

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

EDILCE MARIA BALBINOT BORBA

**EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES A PARTIR DE PAULO FREIRE EM TEMPOS DE
RETROCESSOS, SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS**

CURITIBA

2026

EDILCE MARIA BALBINOT BORBA

**EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES A PARTIR DE PAULO FREIRE EM TEMPOS DE
RETROCESSOS, SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS**

**Education for Sexuality and Teacher Education: Challenges and Possibilities in
Paulo Freire in Times of Setbacks, Silencing, and Resistance**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Ensino de Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
Orientador(a): Marcos Antonio Florczak
Coorientador(a): Nanci Stancki Da Luz

CURITIBA

2026



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite o download e o compartilhamento da obra desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), sem a possibilidade de alterá-la ou utilizá-la para fins comerciais.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba



EDILCE MARIA BALBINOT BORBA

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DE PAULO FREIRE EM TEMPOS DE RETROCESSOS, SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS

Trabalho de pesquisa de doutorado apresentado como requisito para obtenção do título de Doutor Em Ensino De Ciências E Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino, Aprendizagem E Mediações.

Data de aprovação: 27 de Março de 2026

Dr. Marcos Antonio Florczak, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Araci Asinelli Da Luz, Doutorado - Universidade Federal do Paraná (Ufpr)

Dr. Arandi Ginane Bezerra Junior, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Ligia Marcelino Krelling, Doutorado - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Dra. Nanci Stancki Da Luz, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Noemi Sutil, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 27/03/2026.

Dedicatória

À minha mãe, Inês Maria, que sustentou seis filhos sozinha quando o mundo lhe negava espaço, escuta e escolha. Eu sou a voz que lhe foi negada, o futuro que ela construiu em silêncio.

Às minhas netas, Maria Clara e à Luiza, que ainda se anuncia. Em vocês, a esperança insiste, o futuro se abre e a possibilidade de um país mais justo e democrático permanece viva.

À professora Araci Assineli, por nunca cessar. Pela formação de professores comprometidos com a justiça social, pela defesa das infâncias e das pessoas excluídas, por ensinar que educar é um ato político e ético. Incansável na luta por uma educação que acolhe, forma e protege.

À Dilma Rousseff, primeira mulher presidenta do Brasil, por sua trajetória marcada pela resistência, pela defesa da democracia e pela representatividade das mulheres em espaços historicamente negados. Sua história rompe silêncios e amplia horizontes.

A Toni Reis, pela luta incansável e pela resistência que transforma silêncios em voz. Sua trajetória construiu caminhos de representatividade para aqueles que historicamente foram excluídos.

Ao presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, pela defesa intransigente da democracia, pela reconstrução do diálogo como princípio político e pela afirmação dos direitos sociais como base de um país mais justo e plural.

A Paulo Freire, pela palavra que liberta, pelo pensamento que permanece e pela importância histórica de sua contribuição à educação e à democracia.

AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão ao meu orientador, Professor Dr. Marcos Antonio Florczak, e à minha coorientadora, Professora Dra. Nanci Stancki da Luz, pela escuta atenta, pela compreensão e pelas valiosas contribuições que nortearam todas as etapas desta pesquisa, fundamentais para o seu amadurecimento teórico e metodológico.

Estendo meus agradecimentos aos membros da banca examinadora, Professora Dra. Araci Asinelli, Professora Dra. Noemi Sutil, Professora Dra Ligia Krelling e Professor Dr. Arandi Bezerra, pelas leituras criteriosas, críticas e sugestões que enriqueceram significativamente este trabalho. Um agradecimento especial à Professora Dra. Josmaria Lopes de Moraes, pela generosidade, disponibilidade e acessibilidade, qualidades que a tornam uma referência acadêmica e humana inspiradora.

Agradeço ao corpo docente e técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) pelo acolhimento institucional e por proporcionar um espaço comprometido com a produção crítica do conhecimento e com a formação acadêmica ética e socialmente referenciada.

Registro também meu agradecimento a todas(os) as(os) participantes que colaboraram com o curso de formação e com esta pesquisa. Em especial, manifesto meu profundo respeito e gratidão a um(a) participante deste estudo que faleceu durante o percurso deste trabalho. Sua contribuição permanece viva nas reflexões, análises e resultados aqui apresentados. Agradeço, ainda, aos colegas de doutoramento, cujas trocas, diálogos e contribuições foram fundamentais ao longo deste percurso formativo.

Registro meu sincero agradecimento a Julie Cawa, cuja participação no curso, por meio de depoimentos sensíveis e intelectualmente consistentes, enriqueceu de forma decisiva as discussões desenvolvidas. Enquanto estudante trans feminina, sua trajetória de vida, marcada por coragem e resiliência, sensibilizou o grupo e ampliou a densidade crítica e humana deste trabalho.

Por fim, expresso meu profundo reconhecimento e gratidão à minha família, pelo apoio constante, pela compreensão e pelo incentivo que tornaram possível a realização deste trabalho.

Escola

*Escola é...
O lugar onde se faz amigos.
Não se trata só de prédios,
salas, quadros,
programas, horários, conceitos.
Escola é, sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda,
que alegre, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente,
o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte
como colega, amigo, irmão.*

*Nada de ilha cercada de gente
por todos os lados.
Nada de conviver com as pessoas
e descobrir que não
tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo
que forma parede,
indiferente, frio, só...*

*Importante na Escola,
não é só estudar,
não é só trabalhar.
É também criar laços de amizade.
É criar ambiente de camaradagem.
É conviver, é ser "amarrado nela".
Ora é lógico...
Numa Escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
SER FELIZ!*

Paulo Freire

RESUMO

Esta tese apresenta uma investigação acerca da Educação para a Sexualidade no contexto da formação docente, fundamentada na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, em um cenário caracterizado por retrocessos democráticos, silenciamentos institucionais e intensas disputas morais no campo educacional, quadro que se acentuou nas últimas décadas. O estudo tem como objetivo analisar as contribuições de um processo de pesquisa-formação, ancorado no pensamento freireano, para a constituição de práticas docentes críticas, éticas e socialmente comprometidas com a transformação da realidade escolar. Nesse sentido, busca-se evidenciar como tais práticas podem fortalecer a autonomia docente, promover uma cultura escolar dialógica e inclusiva, enfrentar preconceitos e desigualdades e consolidar a escola como espaço de formação cidadã, respeito à diversidade e emancipação humana. O referencial teórico articula as categorias centrais de Paulo Freire, situações-limite, atos-limite, ser mais e inédito viável, em diálogo com autoras e autores da pedagogia crítica e da educação popular, como Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Henry Giroux, Adolfo Sánchez Vázquez, István Mészáros e Ernst Bloch, além de contribuições fundamentais de bell hooks, Catherine Walsh, Vera Maria Candau e Ana Maria Araújo Freire, que tensionam o pensamento freireano a partir de perspectivas articuladas dialeticamente, interculturais e feministas, ampliando a compreensão das opressões e dos processos formativos. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, participante e formativa, desenvolvida por meio de um curso de formação continuada concebido como dispositivo de pesquisa-formação, envolvendo professoras e professores da educação básica. Os dados foram produzidos a partir de questionários, registros dialógicos e relatos de experiência, sendo analisados à luz da Análise de Conteúdo articulada às categorias freireanas. Os resultados evidenciam que a Educação para a Sexualidade, quando desenvolvida em processos formativos dialógicos e problematizadores, contribui para a superação de concepções biologizantes, normativas e silenciadoras, favorecendo a ampliação da consciência crítica docente, o enfrentamento de práticas opressoras e a construção de inéditos viáveis no cotidiano escolar. Conclui-se que a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, constitui um referencial teórico-metodológico potente para a formação docente no campo da Educação para a Sexualidade, ao possibilitar a articulação entre reflexão crítica, práxis pedagógicas e compromisso ético-político com a justiça social, a democracia e a emancipação humana. Como desdobramento do processo investigativo e formativo, foi produzido um produto educacional, em formato de almanaque sobre Educação para a Sexualidade, concebido como material didático crítico e dialógico, destinado a apoiar práticas pedagógicas emancipatórias na escola básica.

Palavras-chave: Situação-limite; ato-limite; ser mais; inédito viável.

ABSTRACT

This thesis presents research on sexuality education in the context of teacher training, based on Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed, in a scenario characterized by democratic setbacks, institutional silencing, and intense moral disputes in the field of education, a situation that has become more pronounced in recent decades. The study aims to analyze the contributions of a research-training process, anchored in Freirean thought, to the constitution of critical, ethical, and socially committed teaching practices aimed at transforming the reality of schools. In this sense, it seeks to highlight how such practices can strengthen teaching autonomy, promote a dialogical and inclusive school culture, confront prejudice and inequality, and consolidate the school as a space for citizen formation, respect for diversity, and human emancipation. The theoretical framework articulates Paulo Freire's central categories, extreme situations, extreme acts, being more, and unprecedentedly viable, in dialogue with authors of critical pedagogy and popular education, such as Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Henry Giroux, Adolfo Sánchez Vázquez, István Mészáros, and Ernst Bloch, in addition to fundamental contributions from bell hooks, Catherine Walsh, Vera Maria Candau, and Ana Maria Araújo Freire, who challenge Freirean thought from dialectically articulated, intercultural, and feminist perspectives, broadening the understanding of oppression and formative processes. Methodologically, the research is characterized as qualitative, participatory, and formative, developed through a continuing education course designed as a research-training device, involving teachers from basic education. The data were produced from questionnaires, dialogical records, and experience reports, and analyzed in light of Content Analysis articulated with Freirean categories. The results show that Sexuality Education, when developed in dialogical and problematizing training processes, contributes to overcoming biologizing, normative, and silencing conceptions, favoring the expansion of critical teacher awareness, the confrontation of oppressive practices, and the construction of viable innovations in everyday school life. It is concluded that Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed constitutes a powerful theoretical-methodological reference for teacher training in the field of Sexuality Education, as it enables the articulation between critical reflection, pedagogical praxis, and ethical-political commitment to social justice, democracy, and human emancipation. As an outcome of the investigative and training process, an educational product was produced in the form of an almanac on Sexuality Education, conceived as critical and dialogical teaching material, intended to support emancipatory pedagogical practices in elementary schools.

Keywords: Limit situation; limit act; being more; unprecedented viable.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	DIÁLOGOS E DESDOBRAMENTOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE	48
QUADRO 02	DIFERENCIAÇÃO DOS NÍVEIS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO TEMA DA SEXUALIDADE SEGUNDO IVANI FAZENDA	79
QUADRO 03	CATEGORIA SITUAÇÃO-LIMITE E ARTICULAÇÃO COM AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO	96
QUADRO 04	CATEGORIA ATO-LIMITE E ARTICULAÇÃO COM AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO	96
QUADRO 05	CATEGORIA SER MAIS E ARTICULAÇÃO COM AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO	97
QUADRO 06	CATEGORIA INÉDITO-VIÁVEL E ARTICULAÇÃO COM AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO	97
QUADRO 07	CATEGORIA SITUAÇÃO-LIMITE E ARTICULAÇÃO COM AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO (PÓS-CURSO)	97
QUADRO 08	CATEGORIA ATO-LIMITE E ARTICULAÇÃO COM AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO (PÓS-CURSO)	98
QUADRO 09	CATEGORIA SER MAIS E ARTICULAÇÃO COM AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO (PÓS-CURSO)	98
QUADRO 10	CATEGORIA INÉDITO-VIÁVEL E ARTICULAÇÃO COM AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO (PÓS-CURSO)	98
QUADRO 11	ETAPAS DA PESQUISA ARTICULADAS ÀS CATEGORIAS FREIREANAS	99
QUADRO 12	CATEGORIAS FREIREANAS ADOTADAS NA ANÁLISE DAS QUESTÕES PRÉVIAS E PÓS CURSO	109
QUADRO 13	ARTICULAÇÃO DAS QUESTÕES PRÉVIAS E PÓS COM AS CATEGORIAS FREIREANAS	110
QUADRO 14	CATEGORIAS FREIREANAS (A PRIORI) E SUBCATEGORIAS (A POSTERIORI): SITUAÇÃO-LIMITE	112
QUADRO 15	CATEGORIAS FREIREANAS (A PRIORI) E SUBCATEGORIAS (A POSTERIORI): ATO-LIMITE	115
QUADRO 16	CATEGORIAS FREIREANAS (A PRIORI) E SUBCATEGORIAS (A POSTERIORI): SER MAIS	118
QUADRO 17	CATEGORIAS FREIREANAS (A PRIORI) E SUBCATEGORIAS (A POSTERIORI): INÉDITO-VIÁVEL	121
QUADRO 18	MATRIZ DE ANÁLISE DOS DADOS À LUZ DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO	125
QUADRO 19	ANÁLISE DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS FUNDAMENTADAS NOS PRESSUPOSTOS FREIREANOS	137
QUADRO 20	ANÁLISE COMPARATIVA DA AVALIAÇÃO DO CURSO	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional. Comum Curricular
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPAC	Centro Paranaense de Cidadania
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, (Transgêneros, transexuais e travestis), Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e Outras
NGDS	Núcleo de gênero e diversidade sexual
PT	Partido dos Trabalhadores
PTD	Plano de trabalho docente
PPGFCET	Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica
PNA	Política Nacional de Alfabetização
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Trajetória formativa da pesquisadora e constituição do objeto de estudo	14
1.2 Contexto de emergência e construção da problemática da pesquisa	15
1.3 Educação para a Sexualidade, formação docente e relevância social	17
1.4 Questão de pesquisa, objetivos e tese do estudo	17
1.5 Configuração da Produção Científica sobre Educação Sexual na Perspectiva Freireana	18
1.6 Estrutura teórica, metodológica e analítica da tese	20
2 GÊNESE E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO	22
2.1 Contexto Histórico e Político da Pedagogia do Oprimido	22
2.2 O lugar epistemológico da pesquisa: educação, opressão e transformação social.....	27
2.3 Opressão e reconhecimento do sujeito	31
2.4 Pedagogia da libertação: diálogo, consciência crítica e transformação social.....	33
2.5 A práxis como fundamento da educação crítica: ação, reflexão e transformação social.....	35
2.6 Educação bancária e pedagogia opressora: crítica às práticas educativas reprodutoras.....	36
2.7 Temas geradores e currículo problematizador: leitura crítica da realidade e produção do conhecimento	38
2.8 Possibilidades de superação e transformação da realidade	40
2.8.1 Situações-limite: condicionamentos históricos, opressão e leitura crítica da realidade.....	40
2.8.2 Ato-limite: ação consciente, ruptura histórica e enfrentamento da opressão.....	42
2.8.3 Ser mais: vocação ontológica, humanização e superação da opressão	43
2.8.4 Inédito viável: esperança crítica, utopia concreta e transformação histórica.....	45
2.9 A Educação como ato-político: Autoras que tensionam a Pedagogia do Oprimido na Formação de Professores	48
2.9.1 Reinterpretações e Implicações da Pesquisa-Formação	53
3. EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE.....	56
3.1 Contextualização histórica e política: educação, autoritarismo e pânicos morais no Brasil contemporâneo	56
3.2 Educação para a Sexualidade: fundamentos críticos e referenciais teóricos.....	61

3.2.1 Sexualidade: fundamentos conceituais e implicações educacionais	64
3.2.2 Gênero no contexto da educação para a sexualidade	66
3.3 Obstáculos à educação para a sexualidade: entre regulação e silenciamento.....	70
3.3.1 O silenciamento do gênero na BNCC e suas implicações pedagógicas	70
3.3.2 A Desinformação como Obstáculo Epistemológico na Educação para a Sexualidade	72
3.4 Para além do medo: educação e diversidade sexual no contexto escolar	75
3.5 Fundamentação legal da abordagem de gênero e sexualidade no contexto escolar.....	80
3.6 A Reforma do Ensino Médio e o esvaziamento da formação crítica: implicações para a educação em sexualidade e a formação integral no Paraná.....	87
4 METODOLOGIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	91
4.1 Características gerais da pesquisa	91
4.2 Descrição dos sujeitos participantes da investigação	93
4.3 Instrumentos de coleta de dados	95
4.3.1 Síntese analítica das categorias freireanas e articulação com o instrumento de pesquisa.....	96
4.3.2 Procedimentos de produção de dados: etapas do curso	99
4.3 Procedimentos de análise dos dados	103
4.4 O papel da pesquisadora no processo investigativo.....	105
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	106
5.1 Procedimentos de análise dos dados	106
5.2 Caracterização das(os) participantes quanto à atuação profissional e às disciplinas lecionadas.....	107
5.3 Questões prévias e pós do questionário e lógica metodológica de análise.....	109
5.4 Análise por categorias: categorias freireanas na interpretação dos dados empíricos.....	110
5.4.1 A Situação-limite: condicionantes da prática docente na abordagem da sexualidade.....	111
5.4.2 Ato-limite: movimentos de enfrentamento e construção da práxis pedagógica.....	115
5.4.3 O Ser Mais na prática docente: ampliação da consciência ética e pedagógica.....	118
5.4.4 O inédito-viável como horizonte formativo da prática docente	121
5.4 Da situação-limite ao inédito viável: análise comparativa dos efeitos formativos do curso na prática docente	123

5.4	Categorias freireanas e sua reinterpretação por parte da pesquisadora/formadora na educação para a sexualidade e na formação de professores	126
5.4.1	Condicionantes da prática docente na abordagem da sexualidade: Situação-limite.....	127
5.4.2	Movimentos de enfrentamento e construção da práxis pedagógica: Ato-limite.....	129
5.4.3	Ampliação da consciência ética e pedagógica: O ser mais na prática docente.....	132
5.4.4	Como horizonte formativo da prática docente: O inédito-viável	134
5.5	Relato de experiência: educação para a sexualidade e o inédito viável na formação docente	136
5.6	Análise da avaliação do curso: limites, conscientização e possibilidades emancipatórias na formação docente	139
5.7	O papel dos registros dialógicos na produção dos dados.....	142
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	150
	APÊNDICES	155
	APÊNDICE I - TCLE/TCUISV	155
	APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO QUESTÕES PRÉVIAS E PÓS.....	159
	APÊNDICE III – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIOS	160
	APÊNDICE IV – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	179
	APÊNDICE V – AVALIAÇÃO DO CURSO	186
	ANEXOS	188
	ANEXO I – MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	188
	ANEXO II - PROJETO BRASIL SEM HOMOFOBIA.....	190
	ANEXO III - DIRETRIZES CURRICULARES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ	191
	ANEXO IV – LEI 16.454/2010	194
	ANEXO V – Lei 11734/1997.....	195
	ANEXO VI – Lei Ordinária Nº 11733, de 28 de maio de 1997	196
	ANEXO VII – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA 001/2010	197
	ANEXO VIII – ORIENTAÇÃO CONJUNTA 002/2017.....	200
	ANEXO IX– RESOLUÇÃO 1/2018.....	202
	ANEXO X – PLANO ESTADUAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (LGBT) DO PARANÁ - 2013.	204

1.INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória formativa da pesquisadora e constituição do objeto de estudo

A trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora constitui-se como elemento estruturante da construção do objeto desta tese, na medida em que se desenvolve em estreita articulação com a Educação Básica e com os desafios concretos vivenciados no cotidiano escolar. A atuação docente ao longo de diferentes contextos educacionais possibilitou a compreensão da escola não apenas como espaço de ensino formal, mas como território de disputas simbólicas, políticas e formativas, atravessado por relações de poder, silenciamentos e possibilidades de transformação.

Nesse percurso, a pesquisadora reconhece-se como professora orientada por uma perspectiva progressista, ao compreender a docência como prática política, ética e socialmente comprometida com a formação crítica de estudantes e professores(as). Tal posicionamento conduziu à aproximação com a pedagogia crítica de Paulo Freire, em especial com os fundamentos da Pedagogia do Oprimido, cujas categorias, como humanização, contextualização, problematização, situações-limite, atos-limite, ser mais e inédito-viável, passaram a orientar tanto a prática pedagógica quanto a reflexão teórica.

A compreensão freireana de que não há educação problematizadora sem diálogo e superação da contradição entre educador e educandos revelou-se decisiva para a ressignificação da prática docente da pesquisadora. Essa perspectiva foi aprofundada a partir de experiências formativas vivenciadas em disciplinas e cursos realizados na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e no Centro Paranaense de Cidadania (CEPAC), nas quais a Educação para a Sexualidade emergiu como campo potente de problematização, evidenciando seu caráter transversal, interdisciplinar e profundamente conectado às experiências concretas das(os) estudantes.

Embora a formação inicial em Licenciatura em Biologia tenha fornecido bases importantes para o exercício da docência, mostrou-se insuficiente para a compreensão da complexidade dos fenômenos sociais, culturais e políticos presentes no espaço escolar. Tal constatação impulsionou a busca por articulações multidisciplinares e interdisciplinares, especialmente com a Sociologia e a Filosofia,

compreendidas como fundamentais para a leitura crítica da realidade. Nesse movimento, a contextualização passou a ser concebida como estratégia pedagógica central para o enfrentamento de temas controversos e socialmente sensíveis, deslocando o foco de uma lógica conteudista e fragmentada para processos formativos mais integradores.

A atuação em projetos voltados à diversidade sexual, desenvolvidos entre os anos de 1997 e 2006, ocorreu em um contexto marcado por maior abertura ao diálogo no espaço escolar. Posteriormente, o aprofundamento nos estudos sobre teorias da aprendizagem resultou na pesquisa de mestrado¹, concluída em 2015, com foco na aprendizagem significativa de conceitos científicos. Ainda assim, a interdisciplinaridade permaneceu como eixo estruturante da prática docente, materializando-se em projetos relacionados ao meio ambiente e à educação das relações étnico-raciais.

Entretanto, o avanço de discursos conservadores e moralizantes no cenário social e educacional, nas últimas décadas, passou a produzir silenciamentos e restrições cada vez mais intensas em relação a temas fundamentais à formação humana, entre eles a sexualidade. Diante desse contexto, a Educação para a Sexualidade é retomada nesta tese como campo de investigação e intervenção, reconhecida como dimensão central da formação docente e da construção de uma escola democrática, crítica e emancipadora.

1.2 Contexto de emergência e construção da problemática da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa insere-se em um cenário contemporâneo, a partir de 2020, marcado por retrocessos éticos, científicos e políticos, expressos na intensificação de discursos de ódio, na banalização da vida e no avanço do negacionismo científico. Tais fenômenos incidem diretamente sobre o cotidiano escolar, fragilizando práticas pedagógicas críticas e restringindo o debate público sobre temas socialmente relevantes, como gênero e sexualidade.

¹ Mestrado profissional em Formação Científica, Educacional e Tecnológica. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Brasil. Título: O Uso de Filme Como Recurso Pedagógico no Estudo das Epidemias: Possibilidades na Aprendizagem Significativa, Ano de Obtenção: 2015. Orientador: Professor Dr. Charlie Antoni Miquelin.

Nesse contexto, a opção pelo doutorado profissional no âmbito do PPGFCET/UTFPR justifica-se pela intencionalidade de articular investigação acadêmica, formação docente e intervenção pedagógica, com ênfase na produção de material didático para a Educação para a Sexualidade, área ainda marcada pela escassez de propostas sistematizadas, teoricamente fundamentadas e contextualizadas à realidade da escola pública.

O aprofundamento teórico nas obras de Paulo Freire, por meio da participação em grupo de estudos ao longo de dois anos, contribuiu para a consolidação do referencial epistemológico da pesquisa. Paralelamente, a formação complementar em disciplinas e cursos voltados às relações de gênero, sexualidade e educação possibilitou importantes reconfigurações teóricas e ético-políticas, especialmente no que se refere à superação de concepções ancoradas no determinismo biológico, passando a compreender a sexualidade como construção histórica, social e cultural.

Essas reconfigurações fortaleceram o compromisso com a temática e evidenciaram a necessidade de investigar a formação docente como espaço privilegiado de conscientização e produção de práticas pedagógicas críticas. As reflexões desenvolvidas também se materializaram na produção acadêmica da pesquisadora, com artigos que discutem a omissão curricular das temáticas de gênero e sexualidade e os impactos das *fake news*² como obstáculos epistemológicos no ensino de Ciências e Biologia.

A partir de uma perspectiva feminista, esta tese adota uma linguagem não discriminatória como opção teórico-metodológica. Tal posicionamento dialoga com a concepção freireana de educação como prática política e histórica, considerando que, conforme afirma Paulo Freire, “não há neutralidade possível no ato educativo” (Freire, 1996, p. 23). O autor reconhece, ainda, os limites de sua produção teórica no que se refere às questões de gênero, ao afirmar que suas primeiras obras foram marcadas por uma linguagem sexista, reflexo do contexto histórico em que foram escritas, reconhecendo que “as críticas feministas me ajudaram a perceber o machismo presente na minha linguagem e a necessidade de superá-lo” (Freire, 1997, p. 67). Ao

² O termo *fake news* refere-se à produção e disseminação intencional de informações falsas, enganosas ou descontextualizadas, apresentadas sob a aparência de conteúdo jornalístico legítimo, com o objetivo de manipular percepções, influenciar opiniões públicas ou obter vantagens políticas, ideológicas ou econômicas. Diferentemente de erros jornalísticos ou boatos informais, as *fakes news* caracterizam-se pela intencionalidade da desinformação e pela circulação massiva, potencializada pelos ambientes digitais e pelas redes sociais (Wardle; Derakhshan, 2017; Allcott; Gentzkow, 2017).

admitir que sua obra não articulou de forma sistemática o feminismo em suas formulações iniciais, Freire reafirma que sua pedagogia não deve ser repetida, mas constantemente reinventada, uma vez que “ninguém deve seguir-me; o fundamental é reinventar-me” (Freire, 1996, p. 47). Assim, a incorporação de perspectivas feministas nesta pesquisa constitui-se como um exercício de reinvenção crítica do pensamento freireano, coerente com sua defesa de uma pedagogia aberta ao diálogo, à autocrítica e à transformação histórica.

1.3 Educação para a Sexualidade, formação docente e relevância social

A Educação para a Sexualidade configura-se como um processo contínuo, coletivo e formativo, cuja efetivação no espaço escolar demanda investimento consistente na formação inicial e continuada de profissionais da educação. Tal formação constitui condição fundamental para que esses profissionais se sintam preparadas(os) para lidar, de forma crítica e ética, com as linguagens, os conflitos, os preconceitos e as violências que emergem cotidianamente no contexto escolar (Louro, 1997; César, 2009).

Embora a escola seja reconhecida como espaço privilegiado de diálogo e construção do conhecimento, ela também se encontra atravessada por valores socialmente construídos e, muitas vezes, moralmente conservadores, que resultam na ocultação ou omissão de temas relacionados à sexualidade. Compreendida como direito, a Educação para a Sexualidade ultrapassa a mera transmissão de informações, envolvendo a problematização de valores, mitos e tabus, e contribuindo para o enfrentamento das desigualdades, das violências e das exclusões.

É a partir dessa compreensão que se delinea esta pesquisa, concebida como um processo de pesquisa-formação, no qual a formação continuada de docentes se constitui simultaneamente como espaço de investigação, reflexão crítica e produção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade escolar.

1.4 Questão de pesquisa, objetivos e tese do estudo

Esta pesquisa é orientada pela seguinte questão central: “de que modo a Educação para a Sexualidade, desenvolvida em um processo de pesquisa-formação

ancorado na Pedagogia do Oprimido, contribui para a formação de professoras(es) mais conscientes, críticas(os) e engajadas(os) na transformação da realidade escolar?”

Dessa questão decorre o objetivo geral da pesquisa:

- ✓ Analisar as contribuições de um processo de pesquisa-formação, fundamentado na Pedagogia do Oprimido, para a formação crítica de docentes no campo da Educação para a Sexualidade.

Como objetivos específicos, estabelecem-se:

- ✓ Compreender as concepções, os limites, as possibilidades e as transformações percebidas nas práticas docentes a partir do processo formativo vivenciado;
- ✓ Identificar situações-limite, atos-limite, o ser mais e os inéditos-viáveis na Educação para a Sexualidade, considerando dimensões institucionais, culturais, formativas e subjetivas;
- ✓ Reinterpretar as categorias freireanas, situação-limite, ato-limite, ser mais e inédito viável, mobilizadas na pesquisa à luz das contribuições das(os) participantes do processo de pesquisa-formação.
- ✓ Produzir material didático que contribua para o aprimoramento da prática escolar no campo da Educação para a Sexualidade.

Parte-se, portanto, da tese de que a Educação para a Sexualidade, quando desenvolvida por meio de processos de pesquisa-formação fundamentados na Pedagogia do Oprimido, constitui-se como potente dispositivo de formação crítica docente, capaz de promover conscientização, engajamento e práxis transformadora no contexto escolar.

1.5 Configuração da Produção Científica sobre Educação Sexual na Perspectiva Freireana

O mapeamento das produções científicas (ANEXO I) que articulam a sexualidade e a educação sexual ao referencial teórico de Paulo Freire revela um campo investigativo em processo de expansão e diversificação temática. A análise de bases como CAPES, SciELO e Web of Science, articulada aos dados mais recentes

de 2025, evidencia que a pedagogia libertadora tem sido mobilizada para mediar debates sobre corpo, gênero e direitos humanos no cenário educacional brasileiro e internacional. Tal movimento não apenas demonstra a permanência do pensamento freireano no debate contemporâneo, mas também indica sua capacidade de dialogar com demandas emergentes do campo educacional.

O levantamento bibliométrico identificou 158 resultados distribuídos entre diferentes repositórios, confirmando a presença significativa do referencial freireano nas discussões sobre sexualidade. Quando refinados os descritores, observa-se uma concentração das produções na pós-graduação e em periódicos científicos. As dissertações, que totalizam 11 trabalhos com fluxo contínuo desde 2019, constituem o segmento mais expressivo do corpus analisado, abordando sobretudo formação docente e práticas pedagógicas no Ensino Fundamental e Médio, culminando, em 2025, em investigações que articulam educação emancipatória e direitos humanos.

No âmbito do doutorado, as cinco teses identificadas apresentam maior adensamento teórico, destacando a transposição de categorias como autonomia e dialogicidade para contextos específicos, como a educação do campo e a competência crítica em informação. Em 2025, sobressai a incorporação da noção de “esperançar” como eixo de reconstrução no ensino de ciências e sexualidade. Paralelamente, os 11 artigos selecionados em periódicos evidenciam a internacionalização do debate, aproximando a pedagogia freireana de abordagens decoloniais e de experiências de cooperação internacional, como as parcerias entre Brasil e Timor-Leste, além de introduzirem discussões sobre transgeneridade à luz da Teoria do Conhecimento freireana.

Todavia, apesar da expressividade quantitativa, a análise qualitativa revela limites significativos na consolidação do campo. Observa-se que, embora Paulo Freire figure como referência recorrente, a associação direta entre descritores como “educação sexual” e “Pedagogia do Oprimido” não se apresenta de forma sistematizada nas bases consultadas, sugerindo uma apropriação ainda difusa dos conceitos clássicos do autor. Essa lacuna terminológica aponta para a necessidade de maior rigor conceitual e articulação explícita entre teoria e objeto de investigação.

Além disso, emergem tensões estruturais entre a perspectiva emancipatória e a prática educacional cotidiana. Parte das pesquisas indica a persistência de um modelo biomédico e higienista na educação sexual escolar, o que dificulta a incorporação de uma abordagem política e social mais ampla. Soma-se a isso o

avanço de discursos neoconservadores, especialmente intensificados entre 2021 e 2025, que têm produzido efeitos de silenciamento e insegurança docente, particularmente no tratamento de questões de gênero e diversidade. Nesse contexto, a recorrência de propostas centradas em oficinas didáticas evidencia que muitos educadores ainda se percebem com limitações em instrumentos teórico-metodológicos capazes de sustentar práticas dialógicas e não bancárias.

Em síntese, o cenário delineado até 2025 reafirma a vitalidade da pedagogia freireana como referencial crítico no campo da educação sexual, ao mesmo tempo em que explicita desafios para sua consolidação prática. Os dados indicam que o avanço do campo depende não apenas da ampliação quantitativa das pesquisas, mas sobretudo da construção de metodologias sistematizadas que sustentem, de modo consistente, uma educação sexual emancipatória frente às pressões políticas e sociais contemporâneas.

1.6 Estrutura teórica, metodológica e analítica da tese

A tese organiza-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo organiza-se de forma progressiva e articulada, conduzindo a(o) leitora(r) da dimensão pessoal-formativa à construção teórico-analítica da pesquisa. Inicialmente, apresenta-se a trajetória formativa da pesquisadora e a constituição do objeto de estudo, evidenciando como experiências acadêmicas e profissionais contribuíram para a delimitação do tema. Em seguida, explicita-se o contexto de emergência e a construção da problemática, situando a pesquisa nos marcos históricos, sociais e educacionais que a justificam.

Na sequência, discute-se a Educação para a Sexualidade em articulação com a formação docente, destacando sua relevância social, política e pedagógica no âmbito da escola básica. A partir desse debate, são apresentados de forma clara a questão de pesquisa, os objetivos e a tese que orientam o estudo. Posteriormente, delineiam-se os fundamentos teóricos, metodológicos e analíticos que sustentam a investigação, assegurando coerência interna e rigor científico. Por fim, a introdução encerra-se com uma análise sobre a educação sexual na escola básica à luz da literatura freireana, evidenciando suas principais contribuições, bem como os silêncios e limites teóricos que a pesquisa se propõe a problematizar.

O segundo capítulo dedica-se à fundamentação teórico-epistemológica, tomando a Pedagogia do Oprimido como eixo central, em diálogo com autoras e autores que ampliam e tensionam o pensamento freireano a partir de perspectivas interseccionais, éticas e interculturais. O terceiro capítulo aborda a Educação para a Sexualidade como campo de disputas políticas e simbólicas, analisando seus desafios e potencialidades na escola pública contemporânea. O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, caracterizada como qualitativa, participante e formativa, desenvolvida por meio de um curso de extensão concebido como dispositivo de pesquisa-formação. Por fim, o quinto capítulo dedica-se à análise dos dados, articulando a Análise de Conteúdo aos pressupostos da Pedagogia do Oprimido, com vistas à compreensão das transformações formativas produzidas ao longo do processo investigativo.

2 GÊNESE E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Este capítulo apresenta a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, compreendendo-a como um referencial central da pedagogia crítica e como uma teoria do conhecimento comprometida com a humanização e a transformação da realidade social. A análise concentra-se nos principais conceitos elaborados pelo autor, opressor e oprimido, conscientização, práxis, educação bancária, educação problematizadora, situações-limite, atos-limite, vocação ontológica do ser mais e inédito viável, entendendo-os como categorias analíticas fundamentais para a leitura crítica dos processos educativos e da formação docente.

Também mobiliza, além da obra de Freire, contribuições de autores que aprofundam seu pensamento, como Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Henry Giroux, Adolfo Sánchez Vázquez, Ernst Bloch e István Mészáros. Todavia, reconhece-se a urgência de pluralizar trazendo mulheres para esse debate, autoras que tensionam a categoria de opressão freireana a partir das complexidades de gênero, raça e colonialidade. A interlocução com bell hooks³, Catherine Walsh e Vera Maria Candau, permite transitar da conscientização política para uma pedagogia engajada e intercultural, capaz de confrontar o silenciamento de corpos e saberes na formação docente. Esse diálogo é densificado por Ana Maria Araújo Freire, “guardiã” da obra de Paulo Freire, que resgata a ética e a amorosidade como pilares da práxis. Juntas, essas mulheres conferem à *Pedagogia do Oprimido* uma perspectiva interseccional⁴ indispensável, consolidando a educação como um ato político orientado pela emancipação integral dos sujeitos.

2.1 Contexto Histórico e Político da Pedagogia do Oprimido

³ bell hooks adotou a grafia em minúsculas como uma forma de deslocar o foco da pessoa para as ideias, recusando a centralidade do “nome próprio” como marca de autoridade individual. Segundo a autora, essa escolha dialoga com sua crítica ao individualismo, ao patriarcado e às hierarquias tradicionais do conhecimento, um gesto individual de resistência.

⁴ Interseccionalidade refere-se ao referencial teórico-analítico formulado por Kimberlé Crenshaw, que analisa a articulação simultânea de marcadores sociais como gênero, sexualidade, raça e classe na produção de desigualdades específicas (Crenshaw, 2002, 2004).

O pensamento pedagógico de Paulo Freire constitui-se como uma elaboração histórica, política e epistemológica, produzida a partir de suas experiências concretas como educador popular, intelectual crítico e sujeito inserido nas contradições sociais de seu tempo. Sua teoria do conhecimento, amplamente sistematizada na obra *Pedagogia do Oprimido*, não resulta de um exercício teórico isolado, mas de um processo dialógico e reflexivo construído ao longo de sua trajetória, especialmente durante o período de exílio político imposto pela ditadura militar brasileira entre 1964 e 1980.

Freire (2019), compreendia a produção do conhecimento como um movimento indissociável da prática social e do diálogo. Nesse sentido, a escrita de suas obras era precedida por um intenso processo de socialização das ideias em espaços coletivos, como seminários, conferências e conversas informais. Para o autor, esse exercício não apenas permitia o teste das formulações teóricas, mas também sua reelaboração crítica, evidenciando uma concepção epistemológica fundada na incompletude do saber e na construção coletiva do conhecimento, tal postura reafirma o caráter dialógico de sua pedagogia e a recusa das perspectivas bancárias ou transmissivas da educação.

A compreensão do pensamento freireano exige, portanto, a consideração do contexto social e histórico no qual suas ideias foram gestadas. No início da década de 1960, o Nordeste brasileiro apresentava elevados índices de analfabetismo, associados a profundas desigualdades sociais e políticas. Freire denominou esse cenário de “cultura do silêncio”, caracterizado pela negação histórica da palavra e da participação política às camadas populares. A alfabetização, nesse contexto, assumia um papel estratégico ao possibilitar que os sujeitos se reconhecessem como participantes ativos da vida social e política, superando formas de dominação de caráter colonial (Freire, 2019; Gadotti, 1996).

As experiências desenvolvidas em 1963, no município de Angicos, no Rio Grande do Norte, constituem um marco na consolidação do método freireano de alfabetização de adultos. Fundamentado no uso de palavras geradoras extraídas do universo vocabular das(os) educandas(os), o método articulava leitura do mundo e leitura da palavra, enfatizando a necessidade de uma compreensão crítica da realidade social. Para Freire (2019), a alfabetização não poderia restringir-se à decodificação mecânica da linguagem escrita, mas deveria promover a

conscientização acerca das condições históricas, sociais e econômicas que produzem a opressão.

O reconhecimento dessas experiências levou à incorporação do método freireano ao Programa Nacional de Alfabetização (PNA), proposto durante o governo João Goulart. A iniciativa expressava a articulação entre educação, cidadania e democracia, uma vez que, naquele período, o direito ao voto estava condicionado à alfabetização. A interrupção abrupta do programa, em decorrência do golpe militar de 1964, evidenciou o caráter político da proposta freireana e sua incompatibilidade com projetos autoritários de sociedade (Gadotti, 1996; Freire, 2019).

A origem da obra está intrinsecamente ligada à ruptura institucional de 1964, evento que encerrou abruptamente as experiências de educação popular lideradas por Paulo Freire no Brasil. Segundo os historiadores, Tavares (2014) e Gaspari (2014), o golpe não foi um incidente isolado, mas uma articulação civil-militar destinada a neutralizar movimentos sociais e reformas de base que buscavam a democratização do país. Para Tavares (2014), essa "conspiração urdida" visava silenciar a ascensão das massas, o que se refletiu diretamente na prisão e posterior exílio de Freire, cujas práticas de conscientização eram lidas pelo novo regime como focos de subversão. Gaspari (2014) corrobora essa análise ao descrever a montagem de um sistema repressivo que, sob o pretexto de combater o comunismo, instituiu uma lógica de controle sobre a palavra e a autonomia popular. Foi nesse cenário de "exílio e silenciamento" forçado pela ditadura que Freire sistematizou sua teoria, transformando a experiência da derrota política em uma pedagogia voltada à libertação dos sujeitos (Tavares, 2014; Gaspari, 2014).

O golpe militar marcou uma inflexão decisiva na trajetória de Freire, resultando em sua prisão e posterior exílio. Inicialmente na Bolívia e, posteriormente, no Chile, o educador teve a oportunidade de atuar em processos de reforma educacional e de aprofundar suas reflexões teóricas em contextos sociopolíticos distintos. A experiência chilena, em particular, foi central para o amadurecimento de seu pensamento político-pedagógico, permitindo a sistematização de conceitos que viriam a compor o núcleo da Pedagogia do Oprimido (Gadotti, 1996).

O exílio constituiu-se, conforme reconhecido pelo próprio Paulo Freire, como uma experiência profundamente pedagógica e formadora, ao possibilitar o distanciamento crítico necessário para uma leitura mais rigorosa da realidade histórica e social. Ao afastar-se do contexto brasileiro, Freire pôde compreender de maneira

mais ampla não apenas as condições concretas de opressão vividas no país, mas também os limites, as contradições e as potencialidades de sua própria prática educativa. Esse movimento de afastamento e retorno reflexivo permitiu a Freire consolidar uma concepção de educação que se fundamenta na crítica às estruturas opressoras e no compromisso ético com a transformação social (Freire, 1996).

É nesse contexto que se intensifica a elaboração de uma pedagogia voltada à emancipação humana, à justiça social e à superação das condições de desumanização impostas historicamente aos sujeitos oprimidos. Para Freire (2019), a educação não pode ser compreendida como um processo neutro ou meramente técnico, mas como uma prática política que se inscreve nas disputas por projetos de sociedade. Ao refletir sobre a relação entre opressores e oprimidos, o autor adverte que a libertação não pode ser concedida como ato de benevolência, mas construída pelos próprios sujeitos em um processo coletivo de conscientização e *práxis*. Nessa direção, Freire (2019) afirma:

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e está, o ser menos (Freire, 2019, p.40-41).

Essa compreensão expressa o núcleo ético-político da pedagogia freiriana, ao situar a libertação como um processo histórico que emerge da ação consciente dos sujeitos oprimidos, e não de concessões paternalistas. A educação, nesse sentido, assume um papel central na construção da autonomia e da humanização, ao favorecer a leitura crítica do mundo e a ação transformadora sobre a realidade. Trata-se de uma pedagogia que se orienta pela *práxis*, entendida como a unidade indissociável entre reflexão e ação, e que reconhece os sujeitos como protagonistas de sua própria história. Como adverte o autor:

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos, libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos

nem a si mesmo. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa (Freire, 2019 p. 41).

Nesse contexto, a obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968 durante o exílio de Freire no Chile, sintetiza seu percurso teórico e político. Conforme destaca Gadotti (1996), o livro consolida uma concepção de educação como prática da liberdade, fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na ação coletiva orientada à transformação social. Embora amplamente difundida no cenário internacional, a obra foi publicada no Brasil apenas em 1974, em virtude da censura imposta pelo regime militar, o que evidencia o caráter subversivo de suas proposições frente às estruturas autoritárias vigentes à época.

Com o avanço do processo de abertura política, Freire retornou ao Brasil no final da década de 1970, após dezesseis anos de exílio, retomando sua atuação no campo da educação popular e sua participação ativa no debate público sobre as políticas educacionais. Esse retorno não significou uma ruptura com as reflexões produzidas no exílio, mas, ao contrário, representou a continuidade de um projeto pedagógico comprometido com a democratização da educação, com a valorização dos saberes populares e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse cenário, como reiteração prática dos conceitos gestados no exílio, Freire, filia-se ao Partido dos Trabalhadores (PT), reforçando seu engajamento político em projetos voltados à democratização da sociedade brasileira e à ampliação dos direitos sociais. Sua militância partidária articulava-se à compreensão da educação como prática social e política, inseparável das disputas em torno dos rumos da democracia (Gadotti, 1996).

Posteriormente, entre 1989 e 1991, Gadotti (1996) descreve que, ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina, Freire buscou transpor para o âmbito institucional os princípios de sua pedagogia crítica. Sua atuação nesse período reafirmou a educação como prática social, histórica e politicamente situada, evidenciando as tensões e possibilidades de implementação de uma proposta emancipadora no interior das políticas públicas educacionais.

Sob essa perspectiva, a trajetória de Paulo Freire construída entre a mobilização de base em Angicos, a violência da ruptura institucional do golpe de 1964 e a maturação reflexiva no exílio, revela que a Pedagogia do Oprimido não se constitui como um manual de técnicas pedagógicas, mas como um manifesto político-epistemológico. A obra emerge como uma resposta dialética ao autoritarismo brasileiro, transmutando o distanciamento forçado em rigorosa produção teórica. Conclui-se, portanto, que ao cruzar as fronteiras nacionais, Freire não apenas internacionalizou sua práxis, mas conferiu à educação o estatuto de ferramenta indispensável para a humanização em contextos de opressão estrutural. Compreender essa gênese histórica é premissa fundamental para a análise das categorias de diálogo e conscientização que sustentam sua teoria, as quais serão discutidas detalhadamente na seção subsequente.

2.2 O lugar epistemológico da pesquisa: educação, opressão e transformação social

Esta pesquisa inscreve-se no paradigma crítico, compreendido como uma perspectiva epistemológica que concebe o conhecimento como historicamente situado, socialmente produzido e atravessado por relações de poder. Tal paradigma distancia-se de concepções positivistas e neutralizantes da ciência, ao reconhecer que toda produção de conhecimento implica escolhas éticas, políticas e ontológicas. Conforme problematiza Freire (2019), não há produção de saber dissociada de uma determinada leitura de mundo, uma vez que conhecer supõe posicionar-se diante da realidade e de suas contradições.

No campo da formação de professores, especialmente quando se trata de temáticas socialmente sensíveis como a sexualidade, o paradigma crítico possibilita problematizar os processos de naturalização, silenciamento e normatização que atravessam as práticas formativas e os discursos educacionais. Nessa perspectiva, a pesquisa não se limita à descrição da realidade, mas orienta-se pela compreensão crítica e pela possibilidade de transformação social, assumindo que a realidade educacional é histórica, contraditória e passível de intervenção. Para Freire (2019), compreender o mundo é condição para transformá-lo, uma vez que “a leitura do

mundo precede a leitura da palavra”, indicando a centralidade da consciência crítica nos processos educativos.

Nesse sentido, o paradigma crítico parte do pressuposto de que os sujeitos da pesquisa professoras e professores em formação, não são objetos passivos de investigação, mas sujeitos históricos, portadores de saberes, experiências e contradições, cuja leitura da realidade constitui elemento fundamental para a produção do conhecimento. Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva freiriana de educação, que reconhece os sujeitos como inacabados e em permanente processo de formação. Assim, a investigação articula-se a uma perspectiva dialógica, comprometida com a superação das desigualdades e das formas de opressão que se manifestam no campo educacional, recusando práticas investigativas que reproduzam relações hierárquicas e silenciadoras.

Compreender a educação a partir desse paradigma implica reconhecê-la como uma prática eminentemente política⁵. A educação não se realiza em um vazio ideológico, mas no interior de projetos de sociedade que disputam sentidos, valores e modos de existência. Freire (2019) é categórico ao afirmar que não há neutralidade possível no ato educativo: ensinar é sempre um ato político, seja para reforçar a adaptação dos sujeitos à ordem vigente, seja para fomentar processos de conscientização e emancipação. No contexto da formação docente, essa compreensão torna-se ainda mais relevante, pois os processos formativos influenciam diretamente as concepções, as práticas pedagógicas e os posicionamentos ético-político dos futuros professores.

A educação, entendida como prática política, pode assumir um caráter conservador, reprodutor das desigualdades e das opressões historicamente construídas, ou constituir-se como prática de liberdade, orientada pela problematização crítica da realidade. Nessa direção, Miguel Arroyo contribui para esse debate ao enfatizar que a escola e os processos de formação docente são atravessados por disputas em torno dos corpos, das identidades e dos modos de viver,

⁵ Na perspectiva freiriana integrada ao seu texto, o político não se refere à política institucional (voto ou partidos), mas à natureza ontológica do ser humano. Para Freire, ser político significa:

- Intencionalidade: Todo ato educativo tem um objetivo e uma direção (não é neutro).
- Tomada de Posição: O educador, ao escolher conteúdos e métodos, está optando por uma visão de mundo.
- Intervenção: A consciência de que o mundo não é algo dado e imutável, mas um processo que pode ser transformado pela ação humana.

especialmente quando se trata de sujeitos historicamente marginalizados. Para o autor, a formação docente não pode restringir-se à transmissão de conteúdos técnicos ou metodológicos, mas deve considerar os conflitos, as tensões e as experiências concretas que constituem a vida dos sujeitos e atravessam o cotidiano escolar (Arroyo, 2011).

De modo convergente, ao dialogar com a tradição da educação popular, Brandão (2007), reforça a compreensão da educação como um processo essencialmente coletivo, cultural e político, no qual o conhecimento se constrói a partir da experiência vivida e da leitura crítica do mundo. Para o autor, a educação não se reduz a um conjunto de técnicas ou conteúdos formais, mas constitui-se como uma prática social profundamente vinculada às condições concretas de vida dos sujeitos. Nessa direção, Brandão afirma que:

A educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal (Brandão, 2007, p. 13).

Essa afirmação desloca a compreensão da educação para além dos limites institucionais da escola, evidenciando seu caráter cultural e histórico. Educar, nessa perspectiva, é um ato de compromisso ético com os sujeitos e com suas realidades, o que implica reconhecer saberes produzidos no cotidiano e frequentemente deslegitimados pela racionalidade dominante. Sob essa ótica, a educação deve ser compreendida como um fenômeno humano onipresente, que precede e transcende os limites formais da instituição escolar.

Como argumenta Brandão (2007), a prática educativa é intrínseca à sociabilidade, manifestando-se de forma plural nos diversos espaços do cotidiano, seja na rua, na igreja ou no ambiente familiar. Ao afirmar que ninguém está imune aos processos de ensino-aprendizagem, o autor reforça que os saberes populares constituem o alicerce da educação popular, fundamentando-se na troca dialógica constante entre os sujeitos. Assim, a educação deixa de ser um evento técnico restrito à sala de aula para se tornar um movimento contínuo de "aprender-e-ensinar", o qual, em sua onipresença, carrega sempre a intencionalidade política de moldar as visões de mundo e as formas de existência social.

Essa concepção amplia o entendimento da formação docente ao evidenciar que tal processo não pode restringir-se à dimensão cognitiva ou técnico-instrumental.

Ao contrário, a formação de professores envolve, de maneira indissociável, as dimensões ética, cultural e política da prática educativa, uma vez que se constrói na relação dos sujeitos com o mundo vivido.

Em *A educação como cultura*, Brandão aprofunda essa compreensão ao afirmar que educar significa produzir sentidos sobre a realidade, em um movimento contínuo de diálogo com a cultura e com as experiências históricas dos grupos humanos. Nessa perspectiva, a educação constitui-se como um processo por meio do qual os sujeitos recriam, transformam e transmitem saberes, valores e modos de viver, o que reforça a necessidade de uma formação docente sensível às experiências concretas, às diferenças culturais e às condições sociais que atravessam o cotidiano educativo (Brandão, 2007).

É nesse marco teórico e epistemológico que se justifica a escolha de Paulo Freire como referencial teórico-metodológico para a análise dos dados desta pesquisa. Freire (2019), oferece categorias analíticas potentes para compreender os processos formativos em sua complexidade, ao articular uma leitura crítica da realidade com a perspectiva da transformação social.

Conceitos como conscientização, entendida como o processo pelo qual os sujeitos desenvolvem uma leitura crítica da realidade e reconhecem sua inserção histórica nas estruturas sociais; práxis, compreendida como a unidade indissociável entre ação e reflexão orientada à transformação do mundo; educação bancária, caracterizada pela lógica transmissiva e verticalizada em que o conhecimento é depositado no educando de forma passiva; e educação libertadora, fundamentada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do saber, permitem analisar as contradições presentes na formação docente, evidenciando tanto os limites impostos por estruturas opressoras quanto as possibilidades de construção de práticas pedagógicas emancipatórias. Assim como em Brandão (2007), em Freire (2019) a educação configura-se como prática social comprometida com a humanização, sustentada pelo diálogo, pela problematização da realidade e pelo reconhecimento dos sujeitos como protagonistas de seus processos formativos.

