**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI**
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**DIOGO TAVARES DOS SANTOS**

# COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SEXUALIDADE

**CRATO – CE**
**2024**

**DIOGO TAVARES DOS SANTOS**

# COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SEXUALIDADE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU) da Universidade Regional do Cariri (URCA), como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Formação de Professores

**LINHA DE PESQUISA**: Práticas educativas, culturas e diversidades

**SUB LINHA I** - Gênero, educação, sexualidades e diferenças

Orientador: Prof. Dr. Glauberto da Silva Quirino

**CRATO – CE**
**2024**

**DIOGO TAVARES DOS SANTOS**

# COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SEXUALIDADE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU) da Universidade Regional do Cariri (URCA), como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Apresentada em: ____ / ____ / _____

Conceito obtido: _____

**BANCA EXAMINADORA**

_____

Prof. Dr. Glauberto da Silva Quirino
Universidade Regional do Cariri - URCA
Orientador

_____

Profª. Dra. Francione Charapa Alves
Universidade Federal do Cariri - UFCA
1º membro interno

_____

Profª. Dra. Karla Roberta Brandão de Oliveira
Universidade Regional do Cariri - URCA
2º membro externo

Este trabalho é dedicado aos estudantes
que, assim como eu, foram silenciados
durante o ensino médio, e àqueles que,
mesmo diante das dificuldades,
conseguiram superar a discriminação, a
violência e o preconceito.

## AGRADECIMENTOS

É meus amigos, acabou, porém não posso deixar de agradecer a Deus e à Nossa Senhora, por sua proteção, orientação e bênçãos; é uma manifestação de fé e devoção, pois ao longo das idas e vindas ao Crato de moto, sempre passaram à frente de qualquer dificuldade.

Agradeço à minha mãe, Alzemira e ao meu pai, Chicão, que sempre me deram amor, suporte e educação; é uma maneira de expressar gratidão pela base sólida que me proporcionaram para chegar até aqui. É através das lições de vida, do carinho incondicional e dos valores transmitidos por eles que me sinto preparado para enfrentar os desafios que a vida me reserva. A presença e o apoio de meus pais são a força motriz que impulsiona o meu crescimento pessoal e profissional. Que a minha jornada seja sempre permeada pela essência do amor e da dedicação que eles me ensinaram. Sou eternamente grato por ter pais tão maravilhosos e inspiradores ao meu lado.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão ao meu companheiro, Taecio, que tem sido um apoio constante em todos os momentos, sejam eles desafiadores ou gratificantes. Agradeço por sempre acreditar em mim, por sua prontidão em preparar o café e por seu apoio incondicional nos momentos em que estou concentrado nos estudos. Sua presença amorosa, apoio inabalável e "paciência", têm sido pilares essenciais durante este período. Agradeço por tornar minha jornada mais suave e significativa. Que a nossa parceria continue a florescer e a se fortalecer, alimentada pela cumplicidade e pelos gestos de carinho que enriquecem nossa relação. Que o companheirismo e a generosidade mútua continuem a iluminar nosso caminho, tornando cada passo dessa jornada ainda mais valioso e memorável.

Agradeço ao orientador Glauberto Quirino, que me ajudou academicamente e profissionalmente, pelos ensinamentos, disposição e paciência. Obrigado por toda orientação, correção e, principalmente, por acreditar e confiar em mim. É uma forma de reconhecer a importância do seu papel enquanto professor e orientador no nosso crescimento e desenvolvimento.

Às minhas amigas do grupo apocalíptico: Ana Paula Carola, Jardelandia Carola, Maria Socorro, Taecio Silva, Fernanda Correira e Raqueline Chaves, pois cada membro se sente valorizado e respeitado, gerando confiança e harmonia que se fortalece com o tempo, tornando o grupo mais coeso e resiliente diante dos desafios. Agradeço por estarem presentes nos momentos difíceis, por compartilharem suas alegrias e que, apesar

das grandes risadas e encontros, sempre me apoiaram compreendendo as muitas vezes que eu não pude estar com elas, ficando ausente em alguns momentos de confraternização.

Ao grupo panelinha, Raqueline Chaves, Carlos Henrique, Jailma Batista, Patrícia Moura, Merab Araújo e Fellype Sousa, por incentivarem uns aos outros a alcançarem seus objetivos, pelo companheirismo e pela camaradagem essencial para manter viva a chama da união e da colaboração dentro do grupo. Que os laços de amizade e respeito continuem a se fortalecer, trazendo crescimento e felicidade a todos os membros.

Expresso minha gratidão às professoras Zuleide Queiroz e Fátima Antero, que participaram da banca de qualificação do mestrado e que, por outros motivos não participaram da banca final. Elas desempenharam um papel fundamental no meu processo de formação acadêmica. Agradeço por dedicarem o seu tempo e conhecimento para avaliar o meu trabalho, ajudar a enriquecer minha pesquisa e contribuir para o meu crescimento profissional.

Aos professores e amigos, Carlos Henrique e Leidiane Maria, por todo apoio e companheirismo, quando precisei me ausentar por causa do mestrado. Agradeço a Carlos Henrique pelas trocas de saberes que fortaleceram no desenvolvimento desse trabalho e a Leidiane Maria pela paciência e incentivo constante. Sem a ajuda e compreensão de vocês, não teria sido possível conciliar todas as responsabilidades. Agradeço de coração por estarem sempre dispostos a colaborar e por serem tão essenciais para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Vocês são verdadeiros exemplos de dedicação e amizade; levarei esses aprendizados para sempre comigo. Muito obrigado por fazerem parte da minha jornada e por tornarem cada desafio mais leve e superável.

Agradeço de coração a EEMTI Padre José Alves de Macedo, onde trabalho, pela constante inspiração e apoio durante o mestrado. Agradeço à direção, à coordenação, aos colegas de trabalho e aos alunos por tornarem o ambiente educacional tão estimulante e propício ao crescimento profissional e acadêmico. Sem a colaboração e incentivo de todos vocês, este trabalho não teria sido possível.

Agradeço às professoras Francione Charapa Alves, Karla Roberta Brandão de Oliveira e Iara Maria de Araújo pela disponibilidade de tempo, pela atenção dedicada à minha pesquisa e pelo compromisso em avaliar o meu trabalho de forma criteriosa. Reconheço o esforço e a importância do papel delas na minha jornada acadêmica, pois a participação delas na banca de mestrado foi essencial para o meu crescimento profissional

e intelectual. A gratidão é a forma que utilizo para reconhecer a importância do apoio e da orientação delas ao longo da pesquisa.

É com grande satisfação que expresso meu profundo agradecimento à Universidade Regional do Cariri (URCA), que oferta o curso de Mestrado Profissional em Educação no qual tive a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos. Agradeço não apenas pela excelência do programa, mas também pelo apoio dos professores, dos funcionários e dos colegas de turma que tornaram essa jornada educacional tão enriquecedora. Por fim, gostaria de expressar minha profunda gratidão por ter feito parte dessa comunidade acadêmica inspiradora. Os aprendizados e experiências vivenciadas durante o curso de mestrado serão inestimáveis ao longo da minha carreira.

“Resistir é buscar espaços e empreender
lutas nos cenários mais adversos”
(Oliveira, 2019)

## RESUMO

SANTOS, Diogo Tavares dos. **Competências Necessárias para Formação Continuada de Professores em Sexualidade** 2024. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2024.

A escola, enquanto um ambiente plural e diversificado, abriga uma variedade de indivíduos com suas características singulares. Entre esses atributos, destaca-se a importância de estudos relacionados à sexualidade no contexto escolar, sobretudo na formação inicial e continuada dos/as docentes. Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa foi investigar as competências necessárias à formação continuada de professores no que se refere ao tema da sexualidade e os específicos são identificar os saberes necessários para formação docente continuada na área de sexualidade; reconhecer as competências necessárias para uma formação docente continuada na abordagem sobre sexualidade; construir uma matriz de competência para formação continuada de professores em sexualidade. Para tanto, optou-se pela revisão de escopo como método de coleta de dados, visando aprofundar o entendimento sobre a temática no meio acadêmico para embasar a construção da matriz e subsidiar futuras investigações correlatas. A revisão supracitada foi conduzida conforme os passos indicados pelo Instituto Joana Briggs. Construiu-se uma pergunta norteadora, por meio do mnemônico PCC (população, conceito e contexto), "Quais saberes são necessários para o desenvolvimento de competências pedagógicas para formação de professores com ênfase em sexualidade indicados na literatura? valendo-se de bases de dados como *Web of Science*, Scopus, Educa@r, Scielo Br, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Documentos Oficiais, sem restrição temporal durante as buscas. Foram descobertos 784 trabalhos, incluindo artigos, dissertações, teses e documentos oficiais. Destes, apenas 34 foram empregados. Os resultados da revisão revelaram a falta de formação continuada, novas práticas e novos conhecimentos para aprofundar o entendimento sobre sexualidade no ambiente escolar, indo além dos conceitos tradicionalmente relacionados à anatomia e fisiologia. Além disso, foram observados debates intensos nesses ambientes, juntamente com o medo e a apreensão ao lidar com esse tema. É crucial ressaltar a importância do diálogo e da capacidade de ouvir sem impor opiniões pessoais. Tais achados embasaram a estruturação da matriz, por meio da extração de saberes dos resultados e sua categorização em subdimensões. Sendo essas: 1 - conhecimento: conhecimento científico e pessoal; reconhecimento da realidade e seu processo de transformação; criação de ambientes acolhedores no ambiente escolar e reflexão sobre os espaços formativos; 2 - habilidade: estabelecimento de relações, abertura para a temática e utilização de espaços de conhecimento; 3 - atitude: colaboração para o processo de aprendizagem, diálogo com intuito de construir novos saberes e participação na construção coletiva. Dessa forma, esta pesquisa responde à questão central ao estruturar competências em sexualidade para a formação continuada com base nas descobertas feitas. Com isso, é possível criar uma matriz de competências em sexualidade para a formação continuada, apresentando-se como uma ferramenta importante para o aprimoramento profissional dos educadores e para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa. Portanto, a conclusão deste estudo ressalta o reconhecimento da necessidade dos/as professores/as desenvolverem competências para abordar a temática da sexualidade nos ambientes escolares.



**Palavras chave:** Sexualidade; Matriz de Competência; Formação de Professores.

## ABSTRACT

SANTOS, Diogo Tavares dos. The **Necessary Skills for Continuing Education of Teachers in Sexuality** 2024. 115f. Dissertation (Master's Degree in Education) - Universidade Regional do Cariri, Crato, 2024.

The school, as a plural and diverse environment, hosts a variety of individuals with unique characteristics. Among these attributes, the importance of studies related to sexuality in the school context stands out, especially in the initial and continuing training of teachers/ teachers. In this sense, the general objective of this research was to investigate the skills necessary for the continuing education of teachers about the theme of sexuality and the specific ones are to identify the knowledge needed for continuing teacher training in the area of sexuality; recognize the skills required for a continuing teacher education in the approach to sexuality; build a competence matrix for continuing teacher education in sexuality. To do so, we opted for the scoping review as a data collection method, aiming to deepen the understanding of the subject in the academic environment to support the construction of the matrix and subsidize future related investigations. The review above was conducted according to the steps indicated by the Joana Briggs Institute. We built a guiding question, through the mnemonic PCC (population, concept, and context), "What knowledge is needed to develop pedagogical skills for teacher training with an emphasis on sexuality indicated in the literature"? Using databases such as Web of Science, Scopus, Educa@r, Scielo Br, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, and Official Documents, without time restriction during searches. We discovered 784 works, including articles, dissertations, theses, and official documents. Of these, only 34 were employed. The results of the review revealed a lack of continuing training, new practices and new knowledge to deepen the understanding of sexuality in the school environment, going beyond the concepts traditionally related to anatomy and physiology. In addition, intense debates were observed in these environments, along with fear and apprehension when dealing with this issue. It is crucial to emphasize the importance of dialogue and the ability to listen without imposing personal opinions. These findings supported structuring the matrix by extracting knowledge from the results and categorizing them into subdimensions. These are 1 - knowledge: scientific and personal knowledge; recognition of reality and its transformation process; creation of welcoming environments in the school environment and reflection on the formative spaces; 2 - ability: establishment of relationships, openness to the theme, and use of knowledge spaces; 3 - attitude: collaboration for the learning process, dialogue to build new knowledge and participation in collective construction. Thus, this research responds to the central question of structuring competencies in sexuality for continuing education based on the findings made. With this, it is possible to create a matrix of competencies in sexuality for continuing education, presenting itself as an important tool for the professional improvement of educators and the construction of a more fair and respectful society. Therefore, the conclusion of this study highlights the recognition of the need for teachers/ teachers to develop skills to address the theme of sexuality in school environments.