Dessa forma, ao ancorar-se no pensamento de Freire (2019), em diálogo com a tradição da educação popular defendida por Brandão (2007), esta pesquisa assume a análise dos processos formativos como um exercício crítico e dialético, comprometido não apenas com a interpretação da realidade educacional, mas com a

construção de caminhos que apontem para práticas formativas orientadas à justiça social, ao reconhecimento das diferenças e à emancipação humana.

Ao adotar Freire (2019), como referencial teórico-metodológico, esta pesquisa assume a análise dos dados como um processo dialético, no qual descrição e interpretação estão indissociavelmente vinculadas à reflexão crítica. A leitura do material empírico não se orienta apenas pela identificação de recorrências discursivas, mas pela compreensão das condições históricas e sociais que produzem tais discursos, bem como pelas possibilidades de superação das situações-limite, os atos limites, identificando e o “ser mais” que emergem no contexto da formação docente. Assim, a análise fundamentada em Freire não se restringe a um exercício teórico, mas constitui-se como um movimento de reflexão comprometido com a construção de inéditos viáveis no campo da educação e da formação de professores.

2.3 Opressão e reconhecimento do sujeito

A pedagogia freiriana afirma-se, primordialmente, como uma pedagogia dos sujeitos oprimidos, fundamentada na compreensão de que a opressão é uma construção histórica e social, e não uma condição inevitável ou natural da existência humana. Para Freire (2019), o processo de opressão produz uma dualidade na experiência dos sujeitos: ao internalizarem os valores e modos de pensar do dominador, os oprimidos vivenciam um processo de desumanização que compromete sua capacidade de leitura crítica da realidade, conduzindo-os a uma adaptação acrítica às condições em que vivem e limitando sua vocação ontológica de “ser mais”. Essa incorporação dos valores dominantes faz com que o oprimido, em um estágio inicial de consciência, tenha dificuldade de perceber alternativas à ordem opressora, passando a conceber a superação da opressão apenas como a inversão das posições de poder. Tal dinâmica evidencia o que Freire denomina como a “hospedagem” do opressor na consciência do sujeito oprimido.

Esta concepção rompe radicalmente com abordagens assistencialistas ou paternalistas que, sob o pretexto de “ajudar”, tratam o oprimido como um destinatário passivo, sem autonomia para intervir sobre a própria realidade. Freire (2019) considera que a libertação autêntica é um processo coletivo de autodescoberta e práxis; ela não pode ser outorgada de fora para dentro por uma elite pretensamente

esclarecida. A educação, portanto, assume a função de desvelar as contradições ocultas pela ideologia dominante, transformando a "consciência ingênua" em consciência crítica capaz de diagnosticar e transformar as estruturas de poder.

Nesse sentido, é importante distinguir que, embora a educação pública se reporte primordialmente à dimensão administrativa e institucional da estrutura estatal, a Educação Popular constitui-se por sua matriz político-pedagógica de emancipação. Sob a perspectiva de Arroyo (2011), a escola pública adquire o caráter de "popular" à medida que subverte sua função histórica de aparelho de reprodução das assimetrias sociais, convertendo-se em um território de afirmação e resistência para os sujeitos oprimidos. Nessa lógica, a transposição dos princípios da Educação Popular para o interior do sistema público de ensino não pressupõe apenas a inclusão de temas sociais, mas exige uma ruptura epistemológica com a suposta neutralidade técnica. De acordo com Arroyo (2011), esse movimento demanda que o currículo, inclusive em áreas densas como as Ciências e a Tecnologia, estabeleça um diálogo orgânico com as urgências, as memórias e os saberes das comunidades periféricas, reconhecendo os estudantes não como destinatários de uma herança cultural alheia, mas como produtores legítimos de conhecimento e cultura.

Assim, Brandão (2007) enfatiza que a educação popular emerge da experiência concreta e da valorização dos saberes cotidianos, historicamente marginalizados pela cultura escolar hegemônica. Ao reivindicar a dignidade epistemológica dos oprimidos, o autor argumenta que seus modos de conhecer e interpretar o mundo não são apenas válidos, mas essenciais para a construção de uma educação que faça sentido para a vida. Para o autor, o saber popular não é um "não-saber" ou um saber incompleto que aguarda a validação erudita, mas uma forma legítima de leitura da realidade que possui lógica, método e finalidade social próprias.

De modo convergente, Arroyo (2011) adverte que a formação docente e o currículo não podem ignorar a materialidade dos sujeitos que habitam o espaço escolar. Esses sujeitos são atravessados por clivagens profundas de classe, raça, gênero e territorialidade, as quais moldam suas trajetórias de vida e aprendizagem. Para o autor, uma pedagogia que se pretenda libertadora deve reconhecer esses corpos e identidades como produtores de conhecimento, e não apenas como "vazios" a serem preenchidos. O autor sustenta que os oprimidos têm sido historicamente tratados pela escola como sujeitos "sem lugar", e que a função de uma pedagogia

crítica é devolver-lhes a centralidade no processo educativo, reconhecendo as tensões sociais como matéria-prima do currículo.

Gadotti (1996) destaca ainda que a pedagogia dos oprimidos exige uma postura ética do educador, que deve atuar como um mediador no processo de desvelamento do mundo. Para o autor, a sistematização freiriana proposta no exílio consolidou a ideia de que o oprimido precisa expulsar o opressor de dentro de si para que a libertação não seja uma mera troca de papéis, mas a fundação de uma nova ordem social baseada na solidariedade e na autonomia crítica.

2.4 Pedagogia da libertação: diálogo, consciência crítica e transformação social

A pedagogia dos oprimidos desdobra-se, no pensamento de Paulo Freire, em uma pedagogia da libertação, cujo horizonte fundamental é a superação das condições históricas de desumanização produzidas pelas relações de opressão. Tal pedagogia compreende a libertação não como um evento pontual ou como a simples alteração de posições na estrutura de poder, mas como um processo histórico, coletivo e consciente, orientado pela construção de novas relações sociais comprometidas com a humanização (Freire, 2019).

Nesse sentido, a pedagogia da libertação pressupõe um processo de conscientização por meio do qual os sujeitos oprimidos passam a reconhecer-se como sujeitos históricos, capazes de interpretar criticamente a realidade e de intervir sobre ela. Para Freire (2019), a superação da opressão exige tanto o enfrentamento das estruturas sociais que a produzem quanto a ruptura com a internalização da lógica opressora, que tende a manter os sujeitos em uma condição de dependência e adaptação à ordem vigente. Essa perspectiva coloca a pedagogia da libertação em oposição às práticas educativas autoritárias e assistencialistas, uma vez que ambas limitam a autonomia dos sujeitos e inviabilizam processos efetivos de emancipação.

A pedagogia da libertação fundamenta-se no diálogo como princípio ético, político e metodológico. O diálogo, na concepção freiriana, não se reduz à troca superficial de ideias, mas constitui-se como um encontro entre sujeitos que, mediados pelo mundo, buscam compreendê-lo criticamente e transformá-lo. Ao afirmar a horizontalidade das relações pedagógicas e a construção coletiva do conhecimento, o diálogo rompe com práticas educativas verticalizadas e transmissivas, tornando-se

condição indispensável para a emergência da consciência crítica⁶ e para a constituição de práticas educativas emancipatórias (Freire, 2019).

Ao reconhecer o caráter político da educação, a pedagogia da libertação evidencia que toda prática educativa se insere em disputas por projetos de sociedade. Nesse ponto, Giroux (1997) amplia o debate freiriano ao afirmar que a educação crítica deve possibilitar aos sujeitos a compreensão das formas contemporâneas de dominação e o desenvolvimento de capacidades para intervir politicamente na realidade. Para o autor, a pedagogia da libertação implica a formação de sujeitos capazes de atuar como intelectuais críticos, comprometidos com a democracia, a justiça social e a transformação das condições que produzem desigualdade e exclusão.

Esses princípios, contudo, não se realizam de modo abstrato ou meramente discursivo, exigindo sua efetivação na práxis, compreendida como a unidade dialética entre ação e reflexão crítica sobre a realidade. É nesse movimento que a pedagogia da libertação se materializa, uma vez que somente por meio da ação consciente, intencional e reflexiva os sujeitos podem superar a adaptação passiva à ordem vigente e intervir de forma transformadora nas condições concretas de opressão, conforme assinala Freire (2019). No contexto da formação docente, essa articulação assume especial relevância ao tensionar modelos formativos de caráter tecnicista e instrumental, reafirmando a necessidade de processos formativos que possibilitem às professoras e aos professores refletir criticamente sobre sua prática pedagógica e sobre as estruturas de poder que atravessam o espaço escolar.

hooks (2017) enfatiza que a educação, compreendida como prática da liberdade, precisa romper com práticas pedagógicas tradicionais que reproduzem relações de poder e dominação, incluindo o racismo e o sexismo no interior da escola. Tal perspectiva evidencia que a formação docente crítica não pode restringir-se à dimensão técnica do ensinar, devendo assumir um compromisso ético-político com a transformação das realidades sociais marcadas por múltiplas formas de opressão. Essa compreensão reforça a necessidade de processos formativos que articulem

⁶ Em *Consciência e Realidade Nacional* (v. II), Álvaro Vieira Pinto (2020) compreende a consciência como construção histórica e distingue a consciência ingênua da consciência crítica, vinculando esta à ação transformadora sobre a realidade. Essa elaboração influencia Paulo Freire na formulação das categorias de conscientização e de situação-limite em *Pedagogia do Oprimido*, entendidas como expressões das contradições históricas que condicionam a ação dos sujeitos e que podem ser superadas por meio da práxis crítica.

criticamente teoria e prática, deslocando à docência de uma posição adaptativa para uma atuação consciente e transformadora.

Nesse sentido, a noção de práxis constitui um eixo central da educação crítica, ao compreender o processo educativo como a unidade dialética entre ação e reflexão sobre a realidade concreta. É por meio da práxis que a pedagogia da libertação se efetiva, possibilitando que os sujeitos superem a adaptação passiva à ordem vigente e se reconheçam como agentes históricos capazes de intervir e transformar as condições de opressão que estruturam a vida social e os espaços educativos.

2.5 A práxis como fundamento da educação crítica: ação, reflexão e transformação social

A noção de práxis ocupa lugar central na *Pedagogia do Oprimido* e constitui um dos pilares fundamentais da pedagogia freiriana. Para Freire (2019), a práxis não se reduz à ação isolada nem à reflexão desvinculada da realidade concreta, mas configura-se como a unidade dialética entre ação e reflexão crítica, por meio da qual os sujeitos interpretam o mundo e atuam para transformá-lo. Trata-se de uma concepção que rompe com visões fragmentadas do conhecimento e afirma a inseparabilidade entre teoria e prática nos processos educativos.

Nesse sentido, Freire (2019) adverte que a ruptura dessa unidade resulta, de um lado, no ativismo acrítico, caracterizado por ações imediatistas desprovidas de reflexão, e, de outro, no verbalismo estéril, marcado por discursos desvinculados da prática social. Ambas as posturas, embora aparentemente opostas, revelam-se incapazes de promover transformações efetivas da realidade, pois não enfrentam as contradições estruturais que produzem a opressão. A pedagogia da práxis, ao contrário, propõe um movimento permanente de ação–reflexão–ação, orientado pela leitura crítica do mundo e pelo compromisso com a transformação social.

A pedagogia da práxis afirma, portanto, que o conhecimento não se produz de forma abstrata ou neutra, mas emerge da interação crítica dos sujeitos com a realidade histórica e social. Conhecer, nessa perspectiva, implica posicionar-se diante do mundo, interrogá-lo e intervir sobre ele. Essa concepção tem implicações diretas para a formação docente, ao compreender (as)os professores como sujeitos históricos e inacabados, que constroem seus saberes no diálogo constante entre experiência,

reflexão crítica e prática pedagógica. A formação docente, assim, deixa de ser concebida como mero acúmulo de técnicas ou conteúdos e passa a ser entendida como um processo contínuo de construção de sentido e de posicionamento ético-político (Freire, 2019).

O debate freiriano sobre a práxis dialoga de forma consistente com a contribuição de Adolfo Sánchez Vázquez, que compreende a práxis como atividade humana consciente e intencional, orientada para a transformação das condições materiais e sociais da existência. Para Vázquez (1977), a práxis distingue-se de ações meramente repetitivas ou adaptativas, pois pressupõe consciência crítica, finalidade transformadora e compromisso político. Essa compreensão reforça a ideia de que a práxis educativa não pode limitar-se à reprodução de práticas instituídas, mas deve orientar-se pela crítica às condições concretas que produzem desigualdade e exclusão.

Ao articular a práxis como fundamento da educação crítica, Freire (2019) e Vázquez (1977), convergem na compreensão de que a transformação social exige sujeitos capazes de refletir criticamente sobre suas ações e de intervir conscientemente na realidade. No contexto da formação docente, essa perspectiva revela-se especialmente relevante, ao tensionar modelos formativos tecnicistas e prescritivos e ao afirmar a necessidade de formar professores comprometidos com a reflexão crítica sobre sua prática e com a construção de alternativas pedagógicas orientadas à justiça social. Assim, a pedagogia da práxis consolida-se como elemento estruturante da pedagogia da libertação, ao conferir materialidade histórica e política aos princípios do diálogo, da conscientização e da emancipação humana.

2.6 Educação bancária e pedagogia opressora: crítica às práticas educativas reprodutoras

Em oposição à pedagogia da libertação, Paulo Freire identifica a educação bancária como a expressão pedagógica das relações de opressão historicamente constituídas. Nesse modelo educativo, o conhecimento é concebido como algo pronto, estático e exterior aos sujeitos, a ser transferido ou “depositado” nas(os) educandas(os), que passam a ocupar uma posição passiva e acrítica no processo educativo (Freire, 2019). A relação pedagógica organiza-se de forma verticalizada,

centrada na autoridade da(o) educadora (r), reforçando hierarquias e desconsiderando os saberes, as experiências e a historicidade dos sujeitos envolvidos.

A educação bancária fundamenta-se em uma concepção de ensino que separa sujeito e objeto do conhecimento, anulando o diálogo e inviabilizando a problematização crítica da realidade. Ao reduzir o ato educativo à transmissão de conteúdos, esse modelo contribui para o silenciamento das vozes das(os) educandas(os) e para a naturalização das desigualdades sociais. Para Freire (2019), tal lógica pedagógica impede a emergência da consciência crítica, uma vez que bloqueia a possibilidade de os sujeitos refletirem sobre as contradições que estruturam a realidade social e histórica em que estão inseridos.

Nesse sentido, a educação bancária desempenha um papel central na manutenção da ordem social vigente, ao reforçar a adaptação dos sujeitos às estruturas opressoras e ao desestimular práticas educativas orientadas à transformação social. Ao não reconhecer a(o) educanda(o) como sujeito histórico e produtor de conhecimento, esse modelo pedagógico contribui para a reprodução das relações de dominação, ao invés de tencioná-las. A crítica freiriana à educação bancária evidencia, portanto, seu caráter político, ao demonstrar que a neutralidade pedagógica constitui, na verdade, uma forma de adesão à ordem estabelecida.

No campo da formação docente, a educação bancária manifesta-se de modo recorrente por meio de abordagens tecnicistas e prescritivas, que privilegiam a aplicação de métodos e técnicas em detrimento da reflexão crítica sobre a prática educativa. Tais abordagens tendem a desconsiderar os contextos sociais, culturais e políticos nos quais a docência se insere, reduzindo o processo formativo à aquisição de competências instrumentais e operacionais. Como consequência, esvazia-se o sentido emancipatório da prática pedagógica, limitando a atuação docente à mera reprodução de modelos previamente estabelecidos e afastando-a de uma compreensão crítica do papel social da educação.

hooks (2017), dialogando diretamente com a pedagogia freireana, propõe a noção de pedagogia engajada, concebendo a educação como prática da liberdade. Nessa perspectiva, a sala de aula configura-se como um espaço de construção coletiva do conhecimento, no qual professoras, professores e estudantes desenvolvem uma consciência crítica a partir da articulação entre experiências pessoais e vivências sociais mais amplas. Tal abordagem compreende o processo

educativo como um instrumento de transformação dos contextos de opressão, reafirmando a centralidade do diálogo, da reflexão crítica e do compromisso ético-político na formação docente.

Dessa forma, a crítica à educação bancária constitui elemento estruturante da pedagogia freiriana, ao evidenciar a necessidade de práticas educativas orientadas pelo diálogo, pela práxis e pela conscientização. No contexto da formação docente, essa crítica torna-se especialmente relevante, ao tensionar modelos formativos reducionistas e ao afirmar a urgência de formar professores comprometidos com a leitura crítica da realidade e com a construção de práticas pedagógicas emancipatórias.

2.7 Temas geradores e currículo problematizador: leitura crítica da realidade e produção do conhecimento

Os temas geradores constituem um dos principais fundamentos metodológicos da pedagogia freiriana, ao possibilitarem a articulação entre o conhecimento sistematizado e a realidade concreta vivida pelos sujeitos. Para Freire (2019), os temas geradores emergem de um processo rigoroso de investigação da realidade social, no qual se identificam situações-limite que expressam contradições estruturais da vida cotidiana. Esses temas não são escolhidos arbitrariamente, mas construídos a partir do diálogo com os sujeitos, revelando problemas significativos que desafiam a compreensão crítica do mundo e demandam intervenção transformadora (Freire, 2019).

A partir dos temas geradores, constrói-se um currículo problematizador, orientado pela leitura crítica da realidade e pela superação da fragmentação dos conteúdos escolares. Diferentemente da lógica transmissiva da educação bancária, o trabalho com temas geradores valoriza o diálogo, a escuta e a participação ativa das(os) educandas(os), reconhecendo-as(os) como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. Nesse processo, o conteúdo escolar deixa de ser um fim em si mesmo e passa a constituir-se como mediação para a compreensão das contradições sociais e para o desenvolvimento da consciência crítica.

Gadotti (2011), destaca que os temas geradores desempenham papel central nos processos de conscientização, ao possibilitarem que os sujeitos reconheçam suas

próprias experiências como fonte legítima de conhecimento essa estratégia pedagógica fortalece o vínculo entre educação e vida, permitindo que o processo educativo se organize a partir das questões concretas que atravessam o cotidiano dos sujeitos, em vez de conteúdos descontextualizados e impostos externamente.

O debate sobre os temas geradores também dialoga com as contribuições de Arroyo (2011), ao compreender o currículo como um território de disputas políticas, culturais e epistemológicas. Para o autor, o currículo expressa escolhas sobre quais saberes, sujeitos e experiências são legitimados no espaço escolar. Nessa perspectiva, os temas geradores constituem uma alternativa crítica aos currículos normativos e excludentes, ao incorporarem saberes historicamente marginalizados e ao problematizarem as desigualdades que atravessam a vida social.

No contexto da formação docente, os temas geradores assumem especial relevância, ao possibilitarem a problematização de questões socialmente sensíveis, como desigualdades, opressões, gênero e sexualidade, de forma contextualizada e crítica. Ao trabalhar com temas que emergem da realidade dos sujeitos, a formação docente orientada pela pedagogia freiriana contribui para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a humanização, a justiça social e o reconhecimento das diferenças. Assim, os temas geradores consolidam-se como um instrumento metodológico fundamental da pedagogia da libertação, ao articular diálogo, práxis e produção crítica do conhecimento no interior dos processos formativos.

A partir dos fundamentos da pedagogia freiriana aqui discutidos, pedagogia da libertação, práxis, crítica à educação bancária e trabalho com temas geradores, torna-se possível aprofundar a compreensão dos processos de opressão e de transformação vivenciados pelos sujeitos no campo educacional. É nesse horizonte que emergem as categorias analíticas de situação-limite, ato-limite, ser mais e inédito viável, centrais na obra de Paulo Freire. Tais categorias permitem apreender, de forma dialética, tanto os condicionamentos históricos que limitam a ação dos sujeitos quanto as possibilidades concretas de superação dessas condições por meio da conscientização e da práxis transformadora.

Ao reconhecer as situações-limite como expressões das contradições sociais vividas, os atos-limite como movimentos de ruptura e resistência, o ser mais como vocação ontológica da humanização e o inédito viável como horizonte histórico de transformação possível, a pedagogia freiriana oferece um arcabouço teórico potente para analisar os processos formativos e as práticas educativas em sua dimensão

ética, política e emancipatória. Os subitens seguintes aprofundam essas categorias, compreendendo-as como lentes teórico-analíticas fundamentais para a leitura crítica da realidade educacional e para a análise dos dados desta pesquisa.

2.8 Possibilidades de superação e transformação da realidade

Os fundamentos conceituais que sustentam a compreensão crítica da realidade social e educacional, a partir das noções de situação-limite, ato-limite, ser mais e inédito viável. Tais categorias permitem analisar as condições históricas que produzem obstáculos à humanização, bem como as ações conscientes que visam à sua superação. Ao articular esses conceitos, busca-se evidenciar os processos pelos quais os sujeitos se reconhecem como inacabados, históricos e capazes de intervir criticamente no mundo, projetando novas possibilidades de existência e transformação social.

2.8.1 Situações-limite: condicionamentos históricos, opressão e leitura crítica da realidade

As situações-limite constituem uma categoria central no pensamento de Paulo Freire, ao expressarem os condicionamentos históricos, sociais e culturais que limitam a ação dos sujeitos e tendem a ser percebidos como barreiras intransponíveis. Para Freire (2019), tais situações não correspondem a limites absolutos ou fatalidades imutáveis, mas a condições historicamente produzidas, que se apresentam aos sujeitos como obstáculos naturais à transformação da realidade. Ao serem naturalizadas, as situações-limite contribuem para a manutenção da opressão, ao reforçarem a adaptação dos sujeitos às estruturas sociais vigentes.

No contexto da opressão, as situações-limite manifestam-se como experiências concretas de desigualdade, silenciamento e negação de direitos, que restringem a capacidade dos sujeitos de perceberem a historicidade das condições em que vivem. Quando não problematizadas, tais situações tendem a ser internalizadas como destino inevitável, produzindo uma consciência ingênua ou fatalista, incapaz de reconhecer a realidade como passível de transformação. Nesse sentido, as situações-

limite operam como mecanismos materiais e simbólicos que dificultam a emergência da consciência crítica e da ação transformadora (Freire, 2019).

A compreensão crítica dessas situações exige uma leitura da realidade que ultrapasse explicações individualizantes e meritocráticas, reconhecendo o caráter estrutural da opressão. É nesse ponto que a articulação entre a práxis freiriana e a crítica social encontra ressonância na obra *A Educação para Além do Capital*, de Mészáros (2008), a educação institucionalizada, em contextos marcados pela lógica do capital, atua frequentemente como um mecanismo de reprodução da alienação, ao preparar os sujeitos para a adaptação funcional às exigências do mercado e à submissão às formas vigentes de exploração.

Freire (2019), afirma que a educação libertadora deve constituir-se como um processo de desalienação, o que implica a ruptura com matrizes pedagógicas que se limitam à formação técnica e instrumental do oprimido, reforçando sua adaptação à ordem social estabelecida.

Essa articulação teórica evidencia que as situações-limite não podem ser compreendidas apenas como dificuldades pontuais ou circunstanciais, mas como expressões de uma totalidade social marcada por relações de dominação e alienação. Nessa perspectiva, a educação assume papel fundamental ao possibilitar que os sujeitos reconheçam tais situações como desafios históricos, e não como incapacidades individuais. Por meio do diálogo e da conscientização, torna-se possível desvelar as situações-limite, identificando-as como construções sociais que podem, e devem, ser enfrentadas coletivamente.

No campo da formação docente, as situações-limite manifestam-se de maneira específica, seja pela precarização das condições de trabalho, seja pelo silenciamento de temas socialmente sensíveis, como gênero e sexualidade, seja ainda pela imposição de modelos formativos tecnicistas e descontextualizados.

Reconhecer essas condições como limites históricos constitui um passo fundamental para a construção de práticas formativas críticas, orientadas não pela adaptação à lógica dominante, mas pela transformação das condições concretas que produzem desigualdade e exclusão.

Assim, ao compreender as situações-limite como expressões das contradições estruturais da realidade social, a pedagogia freiriana oferece uma chave analítica potente para a leitura crítica da educação e da formação docente. Essa categoria não encerra a análise na constatação dos limites, mas prepara o terreno para a

compreensão dos atos-limite, do ser mais e do inédito viável, categorias que expressam as possibilidades concretas de superação da opressão por meio da práxis e da ação coletiva consciente.

2.8.2 Ato-limite: ação consciente, ruptura histórica e enfrentamento da opressão

O conceito de ato-limite ocupa lugar central na pedagogia freiriana ao expressar o momento em que os sujeitos, ao desvelarem criticamente as situações-limite, passam a agir de forma consciente para superá-las. Para Paulo Freire, o ato-limite não corresponde a uma reação espontânea ou impulsiva diante da opressão, mas a uma ação histórica intencional, construída a partir da conscientização e da práxis transformadora. Trata-se de um movimento no qual os sujeitos rompem com a adaptação à ordem vigente e assumem uma postura ativa frente às contradições que estruturam a realidade social (Freire, 2019).

Enquanto as situações-limite tendem a ser vivenciadas como obstáculos naturais e intransponíveis, o ato-limite emerge quando essas condições passam a ser reconhecidas como construções históricas passíveis de transformação.

Nesse sentido, o ato-limite representa uma ruptura com a consciência ingênua ou fatalista, inaugurando um processo de ação crítica orientado para a superação das formas de opressão. Para Freire (2019), é nesse movimento que a educação revela seu caráter político, ao contribuir para que os sujeitos deixem de apenas suportar a realidade e passem a intervir conscientemente sobre ela.

O ato-limite articula-se diretamente à noção de práxis, compreendida como a unidade dialética entre ação e reflexão crítica. Não se trata de um ato isolado ou individual, mas de uma ação coletiva e situada historicamente, que se constrói no diálogo e na problematização da realidade. Vázquez (1977), contribui para essa compreensão ao afirmar que a práxis transformadora pressupõe consciência, intencionalidade e compromisso político, distinguindo-se de ações meramente adaptativas ou repetitivas. Assim, o ato-limite constitui-se como expressão concreta da práxis educativa e política.

No campo educacional, os atos-limite manifestam-se como práticas pedagógicas que rompem com modelos autoritários, tecnicistas e reprodutores da desigualdade. Giroux (1997) amplia essa discussão ao afirmar que a educação crítica

deve formar sujeitos capazes de questionar as relações de poder e de atuar como intelectuais críticos, comprometidos com a transformação democrática da sociedade (Giroux,1997). Nessa perspectiva, os atos-limite configuram-se como ações pedagógicas que desafiam currículos normativos, silenciamentos institucionais e formas de dominação simbólica.

De modo convergente, Arroyo (2011), destaca que os processos educativos são atravessados por disputas em torno dos sujeitos, dos corpos e dos modos de viver, o que exige ações pedagógicas que enfrentem as desigualdades historicamente produzidas. Para o autor, práticas educativas comprometidas com a justiça social demandam atos conscientes de ruptura com lógicas excludentes, especialmente quando se trata de sujeitos e temas historicamente marginalizados. Tais ações podem ser compreendidas, à luz da pedagogia freiriana, como atos-limite que tensionam a ordem estabelecida.

No contexto da formação docente, os atos-limite assumem especial relevância ao se expressarem em movimentos de resistência frente à precarização do trabalho docente, à imposição de modelos formativos tecnicistas e ao silenciamento de temáticas socialmente sensíveis, como gênero e sexualidade. Reconhecer e analisar esses atos como expressões da práxis transformadora permite compreender a formação docente não como um processo neutro, mas como um campo de disputas políticas e éticas. Assim, o conceito de ato-limite oferece uma chave analítica fundamental para compreender como os sujeitos da educação passam da percepção crítica das situações-limite à ação concreta orientada para a transformação da realidade.

Dessa forma, o ato-limite consolida-se como categoria intermediária entre o reconhecimento da opressão e a construção de novas possibilidades históricas. Ao articular conscientização, práxis e ação coletiva, essa categoria prepara o terreno para a compreensão do ser mais e do inédito viável, que expressam o horizonte ético e político da pedagogia freiriana orientada à humanização e à transformação social.

2.8.3 Ser mais: vocação ontológica, humanização e superação da opressão

O conceito de ser mais constitui um dos núcleos ontológicos e éticos da pedagogia freiriana, expressando a compreensão de que a humanização é uma

vocação histórica dos seres humanos, continuamente negada pelas relações de opressão. Para Paulo Freire, os sujeitos não estão ontologicamente destinados à adaptação, à submissão ou à desumanização; ao contrário, realizam-se como humanos na medida em que se reconhecem como seres inacabados, históricos e capazes de intervir criticamente na realidade (Freire, 2019). O ser mais, portanto, não se configura como um ideal abstrato ou individual, mas como um processo coletivo e histórico de afirmação da humanidade.

No contexto da opressão, a vocação para o ser mais é sistematicamente negada, produzindo o que Freire denomina como processos de desumanização, que afetam tanto os oprimidos quanto os opressores. As situações-limite, ao serem naturalizadas, restringem as possibilidades de os sujeitos se reconhecerem como protagonistas de sua própria história, limitando sua capacidade de projetar-se para além das condições imediatas de existência.

Nesse sentido, o ser mais emerge como uma categoria crítica, que denuncia a negação da humanidade e, simultaneamente, anuncia a possibilidade de sua reconstrução por meio da conscientização e da práxis transformadora.

O ser mais não se realiza de forma espontânea ou individualizada, mas no interior de relações sociais concretas, marcadas por conflitos, contradições e disputas de poder. Para Freire (2019), é na articulação entre conscientização, diálogo e ação coletiva que os sujeitos passam a superar a adaptação à ordem vigente e a construir novos modos de existir. Assim, o ser mais constitui-se como horizonte ético-político da pedagogia da libertação, orientando práticas educativas comprometidas com a superação das desigualdades e com a construção de relações sociais mais justas.

Essa compreensão ontológica do ser mais dialoga com perspectivas críticas que enfatizam a centralidade da dignidade humana e da ética da libertação. Enrique Dussel contribui para esse debate ao afirmar que a ética deve partir da vida concreta dos sujeitos historicamente negados e excluídos. Para Dussel (2012), a libertação implica a afirmação da vida e da dignidade daqueles cuja humanidade foi sistematicamente invisibilizada, o que converge com a concepção freiriana de ser mais como afirmação histórica da humanidade negada pela opressão.

No campo educacional, o ser mais contrapõe-se a modelos pedagógicos que reduzem os sujeitos à condição de objetos de adaptação técnica e funcional. A educação bancária, ao silenciar as experiências e os saberes das(os) educandas(os), atua como mecanismo de negação do ser mais, ao impedir que os sujeitos se

reconheçam como produtores de conhecimento e de sentido. Em oposição, a pedagogia freiriana afirma a educação como espaço privilegiado para a construção do ser mais, ao valorizar o diálogo, a problematização da realidade e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo.

No contexto da formação docente, o conceito de ser mais assume especial relevância ao permitir compreender as(os) professores como sujeitos históricos, cuja prática pedagógica pode tanto reforçar processos de desumanização quanto contribuir para a construção de experiências educativas emancipadoras. Formar professores orientados pela perspectiva do ser mais implica reconhecê-los como intelectuais críticos, capazes de refletir sobre sua prática, de enfrentar as situações-limite que atravessam o cotidiano escolar e de atuar conscientemente na transformação das realidades sociais em que estão inseridos. Assim, o ser mais consolida-se como categoria fundamental para compreender a educação como prática da liberdade e como processo permanente de humanização.

Dessa forma, ao articular o ser mais como vocação ontológica e horizonte ético-político da educação, a pedagogia freiriana prepara o caminho para a compreensão do inédito viável, categoria que expressa as possibilidades históricas concretas de transformação da realidade e de construção de novos projetos de sociedade orientados pela justiça social e pela dignidade humana.

2.8.4 Inédito viável: esperança crítica, utopia concreta e transformação histórica

O conceito de inédito viável ocupa lugar central na pedagogia freiriana ao expressar o horizonte histórico de possibilidades concretas de transformação que se abrem a partir da ação consciente dos sujeitos diante das condições de opressão. Para Paulo Freire, o inédito viável não corresponde a uma utopia abstrata ou a um ideal distante da realidade, mas a um projeto histórico possível, construído coletivamente a partir da leitura crítica do mundo e da práxis transformadora (Freire, 2019). Trata-se de uma categoria que articula denúncia e anúncio: denúncia das condições desumanizantes impostas pela opressão e anúncio de novas formas de existência orientadas pela humanização.

O inédito viável emerge quando os sujeitos, ao reconhecerem as situações-limite como construções históricas, recusam a adaptação passiva à ordem vigente e

passam a agir por meio de atos-limite, orientados pela consciência crítica e pela ação coletiva. Nesse movimento, o inédito viável representa a materialização histórica do ser mais, isto é, a possibilidade concreta de superação das condições que negam a humanidade dos sujeitos. Para Freire (2019), essa possibilidade só se sustenta por meio de uma esperança crítica, enraizada na análise rigorosa da realidade e no compromisso ético-político com sua transformação.

A compreensão freiriana do inédito viável dialoga com reflexões filosóficas que tratam a utopia não como evasão da realidade, mas como antecipação concreta de possibilidades inscritas no presente. Ernst Bloch, ao desenvolver a noção de utopia concreta, afirma que a esperança se constitui como força histórica quando orientada por possibilidades reais que emergem das contradições sociais. Para Bloch (2005), o futuro não é um destino previamente determinado, mas um campo aberto de possibilidades, que se constrói a partir da ação humana consciente. Essa perspectiva converge com a noção freiriana de inédito viável ao compreender a transformação social como processo histórico, situado e possível.

No campo educacional, o inédito viável contrapõe-se a concepções pedagógicas deterministas e fatalistas, que naturalizam as desigualdades e tratam a realidade social como imutável. Na pedagogia freiriana, a educação constitui-se como espaço privilegiado para a construção do inédito viável, ao possibilitar processos de conscientização, diálogo e práxis coletiva. Ao problematizar a realidade e estimular a participação ativa dos sujeitos, o processo educativo torna-se terreno fértil para a elaboração de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

No contexto da formação docente, o inédito viável assume especial relevância ao permitir compreender os processos formativos como espaços de construção de alternativas pedagógicas frente às situações-limite que atravessam o cotidiano escolar e a profissão docente. A construção do inédito viável, nesse âmbito, implica formar professores capazes de reconhecer os condicionamentos históricos de sua prática, mas também de projetar e construir coletivamente novas possibilidades educativas. Especialmente diante de temas historicamente silenciados, como gênero e sexualidade, o inédito viável expressa a capacidade de criar práticas pedagógicas que rompam com a reprodução da opressão e afirmem a educação como prática da liberdade.

A categoria do inédito viável consolida-se como a síntese da pedagogia freiriana, ao articular crítica, esperança e ação transformadora sob uma perspectiva

que encontra ressonância fundamental na filosofia de Bloch (2005). Para o autor, a esperança configura-se como uma "emoção expectante" que demanda um otimismo militante; não se trata de uma espera passiva, mas de um ato de vontade que analisa as "frestas" e contradições do presente para o esboço de um futuro possível. Freire (2019) traduz esse pressuposto ontológico em imperativo pedagógico através do verbo esperar, asseverando que a esperança não é um mero adereço subjetivo, mas uma necessidade vital. Sem esse ímpeto, a crítica social corre o risco de converter-se em cinismo ou imobilismo.

Articulado às categorias de situação-limite, ato-limite e à vocação ontológica do ser mais, o inédito viável expressa o horizonte ético e político de uma educação comprometida com a humanização. Enquanto a situação-limite apresenta-se como o obstáculo que parece intransponível, o inédito viável surge como a antecipação teórica e a viabilização prática da ruptura, aproximando-se da noção de utopia concreta formulada por Bloch (2005), entendida não como ideal abstrato ou projeção fantasiosa, mas como possibilidade histórica inscrita nas contradições do presente e orientada para sua superação. Nessa perspectiva, a práxis educativa constitui-se como espaço de realização do "ainda-não", isto é, daquilo que, embora não plenamente realizado, encontra-se latente nas condições históricas e pode tornar-se efetivo mediante ação consciente e coletiva. Assim, a educação deixa de ser um exercício de adaptação para tornar-se o anúncio de uma realidade que "ainda não é", mas que se torna factível por meio da conscientização e da intervenção transformadora no mundo.

Em suma, as categorias da pedagogia freiriana, da conscientização ao inédito viável, convergem para a constituição de um sujeito íntegro, capaz de ler criticamente não apenas as estruturas sociais macroscópicas, mas também as microfísicas do poder que incidem sobre sua própria existência. No horizonte da humanização, o "ser mais" exige o reconhecimento da totalidade do sujeito, o que inclui, invariavelmente, a sua corporeidade e sexualidade. Freire, em suas obras mais tardias, reforçou que a prática educativa não pode ser indiferente à decência e à liberdade, o que implica o combate rigoroso a preconceitos de raça, classe e gênero.

2.9 A Educação como ato-político: Autoras que tensionam a Pedagogia do Oprimido na Formação de Professores

A partir das interlocuções sintetizadas no Quadro 1, observa-se que os pressupostos da Pedagogia do Oprimido ganham camadas de complexidade essenciais para a formação de professores. Ao integrar a perspectiva de hooks (2017), compreende-se que a formação de professores, não pode ser dissociada de uma "pedagogia engajada", que reconheça as barreiras impostas a estudantes historicamente marginalizados. Complementarmente, o diálogo com Walsh (2013) e Candau (2012) provoca uma revisão dos currículos de formação docente, exigindo que a educação deixe de ser um espaço de mera reprodução técnica para se tornar um campo de interculturalidade e decolonialidade.

Sob essa ótica, a formação de professores precisa ser compreendida como um ato político e ético, conforme reiterado por Ana Maria Freire (2017), no qual a apropriação do conhecimento, serve como ferramenta de leitura de mundo e de superação das estruturas de opressão que permeiam o desenvolvimento tecnológico contemporâneo.

Quadro 1 – Diálogos e Desdobramentos da *Pedagogia do Oprimido* na Formação Docente

Autoras	Foco de Diálogo com a Obra de Freire	Contribuições para a Formação de Professores
bell hooks	Problematiza a ausência de debate sobre gênero e raça na pedagogia crítica original, propondo a interseccionalidade.	Defende a "Pedagogia Engajada" e a educação como prática da liberdade, onde o professor deve ser um intelectual reflexivo e cuidadoso.
Catherine Walsh	Expande a conscientização freireana para o conceito de decolonialidade e o pensamento crítico de fronteira	Propõe uma formação docente voltada para a interculturalidade crítica, visando o "desprendimento" de padrões eurocêntricos.
Ana Maria Freire	Sistematiza a evolução dos conceitos de opressão, liberdade e ética freireana ao longo da história brasileira.	Enfatiza a importância da rigorosidade metódica e da dimensão política no ato de ensinar e aprender.
Vera Maria Candau	Articula o diálogo freireano com as políticas de currículo e a diversidade cultural na escola.	Oferece subsídios para o professor atuar na desconstrução de preconceitos, promovendo uma educação intercultural e democrática.

Fonte: Elaborado pela Autora.

A interlocução entre a práxis de Freire (2019) e o pensamento de hooks configura-se como um dos campos mais fecundos para refletir sobre a formação docente na contemporaneidade. Ao reconhecer-se herdeira intelectual do pensamento freireano, hooks (2017), não apenas o reafirma, mas o tensiona criticamente, ampliando a noção de conscientização para abarcar as dimensões das subjetividades historicamente marginalizadas. Em *Ensinando a Transgredir*, a autora retoma a premissa freireana de que a educação não é neutra e a aprofunda ao evidenciar que a sala de aula constitui um espaço atravessado por relações de poder, no qual hierarquias de raça e gênero operam de modo muitas vezes silencioso, caso não sejam explicitamente problematizadas.

O conceito de Educação como Prática da Liberdade, central na obra de Freire, é reinterpretado por hooks (2017) através da lente da Pedagogia Engajada. Enquanto Freire foca na superação da dicotomia opressor-oprimido pela via da práxis política, hooks (2017) enfatiza que essa libertação exige o reconhecimento do “bem-estar” do professor e do aluno. Para ela, a transgressão pedagógica ocorre quando o docente rompe com o modelo da “educação bancária” que Freire denunciou como um ato de depósito de informações e assume uma postura que integra mente, corpo e espírito no processo de ensino-aprendizagem.

Se hooks (2017), amplia o olhar para as subjetividades e o bem-estar, Walsh (2013) aprofunda essa discussão ao situar a formação de professores como um projeto político de decolonialidade. A articulação entre os pressupostos de Paulo Freire e as proposições de Walsh (2013) permite uma compreensão ampliada da formação de professores como um projeto político de decolonialidade. Enquanto a *Pedagogia do Oprimido* estabelece as bases para a superação da desumanização através da conscientização e do diálogo, Walsh avança ao situar essa libertação no enfrentamento das estruturas coloniais que ainda regem o pensamento pedagógico contemporâneo. Para a autora, a pedagogia não é apenas uma ferramenta de ensino, mas uma “metodologia indispensável para as lutas de descolonização” (Walsh, 2013).

No cerne desse diálogo está o conceito de pedagogias insurgentes. Walsh (2013) resgata a esperança freireana e a transforma em um imperativo de (re)existência. Para ela, a formação de professores deve ir além da reflexão sobre a prática (práxis); ela deve fomentar a capacidade de o docente identificar e romper com a “colonialidade do saber”, a ideia de que apenas o conhecimento eurocêntrico, racionalista e acadêmico é legítimo. Ao cruzar essa perspectiva com a denúncia de

Freire à educação bancária, compreende-se que o ato de ensinar deve ser um exercício de desobediência epistêmica, valorizando saberes ancestrais, populares e dissidentes que foram historicamente silenciados.

Outro elemento central desse diálogo é o conceito de interculturalidade crítica. Diferentemente do multiculturalismo liberal, que se limita à tolerância da diversidade, a interculturalidade proposta por Walsh (2013), em interlocução com a matriz freireana, demanda a transformação das próprias estruturas de poder. No âmbito da formação docente, essa perspectiva implica a preparação de profissionais capazes de atuar nas “frestas” do sistema educativo, convertendo a sala de aula em espaço de problematização e insurgência. Formar-se professor, sob essa lente, significa aprender a ler o mundo não apenas para interpretá-lo, mas para tensionar e desestabilizar as lógicas de dominação que sustentam a exclusão do “outro”.

Portanto, Walsh (2013) e Freire convergem na defesa de uma pedagogia que é, essencialmente, um ato de amor e de coragem política. A formação de professores, nesse sentido, deixa de ser uma mera instrução técnica e pedagógica para se tornar um processo de humanização decolonial. Trata-se de capacitar o educador para que ele possa, junto aos seus estudantes, reconstruir sentidos de vida e de conhecimento que foram fragmentados pela colonialidade, fazendo da educação um território de resistência e de invenção de novas realidades.

A insurgência decolonial proposta por Walsh (2013) encontra ressonância e aplicação prática no conceito de interculturalidade crítica de Candau (2012). A interlocução entre Freire (2019) e as reflexões de Candau (2012) oferece um substrato teórico fundamental para repensar a formação de professores em uma sociedade marcada pela pluralidade e pela desigualdade. Enquanto Freire estabelece a necessidade de uma educação dialógica que reconheça a incompletude do ser humano, Candau (2012) expande essa premissa ao introduzir a interculturalidade crítica como um eixo ordenador da prática docente. Para a autora, não basta que a formação de professores reconheça a existência do “outro”; é imperativo que o docente desenvolva uma sensibilidade para identificar como as diferenças culturais são transformadas em desigualdades no cotidiano escolar.

No cerne da obra *Interculturalidade e educação escolar*, Candau (2012) tensiona o modelo de escola tradicional, muitas vezes pautado em uma pretensa neutralidade e homogeneidade, que Freire (2019), já denunciava como um

mecanismo de manutenção do *status quo*⁷. A autora defende que a formação docente deve ser o lugar de desconstrução do “daltonismo cultural”, termo utilizado para descrever a incapacidade de muitos educadores de reconhecerem as cores e as identidades que compõem a sala de aula. Ao cruzar esse conceito com a Pedagogia do Oprimido, compreende-se que a conscientização freireana, no contexto atual, exige uma postura docente que não apenas inclua temas transversais, mas que promova uma “ecologia de saberes” capaz de dialogar com as múltiplas identidades culturais presentes na escola.

Nesse sentido, a formação de professores sob a ótica de Candau (2012) é atravessada pelo desafio de articular o “direito à igualdade” com o “direito à diferença”. Esta dialética é central para evitar que a educação se torne um exercício de assimilação forçada. A interculturalidade crítica, portanto, apresenta-se como um desdobramento contemporâneo do diálogo freireano: ela exige um professor que seja, simultaneamente, um pesquisador de sua prática e um mediador cultural, capaz de transformar o currículo em um território de encontro e de negociação permanente.

Portanto, fundamentar a formação docente em Candau (2012) significa preparar o educador para atuar na contramão de processos colonizadores e excludentes. A proposta é uma pedagogia que, fiel ao compromisso ético-político de Freire, reconheça que a democratização da escola passa, necessariamente, pelo reconhecimento das subjetividades e pela construção de pontes entre diferentes universos culturais, fazendo do ato educativo um exercício de liberdade e de afirmação da dignidade humana em toda a sua diversidade.

A compreensão dos pressupostos da Pedagogia do Oprimido na formação de professores encontra um suporte biográfico e teórico indispensável na obra de Ana Maria Araújo Freire, (2017), conhecida como Nita Freire. Ao debruçar-se sobre a trajetória de Paulo Freire, a autora não apenas resgata a memória do educador, mas sistematiza a evolução de seus conceitos, permitindo que o professor em formação compreenda a indissociabilidade entre a vida, a ética e a práxis pedagógica. Para Nita

⁷ Em Paulo Freire, a manutenção do *status quo* refere-se aos mecanismos pedagógicos, políticos e culturais que operam para conservar a ordem social vigente, marcada por relações de dominação e opressão. A educação bancária, ao promover a adaptação acrítica dos sujeitos à realidade, contribui para a naturalização das desigualdades e para a reprodução das estruturas sociais existentes, impedindo a emergência da consciência crítica (*conscientização*) e a práxis transformadora. Nessa perspectiva, a escola pode funcionar como aparelho de legitimação da opressão quando se afasta de um projeto educativo emancipatório, dialógico e problematizador (Freire, 1987; 1996).

Freire, a formação docente deve ser atravessada pelo entendimento de que a teoria freireana não nasceu do abstrato, mas de uma leitura sensível e indignada das feridas sociais do Brasil.

Um dos pilares que Ana Maria Araújo Freire (2017), reforça é a ideia da esperança como imperativo ontológico. No contexto da formação docente, essa perspectiva é fundamental para combater o fatalismo pedagógico, a crença de que a realidade escolar é imutável. Através de sua narrativa, a autora demonstra que a formação do educador deve ser um processo de “tornar-se”, pautado na curiosidade epistemológica e na rigorosidade metódica. Nita Freire enfatiza que a competência científica do professor e a sua postura política são faces de uma mesma moeda: o compromisso com a humanização dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

Além disso, a autora, permite discutir a formação de professores sob a ótica da coerência entre o dizer e o fazer. Ana Maria Freire evidencia que a pedagogia freireana exige do docente uma vigilância ética constante, na qual o diálogo não é apenas uma estratégia de ensino, mas um modo de existir no mundo. A autora recupera as raízes da “educação como prática da liberdade”, demonstrando que a formação inicial e continuada de professores deve fomentar a capacidade de “leitura do mundo” para que a “leitura da palavra” ganhe sentido pleno.

Portanto, fundamentar a formação de professores a partir da leitura de Ana Maria Araújo Freire (2017) é permitir que o futuro docente compreenda a Pedagogia do Oprimido como uma herança viva e inacabada. A contribuição da autora é essencial para que o educador se perceba como um sujeito histórico que, ao exercer a docência, exerce também um ato de amorosidade e indignação, transformando a sala de aula em um espaço de resistência contra toda forma de opressão e de afirmação da vocação humana para o “ser mais”.

Portanto, a herança viva da Pedagogia do Oprimido, tensionada pelas questões de gênero de hooks (2017), pela decolonialidade de Walsh (2013) e pela interculturalidade de Candau (2012), oferece o suporte ético-político necessário para enfrentar temas complexos na formação docente.

Nesse cenário, considerando que Freire (2019) destaca que ‘a educação é um ato político’, compreende-se que autor é o alicerce para compreendermos a Educação para a Sexualidade não como instrução biológica, mas como um processo de libertação e afirmação da autonomia frente às normas opressoras. É sob essa lente

da pedagogia crítica e do direito à identidade que a presente investigação se dedica, no próximo capítulo, a analisar as nuances da sexualidade no contexto educativo.”

2.9.1 Reinterpretações e Implicações da Pesquisa-Formação

A *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, constitui o núcleo teórico que sustenta esta pesquisa, especialmente no que se refere às categorias de situação-limite, ato-limite, ser mais e inédito viável. Tais categorias, formuladas no contexto das lutas sociais e políticas da segunda metade do século XX, mantêm relevância para a compreensão das formas contemporâneas de opressão, sobretudo quando reinterpretadas à luz das condições atuais da escola e da formação docente.

Conforme o próprio Freire (2019) defende, sua obra não deve ser tomada como um corpo teórico fechado, mas como um pensamento histórico, aberto e passível de reinvenção crítica diante de novas realidades.

Nesse sentido, Brandão (2007; 2017), destaca que a pedagogia freireana é, antes de tudo, uma pedagogia da cultura, do diálogo e da experiência vivida. Para o autor, a opressão não se manifesta apenas em estruturas macroeconômicas ou políticas, mas também nos modos como determinados saberes, corpos e identidades são silenciados ou deslegitimados nos espaços educativos. Essa leitura amplia a compreensão das *situações-limite* como construções culturais e simbólicas que atravessam o cotidiano escolar, especialmente no que se refere à sexualidade, ao gênero e às identidades dissidentes. A contribuição de Brandão (2007; 2017) reforça a ideia de que enfrentar tais situações exige processos coletivos de escuta, reconhecimento e partilha de saberes, elementos centrais na formação docente analisada nesta pesquisa.

Para McLaren (1999), por sua vez, retoma a *Pedagogia do Oprimido* a partir de uma perspectiva radical da pedagogia crítica, reafirmando seu caráter político e contra-hegemônico. O autor adverte contra leituras domesticadas de Paulo Freire que reduzem sua pedagogia a estratégias metodológicas desprovidas de conflito. Ao reinterpretar conceitos como *ato-limite* e *práxis*, McLaren (1999), enfatiza que toda prática educativa crítica implica o enfrentamento explícito das relações de poder que produzem desigualdades de classe, raça, gênero e sexualidade. Essa perspectiva contribui para compreender as ações desenvolvidas no curso de formação como atos-

limite micropolíticos, que, embora situados no cotidiano escolar, tensionam normas, discursos e práticas reguladoras.

Giroux (1997; 2011), aprofunda essa leitura ao compreender a escola como espaço de disputa cultural e ideológica. Dialogando diretamente com Freire (2019), o autor afirma que (as)os professores devem ser reconhecidos como intelectuais críticos, capazes de interpretar e intervir nas contradições sociais presentes no currículo e nas práticas escolares. Essa concepção reforça a compreensão do *ser mais* como processo de ampliação da consciência ética e política da docência, evidenciado nos relatos analisados, nos quais professores e professoras passam a questionar práticas naturalizadas e a reconhecer a sexualidade como dimensão legítima da formação humana.

No contexto brasileiro, Arroyo (2014) contribui significativamente para a atualização da *Pedagogia do Oprimido* ao centrar sua análise nos sujeitos historicamente marginalizados da escola. Sua leitura freireana enfatiza que a humanização só é possível quando a educação reconhece as trajetórias, corporeidades e identidades das(os) estudantes. Essa perspectiva dialoga diretamente com os achados da pesquisa, especialmente no que se refere ao acolhimento de estudantes LGBTQIA+ e ao reconhecimento do nome social como prática pedagógica humanizadora. Arroyo (2014) amplia, assim, a compreensão do *ser mais* como processo coletivo e relacional, inseparável das condições concretas de vida dos sujeitos.