Keywords: Sexuality; Competence Matrix; Teacher Training.

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

**Figura 1 -** Etapas para construção da Matriz de Competência em Sexualidade..... 43
**Figura 2** - Fluxograma do Manual dos revisores do Instituto Joanna Briggs - 2015 .... 49
**Figura 3** - Processo de identificação e seleção dos trabalhos..... 53
**Gráfico 1 -** Frequência dos trabalhos em anos.....53

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** - Diferenças entre as resoluções de 2015 e 2019 (BNC - formação) ..... 29
**Quadro 2** - Conceitos a favor e contra o ensino por competência..... 39
**Quadro 3** - Estratégia do PCC. ..... 47
**Quadro 4** - Critérios de Seleção da Revisão..... 49
**Quadro 5** - Estudos encontrados nas bases de dados pesquisadas ..... 52
**Quadro 6** - Caracterização e principais achados dos estudos incluídos na revisão. ..... 54
**Quadro 7** - Relação das competências evidenciadas na literatura. ..... 73

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNC – Formação - Base Nacional Comum para a Formação de Professores.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BRASED – Thesaurus Brasileiro da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais (da Educação Básica)

IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis

JBI – Instituto Joanna Briggs

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NTPPS – Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais

PCC – População, Conceito e Contexto

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

URCA – Universidade Regional do Cariri

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO**.....16
**2 OBJETIVOS**.....24
**2.1 Objetivo Geral**.....24
**2.2 Objetivos Específicos**.....24
**3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**.....25
**3.1 Sexualidade**.....25
**3.2 Formação de Professores**.....32
**3.3 Competência no Brasil**.....35
3.3.1 Construindo Competência segundo Perrenoud.....40
**4 MÉTODO**.....43
**4.1 Tipo de Pesquisa**.....43
**4.2 Estruturação da construção da matriz**.....43
4.2.1 Revisão de escopo.....43
***4.2.1.1 Identificando a questão da pesquisa***.....46
***4.2.1.2 Identificando as pesquisas relevantes***.....47
***4.2.1.3 Selecionando as pesquisas***.....48
***4.2.1.4 Mapeando os dados coletados***.....50
***4.2.1.5 Agrupando e discutindo os resultados***.....50
**4.3 Elaboração da Matriz de Competência para Formação de Professores em Sexualidade**.....51
**5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**.....52
**6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....91
**7 PRODUTO EDUCACIONAL**.....94
**REFERÊNCIAS**.....95
**APÊNDICES**.....106
**APÊNDICE A – Fluxograma da Organização da Matriz de Competência em Sexualidade para Formação Continuada de Professores**.....107
**APÊNDICE B – Proposta de uma Matriz de Competências em Sexualidade para Formação Docente**.....108

# 1 INTRODUÇÃO

A introdução foi desenvolvida de forma a contemplar, inicialmente, a trajetória e experiências pessoais que levaram esse autor a escrever reflexões em torno do objeto de pesquisa. Além disso, contempla a relevância da temática, a justificativa e a problemática sobre a área de interesse pesquisada.

A presença dos estudos sobre a sexualidade e o aprofundamento dessa temática em minha trajetória é algo marcante, porém recente. Morei desde sempre na cidade do Iguatu em um bairro longe do centro da cidade o qual tinha muitos garotos e só algumas garotas, possibilitando as mais variadas brincadeiras (futebol, vôlei, polícia e ladrão, rouba bandeira, pega-pega, peão e tantas outras); costumo dizer que fiz de tudo um pouco durante minha infância e adolescência. Observo que durante esse período fui excluído muitas vezes, pela voz fina ou pelo jeito afeminado de ser, mas que isso nunca veio a abalar minha personalidade, pois até então entendia que eu era um garoto "normal" assim como meu irmão.

A minha voz fina nunca foi uma problemática em minha casa, apesar de lembrar algumas vezes uma amiga de minha mãe perguntar: "Quando Diogo vai engrossar a voz?" e que, por muitas vezes, não conseguia compreender que para ser menino, precisa falar grosso. Fui bem acolhido pela minha mãe, pelos meus irmãos e pelo meu pai. Minha mãe, dona de casa, sempre com os braços abertos para me abraçar e expor um amor fora do normal, apesar de nunca ter respondido a sua amiga sobre minha voz. Meu irmão e minha irmã, apesar de tantas brigas, nunca soltaram "piadas" sobre meu jeito de ser, porém, meu pai! Bom, meu pai era maquinista e com isso chegava em casa comentando sobre os filhos dos outros maquinistas. Com as idas e vindas dele por causa das viagens, trazia consigo novas histórias sobre os outros garotos, principalmente, no quesito namoro e, com isso, questionava a mim e ao meu irmão sobre nossos namoros, porém minha mãe interveio falando "eles não precisam namorar agora, apenas estudar!" e, com isso, fortalecendo, principalmente em mim, o desejo e a dedicação pelos estudos.

Meu pai, apesar de várias tentativas sobre conversas de namoro, nunca desistiu de entender o que realmente eu seria. Em determinado dia, levou a mim e meu irmão à uma cidade vizinha para assistir um evento e em uma dada banca de brinquedos, havia dois bonecos da série "*Power Ranger*" que faltavam para minha coleção, no caso, os dois que faltavam eram um *ranger* amarelo e outro rosa. Lembro como hoje ele falando que não

iria comprar o rosa, pois é coisa de menina, apesar de que o amarelo também era, porém era melhor que o rosa. Esse momento foi bastante marcante para minha história, pois pude observar que dentre as minhas roupas, apesar de poucas, ou nas do meu irmão, não havia nenhuma peça que fosse rosa e quando eu via outros garotos usando rosa compreendia que aquele menino gostava de coisas de meninas.

Quando entrei no ensino médio, as aulas da disciplina de Educação Física eram horríveis, nunca me identifiquei com nenhum esporte, até conhecer o vôlei, esporte esse intitulado feminino, porém, bastante frequentado pelos meninos "normais" da escola. Comecei a treinar, a jogar e a assistir aos jogos da seleção brasileira na televisão. Meu pai, por sua vez, percebeu meu interesse com o esporte e foi nesse esporte que ele começou a se aproximar, comprando, por exemplo, uma bola de vôlei para treinar em casa. Além disso, sempre me alertava sobre os jogos que seriam transmitidos e até mesmo acordava de madrugada para assistir o vôlei comigo, nesse momento percebi que a minha sexualidade fora do "padrão" já não era algo que me afastava do meu pai, apesar dele sempre falar do meu andado. Atualmente, tenho uma relação bastante confortável com minha família, em especial a minha mãe e o meu pai. Hoje tenho um companheiro/amigo que foi bastante acolhido pela minha família.

Voltando ao ensino médio, deparo-me com uma fase complicada e difícil de lidar, pois o meu jeito "desviante" fugia do padrão heteronormativo. Assim, adiciono Louro (2019) nesse diálogo, pois nesse período eu tinha três alternativas "o silêncio, a dissimulação ou a segregação" (p.33), então, optei pelo silêncio. Silêncio esse que não poderia expressar a sexualidade "antinatural" por medo de piadas, apelidos e até mesmo agressões, pois a "heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade" (Louro, 2019 p. 33) e, com isso, a geração e o fortalecimento da homofobia na escola.

Segundo Louro (2019):

> as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores (Louro, 2019, p. 22).

Portanto, são com essas marcas que busco me aprofundar nos estudos sobre sexualidade no espaço escolar e que estudantes não passem por conflitos de identidades

e silenciamentos nesses espaços mesmo sabendo que é um local difícil para “assumir” sua sexualidade.

Ao ingressar na graduação em 2012, notei que minha orientação sexual não incomodava colegas nem professores e logo percebi que poderia me expressar da maneira que sempre desejei, embora com alguma apreensão, pois ainda vivo no Brasil, um país com altos índices de homofobia[1]. Ao chegar na sala, pude notar a presença maior de mulheres na turma, ressalto isso visando que os cursos da exatas, de acordo com a pesquisa realizada por Guedes (2008), sempre alcançaram números expressivos do gênero masculino ocupando esses espaços. Guedes (2008) afirma que:

> o processo de expansão da escolarização em diversos contextos graças a mudanças nas legislações que visaram universalizar o acesso a esse bem, teria consolidado a retirada das mulheres de uma educação predominantemente familiar, na qual os aprendizados eram voltados para seu papel de mãe e esposa, para uma educação voltada para o mundo público (Guedes, 2008, p. 130).

Saliento também que a maioria expressiva das matérias de ciências exatas eram ministradas predominantemente por professores, enquanto as disciplinas pedagógicas eram conduzidas majoritariamente por professoras, confirmando os achados da pesquisa de Guedes (2008), pois maioria do público do curso universitário em pedagogia era de mulheres.

Esta reflexão é trazida à tona diante da evidente presença da diversidade sexual dentro desse ambiente específico. Ao observar tal cenário, surge a indagação: onde estão os representantes da comunidade LGBTQIA+ (gays, lésbicas, travestis e transexuais) para ocupar seu espaço no campo da química? Embora não seja o foco central do meu estudo neste projeto, essa reflexão destaca uma questão pertinente sobre um sistema educacional que se auto apresenta como inclusivo, porém tende a excluir aqueles que não se enquadram no padrão heteronormativo vigente na sociedade.

[1] De acordo com o Grupo Gay da Bahia, em 2023, o Brasil manteve o triste título de campeão mundial em homicídios e suicídios de pessoas LGBT+, com 257 mortes violentas registradas, um caso a mais do que em 2022. Isso significa uma morte a cada 34 horas. Desde 1980, o Grupo Gay da Bahia (GGB), a mais antiga ONG LGBT da América Latina, tem divulgado esses dados, totalizando 44 anos de registros. No ano de 2023, o GGB documentou 127 mortes violentas de travestis e transgêneros, 118 de gays, 9 de lésbicas e 3 de bissexuais, totalizando 257 vítimas de crimes de ódio. Esses números alarmantes, ainda que possam estar subnotificados, ressaltam a necessidade urgente de ações e políticas eficazes para combater a violência direcionada à comunidade LGBTQIA+.

Santos (2017) relata que esses “excluídos” fazem parte de uma lógica política, a qual condiciona o estabelecimento a um conjunto de sujeitos “normais”, pertencentes a uma classe supostamente superior e condiciona todos que não se enquadram a essa classe a serem tidos como “anormais”.

Trago agora o momento em que tive o primeiro contato com a temática sobre sexualidade no currículo. Fiz um curso no município de Acopiara, Ceará, e lá conheci uma professora que ministrava a disciplina de “Currículo e Avaliação da Educação Básica”, e foi no decorrer dessa disciplina que encontrei o meu tema de estudo, a sexualidade. A professora trouxe para o estudo da disciplina o livro de Tomaz Tadeu da Silva, *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Durante a leitura sobre as teorias pós-críticas, pude notar o quanto o currículo e a escola são documentos e um local, respectivamente, de poder e de controle dos corpos. É importante destacar que essas teorias nunca foram mencionadas ou abordadas durante o meu ensino médio ou mesmo durante a minha formação inicial. Desde 1997, os parâmetros curriculares já reconheciam a importância de abordar diversas temáticas para orientar a educação no ambiente escolar.

Hoje observo a importância de se estudar temáticas como gênero e sexualidade tanto na formação de professores inicial ou continuada quanto durante o ensino médio. Além dessa disciplina, pude ter um maior contato com a temática na escola a qual leciono a disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)[2], disciplina essa que faz abordagens com as mais variadas temáticas de nossa sociedade, entre esses assuntos está a sexualidade no espaço escolar. Tanto a disciplina cursada como a lecionada tiveram grande contribuição para escrita e vontade de cursar um mestrado dentro dessa temática.

Frente a isso, em 2020, busquei pela primeira vez ingressar no mestrado em educação com o propósito de me aprofundar nas reflexões acerca desse assunto. No entanto, não obtive um resultado satisfatório. Contudo, no ano seguinte, decidi me inscrever novamente e, dessa vez, obtive êxito.

Ao ingressar no mestrado, pude perceber o quanto nós, educadores, precisamos refletir sobre certas práticas e temas no ambiente escolar. Ser professor da educação

[2] Desde 2012, o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais propõe uma reformulação curricular para o ensino médio nas escolas de tempo integral no estado do Ceará, envolvendo um trabalho transdisciplinar que desenvolve competências socioemocionais e cognitivas por meio de temas abrangentes, com a pesquisa como base pedagógica e o trabalho como princípio educativo.

básica significa se deparar constantemente com situações de preconceito relacionadas à sexualidade, tanto por parte dos/as alunos/as quanto dos/as professores/as. Sempre notei durante as discussões entre os/as estudantes a necessidade de um maior aprofundamento nessa temática, e foi durante o mestrado que pude adquirir um melhor conhecimento e aprofundamento sobre os assuntos relacionados à sexualidade.

No mestrado, tive a honra de conhecer o professor/orientador Glauberto da Silva Quirino e seu trabalho com as temáticas relacionadas a gênero e sexualidade no espaço escolar. Durante a disciplina de Prática Pedagógica em Educação Sexual, ministrada por ele, tive a oportunidade de aprofundar meu interesse no assunto, especialmente ao ler o livro *Prática Docente em Sexualidade e Educação Sexual no Espaço Escolar*, resultado de sua tese de doutorado. Um ponto destacado na leitura do livro é a crítica à formação acadêmica dos/as professores/as, que muitas vezes não abordam aspectos históricos, culturais, sociais e interpessoais da sexualidade (Quirino, 2014). Isso evidencia como os currículos dos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, lidam com a questão da sexualidade e como os profissionais que ingressam nas instituições de ensino muitas vezes não estão preparados para lidar com esses temas.

Sendo assim, é por essa razão que almejo aprimorar constantemente meu conhecimento sobre sexualidade e refletir sobre a necessidade de um currículo mais inclusivo e diversificado para garantir a inclusão de todos/as. Além disso, considerar a ideia de uma escola que acolha pessoas que estejam além das normas heteronormativas significa imaginar possíveis estudantes de química no futuro. Dessa maneira, é importante que tenhamos escolas que realmente façam a diferença na vida dos/as estudantes e que os/as professores/as estejam preparados/as para receber esses/as estudantes com intuito de não silenciar ou controlar seus corpos.

A educação não deve ser um espaço de exclusão e muito menos de silenciamento, mas, sim, um local transformador, crítico e com bastante diálogo, acolhimento e pluralidade. Portanto, a temática trabalhada nessa dissertação me inquieta bastante e é por causa dessa inquietação que busco aprofundar meus conhecimentos. Compreendo que a mudança precisa ser concreta e essa concretização deverá vir na modificação dos currículos da educação básica e nos cursos de formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

Observando que a educação no Brasil possui uma série de especificidades, dentre elas a temática da diversidade sexual, muito presente nos ambientes escolares devido à sua forte identificação com o corpo discente, logo, a expressão da sexualidade

ocorre de maneira discreta, opondo-se à ideia predominante na sociedade de que a heterossexualidade é a norma a ser seguida.

A noção de sexualidade é, portanto, percebida nas instituições de ensino como a urgência de descontruir o conceito de heterossexualidade, com o objetivo de abrir novas perspectivas para a inclusão de uma ampla variedade de expressões sexuais. Em vista disso, entender a escola como local privilegiado para discussões acerca da sexualidade, tornará habitual os discursos e suas práticas.

A sexualidade, por sua vez, recebe seu reconhecimento ao ser inserida nos documentos oficiais brasileiros, no caso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, apesar de não ser o documento vigente, orientou as instituições escolares a trabalharem a temática da sexualidade como conteúdo transversal na escola. Portanto, é uma temática que precisa perpassar por todas as disciplinas e não apenas em uma área específica, como ressalta Zompero *et al.* (2018), Leão, Ribeiro e Berdin (2010), entre outros teóricos. Logo, entender a sexualidade é ir além da compreensão da biologia. É entender que a sexualidade não é fixa, mas algo mutável, que vai se transformando no decorrer do processo histórico. Assim, questões referidas à sexualidade são recorrentes em nossas práticas docentes e por causa da sua grande relevância precisa ser debatida nos espaços escolares.

Compreendendo a dimensão dessa temática, volto a apresentar a relevância do debate sobre sexualidade no ambiente escolar. Visando essa importância, Zompero *et al.* (2018) ressaltam a relevância de se trabalhar sexualidade no espaço escolar:

> educação para sexualidade é um aspecto de essencial relevância na formação do estudante, a escola tem papel central no preparo do aluno, tanto no que concerne a sua formação pessoal como para vivência em sociedade, mas para isso há necessidade de capacitar profissionais com o intuito de prepará-los para encarar esses desafios (Zompero, *et a*l., 2018, p. 103).

Ao trazer sua opinião, podemos fazer o seguinte questionamento: os/as professores/as estão preparados/as para abordar essa temática em sala de aula? Diante disso, a teórica supracitada diz que, apesar do direcionamento aos currículos utilizando o documento oficial, é exigido se pensar a temática sexual de forma mais concreta, tanto nos objetos de conhecimento produzidos pelas unidades temáticas quanto nas habilidades fundamentais para auxiliar os/as professores/as na efetivação da aprendizagem sobre sexualidade no espaço escolar (Zompero *et al*., 2018).

Colaborando com esse pensamento, Batista (2008) relata as dificuldades que os/as educadores/as têm em lidar com a sexualidade na sala de aula, e essa dificuldade é relatada por não terem base teórica para os debates, além disso, que são frutos de uma educação opressora por meio da qual foram silenciados em suas sexualidades e corpos controlados pelos discursos de poder. Por isso, trazer para sua prática docente conceitos, práticas, métodos e tantas outras ações fará com que o/a discente sinta-se mais acolhido/a no ambiente escolar.

Destaco ainda a relevância da capacitação dos/as professores/as, tanto no início da carreira como ao longo dela. Assim, a formação docente deve levar em consideração as necessidades de preparo do/a professor/a para abordar a educação sexual dos/as estudantes. Cisotto (2010) afirma a importância da capacitação dos/as educadores/as em sintonia com as transformações trazidas pela sociedade atual, que demandam novas competências e habilidades.

De encontro ao pensamento anterior, Nóvoa (2002, p. 56) entende esse processo de formação como "um papel importante na configuração de uma ´nova` profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas". Segundo o autor, essa formação serve como "espaço de ruptura, e estimula o desenvolvimento profissional dos professores" (Nóvoa, 2002, p. 65).

Assim sendo, com o objetivo de capacitar o corpo docente para possíveis momentos com a temática no espaço escolar, destaco a importância de promover uma formação docente por competência. O ensino por competência propõe a articulação de saberes cognitivos, habilidades e atitudes para uma atuação em um determinado contexto, a qual fará o/a professor/a buscar alternativas de conhecer melhor a temática e assim pensar em estratégias que possibilitem a inclusão da diversidade na escola e a quebra de tabus nos espaços escolares sobre a sexualidade.

Dias (2010) ressalta que o processo de aprendizagem por competência:

> incita a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou (re)utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projetos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o improviso, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar (Dias, 2010, p. 76).

Assim, a educação centrada em competências defende que os/as alunos/as construam seu conhecimento por meio de interações que lhes permitam aprender e resolver problemas com base no que foi aprendido. O documento dos PCNs direcionado ao ensino médio ressalta “as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano” (BRASIL, 2000, p. 12) e acrescenta que:

> [...] a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (BRASIL, 2000, p. 75).

Dessa maneira, o/a docente se reconstrói para que novas possibilidades de ação que lhe permitam situar-se de forma crítica e autônoma na sociedade contemporânea.

De encontro com a ideia acima, Zabala e Arnau (2014) afirmam que a formação:

> deve estar baseada em competências, de modo que a forma de ensino nas próprias escolas de formação de professores deverá assumir todas as consequências de uma metodologia a qual corresponda ao conhecimento que tememos de como a aprendizagem é produzida (p. 230).

Portanto, diante do que foi exposto, é notório que a sexualidade se encontra na escola, porém são poucos os debates nesses espaços, isso visto principalmente pela dificuldade de o corpo docente discutir essa temática. Além disso, é evidente a importância da formação docente adequada para construção do saber a respeito da sexualidade. Diante disso, a pergunta norteadora desta investigação é: quais competências sobre sexualidade são necessárias para formação continuada de professores/as? Por conseguinte, construir uma matriz de competência em sexualidade para subsidiar a formação continuada dos/as professores/as com o intuito de contribuir na formação integral dos/as estudantes da educação básica.

# 2 OBJETIVOS

## 2.1 Objetivo Geral

- Investigar as competências necessárias à formação continuada de professores/as no que se refere ao tema da sexualidade.

## 2.2 Objetivos Específicos

- Identificar os saberes necessários para formação docente continuada na área de sexualidade;
- Reconhecer as competências necessárias para uma formação docente continuada na abordagem sobre sexualidade;
- Construir uma matriz de competência para formação continuada de professores/as em sexualidade.

# 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 3.1 Sexualidade

A sexualidade é uma parte importante da identidade de uma pessoa e pode ser expressa de muitas maneiras diferentes. Algumas pessoas se identificam como heterossexuais, outras como homossexuais e outras como bissexuais, pansexuais ou assexuais (Louro, 2020). Contudo, a sexualidade em nossa sociedade é regulada e normatizada por um padrão, esse padrão se remete ao homem cis, branco, heterossexual e cristão. Sendo assim, naturalizando a heterossexualidade como padrão “universal e normal” e tudo que vá contra esse padrão é classificado como “antinaturais, peculiares e anormais” (Louro, p. 19, 2019).

Louro (2019) apresenta dois pontos para compreensão da sexualidade: primeiro “não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” (p.11), e o segundo ponto é que “a sexualidade é "aprendida", ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (p.11). Nessa perspectiva, Foucault (1997, p. 100) afirma que:

> A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

Portanto, compreender que a sexualidade é construída através de um processo histórico e que o social e político estão envolvidos na padronização dos corpos e das sexualidades é também entender que o caminho a ser percorrido é longo e que a desestabilização dos discursos gerados e perpetuados pelas práticas culturais é um processo que leva tempo, pois a cultura também influencia a nossa visão de mundo, aquilo que é considerado certo ou errado, os lugares que são aceitos ou não, assim como o enquadramento ou exclusão dos padrões sociais (Dias, 2015).

As identidades tidas como "normais" não precisam falar de si mesmas, anunciar suas escolhas sexuais, afinal é "regra", normal, "natural", enquanto as "outras" identidades quase sempre têm que ter algo a dizer sobre si mesmas. Portanto, o papel da escola é desmistificar as grandes problemáticas que giram em torno da sexualidade

e continuar na construção do bem comum, criando novas interpretações da cultura e da ciência (Gatti, 2013). No entanto, conforme observado por Ferreira (2015, p. 45), a função da escola atualmente é manter o corpo e a sexualidade disciplinados, seguindo a heteronormatividade. Essa função garante a manutenção das funções historicamente atribuídas de "modelar, corrigir e punir o corpo e a sexualidade de meninos e meninas".

Dessa maneira, questionamos: qual é o verdadeiro papel da escola nesse processo de (des)construção da sexualidade? Sabendo que a escola não é um local de discursos conservadores, de silenciamentos e de regras inabaladas, mas um local no qual deve ocorrer as trocas de saberes e experiências e é onde se deseja construir as novas concepções acerca de elementos sociais, culturais e econômicos. Corroborando, Nicolino e Paraíso (2014) ressaltam que esse tema deverá aparecer nas escolas, não de forma fácil, mas com os conflitos e relações de poder presentes nesses espaços.

Louro (2020) propõe que as escolas adotem uma abordagem não-sexista, rejeitando as posturas determinadas pelos padrões e que favoreça a discussão de novas formas de atuação transformadora na educação. Sendo assim, a escola é local propício para essa intervenção, mas por ser um espaço de reprodução da sociedade machista, sexista, misógina, acaba produzindo, também, diferenças e desigualdades.

Reconhecendo as discussões aqui apontadas sobre sexualidade e o papel da escola, trago o documento oficial o qual é o marco na educação para os estudos sobre sexualidade no espaço escolar. Dessa maneira, o intuito dos PCNs é regular a temática com o currículo escolar propondo às instituições escolares desenvolver estratégias que ajudem o/a estudante a se orientar como um/a cidadã/o crítico/a e comunicativo/a no intuito de se fortalecer para o contexto atual e ser conhecedor/a de seus direitos e deveres. Com isso, trago o conceito de sexualidade a partir dos PCNs:

> A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas. Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. Além disso, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito (Brasil, 1998, p. 295).

Neste contexto, os estudos sobre sexualidade são incluídos nos currículos escolares de forma transversal e devem ser trabalhados de forma integral na vida dos/as estudantes. Assim sendo, a instituição educacional deve considerar com seriedade a

sexualidade como um assunto multidisciplinar. Isso implica em reconhecer que esse tema faz parte do currículo e, sempre levando em conta o conhecimento já estabelecido, deve ser cuidadosamente planejado e abordado para todos/as os/as estudantes (Sayão, 2010).

Portanto, a comunidade escolar não pode ser omissa com as transformações que ocorrem dentro e fora do espaço escolar, mesmo sabendo que muitos profissionais não estão preparados para lidar com tal temática. Além disso, a temática da sexualidade ainda é rodeada de preconceito e conservadorismo que são encontrados na família e na sociedade, e que a escola, por sua vez, tende a reproduzir essa norma.