O autor Danilo Streck (2016), por sua vez, aprofunda a noção de *inédito viável*, articulando-a à esperança crítica e à práxis educativa. Para o autor, o inédito viável não representa uma promessa abstrata de transformação futura, mas emerge das experiências formativas concretas que produzem deslocamentos éticos e pedagógicos no presente. Essa leitura é particularmente fecunda para compreender o curso de formação analisado como espaço de produção de inéditos viáveis, na medida em que possibilitou a resignificação da prática docente, a ampliação da autonomia pedagógica e a projeção de ações futuras no interior da escola.

Gadotti (1996), reforça essa perspectiva ao afirmar que a fidelidade a Paulo Freire não reside na repetição literal de seus conceitos, mas na coerência ética com seu projeto emancipatório. Para o autor, a pedagogia freireana mantém-se atual justamente por sua abertura à reinvenção em diferentes campos e contextos, como a formação de professores e a educação para a sexualidade, ele contribui, assim, para

legitimar epistemologicamente a reinterpretação das categorias da *Pedagogia do Oprimido* realizada pela pesquisadora/formadora, ancorada na prática e na reflexão crítica sobre a realidade escolar.

Dessa forma, ao articular Paulo Freire com Brandão, McLaren, Giroux, Arroyo, Streck e Gadotti, esta pesquisa compreende a *Pedagogia do Oprimido* como um referencial vivo e em movimento. As categorias freireanas, reinterpretadas na prática escolar, permitiram analisar as situações-limite que atravessam a educação para a sexualidade, identificar atos-limite micropolíticos no cotidiano da formação docente, reconhecer a emergência do ser mais nos relatos e vislumbrar inéditos viáveis como horizontes concretos de transformação. Assim, a tese reafirma a escola como espaço de luta, diálogo e humanização, no qual a pedagogia freireana, reinventada criticamente, continua a oferecer fundamentos teóricos e ético-político para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e a dignidade humana.

3. EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE

Este capítulo analisa a educação como um espaço de disputas políticas e simbólicas, no qual discursos conservadores e moralizantes têm produzido silenciamentos, desinformação e restrições às práticas pedagógicas críticas, especialmente no que se refere às temáticas de gênero e sexualidade. A partir de referenciais teóricos críticos, o texto problematiza a construção de pânicos morais e a circulação de *fake news* como mecanismos de controle social que deslegitimam o trabalho docente, fragilizam a autonomia escolar e limitam o debate público, ao mesmo tempo em que reafirmam hierarquias e normas excludentes.

Nesse contexto, defende-se a Educação para a Sexualidade como uma perspectiva formativa comprometida com os direitos humanos, a valorização da diversidade e a formação integral dos sujeitos, compreendendo a sexualidade e o gênero como dimensões constitutivas da experiência humana e atravessadas por relações de poder. O capítulo destaca ainda os obstáculos curriculares e institucionais que incidem sobre essa abordagem, bem como a importância de metodologias pedagógicas integradoras e de um respaldo legal efetivo, reafirmando a escola como espaço de diálogo, criticidade e construção democrática.

3.1 Contextualização histórica e política: educação, autoritarismo e pânicos morais no Brasil contemporâneo

A história republicana brasileira é marcada por recorrentes tensões entre projetos democráticos e investidas autoritárias, nas quais a educação figura como campo estratégico de disputa política, ideológica e cultural. Tal centralidade decorre do fato de que os processos educativos não se restringem à transmissão de conteúdos, mas participam ativamente da produção de subjetividades, da conformação de consensos e da legitimação de determinadas visões de mundo. Nesse sentido, a escola e a universidade constituem espaços privilegiados de disputa simbólica, pois operam diretamente na formação de sujeitos e na definição dos limites do debate público.

No contexto do regime militar instaurado em 1964, a educação passou a ser compreendida como instância a ser rigidamente controlada. A escola, a universidade e a produção do conhecimento foram submetidas a mecanismos de vigilância, regulação e repressão, especialmente quando associadas a práticas pedagógicas críticas. Conforme analisa Germano (2011), o regime militar implementou uma política educacional orientada pela racionalidade tecnicista, pela despolitização do currículo e pela neutralização do pensamento crítico, operando uma ruptura deliberada com projetos educacionais comprometidos com a emancipação social e a participação popular.

De modo análogo, observa-se, no período que compõe o governo de Jair Bolsonaro, a reatualização de discursos e práticas que tensionam princípios democráticos no interior da ordem constitucional. Ainda que em um contexto formalmente democrático, tais investidas revelam a permanência de uma racionalidade autoritária que se expressa por meio do ataque às instituições públicas, da deslegitimação do conhecimento científico e da criminalização de educadores e pesquisadores. Conforme argumentam Levitsky e Ziblatt (2018), processos de erosão democrática podem ocorrer de maneira gradual, a partir do enfraquecimento sistemático de normas, valores e instituições.

No contexto contemporâneo, especialmente a partir de 2018, observa-se a emergência de um discurso político que retoma elementos centrais da retórica anticomunista dos anos 1960, agora reconfigurados sob categorias difusas como “ideologia de gênero”, conforme analisam Miskolci e Campana (2017), esse discurso não se ancora nos estudos científicos sobre gênero e sexualidade, mas os distorce deliberadamente com o objetivo de reafirmar a heteronormatividade e a cisnormatividade como padrões únicos e legítimos de existência social.

Essas expressões operam como significantes vazios, no sentido proposto por Laclau (2011), sendo mobilizadas para produzir pânicos morais e justificar políticas de controle simbólico.

Segundo Cohen (2002), pânico moral é um processo social no qual uma condição, grupo, pessoa ou prática passa a ser definida como ameaça aos valores e interesses da sociedade, sendo apresentada de forma exagerada, simplificada e estigmatizada por meios de comunicação, lideranças morais e atores políticos. Esse processo produz medo coletivo, identifica “demônios sociais” (folk devils) e legitima

respostas repressivas, muitas vezes desproporcionais, que reforçam o controle social e a manutenção da ordem vigente.

Cohen (2002), destaca que o pânico moral não é espontâneo, mas construído discursivamente: envolve a amplificação midiática, a intervenção de especialistas e autoridades, e a naturalização de soluções punitivas, mesmo quando a ameaça é empiricamente frágil ou inexistente. Assim, o pânico moral funciona como um mecanismo de regulação social, acionado especialmente em contextos de crise, para reafirmar normas morais e hierarquias sociais.

Dessa forma, a educação, novamente, é colocada no centro das disputas, sendo acusada de promover doutrinação política, corrupção moral e ameaça à ordem social. Nesse cenário, torna-se emblemático o episódio relacionado ao projeto “Escola sem Homofobia”, iniciativa vinculada ao Programa Brasil sem Homofobia (ANEXO II) política pública lançada em 2004 pelo governo federal com o objetivo de enfrentar a violência e a discriminação contra pessoas LGBTQIA+⁸ por meio de ações intersetoriais, incluindo a produção de materiais pedagógicos voltados à promoção do respeito à diversidade sexual nas escolas. A forte reação de grupos conservadores à proposta evidenciou como a temática da sexualidade no espaço escolar se tornou um dos principais focos das disputas morais e ideológicas no campo educacional brasileiro, apresentado em 2011, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff. A iniciativa previa a elaboração de materiais pedagógicos voltados ao enfrentamento da homofobia e da violência contra estudantes LGBTQIA+ no ambiente escolar. Embora tais materiais jamais tenham sido distribuídos, o projeto passou a ser alvo de intensa desinformação, sendo rotulado pejorativamente como Kit Gay⁹. Essa narrativa, amplamente disseminada por atores políticos conservadores, constituiu uma estratégia deliberada de *fake news*, mobilizada para desvirtuar o objetivo do

⁸ Opta-se, neste trabalho, pelo uso da sigla LGBTQIA+ por sua ampla consolidação no campo acadêmico e educacional, bem como por seu caráter não totalizante, expresso no símbolo “+”, que contempla identidades e orientações não explicitadas na sigla sem recorrer a enumerações identitárias exaustivas. Tal opção é coerente com abordagens teóricas que compreendem gênero e sexualidade como processos históricos e discursivos, evitando essencialismos classificatórios (Louro, 2018; Miskolci, Campana, 2017).

⁹ A expressão “Kit Gay” refere-se a uma denominação pejorativa e desinformativa utilizada para deturpar o projeto Escola sem Homofobia (Brasil, 2011), que previa materiais pedagógicos de enfrentamento à homofobia nas escolas. Tal narrativa configura-se como uma estratégia de pânico moral, construída discursivamente para associar a educação sexual à ameaça à infância e à moralidade (Miskolci, Campana, 2017).

programa, produzir pânico moral e consolidar uma base política fundamentada no conservadorismo moral.

Nesse sentido conservadorismo pode ser compreendido como uma racionalidade política e moral que busca preservar hierarquias sociais, valores tradicionais e formas historicamente estabelecidas de organização da vida social, apresentando resistência a transformações que ampliem direitos e questionem desigualdades estruturais (Apple, 2006). No campo educacional, o conservadorismo manifesta-se por meio da defesa de uma suposta neutralidade pedagógica e da mobilização de pânicos morais para deslegitimar políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à diversidade e aos direitos humanos (Cohen, 2002; Miskolci, Campana, 2017).

A construção discursiva do chamado “Kit Gay” operou como um dispositivo simbólico eficaz para a mobilização de setores conservadores, articulando sexualidade, moralidade e ameaça à infância. A proliferação dessas narrativas ocorre, sobretudo, em ambientes digitais, nos quais a desinformação se dissemina com rapidez e amplo alcance. Maranhão Filho *et al.* (2018) demonstram que a circulação sistemática de *fake news* sobre gênero e sexualidade cumpre a função política de criar um “inimigo moral”, capaz de catalisar processos de polarização social e de deslegitimar políticas públicas voltadas à promoção da igualdade e dos direitos humanos.

No campo educacional, esse mecanismo atua diretamente na restrição do debate pedagógico, no cerceamento da autonomia docente e na criminalização de práticas educativas comprometidas com a diversidade.

As políticas e discursos do governo Bolsonaro direcionaram ataques sistemáticos às universidades públicas, à produção científica e aos profissionais da educação, comprometendo a autonomia universitária e enfraquecendo o princípio da liberdade acadêmica. Cortes orçamentários, intervenções na nomeação de reitores e campanhas de descredibilização do conhecimento científico integraram uma estratégia mais ampla de esvaziamento das instituições produtoras de pensamento crítico.

Nesse contexto, o projeto denominado Movimento Escola Sem Partido apresentou-se como resposta à suposta “doutrinação ideológica” nas escolas. Criado em 2004 e posteriormente convertido em propostas legislativas em diferentes esferas, o movimento defendia a ideia de neutralidade política e moral no ensino, propondo

mecanismos de controle sobre conteúdos e práticas pedagógicas, especialmente no tratamento de temas como gênero, sexualidade e direitos humanos. Tal perspectiva, ao sustentar uma concepção restritiva do papel docente, reivindicava a fixação de cartazes em sala de aula com “deveres do professor” e estimulava a denúncia de educadores, configurando-se, conforme argumenta Frigotto (2017), como mecanismo de censura, silenciamento e vigilância sobre o trabalho docente.

A crítica a esse movimento é aprofundada por Penna (2017), ao demonstrar que o Escola Sem Partido se estrutura a partir de uma retórica moralizante que constrói o corpo docente como potencial inimigo e a escola como espaço de ameaça aos valores familiares. Para o autor, trata-se de um projeto que não visa à melhoria da educação, mas à sua despolitização, promovendo a autocensura docente e a judicialização das práticas pedagógicas. Tal dinâmica é característica dos processos de pânico moral, nos quais determinados grupos são convertidos em alvos de vigilância e suspeição, comprometendo a liberdade de ensinar e aprender.

Nesse mesmo horizonte crítico, Arroyo (2017) contribui ao evidenciar como discursos conservadores produzem o que denomina “direito de não aprender”. Ao deslocar a responsabilidade do fracasso educacional para os próprios sujeitos, especialmente aqueles pertencentes às classes populares, tais discursos naturalizam a exclusão escolar e esvaziam o caráter emancipatório da educação. Essa lógica reforça projetos pedagógicos que negam o reconhecimento das trajetórias, saberes e experiências dos(as) estudantes, articulando-se diretamente aos ataques à educação crítica e à pedagogia freireana.

No que se refere à temática da sexualidade, observa-se uma convergência significativa entre o período autoritário pós-1964 e o contexto contemporâneo. Em ambos, a sexualidade é construída discursivamente como ameaça à moral, à família e à ordem social, legitimando sua exclusão dos currículos escolares e a perseguição simbólica a docentes e a contrassujeitos que não se enquadram nas normas hegemônicas de gênero e sexualidade. Tal postura ignora evidências científicas consolidadas e reforça processos de exclusão e violência simbólica. Conforme analisa Louro (2018), a recusa em tratar pedagogicamente a sexualidade não elimina sua presença na escola, mas a desloca para o campo do silêncio, da culpa e da discriminação.

Nesse cenário de disputas, a figura de Paulo Freire emerge, em ambos os períodos históricos, como alvo privilegiado do discurso autoritário. Nos anos 1960, seu

método de alfabetização de adultos foi interrompido pelo regime militar sob a acusação de subversão. No período recente, sua obra passou a ser sistematicamente atacada, sendo responsabilizada, de forma distorcida e ideologicamente orientada, por supostos fracassos educacionais. Esses ataques revelam menos uma crítica pedagógica fundamentada e mais o temor diante de uma concepção de educação que reconhece o educando como sujeito histórico, político e cultural.

Para Freire (2019), educar é um ato eminentemente ético e político, comprometido com a humanização, o diálogo e a transformação das estruturas sociais. Tais princípios mostram-se incompatíveis com projetos autoritários de poder, que buscam reduzir a educação a um instrumento de conformação social e adaptação à ordem vigente. Assim, a analogia entre o Golpe Militar de 1964 e o período recente não implica afirmar a existência de um regime ditatorial nos mesmos moldes, mas evidencia a permanência de estruturas autoritárias que se reatualizam no interior da democracia formal.

Para tanto é importante reforçar a necessidade de compreender a educação como campo de disputa permanente, no qual se confrontam projetos antagônicos de sociedade. Ao retomar o legado crítico de Paulo Freire e dialogar com as contribuições de Arroyo (2017) e Penna (2017), reafirma-se a educação como prática social comprometida com a democracia, a justiça social e o reconhecimento da diversidade humana, em oposição a iniciativas que, sob o discurso da neutralidade ou da moralidade, buscam restringir direitos e silenciar vozes dissidentes. Diante desse cenário, torna-se imprescindível avançar para a construção de referenciais teóricos e pedagógicos que possibilitem enfrentar essas investidas de forma crítica e fundamentada, o que orienta a próxima seção dedicada aos pressupostos para a Educação para a Sexualidade.

3.2 Educação para a Sexualidade: fundamentos críticos e referenciais teóricos

A escolha terminológica em pesquisas acadêmicas não se reduz a uma questão semântica, mas expressa posicionamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos. No campo educacional, as diferentes denominações utilizadas para tratar das questões relacionadas à sexualidade, como *Educação Sexual*, *Orientação Sexual* ou *Educação para a Sexualidade*, carregam concepções distintas acerca dos

sujeitos, dos objetivos formativos e do papel da escola na abordagem desse tema. Assim, a opção pelo termo Educação para a Sexualidade, adotada neste trabalho, fundamenta-se em referenciais teóricos que compreendem a sexualidade como dimensão constitutiva da experiência humana, historicamente situada e atravessada por relações de poder.

Historicamente, a expressão Educação Sexual esteve associada, em muitos contextos, a abordagens de caráter biologizante, higienista e normativo, centradas na prevenção de riscos, no controle dos corpos e na regulação dos comportamentos considerados desviantes. Conforme analisa Foucault (2020), os discursos sobre sexualidade, especialmente a partir da modernidade, operaram como tecnologias de poder voltadas à normalização dos sujeitos, produzindo saberes que classificam, hierarquizam e disciplinam corpos e práticas.

Nesse sentido, a Educação Sexual, quando reduzida à transmissão de informações biomédicas ou morais, tende a reforçar uma lógica prescritiva e regulatória, limitando o potencial formativo do debate.

Em contraposição, o termo Educação para a Sexualidade desloca o foco da mera instrução ou orientação para uma perspectiva formativa mais ampla, que reconhece a sexualidade como fenômeno social, cultural, histórico e político.

Para Louro (2018), a sexualidade não é um dado natural, mas uma construção atravessada por discursos, normas e disputas simbólicas, o que exige abordagens educativas comprometidas com a problematização das desigualdades, das normas de gênero e das formas de exclusão produzidas no espaço escolar.

Além disso, a preposição “para” indica uma intencionalidade pedagógica que ultrapassa o caráter informativo, orientando-se para a formação crítica dos sujeitos. Tal perspectiva dialoga com concepções freireanas de educação, nas quais educar implica criar condições para que os sujeitos leiam o mundo, compreendam suas experiências e atuem de forma ética e transformadora na realidade social (Freire, 2019).

Nesse sentido, a Educação para a Sexualidade articula-se a uma proposta educativa comprometida com a autonomia, o diálogo e o respeito à diversidade humana.

Documentos internacionais também reforçam essa abordagem ampliada. A UNESCO (2018), ao tratar da Educação Integral em Sexualidade, destaca que o trabalho pedagógico deve contemplar dimensões cognitivas, afetivas, sociais e éticas,

promovendo direitos humanos, equidade de gênero e inclusão. Ainda que a nomenclatura adotada pela organização seja distinta, seus princípios convergem com a perspectiva de Educação para a Sexualidade ao enfatizar a formação integral dos sujeitos e o reconhecimento da diversidade como valor educativo.

No contexto brasileiro, a adoção do termo Educação para a Sexualidade também se configura como estratégia teórica e política frente aos pânicos morais e às disputas discursivas que marcam o debate educacional contemporâneo.

Conforme apontam Miskolci e Campana (2017), expressões como “Educação Sexual” foram frequentemente deturpadas por discursos conservadores, sendo associadas, de forma desinformativa, à ameaça à infância e à moralidade. Assim, a escolha terminológica assume também um caráter de resistência epistemológica, ao afirmar uma concepção de educação comprometida com os direitos humanos e com a superação de abordagens moralizantes e censórias.

Dessa forma, ao optar pelo termo Educação para a Sexualidade, este trabalho alinha-se a uma perspectiva crítica que compreende a sexualidade como dimensão indissociável da formação humana, reconhecendo os sujeitos em sua pluralidade, historicidade e inserção social. Tal escolha reafirma o compromisso com uma educação democrática, científica e ética, orientada pela valorização da diversidade, pelo enfrentamento das desigualdades e pela promoção de práticas pedagógicas emancipadoras, em oposição a abordagens moralizantes, biologizantes ou meramente informativas.

Para conferir maior consistência e clareza a essa discussão, torna-se fundamental aprofundar a compreensão dos conceitos de sexualidade e gênero, situando-os em seus contextos históricos, sociais e políticos. Esse movimento implica, ainda, problematizar os obstáculos que atravessam o campo educacional contemporâneo, tais como a disseminação de *fake news*, o apagamento do termo gênero em documentos oficiais e as disputas discursivas em torno dessas categorias, bem como analisar suas implicações pedagógicas e metodológicas. Assim, a explicitação desses conceitos constitui um passo indispensável para fundamentar teoricamente a Educação para a Sexualidade e orientar práticas educativas comprometidas com os direitos humanos e a formação integral dos sujeitos.

3.2.1 Sexualidade: fundamentos conceituais e implicações educacionais

A compreensão da sexualidade como construção histórica, social e política, conforme elaborada por Michel Foucault, constitui um aporte teórico central para pensar a educação para a sexualidade no contexto escolar. Ao deslocar o debate de uma narrativa centrada na repressão do sexo para a análise dos discursos e práticas que o produzem como objeto de saber, Foucault (2020) evidencia que a sexualidade se constitui no interior de relações de poder que atravessam instituições, saberes e processos de subjetivação. Em *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, o autor demonstra que a modernidade não silenciou o sexo, mas intensificou sua circulação discursiva, tornando-o falável, classificável e administrável, produzindo normas e verdades que regulam corpos, prazeres e identidades (Foucault, 2020).

Essa produção de verdades ocorre por meio do dispositivo da sexualidade, entendido como um conjunto heterogêneo de discursos, práticas pedagógicas, saberes científicos, normas morais e estratégias institucionais que operam simultaneamente sobre os corpos individuais e sobre a gestão das populações. Nesse enquadramento, a sexualidade assume centralidade no exercício do biopoder¹⁰, articulando-se a políticas de saúde, controle da reprodução, moralização das condutas e normalização das diferenças. A escola, enquanto instituição moderna, integra esse dispositivo ao explicitar conteúdos, silenciar temas, regular comportamentos e legitimar determinados modos de viver a sexualidade em detrimento de outros.

A análise foucaultiana adquire maior densidade pedagógica quando colocada em diálogo com a perspectiva crítica de Paulo Freire, especialmente em *Pedagogia do Oprimido*. Embora partam de matrizes teóricas distintas, ambos convergem ao compreender a educação como prática política, jamais neutra, e atravessada por relações de poder. Para Freire, a educação bancária atua como mecanismo de domesticação ao silenciar experiências, naturalizar desigualdades e impedir a leitura crítica da realidade social (Freire, 2019).

¹⁰ Biopoder segundo Michel Foucault, refere-se ao conjunto de estratégias e técnicas de poder que, a partir da modernidade, passam a incidir sobre a vida, os corpos e as populações, visando não apenas disciplinar os indivíduos, mas gerir processos biológicos como natalidade, mortalidade, saúde, sexualidade e reprodução. Diferentemente do poder soberano, centrado no direito de “fazer morrer ou deixar viver”, o biopoder caracteriza-se pela administração da vida, operando por meio de saberes científicos, dispositivos institucionais e práticas normativas que regulam e produzem modos de existência (Foucault, 2020; 2008).

Nesse sentido, é possível aproximar a crítica freireana à opressão da análise foucaultiana dos mecanismos de normalização: em Foucault (2020), os sujeitos são produzidos por regimes de verdade que definem o normal e o anormal; em Freire (2019), os sujeitos oprimidos são aqueles cuja capacidade de nomear o mundo lhes foi historicamente negada. Em ambos, a opressão opera de forma difusa, incorporando-se aos discursos legitimados e às práticas cotidianas.

No campo da educação para a sexualidade, essa aproximação permite compreender que silêncios institucionais, discursos moralizantes e abordagens estritamente biologizantes não são neutros, mas expressam uma pedagogia que contribui para a manutenção de desigualdades, estigmatizações e exclusões. A negação da pluralidade das vivências sexuais, de gênero e de afetividade pode ser entendida, à luz de Freire, como forma de desumanização, ao impedir que determinados sujeitos se reconheçam como produtores legítimos de sentido sobre suas próprias experiências. Ao mesmo tempo, a educação problematizadora e dialógica proposta por Freire (2019) oferece uma via de resistência aos dispositivos de normalização analisados por Foucault (2020), ao possibilitar que a sexualidade se constitua como campo de reflexão crítica e de conscientização.

As contribuições de autores como Weeks (2004), Louro (1997) e Laqueur (1992), reforçam essa compreensão ao demonstrar que os sentidos atribuídos à sexualidade e às identidades de gênero não são dados naturais, mas construções históricas produzidas em disputas culturais, políticas e institucionais.

Nessa dinâmica, a escola não atua apenas como espaço de transmissão de saberes, mas configura-se como instância estratégica de produção, regulação e legitimação de normas e significados, operando por meio de currículos, práticas pedagógicas e também de pedagogias do silêncio que delimitam o que pode, ou não, ser dito, reconhecido e vivido no espaço educativo.

No campo da educação crítica, Henry Giroux e Tomaz Tadeu da Silva permitem compreender o currículo como política cultural, simultaneamente reguladora e potencialmente emancipatória, na qual se disputam quais corpos, desejos e modos de vida são reconhecidos como legítimos.

É nesse horizonte teórico que se insere a opção conceitual adotada nesta tese pela definição de educação para a sexualidade proposta pela UNESCO (2018). Reconhecendo, a partir de Foucault (2020), que toda educação em sexualidade é atravessada por relações de poder, e, a partir de Freire (2019), que não há prática

educativa neutra ou desprovida de posicionamento ético-político, esta pesquisa adota o conceito da UNESCO (2018), por compreender que ele oferece um marco pedagógico e normativo capaz de articular criticidade, direitos humanos e formação integral dos sujeitos. Ao conceber a sexualidade como dimensão constitutiva da vida humana, que envolve aspectos cognitivos, emocionais, físicos, sociais e culturais e se expressa ao longo de toda a vida, a UNESCO (2018) orienta sua abordagem pela promoção da autonomia, do respeito à diversidade, da equidade de gênero e da proteção de direitos (UNESCO, 2018). Tal concepção mostra-se coerente com uma perspectiva educacional comprometida com a humanização, a redução de vulnerabilidades e a construção de condições para o exercício consciente, responsável e respeitoso da sexualidade no contexto escolar.

A adoção do conceito de educação para a sexualidade proposto pela UNESCO (2018), ao compreender a sexualidade como dimensão constitutiva da vida humana atravessada por aspectos cognitivos, emocionais, físicos, sociais e culturais, exige o aprofundamento de categorias analíticas que lhe são intrinsecamente articuladas. Entre essas categorias, destaca-se o conceito de gênero, fundamental para a compreensão dos modos pelos quais normas, expectativas sociais e relações de poder incidem sobre os corpos, as identidades e as experiências dos sujeitos.

Assim, a discussão que se segue desloca o foco para o gênero não como atributo natural ou meramente identitário, mas como construção histórica e social, produzida em contextos culturais específicos e profundamente implicada nos processos educativos. Tal movimento justifica-se pela compreensão de que não é possível pensar a educação para a sexualidade sem considerar as relações de gênero que estruturam desigualdades, regulam condutas e produzem sentidos sobre masculinidades, feminilidades e outras formas de viver e significar o corpo e as relações sociais.

3.2.2 Gênero no contexto da educação para a sexualidade

O conceito de gênero constitui uma categoria analítica central para a compreensão das relações sociais, das desigualdades e dos processos educativos, na medida em que possibilita desnaturalizar as diferenças historicamente atribuídas a homens e mulheres e a outras identidades de gênero. Ao deslocar a análise do plano

biológico para o plano histórico-discursivo, o gênero permite evidenciar que aquilo que se apresenta como “diferença natural” é, na realidade, resultado de processos sociais de significação, normatização e hierarquização. Assim, o gênero não designa apenas identidades individuais, mas refere-se a um sistema relacional que estrutura expectativas, distribui papéis sociais e legitima assimetrias de poder (Scott, 2007).

Nesse sentido, a contribuição de Joan Scott representa um marco teórico incontornável. Em seu ensaio *Gender: A Useful Category of Historical Analysis* (1986) (Scott, 2007), a autora propõe que o gênero seja compreendido, simultaneamente, como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e como forma primária de significar as relações de poder. Tal definição implica reconhecer que o gênero não é mero atributo identitário, mas categoria estruturante das dinâmicas sociais, operando como princípio organizador de instituições, discursos e práticas.

Ao afirmar que o gênero é uma forma primária de significar o poder, Scott (2007), evidencia que as distinções sexuais são mobilizadas historicamente para legitimar sistemas de dominação, naturalizar desigualdades e sustentar regimes normativos que atravessam o Estado, a família, a escola e outras instâncias sociais.

A autora também delinea quatro dimensões interdependentes para a análise do gênero: os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações do masculino e do feminino; os conceitos normativos que limitam e fixam interpretações desses símbolos; as instituições e organizações sociais que estruturam tais relações; e, por fim, as formas de subjetivação que se constituem nesse processo. Essa abordagem desloca o gênero de uma perspectiva identitária isolada para uma análise relacional e estrutural, na qual cultura, política e subjetividade se articulam. O gênero, portanto, não apenas reflete relações de poder, mas participa ativamente de sua produção e reprodução, configurando-se como dispositivo que organiza tanto a ordem simbólica quanto a material.

Scott (2007), incorporar o gênero como categoria analítica, torna-se possível examinar como os processos educativos, por meio de currículos, práticas pedagógicas, normativas institucionais e silenciamentos, participam da produção e legitimação de determinadas concepções de masculinidade, feminilidade e sexualidade. Dessa forma, a escola não apenas transmite conteúdos, mas também atua na regulação das identidades e na manutenção, ou contestação, de hierarquias sociais. A perspectiva scottiana, ao enfatizar o caráter histórico e político do gênero,

oferece instrumental teórico para compreender a educação como espaço de disputa simbólica, no qual se produzem e se tensionam sentidos sobre diferença, igualdade e justiça social.

Em diálogo com essa perspectiva, Judith Butler aprofunda e radicaliza a crítica à naturalização do gênero ao problematizar sua suposta estabilidade ontológica. Se em Scott (2007) o gênero é definido como categoria histórica que estrutura relações de poder, em Butler ele é analisado como efeito performativo das normas que regulam os corpos e produzem inteligibilidade social. Para a autora, especialmente em Butler (2003) o gênero não é uma essência, identidade fixa ou expressão de uma interioridade prévia, mas o resultado reiterado de práticas discursivas e corporais que, ao se repetirem, produzem a aparência de substância. A noção de performatividade não significa escolha voluntária ou atuação consciente, mas refere-se ao modo como normas sociais operam reiterativamente, constituindo os sujeitos ao mesmo tempo em que delimitam as formas legítimas de existência. Assim, determinadas expressões de masculinidade e feminilidade são continuamente legitimadas, enquanto outras são marginalizadas, patologizadas ou silenciadas, revelando o caráter normativo e regulador das concepções hegemônicas de gênero.

Há, portanto, convergência entre Scott e Butler na recusa ao essencialismo biológico e na compreensão do gênero como construção histórica e relacional. Contudo, enquanto Scott (2007), enfatiza o gênero como categoria analítica para compreender as estruturas de poder, Butler (2003) desloca a análise para o nível da constituição discursiva do sujeito, evidenciando como o próprio “sexo” é produzido no interior de regimes normativos. Se Scott (2007) contribui para historicizar o gênero, Butler (2003), contribui para desestabilizar sua fixidez, mostrando que as normas que o constituem são passíveis de deslocamento e subversão.

No contexto educacional, essas concepções tornam-se particularmente relevantes, uma vez que a escola atua como espaço estratégico de produção, circulação e legitimação de normas de gênero. Louro (1997), destaca que o gênero se manifesta na escola não apenas nos conteúdos curriculares explícitos, mas também nas práticas cotidianas, nos discursos institucionais, nas expectativas de comportamento e nas pedagogias do silêncio que delimitam o que pode ser dito e reconhecido. A escola, portanto, não apenas transmite conhecimentos, mas participa da constituição das identidades e da regulação das diferenças, podendo tanto

reproduzir desigualdades quanto constituir-se como espaço de problematização dessas normas.

A articulação entre gênero e educação adquire densidade ética e política quando colocada em diálogo com Freire (2019). Embora Freire não desenvolva o conceito de gênero como categoria central de sua obra, sua compreensão da educação como prática política e sua crítica às formas de opressão oferecem fundamentos decisivos para essa discussão. Ao denunciar processos de desumanização que impedem sujeitos de nomear o mundo e a si mesmos, Freire oferece instrumental teórico para compreender as desigualdades de gênero como formas históricas de opressão sustentadas por discursos e práticas educativas que naturalizam hierarquias e restringem possibilidades de existência.

Nesse sentido, a perspectiva freireana de uma educação problematizadora e dialógica possibilita pensar o gênero não apenas como tema curricular, mas como dimensão constitutiva das relações pedagógicas. Ao promover a conscientização, a educação pode contribuir para que educandas e educandos reconheçam as condições históricas que produzem desigualdades de gênero, compreendendo-se como sujeitos capazes de questionar normas, resistir a processos de exclusão e intervir criticamente na realidade.

Nessa perspectiva, o gênero não se configura apenas como conteúdo informativo, mas como categoria estruturante das práticas educativas, atravessando discursos, relações, expectativas e formas de organização do cotidiano escolar. Tal compreensão exige uma abordagem que ultrapasse a transmissão de informações e se comprometa com a problematização crítica das desigualdades e com a construção de relações mais justas e democráticas. Discutir gênero na educação implica, portanto, reconhecer seus atravessamentos históricos, políticos e institucionais e afirmar seu potencial transformador na formação de sujeitos críticos, comprometidos com a democracia e com os direitos humanos (Louro, 1997). É a partir desse entendimento que se torna necessário analisar como o gênero tem sido tratado, ou silenciado, nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira, considerando que tais escolhas discursivas produzem efeitos diretos sobre materiais didáticos, formação docente e práticas pedagógicas no espaço escolar.

3.3 Obstáculos à educação para a sexualidade: entre regulação e silenciamento

São entraves à educação para a sexualidade no contexto educacional, compreendendo-os como resultantes de processos históricos, políticos e culturais que operam simultaneamente pela regulação dos corpos, dos saberes e das práticas pedagógicas e pelo silenciamento de experiências, identidades e debates. Ao tensionar essas duas dimensões, busca-se evidenciar como normas, discursos moralizantes e dispositivos institucionais limitam a abordagem crítica da sexualidade na educação, produzindo invisibilizações e restrições que impactam diretamente a formação integral dos sujeitos.

3.3.1 O silenciamento do gênero na BNCC e suas implicações pedagógicas

Diante desse cenário, impõe-se a urgência de uma revisão crítica das políticas públicas educacionais, sobretudo no que se refere ao tratamento das questões de gênero e sexualidade no currículo da Educação Básica. A inclusão efetiva dessas temáticas não pode ser compreendida como um simples acréscimo de conteúdos, mas como parte de uma mudança paradigmática na forma de conceber o papel social da escola. Tal deslocamento implica reconhecer, à luz de Paulo Freire (2019), que a educação é sempre uma prática política, marcada por escolhas éticas e ideológicas, capaz tanto de reproduzir opressões quanto de promover processos de conscientização e transformação social.

Nessa perspectiva, pensar a educação para a sexualidade significa assumir o compromisso com a formação de sujeitos críticos, capazes de ler a realidade, problematizar desigualdades e intervir no mundo de modo consciente e coletivo. Trata-se de compreender a escola como espaço privilegiado de diálogo e de produção de sentidos, no qual as experiências, identidades e vivências das(os) estudantes não apenas são reconhecidas, mas constituem elementos centrais do processo educativo e da construção do conhecimento (Freire, 2019).

Ao mesmo tempo, a análise foucaultiana contribui para a compreensão de que os obstáculos à educação para a sexualidade não se manifestam apenas por meio de proibições explícitas, mas operam de forma mais sutil, por estratégias de

silenciamento, omissão e normalização. Conforme argumenta Foucault (2020), o poder se exerce de maneira produtiva, produzindo regimes de verdade que delimitam o que pode ou não ser dito, ensinado e problematizado.

Nesse sentido, o apagamento dos termos “gênero” e “sexualidade” dos documentos curriculares oficiais, BNCC, currículos estaduais e municipais, pode ser interpretado como efeito dessas relações de poder, que não eliminam o debate, mas o deslocam para zonas de invisibilidade, instituindo limites discursivos que incidem diretamente sobre a formação docente, a elaboração de materiais didáticos e as práticas pedagógicas cotidianas.

Essa leitura é aprofundada pelas contribuições de Moeller (2020; 2021), ao evidenciar que a exclusão explícita das categorias gênero e sexualidade da Base Nacional Comum Curricular não se configura como neutralidade pedagógica, mas como resultado de disputas político-ideológicas e pressões conservadoras. Para a autora, o silenciamento curricular, opera como tecnologia de controle que fragiliza o trabalho docente, despolitiza o currículo e compromete o papel da escola na promoção de uma formação cidadã crítica, plural e comprometida com os direitos humanos.

A omissão curricular das temáticas de gênero e sexualidade não constitui falha circunstancial, mas integra um projeto ideológico de regulação dos corpos, identidades e diferenças, que restringe abordagens críticas e reforça desigualdades historicamente produzidas. Borba *et al.* (2025) destacam, que tal silenciamento atravessa os currículos, a formação docente, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas. Sua superação exige compromisso ético, político e pedagógico com uma educação orientada pela valorização da diversidade e pela consolidação de uma cultura escolar democrática e emancipadora.

Conforme apontam Moeller e Vianna (2012) e Giroux (2011), o currículo configura-se como um campo de disputas políticas e culturais, no qual se definem quais saberes são reconhecidos como legítimos e quais experiências são silenciadas ou marginalizadas.

Superar esses obstáculos exige, portanto, um compromisso ético, político e pedagógico com uma educação que reconheça a diversidade como valor constitutivo da vida social e escolar. Segundo Freire (2019), tal compromisso implica romper com práticas educativas que silenciam experiências e negar a suposta neutralidade do currículo, assumindo a educação como espaço de diálogo, problematização e humanização. Em diálogo com Foucault (2020), implica também tornar visíveis os

dispositivos de poder que operam no interior das políticas educacionais e das práticas escolares, criando condições para resistências e para a construção de abordagens pedagógicas que afirmem o respeito às diferenças, a dignidade humana e os direitos humanos.

Assim, enfrentar os obstáculos à educação para a sexualidade não se limita a uma exigência curricular ou normativa, mas configura-se como um imperativo democrático para a construção de uma cultura escolar efetivamente emancipadora.

Contudo, para além dos silenciamentos institucionais presentes nos documentos oficiais e nas políticas educacionais, outros desafios contemporâneos têm se colocado de forma significativa no cotidiano escolar. Entre eles, destaca-se a disseminação de informações falsas e distorcidas, comumente denominadas *fake news*, que incidem diretamente sobre o debate público em torno da educação, da sexualidade e do gênero.

A circulação desses discursos, frequentemente sustentados por pânicos morais e processos sistemáticos de desinformação, produz efeitos concretos sobre a percepção social da escola, sobre a atuação docente e sobre as possibilidades de abordagem pedagógica dessas temáticas, reforçando resistências, estigmatizações e novos mecanismos de silenciamento.

Nesse contexto, a análise das *fake news* como obstáculo à educação para a sexualidade torna-se fundamental para compreender os desafios contemporâneos que atravessam as práticas educativas e tensionam a construção de uma educação comprometida com a democracia, os direitos humanos e a formação crítica dos sujeitos (Moeller, 2020; Giroux, 2011).

Dessa forma os silenciamentos curriculares, as disputas políticas e os desafios contemporâneos que atravessam a educação para a sexualidade não são fenômenos isolados, mas expressões de relações de poder que tensionam o papel social da escola, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas e políticas educacionais comprometidas com a democracia, os direitos humanos e a formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

3.3.2 A Desinformação como Obstáculo Epistemológico na Educação para a Sexualidade

O fenômeno contemporâneo das *fake news* transcende a mera desinformação jornalística, configurando-se, no campo pedagógico, como um obstáculo epistemológico de natureza complexa.

Segundo Bachelard (1996), o espírito científico só se constitui através da destruição de conhecimentos prévios e não questionados, uma vez que “o real nunca é o que se poderia acreditar, mas é sempre o que se deveria ter pensado”.

No ensino de Biologia e na educação para a sexualidade, as *fakes news* operam precisamente na “experiência primeira”, onde a opinião, que “não pensa, apenas traduz necessidades em conhecimentos” adere ao senso comum para obstruir a investigação científica e a retificação do saber (Fávero; Tonieto, 2017).

Sob a perspectiva foucaultiana, essa circulação deliberada de enunciados falsos sobre o corpo e o gênero não é aleatória, mas constitui um dispositivo de poder e controle biopolítico¹¹. Para Foucault (2020), o discurso sobre a sexualidade é historicamente atravessado por regimes de verdade que visam a governamentalidade dos indivíduos.

Nesse sentido, as *fake news* atuam como instrumentos que reforçam “zonas obscuras” e sombras do “homem velho” (Bachelard, 1996), interditando o acesso ao conhecimento sistematizado em favor de uma moralidade coercitiva disfarçada de informação factual.

Tal cenário impõe o que Wardle e Derakhshan (2017) definem como desordem informacional, caracterizada por um ambiente comunicacional em que a verossimilhança tende a substituir a veracidade como critério de validação dos conteúdos. Nesse contexto, não é necessariamente o que é verdadeiro que ganha maior circulação, mas aquilo que parece plausível, que confirma crenças prévias ou que mobiliza afetos intensos. A lógica algorítmica das plataformas digitais, associada à economia da atenção, favorece conteúdos que despertam indignação, medo ou entusiasmo, pois tais emoções ampliam o engajamento e a viralização.

Desse modo, a circulação informacional passa a operar menos pela mediação crítica e mais pela adesão emocional, deslocando o debate público do plano

¹¹ Biopolítico. Para Michel Foucault, a biopolítica refere-se às formas de exercício do poder que, a partir do século XVIII, passam a incidir diretamente sobre a vida das populações. Trata-se de um conjunto de estratégias e técnicas de governo voltadas à regulação de processos biológicos coletivos, como a saúde, a natalidade, a mortalidade, a longevidade e as condições de vida, tendo como objetivo a gestão, o controle e a otimização da vida no interior das sociedades modernas (Foucault, 2020).

argumentativo para o plano reativo. A desordem informacional não se restringe à disseminação de conteúdos falsos, mas envolve também a descontextualização de fatos, a manipulação de enquadramentos e a exploração estratégica de vulnerabilidades cognitivas. O resultado é um ambiente de incerteza epistêmica, no qual fronteiras entre fato, opinião e crença tornam-se difusas, fragilizando a confiança nas instituições, no jornalismo e nos próprios critérios de produção do conhecimento (Wardle; Derakhshan, 2017).

A superação desses obstáculos exige o que Bachelard (1996) denomina “paciência científica”, um estado de vigilância que se opõe à “erudição da acumulação” e à passividade da opinião. Na educação para a sexualidade, essa transição da “alma pueril” para o espírito científico encontra eco na pedagogia da autonomia de Paulo Freire. Para Freire (2019), o ensino não é a transferência de pacotes informativos, mas a criação de possibilidades para a sua produção ou construção. A leitura crítica da realidade torna-se, portanto, a ferramenta indispensável para desvelar as tramas da desinformação, transformando a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica.

Portanto, a intervenção pedagógica diante das *fake news* deve promover a “lei dos três estados do espírito”, conduzindo a/o estudante do estado concreto e realista para a abstração crítica. Ao confrontar o “conhecimento fácil” e a “dialética prematura”, a escola reafirma seu papel na formação da cidadania digital.

Conforme a BNCC, o desenvolvimento do pensamento científico deve articular-se à formação ética e à capacidade de discernimento crítico, compreendendo a educação como espaço privilegiado para a construção de sujeitos autônomos e socialmente responsáveis. Nessa perspectiva, a apropriação dos fundamentos do conhecimento científico não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve a problematização da realidade, o questionamento de verdades naturalizadas e a análise criteriosa de informações que circulam socialmente. Tal orientação torna-se ainda mais relevante diante dos novos mecanismos de manipulação e desinformação que produzem formas sutis de imobilidade intelectual, dificultando o exercício da reflexão crítica. Assim, a consolidação de uma cultura escolar comprometida com a racionalidade científica e com a ética pública constitui condição indispensável para o fortalecimento da democracia e da participação consciente na vida social (Bachelard, 1996; Balbinot Borba; Florczak, 2023).

Nesse sentido, ao compreender a biopolítica como um modo de gestão da vida e dos corpos, torna-se possível analisar como a escola participa desses mecanismos ao regular saberes, silêncios e normatividades sobre sexualidade, o que evidencia a necessidade de abordagens pedagógicas sobre a diversidade sexual que rompam com o medo, o controle e a exclusão, afirmando a educação como espaço de produção de vida, direitos e reconhecimento.

3.4 Para além do medo: educação e diversidade sexual no contexto escolar

A diversidade sexual constitui uma dimensão central da experiência humana e, como tal, deve ocupar lugar estruturante nas práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos sujeitos. Abordar a diversidade sexual no contexto escolar implica reconhecer as múltiplas formas de vivenciar a identidade sexual e a orientação sexual, compreendidas como construções históricas, sociais e culturais, atravessadas por relações de poder, normas e discursos que produzem hierarquizações e exclusões. A identidade sexual refere-se aos modos pelos quais os sujeitos se reconhecem e se constituem em termos de gênero e sexualidade, enquanto a orientação sexual diz respeito às formas de desejo e vínculo afetivo-sexual, ambas sendo expressões legítimas da diversidade humana (Louro, 2018; Butler, 2003).

No âmbito educacional, tratar a diversidade sexual exige superar perspectivas biologizantes, moralizantes ou patologizantes que historicamente contribuíram para o silenciamento e a marginalização de identidades dissidentes da heteronormatividade. Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire oferece fundamentos ético-político indispensáveis ao defender uma educação dialógica, problematizadora e orientada para a emancipação. Para Freire (2019), a escola deve ser um espaço de humanização, no qual os sujeitos sejam reconhecidos em sua dignidade e pluralidade, o que inclui o direito de viver e expressar a diversidade sexual sem medo, violência ou discriminação.

A centralidade da diversidade sexual na escola demanda metodologias pedagógicas coerentes com essa perspectiva crítica. Outras metodologias, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, os círculos de cultura freireanos e as metodologias colaborativas, assumem papel estratégico ao

possibilitarem a participação efetiva das(os) estudantes na construção do conhecimento, valorizando suas experiências, narrativas e contextos socioculturais. Ao problematizar situações reais relacionadas à diversidade sexual, como preconceito, bullying, LGBTfobia e invisibilização, essas metodologias favorecem a reflexão crítica, o diálogo e a construção coletiva de sentidos, em consonância com a pedagogia freireana, que rejeita o modelo bancário de ensino e afirma a educação como prática de liberdade.

No presente trabalho, optou-se pelos conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade para iniciar a discussão. Sob a lente de Ivani Fazenda, para a abordagem da diversidade sexual, por compreender que tais conceitos se aproximam do pensamento pedagógico de Paulo Freire ao recusarem a fragmentação do conhecimento e ao defenderem uma educação crítica, dialógica e comprometida com a transformação social.

Essa escolha fundamenta-se na compreensão de que a diversidade sexual é uma temática complexa, atravessada por dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e afetivas, não podendo ser adequadamente abordada a partir de um único campo disciplinar, ter claro os conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, fortalece a escolha da abordagem de sexualidade na escola.

Para Gusdorf (2003) Embora o autor não utilize sistematicamente os termos interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, sua crítica à justaposição disciplinar e sua defesa da unidade humanista do saber o situam como precursor fundamental do pensamento interdisciplinar.

Nesse sentido, partindo da compreensão de Gusdorf (2003) a multidisciplinaridade caracteriza-se pela simples justaposição de saberes especializados que coexistem sem diálogo real, preservando a fragmentação do conhecimento e a autonomia excessiva das disciplinas, o que impede uma compreensão integral do ser humano. A interdisciplinaridade, em contraste, não se reduz a um procedimento metodológico, mas constitui uma atitude intelectual e ética voltada à recomposição da unidade do saber, na qual as disciplinas se articulam a partir de problemas humanos comuns, integrando seus conceitos em um movimento de enriquecimento recíproco. Nessa perspectiva humanista, o sujeito ocupa lugar central, e o conhecimento recupera seu sentido ao ultrapassar fronteiras disciplinares sem anulá-las, orientando-se pela busca de totalidade e significado.

Corroborando com Gusdorf (2003) e Fazenda (2011), a multidisciplinaridade caracteriza-se, pela justaposição de diferentes componentes curriculares em torno de um mesmo tema, preservando-se a autonomia epistemológica de cada área. No tratamento da diversidade sexual, essa perspectiva possibilita que componentes curriculares distintos contribuam com leituras complementares, ampliando o repertório conceitual das(os) estudantes. Embora apresente limites quanto à integração profunda dos saberes, a multidisciplinaridade representa um primeiro movimento de ruptura com a compartimentalização rígida do currículo. Ela ocorre quando vários componentes curriculares abordam o tema da sexualidade de forma isolada, sem cooperação ou diálogo entre as(os) professores. Cada uma mantém seus objetivos específicos. Exemplo prático, em uma mesma série, o professor de Biologia explica o sistema reprodutor e métodos contraceptivos; o de História narra a evolução dos costumes na Idade Média; e o de Religião discute valores morais. Eles não planejam juntos e o aluno recebe as informações como “gavetas” separadas.

A interdisciplinaridade, por sua vez, pressupõe um nível mais profundo de integração entre saberes, promovendo o diálogo efetivo entre conceitos, métodos e linguagens das diferentes áreas do conhecimento. Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade implica uma atitude epistemológica marcada pela cooperação, pela escuta e pela construção coletiva do conhecimento, o que a aproxima diretamente da pedagogia freireana. No campo da diversidade sexual, essa abordagem possibilita uma leitura crítica das normatividades, das relações de poder e das desigualdades que atravessam as identidades sexuais, favorecendo processos educativos emancipatórios.

Para Fazenda (2011), aqui entra a atitude de reciprocidade. Existe um planejamento comum e uma problemática compartilhada que atravessa as fronteiras das disciplinas, gerando trocas e enriquecimento mútuo. Exemplo prático: corpo docente de Ciências, Sociologia e Língua Portuguesa desenvolvem um projeto sobre “Gravidez na Adolescência”. Em Ciências, estudam-se os processos biológicos; em Sociologia, as causas socioeconômicas e de gênero; em Português, analisam-se relatos e mídias sociais sobre o tema. O corpo docente troca dados e as aulas de um complementam as reflexões do outro.

A transdisciplinaridade amplia esse horizonte ao propor a superação das fronteiras disciplinares, integrando saberes científicos, culturais, populares e experienciados. Inspirada nas contribuições de Basarab Nicolescu (1999), essa

perspectiva dialoga profundamente com Paulo Freire ao reconhecer os saberes dos educandos como legítimos e ao afirmar que o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos, mundo e cultura. No tratamento da diversidade sexual, a transdisciplinaridade permite que as vivências, narrativas e identidades das(os) estudantes sejam incorporadas ao processo educativo, rompendo com práticas normativas e silenciadoras.

É o estágio mais elevado, onde não há mais fronteiras rígidas. O conhecimento é construído de forma holística, focando no ser humano integral e na compreensão do mundo, transcendendo as disciplinas para focar na vida. Exemplo prático: A escola adota a “Sexualidade e Afetividade” como um eixo transversal e ético. O tema não tem hora ou aula específica para acontecer, mas emerge no cotidiano, nas relações interpessoais, na resolução de conflitos de gênero no pátio e na construção da identidade do aluno. O foco não é o conteúdo acadêmico, mas o autoconhecimento e o respeito à alteridade, integrando saber científico, emocional e social.

Dessa forma, a diversidade sexual configura-se como um tema transversal, que deve perpassar as diferentes áreas do conhecimento de modo contextualizado e interdisciplinar.

Furlani (2011) reforçam essa perspectiva ao defender uma educação sexual de caráter emancipatório, fundamentada no diálogo, no respeito à diversidade sexual e na problematização crítica das normas sociais que produzem exclusão. Para a autora, abordar a diversidade sexual no contexto escolar implica romper com o silêncio e com discursos normativos, afirmando a escola como espaço de acolhimento, reconhecimento e produção de saberes críticos sobre corpo, afeto, prazer e identidades.

Nessa direção, o Quadro 2, apresenta uma sistematização dos níveis de integração curricular no tratamento da temática da sexualidade, conforme a proposta de Fazenda (2011), evidenciando diferentes posturas pedagógicas e suas implicações para o trabalho educativo. A multidisciplinaridade, caracterizada pela fragmentação e pela justaposição de conteúdos, limita-se à abordagem isolada da sexualidade em diferentes disciplinas, sem diálogo entre as(os) docentes. Já a interdisciplinaridade pressupõe uma atitude pedagógica dialógica e cooperativa, possibilitando a construção de projetos integrados que articulam dimensões biológicas, sociais e culturais do tema. Por sua vez, a transdisciplinaridade amplia essa perspectiva ao compreender a sexualidade como um eixo ético, identitário e relacional que atravessa

todas as práticas e vivências da comunidade escolar, superando as fronteiras disciplinares tradicionais.