Leão (2009) ressalta que, para conseguir inserir efetivamente temas transversais nos conteúdos de ensino, os/as professores/as devem estar preparados/as para os assuntos abordados por esses tópicos, além de aprender a utilizá-los. Colaborando com esse pensamento, os PCNs relatam sobre a importância da formação docente:

> É necessário que o educador tenha acesso à **formação específica** para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. [...] A formação deve ocorrer de **forma continuada e sistemática**, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. É necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Tal postura cria condições mais favoráveis para o **esclarecimento, a informação e o debate** sem a imposição de valores específicos (Brasil, 2000, p. 303) (grifo do autor).

Diante disso, o/a docente como ferramenta fundamental nesse processo precisa trabalhar a sexualidade de forma plural e democrática, com o intuito de oferecer uma educação emancipatória respeitando todos/as a sua volta. Vale ressaltar que, apesar da oficialização da sexualidade nos currículos escolares, a falta de investimentos na formação para os/as professores/as sobre sexualidade ainda é escassa. Reis e Ribeiro (2002) relatam que é essencial investir na capacitação do profissional responsável pela orientação sexual em sala de aula. Isso envolve fornecer ao professor/a acesso ao conhecimento científico sobre sexualidade, ajudando-o a compreender o desenvolvimento de crianças e adolescentes, e a se manter atualizado em sua área de atuação. Assim, ele estará preparado, com base na ciência, para desempenhar um trabalho que não seja diretivo.

Logo, é importante refletir nessa formação docente sobre sexualidade, pois na formação inicial de cursos de licenciaturas não se encontram discussões da temática em seus currículos e tampouco nos cursos de formação continuada. Nesse contexto, cabe

fazer o seguinte questionamento: por que não se fala de sexualidade nos currículos de formação docente?

Discorrer sobre o currículo torna-se uma tarefa complexa, sobretudo ao abordar a inclusão da temática da sexualidade. Dal'Igna, Scherer e Cruz (2017) salientam que o currículo no contexto da formação docente pode ser concebido como um espaço onde vivências e subjetividades se entrelaçam, enfatizando a importância de não as dissociar da formação do/a educador/a. Nessa mesma linha de pensamento, Bomfim e Carmo (2021) destacam que o currículo representa um processo permeado por constantes desconstruções, marcado por conflitos e instabilidades. Por isso, é essencial que os/as educadores/as compreendam plenamente sua posição nesse contexto, visto que suas práticas diárias se entrelaçam com as transformações sociais em curso, evidenciando que não são agentes desvinculados da realidade.

Observando o currículo da educação básica, Cardoso, Bertoldo e Santos (2020) relatam que o currículo destas formações direciona de forma natural e silenciosa os processos educativos dos discursos normativos, binários, homofóbicos, que reproduz a lógica dicotômica do gênero. E, por falta desses discursos nas formações docentes, é que se leva a continuidade da reprodução para o currículo da educação básica e para prática docente.

Santos (2016) descreve a importância dos estudos sobre gênero e sexualidade na formação docente, afirmando em sua pesquisa que são conhecimentos necessários e básicos para a formação de professores/as com o propósito de minimizar o preconceito, a discriminação e os tabus da sociedade. Dessa forma, a educação se torna uma poderosa ferramenta de transformação social, promovendo a igualdade e o respeito à diversidade em nossa sociedade.

Observando a importância de se trabalhar tais temáticas na formação de professores/as, observamos a resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP (2015), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior, seja primeira ou segunda licenciatura e para a formação continuada (Brasil, 2015). Tal resolução identifica fortes avanços formativos para os/as docentes e reconhece a escola como um espaço de construção de identidade, respeitando e valorizando as diferenças com base na diversidade, direitos humanos e inclusão. No entanto, com a aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) para educação básica, novos discursos sobre a formação docente foram colocados em pauta. A partir dessa implementação, foram observados grandes

retrocessos para formação de professor com a implementação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC – Formação) sob a resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Apresento então as diferenças entre ambas as resoluções para formação de professores sobre a temática que envolve gênero e sexualidade no quadro abaixo:

**Quadro 1** - Diferenças entre as resoluções de 2015 e 2019 (BNC - formação)

| **RESOLUÇÃO CNE/ CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015** | **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 – BNC - FORMAÇÃO** |
|---|---|
| II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; | VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; |
| VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. | 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. |
| VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; | |
| VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; | |
| § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de | |

| | |
|---|---|
| conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. | |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas resoluções (2023).

Desse modo, é notória a diferença entre ambas as resoluções. Enquanto uma buscava com em seus currículos de formações temáticas que envolvessem a sexualidade, a outra busca negar e silenciar essa temática para os cursos de formações de professores/as. Essa negação surge em resposta ao crescimento do movimento conhecido como "escola sem partido[3]", que tem ganhado visibilidade e, em conjunto com uma rede conservadora na esfera política do país, optou por excluir o conceito de gênero dos currículos, argumentando que tal debate era utilizado como ferramenta de doutrinação.

Esse movimento é “orquestrado por setores conservadores da sociedade civil que buscam “disciplinar” o trabalho docente, sobretudo, nas escolas de educação básica pública” (Santos; Pereira, 2018, p. 265) e que rejeitam o que é diferente e não toleram a diversidade nos espaços educacionais.

Disfarçada sob a roupagem de neutralidade pedagógica desvinculada do ato de instruir, a abordagem da escola sem partido destaca a necessidade de os/as educadores/as evitarem conectar o currículo escolar com a diversidade cultural dos/as alunos/as. Tal postura tende a conceber os/as estudantes unicamente como receptores/as, inativos/as e replicadores/as dos saberes sancionados pela comunidade. Diante disso, tais movimentos segundo Santos (2021):

[3] De acordo com Miguel (2016), o Movimento Escola Sem Partido acusa escolas de doutrinação ideológica e propõe medidas para restringir opiniões consideradas impróprias em sala de aula. A organização é uma iniciativa de estudantes e pais preocupados com a contaminação política nas escolas brasileiras. O movimento ganhou destaque ao se unir à agenda conservadora de combate à "ideologia de gênero", antes focada na "Escola Sem Partido" contra a doutrinação marxista. Agora, aborda também a discussão sobre papéis de gênero, sendo prioridade para grupos religiosos conservadores. A questão passou de política para moral, envolvendo escolarização versus autoridade familiar sobre crianças.

> funcionam como instrumentos de intimidação que podem promover alterações substantivas na cultura escolar e reduzir a função formativa das instituições de ensino, diminuindo a qualidade pedagógica, o desenvolvimento da autonomia, a capacidade de desenvolver o pensamento crítico, além de desconsiderar a escola pública como local de construção coletiva (Santos, 2021, p. 11).

Portanto, após a implementação da BNC – formação muito se precisa fazer para garantir que esses currículos tenham a formação adequada para construção do saber referente à sexualidade. Assim, é essencial investir em programas de capacitação continuada para os/as educadores/as, a fim de garantir que estejam aptos/as a abordar de forma sensível e inclusiva o tema da sexualidade com os/as alunos/as.

Nesse sentido, é evidente que as discussões sobre sexualidade devem ser abordadas tanto no ambiente escolar quanto no universitário. Ao longo deste texto, é possível perceber que a formação dos/as profissionais da educação muitas vezes não atende às necessidades da escola, em especial no que diz respeito aos debates sobre sexualidade. Além disso, observa-se que o currículo tende a abordar a sexualidade de maneira natural, isto é, de forma heteronormativa, resultando na omissão das múltiplas identidades sociais e da diversidade sexual. Essa abordagem pode levar à supressão e normalização das diferenças nos ambientes escolares, marginalizando os corpos que frequentemente são deslegitimados e questionados, promovendo, portanto, formas de exclusão.

Em vista disso, é crucial que haja uma reformulação na estrutura escolar, especialmente em relação aos seus membros e regras estabelecidas. E, portanto, é fundamental estabelecer um ambiente educacional que repudie tanto agressões verbais quanto físicas, visto que tais comportamentos têm sido um dos principais motivos para a evasão escolar de jovens que não se enquadram no modelo heteronormativo (Souza; Silva; Santos, 2014).

Portanto, um currículo rígido dentro do ambiente escolar é bastante desafiador, dado o aumento do pluralismo na sociedade. Por essa razão, o currículo deve ser algo que incorpore as experiências e realidades individuais, a fim de respeitar as diferenças sociais e os interesses dos/as educandos/as (Soares; Costa, 2021). Isso implica adotar uma abordagem educacional mais flexível e inclusiva, garantindo que os/as alunos/as se sintam representados/as e valorizados/as em suas singularidades. Ao reconhecer e respeitar a diversidade de experiências e perspectivas dos/as estudantes, é possível estabelecer um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e enriquecedor. Dessa forma,

o currículo educacional se transforma em uma ferramenta eficaz para fomentar a igualdade e o respeito mútuo entre todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo.

Portanto, apesar dos avanços significativos na educação com a inclusão dos estudos sobre orientação sexual nos documentos oficiais brasileiros, o que tem gerado mais debates sobre essa temática nas escolas, observa-se um retrocesso considerável com a introdução da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC) nesse contexto crucial que demanda especial atenção na educação básica. Nesse sentido, é fundamental que os programas de formação abordem essa temática, visando a reformulação de seus currículos para capacitar educadores/as a lidar com a sexualidade, concretizando, assim, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de formação cidadã dos/as estudantes.

Em vista disso, é imprescindível que haja uma reflexão profunda sobre a importância de incluir discussões sobre sexualidade nas escolas, de forma a promover um ambiente educacional mais emancipatório. Vale ressaltar que os/as educadores/as desempenham um papel fundamental nesse processo, sendo essencial que estejam preparados/as e capacitados/as para abordar essa temática de maneira sensível e adequada. Além disso, é crucial que as diretrizes educacionais que regulam atualmente a educação como a BNCC e a BNC-formação estejam alinhadas com os princípios de cidadania e de respeito à diversidade, garantindo, assim, uma formação mais completa e abrangente para os/as alunos/as da educação básica.

## 3.2 Formação de professores

O/A professor/a está em constante transformação e essa transformação pode ocorrer tanto na teoria como na sua prática. Nóvoa (2001, p. 5) descreve que “a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado etc.) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa idéia de futuro)”. Logo, a formação docente vincula sua prática pedagógica ao cotidiano da sala, possibilitando que esses pressupostos teóricos contribuam para uma nova ação docente e que seu trabalho avance para um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade. Com isso Cardoso *et al.* (2021) abordam essa dimensão na formação do/a professor/a:

> O ambiente escolar é um espaço de formação a ser construído promovendo o diálogo, a interação e discussão de suas práticas pedagógicas, transformando-se, num espaço de produção do conhecimento onde teoria se atrela à prática a partir de uma necessidade refletida, de modo a corroborar com a sua intelectualidade, criticidade e reflexão pautada em situações reais (p. 2135).

Desse modo, compreender a formação de professores/as como algo que precisa estar em constante movimentação é compreender que novos debates precisam ser realizados constantemente na prática pedagógica. Mizukami (2010) afirma a necessidade de um novo programa escolar que atenda a essas diferentes vidas e seja pautado pela superação das desigualdades sociais. Cunha (2013, p. 62) acrescenta que "o professor como sujeito epistêmico, que vai reconfigurando seus saberes em função dos desafios profissionais que a prática lhe impõe". Portanto, é preciso entender que essas mudanças e transformações precisam estar conectadas ao processo de formação dos/as professores/as, seja inicial e/ou continuada, e que essa formação não se limite apenas a uma sala de aula, mas ao cotidiano escolar o qual oferecerá práticas inovadoras e uma melhor desenvoltura com seus pares.

A prática pedagógica se depara constantemente com novas discussões em sala de aula, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação (Cunha, 2013), sendo assim, o diálogo é válido para promover essa construção desse saber e promover o processo de reflexão tanto no corpo discente como no docente.

Diante disso, é fundamental que os/as educadores/as estejam abertos/as a essas novas discussões, buscando sempre novos conhecimentos e estratégias para lidar com os desafios que surgem no contexto educacional. O diálogo se revela como uma ferramenta poderosa para estimular a reflexão e o crescimento tanto dos/as alunos/as quanto dos/as professores/as, possibilitando a construção de um ambiente de aprendizagem mais rico e colaborativo. Ao promover essa troca de ideias e experiências, a prática pedagógica se torna mais dinâmica e eficaz, contribuindo para o desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo educativo.

A formação inicial e continuada do/a professor/a, durante certo tempo, contemplou a importância de se trabalhar apenas os conteúdos já pré-determinados pelo currículo, porém, com as novas mudanças de nossa sociedade, temáticas como gênero e sexualidade, que são silenciadas nas escolas e nas formações, precisam estar presentes nos cursos e nos currículos da educação básica e superior, pois estão presentes nos espaços escolares. Portanto, é de suma importância tratar de problemas

utilizando uma reflexividade crítica com um intuito de reconstruir uma identidade docente utilizando o diálogo e o acolhimento como ferramenta para novas práticas.