Quadro 2 – Diferenciação dos níveis de integração curricular no tema da sexualidade segundo Ivani Fazenda

Nível de Integração	Atitude Pedagógica	Exemplo Prático no Tema “Sexualidade”
Multidisciplinaridade	Fragmentada e isolada; justaposição de conteúdo sem cooperação.	Biologia ensina anatomia, História fala de costumes e Filosofia de ética, sem diálogo entre os docentes.
Interdisciplinaridade	Dialógica; reciprocidade e planejamento comum entre disciplinas.	Projeto conjunto entre Ciências e Sociologia para analisar a gravidez na adolescência sob viés biológico e social.
Transdisciplinaridade	Holística e sistêmica; transcendência das fronteiras disciplinares.	A sexualidade como eixo ético e identitário que perpassa todas as relações e vivências da comunidade escolar.

Fonte: Elaborada pela Autora.

A partir dessa sistematização, torna-se evidente que o enfrentamento das questões relacionadas à diversidade sexual demanda níveis mais complexos de integração curricular, capazes de articular saberes, práticas e experiências de forma crítica e contextualizada. Nesse processo, a contextualização constitui um princípio pedagógico indispensável, uma vez que tratar a diversidade sexual de modo contextualizado implica considerar as vivências concretas das(os) estudantes, suas realidades sociais e culturais, bem como as desigualdades e violências que atravessam seus cotidianos. Ao articular os conteúdos escolares com a realidade vivida, a escola fortalece processos de pertencimento e reconhecimento, contribuindo para a construção de ambientes educativos mais democráticos e inclusivos.

Assim, a articulação entre diversidade sexual, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização, ancorada nos aportes teóricos de Freire (2019), Fazenda (2011), Nicolescu (1999), Furlani (2011), consolida uma proposta pedagógica comprometida com a emancipação, a justiça social e os direitos humanos. Trata-se de afirmar a diversidade sexual não como exceção ou problema, mas como dimensão constitutiva da vida e da experiência humana, que deve ser reconhecida, valorizada e trabalhada criticamente no espaço escolar.

Todavia, a efetivação dessa proposta pedagógica no cotidiano da escola não se dá sem tensões, uma vez que o trabalho docente com gênero e sexualidade tem sido frequentemente alvo de questionamentos, resistências e tentativas de deslegitimação.

Nesse contexto, torna-se imprescindível evidenciar que a abordagem dessas temáticas na escola não se fundamenta apenas em escolhas teóricas ou metodológicas, mas encontra respaldo em um conjunto de legislações, normativas e documentos oficiais que asseguram o direito à educação integral, à dignidade humana e ao respeito à diversidade.

3.5 Fundamentação legal da abordagem de gênero e sexualidade no contexto escolar

A análise da fundamentação legal que ampara a abordagem de gênero e sexualidade no contexto escolar revela que o trabalho docente nessa área está sustentado por princípios constitucionais, legislações educacionais e normativas orientadas pelos direitos humanos. Esses dispositivos reconhecem a escola como espaço de formação cidadã, de promoção da igualdade e de enfrentamento às discriminações, legitimando práticas pedagógicas que abordem criticamente as desigualdades de gênero, as múltiplas expressões da sexualidade e o respeito às diferenças.

Desse modo, compreender o arcabouço jurídico-normativo que sustenta a educação para a sexualidade constitui passo fundamental tanto para a proteção da atuação docente quanto para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a democracia, a justiça social e a formação integral dos sujeitos.

A abordagem das temáticas de gênero e sexualidade no contexto escolar encontra sólido respaldo no ordenamento jurídico brasileiro e em normativas institucionais orientadas pelos princípios dos direitos humanos, da dignidade da pessoa humana e da educação integral. Ainda que tais temas tenham sido alvo de silenciamentos e disputas no campo das políticas curriculares, o arcabouço legal vigente assegura ao professor legitimidade e proteção para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade, a igualdade de direitos e o enfrentamento às violências e discriminações.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho: Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Complementarmente, o artigo 206 assegura como princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, bem como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Lei nº 14.817, de 2024)
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade.
- VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- IX - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Tais princípios fundamentam a legitimidade da abordagem de gênero e sexualidade como dimensões constitutivas da formação cidadã e da promoção de uma educação democrática, pois, no âmbito da legislação educacional específica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça essa compreensão ao afirmar, em seu artigo 2º, que a educação tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 3º, por sua vez, destaca princípios como o respeito à liberdade e apreço à tolerância, bem como a consideração com a diversidade étnico-racial e cultural.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extraescolar;
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - Consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida
- XIV - Respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva.
- XV – Garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação.

Esses dispositivos oferecem base legal para a inclusão de discussões sobre gênero e sexualidade como parte indissociável da formação humana e social das(os) estudantes, pois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) também constitui referência fundamental nesse debate, ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. O artigo 3º assegura o direito ao desenvolvimento físico,

mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade, enquanto o artigo 5º determina que nenhuma criança ou adolescente será objeto de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão (Brasil, 1990). Nesse sentido, a educação para a sexualidade configura-se como estratégia de proteção integral, prevenção de violências e promoção de direitos, especialmente diante das desigualdades de gênero e das violências sexuais que atravessam a realidade infantojuvenil.

Embora a BNCC (2018) apresente limites e silenciamentos explícitos quanto aos termos “gênero” e “sexualidade”, o documento reafirma, em suas competências gerais, princípios que sustentam o trabalho pedagógico com essas temáticas. Destacam-se, nesse sentido, a Competência Geral 8, que enfatiza o autoconhecimento, o cuidado com a saúde física e emocional e o respeito à diversidade, e a Competência Geral 9, que propõe o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, com respeito aos direitos humanos e à diversidade de indivíduos e grupos sociais. Tais diretrizes oferecem respaldo normativo para práticas educativas que abordem criticamente gênero e sexualidade, ainda que de forma transversal e contextualizada.

Outro marco legal relevante é a Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha (Brasil, 2006), que, ao tratar da prevenção e do enfrentamento da violência contra a mulher, atribui à educação papel estratégico na transformação das relações sociais de gênero. O artigo 8º, inciso VIII, prevê a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de respeito à dignidade da pessoa humana e à igualdade de gênero, reforçando a responsabilidade da escola na desconstrução de estereótipos e na prevenção das violências baseadas em gênero.

No campo das normativas profissionais, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) tem papel central ao orientar práticas institucionais comprometidas com os direitos humanos. Destaca-se a Resolução CFP nº 01/1999 (CRP, 1999), que estabelece normas de atuação para psicólogos em relação à orientação sexual, vedando práticas discriminatórias e patologizantes. Embora dirigida à Psicologia, essa resolução tem impacto direto no campo educacional, ao reafirmar que a diversidade sexual não constitui desvio, doença ou anormalidade, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas e institucionais pautadas no respeito e na inclusão.

Além disso, documentos produzidos por órgãos como o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em

Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012), reforçam a obrigatoriedade de uma educação voltada à promoção da igualdade, do respeito às diferenças e da superação de todas as formas de discriminação (Brasil, 2012). Essas diretrizes reconhecem a escola como espaço privilegiado para o enfrentamento das desigualdades estruturais e para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos.

Dessa forma, o conjunto dessas legislações e normativas evidencia que o trabalho docente com gênero e sexualidade na escola não apenas é legalmente amparado, mas constitui dever ético e político da educação comprometida com a democracia, a justiça social e os direitos humanos. Longe de configurar uma prática indevida ou ideológica, a educação para a sexualidade se afirma como dimensão fundamental da formação integral, da proteção de crianças e adolescentes e da construção de uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade e na dignidade humana.

No âmbito do Estado do Paraná, o tratamento das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual no contexto escolar é amparado por um conjunto de diretrizes, leis e políticas públicas que expressam o compromisso da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) com a promoção de práticas educativas inclusivas, democráticas e pautadas nos direitos humanos. Esses instrumentos normativos buscam não apenas orientar, mas também legitimar ações pedagógicas que enfrentem a discriminação, a violência e a exclusão associadas às desigualdades de gênero e às diferentes expressões da sexualidade.

Um dos principais documentos produzidos pela SEED-PR é a “Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual” (ANEXO III), elaboradas pelo Departamento da Diversidade por meio do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS)

Esse material, ainda que em versão preliminar, tem por finalidade subsidiar a discussão sobre questões de gênero, diversidade sexual e educação na Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná, reconhecendo a escola como espaço privilegiado para refletir criticamente sobre as construções sociais de gênero, combater formas veladas de discriminação e promover práticas pedagógicas que superem normativas hegemônicas de gênero e sexualidade. As Diretrizes entendem gênero e diversidade sexual como constructos historicamente produzidos que requerem problematização pedagógica para além de visões normativas e naturalizantes.

Além das diretrizes curriculares, o Estado do Paraná dispõe de legislações específicas que impactam a abordagem de gênero e diversidade sexual no contexto educacional. Entre estas, destacam-se leis estaduais que instituiu o Dia Estadual de Combate à Homofobia (Lei nº 16.454/2010) (Paraná, 2010), (ANEXO IV), com a promoção anual dessa data como estratégia pública de enfrentamento às discriminações; e normas que versam sobre programas de prevenção, como aquelas referentes à veiculação de ações de informação e prevenção sobre HIV/Aids nas escolas estaduais (Lei nº 11.734/1997) (Paraná, 1997a), (ANEXO V), e à realização de campanhas educativas sobre educação sexual nos estabelecimentos estaduais de ensino (Lei nº 11.733/1997) (Paraná, 1997b), (ANEXO VI). Tais instrumentos demonstram o compromisso legal do estado com a promoção da saúde, da cidadania e da dignidade de estudantes de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero.

No âmbito normativo interno da educação, a SEED-PR aprovou também resoluções e orientações pedagógicas voltadas à garantia dos direitos de estudantes travestis e transexuais, especialmente no que se refere ao uso do nome social nos registros escolares. Por exemplo, a Orientação pedagógica nº001/2010 (ANEXO VII), a Orientação conjunta 002/2017 (ANEXO VIII) e a Resolução nº 1/2018 (ANEXO IX) (Paraná, 2018), define as condições para o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares, enquanto outras orientações conjuntas da SEED, como orientam as instituições de ensino sobre a inclusão do nome social no cadastro de alunos e alunas menores de idade, evidenciando um reconhecimento institucional da identidade de gênero e seu respeito no cotidiano escolar.

Adicionalmente, ações e políticas integradas com outras esferas do governo estadual, como o Plano Estadual de Políticas para a Comunidade LGBT¹², (ANEXO X), evidenciam a preocupação com a promoção dos direitos civis, a eliminação das discriminações e a consolidação da democracia no Paraná. Embora esse plano não seja exclusivamente educativo, ele influencia práticas pedagógicas ao afirmar a necessidade de políticas públicas intersetoriais que enfrentem a violência, o preconceito e a exclusão de pessoas LGBT em diferentes contextos sociais, incluindo a escola.

¹² LGBT, o termo foi mantido conforme aparece no documento.

Esses instrumentos estaduais complementam e ampliam as normativas nacionais tais como (LDB, ECA, BNCC) ao reconhecer que a escola pública deve assumir um papel ativo na promoção da igualdade de gênero e no combate às discriminações baseadas na sexualidade e na identidade de gênero. Ao estabelecer diretrizes, leis e resoluções que garantem direitos e orientam práticas pedagógicas inclusivas, o Governo do Estado do Paraná, por meio da SEED, fornece respaldo normativo para que docentes e gestores escolares possam desenvolver ações educativas que valorizem a diversidade, promovam o respeito mútuo e contribuam para uma educação efetivamente democrática e emancipadora.

Ao estabelecer diretrizes, leis e resoluções que garantem direitos e orientam práticas pedagógicas inclusivas, o Governo do Estado do Paraná, por meio da SEED, fornece respaldo normativo para que docentes e gestores escolares possam desenvolver ações educativas que valorizem a diversidade, promovam o respeito mútuo e contribuam para uma educação efetivamente democrática e emancipadora. Todavia, uma análise crítica desse arcabouço normativo revela limites significativos no que se refere à sua atualização, implementação e efetividade no cotidiano das escolas públicas estaduais.

Grande parte das legislações e diretrizes estaduais relacionadas às temáticas de gênero e diversidade sexual apresenta-se desatualizada, tanto em relação aos avanços teóricos e sociais quanto às transformações nas políticas educacionais contemporâneas. Muitos desses dispositivos foram formulados em contextos políticos específicos e permanecem inalterados, sem revisões sistemáticas que dialoguem com as demandas atuais da comunidade escolar, com as novas configurações das identidades de gênero e sexualidade ou com os desafios impostos pelo recrudescimento de discursos conservadores e moralizantes no campo educacional.

Além disso, embora tais normativas sejam frequentemente descritas nos documentos oficiais com objetivos claros e encaminhamentos detalhados, reproduzindo, de forma literal, princípios de respeito à diversidade, enfrentamento das discriminações e promoção dos direitos humanos, observa-se uma lacuna expressiva entre o texto legal e as ações concretas promovidas pelo Estado. Na prática, as iniciativas por parte da SEED no que diz respeito à formação continuada de professores, à produção e distribuição de materiais pedagógicos, ao acompanhamento das práticas escolares e ao fortalecimento de políticas institucionais

voltadas à educação para a sexualidade são pontuais, descontinuadas ou, em muitos casos, inexistentes.

Esse descompasso evidencia que o respaldo normativo, embora necessário, não é suficiente para garantir a efetivação de uma educação comprometida com a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual. A ausência de políticas públicas consistentes, de investimentos estruturais e de diretrizes operacionais claras acaba por transferir para as(os) docentes a responsabilidade individual pela implementação de ações pedagógicas que, institucionalmente, não são sustentadas. Tal cenário expõe professores e professoras a situações de vulnerabilidade, insegurança jurídica e isolamento profissional, especialmente em contextos marcados por pressões ideológicas, desinformação e tentativas de cerceamento do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, as normativas estaduais acabam assumindo um caráter predominantemente declaratório, funcionando mais como instrumentos simbólicos de legitimação discursiva do compromisso com os direitos humanos do que como políticas públicas efetivamente implementadas. A inexistência de mecanismos de monitoramento, avaliação e continuidade das ações evidencia a fragilidade do compromisso estatal com a consolidação de práticas educativas inclusivas no âmbito da rede pública.

Assim, embora o Estado do Paraná disponha formalmente de diretrizes e legislações que amparam a abordagem de gênero e sexualidade na escola, a não efetivação dessas normativas revela um processo de esvaziamento político-pedagógico que compromete sua materialização no cotidiano escolar. Superar esse cenário exige não apenas a atualização das legislações existentes, mas, sobretudo, a construção de políticas públicas intersetoriais, contínuas e institucionalizadas, capazes de transformar o discurso legal em práticas educativas concretas, sustentáveis e comprometidas com a democracia, a justiça social e os direitos humanos.

3.6 A Reforma do Ensino Médio e o esvaziamento da formação crítica: implicações para a educação em sexualidade e a formação integral no Paraná

Assim, embora o Estado do Paraná disponha formalmente de diretrizes e legislações que amparam a abordagem de gênero e sexualidade na escola, a não efetivação dessas normativas revela um processo de esvaziamento político-pedagógico que compromete sua materialização no cotidiano escolar. Superar esse cenário exige não apenas a atualização das legislações existentes, mas, sobretudo, a construção de políticas públicas intersetoriais, contínuas e institucionalizadas, capazes de transformar o discurso legal em práticas educativas concretas, sustentáveis e comprometidas com a democracia, a justiça social e os direitos humanos.

Esse processo de esvaziamento político-pedagógico encontra respaldo e aprofundamento nas transformações estruturais promovidas pela Reforma do Ensino Médio, instituída nacionalmente pela Lei nº 13.415/2017, cujos desdobramentos incidem diretamente sobre a organização curricular, o trabalho docente e as possibilidades de uma formação integral das(os) estudantes. Ao redefinir a centralidade do currículo a partir de itinerários formativos flexíveis e de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reduzida, a reforma contribui para a marginalização de áreas do conhecimento historicamente responsáveis pela promoção da reflexão crítica, da formação ética e da compreensão das dimensões sociais da existência humana.

Mônica Ribeiro da Silva (2018; 2020) analisa a Reforma do Ensino Médio como parte de um projeto mais amplo de reconfiguração do papel da escola pública, orientado por uma racionalidade neoliberal que subordina a educação às demandas imediatas do mercado de trabalho. Para a autora, a fragmentação curricular e a flexibilização dos percursos formativos produzem um empobrecimento da formação geral, especialmente ao reduzir o tempo e o espaço destinados às Ciências Humanas e à Filosofia, áreas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da participação democrática. Nesse sentido, a reforma não apenas reorganiza conteúdos, mas redefine concepções de juventude, conhecimento e cidadania.

No contexto paranaense, tais efeitos tornam-se ainda mais evidentes diante da implementação acelerada do Novo Ensino Médio, marcada por processos decisórios centralizados e pela escassa participação da comunidade escolar. Estudos críticos apontam que a redução da carga horária de disciplinas como Sociologia, Filosofia e História compromete significativamente a possibilidade de abordagens transversais e

interdisciplinares, entre elas a educação para a sexualidade (Silva, 2018; 2020). Essas disciplinas constituem espaços privilegiados para problematizar relações de poder, desigualdades de gênero, direitos sexuais e reprodutivos, bem como para promover uma leitura crítica das normas sociais que regulam corpos e identidades.

A educação para sexualidade, compreendida em uma perspectiva emancipatória, exige tempo pedagógico, formação docente adequada e um currículo que valorize a reflexão crítica e o diálogo. Autores como Louro (2018) e Foucault (2020) destacam que a sexualidade é um campo atravessado por disputas simbólicas, políticas e culturais, sendo a escola um espaço estratégico tanto para a reprodução quanto para a problematização das normas hegemônicas. No entanto, quando o currículo é orientado prioritariamente por competências instrumentais e pela lógica da empregabilidade, temas considerados “sensíveis” ou “polêmicos” tendem a ser silenciados ou tratados de forma superficial, reforçando processos de exclusão e invisibilização.

Além disso, a ênfase nos itinerários formativos e na suposta liberdade de escolha das(os) estudantes oculta profundas desigualdades estruturais. Como argumenta Arroyo (2012), a fragmentação do currículo frequentemente resulta em percursos diferenciados que reproduzem hierarquias sociais, destinando aos estudantes das camadas populares uma formação reduzida e pragmática. Nesse cenário, a educação para a sexualidade, enquanto dimensão constitutiva da formação humana, torna-se ainda mais vulnerável, sendo frequentemente deslocada para projetos pontuais ou ações extracurriculares, desvinculadas de uma proposta pedagógica consistente.

As implicações desse modelo para a formação integral das(os) estudantes são profundas. A concepção de formação integral, defendida por autores como Saviani (2011) e Frigotto (2017), pressupõe o desenvolvimento pleno das dimensões intelectual, ética, social, cultural e política dos sujeitos. Ao esvaziar o currículo de conteúdos que promovem a crítica social e a reflexão sobre direitos, a Reforma do Ensino Médio compromete a possibilidade de uma educação que forme sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade. No caso da educação para a sexualidade, isso significa limitar o acesso dos jovens a conhecimentos fundamentais para a construção de relações saudáveis, para o enfrentamento da violência de gênero e para o exercício da cidadania.

Portanto, a articulação entre a não efetivação das políticas de gênero e sexualidade e os impactos da Reforma do Ensino Médio revela um movimento convergente de despolitização do currículo e de enfraquecimento do papel social da escola pública. No Paraná, esse processo exige ser analisado criticamente, considerando suas especificidades locais e os efeitos concretos sobre o cotidiano escolar. Reafirmar a centralidade das disciplinas reflexivas e da educação em sexualidade não é apenas uma questão curricular, mas um compromisso ético-político com a formação integral, a democracia e os direitos humanos.

4 METODOLOGIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esse capítulo apresenta a metodologia de uma pesquisa qualitativa, de natureza participante e formativa, desenvolvida por meio de um curso de extensão ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), concebido como dispositivo de pesquisa-formação fundamentado nos pressupostos teóricos de Paulo Freire. O campo empírico envolveu professoras(es) e pedagogas(os) da rede pública estadual de Curitiba/PR, compreendidos como sujeitos do processo investigativo e da produção do conhecimento. A produção dos dados ocorreu por meio de questionários, registros em áudio e vídeo, elaboração de Relatos de Experiências e avaliação/autoavaliação do curso, possibilitando a triangulação das informações e a análise de como os princípios freireanos se materializam em práticas formativas críticas, inclusivas e transformadoras no contexto da escola pública contemporânea.

4.1 Características gerais da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de um curso de extensão ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), mediante autorização institucional do setor responsável, com o título “*Educação Sexual na Educação Básica: uma proposta interdisciplinar e contextual de formação continuada para professores*”, com certificação de 20 horas.

A escolha do curso de extensão como ambiente investigativo configura-se como uma estratégia metodológica coerente com o caráter formativo, dialógico e participante da pesquisa, alinhada aos pressupostos teóricos de Freire (2019) ao compreender a formação docente como um processo coletivo de reflexão crítica sobre a prática.

O curso foi concebido como uma estratégia de pesquisa-formação, conforme a perspectiva de Marie-Christine Josso (2004), que compreende a pesquisa-formação como um dispositivo epistemológico e metodológico no qual o ato de investigar se

articula intrinsecamente ao processo formativo. Nessa abordagem, a experiência vivida, a reflexividade crítica e a produção do conhecimento científico constituem dimensões indissociáveis do percurso investigativo. Assim, a pesquisadora assume-se como parte integrante do processo, atuando simultaneamente como formadora e como sujeito em formação, em um movimento contínuo de construção e ressignificação de saberes.

A realização da pesquisa na UTFPR fundamenta-se na possibilidade de promover a aproximação entre universidade e escola pública, favorecendo a articulação entre teoria e prática e a valorização dos saberes construídos no cotidiano escolar. Nesse contexto, as(os) docentes da Educação Básica não são compreendidas(os) como meros objetos de investigação, mas como sujeitos do processo formativo e da produção do conhecimento, em consonância com uma perspectiva freireana de educação.

O curso envolveu profissionais da educação da rede pública estadual, professoras(es), pedagogas(os), diretoras(es) de escola, atuantes no município de Curitiba, Paraná, no ano de 2023. A divulgação ocorreu por meio de convites institucionais encaminhados pela Secretaria Estadual de Educação (SEED), além de contatos diretos realizados pela pesquisadora em redes profissionais. Ao todo, foram registradas 114 inscrições iniciais.

No momento da inscrição, realizada por meio de formulário eletrônico, foram disponibilizados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Som de Voz (TCUISV), (APÊNDICE I), nos quais se apresentaram os objetivos da pesquisa, a dinâmica do curso e os procedimentos éticos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR (CAAE nº 654.38522.6.0000.5547) e obteve parecer favorável do Núcleo Regional de Ensino de Curitiba (NRE).

Com o objetivo de viabilizar a participação de docentes em exercício, o curso foi organizado em horários de contraturno e aos sábados pela manhã, prevendo encontros presenciais e remotos. Após o envio de convites de confirmação aos inscritos, aproximadamente 70%, manifestaram interesse em participar efetivamente do curso, compondo o grupo inicial de participantes.

4.2 Descrição dos sujeitos participantes da investigação

O curso contou com a participação de profissionais da educação da rede pública estadual, atuantes no município de Curitiba, Paraná. Foram considerados como critérios de inclusão profissionais da Educação Básica pública estadual, independentemente do componente curricular, que atuassem em sala de aula, na equipe pedagógica ou na gestão escolar, e que manifestassem interesse em participar da formação, mediante assinatura dos termos de consentimento.

No início da oferta do curso, os primeiros encontros presenciais realizados na UTFPR registraram baixa adesão, com a presença de oito participantes no grupo de quinta-feira e três participantes no grupo de sábado.

Diante desse cenário, optou-se pela reconfiguração do curso para o formato totalmente remoto, orientado pela busca de garantir a continuidade do processo formativo e o respeito às condições objetivas de trabalho e disponibilidade das(os) participantes. Após essa reconfiguração, realizou-se uma busca ativa junto às pessoas inscritas, por meio de envio de e-mails, resultando em um total de 38 participantes que concluíram o curso.

A caracterização do grupo evidenciou a participação de docentes de diferentes componentes curriculares, bem como de profissionais atuantes em distintas áreas da escola, aspecto que contribuiu para a pluralidade de perspectivas e experiências compartilhadas ao longo da formação. Essa diversidade foi considerada elemento central para a construção de um espaço dialógico e formativo, em consonância com a perspectiva freireana de valorização dos sujeitos e de seus saberes.

Outra dimensão considerada na caracterização das(os) participantes foi a identidade de gênero, coletada com a finalidade de compreender posicionamentos socialmente situados, orientar o uso adequado de pronomes e formas de tratamento e assegurar um ambiente formativo ético, respeitoso e inclusivo. Tal cuidado metodológico teve como propósito evitar generalizações indevidas e o apagamento de grupos específicos, contribuindo para a criação de condições éticas e epistemológicas favoráveis ao diálogo e à participação. No que se refere a essa dimensão, as respostas indicaram que todas e todos os participantes se autodeclararam homens cisgênero ou mulheres cisgênero.

Após a reconfiguração do curso, mantiveram-se os dias e horários inicialmente previstos, quintas-feiras à noite e sábados pela manhã, respeitando as possibilidades de participação das(os) docentes. Essa organização permitiu o desenvolvimento de um processo formativo contínuo, no qual as(os) participantes puderam refletir criticamente sobre suas práticas e construir proposições pedagógicas contextualizadas.

O curso foi estruturado em quatro encontros remotos síncronos, realizados entre agosto e setembro de 2023, além de atividades assíncronas, incluindo o preenchimento de questionários e elaboração de um Plano de Trabalho Docente (PTD).

A elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD) necessitou ser reconfigurada em função de as(os) participantes terem iniciado a entrega da atividade no formato de relato de experiência. Diante desse cenário, optou-se por padronizar a produção final, orientando que todas/os as(os) participantes elaborassem seus trabalhos nesse formato, tomando como base uma ação pedagógica já realizada ou a ser desenvolvida em suas práticas docentes. Em decorrência dessa reconfiguração, realizou-se, durante os encontros formativos, uma breve explanação acerca da importância do relato de experiência como contribuição para a pesquisa, destacando seu potencial de subsidiar a elaboração do produto educacional da pesquisadora.

Ressalta-se que tal reconfiguração não implicou qualquer prejuízo às(aos) participantes, uma vez que não alterou os objetivos da pesquisa, não modificou os procedimentos éticos previamente aprovados pelo Comitê de Ética, tampouco ampliou riscos ou demandas adicionais além das já previstas. A adequação restringiu-se à organização e padronização do formato de apresentação das atividades, mantendo-se assegurados o caráter voluntário da participação, o anonimato e a confidencialidade das informações.

Nesse sentido, enfatizou-se que o relato de experiência possibilita a articulação entre a prática educativa e a reflexão crítica de maneira dialógica. Fundamentado em Freire (2019), esse tipo de relato valoriza a experiência como espaço de produção de conhecimento, reconhece educadores e educandos(as) como sujeitos históricos e compreende a educação como prática de liberdade. Dessa forma, contribui para a formação docente crítica ao promover reflexões sobre relações de poder, inclusão, diálogo e transformação social no contexto educativo, configurando-se como um instrumento relevante tanto para a pesquisa quanto para a prática pedagógica.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

A organização pedagógica do curso foi concebida com a finalidade de levantar os conhecimentos prévios das(os) participantes e de promover processos reflexivos ao longo da formação. Para isso, foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados, articulados entre si e coerentes com o caráter formativo, participativo e crítico da pesquisa, lógica freireana.

Inicialmente, aplicou-se um questionário diagnóstico (APÊNDICE II), destinado à identificação das concepções, experiências e desafios das(os) docentes em relação à Educação para a Sexualidade no contexto escolar, analisando as respostas (APÊNDICE III). Ao longo dos encontros, foram propostas questões problematizadoras, que orientaram as discussões coletivas e estimularam a reflexão crítica sobre os temas abordados, configurando-se como importantes dispositivos de produção de dados.

Ao final do curso, foi aplicado um questionário final (pós), que foi juntado ao questionário pré, (APÊNDICE II), com o objetivo de apreender possíveis deslocamentos nas compreensões das(os) participantes ao longo do processo formativo. Como parte das atividades propostas, as(os) participantes elaboraram um Relatos de Experiências (APÊNDICE IV) o qual constituiu um dos principais dados empíricos da pesquisa, por expressar proposições pedagógicas concretas decorrentes das reflexões desenvolvidas durante a formação.

Cabe registrar que o número de participantes variou conforme a questão analisada, em decorrência de fatores como não resposta, respostas duplicadas ou inconsistências no processo de exportação dos dados. Dessa forma, adotou-se a indicação de N variável por questão, procedimento metodologicamente justificado em pesquisas de natureza qualitativa e mista, especialmente quando se trabalha com instrumentos autoadministrados. Segundo Bardin (2011) essa opção não compromete a validade da análise, uma vez que o foco recai sobre a interpretação das unidades de sentido e dos padrões discursivos emergentes, conforme os pressupostos da Análise de Conteúdo.

Complementarmente, foi solicitada a realização de uma avaliação e autoavaliação do curso (APÊNDICE V), possibilitando que as(os) participantes

refletissem sobre o percurso formativo, os aprendizados construídos, os limites identificados e as contribuições da proposta para sua prática pedagógica.

Além desses instrumentos, todos os encontros foram registrados por meio de gravações em áudio e vídeo, mediante consentimento das(os) participantes, compondo o corpus de análise da pesquisa e possibilitando a triangulação dos dados produzidos.

4.3.1 Síntese analítica das categorias freireanas e articulação com o instrumento de pesquisa

Os quadros a seguir sintetizam a articulação entre as questões do questionário e as categorias freireanas adotadas como eixo analítico da pesquisa. Essa organização permitiu compreender o instrumento não apenas como meio de coleta de dados, mas como dispositivo investigativo e formativo, capaz de evidenciar limites, ações iniciais, níveis de consciência e possibilidades de transformação da prática docente no campo da Educação para a Sexualidade.

Quadro 3 – Categoria Situação-limite e articulação com as questões do questionário

Questão	Fundamentação freireana
Q7 – Dificuldade em abordar sexualidade?	Expressa medo, insegurança e silenciamento.
Q8 – Obstáculos para abordar sexualidade	Evidencia limites estruturais, culturais e ideológicos.
Q13 – <i>Fake news</i> atrapalham?	Revela forças opressoras contemporâneas.
Q14 – Apoio da equipe pedagógica/direção	Indica limites institucionais.
Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q15 – Tema com mais dificuldade, conceitos, <i>fake news</i> .	Aponta zonas de interdição do saber.

Fonte: Elaborada pela Autora.

Quadro 4 – Categoria Ato-limite e articulação com as questões do questionário

Questão	Fundamentação freireana
Q17 – Conteúdos que permitem relações	Movimentos de mediação curricular.
Q18 – Já trabalhou o tema? Como?	Práxis inicial, ainda fragmentada.

Q16 – Tema com mais facilidade	Identificação de zonas de ação possível.
--------------------------------	--

Fonte: Elaborada pela Autora.

Quadro 5 – Categoria Ser mais e articulação com as questões do questionário

Questão	Fundamentação freireana
Q6 – Importância de abordar sexualidade	Valor atribuído ao tema.
Q9 – O que entende por sexualidade	Concepção antropológica e política.
Q10 – O que entende por gênero	Compreensão crítica ou biologizante.
Q11 – O que entende por <i>fake news</i>	Leitura crítica da informação.
Q12 – Exemplos de <i>fake news</i>	Capacidade de problematização.
Autoavaliação de conhecimento	Consciência do inacabamento.
Q20 – Por que é importante abordar?	Posicionamento ético-político.

Fonte: Elaborada pela Autora.

Quadro 6 – Categoria Inédito-viável e articulação com as questões do questionário

Questão	Fundamentação freireana
Q4 – O que motivou buscar o curso	Desejo de superação.
Q5 – Como ficou sabendo do curso	Inserção em redes formativas.
Q20 – Por que é importante abordar?	Projeções de mudança.
Q18 – Você já trabalhou o tema, de que forma?	Indícios de transformação futura.

Fonte: Elaborada pela Autora.

O questionário pós-curso, que será apresentado nos quadros 7, 8, 9 e 10 a seguir, teve como finalidade mostrar as possíveis mudanças nas percepções e práticas dos(as) participantes em relação às temáticas de gênero e sexualidade no contexto escolar. A análise dos dados manteve as mesmas categorias do questionário inicial, assegurando a coerência metodológica e a comparabilidade entre os dois momentos da pesquisa.

Quadro 7 – Categoria Situação-limite e articulação com as questões do questionário (Pós-curso)

Questão	Fundamentação freireana
----------------	--------------------------------

Q24 – Maiores dificuldades para interdisciplinaridade e contextualizações	Evidencia limites estruturais, institucionais, culturais e subjetivos, como resistências docentes, familiares e religiosas, falta de tempo, materiais, apoio institucional e insegurança conceitual.
Q21 / Q27 – Facilitadores e ações facilitadoras	Ao enunciar facilitadores desejáveis, revela a ausência destes como situação-limite concreta no cotidiano escolar.
Q28 – Sentir-se à vontade após o curso	Explicita limites pessoais, inseguranças e experiências traumáticas que funcionam como barreiras à ação pedagógica.

Fonte: Elaborada pela Autora.

Quadro 8 – Categoria Ato-limite e articulação com as questões do questionário (Pós-curso)

Questão	Fundamentação freireana
Q21 – Facilitadores para implementação	Indica movimentos de mediação pedagógica, como formação continuada, uso de materiais didáticos, diálogo coletivo e apoio institucional.
Q27 – Ações facilitadoras para implementação	Aponta estratégias concretas de enfrentamento: projetos interdisciplinares, palestras, rodas de conversa e revisão do projeto educacional.
Q26 – Mais fácil: contextualização ou interdisciplinaridade	Delimita zonas de ação possível e escolhas estratégicas diante dos limites institucionais e organizacionais.

Fonte: Elaborada pela Autora.

Quadro 9 – Categoria Ser mais e articulação com as questões do questionário (Pós-curso)

Questão	Fundamentação freireana
Q23 – Gênero e sexualidade como temas interdisciplinares	Ampliação da leitura de mundo e do currículo, superando a fragmentação disciplinar.
Q25 – Importância da interdisciplinaridade e contextualizações	Valorização ética, pedagógica e política do tema no processo formativo.
Q28 – Sentir-se à vontade após o curso (respostas afirmativas)	Fortalecimento da autonomia docente e consciência do inacabamento formativo.

Fonte: Elaborada pela Autora.

Quadro 10 – Categoria Inédito-viável e articulação com as questões do questionário (Pós-curso)

Questão	Fundamentação freireana
Q21 / Q27 – Facilitadores e ações facilitadoras	Projeções de mudança e construção de horizontes de possibilidade, envolvendo formação continuada,

	apoio institucional, participação das famílias e revisão curricular.
Q25 – Importância atribuída às práticas interdisciplinares	Indícios de transformação futura das práticas pedagógicas.
Q28 – Mudanças de postura após o curso	Emergência de condições subjetivas e coletivas para a ação transformadora.

Fonte: Elaborada pela Autora

A sistematização das questões do questionário em categorias freireanas, apresentada nos quadros anteriores, constitui o elo metodológico entre o instrumento de pesquisa e os procedimentos de análise de dados adotados neste estudo.

4.3.2 Procedimentos de produção de dados: etapas do curso

As etapas da pesquisa foram organizadas de modo a dialogar diretamente com os pressupostos da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, conforme é apresentado no quadro 11, compreendendo o processo formativo como um percurso dialógico, problematizador e transformador. Cada etapa do curso de extensão foi concebida não apenas como momento técnico-operacional, mas como espaço de produção de sentidos, consciência crítica e construção coletiva de saberes, articulando-se às categorias freireanas de situação-limite, ato-limite, ser mais e inédito-viável.

Essa organização metodológica permitiu compreender a formação docente como um movimento processual, no qual as situações-limite inicialmente identificadas são problematizadas, enfrentadas por meio de atos-limite e ressignificadas ao longo do processo formativo, culminando na emergência do ser mais e na construção de inéditos-viáveis no campo da Educação para a Sexualidade.

Quadro 11 – Etapas da pesquisa articuladas às categorias freireanas

Etapas da pesquisa	Descrição sintética	Categoria freireana predominante	Sentido analítico
Etapa 1 – Acolhimento e levantamento temático inicial	Acolhimento ético, aplicação de questionários iniciais, dinâmica de apresentação e discussão coletiva	Situação-limite	Identificação de limites, tensões, silenciamentos e concepções iniciais que atravessam a prática docente.

	sobre Educação Sexual.		
Etapa 2 – Problematização e ampliação conceitual	Exposição dialogada de conceitos, problematização de nomenclaturas e construção coletiva de sentidos.	Ato-limite	Início do enfrentamento crítico das situações-limite por meio da problematização e do diálogo.
Etapa 3 – Sensibilização e enfrentamento da desinformação	Depoimento, debates sobre diversidade, enfrentamento de <i>fake news</i> e reflexão crítica coletiva.	Ser mais	Ampliação da consciência ética, política e pedagógica, com reconhecimento da dimensão humana da temática.
Etapa 4 – Síntese propositiva e elaboração de práticas	Elaboração e socialização de Planos de Trabalho Docente, avaliação e autoavaliação do curso.	Inédito-viável	Construção de possibilidades concretas de transformação da prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Depois de definido o sentido analítico do curso em suas diferentes etapas, segue-se a descrição de cada uma.

Etapa 1 – Acolhimento, pactuação ética e levantamento temático inicial

A primeira etapa da pesquisa correspondeu ao início do curso de extensão e teve como objetivo estabelecer um espaço formativo dialógico, acolhedor e ético, bem como realizar o levantamento dos conhecimentos prévios, experiências e expectativas das(os) participantes em relação à Educação para a Sexualidade na escola.

Inicialmente, foram apresentadas informações gerais sobre o curso e sobre a pesquisa, incluindo sua finalidade, a dinâmica dos encontros, os procedimentos metodológicos e os aspectos éticos envolvidos. Nesse momento, procedeu-se à leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Som de Voz.

Em seguida, foram aplicados dois questionários iniciais, com a finalidade de caracterizar o grupo e identificar concepções, experiências, dúvidas e desafios

enfrentados pelas(os) docentes no tratamento da temática da sexualidade no contexto escolar. Esses instrumentos constituíram parte do corpus da pesquisa.

Ainda nessa etapa, realizou-se uma dinâmica de apresentação das(os) participantes, com o objetivo de favorecer a criação de vínculos, a escuta mútua e o estabelecimento de um ambiente de confiança, condição fundamental para uma proposta formativa de inspiração freireana. Na sequência, promoveu-se uma discussão coletiva acerca da Educação Sexual na escola, a partir de relatos de experiências, perspectivas e questionamentos trazidos pelo grupo.

Essa discussão foi registrada em áudio e integrou o corpus analisado, configurando-se como um momento de levantamento temático, nos termos da pedagogia freireana, ao permitir a identificação de temas, tensões e situações-limite presentes no cotidiano escolar das(os) participantes.

Etapa 2 – Problematização e ampliação crítica do repertório conceitual

A segunda etapa da pesquisa teve como objetivo problematizar as concepções iniciais identificadas na etapa anterior e ampliar, de forma crítica e instrumental, o repertório conceitual das(os) participantes acerca da sexualidade e do gênero.

Para esse fim, foram apresentados conceitos operacionais de sexualidade e gênero, fundamentados em autores e documentos de referência amplamente utilizados na área, como Michel Foucault, a Organização Mundial da Saúde e a UNESCO. A apresentação desses conceitos ocorreu em nível introdutório e teve função metodológica de criar um repertório comum mínimo, necessário para qualificar o debate coletivo e subsidiar as reflexões e produções pedagógicas desenvolvidas ao longo do curso.

Após a exposição dialogada, foram propostas questões problematizadoras que instigaram as(os) participantes a refletirem sobre os termos utilizados na escola (Educação Sexual, Educação em Sexualidade, Orientação Sexual, Educação Integral para a Sexualidade), suas implicações pedagógicas e os contextos históricos e políticos nos quais tais nomenclaturas se constituíram.

Nessa etapa, também foram problematizados dados e recomendações da UNESCO acerca da relevância da Educação para a Sexualidade no contexto escolar, não com a finalidade de aprofundamento teórico, mas como disparadores para a

reflexão crítica sobre a prática docente e para o reconhecimento das responsabilidades pedagógicas da escola frente às questões da sexualidade.

Etapa 3 – Sensibilização, enfrentamento de desinformações e reflexão crítica

A terceira etapa do curso teve como foco a sensibilização das(os) participantes e o enfrentamento de preconceitos e desinformações relacionados à sexualidade e ao gênero no contexto escolar.

Inicialmente, foi apresentado o depoimento de uma estudante transexual feminina, maior de 18 anos, ex-aluna da pesquisadora, que compartilhou sua trajetória escolar na Educação Básica. O formato adotado foi o de um diálogo aberto, com o objetivo de sensibilizar o grupo e provocar reflexões a partir de uma experiência concreta, contribuindo para a humanização do debate e para a compreensão das implicações pedagógicas e éticas da temática.

Na sequência, foram discutidos conceitos e terminologias relacionados à diversidade sexual e de gênero, identificados previamente como fontes de dúvidas e equívocos nas respostas iniciais das(os) participantes. Essa abordagem teve como função metodológica problematizar o uso de termos inadequados ou estigmatizantes, como homossexualismo e opção sexual e promover a substituição de concepções baseadas no preconceito por informações fundamentadas, conceitos

A partir desses debates, instaurou-se um diálogo crítico sobre *fake news* relacionadas à educação, ao gênero e à sexualidade, tais como “kit gay”, “ideologia de gênero” e outras narrativas recorrentes no cotidiano escolar. Essas desinformações, previamente apontadas pelas(os) participantes como obstáculos à prática pedagógica, foram analisadas coletivamente quanto à sua origem, circulação e efeitos no campo educacional.

As discussões dessa etapa foram registradas em áudio (Áudio III) e integraram o corpus da pesquisa, constituindo material relevante para a análise de como as(os) docentes problematizam discursos hegemônicos e constroem posicionamentos críticos frente às tensões que atravessam a escola pública contemporânea.

Etapa 4 – Síntese propositiva e elaboração de práticas pedagógicas

A quarta e última etapa do curso foi dedicada à síntese das reflexões desenvolvidas ao longo das etapas anteriores e à construção de proposições pedagógicas voltadas à Educação para a Sexualidade, alinhadas a uma perspectiva crítica, inclusiva e transformadora.

Nesse momento, foram discutidas diferentes abordagens pedagógicas sobre a sexualidade, sistematizadas a partir de referenciais contemporâneos, com o objetivo de auxiliar as(os) participantes a refletirem criticamente sobre suas próprias práticas e escolhas didáticas. Essa discussão teve caráter instrumental, orientando a elaboração de propostas pedagógicas contextualizadas e interdisciplinares.

Na sequência, as(os) participantes apresentaram os relatos de experiências elaborados a partir das discussões do curso, compartilhando experiências, estratégias e possibilidades de abordagem do tema da sexualidade em seus componentes curriculares específicos. Esses relatos constituíram um dos principais dados empíricos da pesquisa, por expressarem traduções pedagógicas concretas das reflexões formativas realizadas.

Por fim, realizou-se a avaliação e autoavaliação do curso, por meio de instrumento específico, possibilitando que as(os) participantes refletissem sobre o processo formativo, os aprendizados construídos, os limites enfrentados e os deslocamentos percebidos ao longo da formação.

Os relatos de experiências e as avaliações integraram o corpus de análise, permitindo investigar como os princípios freireanos de diálogo, problematização e ação-reflexão-ação se materializam em práticas formativas e proposições pedagógicas no campo da Educação para a Sexualidade.

4.3 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa orientou-se por uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, coerente com os pressupostos da pesquisa participante e com a fundamentação freireana que sustenta o desenho metodológico do estudo. O corpus analítico foi constituído a partir dos questionários diagnósticos e finais, dos registros em áudio e vídeo dos encontros formativos, dos relatos de experiências elaborados pelas(os) participantes e dos instrumentos de avaliação e autoavaliação do curso.

O tratamento dos dados seguiu os princípios da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos de organização, codificação e interpretação dos sentidos presentes nos materiais empíricos. As etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados orientaram o processo analítico, possibilitando a construção de inferências fundamentadas a partir dos dados produzidos.

As produções das(os) participantes, foram inicialmente submetidas à leitura flutuante e à organização em unidades de contexto, permitindo a apreensão global dos sentidos expressos nas falas, nos registros escritos e nos relatos de experiências elaborados ao longo do curso. Em um segundo momento, procedeu-se à categorização, sendo as categorias a priori: teórico-dedutiva, fundamentada em Freire definidas antes da análise dos dados, baseada em um dos objetivos da pesquisa e por meio de inferências interpretativas e subcategorias a posteriori que emergiram dos dados produzidos no curso, onde a pesquisadora identificou padrões de sentido.

Nessa etapa, as unidades de sentido identificadas foram analisadas à luz das categorias freireanas de situações-limite, atos-limite, práxis, inédito viável e ser mais, mobilizadas como lentes teórico-metodológicas para interpretar os desafios, tensões, enfrentamentos, deslocamentos de consciência e proposições pedagógicas construídas pelas(os) participantes. As categorias não foram aplicadas de forma mecânica, mas articuladas ao processo interpretativo, permitindo a identificação de regularidades, contradições e movimentos de transformação presentes nas produções docentes.

A triangulação dos diferentes instrumentos de coleta contribuiu para o fortalecimento do rigor metodológico da pesquisa, ao possibilitar o cruzamento de dados provenientes de distintas fontes e ampliar a consistência interpretativa dos resultados. Esse movimento analítico articulou o rigor da Análise de Conteúdo com uma leitura crítica e dialógica dos dados, coerente com a perspectiva freireana de práxis, entendida como ação–reflexão–ação, possibilitando compreender como os princípios da *Pedagogia do Oprimido* se materializam nas práticas formativas voltadas à Educação para a Sexualidade no contexto da escola pública.

4.4 O papel da pesquisadora no processo investigativo

No contexto desta pesquisa, a pesquisadora assumiu uma dupla condição de formadora e investigadora, atuando de maneira implicada no processo formativo e na produção dos dados. Essa posição foi assumida de forma consciente e crítica, em consonância com os pressupostos da *Pedagogia do Oprimido*, que compreende o conhecimento como construção coletiva, mediada pelo diálogo e pela problematização da realidade. Assim, a pesquisadora não se colocou em uma posição de neutralidade, mas como sujeito histórico inserido no processo investigativo, reconhecendo que suas escolhas metodológicas, mediações pedagógicas e interações com as(os) participantes influenciaram a constituição do campo empírico.

Ao longo do percurso investigativo, buscou-se adotar uma postura ética, dialógica e reflexiva, orientada pela escuta atenta, pelo respeito às experiências e saberes das(os) participantes e pela criação de condições favoráveis à participação crítica. Tal postura configurou-se como um exercício permanente de práxis, entendida como ação–reflexão–ação, no qual a pesquisadora tensionou continuamente seu próprio papel, evitando imposições interpretativas e favorecendo a emergência de leituras e proposições construídas coletivamente.

Dessa forma, o papel da pesquisadora ultrapassou a função técnica de coleta e análise dos dados, integrando-se ao próprio processo formativo vivenciado no curso de extensão.

Essa postura implicada e reflexiva orientou tanto a condução do dispositivo formativo quanto a leitura interpretativa do corpus, assegurando coerência com os pressupostos freireanos e rigor no tratamento dos dados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta a análise dos dados produzidos por meio do questionário aplicado aos participantes de um curso de formação continuada sobre gênero e sexualidade. A análise fundamenta-se na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), articulada aos pressupostos teóricos da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. O objetivo consistiu em compreender as concepções, os limites e as possibilidades da prática docente, bem como as transformações percebidas a partir do processo formativo vivenciado pelos(as) participantes.

5.1 Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos de análise dos dados fundamentaram-se na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), embora a Análise de Conteúdo tenha origem em tradições metodológicas diversas, neste estudo ela é mobilizada em uma perspectiva crítica, articulada a uma epistemologia freireana, não se limitando à quantificação de recorrências, mas à interpretação dos sentidos produzidos no interior das práticas educativas, dos discursos docentes e das condições históricas e sociais que atravessam o contexto escolar.

Dessa forma, organizou-se as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Inicialmente, realizou-se a organização do corpus e a leitura flutuante das respostas, visando à familiarização com o material empírico. Em seguida, foram definidas as unidades de registro e estabelecidas categorias analíticas a priori, fundamentadas na Pedagogia do Oprimido, a saber: situação-limite, ato-limite, ser mais e inédito-viável. A partir da codificação das unidades de sentido, emergiram subcategorias a posteriori, que permitiram aprofundar a interpretação dos dados. Por

fim, procedeu-se à análise interpretativa, articulando os excertos, trechos narrativos, representativos às categorias teóricas adotadas.

5.2 Caracterização das(os) participantes quanto à atuação profissional e às disciplinas lecionadas

A análise dos dados evidencia que as(os) participantes da pesquisa constituem um grupo heterogêneo quanto à área de atuação e os componentes curriculares, o que confere ao estudo um caráter interdisciplinar e amplia o potencial de discussão sobre a abordagem da sexualidade no contexto escolar.

No que se refere à função exercida, observa-se que a maioria expressiva das(os) participantes atua como professora ou professor, correspondendo a 87,7% do total, enquanto 12,3% exercem a função de pedagoga ou pedagogo. Tal distribuição indica que o curso e a pesquisa alcançaram prioritariamente docentes que atuam diretamente em sala de aula, o que se mostra relevante para a análise das práticas pedagógicas, dos limites e das possibilidades de abordagem dos temas gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

Em relação aos componentes curriculares lecionados, os dados revelam predominância de profissionais da área de Ciências, que concentram 27,2% das respostas, seguidos por Língua Portuguesa (15,8%), Arte, Biologia e Trilhas Formativas (cada uma com 10,5%). As disciplinas de Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Matemática e Itinerário Formativo aparecem com percentuais intermediários (em torno de 7,9%), enquanto Ensino Religioso, Língua Inglesa e Química apresentam menor representatividade (5,3%), e Física e Sociologia figuram com 2,6% cada.

Essa diversidade de áreas indica que a temática da sexualidade não se restringe a componentes curriculares tradicionalmente associados ao campo biológico, como Ciências e Biologia, mas atravessa também ao componente curricular das ciências humanas, linguagens, artes e áreas formativas integradas, reforçando seu caráter transversal. Tal configuração do grupo de participantes permite compreender que os desafios e as potencialidades relacionados à abordagem da sexualidade se manifestam de maneiras distintas conforme o campo dos componentes curriculares, influenciando concepções, práticas e níveis de segurança pedagógica.

Além disso, a presença significativa de docentes de áreas como Matemática, Física, Química e Itinerários Formativos evidencia a relevância de discutir a sexualidade a partir de perspectivas multidisciplinares e interdisciplinares, superando a compreensão de que tais temas seriam exclusivos de determinados componentes curriculares. Esse dado se articula com os pressupostos da formação integral e com a compreensão da escola como espaço de desenvolvimento humano amplo, no qual questões relacionadas a gênero e sexualidade permeiam múltiplos saberes e práticas educativas.

Dessa forma, a caracterização profissional das(os) participantes reforça a pertinência da investigação, uma vez que o corpus empírico reúne sujeitos inseridos em diferentes contextos curriculares, possibilitando uma análise mais abrangente sobre os limites, tensões e possibilidades da abordagem da sexualidade na escola.

A diversidade de áreas de atuação das(os) participantes pode ser compreendida, à luz da Pedagogia do Oprimido, como um elemento que revela tanto situações-limite quanto atos-limite no que se refere à abordagem da sexualidade no contexto escolar. Para docentes de áreas tradicionalmente associadas ao campo biológico, como Ciências e Biologia, a temática tende a ser socialmente legitimada no currículo, ainda que frequentemente restrita a uma perspectiva biologizante. Tal condição pode configurar uma situação-limite quando a abordagem se limita aos aspectos anatômicos e fisiológicos, dificultando a problematização das dimensões culturais, sociais e políticas da sexualidade.

Por outro lado, para docentes de áreas como Matemática, Física, Química e demais componentes das ciências exatas, a própria área de atuação pode se constituir inicialmente como uma situação-limite, uma vez que esses professores não são socialmente reconhecidos como responsáveis por tratar de temas relacionados à sexualidade. Essa percepção, fortemente marcada por concepções tradicionais de currículo, tende a produzir insegurança pedagógica e silenciamento, conforme evidenciado em diferentes momentos do corpus da pesquisa.

Entretanto, os dados também indicam movimentos que podem ser interpretados como atos-limite, na medida em que docentes de diversas áreas identificam possibilidades de articulação curricular multidisciplinar, contextualização de conteúdos e desenvolvimento de projetos interdisciplinares para abordar gênero e sexualidade. Esses movimentos sinalizam a superação parcial das situações-limite,

evidenciando uma práxis pedagógica em construção, na qual a sexualidade passa a ser compreendida como temática transversal e constitutiva da formação humana.

Assim, a área de atuação não se apresenta como um fator determinante ou limitador em si, mas como um elemento historicamente construído que pode tanto reforçar barreiras quanto favorecer processos de transformação. Essa leitura freireana permite compreender que os limites impostos pelo currículo não são imutáveis, podendo ser tensionados por práticas educativas críticas que visam ao ser mais e à construção de inéditos-viáveis no espaço escolar. Para corroborar com esses argumentos, apresenta-se a análise dos dados obtidos.

5.3 Questões prévias e pós do questionário e lógica metodológica de análise

As questões prévias e pós do questionário tiveram como função central o diagnóstico inicial e final das(os) participantes antes da intervenção formativa, permitindo mapear concepções, percepções, limites e possibilidades relacionadas à abordagem da sexualidade e de gênero no contexto escolar. A análise dessas questões foi orientada pela Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), articulada a uma categorização teórico-dedutiva fundamentada em pressupostos teóricos de Paulo Freire (2019).

Adotou-se uma lógica metodológica que combinou categorias a priori, definidas a partir do referencial freireano, com a possibilidade de emergência de subcategorias a posteriori, derivadas das respostas abertas nos questionários das(os) participantes.

Para as questões fechadas, considerou-se a resposta completa como unidade de análise; já para as questões abertas, foram identificadas unidades de sentido, conforme os pressupostos de Bardin (2011).

Quadro 12 – Categorias freireanas adotadas na análise das questões prévias e pós curso

Categoria freireana	Descrição analítica	Sentido metodológico
Situação-limite	Condições objetivas e subjetivas que limitam ou dificultam a abordagem da sexualidade.	Diagnóstico de obstáculos, silenciamentos e opressões.
Ato-limite	Ações concretas ou tentativas iniciais de	Identificação de movimentos de práxis.

	enfrentamento das situações-limite.	
Ser mais	Consciência crítica, concepções e sentidos atribuídos à sexualidade e ao gênero.	Mapeamento do grau de conscientização e posicionamento ético-político.
Inédito-viável	Possibilidades concretas de transformação projetadas a partir da formação.	Projeções de mudança e superação futura.

Fonte: Elaborado pela Autora

Quadro 13 – Articulação das questões prévias e pós com as categorias freireanas

Categoria freireana	Questões do questionário	Fundamentação freireana
Situação-limite	Q7, Q8, Q13, Q14, Q15	Expressam medo, insegurança, silenciamentos e limites estruturais, culturais e institucionais.
Ato-limite	Q16, Q17, Q18	Revelam ações iniciais, mediações curriculares e tentativas de enfrentamento.
Ser mais	Q6, Q9, Q10, Q11, Q12, Q19, Q20	Evidenciam consciência crítica, concepções ampliadas e posicionamento ético-político.
Inédito-viável	Q4, Q5, Q18 (análise cruzada), Q20 (análise secundária)	Apontam desejos, expectativas e possibilidades concretas de transformação.

Fonte: Elaborado pela Autora.

As questões que não foram contempladas nesse quadro, foram as questões fechadas que trouxeram dados analisados na descrição das características das(os) participantes.

5.4 Análise por categorias: categorias freireanas na interpretação dos dados empíricos

A análise dos dados foi organizada a partir de categorias analíticas que possibilitam compreender, de forma crítica, as concepções, práticas e desafios

vivenciados pelos docentes no que se refere à abordagem dos temas gênero e sexualidade no contexto escolar.

As categorias foram definidas de modo teórico-dedutivo (a priori), fundamentadas nos conceitos freireanos de situação-limite, ato-limite, ser mais e inédito-viável, os quais oferecem subsídios para interpretar tanto os condicionantes que restringem a prática pedagógica quanto os movimentos de resistência, conscientização e transformação evidenciados no discurso das(os) participantes. A partir da exploração do material empírico, emergiram subcategorias (a posteriori), construídas com base na recorrência e na similaridade semântica das unidades de sentido identificadas nas respostas ao questionário.

A organização da análise por categorias, possibilita evidenciar as contradições presentes no cotidiano escolar, bem como os tensionamentos entre limites impostos por fatores socioculturais, institucionais e formativos e as possibilidades de superação construídas a partir da práxis docente e dos processos de formação continuada. Nesse sentido, a análise não se limita à identificação de obstáculos, mas busca compreender os movimentos de conscientização e de ação pedagógica que apontam para a construção de práticas educativas mais críticas, dialógicas e comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

Assim, as seções que seguem apresentam a análise das categorias freireanas, articulando os dados empíricos aos referenciais teóricos adotados, por meio de excertos representativos, de modo a revelar como as(os) docentes significam, enfrentam e ressignificam a abordagem da sexualidade no espaço escolar.

5.4.1 A Situação-limite: condicionantes da prática docente na abordagem da sexualidade

Na perspectiva de Freire (2019), o conceito de situação-limite refere-se às condições históricas, sociais, culturais e subjetivas que se apresentam aos sujeitos como obstáculos à ação transformadora, sendo frequentemente naturalizadas e vivenciadas como intransponíveis. Ainda segundo Freire (2019), tais situações não são barreiras absolutas, mas expressões de uma realidade contraditória que pode ser compreendida criticamente e transformada por meio da práxis.

A categoria situação-limite foi definida *a priori*, segundo Bardin (2011), e permitiu agrupar unidades de sentido que evidenciam os principais fatores que dificultam ou inibem a abordagem dos temas gênero e sexualidade no contexto escolar. A partir da exploração do corpus, emergiram subcategorias que revelam como esses limites se manifestam de forma recorrente no discurso das(os) participantes. No quadro 14, é apresentada as categorias a priori e a posteriori da situação-limite.

Quadro 14 – Categorias freireanas (a priori) e subcategorias (a posteriori): Situação-limite

Categoria freireana	Subcategoria (emergente)	Indicadores (unidades de sentido)	Excertos
Situação-limite	Interdição familiar/comunitária	Medo de reclamação, pressão dos pais, comunidade conservadora	“Receio da opinião de pais e comunidade.” / “Barreiras impostas por famílias.” / “A família é o maior obstáculo...”
Situação-limite	Religião/ideologia/política como censura	Discursos religiosos/moralizantes, ideologia, politização do tema	“Ideologia, religião, política.” / “Discursos religiosos que associam diversidade à corrupção...”
Situação-limite	Preconceito e pânico moral	Tabu, vergonha, piadas, homofobia, transfobia, estereótipos	“Tabus.” / “Piadas entre os alunos, falta de empatia.” / “Transfobia.”
Situação-limite	Fragilidades formativas (conceituais)	Confusão sexo/gênero/orientação, baixa compreensão, insegurança com pronomes e nome social	“Não entendo.” / “As definições e pronomes de tratamento.” / “Diferença entre sexo e gênero.”
Situação-limite	Pressões institucionais/curriculares	Falta de tempo, currículo engessado, SEED/NEM, avaliações externas	“Falta de tempo devido muitos conteúdos.” / “Currículo fechado...” / “Alta cobrança da SEED... poucas aulas...”
Situação-limite	Desinformação e <i>fake news</i>	Kit gay, mamadeira, ideologia de gênero, crenças familiares,	“Criam pânico moral e bloqueio coletivo.” / “Famílias deixam de acreditar na escola.”

		deslegitimação da escola	
Situação-limite	Dimensão biográfica/afetiva (interna)	História pessoal traumática, barreiras emocionais do docente	“Sofri violência sexual... preciso tratar o tema em mim primeiro.”

Fonte: Elaborado pela Autora.

O Quadro 14 evidencia um conjunto de situações-limite que atravessam a prática docente no que se refere à abordagem dos temas gênero e sexualidade no contexto escolar. Segundo Freire (2019) se impõem aos sujeitos como obstáculos aparentemente intransponíveis, mas que, ao serem desveladas criticamente, podem ser superadas pela práxis transformadora.

Os dados analisados revelam que uma das situações-limite mais recorrentes está relacionada à interdição familiar e comunitária, expressa pelo medo de reclamações, pela pressão de pais e responsáveis e pelo conservadorismo presente em determinados contextos escolares. Respostas, como *“Receio da opinião de pais e comunidade”* e *“A família é o maior obstáculo”* indicam que a ação pedagógica das (os) docentes é fortemente condicionada por forças externas à escola, que operam como mecanismos de controle simbólico.

Na perspectiva freireana, tais condicionantes tendem a ser naturalizados, levando os sujeitos a internalizarem o limite como algo dado, o que favorece práticas de autocensura e silenciamento.

Outra situação-limite significativa refere-se à religião, ideologia e política como formas de censura, evidenciando a politização da temática da sexualidade e sua associação a discursos moralizantes. As respostas analisadas demonstram que tais discursos atuam no sentido de deslegitimar a escola como espaço de debate crítico, deslocando a discussão do campo pedagógico para o campo da moral privada. Freire (2019), destaca que, quando a educação se submete a visões dogmáticas, perde-se o caráter problematizador do ato educativo, reforçando relações de opressão e impedindo a leitura crítica da realidade.

O preconceito e o pânico moral¹³ emergem também como situações-limite estruturantes, manifestando-se por meio de tabus, piadas, homofobia, transfobia e

¹³ Segundo Cohen (2002), sociedades parecem estar sujeitas, periodicamente, a períodos de pânico moral. Uma condição, episódio, pessoa ou grupo de pessoas emerge para se tornar definido como uma

estereótipos. Essas manifestações revelam a presença de uma cultura escolar marcada por violências simbólicas que afetam tanto estudantes quanto professores. Segundo Freire (2019), o preconceito constitui uma expressão da desumanização, na medida em que nega o outro como sujeito histórico e de direitos, configurando-se como um limite que compromete a construção de práticas educativas dialógicas e emancipatórias.

As fragilidades formativas de ordem conceitual identificadas no quadro, como a confusão entre sexo, gênero e orientação sexual e a insegurança em relação ao uso de pronomes e ao reconhecimento do nome social, configuram-se como situações-limite internas à prática docente. Diferentemente dos limites impostos externamente, esses revelam lacunas na formação inicial e continuada, que produzem sentimento de insegurança e medo de errar. Para Freire (2019), reconhecer o próprio inacabamento é condição fundamental para a humanização; contudo, quando esse reconhecimento não é acompanhado de processos formativos adequados, o inacabamento pode ser vivido como paralisia, reforçando o limite em vez de impulsionar a ação.

As pressões institucionais e curriculares, associadas à falta de tempo, ao currículo engessado e às exigências das políticas educacionais vigentes, aparecem igualmente como situações-limite que estruturam o cotidiano escolar. Esses elementos revelam que a organização do trabalho pedagógico muitas vezes inviabiliza a inserção de temas transversais, relegando-os a um plano secundário. Para Freire (2019), tais estruturas institucionais expressam contradições do sistema educacional que precisam ser problematizadas coletivamente, sob pena de perpetuar uma educação fragmentada e descontextualizada da realidade dos sujeitos.

A desinformação e a circulação de *fake news* configuram-se como uma situação-limite contemporânea de grande impacto, produzindo pânico moral e enfraquecendo a confiança na escola enquanto espaço de produção de conhecimento. As respostas analisadas evidenciam que informações falsas sobre gênero e sexualidade não apenas dificultam a abordagem pedagógica do tema, mas também alimentam conflitos entre escola e comunidade. Freire (2019), destaca que a negação do conhecimento científico e do diálogo crítico constitui uma forma de

ameaça aos valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de forma estilizada e estereotipada pelos meios de comunicação.

opressão, na medida em que impede os sujeitos de realizarem uma leitura crítica do mundo.

Por fim, a dimensão biográfica e afetiva identificada em relatos de docentes que vivenciaram experiências traumáticas evidencia que as situações-limite não se restringem às condições externas ou institucionais, mas atravessam também a subjetividade dos sujeitos. A resposta, “*Sofri violência sexual... preciso tratar o tema em mim primeiro*” revela limites que exigem uma abordagem ética e cuidadosa, reafirmando a compreensão freireana de que a prática educativa é inseparável da história de vida dos educadores.

Assim, a discussão do Quadro 14 evidencia que as situações-limite identificadas são múltiplas, inter-relacionadas e historicamente construídas, compondo um cenário complexo que condiciona a prática docente. Reconhecer e problematizar essas situações constitui um passo fundamental para a construção de atos-limite, nos quais as(os) docentes passam a agir criticamente sobre a realidade, abrindo possibilidades para o ser mais e para a construção de inéditos-viáveis, conforme analisado nas categorias subsequentes.

5.4.2 Ato-limite: movimentos de enfrentamento e construção da práxis pedagógica

O Ato-limite evidencia que, diante das múltiplas situações-limite identificadas anteriormente, os(as) docentes passam a desenvolver movimentos iniciais de enfrentamento, os quais podem ser compreendidos, segundo Freire (2019), como atos-limite. Para Paulo Freire (2019), os atos-limite correspondem às ações conscientes empreendidas pelos sujeitos quando deixam de se adaptar passivamente à realidade opressora e passam a agir criticamente sobre ela, ainda que de forma parcial, provisória e marcada por contradições. No quadro 15 as seguintes categorias de análise:

Quadro 15 – Categorias freireanas (a priori) e subcategorias (a posteriori): Ato-limite

Categoria freireana	Subcategoria (emergente)	Unidades de sentido	Excertos
---------------------	--------------------------	---------------------	----------

Ato-limite	Práticas iniciais em sala	Trabalho superficial, cautela, ações pontuais	“Apenas superficialmente.” / “Já sim... de forma mais cautelosa.”
Ato-limite	Estratégias dialógicas	Rodas de conversa, caixinha de perguntas, debates, dinâmicas	“Caixinha de perguntas... tirando dúvidas.” / “Dinâmicas de grupo, rodas de conversa.”
Ato-limite	Mediação por dados e problematização	Uso de estatística, gráficos, notícias e leitura crítica	“Matemática: estatística para mostrar dados sobre violência.” / “Trabalhei com gráficos.”
Ato-limite	Multidisciplinariedade e Interdisciplinaridade/ contextualização como tentativa	Busca de articulação curricular e conexão com conteúdos da disciplina	“Produtos de beleza... polímeros da camisinha...” / “ODS 5 – Igualdade de gênero.”
Ato-limite	Ato-limite institucional (apoio parcial)	Autonomia docente, aceitação sem incentivo, apoio apenas discursivo	“Não impedem, mas não incentivam...” / “Reconhecem necessidade..., mas não discutem na prática.”

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro analisado, uma das manifestações mais recorrentes do ato-limite refere-se às práticas iniciais em sala de aula, descritas pelas(os) participantes como abordagens “superficiais”, realizadas “com cautela” ou por meio de ações pontuais. Respostas como *“Apenas superficialmente”* e *“Já sim... de forma mais cautelosa”* revelam que, embora as(os) docentes reconheçam a relevância da temática de gênero e sexualidade, suas ações ainda se desenvolvem sob forte tensão, especialmente em função do medo de reações negativas por parte das famílias, da gestão escolar ou da comunidade.

Na perspectiva de Freire (2019), tais práticas não devem ser compreendidas como ausência de compromisso, mas como primeiros deslocamentos em direção à ação transformadora, rompendo com o silenciamento total imposto pelas situações-limite.

Outra subcategoria significativa diz respeito às estratégias dialógicas, expressas pelo uso de rodas de conversa, dinâmicas de grupo, debates e instrumentos como a “caixinha de perguntas”. As respostas *“Caixinha de perguntas... tirando dúvidas”* e *“Dinâmicas de grupo, rodas de conversa”* evidenciam a busca por práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, elemento central do pensamento

freireano. Para Freire (2019), o diálogo constitui condição indispensável para a educação libertadora, pois reconhece educandos e educadores como sujeitos históricos, capazes de problematizar a realidade e construir conhecimento de forma coletiva. Assim, tais estratégias configuram atos-limite ao instaurarem espaços de escuta, troca e problematização no interior da escola.

A mediação por dados e problematização também emerge como uma forma relevante de ato-limite. O uso de estatísticas, gráficos e notícias, conforme indicam respostas como *“Matemática: estatística para mostrar dados sobre violência”* e *“Trabalhei com gráficos”*, revela a tentativa de legitimar a discussão sobre gênero e sexualidade a partir de evidências empíricas e científicas. Essa estratégia tensiona a compreensão tradicional de currículo, sobretudo em áreas consideradas “neutras”, como as ciências exatas, e expressa um esforço consciente de articular os componentes curriculares às problemáticas sociais vivenciadas pelas(os) estudantes. Tal movimento dialoga com a concepção freireana de educação problematizadora, na qual o conhecimento escolar deve partir da realidade concreta dos sujeitos.

Observa-se ainda que a multidisciplinariedade e interdisciplinaridade na contextualização aparecem como atos-limite na medida em que as(os) docentes buscam “portas de entrada” no currículo para abordar a temática, conectando conteúdos específicos às discussões sobre gênero e sexualidade. Respostas como *“Produtos de beleza... polímeros da camisinha...”* e *“ODS 5 – Igualdade de gênero”* indicam que essas iniciativas, embora muitas vezes individuais e pontuais, representam tentativas de superar a fragmentação curricular e de promover uma abordagem mais integrada do conhecimento. Na leitura freireana, tais ações expressam a recusa de uma educação bancária e o esforço por uma prática pedagógica mais contextualizada e significativa.

Por fim, o quadro evidencia a existência de um ato-limite institucional, caracterizado por um apoio parcial por parte da gestão escolar. Respostas como *“Não impedem, mas não incentivam”* e *“Reconhecem necessidade..., mas não discutem na prática”* revelam que, embora haja certo reconhecimento discursivo da importância do tema, a ausência de incentivo efetivo e de políticas internas de apoio limita o alcance das práticas docentes. Esse cenário demonstra que os atos-limite não se restringem à ação individual do corpo docente, mas dependem de condições coletivas e institucionais para se consolidarem como práxis transformadora.

Dessa forma, a categoria ato-limite permite compreender que as(os) docentes se encontram em um processo de transição, no qual a consciência dos limites convive com tentativas concretas de ação pedagógica. Esses atos, ainda que marcados por insegurança e fragmentação, representam movimentos fundamentais de enfrentamento das situações-limite e apontam para a possibilidade de avanço em direção ao ser mais e à construção de inéditos-viáveis, conforme será analisado nas seções subsequentes deste capítulo.

5.4.3 O Ser Mais na prática docente: ampliação da consciência ética e pedagógica

No Quadro 16 evidencia um conjunto de sentidos que expressam movimentos de ampliação da consciência crítica das(os) docentes, os quais podem ser compreendidos, segundo Freire (2019), como manifestações do ser mais. Para Paulo Freire (2019), o ser mais constitui a vocação ontológica do ser humano, historicamente negada em contextos de opressão, mas permanentemente possível de ser construída por meio da conscientização e da práxis transformadora.

Quadro 16 – Categorias freireanas (a priori) e subcategorias (a posteriori): Ser mais

Categoria freireana	Subcategoria (emergente)	Unidades de Sentido	de Excertos
Ser mais	Sexualidade como dimensão ampla/identitária	Vida humana, afetividade, consentimento, prazer, relações	“Dimensão significativa da vida humana.” / “Abrange corpo, gênero e relações.”
Ser mais	Gênero como construção social/identidade	Dimensão social e cultural, não-binariade, performance	“É algo que se constrói socialmente.” / “Incluindo pessoas não binárias.”
Ser mais	Posicionamento ético-político	Direitos, cidadania, respeito, inclusão, acolhimento	“Promover o respeito e garantir direitos...” / “É uma questão de cidadania...”
Ser mais	Escola como espaço de proteção e cuidado	Prevenção de violência e abuso, saúde, combate ao bullying	“Proteger... da violência.” / “Evitar o bullying e a discriminação.”
Ser mais	Consciência crítica sobre desinformação	<i>Fake news</i> como manipulação, pânico	“Criam falsas ideias...” / “Questiona a ciência.” /

		moral, ciência e fontes seguras	“Fontes seguras para pesquisar.”
Ser mais	Reconhecimento do inacabamento	Necessidade de atualização, percepção de limites formativos	“Ainda não domino.” / “Preciso de atualização em tudo.”

Fonte: Elaborado pela Autora.

A subcategoria sexualidade como dimensão ampla e identitária revela uma compreensão que supera abordagens restritas ao campo biológico ou higienista, reconhecendo a sexualidade como dimensão constitutiva da vida humana, atravessada por afetividade, prazer, relações e processos de autoconhecimento. As respostas, *“Dimensão significativa da vida humana”* e *“Abrange corpo, gênero e relações”* indicam um deslocamento discursivo em relação a concepções fragmentadas, aproximando-se de uma leitura integral do sujeito. Tal compreensão dialoga diretamente com a perspectiva freireana de educação humanizadora, que reconhece o educando em sua totalidade histórica, social e afetiva.

No que se refere à subcategoria gênero como construção social e identidade, os dados apontam para o reconhecimento do gênero como produção histórica e cultural, não reduzida à determinação biológica. Respostas como *“É algo que se constrói socialmente”* e *“Incluindo pessoas não binárias”* evidenciam a ampliação do repertório conceitual das(os) docentes e a incorporação de perspectivas contemporâneas sobre identidade. Esse movimento pode ser interpretado como expressão do ser mais, na medida em que rompe com visões naturalizadas e essencialistas, favorecendo a leitura crítica das relações de poder que estruturam as desigualdades de gênero.

A subcategoria posicionamento ético-político explicita a compreensão da abordagem de gênero e sexualidade como compromisso com direitos, cidadania, respeito e inclusão. Respostas como *“Promover o respeito e garantir direitos”* e *“É uma questão de cidadania”* revelam, segundo Freire (2019) que as(os) docentes passam a situar sua prática pedagógica em um campo ético e político, reconhecendo a educação como ato intencional e não neutro. Para Freire (2019), assumir tal posicionamento implica recusar a neutralidade da educação e compreender o ato educativo como prática social comprometida com a humanização e com a superação das injustiças.

A escola como espaço de proteção e cuidado emerge como subcategoria que reforça a dimensão ética do ser mais, ao reconhecer o papel da instituição escolar na prevenção de violências, no combate ao bullying e na promoção da saúde e do bem-estar das(os) estudantes. Respostas como *“Proteger... da violência”* e *“Evitar o bullying e a discriminação”* indicam uma compreensão ampliada da função social da escola, que ultrapassa a transmissão de conteúdos e assume a formação integral dos sujeitos. Essa leitura converge com a defesa freireana de uma educação comprometida com a dignidade humana e com a construção de relações pedagógicas baseadas no cuidado e no diálogo.

A subcategoria consciência crítica sobre a desinformação evidencia a problematização das *fake news* e de discursos que deslegitimam o conhecimento científico. Respostas como *“Criam falsas ideias”*, *“Questiona a ciência”* e *“Fontes seguras para pesquisar”* demonstram que as(os) docentes reconhecem a importância da leitura crítica da realidade e da valorização do conhecimento científico como forma de enfrentamento da opressão simbólica

Para Freire (2019), tal consciência crítica constitui elemento central do processo de conscientização, pois permite aos sujeitos desvelarem as formas pelas quais a realidade é manipulada e mistificada.

Por fim, o reconhecimento do inacabamento aparece como subcategoria fundamental para a compreensão do ser mais. Respostas como *“Ainda não domino”* e *“Preciso de atualização em tudo”* revelam que as(os) docentes reconhecem seus próprios limites formativos, não como falha individual, mas como condição humana. Para Freire (2019), assumir-se como ser inacabado é condição para a aprendizagem permanente e para a abertura ao diálogo. Nesse sentido, o reconhecimento do inacabamento não representa fragilidade, mas potência formativa, pois impulsiona a busca por novos saberes e práticas.

Assim, a discussão do Quadro 16, permite compreender que a categoria ser mais se materializa nos dados como um movimento de ampliação da consciência ética, política e pedagógica das(os) docentes. Esses deslocamentos discursivos e conceituais indicam processos de humanização em curso, nos quais os sujeitos passam a reconhecer a si mesmos e aos outros como históricos, inacabados e capazes de transformar a realidade. Tal movimento prepara o terreno para a emergência do inédito-viável, entendido como a concretização de novas

possibilidades pedagógicas a partir da práxis crítica, conforme será analisado na categoria subsequente.

5.4.4 O inédito-viável como horizonte formativo da prática docente

O Quadro 17 evidencia a emergência de sentidos que podem ser compreendidos, como expressão do inédito-viável, conceito central no pensamento da autora. Para Freire (2019), o inédito-viável refere-se às possibilidades históricas concretas que se apresentam aos sujeitos quando, a partir da conscientização, passam a vislumbrar e construir alternativas à realidade opressora. Não se trata de uma utopia abstrata, mas de um projeto possível, enraizado nas condições objetivas e subjetivas da prática social.

Quadro 17 – Categorias freireanas (a priori) e subcategorias (a posteriori): Inédito-viável

Categoria freireana	Subcategoria (emergente)	Unidades de sentido	Excertos
Inédito-viável	Formação como possibilidade concreta de superação	Sentir-se mais à vontade, segurança pedagógica, suporte teórico	“Tenho suporte e estudo...” / “Vasta literatura científica... me sinto mais segura.”
Inédito-viável	Amparo legal e documentos oficiais	Leis e orientações como respaldo para a ação docente	“Ter acesso a leis... fica muito mais fácil.” / “Amparadas pelos documentos oficiais.”
Inédito-viável	Projetos interdisciplinares como horizonte	Trabalho coletivo, integração da equipe, planejamento conjunto	“Projetos interdisciplinares... enriquecedores.” / “Necessário a integração de toda equipe.”
Inédito-viável	Condições de implementação (facilitadores)	Materiais didáticos, formação continuada, apoio institucional, diálogo com famílias	“Formação de professores.” / “Mais tempo para planejamento e espaço no currículo.”
Inédito-viável	Reconfiguração do discurso pedagógico	Ampliação do repertório, novas ideias, fortalecimento	“Ampliou o discurso pedagógico.” / “Novas

		do discurso pedagógico	ideias surgiram durante os debates.”
--	--	------------------------	--------------------------------------

Fonte: Elaborado pela Autora.

A subcategoria formação como possibilidade concreta de superação revela que os processos formativos vivenciados pelas(os) docentes ampliam a segurança pedagógica e favorecem uma atuação mais consciente e fundamentada. Respostas como *“Tenho suporte e estudo”* e *“Vasta literatura científica... me sinto mais segura”* indicam que a formação continuada opera como mediação fundamental para a superação das situações-limite anteriormente identificadas, a formação crítica constitui um espaço privilegiado de conscientização, no qual os sujeitos passam a compreender os condicionantes de sua prática e a projetar ações transformadoras.

O amparo legal e os documentos oficiais emergem como elementos estruturantes do inédito-viável, ao oferecer respaldo institucional para a ação docente. As respostas analisadas demonstram que o acesso às legislações e orientações normativas contribui para reduzir o medo e a insegurança, frequentemente associados à abordagem dos temas gênero e sexualidade. Para Freire (2019), embora a transformação social não se restrinja ao campo normativo, o reconhecimento das condições objetivas, entre elas as políticas públicas e os marcos legais, é fundamental para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social.

A subcategoria projetos interdisciplinares como horizonte evidencia a compreensão de que a superação dos limites individuais exige a construção coletiva da prática pedagógica. Respostas como *“Projetos interdisciplinares... enriquecedores”* e *“Necessário a integração de toda equipe”* revelam a percepção de que o trabalho colaborativo amplia as possibilidades de intervenção educativa. Para Freire (2019), a práxis transformadora é, necessariamente, coletiva, pois se constrói na dialogicidade e na ação compartilhada, rompendo com a lógica individualizante e fragmentada do trabalho docente.

As condições de implementação, identificadas como facilitadores, reforçam a dimensão concreta do inédito-viável. Materiais didáticos adequados, formação continuada, apoio institucional e diálogo com as famílias aparecem como elementos indispensáveis para que as intenções pedagógicas se convertam em práticas efetivas. Esses dados indicam que a transformação da realidade escolar não depende apenas da vontade individual das(os) professoras(es), mas da articulação entre diferentes

níveis do sistema educacional. Freire (2019), destaca que a ação transformadora requer a leitura crítica das condições objetivas, de modo que o sonho não se dissocie da realidade histórica.

Por fim, a reconfiguração do discurso pedagógico evidencia deslocamentos significativos na forma como as(os) docentes compreendem e expressam sua prática. Respostas como *“Ampliou o discurso pedagógico”* e *“Novas ideias surgiram durante os debates”* indicam o fortalecimento do repertório conceitual e argumentativo das(os) professores, aspecto fundamental para o enfrentamento de discursos conservadores e desinformados. Para Freire (2019), a palavra assume papel central na práxis educativa, pois é por meio dela que os sujeitos nomeiam o mundo e se reconhecem como capazes de transformá-lo.

Assim, a análise do Quadro 17 permite compreender o inédito-viável como um horizonte formativo que se concretiza na articulação entre formação crítica, respaldo institucional, ação coletiva e ampliação do discurso pedagógico. Esses elementos apontam para a construção de novas possibilidades de atuação docente, nas quais a abordagem de gênero e sexualidade deixa de ser vivida como risco ou ameaça e passa a ser compreendida como compromisso ético, político e pedagógico com a humanização. O inédito-viável, portanto, configura-se como síntese dialética do percurso analítico desenvolvido neste capítulo, articulando situações-limite, atos-limite e ser mais em uma perspectiva de transformação possível e historicamente situada.

5.4 Da situação-limite ao inédito viável: análise comparativa dos efeitos formativos do curso na prática docente

O Quadro 18 demonstrou por meio do questionário prévio evidencia um conjunto de situações-limite que atravessam o trabalho docente com sexualidade e gênero. A dimensão mais recorrente é a interdição social exercida por famílias e comunidade, frequentemente associada ao conservadorismo, tabus e à possibilidade de denúncias ou reclamações. Esse cenário é reforçado por elementos de religião, ideologia e política, que operam como mecanismos de censura simbólica e tornam o tema passível de “pânico moral”. No plano institucional, a situação-limite também aparece na forma de pressões curriculares e falta de tempo, com menções a

demandas e estruturações do currículo que deixam pouca margem para tematizações planejadas e interdisciplinares.

Além dos limites externos, emergem situações-limite internas à docência, ligadas a fragilidades formativas e conceituais. As respostas indicam confusões recorrentes entre gênero, sexo e orientação sexual, além de autodeclarações de baixa compreensão (“pouco”, “não entendo”) e insegurança quanto ao uso de termos, pronomes e nome social. Essa condição intensifica a vulnerabilidade docente diante do tema e favorece a postura de cautela, silêncio ou não abordagem. Há, ainda, evidência de uma situação-limite de ordem biográfica/afetiva, quando a experiência pessoal de violência sexual aparece como obstáculo para abordar o tema, apontando a necessidade de considerar o sujeito docente em sua totalidade, inclusive suas marcas e processos de elaboração.

A circulação de *fake news* constitui um eixo estruturante da situação-limite contemporânea. O corpus mostra repertório claro de narrativas difundidas socialmente (ex.: “kit gay”, “mamadeira...”, “ideologia de gênero”), associadas à desinformação e à deslegitimação do trabalho escolar. A maioria das(os) participantes compreende que tais narrativas dificultam a abordagem pedagógica ao produzirem preconceitos, pânico moral, desconfiança na escola e resistência familiar. Em termos freireanos, as *fakes News* operam como tecnologia social de opressão ao promoverem leituras distorcidas do real, interferindo na possibilidade de diálogo.

Apesar disso, o corpus também apresenta atos-limite, entendidos como movimentos iniciais de enfrentamento e produção de práxis. Eles aparecem quando docentes relatam estratégias concretas (dinâmicas, rodas de conversa, caixinha de perguntas, debates) e quando identificam relações curriculares em múltiplas áreas, inclusive exatas e linguagens (estatística para discutir violência, química associada a produtos e materiais, literatura e gêneros textuais, história e movimentos sociais, educação física e corpo). Esses atos-limite demonstram que a abordagem da sexualidade e de gênero não se restringe ao componente biológico, embora este ainda figure como “zona de maior facilidade” para parte das(os) participantes, evidenciando tensões entre uma educação sexual biomédica e uma educação sexual crítica e integral.

O conceito freireano de ser mais se manifesta quando as(os) participantes atribuem sentido ético-político à temática: defesa do respeito, cidadania, garantia de direitos, acolhimento de estudantes e combate à discriminação. Também aparece na

compreensão ampliada da sexualidade como dimensão humana (afetiva, identitária, relacional) e do gênero como construção social, ainda que coexistam leituras biologizantes e moralizantes. A presença de posicionamentos críticos e, simultaneamente, de contradições internas no grupo indica disputa de sentidos formativos, aspecto relevante para a análise de processos de conscientização em formação de professores.

No pós-curso, torna-se visível o inédito-viável, entendido como possibilidade concreta de transformação: muitas(os) participantes afirmam sentir-se mais à vontade por terem ampliado repertório, acessado literatura científica, compreendido termos, e, sobretudo, obtido amparo legal e documental, o que aumenta a segurança para atuar. O inédito-viável também é descrito como horizonte de implementação: projetos interdisciplinares, palestras, rodas de conversa, materiais didáticos, apoio institucional, tempo de planejamento e participação das famílias. Ao mesmo tempo, o corpus mostra que situações-limite persistem (famílias, currículo, resistências de colegas e direção, *fake news*), o que reforça a necessidade de compreender a formação docente como processo contínuo e coletivo, e não como solução isolada. Assim, os dados sugerem que a intervenção formativa fortalece atos-limite e amplia o ser mais, mas a superação das situações-limite depende de condições institucionais e socioculturais mais amplas.

Quadro 18 – Matriz de análise dos dados à luz da Pedagogia do Oprimido

Categoria freireana	Subcategoria	Indicadores / Unidades de sentido	Questões do instrumento	Excertos
Situação-limite	Interdição familiar/comunitária	Medo, pressão familiar, conservadorismo	Q7, Q8, Q13, Q14	“Receio da opinião de pais e comunidade.”
Situação-limite	Fragilidades formativas	Insegurança, confusão conceitual	Q7, Q15, Q19	“Não entendo.” / “Falta de formação.”
Ato-limite	Estratégias dialógicas	Rodas de conversa, dinâmicas, debates	Q18	“Caixinha de perguntas... tirando dúvidas.”
Ato-limite	Mediação curricular	Uso de conteúdos	Q17	“Estatística para mostrar dados sobre violência.”

Ser mais	Posicionamento ético-político	Direitos, respeito, cidadania	Q6, Q20	“Garantir os direitos dos grupos minoritários.”
	Consciência crítica	Crítica às <i>fake news</i> , ciência	Q11, Q12, Q13	“Criam pânico moral e bloqueio coletivo.”
Inédito-viável	Formação como superação	Segurança, repertório, legislação	Q4, Q20, Pós-curso	“Agora me sinto mais segura para abordar.”
Inédito-viável	Projetos interdisciplinares	Planejamento coletivo, integração	Questões reflexivas finais	“Projetos interdisciplinares... enriquecedores.”

Fonte: Elaborado pela Autora.

Os dados indicam que a formação não elimina as situações-limite, mas reconfigura a forma como as(os) docentes as leem, enfrentam e significam.

5.4 Categorias freireanas e sua reinterpretação por parte da pesquisadora/formadora na educação para a sexualidade e na formação de professores

A obra de Paulo Freire oferece um conjunto de categorias analíticas que, embora formuladas em um contexto histórico específico, mantêm elevada potência explicativa e político-pedagógica para a compreensão de desafios contemporâneos da educação. Entre essas categorias, destacam-se *situação-limite*, *ato-limite*, *ser mais* e *inédito-viável*, conceitos que emergem de uma perspectiva crítica da realidade e da educação como prática da liberdade (Freire, 2019). A possibilidade de reinterpretá-los à luz da educação para a sexualidade e da formação de professores fundamenta-se no caráter histórico, aberto e não dogmático do pensamento freireano, que se coloca como convite permanente à reinvenção crítica.

No campo da educação para a sexualidade, marcado por disputas morais, políticas e epistemológicas, tais categorias permitem compreender tanto os condicionantes que limitam a prática docente quanto as possibilidades de enfrentamento, conscientização e transformação pedagógica. Ao mesmo tempo, oferecem subsídios teóricos para pensar processos formativos comprometidos com a ética, a autonomia docente e a humanização dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

5.4.1 Condicionantes da prática docente na abordagem da sexualidade: Situação-limite

O conceito de *situação-limite* refere-se, em Paulo Freire, às condições históricas concretas que se impõem aos sujeitos como obstáculos aparentemente intransponíveis, mas que, ao serem criticamente percebidas, revelam-se como desafios passíveis de superação (Freire, 2019). Essas situações não constituem barreiras absolutas, mas expressões das contradições sociais que delimitam, tensionam e condicionam a ação humana.

No contexto da educação para a sexualidade, as situações-limite manifestam-se nos diversos mecanismos que dificultam ou impedem a abordagem crítica do tema na prática docente. Entre esses condicionantes, destacam-se a ausência ou fragilidade da formação inicial e continuada de professores, a pressão de discursos moralizantes e conservadores, o medo de sanções institucionais, a interferência de grupos religiosos ou políticos e a naturalização do silenciamento da sexualidade no espaço escolar. Tais elementos produzem um cenário no qual muitos docentes reconhecem a importância do tema, mas se sentem inseguros, despreparados ou impedidos de abordá-lo pedagogicamente.

Segundo Freire (2019), a aceitação acrítica das situações-limite conduz à adaptação e à acomodação, reforçando práticas educativas bancárias e despolitizadas. Na educação para a sexualidade, essa adaptação manifesta-se quando a escola restringe o tema a abordagens biologizantes, preventivistas ou normativas, esvaziando seu potencial crítico, ético e emancipador. Reinterpretar a situação-limite nesse campo implica reconhecê-la como produto histórico de relações de poder que regulam corpos, discursos e saberes, e não como impossibilidade natural ou técnica da prática docente.

Exemplo prático de situações-limite vivenciadas pela pesquisadora/formadora ao longo do percurso do curso constituem-se como elementos analíticos centrais para a compreensão do processo formativo investigado. Conforme Paulo Freire (2019), as situações-limite não se apresentam como barreiras intransponíveis, mas como condicionantes históricos e sociais que se impõem aos sujeitos e revelam

contradições estruturais da realidade, exigindo posicionamento crítico e ação pedagógica intencional.

Nesse sentido, a decisão de estruturar um curso de formação continuada para professoras e professores na área da sexualidade, como estratégia metodológica para a coleta e sistematização dos dados, configurou-se como uma situação-limite, uma vez que ocorreu em um contexto histórico marcado pelo silenciamento, pelo medo e pela resistência institucional à abordagem dessa temática no espaço escolar. Tal contexto evidencia os limites impostos à prática docente e à produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que expõe as tensões entre a realidade vivida e as necessidades concretas da comunidade escolar.

A percepção da pesquisadora/formadora acerca da ausência dessa abordagem na formação docente emergiu a partir de situações recorrentes no cotidiano escolar, por ela vivenciadas, como o preconceito, a evasão escolar, as práticas de bullying e a presença de estudantes transgêneros que relataram sofrimento psíquico intenso, incluindo pensamentos suicidas e tentativas de suicídio. Os conflitos relacionados ao uso do banheiro por estudantes transgêneros, as práticas homofóbicas e transfóbicas identificadas entre docentes e a falta de compreensão institucional quanto ao reconhecimento do nome social das(os) estudantes constituem expressões de situações-limite, na medida em que revelam relações desiguais de poder e processos de exclusão naturalizados no ambiente escolar.

No âmbito da organização e desenvolvimento do curso, outras situações-limite se fizeram presentes, especialmente no que se refere à adesão e permanência das(os) participantes. As dificuldades em atrair o público-alvo, a reconfiguração das aulas do formato presencial para o remoto, bem como a necessidade de mobilizar estratégias para garantir a frequência aos módulos e o comprometimento com as atividades pedagógicas, evidenciam os limites estruturais e subjetivos que atravessam a formação docente em temáticas consideradas socialmente sensíveis.

Durante a realização do curso, a mediação dos debates em momentos de divergências ideológicas e conceituais configurou-se como mais uma situação-limite, exigindo da pesquisadora/formadora constante negociação pedagógica para sustentar o espaço formativo como ambiente de escuta e respeito. Ademais, a resistência de parte das(os) participantes em apresentar seus relatos de experiência revelou limites relacionados à exposição, à insegurança e às concepções de formação, tensionando o processo investigativo e formativo.

Assim, as situações-limite identificadas ao longo do percurso do curso não se restringem a dificuldades de ordem operacional, mas constituem categorias analíticas que evidenciam as contradições presentes na formação docente em sexualidade. Dentre essas, destaca-se ainda a baixa participação de pedagogas(os), profissionais fundamentais para a reflexão e a construção das práticas pedagógicas no interior da escola, o que revela limites estruturais na articulação coletiva e na corresponsabilização institucional frente à temática. Soma-se a esse cenário a própria busca da pesquisadora/formadora por um modelo de curso ancorado nos pressupostos freireanos, especialmente no que se refere à problematização da realidade e à dialogicidade como princípios formativos. Tal busca configurou-se como uma situação-limite na medida em que tensionou formatos tradicionais de formação, exigindo constantes ajustes para sustentar um processo educativo coerente com uma perspectiva crítica, dialógica e contextualizada, frente aos condicionamentos históricos e institucionais que atravessam o campo educacional.

5.4.2 Movimentos de enfrentamento e construção da práxis pedagógica: Ato-limite

O ato-limite constitui, na obra freireana, a ação consciente e crítica dos sujeitos diante das situações-limite, orientada pela reflexão e pelo compromisso com a transformação da realidade (Freire, 2019). Trata-se de uma ação que emerge da práxis, entendida como unidade indissociável entre ação e reflexão, e que rompe com a lógica da passividade e do fatalismo.

Embora em *Pedagogia do Oprimido* o ato-limite apareça fortemente vinculado à luta coletiva e à transformação estrutural, o próprio Freire rejeita qualquer leitura essencialista, rígida ou etapista de suas categorias. Para ele, os conceitos: são históricos; devem ser reinventados, não repetidos; ganham sentido na concretude das práticas.

Freire, (2019) afirma que a transformação começa no interior da prática educativa, quando o sujeito rompe com a adaptação acrítica. Isso significa que atos pedagógicos localizados, desde que orientados pela reflexão crítica e pela intencionalidade ética, já configuram atos-limite, ainda que não produzam mudanças estruturais imediatas.

Assim, a escala da ação não define sua natureza como ato-limite; o que a define é: a consciência crítica; a intencionalidade transformadora; a ruptura com o fatalismo.

Na formação de professores, especialmente na educação para a sexualidade, o ato-limite pode ser reinterpretado como: um movimento de ruptura pedagógica; um gesto ético-político no interior de estruturas regulatórias; uma ação micropolítica que tensiona normas, silêncios e medos.

Essa leitura é consistente com abordagens contemporâneas que compreendem a escola e a formação docente como campos de disputa, nos quais pequenas ações podem produzir deslocamentos significativos nas práticas e nas consciências.

Projetos formativos, grupos de estudo, inserção crítica do tema da sexualidade em disciplinas, criação de espaços de diálogo com estudantes ou entre professores, mesmo sem alterar o currículo oficial ou envolver toda a comunidade, podem ser compreendidos como atos-limite, pois: enfrentam situações-limite concretas (silenciamento, censura, despreparo); recusam a neutralidade; produzem práxis pedagógica consciente.

Assim, no contexto da formação de professores e da educação para a sexualidade, compreende-se o ato-limite como movimentos de enfrentamento micropolítico que rompem com o silenciamento, produzem reflexão crítica e afirmam à docência como prática da liberdade.

Na educação para a sexualidade, os atos-limite podem ser identificados nas iniciativas docentes que, mesmo diante de restrições institucionais e sociais, buscam criar espaços de diálogo, problematização e escuta no cotidiano escolar. Esses movimentos incluem a incorporação de discussões sobre gênero, diversidade sexual, direitos humanos e respeito às diferenças; a problematização de preconceitos e violências; e a construção coletiva de estratégias pedagógicas contextualizadas.

Freire (2019) reitera que não há neutralidade na prática educativa, e que toda ação pedagógica implica uma tomada de posição ética e política. Assim, o ato-limite, no âmbito da formação de professores, não se reduz a iniciativas individuais isoladas, mas exige processos formativos que fortaleçam a autonomia docente, a consciência crítica e o compromisso com uma educação humanizadora. Reinterpretado nesse contexto, o ato-limite revela-se como resistência pedagógica e como afirmação da docência enquanto prática ética e política.

Exemplo prático de atos-limite, na perspectiva freireana, materializam-se como ações conscientes e historicamente situadas que visam tensionar e superar as situações-limite impostas pela realidade. No percurso desta pesquisa, tais atos-limite expressaram-se, primeiramente, na iniciativa de conceber e conduzir um curso de formação continuada para professoras e professores na área da sexualidade, assumido como prática pedagógica intencional frente ao silenciamento e às resistências presentes no contexto escolar.

Outro ato-limite consistiu na reconfiguração permanente do curso, orientada pelas necessidades, expectativas e demandas apresentadas pelas(os) participantes ao longo do processo formativo. Essa reconfiguração implicou a adoção de uma postura dialógica e aberta à escuta, permitindo que o planejamento inicial fosse constantemente revisto à luz das questões emergentes, em consonância com uma concepção de educação que se constrói na relação entre sujeitos e realidade.

A busca ativa e a ampla divulgação do curso, com o objetivo de alcançar o maior número possível de interessados(as), configuraram-se igualmente como atos-limite, na medida em que enfrentaram os limites da adesão e da invisibilização da temática da sexualidade nos espaços institucionais. A partir das questões levantadas previamente pelas(os) participantes, os módulos foram organizados com foco nos temas que se apresentavam como situações-limite no cotidiano escolar (nome social, evasão escolar, preconceito, bullying) favorecendo um processo formativo ancorado na problematização da prática e na leitura crítica da realidade.

Nesse movimento, a promoção do diálogo constituiu-se como eixo estruturante dos atos-limite empreendidos, possibilitando não apenas a revisão das atitudes e concepções das(os) participantes, mas também da própria pesquisadora/formadora, em um exercício permanente de reflexividade. A apresentação de informações científicas, dados empíricos e evidências concretas sobre os temas abordados buscou romper com discursos baseados no senso comum, ao mesmo tempo em que as questões problematizadoras favoreceram o envolvimento ativo das(os) participantes e a construção coletiva do conhecimento.

Também, a explicitação do caráter legítimo da abordagem da sexualidade, ancorada em marcos legais e normativos, configurou-se como um ato-limite fundamental para enfrentar o medo e a insegurança docente, demonstrando possibilidades de abordagens contextualizadas, multidisciplinares e interdisciplinares no ambiente escolar. Por fim, a tentativa de envolver as equipes pedagógicas no

processo formativo e no contexto escolar, expressou-se como um ato-limite voltado à ampliação do debate e à apropriação coletiva das informações relacionadas às situações-limite identificadas, reconhecendo o papel estratégico desses profissionais na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e comprometidas com a garantia de direitos.

5.4.3 Ampliação da consciência ética e pedagógica: O ser mais na prática docente

O conceito de *ser mais* expressa a vocação ontológica dos seres humanos à humanização, em oposição às condições de desumanização produzidas por relações de opressão (Freire, 1987). Para Freire, os sujeitos são inacabados, históricos e conscientes de seu inacabamento, o que os impele à busca permanente de superação e de ampliação de sua humanidade.

O ser mais não se configura como um estado concluído nem como prerrogativa exclusiva dos sujeitos que promovem transformações imediatas da realidade concreta. Constitui-se, antes, como uma dimensão ontológica da existência humana, fundamentada na condição de inacabamento dos sujeitos e na permanente possibilidade de ampliação da consciência crítica. Nessa perspectiva, a presença de compreensões acríticas ou de percepções ainda pouco problematizadas por parte do professor, especialmente no âmbito da educação para a sexualidade, não implica a negação do ser mais, mas expressa uma condição histórica de limitação da consciência, produzida por processos formativos, institucionais e culturais marcados pelo silenciamento e pela regulação desse tema. Assim, a ausência de transformação imediata da realidade não deve ser compreendida como falta de compromisso ético-político, mas como indicativo da necessidade de processos formativos capazes de favorecer o desenvolvimento da criticidade e da reflexão consciente, possibilitando a concretização do ser mais no exercício da prática docente (Freire, 2019).

Na docência, o *ser mais* pode ser compreendido como o processo pelo qual professores e professoras ampliam sua consciência ética, pedagógica e política, reconhecendo-se como sujeitos históricos capazes de intervir criticamente na realidade educacional. No campo da educação para a sexualidade, essa ampliação envolve o enfrentamento de preconceitos internalizados, a revisão de concepções

naturalizadas sobre corpo, gênero e sexualidade, e o compromisso com a dignidade e os direitos das(os) estudantes.

Segundo Freire (2019), ensinar exige coragem, humildade e abertura ao diálogo, condições fundamentais para uma prática docente comprometida com o ser mais. A formação de professores, nesse sentido, deve favorecer experiências formativas que promovam a reflexão crítica, o autoconhecimento e a problematização das próprias práticas, possibilitando a construção de uma docência sensível às diversidades e às complexidades da experiência humana.

Exemplo prático do Ser Mais, a partir dos atos-limite empreendidos no decorrer do curso de formação, foi possível identificar, nos relatos das(os) participantes e da própria pesquisadora/formadora, manifestações concretas do “ser mais”, entendido, na perspectiva freireana, como a vocação ontológica do ser humano para a humanização, a superação de condições limitadoras e a ampliação da consciência sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Um primeiro indício do “ser mais” emergiu quando as(os) participantes passaram a reconhecer criticamente práticas antes naturalizadas no cotidiano escolar. Relatos que inicialmente expressavam insegurança, medo ou silêncio diante de situações envolvendo estudantes LGBTQIA+ passaram a evidenciar movimentos de questionamento e reposicionamento ético-pedagógico. Esse deslocamento revela a passagem de uma postura adaptativa frente às situações-limite para uma atitude de maior abertura à reflexão, indicando a ampliação da leitura de realidade e a recusa à acomodação diante de práticas excludentes.

Outro exemplo do “ser mais” manifestou-se no modo como as(os) participantes passaram a compreender a temática da sexualidade como parte legítima do trabalho pedagógico. A partir dos atos-limite relacionados à apresentação de fundamentos científicos, dados empíricos e marcos legais, os relatos passaram a evidenciar maior segurança conceitual e discursiva, rompendo com argumentos baseados no senso comum ou no medo de sanções institucionais. Esse movimento expressa um avanço na autonomia docente, na medida em que as(os) participantes passaram a se perceber como sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade escolar.

O “ser mais” também se revelou nas narrativas que indicaram mudanças nas relações pedagógicas, especialmente no que se refere à escuta e ao acolhimento das(os) estudantes. Alguns relatos apontaram a disposição para ouvir as demandas das(os) estudantes trans, respeitar o nome social e problematizar coletivamente

questões como o uso do banheiro, antes tratadas como problemas individuais ou administrativos. Tais movimentos sinalizam a ampliação da compreensão do papel da escola como espaço de humanização e não de reprodução de violências simbólicas.