É importante ressaltar que o processo de construção do conhecimento/saberes dos/as professores/as deverá ter um caráter processual e não de forma isolada, dessa maneira, há muita importância nas formações que buscam sempre proporcionar novas aprendizagens aos professores. Gatti (2013, p. 54) relata que o papel da escola "é, pois, levar os estudantes a apreender/compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana". Logo, para que a escola tenha êxito na formação desse/a educando/a, é necessário transformações nas formações docentes, sendo preciso sair do chão da sala de aula e ir além dos muros em busca dos novos saberes, os quais possam aperfeiçoar a sua prática docente.

Ser professor/a não é uma tarefa fácil em um país que nega temáticas importantes no currículo e que trazem formações desconectadas para os novos papéis que os/as professores/as estão inseridos/as. Diante disso, o/a professor/a precisa estar preparado/a com todo seu "conhecimento, crenças e metas" (Mizukami, 2010, p. 44) para que realmente o processo de transformação ocorra de forma satisfatória na vida dos/as estudantes.

Reconhecendo a importância da formação docente, Nóvoa (2001), relata que as formações dos/as professores/as ainda deixam a desejar. Borges (2011) acrescenta que os problemas referentes às formações são antigos e, ao mesmo tempo atuais, apresentando assim a necessidade de investigação contínua no contexto da formação dos/as professores/as, bem como a busca de políticas educacionais e práticas consistentes para amenizar os problemas atuais. Dessa maneira, faz-se necessário debates constantes referentes à formação docente, além da necessidade de uma restruturação nos cursos de formação, juntamente com seus currículos.

Segundo Gatti (2010):

> A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (p. 1375).

Diante disso, nota-se a importância da formação docente vinculada às práticas cotidianas, e em áreas de forma específica, visto que o intuito dessa formação com a

prática é de agregar os conhecimentos adquiridos considerados importantes com o pluralismo de ideias encontradas no ambiente escolar.

### 3.3 Competência no Brasil

Inicio esse subcapítulo abordando a conceituação de competência e apresentando teóricos/as favoráveis e contrários ao ensino por competência. Portanto, é observado na literatura que alguns teóricos/as buscam que a escola desenvolva as competências necessárias, porém outros autores/as associam o termo ao mercado de trabalho, pois explicam que o desenvolvimento de competência na educação atua como forma de dominação desse mercado. Embora existam grandes discussões e diferentes posturas ideológicas em torno desse conceito, é um tema que está cada vez mais presente na educação.

O termo competência foi evidenciado no Brasil com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Em 2017, com a alteração da LDBEN, o termo competência foi comtemplado no Art. 36 parágrafo 1 "organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino" (Brasil, 2017), além disso é evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas etapas de ensino e na carreira docente. O grande influenciador de competência pedagógica no Brasil foi Perrenoud (1999) com seu livro *10 novas competências para ensinar* e com isso seu histórico ao se inspirar sobre o termo competência a área administrativa.

Dúvidas e ambiguidades sobre a definição de competência são comuns em documentos legais brasileiros no âmbito da educação, mas a BNCC destaca de forma clara o conceito de competência, o qual diz:

> [...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2020, p. 8).

Dessa maneira, é fundamental que o processo de aprendizagem seja abrangente, envolvendo não apenas a transmissão de informações, mas também o estímulo ao pensamento crítico, à criatividade e à resolução de problemas. Por conseguinte, os/as estudantes não apenas acumulam conhecimento, mas também desenvolvem habilidades

essenciais para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo. Ao promover uma educação que valorize não apenas o saber, mas também o saber fazer e o saber ser, estamos preparando os/as alunos/as não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida plena e significativa.

Observando modelos de competência na educação de países centrais como os Estados Unidos, Dias e Lopes (2003) criticam esse tipo de modelo para educação abordando alguns pontos, entre eles: "[...] currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros [...]" (p. 1158); o papel do/a professor/a no ambiente escolar é apresentar "[...] uma dimensão técnica altamente restritiva de sua autonomia, criatividade e capacidade intelectual e política [...]" (p. 1161). Além dessas críticas, Dias e Lopes (2003) trazem a seguinte abordagem:

> O currículo por competências tinha por base o entendimento de que era muito estreita a associação entre desempenho do aluno e do professor. Acreditava-se que alunos com bom desempenho escolar possuíam bons professores ou professores eficientes (Dias e Lopes, 2003, p. 1161).

Assim, é evidente que o papel do/as professor/a ao adotar a abordagem por competências é crucial para o desempenho acadêmico do aluno. Essa descrição mencionada anteriormente guarda semelhanças marcantes com a pedagogia tradicional, na qual o progresso do/a aluno/a estava intimamente ligado ao/à professor/a, visto que o/a estudante era apenas um/a receptor/a passivo/a de informações.

É importante notar uso da competência no ambiente escolar de acordo com Dias e Lopes (2003), ao relacionar que o desempenho do/a estudante não deve depender exclusivamente do/a professor/a. Simultaneamente, o/a professor/a tende a se tornar mais eficaz ao cumprir suas responsabilidades e mais envolvido/a em suas diversas tarefas escolares. Além disso, é crucial considerar que a educação do/a estudante não deve focar apenas na preparação para o mercado de trabalho, mas também deve abranger aspectos significativos para a vida de forma ampla.

Por outro lado, teóricos/as como Perrenoud, Zabala, e Arnau, que advogam a educação baseada em competências, apresentam uma abordagem conceitual em relação à competência no contexto educacional. Zabala e Arnau (2014, p. 11) trazem a seguinte definição:

> A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (p. 11).

De encontro com a citação acima, Perrenoud (2014, p. 17) traz a sua definição sobre competência:

> Descrever uma competência equivale, assim, na maioria das vezes, a evocar três elementos complementares: os tipos de situações das quais dá um certo domínio; os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos, as atitudes, o savoir-faire e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avalição, de antecipação e de decisão; a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

Logo, segundo Perrenoud (2000b, s/p) para "desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizarem seus conhecimentos". Tarefas consideras por muitos/as professores/as difíceis de serem realizadas, visto que não tiveram uma formação inicial adequada, a qual adequasse os conhecimentos teóricos com atividades reais.

Conforme observado a prática do/a professor/a nas escolas precisará das estratégias necessárias para o processo de ensino por competências. Perrenoud (2000, s/p) afirma que "Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas".

Nesse sentido, o conceito de competência no ambiente escolar, não é formar o/a estudante com conteúdo predestinados pelo currículo formal, mas desenvolver, juntamente com o corpo discente, ferramentas necessárias para sua formação geral no intuito de desenvolver habilidades necessárias para resolver/solucionar problemas.

Mota, Silva e Pimenta (2022) conceituam competência como a habilidade de resolver um problema ou situação complexa ao empregar recursos cognitivos adequados. Diante disso, ter a capacidade de aplicar o conhecimento de forma eficaz, utilizando as habilidades adquiridas para encontrar soluções inovadoras e eficientes. A competência também envolve a capacidade de aprender com os erros e experiências, buscando constantemente a melhoria contínua. Quando desenvolvemos competências, estamos nos

preparando para enfrentar desafios de maneira mais assertiva e alcançar nossos objetivos com maior êxito.

Zabala e Arnau (2014) destacam que as pessoas desenvolvem sua competência de acordo com cada situação vivenciada, seja ela de maior ou de menor grau de importância. Dessa maneira, o ensino por competência não limita os conteúdos do currículo apresentados pela escola, e sim o oposto, trabalhando esses conteúdos com mais profundidade, relacionando assim a teoria apresentada com situações que possam utilizar para solucionar problemas de seu cotidiano.

A competência é desenvolvida, principalmente, por meio dos processos cognitivos. Mota, Silva e Pimenta (2022) elencam que desenvolver simplesmente o conhecimento, poderá impedir o avanço do desenvolvimento da competência, sendo que para o processo de sua construção é fundamental que esse conhecimento esteja integrado com sua realidade. Ricardo (2010, p. 614) completa que sem a mobilização desses conhecimentos "[...] não se constroem competências".

Zabala e Arnau (2014) fazem o seguinte comentário sobre competência:

> As competências necessárias para agir eficientemente em cada um desses âmbitos são numerosas e complexas. Cada uma delas é composta de **atitudes, habilidades e conhecimentos** que, por sua vez, dispõem de diferente grau de cientificidade (Zabala e Arnau, 2014, p. 14 – grifo do autor).

Corroborando com essa ideia, Perrenoud (2000b), em uma entrevista, relatou que a fragilidade das escolas é focar somente em conteúdos específicos sem nenhum foco na situação/realidade cotidiana dos/as estudantes relatando, assim, a grande dificuldade em desenvolver as competências necessárias. Perrenoud (2000b), portanto, sugere que as instituições escolares abandonem a mera transmissão de conhecimento e evitem marginalizar as conexões com as situações da vida, promovendo, dessa forma, não apenas a aprendizagem de conceitos teóricos, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas e emocionais essenciais para a vida em sociedade. Ao integrar o conteúdo curricular com experiências do cotidiano, as instituições escolares contribuem para formar cidadãos/ãs mais críticos/as, criativos/as e engajados/as, preparados/as para enfrentar os desafios do mundo atual com autonomia e empatia.

Mota (2022) elabora um quadro comparando comentários prós e contrários ao ensino por competência a partir dos teóricos Ramos (2006); Ramos (2009); Ricardo (2010); Araújo (2004); Zabala e Arnau, (2014).

**Quadro 2** - Conceitos a favor e contra o ensino por competência.

| Aspectos da Competência | Contrária | Favorável |
|---|---|---|
| **Caráter Singular** | Aprendizagem significativa de modo individualizado promovendo desigualdades e aumento da competitividade e reordenamento no contexto social favorecendo ao capitalismo. | Aprendizagem significativa de modo singularizar, respeitando o ser humano como único, que promove a ressignificação dos conhecimentos para sua realidade. |
| **Educação pela Prática** | Abordagem comportamentalista e prática, com foco no saber fazer, sendo altamente pragmática promovendo o esvaziamento dos conteúdos e limitada a momentos de interação. | Aprendizagem funcionalista, mobilizando recursos cognitivos fundamentados em teorias. |
| **Papel dos Conteúdos** | Redução do papel dos conteúdos: toda informação é válida, sem critérios de cientificidade, a educação é vista como psicológico-subjetiva e fragmentada. | Ampliação do papel dos conteúdos, sendo recurso a mobilizar para desenvolver ações competentes. |
| **Situações Complexas da realidade** | Impossibilidade de atender às diferentes realidades na proposição de situação-problema, frente a heterogeneidade da sala de aula. Preparo os estudantes para adaptação permanente do mercado de trabalho. | Uso das grandes questões sociais na proposição de situações problemas para aproximar teoria e prática, na realidade de cada estudante. |
| **Avaliação da formação de competência** | Somatização dos diversos instrumentos avaliativos, de forma desarticulada, impossibilitando a real identificação da aprendizagem e desenvolvimento da competência pelo estudante. Além da falta de consenso para avaliar os conhecimentos. | Utilização de diversos instrumentos avaliativos para identificar a formulação de esquemas de mobilização pelo estudante, considerando-se o conjunto de capacidades humanas universais nesse processo. |

Fonte: Mota, Silva e Pimenta (2022, p. 15)

Assim, a competência é percebida como a habilidade de resolver desafios do dia a dia, considerando a educação como um processo contínuo ao longo da vida, e não apenas como um preparo para o trabalho. Essa abordagem desafiadora na educação é devido às significativas transformações históricas na sociedade, levando a situações cotidianas cada vez mais complexas.

Perante o exposto, é importante compreender a competência como a força motriz por trás da ação humana ao alcançar um objetivo específico e explorar as maneiras mais eficientes de desenvolvê-la.

É de grande relevância também compreender quais são os valores e saberes indispensáveis para que o indivíduo seja capaz de utilizar seus conhecimentos, habilidades e atitudes de maneira eficaz em uma determinada situação, alcançando o desempenho esperado e necessário para solucionar um problema específico. Em outras palavras, ser capaz de adaptar e ajustar conhecimentos, habilidades e atitudes à realidade específica, levando em consideração valores éticos e as experiências vivenciadas.

### 3.3.1 Construindo Competência segundo Perrenoud

Segundo Perrenoud (1999), a competência envolve com complexidade diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação. Ele aborda a importância de desenvolver não apenas o conhecimento, mas também as habilidades e atitudes dos/as alunos/as. Perrenoud destaca que a competência vai além do simples acúmulo de informações, envolvendo a capacidade de mobilizar conhecimentos de forma eficaz em diferentes situações. Para ele, desenvolver uma abordagem por competência é ministrar continuidade ao processo de aprendizagem e que não se limita à uma única etapa, mas que seja desenvolvida por pelo menos três anos.