No plano da pesquisadora/formadora, o “ser mais” manifestou-se no exercício permanente de autorreflexão sobre sua prática, evidenciado na reconfiguração do curso, na revisão de estratégias pedagógicas e na disposição para aprender com as(os) participantes. Esse movimento revela a compreensão da formação como processo inacabado, no qual ensinar e aprender se constituem de forma dialógica, reafirmando a condição de sujeitos históricos em permanente construção.

Por fim, a emergência do “ser mais” pode ser observada nos relatos que passaram a expressar o desejo de continuidade do debate e de ampliação das ações formativas no interior da escola. A intenção de compartilhar os conhecimentos construídos com colegas, equipes pedagógicas e estudantes evidencia que os atos-limite não se esgotaram no espaço do curso, mas produziram reverberações que apontam para a possibilidade de transformação das práticas educativas. Assim, o “ser mais” aparece como expressão de um movimento coletivo e processual, no qual sujeitos, ao enfrentarem as situações-limite por meio de atos-limite, ampliam suas possibilidades de humanização e de intervenção crítica na realidade escolar.

5.4.4 Como horizonte formativo da prática docente: O inédito-viável

O *inédito-viável* representa, no pensamento freireano, a possibilidade histórica de criação de novas formas de existência e de organização social a partir da ação coletiva e da esperança crítica (Freire, 1987). Não se trata de uma utopia ingênua ou abstrata, mas de uma projeção concreta, ancorada nas condições reais e nas potencialidades da realidade.

No âmbito da educação para a sexualidade e da formação de professores, o inédito-viável pode ser compreendido como o horizonte formativo que orienta a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e emancipadoras. Esse horizonte envolve a institucionalização de políticas de formação docente que contemplem a sexualidade como dimensão constitutiva da formação humana, a produção de currículos críticos e a consolidação da escola como espaço de diálogo e respeito à diversidade.

Freire (1996) afirma que a esperança é um imperativo ontológico, mas que só se concretiza na ação transformadora. Assim, o inédito-viável, reinterpretado nesse campo, não se limita à expectativa de mudanças futuras, mas se materializa nos processos formativos, nas práticas docentes e nas relações pedagógicas que afirmam a educação como prática da liberdade. Ao assumir esse horizonte, a formação de professores contribui para a superação do silenciamento e da regulação da sexualidade, promovendo uma educação comprometida com o ser mais de todos os sujeitos.

Exemplo prático, a partir das manifestações do “ser mais” evidenciadas nos relatos, torna-se possível identificar a emergência do inédito viável, conceito freireano que expressa as possibilidades concretas de transformação da realidade quando os sujeitos, ao reconhecerem criticamente as situações-limite, passam a vislumbrar e construir alternativas historicamente possíveis. Em Paulo Freire (2019), o inédito viável não se configura como um ideal abstrato, mas como uma possibilidade real, gestada na práxis, que se anuncia no interior das contradições vividas.

Nesse sentido, o inédito viável manifesta-se, inicialmente, na passagem do silêncio, do medo e da insegurança para o questionamento crítico das práticas escolares naturalizadas. O reconhecimento de atitudes antes aceitas como “normais”, mas agora problematizadas como excludentes, revela a abertura para novas formas de agir no cotidiano escolar. Essa mudança indica que a superação das situações-limite não se dá pela negação da realidade, mas pela construção de respostas possíveis no interior dela, configurando o inédito viável como deslocamento ético-pedagógico concreto.

Outro elemento que pode ser compreendido como inédito viável refere-se à legitimação da temática da sexualidade como parte constitutiva do trabalho pedagógico. Os relatos que apontam maior segurança conceitual e discursiva, sustentada por fundamentos científicos e marcos legais, evidenciam a possibilidade real de enfrentamento do medo e da autocensura docente. Nesse sentido, o inédito viável se expressa na compreensão de que é possível abordar a sexualidade na escola de forma crítica, responsável e contextualizada, mesmo em um cenário marcado por tensões e resistências.

O inédito viável também se revela nas transformações das relações pedagógicas, especialmente no que diz respeito à escuta e ao acolhimento das(os) estudantes transgêneros. A disposição para respeitar o nome social, ouvir as

demandas das(os) estudantes e problematizar coletivamente questões como o uso do banheiro aponta para a construção de práticas mais humanizadoras no interior da escola. Essas ações não representam a superação plena das estruturas opressoras, mas constituem possibilidades concretas de ruptura com violências simbólicas historicamente naturalizadas, configurando avanços reais no cotidiano escolar.

No plano da pesquisadora/formadora, o inédito viável manifesta-se na própria reinvenção da prática formativa. A reconfiguração do curso, a revisão de estratégias pedagógicas e a abertura para aprender com as(os) participantes evidenciam que a formação pode se constituir como espaço dialógico e inacabado, no qual ensinar e aprender se entrelaçam. O curso, assim, apresenta-se como uma experiência concreta de inédito viável, ao materializar uma proposta de formação docente que se distancia de modelos prescritivos e se ancora na leitura crítica da realidade.

Por fim, os relatos que expressam o desejo de continuidade do debate e de ampliação das ações formativas no interior da escola sinalizam que o inédito viável ultrapassa o espaço do curso e projeta-se como horizonte de ação coletiva. A intenção de compartilhar os conhecimentos construídos com colegas, equipes pedagógicas e estudantes revela que os sujeitos passaram a vislumbrar possibilidades reais de transformação das práticas educativas. Desse modo, o inédito viável emerge como resultado de um processo histórico e coletivo, no qual o “ser mais”, ao se afirmar, anuncia caminhos possíveis para a humanização da escola e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

5.5 Relato de experiência: educação para a sexualidade e o inédito viável na formação docente

A análise dos relatos de experiência, permite compreender como a temática da sexualidade vem sendo abordada nas práticas pedagógicas e de que maneira tais propostas dialogam com os pressupostos teóricos de Paulo Freire, especialmente os conceitos de situação-limite, ato-limite, ser mais e inédito viável, dados apresentados no Quadro 19.

Os dados evidenciam que o tema mais recorrente nos relatos, é gênero e sexualidade, seguido por violência de gênero, assédio sexual, identidade, diversidade e direitos humanos. Essas temáticas emergem a partir de demandas concretas do

cotidiano escolar, configurando-se como situações-limite, isto é, condições históricas de opressão, silenciamento e desigualdade que desafiam a ação educativa. Tais situações aparecem, por exemplo, em relatos de preconceito, exclusão, violência simbólica e desconhecimento sobre o próprio corpo.

Diante dessas situações-limite, as propostas pedagógicas analisadas indicam a construção de atos-limite, entendidos como ações educativas conscientes e intencionais que buscam superar as condições opressoras. Roda de conversa, debates, sequências didáticas, práticas interdisciplinares, produção de textos, podcasts e projetos integradores configuram-se como estratégias que rompem com a educação bancária e promovem o diálogo, a escuta e a problematização da realidade vivida pelas(os) estudantes.

As disciplinas que mais abordam a educação para a sexualidade são Ciências, História, Educação Física, Língua Portuguesa, Filosofia e Biologia. Observa-se uma presença significativa de propostas interdisciplinares, articulando Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens. Essa interdisciplinaridade fortalece a compreensão da sexualidade como dimensão humana complexa, histórica, social e cultural, ampliando as possibilidades de leitura crítica da realidade.

Segundo Freire (2019), tais práticas contribuem para o processo de ser mais, uma vez que favorecem a conscientização dos sujeitos e a construção de identidades pautadas no respeito, na autonomia e nos direitos humanos. A educação para a sexualidade, nesse contexto, não se limita à transmissão de informações biológicas, mas promove a formação de sujeitos críticos capazes de reconhecer e enfrentar as opressões que atravessam suas experiências.

Quadro 19– Análise dos relatos de experiências fundamentadas nos pressupostos freireanos¹⁴

Relatos	Disciplina(s)	Tema(s)	Situação-limite identificada	Aproximação freireana (ato-limite / ser mais / inédito viável)
1	Ciências / Geografia	Sexualidade, gênero, identidade	Silenciamento e preconceito	Ato-limite por meio do diálogo; ser mais
2	Ciências	Papéis de gênero	Naturalização das desigualdades	Problematização; conscientização

¹⁴ Dados obtidos a partir dos relatos de experiência analisados, excluídos aqueles que não atenderam aos critérios estabelecidos para a proposta de elaboração do relato.

3	Ensino Religioso / Biologia	Sexualidade e valorização da vida	Desinformação	Ato-limite coletivo
4	Biologia	Identidade e determinismo biológico	Reduccionismo biológico	Leitura crítica da realidade
5	Educação Física / Ciências / Artes / Língua portuguesa	Gênero e esporte	Machismo no esporte	Ato-limite interdisciplinaridade
6	Geografia / Educação Física	Gênero e cultura	Estereótipos culturais	Ser mais
7	Educação Física	Assédio sexual	Violência de gênero	Reconhecimento da opressão
8	Ciências / Português	Corpo e autoproteção	Vulnerabilidade infantil	Ser mais; proteção
9	Filosofia / Geografia	Gênero, ética e <i>fake news</i>	Desinformação ideológica	Conscientização
10	Tecnologias e Gestão	Relacionamentos e consentimento	Violência simbólica	Ato-limite
11	Matemática / Biologia / Humanas	Violência de gênero	Naturalização da violência	Práxis transformadora
12	História	Autonomia das mulheres	Patriarcado	Inédito viável
13	História	Identidades de gênero	Apagamento histórico	Ser mais
14	Língua Portuguesa	Linguagem e inclusão	Exclusão linguística	Conscientização
15	Filosofia	Ética e respeito	Valores opressores	Leitura crítica
16	Física	Mulheres na ciência	Invisibilização feminina	Ser mais
17	Ciências	Educação para sexualidade	Tabus e desinformação	Ato-limite estruturado
18	Ciências / Formação docente	Sexualidade como dimensão humana	Reduccionismo reprodutivo	Conscientização
19	Arte	Gênero e dança	Machismo cultural	Ser mais
20	Multidisciplinar	Bullying sexual	Violência e exclusão	Inédito viável

21	História / Ciências	Pílula anticoncepcional	Controle do corpo feminino	Leitura histórica crítica
22	Multidisciplinar	Diversidade e inclusão	Preconceitos sociais	Inédito viável
23	Multidisciplinar	Gênero e sexualidade	Estereótipos estruturais	Inédito viável
24	Ciências / Projeto de Vida	Gênero e cidadania	Naturalização das desigualdades	Ser mais
25	LP / Educação Física	Educação sexual infantil	Silenciamento	Ato-limite
26	Filosofia	Mulheres, mitos e ética	Misoginia histórica	Conscientização
27	Química	IST e prevenção	Risco à saúde	Ato-limite científico
28	História	Homoafetividade	Heteronormatividade histórica	Ser mais

Fonte: Elaborado pela Autora

Por fim, os relatos analisados apontam para a construção do inédito viável, entendido como a possibilidade histórica de transformação da realidade por meio da ação coletiva e reflexiva. Ao propor práticas pedagógicas comprometidas com o diálogo, a inclusão e a valorização da diversidade, as(os) docentes projetam novas formas de convivência no espaço escolar, reafirmando a educação como prática da liberdade e como caminho para a superação das desigualdades sociais.

5.6 Análise da avaliação do curso: limites, conscientização e possibilidades emancipatórias na formação docente

No quadro 20, os dados revelam que o curso funcionou como espaço de problematização da realidade, evidenciando situações-limite, mas também mobilizando atos-limite, que apontam para processos de ser mais e para a construção de inéditos viáveis no campo da formação docente. A avaliação das(os) participantes confirma o potencial do curso como prática educativa libertadora, ainda que tensionada por limites institucionais e culturais próprios do contexto educacional.

Quadro 20 – Análise comparativa da avaliação do curso

Categoria freireana	Situações observadas nos dados	Movimento dos sujeitos	Síntese interpretativa
Situações-limite	Carga horária reduzida; limites organizacionais; conflitos éticos nos debates; insuficiência teórica.	Reconhecimento crítico dos limites do processo formativo.	Obstáculos históricos e institucionais que condicionam a prática pedagógica crítica.
Atos-limite	Propostas de ampliação; grupos de estudos; críticas a práticas desrespeitosas.	Problematização da realidade vivida.	Ações conscientes que tensionam as situações-limite.
Ser mais	Crescimento pessoal e profissional; maior segurança docente.	Fortalecimento da autonomia e da consciência crítica.	Processos de humanização e emancipação.
Inédito viável	Desejo de continuidade; institucionalização; ampliação do alcance.	Projeção coletiva de novas possibilidades.	Transformações concretas e historicamente viáveis.

Fonte: Elaborado pela Autora.

A análise da avaliação do curso, evidencia que a experiência formativa constituiu-se como um espaço dialógico potente, no qual emergem, de forma articulada, situações-limite, atos-limite, processos de ser mais e a projeção de inéditos viáveis. Esses elementos não aparecem de modo isolado, mas como partes constitutivas de um mesmo movimento histórico e formativo, no qual os sujeitos refletem criticamente sobre sua prática e sobre as condições objetivas que a atravessam.

As situações-limite identificadas nas avaliações dizem respeito, sobretudo, a aspectos estruturais e institucionais do processo formativo, como a insuficiência da carga horária frente à complexidade da temática abordada, dificuldades organizacionais no uso das plataformas digitais e a emergência de conflitos éticos nos momentos de debate. Tais situações revelam limites concretos que, segundo Freire (2019), não devem ser compreendidos como barreiras intransponíveis, mas como expressões históricas das condições sociais, culturais e políticas nas quais a prática educativa se realiza. Ao serem explicitadas pelas(os) participantes, essas situações

deixam de operar como determinismos silenciosos e passam a ser reconhecidas como problemas passíveis de reflexão crítica.

Nesse sentido, a leitura freireana permite compreender que a simples identificação das situações-limite já representa um avanço no processo de conscientização. Ao nomear os limites vivenciados, segundo Freire (2019), os sujeitos rompem com uma postura de adaptação acrítica e iniciam um movimento de distanciamento reflexivo em relação à realidade. Esse movimento se aprofunda quando emergem os atos-limite, expressos nas propostas de ampliação do curso, na sugestão de criação de grupos de estudos permanentes, na defesa de comunidades de boas práticas e nas críticas explícitas a práticas consideradas desrespeitosas ou antiéticas no espaço formativo.

Os atos-limite evidenciam a passagem da percepção dos limites para a ação consciente sobre eles. Conforme Freire (2019), trata-se de um momento fundamental da práxis, no qual reflexão e ação se articulam dialeticamente. As proposições apresentadas pelas(os) participantes indicam que o curso não apenas problematizou a temática trabalhada, mas também provocou deslocamentos na forma como os sujeitos se compreendem enquanto agentes históricos, capazes de intervir na organização e nos rumos da formação docente.

Esse processo se articula diretamente à categoria do ser mais, que aparece de forma recorrente nos relatos de crescimento pessoal e profissional, no fortalecimento da segurança para abordar temas sensíveis na prática docente e na ampliação da visão crítica sobre a realidade educacional. O ser mais, para Freire (2019), refere-se ao movimento ontológico de humanização, no qual os sujeitos se reconhecem como inacabados e, por isso mesmo, capazes de aprender, transformar-se e transformar o mundo. A avaliação indica que o curso contribuiu para esse movimento ao favorecer a construção de saberes, a superação de medos e o fortalecimento da autonomia docente.

Por fim, a projeção de inéditos viáveis revela que a experiência formativa ultrapassou o espaço-tempo imediato do curso, mobilizando expectativas e projetos de continuidade. O desejo de reoferta, institucionalização, ampliação do alcance e manutenção dos materiais evidencia a construção coletiva de possibilidades concretas de transformação. Diferentemente de uma utopia abstrata, o inédito viável, conforme Freire (2019), constitui-se como uma possibilidade histórica real, ancorada nas condições objetivas existentes e na ação consciente dos sujeitos. Nesse sentido,

os inéditos viáveis identificados apontam para a consolidação de práticas formativas permanentes, críticas e comprometidas com uma educação emancipatória.

Assim, a análise do Quadro 20 permite afirmar que o curso se configurou como uma prática educativa coerente com os princípios da *Pedagogia do Oprimido*, ao promover a leitura crítica da realidade, estimular a ação transformadora e favorecer processos de humanização na formação docente. Ainda que atravessada por limites institucionais e tensões próprias do contexto educacional, a experiência analisada evidencia o potencial da formação continuada como espaço de resistência, conscientização e construção coletiva de novos horizontes pedagógicos.

5.7 O papel dos registros dialógicos na produção dos dados

Embora os encontros formativos tenham sido registrados em áudio e tenham incluído a proposição de questões problematizadoras ao longo do curso, tais dados não serão detalhados de forma independente nesta análise. Essa opção metodológica justifica-se pelo fato de que os principais sentidos, concepções, tensões e deslocamentos emergentes desses momentos já se encontram contemplados e sistematizados nas respostas aos questionários pré e pós-intervenção, que constituem o corpus central da pesquisa. Assim, os registros em áudio e as problematizações realizadas durante o curso desempenharam função mediadora e formativa, assim como a participação da pesquisadora/professora como elemento contribuindo para a construção dos dados analisados, sem a necessidade de uma exploração analítica autônoma, o que assegura coerência e foco ao processo de análise.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como propósito analisar de que modo a Educação para a Sexualidade, desenvolvida em um processo de pesquisa-formação ancorado na Pedagogia do Oprimido, contribui para a formação crítica de professoras e professores, em um contexto marcado por retrocessos políticos, silenciamentos curriculares e disputas em torno do conhecimento escolar. Partiu-se da compreensão de que a educação não se constitui como prática neutra, mas como ato político, ético e historicamente situado, atravessado por relações de poder que incidem diretamente sobre a formação docente e sobre as possibilidades de abordagem de temas socialmente sensíveis, como gênero e sexualidade.

Ao longo da investigação, evidenciou-se que a Educação para a Sexualidade permanece como um campo tensionado por discursos conservadores, pânicos morais e estratégias de desinformação que operam como obstáculos epistemológicos à prática pedagógica crítica. Tais condicionantes configuram-se, à luz do referencial freireano, como situações-limite que restringem a autonomia docente, produzem medo, autocensura e silenciamento, e reforçam práticas educativas adaptativas e reprodutoras da ordem vigente. No entanto, conforme demonstrado na análise dos dados, essas situações não se apresentam como fatalidades históricas, mas como desafios passíveis de enfrentamento por meio de processos formativos críticos, dialógicos e coletivos.

O percurso formativo desenvolvido nesta pesquisa confirmou a potência da Pedagogia do Oprimido como matriz teórico-metodológica para a Educação para a Sexualidade, ao possibilitar a articulação entre leitura crítica da realidade, conscientização e práxis transformadora. As categorias freireanas, situação-limite, ato-limite, ser mais e inédito viável, revelaram-se especialmente fecundas para a análise das experiências docentes, permitindo compreender tanto os condicionamentos institucionais e culturais que atravessam a prática pedagógica quanto os movimentos de resistência e reinvenção que emergem no cotidiano escolar.

Os dados evidenciaram que, ao serem inseridos em um processo de pesquisa-formação fundamentado no diálogo e na problematização da realidade, as(os) docentes passaram a reconhecer-se como sujeitos históricos, capazes de refletir criticamente sobre suas próprias práticas e de construir alternativas pedagógicas

frente aos silenciamentos impostos. Esse movimento expressa a passagem da consciência acrítica ou fatalista para uma consciência crítica, condição fundamental para a emergência dos atos-limite, compreendidos como ações pedagógicas conscientes orientadas ao enfrentamento das opressões que incidem sobre a Educação para a Sexualidade (Freire, 2019).

Nesse sentido, a análise por categorias evidenciou que a Educação para a Sexualidade, quando articulada à formação docente crítica, possibilita deslocamentos éticos, epistemológicos e políticos significativos. Os relatos e registros dialógicos revelaram a ampliação da compreensão da sexualidade como dimensão constitutiva da formação humana, superando concepções biologizantes, normativas e moralizantes. Tal ampliação encontra ressonância nas contribuições de autoras como Louro (1997; 2018), Butler (2003) e Scott (1995), que compreendem gênero e sexualidade como construções históricas e culturais atravessadas por relações de poder.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou que os processos formativos analisados favoreceram a construção do ser mais, entendido como vocação ontológica à humanização e à superação das condições de opressão. A ampliação da consciência ética e pedagógica das(os) participantes refletiu-se na disposição para enfrentar conflitos, dialogar com a diversidade e tensionar práticas curriculares excludentes, mesmo em contextos institucionais adversos. Tal movimento confirma a tese de que a formação docente crítica não se restringe à aquisição de conhecimentos técnicos, mas implica a constituição de sujeitos comprometidos com a transformação social e com a defesa de uma educação democrática e emancipatória.

O conceito de inédito viável mostrou-se particularmente relevante na compreensão dos efeitos formativos do curso, ao expressar o horizonte histórico de possibilidades concretas construídas coletivamente. As práticas pedagógicas reinventadas, os materiais didáticos produzidos e as novas leituras da realidade escolar configuram-se como inéditos viáveis que, embora não eliminem as contradições estruturais do sistema educacional, apontam para caminhos possíveis de resistência e transformação no interior da escola pública. Tal compreensão dialoga com Ernst Bloch (2005), ao afirmar a esperança como categoria política e ética, não como espera passiva, mas como ação comprometida com a construção do possível histórico.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa confirmou a potência da pesquisa-formação como estratégia investigativa e formativa, ao romper com a dicotomia entre produção de conhecimento e intervenção pedagógica. Ao reconhecer professoras e professores como sujeitos da pesquisa, e não como meros informantes, o estudo reafirma o compromisso com uma epistemologia crítica, dialógica e situada, conforme defendem Freire (2019), Brandão (2007) e Arroyo (2011).

Embora a pesquisa tenha evidenciado avanços significativos, reconhecem-se também seus limites. As condições institucionais, os tempos formativos reduzidos e as pressões políticas que atravessam o contexto educacional impõem desafios à consolidação de práticas pedagógicas críticas de longo prazo. Além disso, a investigação concentrou-se em um grupo específico de docentes, o que não permite generalizações, mas oferece compreensões aprofundadas e contextualizadas, coerentes com a abordagem qualitativa adotada.

Como contribuição teórica, esta tese amplia o debate sobre a Educação para a Sexualidade ao articular, de forma sistemática, a Pedagogia do Oprimido com a formação docente no contexto da escola básica, campo ainda pouco explorado na literatura, conforme evidenciado na análise do estado da arte. Ao mobilizar categorias freireanas como lentes analíticas, o estudo oferece subsídios para novas investigações que busquem compreender a Educação para a Sexualidade como prática emancipatória, situada nas disputas curriculares e nas relações de poder que atravessam a escola contemporânea.

No âmbito prático, a produção de material didático e a sistematização do percurso formativo constituem contribuições relevantes para a formação continuada de docentes, especialmente no enfrentamento dos silenciamentos impostos às temáticas de gênero e sexualidade, esse material não se apresenta como modelo prescritivos, mas como convite ao diálogo, à reflexão crítica e à construção coletiva de práticas pedagógicas contextualizadas.

Conclui-se, portanto, que a Educação para a Sexualidade, quando desenvolvida a partir de processos de pesquisa-formação fundamentados na Pedagogia do Oprimido, configura-se como importante dispositivo de conscientização, resistência e transformação da prática docente. Em tempos de retrocessos, silenciamentos e ataques à educação pública, reafirma-se a urgência de uma formação docente crítica, ética e politicamente comprometida com a humanização, a justiça social e a defesa incondicional da vida em sua diversidade. Como nos ensina

Freire (2019), a esperança não é um gesto ingênuo, mas uma exigência ontológica daqueles que se recusam a naturalizar a opressão e insistem em construir, coletivamente, inéditos viáveis para uma educação verdadeiramente emancipatória.

Além dos deslocamentos teóricos, éticos e pedagógicos analisados ao longo desta tese, o processo de pesquisa-formação revelou-se também como um espaço de escuta sensível, de partilha de experiências e de elaboração coletiva de afetos, medos e resistências vivenciados no cotidiano escolar. Os momentos de diálogo proporcionados pelo curso permitiram que professoras e professores verbalizassem situações frequentemente silenciadas em seus contextos institucionais, evidenciando que a Educação para a Sexualidade não se constitui apenas como um campo de disputas conceituais, mas como uma experiência profundamente atravessada por emoções, conflitos e relações de poder.

Os registros dialógicos e os relatos das(os) participantes revelaram o desejo de ampliar a escuta das(os) estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, portadores de saberes e experiências que interpelam a prática docente. Nesse sentido, emergiram reflexões sobre a necessidade de romper com formatos engessados de ensino, que dificultam a construção de uma docência reflexiva e dialógica, bem como sobre as limitações impostas pelas condições de trabalho docente, como a ausência de tempos institucionais destinados à troca interdisciplinar e à reflexão coletiva entre pares. Tais aspectos foram reiteradamente apontados como situações-limite que fragilizam iniciativas pedagógicas críticas e reforçam o isolamento docente.

Entre os relatos compartilhados, destacam-se situações que evidenciam as tensões vividas por professoras e professores ao abordarem questões de gênero e sexualidade na escola. O desabafo de um docente que expressou o desejo de ser reconhecido pelo nome feminino com o qual se identifica, assim como o relato de uma professora que buscou escuta junto a um estudante transgênero com o apoio de uma capelã voluntária, mas enfrentou resistência e violência simbólica por parte da família, revelam a complexidade das disputas que atravessam o espaço escolar. Tais episódios explicitam como discursos patologizantes, preconceituosos e normativos seguem operando como mecanismos de silenciamento e controle dos corpos dissidentes, deslocando o conflito pedagógico para o campo moral e familiar.

Também emergiram relatos sobre retrocessos institucionais concretos, como o encaminhamento de estudantes transgêneros para o uso de banheiros destinados a

pessoas com deficiência, prática que evidencia a permanência de lógicas excludentes e a ausência de políticas públicas efetivas de garantia de direitos. Esses episódios foram compreendidos coletivamente como expressões de uma cultura escolar que, ao não saber como lidar com a diversidade, produz novas formas de exclusão sob o discurso da neutralidade ou da adequação institucional.

Ao mesmo tempo, os diálogos evidenciaram movimentos de resistência e de busca por alternativas possíveis. As(os) participantes destacaram a interdisciplinaridade como estratégia pedagógica fundamental para abordar temas que atravessam as entrelinhas das disciplinas, como racismo, machismo, desigualdades de gênero e violências simbólicas. Reconheceu-se que a Educação para a Sexualidade não se limita a conteúdos específicos, mas pode emergir por meio de contextualizações críticas, projetos coletivos e práticas pedagógicas que articulem diferentes áreas do conhecimento.

Nesse processo, tornou-se evidente que a formação docente crítica depende, em grande medida, da iniciativa e da busca ativa das(os) próprias(os) professoras(es) por espaços formativos que ultrapassem os limites de suas áreas específicas e rompam com a fragmentação do trabalho pedagógico. As falas das(os) participantes evidenciaram que a ausência de políticas públicas consistentes, aliada à precarização das condições de trabalho e à organização engessada do tempo escolar, impõe desafios significativos à consolidação de práticas educativas reflexivas e coletivas. Ainda assim, os diálogos construídos ao longo do curso apontaram para a possibilidade de criação de redes de apoio, projetos interdisciplinares e ações pedagógicas colaborativas como estratégias de enfrentamento aos silenciamentos e às resistências institucionais.

Nesse sentido, a pesquisa-formação configurou-se como um espaço de fortalecimento da docência, ao legitimar a escuta, ampliar o repertório conceitual e linguístico das(os) professoras(es) no tratamento das questões de gênero e sexualidade e reduzir o medo de se posicionar frente às demandas emergentes no cotidiano escolar. A ampliação do vocabulário, do diálogo entre pares e da compreensão da sexualidade como dimensão constitutiva da formação humana revelou-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais éticas, inclusivas e comprometidas com o reconhecimento da diversidade.

Assim, os relatos e desabafos compartilhados não apenas reforçam as análises desenvolvidas ao longo da tese, mas reafirmam a Educação para a Sexualidade como

campo estratégico de resistência e humanização no interior da escola pública. Ao reconhecer as contradições, os limites e as possibilidades presentes no contexto educacional contemporâneo, esta investigação evidencia que a formação docente crítica, fundamentada no diálogo e na práxis, constitui condição indispensável para a construção de inéditos viáveis, mesmo em cenários adversos. Conclui-se, portanto, que criar espaços de escuta, troca e reflexão coletiva não é um gesto acessório, mas um imperativo ético-político para a consolidação de uma educação democrática, emancipatória e comprometida com a defesa da vida em sua pluralidade.

Além das experiências compartilhadas pelas(os) participantes, este processo investigativo também foi atravessado pelos enfrentamentos vivenciados pela própria pesquisadora em sua atuação docente, especialmente nas interlocuções com a equipe pedagógica da escola e com instâncias da Secretaria de Estado da Educação, em particular no âmbito do departamento responsável pelas questões de diversidade sexual. Tais enfrentamentos evidenciaram a fragilidade institucional e a ausência de diretrizes claras no tratamento de situações envolvendo o uso do nome social e o acesso a banheiros por estudantes transgêneros, sobretudo quando se trata de menores de idade cujas famílias ainda não têm conhecimento de sua identidade de gênero ou não realizaram a alteração dos registros escolares.

No decorrer dessas situações, tornou-se evidente que orientações imprecisas, contraditórias ou insuficientes por parte dos órgãos responsáveis acabam por transferir para a escola e para as(os) professoras(es) a responsabilidade de decisões complexas, sem o devido respaldo legal, ético e pedagógico. Em especial, destacou-se a ausência de orientações claras quanto à proteção do direito à identidade de gênero de estudantes menores de idade, considerando contextos familiares marcados por possíveis violências simbólicas ou físicas. Nessas circunstâncias, a escola encontra-se diante de uma situação-limite que não se resolve por meio de normativas genéricas, mas exige escuta sensível, acolhimento e responsabilidade ética.

A experiência analisada nesta tese reafirma que o uso do nome social, quando não reconhecido oficialmente nos registros escolares e quando a família não tem conhecimento da decisão da(o) estudante, não pode ser tratado como uma questão meramente burocrática ou disciplinar. Trata-se de uma dimensão profundamente relacionada à proteção da vida, à dignidade e à integridade física e emocional das(os) estudantes. A ausência de diretrizes institucionais claras sobre como agir nesses

casos impede que a escola avance para atos-limite capazes de garantir direitos, produzindo insegurança, medo e, muitas vezes, a reprodução de práticas excludentes.

Nesse contexto, compreende-se que o acolhimento constitui-se como princípio ético fundamental da prática educativa, a partir do qual se constroem pontes possíveis entre a escola, a(o) estudante e sua família. Tal acolhimento, no entanto, não pode ser confundido com exposição forçada ou comunicação compulsória às famílias, sobretudo quando essa ação pode implicar riscos concretos de violência doméstica. Conforme evidenciado ao longo desta pesquisa, é no tempo da(o) estudante, e não da instituição, que se constrói a possibilidade de diálogo com a família, reafirmando o papel da escola como espaço de proteção e não de vigilância.

Assim, os enfrentamentos vivenciados pela pesquisadora reforçam a tese central deste estudo ao evidenciar que a Educação para a Sexualidade, especialmente no que se refere às identidades de gênero, permanece atravessada por lacunas normativas, silenciamentos institucionais e contradições ético-políticas. Tais lacunas configuram-se como situações-limite que demandam, com urgência, a construção de orientações públicas claras, fundamentadas nos direitos humanos, na escuta dos sujeitos e na proteção integral das infâncias e juventudes. Enquanto essas diretrizes não se consolidam, cabe à formação docente crítica, sustentada no diálogo, na práxis e no compromisso com a vida, sustentar atos de resistência ética no interior da escola pública.

REFERÊNCIAS

ALLCOTT, H.; GENTZKOW, M. **social media and fake news in the 2016 election.** *Journal of Economic Perspectives*, v. 31, n. 2, p. 211–236, 2017.

APPLE, M. W. **Educating the “right” way:** markets, standards, *God, and inequality* [Educando “à direita”: mercados, padrões, Deus e desigualdade]. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico:** contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALBINOT BORBA, E. M.; FLORCZAK, M. A. Conhecimento científico e as fake news: um obstáculo epistemológico no ensino de ciências e biologia? **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, 2023.

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

BLOCH, E. **O princípio esperança.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BORBA, E. M. B; MARQUES, R.; FLORCZAK, M. A. Omissão curricular dos termos gênero e sexualidade e as implicações nas produções didáticas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 22, n. 66, p. 211-234, 2025.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura.** Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 31 maio 2012.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Escola sem Homofobia*. Brasília: MEC, 2011.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalidade e educação escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

CÉSAR, M. R. A. **Educação, sexualidade e gênero: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2009.

COHEN, S. **Folk devils and moral panics: the creation of the mods and rockers**. 3. ed. London: Routledge, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP nº 01, de 22 de março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à orientação sexual. Brasília, DF: CFP, 1999.

CRENSHAW, K. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília. Unifem, 2004, p.7-16.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. Docência universitária e formação do espírito científico: uma abordagem a partir da epistemologia de Gaston Bachelard. **Roteiro**, v. 42, n. 1, p. 155-172, 2017.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977–1978)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2017.

FREIRE, P. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- FURLANI, J. **Educação sexual na escola: relações de gênero, orientação sexual e igualdade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2011.
- GASPARI, E. **A ditadura envergonhada**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964–1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GIROUX, H. A. **Educação e política da esperança**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GUSDORF, G. *Conhecimento interdisciplinar*. In: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique Manuel; LEVY, Teresa (org.). **Interdisciplinaridade: antologia**. Porto: Campo das Letras, 2003.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- JESUS, R. M. *et al.* **Igreja, política e educação popular na América Latina**. São Paulo: Loyola, 2000.
- JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2011.
- LAQUEUR, T. **Making sex: body and gender from the Greeks to Freud**. Cambridge: Harvard University Press, 1992.
- LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. *Como as democracias morrem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARANHÃO FILHO, E. M. A.; COELHO, F. M. F.; DIAS, T. B. Fake news acima de tudo, fake news acima de todos. **Correlatio**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 65–90, 2018.

McLAREN, P. **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. **Ideologia de gênero**. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725–748, 2017.

MOELLER, K. Currículo, conservadorismo e gênero. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1762–1784, 2020.

MOELLER, K. Gênero e sexualidade na BNCC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e021345, 2020.

MOELLER, K; VIANNA, C. P. Gênero e políticas curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260042, 2021.

NICOLESCU, Basarab *et al.* **O manifesto da transdisciplinaridade** [em linha]. mar. 1999.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PARANÁ. **Plano Estadual de Políticas Públicas para a População LGBT**. Curitiba, [s.d.].

PARANÁ. **Lei nº 11.733**, de 15 de abril de 1997. Curitiba: ALEP, 1997b.

PARANÁ. **Lei nº 11.734**, de 15 de abril de 1997. Curitiba: ALEP, 1997a.

PARANÁ. **Lei nº 16.454**, de 16 de junho de 2010. Curitiba: ALEP, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: diversidade sexual**. Curitiba: SEED-PR, [s.d.].

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEED nº 1, de 2018**. Curitiba: SEED-PR, 2018.

PENNA, F. A. **O Escola Sem Partido como chave de leitura do conservadorismo na educação brasileira**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PINTO, Á. V. *Consciência e realidade nacional*. v. 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCOTT, Joan W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis"(1986). **Am. Historical Rev.**, v. 91, p. 1053 at 1066-70, 2007.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SILVA, M. R. da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o ensino médio?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, 2020.

STRECK, D. R. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 58, p. 537-547, 2016.

TAVARES, F. **1964: o golpe**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

UNESCO. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências**. 2. ed. rev. Paris: UNESCO, 2018.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WALSH, C (Ed.). **Pedagogías decoloniales**. Quito: Abya-Yala, 2013.

WARDLE, C; DERAKHSHAN, H. **Information Disorder**. Council of Europe, 2017.

WEEKS, J. *Sexuality*. 2. ed. London: Routledge, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE I - TCLE/TCUISV

1

TCLE/TCUISV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (TCUISV)

Caras(os) senhoras(es) estamos convidando-as (os) para participarem da pesquisa intitulada:

Título da pesquisa: EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR E CONTEXTUAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

Marcos Antonio Florczak – Rua: Saldanha da Gama, 86 – Centro – Curitiba/Pr – Fone: (41) 98412-7688 – e-mail marcosflorzak@gmail.com

Nanci Stancki da Luz – Av. Sete de Setembro, 3165 – Rebouças, Curitiba/PR – Fone: (41) 99946-0038 – e-mail: nancist@terra.com.br

Edilce Maria Balbinot Borba – Rua: Eugênio José de Souza, 1826 – Guaíra – Curitiba/Pr – Fone: (41)999474642 – e-mail: edilcebmb@gmail.com

Local da realização da pesquisa presencial: Av. Sete de Setembro, 3165 –

Rebouças, Curitiba – PR – Fone: (41) 3310-4545 e a parte remota síncrona será via (google meet) em dia e horário definidos pelos pesquisadores.

E-mail do curso: edilcebalbinot@alunos.utfpr.edu.pr

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1 Apresentação da pesquisa: Será realizada como parte do doutorado profissional de Edilce Maria Balbinot Borba do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica da UTFPR.

2 Objetivos da pesquisa: (a) Realizar discussões sobre o contexto atual da Educação Sexual diante dos desafios da implementação do referencial curricular atual. (b) Contribuir para o aprimoramento dos conhecimentos acerca da interdisciplinaridade, da contextualização e de temas sobre a Educação Sexual; (c) Apresentar e discutir propostas e estratégias pedagógicas (Plano de Trabalho Docente) para a temática Educação Sexual, que serão posteriormente sistematizadas pela pesquisadora em um produto educacional

3 Participação na pesquisa: Os Srs. (as) estão sendo convidados via e-mail a participarem da pesquisa que será realizada durante o curso de Extensão intitulado **EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR E CONTEXTUAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES**, com certificação pela UTFPR. O curso será híbrido, totalizando uma carga horária de 20 horas, sendo 06 horas presenciais (2 encontros na UTFPR - centro), 06 horas remoto síncrono e 08 horas assíncrono. Serão abertos 02 grupos com 25 vagas, pelo turno da noite (quinta-feira) e no turno da manhã (sábados) para serem escolhidas de acordo com a sua disponibilidade.

Grupo 1 (Quinta-feira) - com 2 encontros presenciais (03/08 e 24/08) pela noite das 19h30 às 22h. Dois encontros remotos (google meet), (10/08 e 17/08) das 19h30min às 22h. Três atividades a serem realizadas (remotas assíncronas) e postadas até as datas: 10/08, 17/08, 09/09.

Grupo 2 (Sábado) - com dois encontros presenciais (05/08 e 26/08) pela manhã das 8h30 às 11h30. Dois encontros remotos (google meet) - (12/08 e 19/08) pela manhã das 8h30 às 11h30. Três atividades a serem realizadas (remotas assíncronas) e postadas até as datas: 13/08, 21/08, 09/09.

O curso iniciará com o primeiro encontro presencial, nesse encontro a pesquisadora informará sobre a importância de o participante manter sob sua guarda uma cópia do TCLE/TCUISV. Será ressaltado sobre os direitos dos participantes de pesquisa. Também será perguntado se há alguma dúvida quanto ao curso e a

pesquisa e, se necessário, serão realizados os esclarecimentos que forem solicitados. Somente após os participantes terem suas dúvidas esclarecidas e darem seu aceite, é que os convidados passarão para a condição de participantes da pesquisa e o curso será iniciado. Durante as discussões que acontecerão nos encontros presenciais (1º e 4º encontros) e remotos síncronos (2º e 3º encontros) os participantes que não se sentirem à vontade poderão não responder os questionamentos podendo permanecer na sala como ouvintes. Nos encontros presenciais e remotos síncronos as gravações de imagem e som ou apenas de som/voz serão utilizadas apenas para a finalidade da pesquisa. Esclarecemos que, nos encontros remotos via google meet, caso o participante da pesquisa deseje, poderá deixar sua câmera desligada durante o curso. Antes de ser ligado o modo gravação (áudio e/ou vídeo), a pesquisadora perguntará se os participantes da pesquisa consentem com a gravação.

Os dados de pesquisa serão gerados, por meio de questionários, transcrições das gravações dos encontros presenciais (áudio) e remotos (áudio e vídeo), plano de trabalho docente (PTD) e avaliação do curso. Esses dados serão analisados com abordagem qualitativa, empregando a análise de conteúdo.

Etapas presenciais: Os encontros presenciais 1º e 4º encontros serão feitos nas dependências da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), na sede centro, na avenida Sete de Setembro, nesses encontros os participantes responderão a questionários e desenvolverão um plano de trabalho docente, PTD, e avaliação do curso, as participações serão gravadas em áudio e vídeo quando necessário.

Etapas remotas: Encontros 2º e 3º serão feitos nas residências dos participantes, com internet própria, com gravação das reuniões, ficando claro que essas gravações serão feitas com autorização prévia dos participantes e que possíveis constrangimentos surgidos, serão mediados pela pesquisadora.

4 Confidencialidade. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo sobre o convite, o aceite ou o não aceite dos convidados para a pesquisa. Para a divulgação da pesquisa os dados dos Srs. (as) participantes não serão identificados pelo nome, mas por um código. A pesquisadora manterá um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso com finalidade de pesquisa. Os formulários de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Som de voz assinados pelo Sr. (a) participante serão mantidos pelos pesquisadores em confidência estrita, constituindo um backup de pesquisa guardado em duas máquinas físicas. No final da pesquisa os arquivos serão mantidos em HD externo pelo período de cinco anos a contar da data da realização do curso.

5 Riscos e Benefícios.

5a) Riscos:

Será primado, nas pesquisas garantir aos participantes, tanto nos encontros presenciais quanto nos encontros síncronos e nas atividades assíncronas o anonimato dos envolvidos no processo formativo e será garantido a liberdade que o participante tem para não responder questões que considerar constrangedoras. Contudo, durante os registros - nas ações desenvolvidas - pode acontecer de ocorrerem entre os participantes posicionamentos que possam gerar desconforto entre seus pares com afirmativas generalistas sobre as práticas de ensino, teorias e demais temas afins. Caso isso aconteça, os pesquisadores mediarão as conversas, procurando evitar ou minimizar desconfortos. Outro risco se remete à possibilidade de que os professores e pedagogos participantes fiquem tímidos ou envergonhados durante a participação no curso. Neste caso, os pesquisadores estabelecerão diálogos que permitam que os participantes se sintam mais à vontade e acolhidos durante estes momentos.

Também serão respeitadas as medidas de segurança, nos encontros presenciais com o uso de máscara, álcool em gel e de distanciamento para evitar a disseminação da Covid-19.

Quanto ao risco de violação e vazamento de dados gravados no ambiente virtual: para minimizar esse risco uma vez concluída a coleta de dados (que ocorrerá durante os encontros remotos) a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local (drive externo), apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

5b) Benefícios: Consideram-se como benefícios deste processo de pesquisa: Contribuir com a discussão e reflexões sobre o ensino e aprendizagem da Educação Básica; Propiciar aos participantes do curso conhecimentos de novas abordagens para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com base na interdisciplinaridade e contextualização; Desvelar e compartilhar caminhos para a construção de conhecimentos e de atividades pedagógicas para o ensino na Educação Sexual no contexto da interdisciplinaridade e da

contextualização; Contribuir para a formação profissional dos professores que atuam na Educação Básica, valorizando suas experiências individuais e coletivas, dando-lhes oportunidade para refletir sobre o ensino a Educação básica. Disponibilizar através da licença Creative Commons (como produto educacional da pesquisa de doutorado) um material didático com sequências didáticas visando contribuir com o ensino da Educação Básica.

6 Critérios de inclusão:

- Professores e pedagogos da Educação Básica da rede pública do Estado do Paraná que estejam atuando no núcleo regional de Curitiba.
- Possuírem internet própria e disponível
- Ter equipamento condizente com a plataforma do curso
- Maiores de idade, de ambos os sexos.

7. Critérios de exclusão:

- Professores e pedagogas(os) que estão afastadas (os) da sala de aula.
- As vagas serão preenchidas por ordem de inscrição.

8. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo:

Ressaltamos que a qualquer momento o Sr. (a) participante é voluntário e pode desistir de participar desta pesquisa e o Sr(a) pode retirar seu consentimento para a participação. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com a os pesquisadores ou com a instituição. Os esclarecimentos poderão ser solicitados em qualquer etapa da pesquisa.

Caso deseje receber o resultado desta pesquisa, pode informar um e-mail.

9. Ressarcimento e indenização: Nesta pesquisa o único custo que será gerado para os participantes envolvidos será referente aos deslocamentos para os dois encontros presenciais. Caso algum participante solicite a pesquisadora providenciará o ressarcimento equivalente a transporte urbano ou diárias de estacionamento, perfazendo um valor de 40 reais. Quanto a indenização, será respeitado o direito à indenização sempre que um colaborador entender que houve algum tipo de dano, de acordo com a Resolução 466/12.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA: O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br. Enquanto perdurar a necessidade de distanciamento social a secretaria do CEP estará atendendo exclusivamente por e-mail.

B) CONSENTIMENTO

Eu _____, declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham **fotografia, filmagem ou gravação de voz** de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo.

4

Nome Completo: _____

RG: _____ Data de Nasc.: ____/____/____ Telefone: _____

Endereço: _____ CEP: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Declaramos ter apresentado a pesquisa, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Curitiba: ____/____/2023

Marcos Antonio Florczak

Nanci Stancki da Luz
(coorientadora)

Edilce Maria Balbinot Borba
(doutoranda)

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO QUESTÕES PRÉVIAS E PÓS

Nº	Questões
1	Qual sua área de formação? (gráfico)
2	Qual sua área de atuação? (gráfico)
3	Qual ou quais disciplinas você leciona? (gráfico)
4	O que te motivou a buscar esse curso?
5	Como ficou sabendo do curso? (gráfico)
6	Em qual escala (de 0 a 10) você considera importante abordar o tema Sexualidade na escola? (gráfico)
7	Quais dificuldades você sente em abordar o tema Sexualidade em suas turmas? Justifique:
8	Cite alguns obstáculos que não lhe permitem abordar sexualidade na escola.
9	O que você entende por Sexualidade?
10	O que você entende por gênero?
11	O que você entende por <i>fake news</i> ?
12	Cite exemplos de <i>fake news</i> ligadas ao tema gênero e sexualidade.
13	Você considera que as <i>fake news</i> atrapalham a abordagem sobre sexualidade em suas aulas? Justifique:
14	Em sua escola, como a equipe pedagógica e a direção apoiam as ações pedagógicas sobre a temática gênero e sexualidade? Justifique:
15	Quais obstáculos você encontra para abordar o tema gênero e sexualidade em suas aulas?
16	Quais temas sobre gênero e sexualidade você encontra mais facilidade para trabalhar em sala de aula?
17	Existe algum conteúdo específico em sua disciplina que permite fazer relações com o tema gênero e sexualidade? Justifique:
18	Você já trabalhou o tema gênero e sexualidade? De que forma?
19	Em qual escala (de 0 a 10) você se enquadra em relação aos seus conhecimentos sobre gênero e sexualidade? (gráfico)
20	Na sua opinião, por que é importante (ou não) abordar os temas gênero e sexualidade na escola? Justifique.
21 (pós)	O que você considera ações facilitadoras para implementação da abordagem em gênero e sexualidade:
22 (pós)	Você considera que é possível abordar gênero dissociado da sexualidade? Justifique.
23 (pós)	Você considera gênero e sexualidade temas interdisciplinares, Justifique:
24 (pós)	Quais suas maiores dificuldades em fazer interdisciplinaridade e contextualizações sobre o tema gênero e sexualidade em suas aulas?
25 (pós)	Você considera importante fazer interdisciplinaridade e contextualizações sobre gênero e sexualidade em suas aulas? Justifique:
26 (pós)	O que você acha mais fácil fazer em suas aulas, contextualizações ou interdisciplinaridade na abordagem sobre gênero e sexualidade? Justifique:
27 (pós)	Você se sente mais à vontade em abordar os temas gênero e sexualidade em suas aulas, após o curso? Justifique:

APÊNDICE III – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIOS

4- O que te motivou a buscar o curso sobre sexualidade

Participantes	Respostas
1	Aumentar meus conhecimentos sobre o tema!
2	Por estar inserido na área da educação, ministrando aulas de biologia e a questão de ter a diversidade de identidades de gêneros dentro da sala de aula me vejo despreparado e motivado a aprender mais sobre o assunto.
3	As amiga
4	Compreender como trabalhar esse assunto em uma disciplina de exatas, como a química.
5	Considero o assunto de extrema relevância e me preocupo que não esteja sendo discutido com os alunos a fundo.
6	Melhor aprendizado
7	Busca de conhecimento.
8	Informação
9	Comecei a trabalhar a disciplina de Ciências nos ensino fundamental
10	Interesse pela temática
11	Atualização
12	Novos conhecimentos
13	Atualizar meus conhecimentos
14	Conhecimento para melhorar minha prática em sala e na vida.
15	Indicação de amigos
16	O tema me chamou a atenção, e também estou sempre em formação.
17	Por ser uma das categorias fundamentais do conhecimentos geográfico que trata das questões populacionais e culturais (gênero).
18	Conhecer mais sobre o tema para orientar os estudantes
19	A troca de informações sobre o tema.
20	Ampliar debate e pensar estratégias para pratica nas escolas.
21	Buscar auxílio para realizar doutorado em educação sexual.
22	Capacitação para área.
23	Conhecimento, atualização, trocas entre pares
24	Conhecimento
25	Aprender mais sobre essa temática importante.
26	Aprimoramento
27	Saber o que pensam o contraditório
28	Busca de alternativas metodológicas
29	Ampliar os horizontes acerca do tema da sexualidade e suas conexões com o ensino e aprendizagem.
30	Conhecimento
31	Conhecimento, atualização, troca de experiência
32	Estou fazendo o PDE, e procuro sempre me atualizar, e o tema Sexualidade me atraiu para saber entender mais sobre o assunto com os meus alunos.
33	Ampliar e atualizar conhecimentos. Com maior conhecimento, posso abordar esse tema com mais segurança nas formações de professores.
34	Conhecimento
35	ampliar os conhecimentos
36	Entender as relações entre sexualidade e gênero em meios educacionais, principalmente a sua interdisciplinaridade em relação aos conteúdos vistos no ensino básico.
37	Aquisição de conhecimento
38	Adaptação do tema para tratar e abordar o assunto na literatura em salas de aula.

7- Quais dificuldades você sente em abordar o tema Sexualidade em suas turmas? Justifique:

Participante	Resposta
1	Nenhum
2	Em entender o que é o que.
3	Identidade de gênero
4	As definições e pronomes de tratamento.
5	Prevenção de abuso sexual e violências correlatas.
6	Orientação sexual
7	Identidade de gênero e compreensão dos alunos.
8	Não trabalhava esse tema em minhas aulas
9	Ainda não abordei, estou me preparando
10	Diferentes tipos de gênero
11	As diversas identidades de gênero
12	Sistema genital feminino e masculino e IST
13	Pansexualidade
14	Dificuldade do estudante na busca de identidade
15	Trabalhar o tema
16	Sexualidade — exige conhecimento aprofundado
17	Diferença entre sexo e gênero (contexto demográfico)
18	Como cada um se identifica dentro da sexualidade
19	Conceito de ambos
20	Identidade e orientação de gênero
21	Nenhuma
22	Bissexualidade
23	LGBTQIA+
24	Não encontro dificuldade
25	Identidade e gênero, homossexualidade, transexualidade, contracepção
26	Transexualidade — ainda não domino
27	A multiplicidade de gêneros
28	Diferenças das identidades sexuais
29	Diversidade de nomenclaturas (LGBTQIA+), linguagem neutra
30	Sou readaptada
31	Transfobia
32	Os dois
33	Depende da turma e idade das crianças
34	Transexualidade
35	Nome social
36	Discutir sexualidade na física parece deslocado
37	Não estou em sala, mas acredito que gênero
38	Abordagem científica

8- Cite alguns obstáculos que não lhe permitem abordar sexualidade na escola.

Participantes	Respostas
1	Não há nenhum obstáculo.
2	Ainda não abordei devido ao cronograma.
3	Preconceito da comunidade escolar.
4	Falta de informação, insegurança, medo e vergonha.
5	Receio da opinião de pais e comunidade.
6	Tabus.
7	Medo de responder erroneamente.
8	O preconceito.
9	Comunidade rural conservadora e pouca habilidade pessoal.
10	Dificuldade dos pais em concordarem.
11	Religião e famílias conservadoras.
12	Imaturidade dos alunos.
13	Não existem obstáculos.

14	Falta de domínio do tema.
15	Gestores e pais preconceituosos.
16	Falta de tempo devido muitos conteúdos.
17	Profundidade de conhecimento.
18	Conservadorismo dos pais.
19	Falta de tempo apropriado.
20	Agenda da SEED e demandas altas.
21	Depende da fase escolar.
22	Nenhum.
23	Falta de formação.
24	Tempo e número de alunos.
25	Aceitação da escola e pais; professor fica vulnerável.
26	Ideologia, religião, política.
27	Visão de que deveria ser assunto exclusivo dos pais.
28	Pessoas preconceituosas.
29	Currículo fechado e falta de formação docente.
30	Preconceito.
31	Não há obstáculos.
32	Receio de ser mal compreendida.
33	Falta de atualização e segurança.
34	Falta de políticas públicas.
35	Receio de agir de forma preconceituosa.
36	Dogmatismo e preconceitos religiosos/políticos.
37	Barreiras impostas por famílias.
38	Falta de conhecimento e oportunidades.

09- O que você entende por Sexualidade?

Participante	Resposta
1	Entendo que é tudo o que está relacionado a vida, sensações, sentimentos e emoções relacionadas as questões sexuais
2	Sexualidade ao meu ver tem relação em como a pessoa se reconhece baseando-se no seu corpo e na sua identidade de gênero.
3	Sexualidade faz parte da constituição humana e orienta a identidade dos sujeitos em relação ao afeto e ao prazer
4	Autoconhecimento
5	É um conceito que compreende noções de intimidade, prazer, consentimento, autoconhecimento e entendimento sobre o próprio corpo.
6	O termo sexualidade é relativo, pessoal e íntimo, variando conforme experiências.
7	Preferências sexuais.
8	Uma necessidade fisiológica, sentimental e de conexão com o outro
9	Opção sexual da pessoa
10	Desenvolvimento do corpo, da mente e das preferências
11	Engloba as mudanças físicas e psicológicas da adolescência
12	Características determinadas pelo sexo do indivíduo
13	A forma de se relacionar
14	Pouco
15	Questões que envolvem gênero, sexo, etc.
16	Com alguém que se relaciona.
17	Refere-se ao sexo de nascimento
18	A forma como se entende o corpo e a afetividade
19	É um assunto muito amplo e dinâmico.
20	Sexualidade constitui identidade e marca relações.
21	Autoconhecimento, cuidado com o corpo e mente.
22	Pulsão humana.
23	Manifesta-se em todas as reações humanas

24	Dimensão significativa da vida humana
25	Expressão sexual individual, além da biologia.
26	Natureza
27	Atributo dado por Deus (visão religiosa)
28	Interações humanas com sentimentos e emoções.
29	Aspectos biológicos e sociais que compõem a identidade sexual.
30	Conhecimento próprio
31	Comportamentos ligados ao desejo sexual
32	A orientação sexual de cada indivíduo.
33	A sexualidade está presente na vida de todas as pessoas e abrange corpo, gênero e relações.
34	Relacionamento afetivo-sexual
35	Questões sobre desenvolvimento corporal
36	Atração afetiva e física
37	Desejo e necessidades biológicas

10- O que você entende por gênero?

Participante	Resposta
1	São diversas as formas de entender Gênero
2	Como o indivíduo se reconhece.
3	É o que orienta a sexualidade das pessoas
4	Como a pessoa se identifica.
5	Identidade e performance relacionadas ao ser homem, mulher ou nenhuma das duas coisas.
6	Identificação e diferenciação entre homens e mulheres (visão tradicional).
7	Identidade quanto ao sexo.
8	Como entendemos nossa sexualidade.
9	Gênero: masculino ou feminino.
10	Como a pessoa se vê socialmente.
11	A opção sexual de cada indivíduo.
12	Características sexuais com as quais o indivíduo se identifica.
13	Como a pessoa se identifica.
14	Pouco.
15	É algo que se constrói socialmente.
16	Características pertencentes ao ser.
17	Identidade e formação cultural.
18	Diferença social e psicológica entre homens e mulheres.
19	Quando alguém não se encaixa no sexo em que nasceu.
20	Características que marcam a identidade na sociedade.
21	Masculinidade e feminilidade.
22	Construção social que incorpora preconceitos culturais e religiosos.
23	Orientação sexual.
24	Construção social/cultural.
25	Forma como a pessoa se identifica, incluindo pessoas não binárias.
26	Pessoa que adota uma postura.
27	Distinção biológica entre os sexos conforme cromossomos X e Y.
28	Papel social associado à expressão da sexualidade.
29	Gênero como construção social (Simone de Beauvoir).
30	Não entendo.
31	Aspectos sociais atribuídos ao sexo.
32	Masculino e feminino - biológico.
33	Forma de identificação das pessoas na sexualidade.
34	Gênero como características ligadas à masculinidade e feminilidade.
35	Opções de modo de vida.
36	Maneira como me identifico e me apresento ao mundo.
37	Feminino ou masculino.
38	É o que diferencia as pessoas.

11- O que você entende por *fake news*?

Participante	Resposta
1	Notícias mentirosas.
2	Notícias falsas.
3	Notícias falsas.
4	Mentiras.
5	Notícias falsas divulgadas para manipular comportamentos.
6	Notícias falsas que tomam grande proporção.
7	Falsas afirmações que prejudicam ciência e educação.
8	Informações sem fundamento.
9	Conteúdo que distorce uma notícia real de forma sensacionalista.
10	Imprensa marrom que distribui desinformação.
11	Mentiras ditas como verdades.
12	Conteúdos sem base científica.
13	Notícias falsas.
14	Falsas notícias espalhadas propositalmente.
15	Falsas notícias.
16	Propagação de informações falsas.
17	Notícias falsas.
18	Produção e veiculação de notícias falsas.
19	Notícias falsas.
20	Mentira criada com objetivo político baseada em fato modificado.
21	<i>Fake news</i> bombardeiam, desinformam e causam perigo.
22	Notícia falsa para disseminar informações mentirosas.
23	Notícia falsa.
24	Tudo que não tem comprovação bíblica/científica (visão religiosa).
25	Falsas notícias sem fundamentação científica.
26	Notícias falsas, mentiras.
27	Informação falsa.
28	Notícias falsas que se espalham rápido.
29	Notícias falsas que circulam socialmente.
30	Mentiras que se espalham facilmente.
31	Divulgação de informações falsas ou distorcidas.
32	Três tipos: equivocada inocente, enganosa proposital, correta manipulada.
33	Inverdades.
34	Opiniões infundadas sem comprovação científica.

12 - Exemplos de *fake news* sobre Gênero e Sexualidade – 38 Respostas

Participante	Resposta
1	Mamadeira de Piroca, Ideologia de Gênero.
2	Morte de transexuais, caso Dandara.
3	Ideologia de gênero, COVID 'gripezinha', antivacina.
4	Masturbação faz crescer pelos na mão.
5	Kit gay, mamadeira de piroca, pedofilia internacional, notas de euro com substância que causa impotência.
6	Sexualidade usada politicamente com noções de pureza e moralidade.
7	Kit gay na escola, suruba nos banheiros.
8	Mamadeira de piroca, banheiros unissex, kit gay.
9	O homem é melhor que a mulher.
10	Kit Gay nas campanhas eleitorais.
11	Kit Gay, mamadeira de piroca, cartilha da sexualidade.
12	Mudar de opção sexual é pecado ou safadeza.
13	Aulas de ideologia de gênero nas escolas.

14	Banheiro misto nas escolas.
15	Não tenho.
16	Kit gay, mamadeira de piroca.
17	Não lembro de nenhum.
18	Kit gay, cura gay, ataques a direitos civis LGBTQIA+, ideias conservadoras distorcidas.
19	<i>Fake news ligadas à extrema direita.</i>
20	Escolas trabalhando cartilhas sobre sexo.
21	Ideologia de gênero.
22	Trabalho de sexualidade focado em sexo nas escolas.
23	Mamadeira de piroca.
24	Cura gay, kit gay.
25	Homem não chora.
26	Ideologia de gênero, kit gay.
27	Cartilha kit gay.
28	Ideia falsa de que nascemos sem sexo e gênero é construção subjetiva.
29	Cura gay.
30	Ideologia de gênero, mamadeira de piroca, transformar alguém em LGBT, homossexualidade moda.
31	Desconheço.
32	Kit gay.
33	São depravados, sem religião, contra tudo.
34	Kit gay, HIV, pornografia ligada à sexualidade.
35	Ideologia de gênero como 'a maior de todos os tempos'.
36	Autoridade homofóbica.
37	Banheiro unissex causa estupros, bissexualidade é depravação, mamadeira de piroca.
38	Homossexualidade é doença e pode ser curada.
39	Gênero é sempre igual ao sexo da pessoa.

13- Você considera que as *Fake News* atrapalham a abordagem sobre sexualidade em suas aulas? Justifique:

Participante	Resposta
1	Bastante, principalmente as fakes news repassadas de geração em geração.
2	Creio que não, hoje há muitos trans no colégio onde trabalho; a mídia foca em transfobia.
3	Sim, pois a comunidade escolar acredita em <i>fake news</i> sobre ideologia de gênero.
4	Sim, professores precisam preparar muito antes de iniciar o conteúdo.
5	Sim, famílias acreditam que falar de sexualidade incentiva vida sexual precoce.
6	Com certeza, criam falsas ideias sobre o tema.
7	Sem dúvida. A ignorância está sendo institucionalizada.
8	Não abordo a sexualidade.
9	Com certeza, produz preconceito e opiniões baseadas em inverdades.
10	Sim, famílias deixam de acreditar na escola.
11	Sim, gera preconceitos.
12	Sim, estudantes chegam esperando outra abordagem.
13	Com certeza, preciso reforçar informações básicas.
14	Sim.
15	Sim, notícias falsas geram desinformação e preconceito.
16	Sim, alunos acreditam mais na mídia que em artigos científicos.
17	Sim, ideias conservadoras criam barreiras ao conhecimento científico.
18	Sim, criaram ideia de que discutir gênero é coisa de 'esquerdista'.
19	Sim, muitas inverdades circulam.
20	Muito, criam pânico moral e bloqueio coletivo.
21	Com certeza, pensam que a abordagem é outra.
22	Depende da turma.

23	Sim, difícil combatê-las, prejudicam muito.
24	Sim, baseiam-se em estereótipos e preconceitos.
25	Sim, ideologia de gênero é grande problema na escola.
26	Com certeza, não traz fundamento e questiona a ciência.
27	Certamente, mistificam ou banalizam o tema.
28	Sim, <i>fake news</i> têm grande alcance.
29	Sim, mídias e líderes influenciam mais que professores.
30	Não sei dizer.
31	Sim, por distorcer a realidade.
32	Sim, confunde os jovens.
33	Com certeza, cria preconceitos, afeta famílias e professores.
34	Sim, desinformação atrapalha.
35	Não, depende da turma.
36	Com certeza, crianças aprendem preconceitos em casa e trazem para escola.
37	Sim, muitos acreditam em <i>fake news</i> .
38	Sim, estudantes às vezes sabem mais que professores.

14- Em sua escola, como a equipe pedagógica e a direção apoiam as ações pedagógicas sobre o tema, gênero e sexualidade? Justifique:

Participante	Resposta
1	Sim
2	Sim
3	Total apoio!
4	A escola dá suporte aos discentes, ainda não tive tempo para saber mais.
5	Pouco espaço para discussões, tema em terceiro plano.
6	Não ajudam.
7	Diretores reconhecem necessidade de combater homofobia, mas não discutem na prática.
8	Faz-se necessária a abordagem.
9	Apoiam a abordagem dos temas.
10	Não.
11	Não apoiam muito; sentem-se acanhados por despreparo.
12	Em escolas anteriores, apoiavam o trabalho.
13	Não sei, estou em escolas novas este ano.
14	Razoavelmente.
15	Não apoiam.
16	Aceitam bem, não ouvi resistência.
17	Poucas atividades; apoio pedagógico existe, direção é conservadora.
18	Até o momento, de forma tranquila.
19	Bem tranquilo.
20	Sabem da importância.
21	Não apoiam.
22	Apoiam ações contra <i>fake news</i> , violência, racismo e homofobia.
23	Dão autonomia.
24	Apoio irregular; equipe diretiva deveria responder aos questionamentos.
25	Respeitam as diferenças.
26	Apoiavam com palestras e incentivo a trabalhos.
27	Não impedem, mas não incentivam; há ignorância e falta de atualização.
28	Com respeito.
29	Tratam o assunto com naturalidade e respeito.
30	Não é trabalhado na minha escola.
31	Na SME há cuidado e incentivo para tratar o tema com seriedade.
32	Sim! Maior resistência vem de professores.
33	Sim, sempre.
34	Na escola atual o tema é bem-vindo; há incentivo.
35	Sempre apoiam projetos relacionados à sexualidade.
36	Sim.

15 - Quais obstáculos você encontra para abordar o tema gênero e sexualidade em suas aulas?

Participante	Resposta
1	O preconceito.
2	Sempre tive medo de ser surpreendido com perguntas que não pudesse responder, pela minha incapacidade técnica, que trouxesse mais confusão para os alunos.
3	Volume de conteúdos, aulas pré programas no RCO.
4	A família é o maior obstáculo, visto que nossa política e religião está muito enraizada conceitos errôneos referentes a sexualidade.
5	O medo que os pais façam uma reclamação.
6	Insegurança, preconceito e falta de conhecimento dos pais
7	A família dos estudantes
8	A política
9	Eu mesma. Não me sinto confiante em abordar a temática por falta de conhecimento.
10	Comunidade escolar (responsáveis, estudantes, direção, pedagogia e até professores) conservadora.
11	Resistência de alguns colegas professores e/ou equipe pedagógica, por falta de conhecimento sobre a temática e preconceito.
12	Falta de Formação inicial
13	Vergonha, medo de falar errado e acabar ofendendo pessoas e o movimento LGBTQIA+
14	Famílias
15	o preconceito contra a posição bíblica tradicional. Muito por conta de defensores despreparados que 'metem as mãos pelos pés'
16	Fatores externos como religião, política e famílias.
17	Resistência dos pais
18	As famílias conservadoras, preconceituosas e com informações falsas
19	Alta cobrança da SEED devido ao currículo absurdo do Novo Ensino Médio e poucas aulas disponíveis para articular
20	A maior dificuldade vem por parte das famílias que muitas vezes não tem noção do tema e se deixam levar por informações falsas.
21	Às vezes direção
22	Pais dos alunos
23	colegas de área
24	Falta de conhecimento, preconceito, falta de empatia
25	Problemas na formação docente sobre o tema, fragilidades na formação básica dos estudantes, presença muito frequente de <i>fake news</i> e discursos distorcidos no vocabulário dos estudantes, ausência de apoio pedagógico nas escolas, ausência de materiais didáticos.
26	Dentre as dificuldades encontradas estão a aceitação da comunidade escolar em debater o tema devido ao preconceito e o formato atual das aulas centradas nos itinerários formativos
27	Preconceito, falta de conhecimento por parte do professor e da equipe pedagógica, censura
28	Preconceito das famílias e colegas
29	As dificuldades estão bastante associadas aos pré conceitos e visões do senso comum que se colocam como uma barreira para pensar em outras possibilidades
30	Falta de informação mesmo.
31	Segurança em falar sobre o tema.
32	As famílias ainda possuem tabus quando a temática é tratada, principalmente nos anos iniciais.
33	Eu mesma!
34	Falta de instrução.

35	Cuidado com as palavras.
36	Falta de criatividade.
37	Conhecimento, preconceitos e juízos sobre a temática.
38	Piadas entre os alunos, falta de empatia

16- Quais tema sobre gênero e sexualidade você encontra mais facilidade para trabalhar em sala de aula?

Participante	Resposta
1	Trabalho todos os temas por igual
2	Nenhum
3	Orientações em relação às práticas sexuais dos adolescentes
4	Assuntos ligados ao aparelho reprodutor
5	Facilidade para tratar qualquer assunto da psicologia, LGBTQIA+, linguagem inclusiva e educação emocional
6	Reprodução humana
7	Sexualidade
8	Sou professora readaptada
9	Ver resposta 14
10	Sistemas reprodutores
11	Anatomia e fisiologia humana
12	Gravidez e métodos contraceptivos
13	Reprodução
14	Não tem
15	Entender
16	Talvez gênero
17	ODS 5 - Igualdade de gênero
18	Prevenção na gravidez
19	Nenhum deles
20	Desconstruir <i>fake news</i> sobre ideologia de gênero
21	Falar sobre o corpo e a autoestima
22	Gênero
23	Nenhum, preciso de atualização em tudo
24	Não tenho problemas em abordar o tema
25	Sistema genital e ciclo menstrual (aspecto biológico)
26	Homossexualidade
27	Os dois originais
28	A influência cultural e da sociedade
29	A diversidade; papel das minorias; combate ao machismo e misoginia
30	Arte
31	Feminicídio
32	Acho difícil
33	Depende da turma e idade das crianças
34	Diversidade sexual
35	Discussão sobre respeito e discriminação
36	As relações de gênero e as ciências exatas
37	O tema sexualidade é mais fácil
38	Artístico

17-Existe algum conteúdo específico em sua disciplina que permite fazer relações com o tema gênero e sexualidade? Justifique:

Participante	Resposta
1	Educação Física, por tratar do corpo, permite diálogo o tempo todo.
2	Desenvolvimento embrionário, ISTs, genética, cromossomos sexuais, determinação sexual.
3	Específico não, apenas pelos textos literários.

4	Produtos de beleza, polímeros da camisinha, lubrificantes.
5	Projeto de vida: inteligência emocional, comunicação, assertividade e início da vida sexual.
6	Não sei opinar.
7	O conceito de gênero faz parte do currículo de sociologia.
8	O homem na dança — ainda há preconceito.
9	Matemática: estatística para mostrar dados sobre violência.
10	Sim. Sistema sexual e reprodutor.
11	Sim. Reprodução humana.
12	Sim, Ciências e Biologia permitem várias relações.
13	Sim, conteúdo de 8º ano aborda sistema reprodutor.
14	Textos, notícias, vídeos.
15	Sim, trabalhar com o corpo sempre cria ligação.
16	Competições esportivas, desenvolvimento corporal e atividade física.
17	Gênero na demografia — estudos populacionais.
18	O pensamento da filósofa Simone de Beauvoir.
19	Pedagógico: conversas individuais.
20	Todos permitem, já que leciono história.
21	Integral: autoconhecimento.
22	Reprodução, citologia e fisiologia.
23	Conteúdo do 8º ano.
24	Vários.
25	Em Ciências há vários momentos curriculares.
26	Grécia antiga: guerreiros espartanos e Tebas.
27	Possível adaptar desde que se apresentem as duas versões.
28	Sim, diversos.
29	Sim: Mito, Filosofia, Ética, Política, Ciência, Estética.
30	Não.
31	Não estou em sala, mas abordaria se necessário.
32	O livro traz textos sobre puberdade.
33	Língua Portuguesa: gêneros textuais; Ciências: temas específicos.
34	Contexto e lutas dos movimentos sociais.
35	Matrizes religiosas e rituais, incluindo visão das religiões africanas.
36	Específico não.
37	Estatística.
38	Literatura.

18- Você já trabalhou o tema gênero e sexualidade? De que forma?

Participante	Resposta
1	Não
2	trabalhei em sala!
3	Ainda não.
4	Apenas superficialmente
5	não tive coragem
6	Além do exemplo da resposta anterior, nas minhas disciplinas de gestão falo sobre a importância de termos empresas mais inclusivas e nas disciplinas de saúde, quando falo sobre a formação da personalidade, falo sobre como crianças que sofrem violência na infância ficam mais suscetíveis a se colocarem em situações de violência (inclusive sexual) na vida adulta e a importância de protegermos nossas crianças para que isso não aconteça.
7	Não
8	Gênero, como disciplina de sociologia.
9	Tentando colocar a importância da dança! Nem melhores ou piores, diferentes!
10	Sim, com cartazes, livros e atividades impressas
11	Sim com dinâmica
12	Sexualidade sim, gênero não
13	Sim, com caixinha de perguntas tirando dúvidas e slides

14	Sim, nas aulas de educação física
15	Não lembro de ter trabalhado.
16	Eu trabalho mais a questão de gênero na temática demografia - estudos populacionais. Aula expositiva, interpretação de dados sobre a mulher no mercado de trabalho e seus impactos na transição demográfica, notícias e debates com foco nas ODS.
17	Nunca trabalhei
18	Em turma ainda não.
19	não individualmente, somente com palestra das escolas
20	Tenho pós em sexualidade clínica e educacional. Atendo adultos em terapias.
21	Dinâmicas de grupo, rodas de conversa.
22	Com dinâmicas
23	Sim
24	Já sim. De uma forma mais cautelosa, eu diria.
25	Quando abordei a homossexualidade dos guerreiros espartanos e tebanos na Grécia antiga...
26	SIM, INDIRETAMENTE. A PERGUNTA 18 NÃO TEM A OPÇÃO HETERO, POR QUÊ?
27	Sim. A discussão de estereótipos
28	Sim. Em Filosofia adotei a equidade de gênero: ensino filósofos e filósofas do mesmo período estudado. Busco equilibrar na quantidade e na valorização do pensamento de mulheres filósofas brasileiras.
29	Ultimamente não tenho abordado o assunto
30	Não
31	Lutas dos movimentos sociais em forma de Palestra.
32	Sim. Indiretamente através de integração com outra disciplina
33	ainda não trabalhei estas relações
34	Trabalhei com gráficos
35	Sim, só comentários. Em literatura, aula multidisciplinar com a biologia.

20- Na sua opinião por que é importante (ou não) abordar gênero e sexualidade na escola? Justifique:

Participante	Resposta
1	Temática mais atual que temos na escola!
2	Sim, muito importante visto a diversidade de identidades de gêneros dentro das escolas.
3	Para levar conhecimento sobre esse tema, promover o respeito e garantir os direitos dos grupos minoritários e dos indivíduos em toda a sociedade
4	importantíssimo para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Além de quebrar tabus.
5	O principal ponto é proteger as crianças e adolescentes da violência, mas também dar a oportunidade para que eles desenvolvam sua sexualidade de maneira mais saudável.
6	Para evitar desinformação
7	São cruciais para a formação da personalidade humana. Conhecer-se e respeitar o eu alheio.
8	Acho importante o conhecimento de nós mesmos! E abordar com respeito o tema, e saber que cada um pode ter a sua escolha! Não julgar!
9	Sim. Acho que em primeiro lugar pela conscientização do coletivo por mais respeito ao próximo. Em segundo, porque algum lugar isso tem que ser abordado, e as famílias não encaram esse assunto. É tabu
10	Sim, para diminuir o preconceito social
11	Porque é na fase escolar que se passa muitas vezes por essa transição
12	Porque o jovem tem assumido sua identidade sexual cada vez mais cedo
13	Diminuir o preconceito, evitar homofobia

14	Razoável
15	Importante principalmente para autoconhecimento, saber reconhecer abusos e violências e evitar preconceitos
16	Como a sociedade está mais aberta, é necessário este trabalho para os alunos poderem acostumar e estarem preparados para a vida.
17	Conhecimento sobre a temática e saber lidar com as situações cotidianas de inclusão na escola.
18	Para evitar preconceitos e prevenção de gravidez na adolescência
19	É importante para sanar as dúvidas que surgem.
20	é importante tornar-se cada vez mais inclusiva e debater os temas da sociedade.
21	Conhecimento é poder. Quanto mais nos informamos evitamos de ter doenças e até mesmo uma gravidez indesejável.
22	Faz parte da vida humana, sendo uma necessidade humana, percorrendo todas as etapas da vida.
23	É fundamental nas reações humanas
24	Porque é uma dimensão importante da vida
25	Em época de <i>fake news</i> é na escola que os alunos deveriam encontrar um espaço seguro para partilhar suas dúvidas e inquietações. A abordagem dessas temáticas poderia evitar muitas situações como: gravidez na adolescência e automutilações, causadas pela falta de 'enquadramento'.
26	para combater a ignorância e as fakes news que atrapalham o uso da lógica e da ciência...
27	Importante é para não deixar a avance, as vezes até irresponsável, arrastar os incautos e estultos desta idade.
28	Para diminuirmos as adversidades entre as pessoas.
29	São fundamentais. Não podemos fechar os olhos para os sujeitos que temos em sala. Fingir que todos são iguais é um crime pedagógico. Eximir-se é ausência de ética profissional e fragilidade formativa.
30	Depende! Qual o enfoque e a preocupação com a saúde!
31	É importante para esclarecer dúvidas e estimular o respeito pelas escolhas de cada pessoa
32	Para evitar o bullying, e a discriminação.
33	Em formações de professores é muito importante abordar esse tema porque ele é emergente, é preciso romper com estereótipos e ampliar conhecimento para agir e conviver da melhor maneira com todas as pessoas.
34	É importante para que haja melhor compreensão dos temas que são vistos como um tabu.
35	é importante pra esclarecer pontos que apareçam de dúvidas e evitar preconceitos, bem como oportunizar conhecimentos de fontes seguras para que os estudantes possam se aceitar e compreender enquanto pessoas e assim poderem, ao sair da escola, viver de forma plena, consciente e identitária.
36	pois assim os alunos se sintam acolhidos em seu todo e entendam as relações entre o indivíduo e a sociedade que os cerca.
37	Muito importante, melhor maneira de proteção é o conhecimento
38	Para esclarecimento e bom convívio entre todos. Afastar de vez o preconceito entre as pessoas.

21- O que você considera ações facilitadoras para implementação da abordagem em gênero e sexualidade: (PÓS)

Participante	Resposta
1	Palestras de conscientização.
2	Projetos interdisciplinares envolvendo vários professores.
3	Maior apoio de pais, pedagogos, direção e mantenedora.
4	No início do ano letivo, palestra com os pais sobre o tema.
5	Uma conversa aberta com toda a equipe.

6	Ter materiais sobre o assunto para ilustrar e distribuir aos alunos.
7	Palestras, trabalhos em grupo, rodas de conversa.
8	Aplicação das leis vigentes.
9	Formação de professores.
10	Facilidade por parte do sistema.
11	Mais diálogo e reflexões sobre o tema.
12	Formação específica em serviço.
13	Mais cursos como este.
14	Fazer a direção entender o assunto.
15	Estudos sérios sobre interpretações e respeito.
16	Conscientização dos professores.
17	Maior conhecimento de todos.
18	Acolhimento e respeito à diversidade.
19	Formações continuadas para professores e funcionários.
20	A legislação ajuda muito.
21	Palestras para mostrar importância.
22	Capacitação dos profissionais da educação.
23	Professores(as) abertos às temáticas; presença de pesquisadores.
24	Engajamento docente e revisão do projeto educacional.
25	Ter mais conhecimento e turmas fixas.
26	Nada, desde que a equipe pedagógica e direção apoiem.
27	Que o tema fosse percebido de modo natural.
28	O apoio do setor pedagógico.
29	Mais profissionais seguros em abordar o assunto.
30	Compreensão das famílias sobre a importância do tema.
31	Eu me tratar primeiro, estou em terapia.
32	Boa instrução e modelos a seguir.
33	Mais tempo para planejamento e espaço no currículo.
34	Participação das famílias e funcionários.

22- Você considera que podemos abordar gênero dissociado da sexualidade? Justifique:

Participante	Resposta
1	Sim
2	Não
3	Certamente, pois, em que pese a proximidade, são assuntos diversificados.
4	Gênero é um conceito amplo e discutível, sexualidade é inerente a vida.
5	Falar sobre sexualidade, ainda nos dias de hoje, é considerado um tabu na nossa sociedade. Muitas famílias não conversam sobre este assunto em casa com os filhos, por terem vergonha, medo, ou achar que falar sobre isso vai estimular os filhos a iniciarem a vida sexual precocemente. Entretanto, ao contrário do que se acreditava, atualmente muitos pais reivindicam orientação sexual nas escolas, pois reconhecem a importância da mesma para seus filhos já que muitos não conseguem falar abertamente sobre o assunto em casa. As escolas, na maioria das vezes, trabalham assuntos como aparelho reprodutivo, doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos, focando na anatomia e na fisiologia do corpo humano. Essa forma de abordagem não contempla as ansiedades e curiosidades das crianças e adolescentes.
6	Um estudo realizado em Minas Gerais por Rocha, Faria e Myotin (2007) evidenciou a dificuldade que a escola apresenta em dialogar sobre o corpo com os adolescentes. Britzman (2000) argumenta que abordagens como testemunhos, teatro e mesas-redondas mostraram-se mais eficazes.
7	Não consigo adequado, pois são aspectos que se comunicam e constituem as pessoas.
8	Sim, pois são diferentes conceitos diferentes
9	Sim podemos abordar
10	Sim, pois é parte da sociedade mesmo que reprimida e escondida...
11	Eu penso que são duas vias que podem ser percorridas

12	Sim, possibilitando uma educação não sexista...
13	Como a sexualidade varia de pessoa para pessoa...
14	São temas que coexistem e estão incorporados às vivências da comunidade escolar...
15	Gênero e sexualidade são duas características distintas que se referem a aspectos diferentes da identidade pessoal...
16	No, isto não é possível, haja visto sua interdependência.
17	Não, pois são temas intrínsecos.
18	Não, pois é uma interseccionalidade fundamental.
19	Não, a sexualidade está em tudo
20	Não. Visto que as relações e estruturas machistas dificultam a abordagem.
21	São temas que se complementam.
22	Acredito deverá ser abordado os dois temas...
23	Não porque orientação sexual refere-se ao desejo e gênero à autopercepção.
24	Não. Há relação intrínseca entre os dois conceitos.
25	Penso que não, pois fazem parte da constituição identitária dos sujeitos.
26	Sim, pois gênero não está relacionado com a genitália do indivíduo
27	Não, impossível
28	Não, são perspectivas interconectadas.
29	Não, embora distintos, mas a abordagem de um pede o outro.
30	Acredito que não.
31	Gênero e sexualidade são indissociáveis e devem ser abordados juntas.
32	Sim! Cada ser humano é um universo!
33	Não, sexualidade pode ser vista ligada ao gênero...
34	Não, pois elas se relacionam...
35	Sim, explicar que o gênero atribuído ao nascer não define necessariamente sua identidade final.

23- Você considera gênero e sexualidade temas interdisciplinares, Justifique:

Nº	Resposta
1	Sim
2	Com certeza.
3	Sim, pois gênero faz parte de minha área, a sociologia, enquanto a sexualidade não.
4	Sim, pertence à humanidade e não apenas a uma disciplina.
5	Em razão desta compreensão, a recomendação da proposta pedagógica do Programa é de que no processo educativo deve existir o estímulo a uma prática que favoreça o intercâmbio de experiências entre indivíduos de diferentes culturas, através de atividades ou de projetos comuns que impliquem a disponibilidade e abertura ao outro, de modo a permitir, na construção do conhecimento, que o estabelecimento de laços afetivos favoreça uma abertura à assimilação de conceitos racionais. Desse modo, o Programa é um campo de intervenções que contempla ações que contribuam para a construção da cidadania tomando como princípio orientador de sua prática uma perspectiva plural.
6	Sim, basta que tenhamos a mente aberta, flexibilidade e criatividade para abordar o tema.
7	Sim, existem muitas formas de abordar gênero e sexualidade.
8	Sim, considero
9	SIM, pois na História, há inúmeros casos para exemplificar as mudanças nos comportamentos, sociedades, nações ao longo do tempo....
10	Sim. Vejo muitas relações entre matemática e esse tema, por exemplo
11	Sim. Considero. Após o curso ainda mais do que antes.
12	Sim, possível de ser iniciado, desenvolvido e conjugado entre quaisquer áreas do conhecimento.

13	Sim, com ele posso fazer conexões com a física, matemática, biologia, sociologia.... E não ficar só nos componentes curriculares da área de ciências da natureza.
14	Certamente, pois dialoga com a biologia, sociologia, filosofia, teologia.
15	Sim, pois pode e deve ser trabalhado por todos os professores.
16	Sim, pois exige conhecimentos de várias áreas.
17	Sim, a sexualidade está em tudo o que o ser humano é e vive
18	Sim, pois envolve a identidade dos diversos sujeitos nas escolas
19	É essencial para boa convivência e a permanências dos estudantes dentro da escola.
20	Sim. É importante explicar para todos este tema, pois muitos alunos não sabem como conversar e também muitos Pais não esclarecem. É um tema difícil, mas nada é impossível, o que não pode acontecer e o não orientar. E com as aulas interdisciplinares se torna relevante o assunto, facilitando o entendimento de todos. Também com a possibilidade de outras disciplinas estarem explicando o mesmo assunto, os alunos percebem a sua importância.
21	Claro porque é fundamental que a escola seja um campo aberto ao diálogo, oferecendo orientação e acesso a informações sobre a temática, a fim de auxiliar no processo de formação e de tomada de decisão do educando conforme descobre a sua sexualidade e elimine preconceitos
22	Sim. Todo tema educacional que é trabalhado de forma interdisciplinar facilita o processo de aprendizagem, pois apresenta diversas facetas de um mesmo conteúdo, a partir das diferentes perspectivas teóricas e práticas, considerando que as áreas são estruturadas levando em conta diversas definições epistemológicas.
23	Sim. Todas as disciplinas do currículo podem e devem abordar esse tema tão importante para a sociedade. Desse modo promoveríamos uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de acolher e respeitar todos os sujeitos de direito
24	Pode ser trabalhado de forma interdisciplinar sim
25	Sim. Perpassa todas as disciplinas escolares!
26	Acredito que ele está inserido em diversas disciplinas e deve ser fomentado
27	Sim, não fica apenas a reserva do assunto à disciplina de biologia/ciências. Mas também nas demais disciplinas, sempre há o que podemos discutir e pedir a participação de outros colegas de trabalho também.
28	Sim, basta você saber ou o professor conseguir fazer acontecer em suas aulas.
29	Sim. Uma das funções da escola é a de formar cidadãos integrais, compreendendo a importância da abordagem de assuntos relacionados a gênero e sexualidade para além do conhecimento do corpo e conteúdos científicos para significados políticos e sociais propícios à reflexão crítica.
30	Sim! Somos um universo de possibilidades!
31	Sim, na genética é possível contextualizar este assunto de forma muito dinâmica e isso atrai a atenção dos alunos. Porém como já citei, dependendo do perfil da turma a abordagem fica mais complicada.
32	Inter, multi e transdisciplinar.
33	Muito importante que as diversas disciplinas abordem esse conteúdo, de diversas maneiras

24- Quais suas maiores dificuldades em fazer interdisciplinaridade e contextualizações sobre o tema gênero e sexualidade em suas aulas?

Participante	Dificuldade relatada
1	Alguns professores que criam barreiras.
2	Abordagem, momento de fazê-lo.
3	Disposição para o embate com pedagogos, direção e pais.
4	Discursos religiosos que associam diversidade à corrupção de costumes.
5	Não tenho dificuldade. Alunos às vezes levam para brincadeira.
6	Pouco conhecimento sobre o assunto e insegurança.
7	Não estou em sala; uso palestras e colaboração dos professores.

8	A resistência moral e política.
9	Não possuir muito conhecimento.
10	Ajustar conteúdos e encontrar colegas dispostos à parceria.
11	Timidez e vergonha dos estudantes.
12	Falta de abertura dos colegas.
13	Falta de material didático.
14	Responsabilidade e cuidado para evitar problemas com famílias.
15	Interpretações religiosas conflitantes.
16	Resistência de professores.
17	Tempo e apoio; poucos profissionais se sentem à vontade.
18	Falta de colegas que também tenham feito a formação.
19	Tempo, planejamento e espaço.
20	Professores com preconceitos enraizados.
21	Dificuldade em encontrar colega para o projeto.
22	Exigências da mantenedora e avaliações externas.
23	Falta de planejamentos integrados; estrutura do Novo Ensino Médio.
24	Falta de interesse dos colegas.
25	Conteúdo engessado pela SEED.
26	Preconceito dos colegas.
27	Tempo para elaboração e aplicação.
28	Dificuldade em conexão com outras disciplinas.
29	Insegurança em falar sobre o assunto.
30	Dificuldade com nomenclaturas e conceitos.
31	História pessoal traumática.
32	Perfil da turma interfere na participação.
33	Falta de tempo para planejar atividades contextualizadas.
34	Falta de tempo de troca com outros professores.

25 - Você considera importante fazer interdisciplinaridade e contextualizações sobre gênero e sexualidade em suas aulas? Justifique:

Participante	Resposta
1	Sim, com a ajuda de outros professores.
2	Sim, pois tive a abertura de novas ideias, que antes não visualizava.
3	Talvez, possível é mas os contratempos continuam.
4	Sim, pois através de vários exemplos conseguimos compreender e repassar através de projetos diferentes temas.
5	Sim, pensei em inserir o assunto em diferentes momentos dos que eu já fazia antes. Dando orientações específicas para adolescentes e adultos. Para os adultos, tenho frisado a importância de uma educação respeitosa, que é o que protege as crianças do abuso sexual.
6	Sim, pois tive algumas ideias durante o curso
7	Sim, projetos interdisciplinares são muito enriquecedores, envolvem os estudantes e dão significado maior aos conteúdos.
8	Sim, mas com cuidados e muita paciência, pois a resistência é real e violenta....
9	Sim. Mas eu ainda preciso melhorar, procurar conhecer mais sobre esse tema.
10	Sim. Me sinto motivada e preparada em abordar o assunto.
11	Com certeza. As informações, conhecimentos e reflexões realizadas no curso foram esclarecedoras e também motivadoras para que eu buscasse mais informações sobre a temática, com condições de elaborar uma proposta pedagógica enriquecedora para meus estudantes.
12	Sim. Tivemos vários exemplos
13	Sim, mesmo na disciplina de química é possível contextualizar os conteúdos com o tema gênero e sexualidade.
14	Possivelmente
15	Creio que sim, desde que se possa mostrar as duas principais correntes de entendimento.

16	Sim, é possível na medida em que o professor se dá conta da importância do assunto.
17	Sim, analisamos várias possibilidades.
18	Sim
19	Acredito que sim, a dificuldade está na articulação devido a demanda que a Seed impõe
20	Todas as disciplinas podem trabalhar juntas de forma multidisciplinar
21	Sim, atividades interdisciplinares ajudam a desenvolver tema
22	Sim pois o diálogo sobre temas que envolvem sexualidade pode trazer muitos benefícios
23	Sim. É uma necessidade pedagógica
24	Sim, pois através dessas discussões percebemos que tais abordagens estão amparadas pelos documentos oficiais
25	Sou nova em ambas as escolas que atuo
26	Sim, são mais conhecimentos que eu adquiri
27	Sim, é possível, porém necessário a integração de toda equipe da escola
28	Sim. Há a necessidade, mas seria interessante saber dos pais também
29	Sim...pois é um assunto que perpassa por alguns conteúdos e disciplinas.
30	Sim. Acredito e defendo que a Educação Sexual deve fazer parte do cotidiano escolar
31	Não! Ainda preciso de mais preparo!
32	Particularmente não, preciso de mais instruções.
33	Sim. Por meio de estudos e práticas direcionadas
34	Sim, super válido e necessário

26 - O que você acha mais fácil fazer em suas aulas, contextualizações ou interdisciplinaridade na abordagem sobre gênero e sexualidade? Justifique:

Nº	Resposta
1	Contextualização
2	Interdisciplinariedade. Pois podemos contar com a ajuda de outros colegas.
3	A contextualização surge em muitos momentos, conforme surgindo o assunto em temas e exemplos usados. Já a interdisciplinariedade carece de maior preparo para execução e prática.
4	Interdisciplinaridade, pois assim se aborda o tema por diferentes aspectos, já deixando claro sua relevância.
5	Acredito que as duas formas são interessantes. Gosto das duas. A educação sexual na escola é uma ferramenta importante para ajudar crianças e adolescentes a entenderem seus corpos, promovendo orientação e proteção...
6	Acho importante não ignorar comentários com conteúdo sexual, mesmo que sejam feitos por brincadeira. Os alunos têm outra postura quando percebem que eu não fico intimidada diante do assunto.
7	Contextualização, pois na disciplina de Ciências podemos fazer essa abordagem direta.
8	Não estou em sala de aula, mas sirvo de apoio dos professores para que possam fazer projetos interdisciplinares.
9	Uma BOA mistura dos dois, em momentos adequados.
10	Eu penso que dependendo o assunto que vai ser abordado interdisciplinar é melhor essa tática.
11	Contextualizar em sala de aula consiste em aproximar o conteúdo científico do conhecimento trazido pelo aluno...
12	Contextualizações, porque não dependerei da aceitação de outras pessoas para desenvolver a temática...
13	Conectar como as substâncias químicas ajudam ou dificultam a vida das pessoas.
14	Acho todos os temas difíceis.
15	Contextualizações e análises de realidades factuais...
16	Nas aulas mais fácil é fazer contextualizações, pois a interdisciplinaridade depende da boa vontade e da colaboração dos demais professores.
17	Em Ciências, contextualizações.

18	Interdisciplinaridade, pois tem como abordar sexualidade em todas as disciplinas.
19	Acredito que interdisciplinaridade devido ao pouco tempo para planejar.
20	Por ser da disciplina de história é um tema muito fácil para ser trabalhado em sala e com a comunidade escolar.
21	Interdisciplinaridade por facilitar o desenvolvimento da aula...
22	Não estou em sala de aula, mas tanto a contextualização como interdisciplinaridade são importantes no ambiente escolar.
23	Não faço separação. Contextualizar e atuar de forma interdisciplinar é um pressuposto necessário...
24	Ambas. Uma prática não invalida a outra...
25	Contextualização é bem mais simples.
26	Falar de forma natural sobre essas questões.
27	Para a L.P., acho a contextualização na literatura e arte mais fácil.
28	A contextualização.
29	Acredito que cada um possui seus desafios...
30	Não é fácil pra mim. Mas a cada dia tenho uma nova, apesar de pequena, conquista!
31	Não sei comentar sobre isso...
32	Nas minhas aulas eu faço apenas a contextualização...
33	Tenho facilidade de abordar o tema; meus alunos se sentem acolhidos e à vontade para trocar informações...

27 - Você se sente mais à vontade em abordar os temas gênero e sexualidade em suas aulas, após o curso? Justifique:

Participante	Resposta
1	Interdisciplinar
2	Sim
3	Achei que ficaria mais.
4	Sim, sem dúvida.
5	Sim, pois tenho suporte e estudo para falar sobre o tema
6	Sim! Percebi que há muita gente preocupada com o assunto e isso me fez me sentir acolhida.
7	Contextual. Na disciplina de Ciências podemos fazer essa abordagem direta.
8	Acredito que contextual pois o curso nos trouxe muito conhecimento sobre o tema
9	Sim, ampliou o discurso pedagógico
10	Eu me sinto mais à vontade em abordar na perspectiva contextual. Realmente sou iniciante nessa temática, mas estou buscando melhorar. Trabalhei anos como prof. de Matemática e agora estou como prof. de Ciências
11	Com certeza. Ter acesso a leis, orientações e afinal diversas formas de abordar o tema fica muito mais fácil.
12	Contextual. Minha ação será mais efetiva considerando que não haverá dependência de outras pessoas. No entanto, se colegas sentirem-se a vontade e com firmeza de concluir o trabalho, com certeza realizarei.
13	Sim, com exemplos e uma vasta literatura científica indicada e abordada nas aulas me sinto mais segura em abordar gênero e sexualidade nas minhas aulas.
14	Sim, certamente
15	Acho importantes as duas formas, pois ao mesmo tempo que o professor trabalha em sala de aula, também pode e deve trabalhar interdisciplinarmente.
16	Sim, entendi melhor os termos e também o amparo legal.
17	Sim, agora mais atualizada e com fontes seguras para pesquisar minhas dúvidas
18	Sim. Novas ideias surgiram durante os debates.
19	Sim! Conhecer a legislação dá mais segurança para abordar o tema.
20	Um pouco, é um assunto delicado, necessita de mais capacitação
21	Sim, o curso me auxiliou a esclarecer dúvidas sobre o tema

22	Sim. O curso colaborou no processo de aprendizagem da temática, fornecendo ferramentas úteis para trabalhar o assunto na escola.
23	Sim. O curso abordou temas relevantes e polêmicos, muitos q eu tinha dúvida ou dificuldade de abordar
24	Já me sentia antes, agora estou ainda mais confortável!
25	Sim, a partir dessa perspectiva multidisciplinar é mais interessante avaliar as diversas possibilidades de abordar os temas em sala de aula
26	À vontade eu me sinto, mas ainda despreparada. As referências bibliográficas deste curso me auxiliarão no processo da busca de informação correta, assim, me sentirei mais confiante para abordar o assunto quando necessário.
27	Sim...embora gostaria que tivesse mais tempo horas de curso.
28	Com certeza! Principalmente as questões relacionadas a gênero. Abordar Gênero e Sexualidade é uma questão de cidadania uma temática que todas as áreas do conhecimento devem abordar.
29	Não! O tema é complicado pra mim! Sofri violência sexual na adolescência! Preciso tratar o tema em mim primeiro!
30	Com toda certeza!
31	Me sinto um pouco mais à vontade.
32	Eu já não tenho dificuldade em abordar o tema, mas ter maior conhecimento me deixa mais confiante em realizar essas trocas

APÊNDICE IV – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Nº	Relato completo
1	<p>CIÊNCIAS</p> <p>Produzi uma caixinha para que os alunos dos oitavos e nonos anos escrevessem suas perguntas, curiosidades e dúvidas relacionadas à sexualidade, preconceitos, gênero, métodos contraceptivos entre outras. No decorrer da semana eu retirava as perguntas e respondia tranquilamente, sem rodeios e quando eu não sabia muito bem como responder, deixava a pergunta de lado para pesquisar melhor o conteúdo e num próximo encontro respondê-los. Foi bem bacana, isso ocorreu nos meses de junho e julho e ainda pedem que eu leve a caixinha para a sala de aula. Convidei um amigo professor de Geografia para fazer uma fala sobre corpo território, nosso corpo é um imenso território e nele pode ser percebido toda forma de identidade, ancestralidade e cultura. Assim abordamos identidade de gênero, sexualidade, aceitação, homofobia, transfobia... Foi muito bacana, a maioria se interessou e foram super participativos.</p>
2	<p>CIÊNCIAS</p> <p>A turma foi dividida em pequenos grupos de meninos e meninas. Nos grupos de meninos, foi solicitado que eles discutissem e anotassem as vantagens e desvantagens de ser homem. Nos grupos das meninas, por sua vez, foi solicitado que elas discutissem e notassem as vantagens e desvantagens de se mulher. Ao final, foi realizada uma discussão entre todos os grupos apresentando as vantagens e desvantagens que foram levantadas e anotadas em cada subgrupo. Essa atividade foi realizada no Colégio Estadual Moradias Monteiro Lobato, com as turmas de sétimo ano, que eu tinha aula até ano passado.</p>
3	<p>ENSINO RELIGIOSO</p> <p>A partir do tema Eu e o outro desenvolvemos uma atividade de orientação sobre sexualidade com a participação de uma. Professora de Biologia do EM. Essa oportunidade surgiu em uma aula em que conversamos sobre valorização da vida e, entre algumas perguntas surgiram dúvidas sobre questões relacionadas à sexualidade e na sequência organizamos uma palestrinha visto que eu sozinha não daria conta de responder</p>
4	<p>BIOLOGIA</p> <p>A ideia de que o DNA determina como somos leva ao determinismo biológico, que fere a identidade humana e os princípios de igualdade. Com essa temática, é possível argumentar o quanto do que somos está em nosso DNA. A ideia é construir esse conhecimento a partir da análise de pesquisas e comparativos de estudos de caso, como os gêmeos idênticos. Nessa análise, é possível inferir que somos muito mais do que o nosso DNA. O que nos faz únicos é a forma como nos expressamos e convivemos uns com os outros, sendo assim, a identidade humana é um conceito complexo e perpassa por inúmeros aspectos sociais. Pensei em usar o tema identidade para começar a trabalhar a partir do DNA, depois a discussão sobre determinismo biológico e aí lançar a pergunta: O que te faz único? A construção dessa resposta pode contar com colaborações da História, da Geografia e da Literatura, por exemplo.</p>
5	<p>EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>Conteúdo: Esporte de invasão (Gênero e suas diferenças em jogo de futebol) Disciplinas interdisciplinar: Ciências. Arte e Língua Portuguesa Estratégias metodológicas: No esporte de invasão, sempre os meninos não querem jogar com as meninas, acham que o sexo feminino não tem habilidade para jogar futebol. Através da aula interdisciplinar, explicaria sobre a diferença de capacidades físicas, e por texto sobre o assunto explicaria a sua importância e diferença. Explicaria também, que é necessário treinar, através das aulas as meninas conseguem jogar, tão bem como os meninos. E também explicaria as regras que são iguais, assim todos poderão respeitá-las e jogar que o resultado seria o mesmo. Juntamente com a aula de ciências explicaria a diferença do corpo e dos hormônios feminino e masculino. Artes realizaria através do desenho, mudando para fazer um retrato masculino e feminino. Que para dar início será tudo igual, o que mudará é o formato do rosto de cada um. Português, desenvolver um gênero textual, qual a diferença de cada pessoa.</p>
6	<p>GEOGRAFIA</p> <p>Atividades 1: assistir ao filme: Driblando o Destino (Bend It Like Beckham) [2002] História Driblando o destino é um filme inglês de 2002, que narra a história de Jesminder, uma adolescente indiana que vive na Inglaterra, com o sonho de jogar futebol tão bem quanto o seu ídolo, David Beckhan. Como obstáculo está a sua família, que preserva tradições culturais e deseja que a filha apenas se comporte nos padrões e conquiste o tão sonhado casamento.</p>