Segundo Perrenoud (1999), a abordagem baseada em competências destaca ainda mais a importância de personalizar o ensino, individualizar os caminhos de aprendizagem e romper com a segmentação curricular em programas anuais. Diante disso, ressalta a importância de um ensino que estimule a reflexão, a crítica e a resolução de problemas, promovendo, assim, a construção de competências por meio de programas curriculares que tenham continuidade em seus programas de ensino e que promovam um ensino adequado com a realidade dos/as estudantes. Para Perrenoud (1999, p. 76) a construção dessas competências se dá por meio do “confronto com verdadeiros obstáculos, em um processo de projeto ou resolução de problemas”.

Em suma, Perrenoud destaca a necessidade de uma educação que vá além da memorização e reprodução de conteúdo, incentivando a formação de indivíduos autônomos, críticos e capazes de se adaptar às demandas da sociedade contemporânea.

Além disso, a abordagem por competência busca desenvolver nos/as estudantes a sensibilidade com as diferenças presentes nesses espaços e com isso acolher e respeitá-las. Nesse sentido, Perrenoud (p. 91, 1999) reflete que "a partir do momento em que os alunos são colocados em situações em que, supostamente, aprendem fazendo e refletindo sobre os obstáculos encontrados" temos o desenvolvimento de competência. Isso significa que os/as estudantes não apenas absorvem informações de forma passiva, mas são desafiados/as a aplicar o conhecimento na prática e a refletir sobre os desafios que surgem no caminho. Esse processo de aprendizagem ativa e reflexiva é fundamental para o desenvolvimento de habilidades e competências que serão essenciais não apenas na sala de aula, mas também ao longo de suas vidas. Ao enfrentarem obstáculos e aprenderem a superá-los, os/as alunos/as se tornam mais confiantes e preparados/as para lidar com os desafios do mundo real.

Ao falar de formação docente, Perrenoud (1999, p. 93) destaca que os/as educadores/as estão centrados/as apenas em ensinar os conhecimentos postos pelos currículos e com isso avaliá-los. O mesmo autor acrescenta que "enquanto não souberem realmente organizar e avaliar processos de projeto e situações-problema, os ministérios irão propor-lhes textos inteligentes que permanecerão sem eco". Logo, o processo de formação de professores/as deve adotar a abordagem por competências, visando a construção de conhecimentos que promovam a integração entre teoria e prática, afastando-se das disciplinas que não refletem a realidade do ambiente escolar atual.

Diante disso, Perrenoud (p. 56, 1999) enumera oito competências para serem desenvolvidas juntamente com os/as estudantes:

> Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.

Nesse contexto, Perrenoud propõe uma distinção entre conhecimento, habilidade e atitude como componentes essenciais para a construção da competência dos/as professores/as. O conhecimento refere-se às compreensões teórica e conceitual

adquiridas, seja por meio de estudos acadêmicos ou da experiência prática. As habilidades são as capacidades práticas de aplicar esse conhecimento de forma eficaz e eficiente na resolução de problemas e na realização de tarefas específicas. Já as atitudes englobam as disposições emocionais, éticas e motivacionais que influenciam o comportamento do/a professor/a em sala de aula e no ambiente escolar.

Para formar professores/as competentes, é fundamental integrar esses três elementos de forma integrada. Os/As professores/as precisam não apenas dominar o conhecimento pedagógico e disciplinar relevante, mas também desenvolver habilidades pedagógicas sólidas para planejar aulas envolventes e eficazes, além de possuir atitudes positivas em relação à aprendizagem dos/as alunos/as, demonstrando empatia, respeito e comprometimento.

Logo, para construção da matriz de competência em sexualidade, utilizarei a compreensão em relação aos conceitos de conhecimento, habilidade e atitude conforme proposto por Philippe Perrenoud (1999). Diante disso, em relação ao conhecimento, é essencial ter uma base sólida de informações sobre sexualidade, incluindo aspectos biológicos, psicológicos, sociais e éticos. No que diz respeito às habilidades, é importante desenvolver a capacidade de aplicar o conhecimento adquirido de forma prática e eficaz.

Por fim, são necessárias atitudes que desenvolvam uma postura de respeito, empatia, tolerância e não discriminação em relação às diferentes vivências e expressões da sexualidade. Além disso, é importante cultivar a autoestima, a autoconfiança e a capacidade de lidar de maneira saudável com a própria sexualidade e a dos outros.

# 4 MÉTODO

## 4.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa foi conduzida empregando a técnica de revisão de escopo, a qual visa auxiliar na extração de dados relevantes dos estudos para a elaboração de uma matriz de competências sobre sexualidade. Essa matriz tem o propósito de fornecer aos docentes os saberes necessários a serem desenvolvidos durante a formação continuada. Inicialmente, na primeira etapa, a revisão de escopo foi realizada para identificar as competências relacionadas à sexualidade conforme proposto por Perrenoud na literatura acadêmica.

Posteriormente, na segunda etapa, com base nos resultados da revisão, foi elaborada uma proposta de matriz de competências para a formação continuada de professores/as em sexualidade.

**Figura 1 -** Etapas para construção da Matriz de Competência em Sexualidade

Fonte: Próprio autor (2024).

## 4.2 Estruturação da construção da matriz

### 4.2.1 Revisão de escopo

O trabalho utilizou a Revisão de Escopo (*scoping review*), como método para construção da matriz. Esse tipo de revisão, segundo Aromataris e Munn (2017), busca mapear, sintetizar e disseminar o estado da arte nas áreas temáticas pesquisadas por meio de uma abordagem rigorosa e transparente para fornecer uma visão descritiva da temática revisada e, com isso, aprofundar os conhecimentos no meio acadêmico sobre a proposta na presente pesquisa. Portanto, ao observar o objetivo listado e a pergunta norteadora da pesquisa, a escolha por essa revisão traz uma abordagem de caráter amplo

e, assim, propor ao/à pesquisador/a uma investigação mais minuciosa para observar as lacunas existentes no meio acadêmico sobre área em estudo.

A revisão de escopo é uma "metodologia relativamente nova", segundo Santos (2019). Para realizar esse tipo de revisão, em 2015 foi lançado um roteiro de orientação pelo Instituto Joanna Briggs (JBI), como base de orientação para o/a pesquisador/a com o intuito de seguir rigorosamente etapas específicas na construção do relatório sobre o objeto de pesquisa a ser mapeado na literatura científica.

Sendo assim, a revisão de escopo é utilizada para mapear, na literatura, pesquisas que evidenciam um determinado objeto de estudo com o intuito de sintetizar a ideia da pesquisa além de fornecer um amplo conceito de um determinado tópico. Portanto, esse tipo de revisão é útil para aprofundar os conhecimentos em um objeto que ainda não está claro nas pesquisas e "examinar áreas amplas para identificar lacunas nas evidências, esclarecer conceitos-chave e relatar os tipos de evidências que abordam e informam a prática em uma área temática" (Peters *et al*., 2015, p. 6).

Embora exista semelhança entre a revisão sistemática e a revisão de escopo, como, por exemplo, métodos a serem seguidos e a transparência em sua construção, algumas diferenças são observadas na revisão de escopo, a exemplo: a revisão sistemática objetiva focar na questão oferecendo respostas a partir de uma análise limitada de pesquisas, já a revisão de escopo tenta uma abordagem mais abrangente, a qual foca em mapear a literatura como o objeto de estudo e com isso apresentar a amplitude da questão problema. Vale ressaltar que o estudo de escopo não se prende apenas à literatura científica, mas a "estudos experimentais, não experimentais e dados da literatura empírica e teórica" (Rocco, 2017, p. 67), sendo assim observada a amplitude do objeto pesquisado através dessa revisão.

Colquhoun *et al*. (2014) descrevem a revisão de escopo como:

> Uma forma de síntese do conhecimento que aborda uma pergunta de pesquisa exploratória com o objetivo de mapear conceitos chave, tipos de evidência e lacunas em estudos relacionados a um campo, ou área, definido através da pesquisa, seleção e síntese sistemática do conhecimento existente (Colquhoun *et al*., 2014, p. 2-4).

Portanto, com a utilização da revisão de escopo, a atual pesquisa buscou encontrar nos bancos de dados e na literatura cinzenta pesquisas em que fossem evidenciadas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) relacionadas à sexualidade a qual possam auxiliar docentes durante a formação continuada.

E para a construção da revisão de escopo, o presente estudo seguiu as etapas propostas por Arksey e O'Malley (2005), Colquhoun *et al*. (2014) e o manual oferecido pelo Instituto Joanna Briggs (Peters *et al*., 2015). As etapas organizam as diferentes fases da pesquisa favorecendo a transparência e o rigoroso processo. Segundo Arksey e O'Malley (2005), esses processos precisam ser documentados com detalhes, pois permitem aos pesquisadores a possibilidade do estudo ser replicado. Além disso, esse tipo de abordagem apresenta rigor metodológico, aumentando a confiabilidade dos resultados encontrados.

Portanto, para organização e orientação da construção de uma revisão de escopo, as etapas a serem seguidas, de acordo com manual do Instituto Joanna Briggs (JBI), são:

- Identificando a questão da pesquisa;
- Identificando as pesquisas relevantes;
- Selecionando as pesquisas;
- Mapeando os dados coletados;
- Agrupando e discutindo os resultados

Vale ressaltar que de acordo com o manual do Instituto Joanna Briggs existe a etapa de consulta, porém, essa etapa tem caráter opcional. De acordo com Colquhoun *et al*. (2014), essa etapa oferecerá ao/à consumidor/a e às partes interessadas a oportunidade de sugerir outras referências e ou percepções além das que já foram encontradas na literatura.

Ressaltamos que durante a disciplina de Teoria e Métodos em Educação do primeiro semestre do curso do mestrado profissional em educação da Universidade Regional do Cariri, foi realizado um estudo prévio no intuito de conhecer as pesquisas que poderiam evidenciar a temática aqui abordada. Esse estudo foi realizado com os descritores: *sexualidade, competência pedagógica e formação continuada de professor*. O processo ocorreu de forma individual e sem linha temporal na plataforma do Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased), a qual é vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. A plataforma reúne conceitos e termologias, as quais se relacionam entre si, observando a estrutura conceitual já estabelecida na área da educação.

Durante a busca foram encontrados no total de 1.183 trabalhos, entre esse material podemos localizar artigos, teses e dissertações. No decorrer da pesquisa foram localizados 49 materiais de Competência Pedagógica, 284 de Sexualidade e 850 sobre Formação

Continuada de Professores. Após utilizar os critérios de exclusão (trabalhos que evidenciassem o uso de competência para se trabalhar a sexualidade), o material coletado para leitura na íntegra foi de dois artigos para competência pedagógica, seis artigos que se enquadravam com a temática sexualidade e três sobre formação continuada de professores/as.

Foi observado com os estudos coletados que o ser docente pode compreender as habilidades para que sejam melhor desenvolvidas as atitudes e os valores para serem utilizados no contexto educativo; a sexualidade no ambiente escolar é um fator primordial na transformação dos discursos discriminatórios e que possui um efeito bastante engessado com as relações de poder, as quais usam o currículo como forma de repressão do corpo e da sexualidade. Além disso, as formações são preparadas com intuito de apresentar apenas a teoria e sem uma relação prática com o cotidiano do/a professor/a.

O intuito dessa pesquisa era visualizar se na literatura desse espaço se encontrava algum material que abordasse a sexualidade utilizando-a como competência. Logo, os resultados encontrados mostram a importância da relação entre competência e a temática aqui trabalhada. Desse modo, justifico isso afirmando que esse trabalho busca construir uma matriz para formação continuada de professores em sexualidade.

#### *4.2.1.1 Identificando a questão da pesquisa*

Para iniciar a construção da revisão de escopo, é de suma importância elaborar a questão da pesquisa de forma clara e simples, pois é o elemento norteador de todo o processo. Além disso, ajuda o leitor a entender a intenção da revisão. O intuito da questão problema, além de orientar o processo, é o de facilitar a criação do roteiro que será seguido nas etapas posteriores. Portanto, uma pergunta clara e alinhada à pergunta da investigação do projeto facilitará na procura e seleção dos estudos, além da extração dos dados a serem coletados.

O Instituto Joanna Brigges - JBI (2015) propõe que para formulação da pergunta norteadora para revisão de escopo, essa deverá ser formulada pelo mnemônico PCC (População, Conceito e Contexto), e essa formulação deverá ser bem definida, pois esse mnemônico orientará todas as etapas da pesquisa. Além disso, o PCC fornece elementos importantes para construção do título, oferecendo aos leitores informações importantes sobre o objetivo e a estrutura da revisão (Peters *et al.*, 2015).

Assim, a pergunta que foi elaborada precisou englobar os elementos mencionados anteriormente, a fim de facilitar a pesquisa na literatura e contribuir para a elaboração da síntese da produção científica relacionada ao tema proposto. No quadro abaixo, de forma esquematizada, apresento os elementos utilizados na formulação da questão-problema desta revisão.

**Quadro 3** - Estratégia do PCC

| MNEMÔNICO | DESCRIÇÃO |
|---|---|
| **População** | Professores |
| **Conceito** | Competência pedagógica |
| **Contexto** | Sexualidade |

Fonte: Próprio autor (2023).

A questão norteadora para o desenvolvimento da revisão de escopo foi: quais saberes são necessários para o desenvolvimento de competências pedagógicas para formação de professores com ênfase em sexualidade indicados na literatura?

#### *4.2.1.2 Identificando as pesquisas relevantes*

Após a elaboração da pergunta norteadora, iniciou-se a etapa que foi a busca do material a ser coletado. Diante disso, compreende-se o reconhecimento de pesquisas relevantes e o processo de organização de um plano de ação para a realização da pesquisa selecionando o local onde procurar os estudos (periódicos e a literatura cinzenta), os descritores que foram utilizados para o refinamento da busca, os critérios de exclusão e inclusão de material encontrado, além do período e do idioma que as buscas foram realizadas.

O Instituto Joanna Briggs (2015) orienta que:

> a fonte de informações pode incluir qualquer literatura existente, por exemplo: pesquisas primárias, revisões sistemáticas, meta-análises, cartas, documentos oficiais, etc. O revisor pode querer deixar a fonte de informação aberta para permitir a inclusão de todas e quaisquer fontes. Caso contrário, o revisor pode querer impor limites sobre os tipos de fontes que desejam incluir. Isto pode ser feito com base em ter algum conhecimento dos tipos de fontes que seriam mais úteis e apropriadas para um tópico específico (Peters *et al.*, 2015, p. 13) (tradução nossa).

Em vista disso, para delinear o objeto de estudo e obter uma visão abrangente, foram incorporadas às etapas de construção da revisão do escopo bases de dados

eletrônicas que são amplamente conhecidas e frequentemente utilizadas por pesquisadores. A seleção dessas bases de dados considerou a sua relevância no meio acadêmico e os estudos realizados na área da educação.

Assim, com o intuito de abordar os diversos desenhos de pesquisa e sua representatividade no meio acadêmico, conforme solicitado na revisão de escopo, a busca e seleção dos artigos foram conduzidas nas seguintes bases de dados/bibliotecas virtuais: *Web of Science*, *Scopus*, Educ@r, Scielo Br, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e documentos oficiais, sem marco histórico durante as buscas. Além dos bancos de dados supracitados, foram utilizados para estudos os documentos oficiais do governo como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN.

Nesta etapa, o objetivo era selecionar pesquisas na área da educação que estão relacionados com a sexualidade e com a competência pedagógica do/a professor/a. Levando em consideração as bases de dados selecionadas, foram utilizados apenas materiais que estavam no idioma português. Portanto, para ajudar na busca desse material foram utilizados os seguintes descritores: Competência Pedagógica, Sexualidade e Formação de Professores, descritores esses confirmados pelo Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased). As buscas foram realizadas com o cruzamento dos descritores e utilizando os operadores *booleanos* “OR e AND” para favorecer uma pesquisa mais específica e organizada.

#### *4.2.1.3 Selecionando as pesquisas*

Para construção da revisão de escopo foi necessário utilizar critérios de inclusão e exclusão de acordo com a identificação da questão da pesquisa, desde que visasse ajudar “a identificar estudos que apresentam evidências diretas relacionadas às perguntas de pesquisa, de tal modo que, assim, se reduza a probabilidade de vieses” (Gonçalves *et al.*, 2021, p. 6). Os critérios para inclusão das pesquisas foram claramente definidos pois, segundo o protocolo do Instituto Joanna Briggs (2015), esses critérios fornecem um aporte que ajudará o leitor a compreender claramente a proposta feita pelo pesquisador. Além disso, ajudam da mesma maneira durante as tomadas de decisões sobre os estudos que precisam ser incluídos e excluídos na revisão de escopo.

Para essa revisão de escopo foram adotados os seguintes critérios:

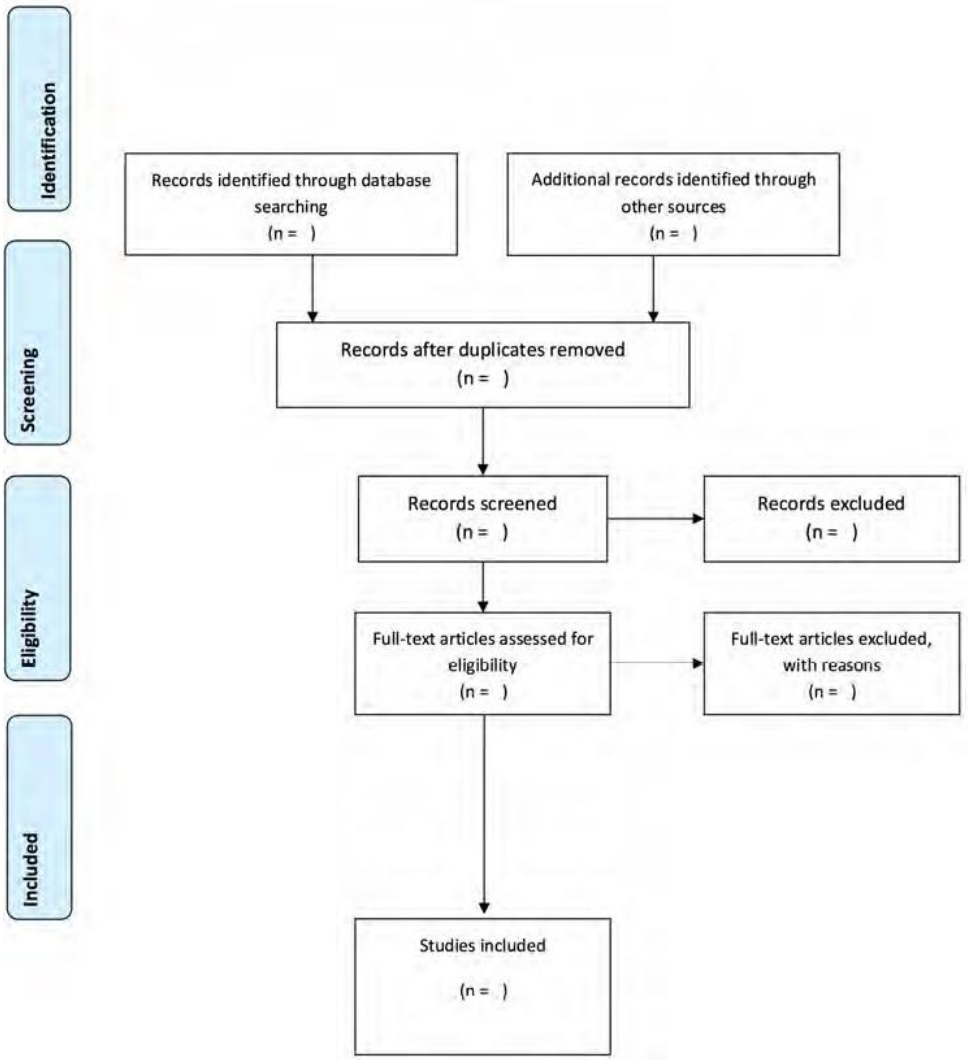
**Quadro 4** - Critérios de Seleção

| Inclusão | Exclusão |
|---|---|
| Competência; Sexualidade; Formação de Professores | Textos que não estão disponíveis na íntegra |
| Português | Obras repetidas ou duplicadas |
| Sem Corte Temporal | |

Fonte: Próprio autor (2023).

Após utilizar os critérios nas pesquisas, o título e o resumo foram lidos e, posterior a essa triagem, ocorreu a leitura completa do material coletado. O fluxograma abaixo tem como objetivo detalhar o processo de seleção das pesquisas, indicando os resultados das buscas, além da remoção de trabalhos que não contém com elementos com a questão da revisão. O fluxograma é encontrado no manual do JBI (2015).

**Figura 2** – Fluxograma do Manual dos revisores do Instituto Joanna Briggs - 2015




Fonte: Manual Instituto Joanna Brigges - JBI (2015)

#### *4.2.1.4 Mapeando os dados coletados*

A fase de coleta de dados representa um dos procedimentos mais cruciais, uma vez que o sucesso nessa etapa influencia diretamente nos resultados da revisão em curso. É durante esse estágio que as informações capazes de responder à questão principal devem ser criteriosamente obtidas.

Esta fase envolveu a organização dos dados coletados, priorizando os mais relevantes provenientes das fontes de pesquisa selecionadas, ou seja, aqueles que respondem à pergunta central da revisão. Seguindo o protocolo de revisões de escopo, foi empregado um quadro analítico unificado para todas as pesquisas, a fim de uniformizar as informações gerais de cada estudo.

Seguindo as orientações de Rocco (2018), durante essa etapa foi criado um banco de dados que simplificou o acesso de informações obtidas através das pesquisas selecionadas, bem como seu gerenciamento. Portanto, conforme proposto por Arksey e O'Malley (2005) e reforçado pelo Instituto Joanna Briggs (2015), foram utilizados os seguintes dados para extração das informações para revisão: autor(es); ano de publicação; título; tipo de obra; principais descobertas relacionadas à pergunta da revisão.

#### *4.2.1.5 Agrupando e discutindo os resultados*

O intuito da revisão de escopo não é sintetizar ou agregar os achados como a revisão sistemática tradicional faz; ela procura apresentar de forma ampla o material selecionado pelos critérios de inclusão e exclusão e, com isso, apresentar de forma crítica o potencial dos achados da literatura e assim produzir uma visão geral do material que será analisado.

Assim, nesta fase, ocorre a organização dos dados na tabela e a subsequente análise dos resultados obtidos. O pesquisador irá interpretar as informações coletadas nas bases de dados e na literatura cinzenta. Com base nos dados reunidos usando os critérios estabelecidos na etapa de mapeamento de dados, serão feitos comentários críticos. O pesquisador não apenas resumirá o material selecionado, mas também o analisará, identificando possíveis problemas e apontando lacunas nas pesquisas consideradas para o estudo.

Neste estudo foi identificado a existência de saberes e/ou ausências desses que possam orientar a construção de uma matriz de competências sobre sexualidade para

subsidiar a formação de docentes. A análise dos resultados foi realizada após a coleta, utilizando teóricos que abordam competências e formação de professores/as.

### 4.3 Elaboração da Matriz de Competência para Formação de Professores em Sexualidade

Uma vez realizada a revisão de escopo e identificadas as evidências na literatura, a segunda etapa da pesquisa buscou elaborar a matriz de competência a partir dos resultados coletados nos trabalhos.

As categorias definidas para organização e, posteriormente, análise da matriz de competência para formação de professores/as em sexualidade compreendem: conhecimento, habilidades e atitude. Logo, para a construção da matriz de competência foram utilizadas as três dimensões de competência no caso: conhecimento, habilidade e atitude. Por conseguinte, para construção da matriz, foram utilizadas as seguintes etapas:

**1.** Organização dos saberes de acordo com a dimensão específica;

**2.** Exclusão dos itens repetidos ou de contextos semelhantes;

**3.** Verificação de saberes que convergiam entre suas dimensões e posteriormente sua exclusão;

**4.** Revisão das competências.

Portanto, para a construção da matriz, foi observado o já descrito neste estudo em relação às dimensões necessárias para o seu desenvolvimento. Assim, buscou-se contemplar na matriz de competências os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para formação docente com ênfase na sexualidade.

Vale salientar que a matriz desenvolvida nesta dissertação ainda não foi validada pelos especialistas na área temática. No entanto, a estrutura proposta baseia-se em fundamentos teóricos sólidos e em uma análise meticulosa dos dados disponíveis. A expectativa é que, após a validação, a matriz possa servir como uma ferramenta útil para pesquisadores e profissionais, contribuindo para avanços significativos no campo em questão.

# 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No total, foram descobertos 784 estudos (artigos, dissertações e teses) usando a estratégia mencionada no tópico 4.2.1.2 desta dissertação e as bases referidas. Embora não tenha sido encontrado nenhum resultado nas bases Educ@e e *Web of Science*, foram encontrados resultados nas bases Scielo Br, Scopus e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, os quais foram incluídos nesta revisão, conforme mostrado no quadro abaixo.