	<p>Atividade 2: debate sobre as diferenças. Atividade 3: Quais regras podem mudar no futebol feminino. Atividade 4: Auto retrato Atividade 5: Jogo de futebol misto. Atividade 6: Relatar o jogo de futebol, se teve alguma diferença. Não tenho fotos e nem relatos dos alunos. Através da aula explicada, a aula de educação física, poderá jogos mistos, não tendo preconceitos e nem reclamações sobre a separação na hora do jogo de futebol, pois os fundamentos são os mesmos e as regras também. Só basta ter ajuda de todos, e uma prática constante dos movimentos para a realização de um belo jogo. Além deste conteúdo, poderemos exemplificar com outros esportes também.</p>
07	<p>Educação Física - Turma: 9 Ano - Tema: Assédio Sexual Material Necessário: Televisão, materiais impressos para entregar aos alunos, vídeos sobre o tema. Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno: Não serão necessários. Objetivo: Nesta aula o aluno poderá aprender o que é Assédio Sexual, quais os tipos mais comuns, como identificar, como evitar e o que fazer se acontecer. Além disso, serão discutidas as repercussões que o Assédio Sexual exerce na saúde física e mental de quem o sofre. Ainda, esta aula pode contribuir para aprimorar as capacidades crítica, analítica e argumentativa dos alunos relacionadas à temática de Assédio Sexual. Atividade 1- Duração 10 minutos para iniciar a aula, o professor deverá perguntar aos alunos o que sabem sobre Assédio Sexual. O professor deverá fixar abaixo de uma cadeira uma folha de papel com diferentes conceitos sobre Assédio sexual, para que após o ouvir as opiniões dos alunos acerca do que entendem sobre o tema em questão, possa pedir que os alunos procurem uma surpresa embaixo de suas cadeiras, os alunos que encontrarem os conceitos deverão lê-los em voz alta para a turma. Atividade 2- Duração 20 Minutos Dividir a turma em 5 grupos, caso a escola não possua laboratório de informática, cada grupo deverá ter pelo menos um aluno com acesso à internet no celular para que eles possam realizar pesquisas: Quais são os tipos de assédio sexual? Quem costuma sofrer mais assédios sexuais: os homens ou as mulheres? Por quê? Em que locais é mais comum acontecer o assédio sexual? Assédio Sexual é crime? Como e a quem denunciar o Assédio Sexual? Determinar um tempo de 5 minutos para a pesquisa, ao final os alunos deverão socializar as respostas. O Professor deve ter conhecimento prévio sobre cada uma das respostas para completar ou ainda corrigir possíveis equívocos. Atividade 3 Duração 5 Minutos Assistir ao Vídeo: Mulheres relatam histórias de assédio sexual. Após o vídeo fazer uma rodada de socialização sobre a opinião dos alunos sobre os relatos do vídeo.</p>
08	<p>CIÊNCIAS/PORTUGUÊS Turma do Integral - O objetivo dessa proposta consiste em promover ações que oportunizem às crianças na faixa etária de 6 a 11 anos a compreensão dos conhecimentos sobre o corpo e o cuidado de si, de maneira coerente e integradora, em sua dimensão educativa, psicossocial e sexual. Assim, as atividades de leitura constituíram a prática pedagógica abordando as vivências da sexualidade de forma reflexiva e crítica, a partir do texto literário. Para tanto, elegemos como metodologia a contação de história, a produção de desenhos e as rodas de conversas com as crianças, a fim de debaterem, a partir da leitura a diferença entre toques de amor, de toques abusivos, apontando caminhos para o diálogo, a proteção das infâncias e o apoio de maneira direta e segura. A presente experiência de leitura foi planejada para ser desenvolvida em sala durante 3 horas. Para tanto, convidamos as crianças para se sentarem em posição de roda e perguntamos ao grupo: “qual o lugar que vocês sugerem para ouvir a história de Pipo e Fifi?”. Logo, as crianças nos responderam que poderíamos permanecer em sala. Assim, contextualizamos o assunto e lemos a história para as crianças, mostrando as imagens do livro. Após, a leitura, as crianças foram questionadas: – vocês conhecem alguém com esses nomes ou apelidos que aprendemos com a história? – quais são as partes do corpo? – quais são as partes íntimas? – por que chamamos partes íntimas? – de que maneira vocês nomeiam os seus órgãos sexuais? – vocês gostaram das calcinhas da Fifi e das cuecas do Pipo? – por que crianças usam calcinhas ou cuecas? – será que só meninas usam calcinhas e meninos usam cuecas? – quais são os toques do sim? E quais são os toques do não? Nesses diálogos foi possível identificar pelas vozes das crianças os apelidos e as maneiras que nominam os órgãos genitais, alinhados ao respeito às suas percepções e visões. Nessa perspectiva, as crianças foram levadas a pensarem sobre a história e seus personagens a fim de produzirmos conhecimentos coletivamente, a partir das noções de autoproteção de suas identidades e infâncias. Essa atividade de leitura mediada foi avaliada positivamente, tanto pela equipe pedagógica, quanto pelos familiares, como, também, pelas crianças. O desafio para organizar esta prática pedagógica, a partir das demandas do contexto da formação, considerou a diversidade dos sujeitos atendidos pela instituição escolar, tendo em vista possibilitar o</p>

	desenvolvimento da leitura, alinhada à perspectiva de uma educação que respeita, informa e dialoga com as diferenças – valorizando o lugar e as vozes do Outro.
09	<p>Filosofia I: Trilha de Liderança e Ética e GEOGRAFIA</p> <p>Durante o curso, desenvolvi duas atividades. 1) Atividade realizada em parceria com o professor de oratória para o desenvolvimento de habilidades comunicativas com a participação de estudantes dos 2º anos A, B, C e D NEM com as seguintes etapas: a) palestra sobre ODS com técnico da Sanepar; b) pesquisa e apresentação sobre indústrias ou empresas que realizam práticas sustentáveis/Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e produção de infográficos com uso do Canva. A atividade oportunizou a pesquisa contextualizada sobre os ODS na qual foi verificado a questão da Igualdade de Gênero em algumas empresas, bem como se constituiu em uma estratégia de engajamento para a participação e avaliação dos estudantes de forma dinâmica e interativa; A elaboração de infográficos no Canva, propiciou a investigação científica e divulgação dos resultados onde foi constatado empresas que priorizam o ODS 5 igualdade de gênero; O Workshop promoveu a socialização das pesquisas e a prática das habilidades comunicativas e reflexivas dos estudantes. 2) Atividade envolvendo o componente de Filosofia I: Trilha de Liderança e Ética e o componente de Geografia, no Itinerário de Ciência Humanas e Linguagens, realizada com estudantes dos 2º anos B e C NEM. O trabalho sobre a temática <i>fake news</i> ocorreu nas seguintes etapas: estudo dirigido de capítulos do livro "tudo o que você desaprendeu para virar um idiota" de Meteoro Brasil (2019), sendo o capítulo 2 intitulado "Ideologia de Gênero, não; estudos de gênero, sim". Após a leitura, os estudantes deveriam realizar um mapa mental com as principais ideias do capítulo, elaborar um roteiro e produzir um podcast ou vídeo sobre o tema. Os resultados evidenciaram a compreensão dos estudantes sobre a temática por meio da produção de podcasts e realizaram a socialização com os estudantes na sala, na qual promoveu a reflexão e o debate entorno das questões levantadas, com destaque para gênero e sexualidade. Esta segunda atividade teve outros desdobramentos com propostas de ações a serem desenvolvidas no ambiente escolar.</p>
10	<p>TECNOLOGIAS E FERRAMENTAS DE GESTÃO PARA O 2º ANO TÉCNICO EM ADM</p> <p>Tirei uma aula para responder dúvidas que os amigos tinham sobre sexualidade, devido a alguns problemas enfrentados dentro da escola e relatados pela pedagoga. Não deu tempo de discutir tudo o que os alunos pediram, mas conversamos bastante sobre relacionamentos abusivos e consentimento. Fiz isso numa aula de tecnologias e ferramentas de gestão para o 2 ano técnico em administração, no colégio Pedro Macedo.</p>
11	<p>MATEMÁTICA - BIOLOGIA</p> <p>Com professores de exatas, biológicas e humanas selecionar várias reportagens sobre violência de gênero, cada professor deverá selecionar um conteúdo que se encaixe na temática, como gráficos em matemática, hormônios em biologia e gênero em sociologia. Os professores deverão fazer rodas de conversa sobre o tema. Posteriormente fazer materiais de divulgação sobre como combater os preconceitos de gênero em nossa sociedade.</p>
12	<p>HISTÓRIA</p> <p>Ainda não aconteceu essa aula: 1º ano, disciplina de História envolvida. Estratégia metodológica: utilizar o livro de HQ "A origem do mundo, uma história cultural da vagina vs. o patriarcado", de Liv Stromquist; "Amora", de Natália Borges. Desenvolver o gênero textual HQ a partir do material acima citado. Tema: "A autonomia das mulheres e a construção da igualdade de gênero na sociedade". Partir da leitura prévia dos livros, abrir espaço para a discussão e criação de HQs sobre os principais pontos questionados pelos estudantes, construir histórias reflexivas para uma possível exposição nos espaços do colégio. (ainda em construção essa aula)</p>
13	<p>HISTÓRIA</p> <p>Promover o debate como estudantes e comunidade escolar sobre a empatia e o respeito pelas identidades de gênero. Compreender a importância das identidades de gênero ao longo da história. Explorar como as sociedades lidaram com a diversidade de gênero em diferentes épocas. Analisar casos históricos de indivíduos que desafiaram as normas de gênero e utilizaram nomes sociais.</p>
14	<p>LINGUA PORTUGUESA – 3º ANO</p> <p>Discussão sobre a inclusão de gênero, considerando que a linguagem, através da valorização de apenas uma variante linguística (a norma culta) perpétua relações de preconceitos historicamente construídos. Para tanto as estratégias metodológicas foram: vídeos, textos e oralidade que consistiu em discussão, troca de relatos, impressões, depoimentos e prática de escrita. A avaliação da atividade consistiu da produção de um pequeno texto respondendo a seguinte questão: "Qual é o papel da língua na construção dos</p>

	<p>sujeitos sociais?” Com essa prática conseguimos compreender um pouco melhor sobre como a linguagem pode ser um instrumento de exclusão ou inclusão dos sujeitos de direito. Considerando a identidade dos grupos sociais e o uso que esses fazem da língua, como por exemplo, no caso da polêmica acerca do uso da linguagem neutra adotada pela comunidade LGBTQIA+ bem como as tentativas de proibição de uso desse dialeto. Com base nas discussões realizadas pudemos compreender que a língua é mutante e acompanha o movimento da sociedade, não sendo possível barrar a sua transformação histórica.</p>
15	<p>FILOSOFIA O Trabalho foi desenvolvido em grupos após discussões e compreensão de conceitos importantes como valores e respeito e como a sociedade foi e é estruturada de acordo com certos preceitos, que podem e devem ser revistos em alguns momentos. Essa discussão foi realizada com as turmas de 1º Anos do Novo Ensino Médio logo na introdução dos Temas de Filosofia Ética e Política.</p>
16	<p>FISICA MODERNA As relações entre os trabalhos de Marie Curie e seu esposo, principalmente como se deu para o seu reconhecimento a ser laureada com o prêmio Nobel. Utilizar de elementos históricos para entender o papel da mulher na época da grande física moderna e seus anseios e dificuldades.</p>
17	<p>CIÊNCIAS Em minha pesquisa de mestrado propus a implementação de uma sequência didática sobre a Educação para Sexualidade nos Anos Iniciais. A sequência didática compreendeu sete encontros de 100 minutos cada, os quais ocorreram ao longo de sete semanas, nas aulas de Ciências. Essa sequência foi elaborada mediante os conteúdos a serem abordados pela temática da Educação para Sexualidade, além dos conteúdos estabelecidos pelo currículo de Ciências, do 5º ano escolar. Para o desenvolvimento dessas aulas, foram utilizados recursos didáticos como vídeos, músicas, jogos e leitura de livros e texto de divulgação científica. A implementação da SD buscou contribuir na inserção da Educação para Sexualidade dentro do espaço escolar, abordando a sexualidade em todas suas esferas e buscando contribuir no enfrentamento de políticas públicas como o abuso sexual e as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), assim como na formação de crianças sexualmente saudáveis que se tornarão adultos conscientes e responsáveis sobre seus corpos e seus direitos sexuais.</p>
18	<p>Em outros momentos, para além da SD apresentada em meu mestrado, busco apresentar para docentes e também discentes a sexualidade como dimensão humana, estando presente em todas as fases da vida, que suas manifestações não se justificam, apenas, pelo objetivo da “reprodução”; que a descoberta do corpo é uma expressão da sexualidade; que não deve haver segregação entre meninos e meninas; que há muitos modos de a sexualidade se expressar e que a Educação para Sexualidade pode e deve discutir valores como respeito, solidariedade e direitos humanos.</p>
19	<p>ARTE Sou professora de Arte(readaptada), sendo especialista em Dança! No momento estou trabalhando com um Grupo de Dança Contemporânea, no contraturno. E sempre me deparei com a relação "machista" que quem Dança é menina! E outros termos pejorativos. Sendo assim a maioria doa alunos desistem de dançar, ou mesmo nem se inscrevem no grupo. E existe muita retaliação para os que participam. Tenho sofrido com esse tema toda uma vida dedicada a dança. E tenho lutado contra isso, mas me sinto sozinha nesse universo machista e hipócrita! Mas conversamos muito no grupo, sobre o tema! No entanto a pressão é tamanha e eles desistem! O preconceito está enraizado! Orei Davi dançava! E quem dança é mais feliz!!!</p>
20	<p>Promover um Ciclo de Palestras sobre Bullying de cunho sexual, abordando principalmente o respeito ao Gênero e Orientação Sexual, envolvendo diversas instâncias, como psicólogos, estudiosos no assunto, professor de determinada disciplina, parceira com universidade. Poderão ser abordados diversos assuntos, tais como: 1- Bullying 2- Respeito às diferenças 3- Gênero sexual 4- Orientação Sexual entre outras as palestras poderão ser oferecidas em contraturno aos alunos interessados por cada temática, com bate-papo ao final de cada uma delas, como forma de feedback dos próprios participantes.</p>
21	<p>HISTÓRIA 8º ano Atividade desenvolvida interdisciplinarmente com a disciplina de história, trabalhando as conquistas, a liberdade conquistada após a invenção da pílula anticoncepcional. Abordar o conteúdo reprodução Leituras e documentários sobre durante as aulas de história Dinâmicas com os estudantes Podcast com a participação da professora de história e ciências e estudantes que queiram participar</p>

22	Palestras e Roda de Conversa sobre os temas: Diversidade e Inclusão Social - Mitos, Tabus e Realidade sobre Sexo - LGBTQIA+ e a Ascensão na Carreira (tanto para os cursos do Integrado como subsequente)
23	<p>Sequência Didática - Gênero e Sexualidade Público alvo: Ensino médio. Disciplinas: Sociologia, Filosofia, Biologia/História, Língua Portuguesa, Artes</p> <p>Objetivos Gerais: - Promover uma reflexão crítica sobre as questões de gênero e sexualidade na sociedade atual; - Combater preconceitos e estereótipos relacionados a gênero e sexualidade; - Promover o respeito à diversidade e a construção de uma sociedade mais inclusiva.</p> <p>Aula 1 (Biologia/Sociologia) - Tema: Conceitos de gênero e sexualidade humana e sua construção social - Estratégias: - Atividade de aquecimento: perguntas-chave para iniciar a discussão (Ex: O que é gênero? E sexualidade? Como a sociedade constrói o conceito de masculino e feminino?); - Leitura e análise de textos teóricos sobre gênero e sexualidade; - Dinâmicas em grupo para reflexão sobre preconceitos e estereótipos relacionados à diversidade sexual; Discussão em grupo; Registro das principais ideias debatidas. Resultado Esperado: - Compreensão dos conceitos de gênero e sexualidade, suas inter relações e sua construção social; - Identificação de estereótipos e preconceitos relacionados à temática. - Desconstrução de preconceitos relacionados.</p> <p>Aula 2 (Filosofia) - Tema: Ética e direitos na perspectiva de gênero e sexualidade - Estratégias: - Leitura e análise de textos filosóficos sobre ética e direitos humanos; - Debate sobre a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual; - Discussão em grupo sobre a importância da luta pelos direitos e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva; - Apresentação de casos reais e discussão sobre as violações de direitos relacionadas a gênero e sexualidade. Resultado Esperado: - Compreensão dos princípios éticos relacionados a gênero e sexualidade; - Reflexão sobre a importância dos direitos humanos para a equidade de gênero e respeito à diversidade sexual.</p> <p>Aula 3 (Biologia/História) - Tema: Gênero e sexualidade ao longo da história - Estratégias: - Exposição dialogada sobre as diferentes concepções de gênero e sexualidade ao longo do tempo; - Estudo de casos históricos para compreender as mudanças nas percepções e papéis de gênero; - Leitura e discussão de textos históricos; Resultado Esperado: - Compreensão das transformações históricas relacionadas a gênero e sexualidade; - Reflexão sobre a construção social de papéis e expectativas de gênero.</p> <p>Aula 4 (Língua Portuguesa) - Tema: A linguagem e os discursos sobre gênero e sexualidade - Estratégias: - Análise de textos jornalísticos, literários e publicitários que reforçam estereótipos e preconceitos; - Produção de textos reflexivos sobre a importância do uso de uma linguagem inclusiva e respeitosa; - Debate sobre o impacto da linguagem na construção social de gênero e sexualidade. Resultado Esperado: - Percepção crítica em relação ao uso da linguagem para a inclusão social; - Produção de textos reflexivos sobre a importância de uma linguagem inclusiva.</p> <p>Aula 5 (Artes) - Tema: Expressões artísticas e a diversidade de gênero e sexualidade - Estratégias: - Exibição de obras de arte que abordam a temática de gênero e sexualidade; - Análise e discussão em grupo sobre o significado das obras; - Produção de trabalhos artísticos individuais ou em grupo sobre a diversidade de gênero e sexualidade, usando diferentes linguagens artísticas.</p> <p>Aula 6 - Todas as disciplinas envolvidas: - Tema: Mostra das possibilidades de uma sociedade inclusiva sob a temática das questões de gênero e sexualidade humana. Todas as disciplinas se envolvem na organização de um evento (Mostra - com debates promovido e mediado pelos estudantes, exposição dos textos e produções artísticas produzidas pelos estudantes) apresentado para os demais estudantes (outras turmas ou séries do ensino médio). Resultado Esperado: - Valorização e expressão da diversidade; - Reconhecimento do papel das expressões artísticas na promoção do respeito à diversidade de gênero e sexualidade. É importante ressaltar que o desenvolvimento dessa sequência didática pode variar de acordo com a grade curricular e nível de ensino. Adaptar as atividades às especificidades da turma é fundamental para que os resultados esperados sejam alcançados.</p>
24	<p>CIÊNCIAS E PROJETO DE VIDA</p> <p>Metodologia As disciplinas de ciências e projeto de vida abordam o conteúdo de maneira que contribua para o desenvolvimento do processo de consciência dos estudantes. Com apresentação de vídeos e textos sobre o tema, provocado uma conversa aberta e livre com os estudantes. Objetivos: * Melhorar a formação dos estudantes, tornando-os cidadãos mais éticos. * Mostrar e reforçar que as diferenças existem, mesmo no âmbito da sexualidade e do gênero, e precisam ser valorizadas. * Eliminar de todas as formas de preconceito e bullying. * Contribuir na desnaturalização das desigualdades entre homens e mulheres e na construção de uma cultura sem violência e ódio contra as minorias. Avaliação Elaboração de trabalhos diversificados como: cartazes, podcast, vídeos entre outros sobre as conclusões.</p>
25	LINGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO FÍSICA

	<p>34- Aula sobre educação sexual para o 1º ano do ensino fundamental. Essa atividade pode ser realizada em conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa e Educação Física. Como problematização uma reflexão junto as crianças sobre as partes do corpo, quais as características de meninos e meninas, proteção contra o abuso e também sobre reprodução. Em seguida alguns livros, como exemplo "Gogô – De onde vêm os bebês?" e "Pipo E Fifi" ambos de Carolina Arcari. Após a leitura do livro, uma reflexão com as crianças sobre o tema abordado.</p>
26	<p>Mito e Filosofia - Ética</p> <p>35- 1 - Estudo de narrativas míticas que valorizem a figura da mulher, como a mitologia Indígena (Iara) e a mitologia Iorubá, em contraposição à mitologia grega, que corriqueiramente apresenta as mulheres como figuras ameaçadoras, do maligno, da perdição, com valorização sexista do seu corpo (caso das Arpás, por exemplo, que eram apresentadas como mulheres de seios fartos e que os utilizavam para distrair e caçar os homens). Livro sugerido: NOGUERA, Renato. Mulheres e deusas: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017. Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=7tKS7gv7vPM (Dr. Renato Nogueira tratando do seu livro pesquisa sobre as mulheres e a mitologia). Atividade: Selecionar narrativas do livro citado, ler e discutir com os estudantes. Realizar questionário sobre as narrativas. Propor produção de fanzines sobre figuras da mitologia que tratem das mulheres. Realizar exposição na escola dos fanzines produzidos. 2 - Investigação do surgimento dos debates sobre gênero (foco específico no papel da mulher na elaboração do pensamento filosófico moderno), a partir de uma investigação do surgimento dos movimentos feministas no período moderno, especialmente a partir do pensamento de Olympe de Gouges (autora responsável pela elaboração da Declaração Universal dos Direitos da Mulher. Foi guilhotinada na Revolução Francesa, por desafiar o poder misógino: "se a mulher pode subir ao cadafalso, também pode subir à tribuna". Os Movimentos Feministas são a maior transformação ética do período contemporâneo. Transformaram o mundo, seja a política, a educação, a saúde, a ciência, isto é, a sociedade como um todo, sem necessidade de guerras, culto e uso de armas. Atividade: Estudo dos artigos elaborados por Olympe de Gouges. Divisão dos estudantes em grupos para apresentarem para a turma o conteúdo dos artigos produzidos. Investigação da vida de Olympe de Gouges e produção de apresentação no Canva, Jambord, Padlet, Prezi ou outro app sobre a pensadora. Também é possível propor que os alunos resumam ou desenhem o cerne de cada artigo em uma folha pequena, para fazer uma exposição pela escola, como pequenos cartazes, informando e compartilhando o pensamento dela. Livros sugeridos: GOUGES, Olympe. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã e outros textos. Tradução e notas de Leandro Cardoso Marques da Silva. São Paulo: Edipro, 2020. BOCQUET, José-Louis. Olympe de Gouges. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2014. (Livro em quadrinho que apresenta a vida e o pensamento de Gouges). VÁRIOS AUTORES. Multiversos - ciências humanas: Ética Cultura e Direitos. São Paulo: FTD, 2020 (Livro didático da Coleção adotada no Novo Ensino Médio no Paraná). Vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=c_LfRrBhmWU (Papel de Gênero - Tempero Drag)</p>
27	<p>QUÍMICA</p> <p>37- Título da aula: Polímeros protetores: a química da camisinha Turmas: Terceira série do ensino médio Competência: 3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Habilidade: (EM13CNT306) Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos. Objetivos da aprendizagem: Usar conhecimentos químicos referentes às propriedades e características dos polímeros, considerando a composição química da camisinha, dados relevantes para conscientização sobre seu uso e a importância da camisinha como método de proteção contra ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis). Objeto do conhecimento (conteúdos): Conceito de polímeros; Conceito de monômeros; Homopolímeros e copolímeros; Reações de polimerizações; termoplásticos e termorrígidos; polímeros isotáticos, sindiotáticos e atáticos. Metodologia: Problematização: 36,6% dos adolescentes que já tiveram alguma relação sexual tinham 13 anos ou menos de idade na sua primeira experiência sexual. A pesquisa apontou,</p>

	<p>ainda, que, nessa faixa de idade (13 anos ou menos), os mais precoces foram os meninos (44,7%) e os estudantes da rede pública (37,4%). O percentual de estudantes que revelou ter usado camisinha ou preservativo na primeira relação sexual foi de 63,3%, em 2019, sendo a maior parte composta por meninas (66,1%) e escolares da rede privada (66,0%). Já na última vez que se relacionaram sexualmente, 59,1% dos estudantes usaram preservativo; o que demonstra que parte deles deixou de usar preservativos nas relações sexuais. Dinâmica: A camisinha e a AIDS - Quatro copos descartáveis (para quatro alunos) contendo solução de hidróxido de sódio (fluido contaminado com HIV). - Um copo descartável por aluno restante contendo água (fluido não contaminado com HIV). - Solução de fenolftaleína. - Tiras de papel contendo situações cotidianas para sorteio, simulando um acontecimento entre os alunos. Avaliação: confecção, em grupos, de um infográfico. Referências BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: Paraná. Curitiba: SEED, 2023. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-11/ensino_medio_curriculo_formacao_geral_basica.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023. SWIECH, Juliane Nadal Dias. A camisinha como artefato tecnológico no ensino de Química. Química Nova na Escola, v. 38, n. 03, p. 230-236, 2016. IBGE. A saúde dos adolescentes. Disponível em: <duca.ibge.gov.br/jovens/matérias-especiais/21457-a-saude-dos-adolescentes.html#:~:text=O%20percentual%20de%20estudantes%20que,pBNrivada%20(66%2C0%25)>. Acesso em: 29 ago. 2023.</p>
28	<p>HISTÓRIA 38- História - cidades estados gregas e a homoafetividade em um período histórico</p>

APÊNDICE V – AVALIAÇÃO DO CURSO

AVALIAÇÃO DO CURSO

Nº	Comentário / Sugestão / Crítica
1	Sugestão disponibilidade de ações como essas.
2	O curso forneceu ferramentas úteis para trabalhar a temática, mas poderia ser mais profundo do ponto de vista teórico. Seria interessante propor um grupo de estudos sobre a temática para ser realizado ao longo do ano com encontros mais espaçados para leitura, debate, planejamento e trocas de experiências envolvendo a comunidade escolar.
3	Sem sugestões
4	Amei o curso. Acredito que a carga horária é pouquíssima para tantas informações e trocas valiosas que fizemos em tão poucos encontros. Fica a dica de ampliarhehe
5	Excelente Edilce! Maravilhosainiciativa!
6	A organização no classroom dificultou encontrar os vários formulários enviados para responder. O uso do whatsapp poderia ter sido mais objetivo e listas de nomes para cobranças deveriam ser refletidas de forma a não criar constrangimento.
7	Condução brilhante da professora Edilce
8	O curso foi muito importante para minha formação.
9	Temática super importante. Necessita de maior divulgação e que mais pessoas tenham conhecimento.
10	Gostaria de fazer novamente, foi ótimo.
11	Foi interessante e este tema é necessário para a prática docente.
12	Bom curso.
13	O curso foi fantástico, os temas foram muito bem escolhidos e trabalhados. O ponto alto do curso foi a presença de uma mulher trans e sua fala...
14	Achei importantíssima a iniciativa de organizar e tornar real este curso. Tenho absolutacerteza que osimpactosserãomuitopositivos...
15	Acho que poderíamos criar uma comunidade de boas práticas permanente.
16	Parabéns pela pesquisa. Obrigado pelo curso.
17	Gostei muito do curso, bem interessante. O ponto negativo é que foi pouco tempo...
18	O curso deveria ter muuuuuuito mais tempo. O conteúdo é muito enriquecedor.
19	A discussão foi muito construtiva e ampliou a visão da situação atual.
20	O curso estava bem interessante, mas na última semana virou debate político.
21	O curso me fez me sentir mais segura para abordar questões sobre sexualidade.

22	Gostaria que me avisasse caso ocorra novamente o curso.
23	Ótimocurso. Parabéns!
24	Um curso que deveria chegar a todos os educadores do Estado do Paraná.
25	Todo o material e conteúdos abordados no curso serviram muito para o meu crescimento...
26	Ter mais cursos sobre o tema.
27	Eu gostei demais do curso, tudo o que foi discutido teve grande importância...
28	Gostei do curso e principalmente da maneira que o tema foi abordado...
29	Curso muito bom, trocas maravilhosas.
30	É fundamental que o/a professor/a esteja preparado teoricamente para perceber manifestações gestuais, comportamentais e verbais...
31	Falar de sexualidade é sempre importante, ainda mais após ataques das fakenews.
32	99840-9257
33	CREIO QUE EM VÁRIOS MOMENTOS FALTO-SE COM A ÉTICA E RESPEITO. REFIRO-ME QUANDO NUMA DAS AULAS, VIA MEET, QUANDO EU ME POSICIONAVA, FUI INTERROMPIDO SEM SEQUER TERMINAR MINHA LINHA DE RACIOCÍNIO. PIOR QUE ISSO FOI A ATITUDE DOS COLEGAS QUE ENCHOVARAM DE EMOJS PARA COMEMORAR SUA "VITÓRIA" SOBRE OS ARGUMENTOS OS QUAIS SEQUER EU PUDE ENCERRAR. ESTE NÃO É CERTAMENTE UM AMBIENTE ACADÊMICO DE RESPEITO. ISTO CERTAMENTE DEVE SER REVISTO. AFINAL, NÃO ESTÁVAMOS ALI PARA APRENDER A RESPEITAR E VALORIZAR AS DIFERENÇAS?
34	Não retire o material do classroom, porque lerei ao longo do ano.
35	O curso poderia se estender por um período mais longo para implementação prática.
36	Meus agradecimentos à professora Edilce pelo suporte teórico e motivação permanente.
37	Mais encontros, talvez de menor tempo.

ANEXOS

ANEXO I – MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

DISSERTAÇÕES

Título	Descritores	Ano
A educação sexual e a formação de professores na perspectiva da educação emancipatória e direitos humanos	educação sexual AND Paulo Freire	2025
Sexualidade, currículo e redemocratização: lutas e debates para a implementação do Projeto de Orientação Sexual no governo de Luiza Erundina (1989-1992)	sexualidade AND Paulo Freire	2024
Escrevo para mudar a mim mesmo: a diversidade sexual e as ideias de Paulo Freire para a educação profissional	sexualidade AND Paulo Freire	2023
Corpografia de afetos: corpo, poder e relações sociais	sexualidade AND Paulo Freire	2022
Gênero, sexualidade e docência: narrativas de professores/as iniciantes em Salvaterra/Ilha do Marajó	sexualidade AND Paulo Freire	2022
Jogos teatrais, gênero e sexualidade na experiência de pessoas surdas em contexto educacional	sexualidade AND Paulo Freire	2022
Educação, gênero e sexualidade no ciberespaço: aprendizagens em grupos conservadores e progressistas	sexualidade AND Paulo Freire	2021
Educação sexual: propostas de oficinas didáticas para o ensino fundamental e médio	educação sexual AND Paulo Freire	2020
Entre esforços e resistências: reflexões sobre gênero e sexualidades numa escola de curso normal	educação sexual AND Paulo Freire	2020
Formação crítica em jogo: percepções de alunos sobre desigualdades	sexualidade AND Paulo Freire	2020
Transformar informação em formação na problematização da gravidez na adolescência	sexualidade AND Paulo Freire	2019

TESES

Título	Descritores	Ano
Educação libertadora: esperar para a reconstrução do Brasil no ensino de ciências e sexualidade	educação sexual AND Paulo Freire	2025
Todo mundo se escuta, todo mundo fala: educação em sexualidade crítica e emancipatória na perspectiva de adolescentes	educação sexual AND Paulo Freire	2023
Competência crítica em informação como resistência à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano	sexualidade AND Paulo Freire	2021
Educação crítica libertadora para a sexualidade do adolescente na escola rural, na Colômbia e no Brasil	educação sexual AND Paulo Freire	2019
Saberes de auto atenção em saúde no ambiente escolar: uma pesquisa participante	sexualidade AND Paulo Freire	2019

PERIÓDICOS

Título	Descritores	Ano
A transgeneridade e a Teoria do Conhecimento de Paulo Freire nas dissertações e teses em Educação e Ensino	sexualidade AND Paulo Freire	2025
Queer youth and critical sexuality education pedagogies within networked publics	educação sexual AND Paulo Freire	2024
Educação sexual com adolescentes no contexto familiar à luz da (ante)dialogicidade freireana	educação sexual AND Paulo Freire	2023
Freirean inspirations in solidary internationalism between East Timor and Brazil in science education	sexualidade AND Paulo Freire	2023
Reflexões sobre a formação continuada de professoras/es e suas interfaces com a educação sexual	educação sexual AND Paulo Freire	2023

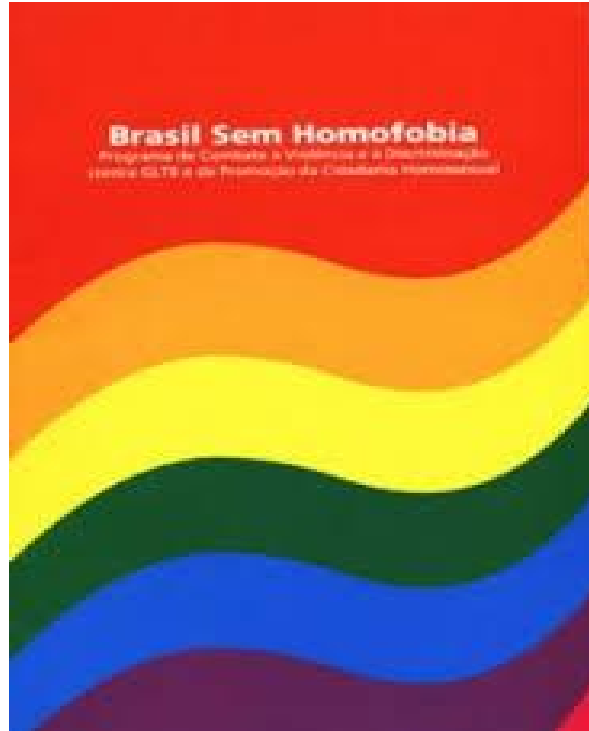
Finding our way home: a theory and pedagogy of anti-colonial Q-mapping	sexualidade Paulo Freire	AND	2022
Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade"	sexualidade Paulo Freire	AND	2021
Disguised subjugation as education: colonial and maternal pedagogy in Jamaica Kincaid's Lucy	sexualidade Paulo Freire	AND	2020
Questões de gênero e sexualidade na escola: narrativas docentes	Paulo Freire sexualidade	AND	2020
The red burial afrodescendiente: a cuban experiment in black community empowerment	Paulo Freire sexualidade	AND	2020
Educación popular en salud para la educación en sexualidad en un movimiento social rural	educação sexual Paulo freire	AND	2017

Resultados por repositórios

Descritores	CAPES	SciELO Brasil	SciELO	WebOfScience	Total
educação sexual AND paulo freire	9	3	0	13	25
educação sexual AND paulo freire AND sexualidade	9	5	0	6	20
educação sexual AND paulo freire AND pedagogia do oprimido	0	0	0	0	0
educação sexual AND pedagogia do oprimido AND sexualidade	0	0	0	0	0
paulo freire AND sexualidade	50	8	0	53	111
paulo freire AND pedagogia do oprimido AND sexualidade	0	0	0	2	2
pedagogia do oprimido AND sexualidade	0	0	0	0	0
Total	68	16	0	74	158

ANEXO II - PROJETO BRASIL SEM HOMOFOBIA

Acesso ao projeto completo no link abaixo:
<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9003>



À Janaína	8
Introdução	11
O Programa Brasil Sem Homofobia possui como princípios:.....	11
Justificativa	15
Programa de Ações	19
I Articulação da Política de Promoção dos Direitos de Homossexuais.....	19
II Legislação e Justiça	20
III Cooperação Internacional	21
IV Direito à Segurança: combate à violência e à impunidade	21
V Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual	22
VI Direito à Saúde: consolidando um atendimento e tratamentos igualitários.	23
VII Direito ao Trabalho: garantindo uma política de acesso e de promoção da não-discriminação por orientação sexual	24
VIII Direito à Cultura: construindo uma política de cultura de paz e valores de promoção da diversidade humana	24
IX Política para a Juventude	25
X Política para as Mulheres	25
XI Política contra o Racismo e a Homofobia	26
Implantação do Programa	27
Monitoramento e Avaliação	27
Dúvidas mais freqüentes	29
Glossário	31

**ANEXO III - DIRETRIZES CURRICULARES DE GÊNERO E DIVERSIDADE
SEXUAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE
NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL**

**DIRETRIZES CURRICULARES DE GÊNERO E DIVERSIDADE
SEXUAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO
PARANÁ**

VERSÃO PRELIMINAR

**Curitiba - Pr
2010**

Apresentação

Apresentamos a comunidade escolar o material que subsidiará a discussão sobre as questões de gênero e diversidade sexual na Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná, com o tom de uma diretriz orientadora que norteará a ação no interior das nossas escolas.

Vivemos em uma sociedade que, historicamente, se constituiu como uma sociedade masculina, lesbofóbica, homofóbica, transfóbica e racista, marcada pela exclusão social, particularmente dos processos de escolarização, de grupos específicos diferenciados pela classe social, bem como, diferenciados pelas questões de gênero e orientação sexual.

Partindo da compreensão de que as práticas sociais são construídas historicamente e que os nossos pensamentos, acerca das coisas do mundo, são subjetivados a partir destas nossas relações, salientamos o espaço da instituição escolar como o espaço privilegiado para se discutir e mudar as concepções que temos sobre as coisas e os fenômenos sociais a partir do acesso ao conhecimento.

Precisamos, cada vez mais, nos instrumentalizarmos para compreendermos e enfrentarmos as diferentes formas, não raras vezes veladas, de discriminação e exclusão social, e as professoras e professores, funcionárias e funcionários precisam compreender a dimensão pedagógica da sua ação para além da dimensão pedagógica, exclusiva da professora ou do professor, da transmissão de conteúdos curriculares. Temos em nossas mãos a condição concreta de provocar mudanças, esperamos que este material que entregamos a vocês provoque, mobilize e proporcione uma transformação na direção da sociedade que buscamos. Onde mulheres e homens participem coletivamente da tomada de decisões e definam conjuntamente seus caminhos. Deixamos a todas e todos um forte e afetuoso abraço, e o desejo de que realizemos sempre um bom trabalho no interior de nossas escolas.

Alayde Maria Pinto Digiovanni
Superintendente da Educação

Wagner Roberto do Amaral
Chefe do Departamento da Diversidade

Sumário

Apresentação Institucional

Professora Ms. Alayde Maria Pinto Digiovanni e professor Dr. Wagner Roberto do Amaral

Histórico

Equipe SEED/DEDI/NGDS

Marcos Institucionais

Equipe SEED/DEDI/NGDS

Glossário

Professora Ms. Viviane Teixeira Silveira

O que são as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual?

Professora Dra. Maria Rita de Assis César (UFPR)

Gênero: Como e por que compreender?

Professora Ms. Viviane Teixeira Silveira (Doutoranda UFSC)

Gênero, sexualidade e educação

Professora Dra. Maria Rita de Assis César (UFPR)

Homofobia na Escola

Professor Dr. Anderson Ferrari (PPGE/UFJF)

Educação Sexual: questões de gênero

Professora Dra. Eliane Rose Maio (UEM)

Gênero e Diversidade Sexual na Escola: perspectivas e possibilidades

Professora Ms. Dayana Brunetto Carlin dos Santos (SEED/DEDI/NGDS)

Professora Ms. Kátia Cristina Dias da Costa (SEED/DEDI/NGDS)

Professora Especialista Melissa Colbert Bello (SEED/DEDI/NGDS)

Professor Especialista Ricardo José Bois (SEED/DEDI/NGDS)

Trabalho completo em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_diversidade.pdf

ANEXO IV – LEI 16.454/2010

16/01/26, 05:24

Lei Ordinária 16454 2010 do Paraná PR



Leis Estaduais
Paraná

LEI Nº 16.454 - 22 de Fevereiro de 2010

INSTITUI O DIA ESTADUAL DE COMBATE A HOMOFOBIA, A SER PROMOVIDO, ANUALMENTE, NO DIA 17 DE MAIO.

(Projeto de Lei: autoria da Deputada Rosane Ferreira)

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná aprovou e eu promulgo, nos termos do § 7º do Artigo 71 da Constituição Estadual, os seguintes dispositivos do Projeto de Lei nº 579/09:

Art. 1º Fica Instituído o Dia Estadual de Combate a Homofobia, a ser promovido, anualmente, no dia 17 de maio.

Art. 2º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Palácio Dezenove de Dezembro, em 22 de fevereiro de 2010.

Nelson Justus
Presidente

Publicado no Diário Oficial nº 8179 de 15 de Março de 2010

```
.fixar { position:fixed; margin-top: -400px !important; _margin-left: 320px; margin-left: 380px; padding-top:15px; background-color: #fff !important; } #select-art { _margin-top: 15px; width: 300px; position:absolute; display: none; margin-left: 320px; } #scrollable-content { max-height: 200px; overflow: auto; padding: 3px; }
```

Art. 1 Art. 2

ANEXO V – Lei 11734/1997

16/01/26, 05:25

Lei Ordinária 11734 1997 do Paraná PR



Leis Estaduais
Paraná

LEI Nº 11734 - 28/05/97

TORNA OBRIGATÓRIA A VEICULAÇÃO DE PROGRAMAS DE INFORMAÇÃO E PREVENÇÃO DA AIDS PARA OS ALUNOS DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS, NO ESTADO DO PARANÁ.

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Torna obrigatória a veiculação de programas de informação e prevenção da AIDS para os alunos de primeiro e segundo graus, no Estado do Paraná.

Art. 2º O Poder Executivo regulamentará o disposto nesta lei no prazo de 90 (noventa) dias a contar de sua publicação.

Art. 3º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 28 de maio de 1997.

Jaime Lerner
Governador do Estado

```
.fixar { position:fixed; margin-top: -400px !important; _margin-left: 320px; margin-left: 380px; padding-top:15px; background-color: #fff !important; } #select-art { _margin-top: 15px; width: 300px; position:absolute; display: none; margin-left: 320px; } #scrollable-content { max-height: 200px; overflow: auto; padding: 3px; }
```

Art. 1 Art. 2 Art. 3

ANEXO VI – Lei Ordinária Nº 11733, de 28 de maio de 1997

16/01/26, 05:26

Lei Ordinária 11733 1997 do Paraná PR



LEI Nº 11733 - 28/05/97

AUTORIZA O PODER EXECUTIVO A IMPLANTAR CAMPANHAS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL, A SEREM VEICULADAS NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO ESTADUAL DE 1º E 2º GRAUS DO ESTADO DO PARANÁ.

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Fica autorizado o Poder Executivo a implantar campanhas sobre Educação Sexual, a serem veiculadas nos estabelecimentos de ensino estadual de 1º e 2º Graus, do Estado do Paraná.

Art. 2º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 28 de maio de 1997.

Jaime Lerner
Governador do Estado

```
.fixar { position:fixed; margin-top: -400px !important; _margin-left: 320px; margin-left: 380px; padding-top:15px; background-color: #fff !important; } #select-art { _margin-top: 15px; width: 300px; position:absolute; display: none; margin-left: 320px; } #scrollable-content { max-height: 200px; overflow: auto; padding: 3px; }
```

Art. 1 **Art. 2**

<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-11733-1997-parana-autoriza-o-poder-executivo-a-implantar-campanhas-sobre-educacao-sexual-a-s...> 1/1

Link: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-11733-1997-parana-autoriza-o-poder-executivo-a-implantar-campanhas-sobre-educacao-sexual-a-serem-veiculadas-nos-estabelecimentos-de-ensino-estadual-de-1-e-2-graus-do-estado-do-parana>

ANEXO VII – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA 001/2010

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA Nº 001/2010 – DEDI/SEED

Considerando o Parecer nº 01/09, de 08/10/09, do Conselho Pleno do Conselho Estadual de Educação do Paraná e o Parecer nº 04/09 do Ministério Público do Paraná, a Superintendência da Educação e a Superintendência de Desenvolvimento Educacional publicaram a Instrução Conjunta nº 02/2010. Nesse sentido o Departamento da Diversidade, em respeito à cidadania e aos direitos humanos, bem como à garantia ao acesso e permanência na escola, no uso de suas atribuições, orienta:

1. Os estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica, devem incluir, no ato da matrícula, o nome social de travestis e transexuais no campo destinado para esse registro no cadastro do aluno. Dessa forma o nome social será impresso automaticamente pelo SERE WEB, no espelho do Livro Registro de Classe, nos Editais e Boletins Escolares. As orientações específicas para a documentação de matrícula, definidas pela instrução Conjunta nº 02/2010, devem ser inseridas nos Regimentos Escolares dos estabelecimentos de ensino.
2. O nome social é o reconhecimento de pertencimento da identidade de gênero das/dos travestis e transexuais. Sendo assim, fica instituído o uso do mesmo a fim de garantir o acesso e a permanência dessa população em todos os estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual do Paraná e, principalmente, para possibilitar a garantia do direito constitucional à educação pública e de qualidade à todas/os as/os cidadãs/os.
3. Ao solicitar o direito da inclusão do nome social nos documentos escolares, por meio de declaração escrita, esses sujeitos terão que ser respeitados em relação a sua auto identificação. Portanto a escola deve garantir o sigilo em relação aos documentos em que constem o nome civil da/o aluna/o bem como quanto à declaração em que o uso do nome social for solicitado. Esses documentos ficam arquivados na Pasta Individual

da/o aluna/o e restritos a Secretaria da Escola não devendo ser publicizados sem a autorização expressa da/o referida/o aluna/o.

4. A/o aluna/o travesti ou transexual deverá receber tratamento respeitoso, ético de acordo com sua identidade de gênero (feminina ou masculina), por todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar, desde seu o primeiro contato em todos os espaços e relações que constituem as rotinas administrativas e as práticas pedagógicas, seja na secretaria, na biblioteca, no pátio, no transporte, na quadra da escola ou em sala de aula. A comunidade escolar, professores/as, pedagogas/os, diretores/as, alunas/os, funcionárias/os devem garantir o tratamento respeitoso em todos os espaços e ocasiões ao longo do processo de escolarização desses sujeitos.
5. Cada estabelecimento de ensino público estadual deve promover, por meio da equipe pedagógica, espaços ou ações pedagógicas que dêem visibilidade aos sujeitos transexuais e/ou travestis como sujeitos de direitos e de maneira afirmativa a fim de desconstruir e superar preconceitos relacionados às pessoas com orientações sexuais e/ou identidades de gênero, que não a convencional – heterossexual, vítimas de desrespeito e/ou de violências cotidianas. Essas ações pedagógicas voltadas para a discussão destes temas devem ser inseridas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos estabelecimentos de ensino.
6. **Quanto ao uso do banheiro**, orienta-se que os/as transexuais e travestis utilizem o banheiro das/os alunas/os de acordo com a identidade de gênero que apresentam. Ressalta-se que a arquitetura da escola não precisará sofrer qualquer alteração, ou seja, não é preciso construir um terceiro banheiro, bem como, também não se orienta que as/os alunas/os travestis e/ou transexuais utilizem o banheiro das/dos professoras/es ou de deficientes.

Importante ressaltar que a arquitetura do banheiro feminino historicamente encontra-se organizada para garantir a privacidade de quem o utiliza, assim como o banheiro masculino apresenta espaços privativos para atender as necessidades para a sua utilização. Caso haja dúvidas acerca deste encaminhamento entende-se que as mesmas devam ser refletidas e problematizadas a fim de superar o preconceito e as práticas discriminatórias para com as pessoas travestis e transexuais nas escolas. Orienta-se em realizar reflexões utilizando exemplos da existência de vários locais públicos em que homens e mulheres utilizam os mesmos banheiros, pois não existem as divisões por sexo. Assim também, na esfera privada, vale observar que a maioria das famílias brasileiras utilizam o mesmo banheiro sem distinção por sexo, enfatizando o respeito entre todas e todos.

7. O uso do nome social nos documentos escolares advém da necessidade de possibilitar abordagens acolhedoras e de inclusão de pessoas travestis e transexuais nos espaços escolares, conforme a política de educação das relações de gênero e diversidade sexual da SEED. Os nomes civis das/dos travestis e transexuais que solicitarem o uso do nome social não devem ser publicizados no ambiente escolar, pois isso expõe os sujeitos à situações de discriminação e preconceito as quais podem contribuir para a evasão escolar. Somente será permitida publicização do nome civil de travestis e transexuais mediante solicitação do sujeito por meio de declaração escrita.
8. Caso o disposto nesta orientação não seja cumprido por qualquer estabelecimento de ensino público estadual, caberá à SEED estabelecer medidas cabíveis para o seu devido cumprimento.
9. Os casos de preconceitos e discriminação contra pessoas travestis e transexuais nos estabelecimentos escolares deverão ser registrados junto à Ouvidoria dos Núcleos Regionais de Educação e/ou da SEED.

Curitiba, 08 de novembro de 2010.



Wagner Roberto do Amaral
Chefe do Departamento da Diversidade

ANEXO VIII – ORIENTAÇÃO CONJUNTA 002/2017



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO – SUED

ORIENTAÇÃO CONJUNTA – 02/2017–SUED/SEED

Assunto: inclusão do nome social nos registros escolares internos do aluno e/ou da aluna menor de 18 (dezoito) anos.

Interessados: NREs e instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Considerando o Parecer nº 02/2014-CAOPEeduc, do Ministério Público/Paraná, e o Parecer nº 03/2016-CP/CEE, que recomendam às instituições do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, a inclusão do nome social nos registros escolares internos do aluno e/ou da aluna travesti ou transexual menores de 18 anos, a Superintendente da Educação – SUED, no uso de suas atribuições emite a seguinte orientação.

1. Que o nome civil, constituído por prenome e sobrenome é um dos principais direitos de personalidade ou direitos personalíssimos, e estes, segundo o Código Civil, são intransmissíveis e irrenunciáveis. O nome social é o nome pelo qual travestis e transexuais, femininos ou masculinos se reconhecem e preferem ser chamados.

2. As instituições vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná deverão incluir, a partir do ano letivo de 2017, o nome social do aluno e/ou da aluna travesti ou transexual, menor 18 anos, que com a autorização de seus responsáveis requeiram, por escrito, esta inserção, nos documentos escolares internos das instituições de ensino, tais como: espelho do Livro Registro de Classe e/ou Registro de Classe Online, Edital de Nota e Boletim Escolar.

3. No espelho do Livro Registro de Classe, Registro de Classe Online, Edital de Nota e Boletim, será emitido, automaticamente, do Sistema SERE WEB, apenas o nome social pelo qual o aluno e/ou a aluna travesti ou transexual se identificam.



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO – SUED**

4. O requerimento de solicitação de inserção do nome social do aluno e/ou da aluna travesti ou transexual feito pelo responsável pelo(a) aluno(a) nos documentos escolares internos deverá ficar arquivado na Pasta Individual.

5. Os documentos escolares oficiais, tais como: Histórico Escolar, Certificado, Diploma, Ficha Individual, Relatório Final e Edital de Classificação para ingresso nos cursos técnicos profissionalizantes, deverão permanecer inalterados.

6. As decisões tomadas sobre os procedimentos a serem adotados, referentes ao contido na presente Orientação deverão ser regimentados.

7. O Sistema SERE/SEJA será adequado para a inclusão do nome social para alunos menores de 18 anos. O Sistema emitirá automaticamente no espelho do Livro Registro de Classe, Edital de Nota e Boletim Escolar, apenas o nome social.

8. A inclusão do nome social nos registros escolares internos do aluno e/ou da aluna maior de 18 (dezoito) anos segue os critérios definidos na Instrução Conjunta nº 02/2010-SEED/SUDE/DAE.

Curitiba, 25 de janeiro de 2017.

Fabiana Cristina Campos

Superintendente da Educação

ANEXO IX– RESOLUÇÃO 1/2018**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO Nº 1, DE 19 DE JANEIRO DE 2018 (*)**

Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14, de 12 de setembro de 2017, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação, publicado no Diário Oficial do União de 18 de janeiro de 2018, e

CONSIDERANDO que o pressuposto da legislação, ao possibilitar o nome social aos com maioria legal, após uma década, não logrou inteiramente os objetivos de impedir a evasão escolar, decorrente dos casos de discriminação, assédio e violência nas escolas em relação a travestis e transexuais, mesmo com legislações específicas emitidas pela ampla maioria das secretarias estaduais de educação;

CONSIDERANDO que a legislação nacional ampara o entendimento de que estudantes menores de 18 (dezoito) anos são portadores de direito, e que a evasão escolar constitui grave atentado contra o direito à educação;

CONSIDERANDO que os princípios que norteiam a legislação educacional no país asseguram o respeito à diversidade, à proteção de crianças e adolescentes e ao inalienável respeito à dignidade humana;

CONSIDERANDO que a diversidade sexual e o respeito à identidade de gênero são congruentes com os valores universais da contemporaneidade democrática, e que o Brasil é signatário desses valores em razão do compromisso nacional e da assinatura em diversos acordos internacionais de direitos humanos;

CONSIDERANDO a responsabilidade das instituições educacionais na educação e na formação dos estudantes, com respeito aos valores humanos que acenam para uma sociedade fraterna e harmoniosa;

CONSIDERANDO a discriminação aos estudantes LGBTI nas escolas brasileiras em função de suas identidades de gênero e o impacto positivo que o nome social pode representar em suas vidas, resolve:

Art. 1º Na elaboração e implementação de suas propostas curriculares e projetos pedagógicos, os sistemas de ensino e as escolas de educação básica brasileiras devem assegurar diretrizes e práticas com o objetivo de combater quaisquer formas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero de estudantes, professores, gestores, funcionários e respectivos familiares.

Art. 2º Fica instituída, por meio da presente Resolução, a possibilidade de uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica.

(*) Resolução CNE/CP 1/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de janeiro de 2018, Seção 1, p. 17.

Art. 3º Alunos maiores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento sem a necessidade de mediação.

Art. 4º Alunos menores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais, em conformidade com o disposto no artigo 1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Art. 5º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

EDUARDO DESCHAMPS

ANEXO X – PLANO ESTADUAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (LGBT) DO PARANÁ - 2013.