**Quadro 5** - Estudos encontrados nas bases de dados pesquisadas

| BASES DE DADOS | REGISTROS |
|---|---|
| Educ@r | 0 |
| Web of Science | 0 |
| Scielo Br | 17 |
| Scopus | 192 |
| Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | 596 |
| **TOTAL** | 784 |

Fonte: Próprio autor (2024).

Detalhando os resultados utilizados com mais clareza, dos 784 trabalhos encontrados, foram removidos 38 trabalhos duplicados, resultando em 746 trabalhos para análise dos títulos e resumos. Após essa análise, 644 trabalhos foram excluídos por não se relacionarem com a questão-problema da pesquisa. Após revisar os títulos e resumos, restaram 102 estudos para leitura completa. Dentre esses, 73 trabalhos foram excluídos por não abordarem a questão da revisão de escopo.

É importante mencionar que, durante a leitura completa, foram identificados cinco trabalhos adicionais que foram lidos integralmente, mas não foram incluídos na matriz. Em relação à literatura cinzenta, foram considerados: o PCN referente a orientação sexual, a BNCC, a BNC – formação, LDBEM e DCN, que foram lidos integralmente, mas somente os PCNs foram incorporados na matriz. Ao final do processo, com a inclusão de 33 pesquisas entre artigos, dissertações, teses e um documento oficial, a revisão de escopo foi concluída com um total de 34 trabalhos analisados. O resultado final reflete o empenho e a dedicação em realizar uma revisão abrangente e criteriosa, contribuindo para o avanço do conhecimento na área de estudo.

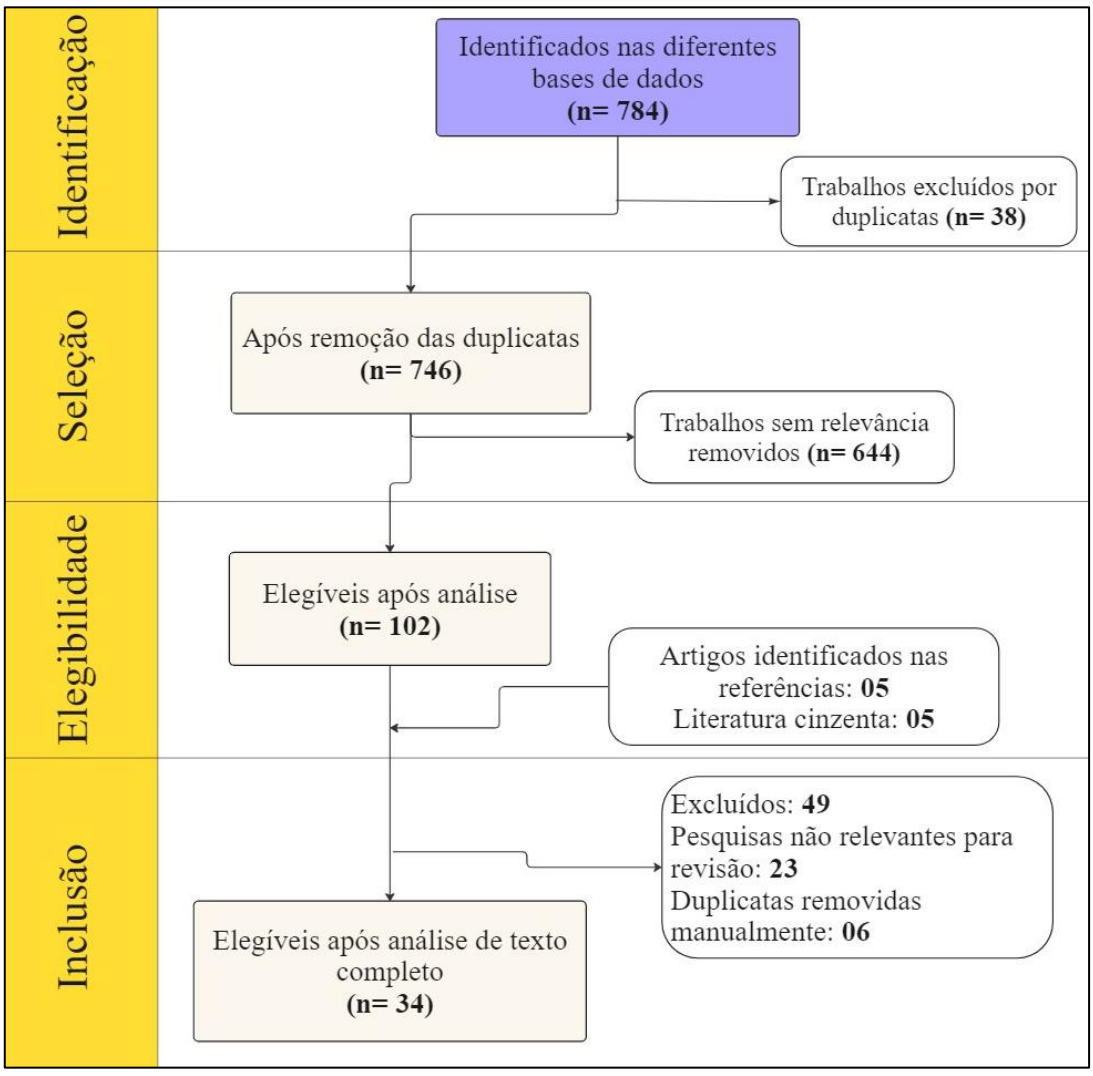
Durante todo o processo de revisão dos documentos, foi fundamental garantir a transparência e a objetividade na seleção dos estudos. A minuciosa análise dos títulos e resumos permitiu identificar os trabalhos mais relevantes para responder à questão-

problema da pesquisa. A exclusão criteriosa dos estudos que não atendiam aos critérios estabelecidos foi essencial para manter a qualidade e a consistência da revisão de escopo realizada.

Além disso, a identificação dos trabalhos adicionais durante a leitura completa, demonstra a importância da revisão constante e da flexibilidade para ajustar a seleção de estudos conforme necessário. A abordagem ampla, que considerou tanto a literatura tradicional quanto a cinzenta, enriqueceu a análise e possibilitou uma visão mais abrangente do tema em questão.

Na figura 3 temos a ilustração do procedimento de identificação e seleção dos estudos incluídos na revisão, o qual foi fundamentado e adaptado de acordo com o fluxograma do PRISMA (Moher *et al*., 2009).

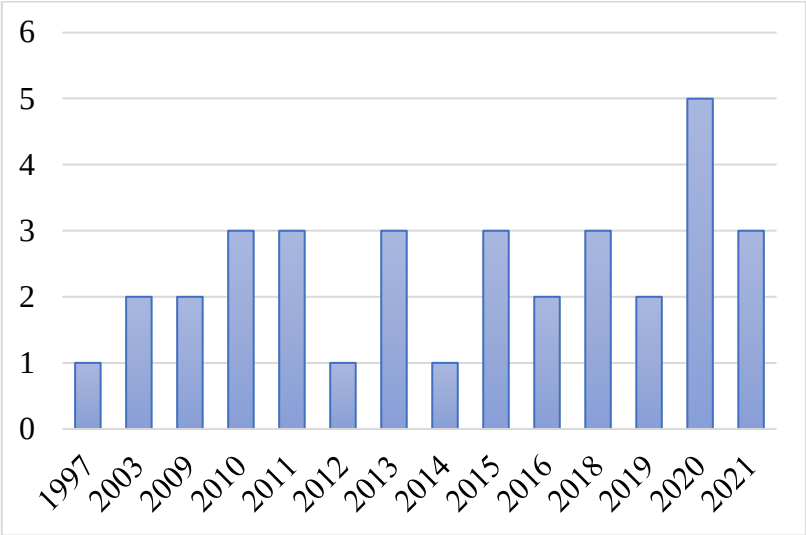
**Figura 3** - Processo de identificação e seleção dos trabalhos




Fonte: Próprio autor adaptado do PRISMA (MOHER *et al*., 2009) (2024).

No gráfico abaixo, podemos observar os estudos publicados no período de 1997 à 2021, com a maior parte deles sendo publicados nos últimos 10 anos desse recorte. Ao analisar o conteúdo, nota-se que a maioria das contribuições consiste em dissertações, totalizando 22, enquanto o restante é composto por quatro artigos, um documento oficial e sete teses de doutorado. Durante o ano de 2017, não foi identificado nenhum trabalho que conversasse com a questão problema da revisão de escopo, ao passo que em 2020, observou-se um aumento significativo de estudos abordando essa temática.

**Gráfico 1** - Frequência dos trabalhos em anos.




Fonte: Próprio autor (2024).

O mapeamento dos 34 trabalhos utilizados na revisão de escopo se encontra logo abaixo. No quadro 7 é possível observar um panorama das obras utilizadas, o qual traz discriminados os seguintes pontos: autor, ano, base de dados, título, área do periódico, revista/documentos e os saberes necessários contemplados nos trabalhos. As competências requeridas para uma prática docente em relação à abordagem sobre sexualidade na escola são os principais resultados encontrados nos trabalhos. Essas competências englobam as dimensões do conhecimento, habilidade e atitude.

**Quadro 6** - Caracterização e principais achados dos estudos incluídos na revisão.

| **Título: Significados e sentidos sobre homossexualidade entre docentes: uma análise sócio-histórica** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Público-alvo da pesquisa:** Docentes dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras – Língua Portuguesa, História e Educação Física | | | | |
| **Autor(es)** | Ano | Base/fonte | Área do Periódico | Revista/documento |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **ESPERANÇA, A. C; SILVA, I. R.; NEVES, A. L. M.** | 2015 | SCOPUS | Psicologia | Temas em Psicologia |
| **Saberes necessários** | | | | |
| “O reconhecimento e a reparação da cidadania da população LGBT, depende de uma sociedade justa, igualitária, democrática e tolerante. Para alcançarmos esse patamar de civilidade devemos ressignificar concepções. A construção de uma cultura de paz e o respeito a todas as diferenças depende de reflexão” (p. 743).<br><br>“Significados e sentidos elaborados pelos docentes se embasam em saberes gerados no ambiente familiar, religioso, cultural e social no qual estão inseridos” (p. 744).<br><br>“Questionar a naturalização de preconceitos e processos de exclusão social de indivíduos LGBT é tarefa importante e necessária” (p. 744).<br><br>“Construção de conceitos científicos sobre a temática através de leituras durante ou após o processo formativo acadêmico” (p. 745).<br><br>“empreenderem debates no espaço da sala de aula que tenham como objetivo o desenvolvimento da crítica em relação à discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão; e incentivar o respeito aos direitos humanos e às leis contra a discriminação” (p. 745).<br><br>“promovam enfoques pedagógicos que facilitem discussões sobre a diversidade sexual, amparada nas perspectivas éticas dos direitos humanos, visualizando a sexualidade para além dos aspectos reprodutivos, essencialistas e normativos” (p. 748). | | | | |
| **Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes do Ensino Básico de uma escola pública da Bahia | | | | |
| **AVILA, A. H.; TONELI, M. J. F.; ANDALÓ, C. S. A.** | 2011 | SCOPUS | Psicologia | Psicologia em Estudo |
| “a prática do “aconselhamento” acerca do “sexo seguro e responsável,” sempre que “viam que era necessário e tinham oportunidade” de fazê-lo sem incorrer no risco de “poder incitar” à precocidade sexual ou no de “perder o controle da sala” (p. 294).<br><br>“acolher a diversidade sexual ou mesmo de, na posição de professoras e professor de matérias/conteúdos específicas/os, não imprimirem a “visão pessoal às aulas”, à escolha dos conteúdos que formas de dar deviam “passar” e a suas compreensões sobre os alunos” (p. 296).<br><br>“aperfeiçoar para enfrentar as manifestações de sexualidade cada vez mais comuns na sala de aula” (p. 297). | | | | |
| **Docência e concepções de sexualidade na educação básica** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes que atuam na rede de educação básica de uma capital do sul do Brasil. | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **GESSER, M., OLTRAMARI, L. C., & PANISSON, G.** | 2015 | SCOPUS | Psicologia | Psicologia & Sociedade |

"preocupação com a prevenção tanto de gravidez na adolescência, à qual atribuem o valor de precoce, bem como de infecção por DSTs e HIV" (p. 561).

"preocupação com a fase do desenvolvimento em que se encontravam as crianças e os adolescentes, para não "incitar precocemente" algumas fases ligadas à sexualidade" (p. 561).

"evidenciam a compreensão de que existem idades certas para o ensino
dos conteúdos relacionados à sexualidade e que essas faixas etárias devem ser respeitadas" (p. 562).

"mostram uma preocupação com o fornecimento de conhecimentos sobre sexualidade e prevenção visando garantir o acesso a informações e maior capacidade de agência dos educandos" (p. 563).

"deve ser tratada independentemente da série, todas às vezes que os alunos mostram necessidade desse conhecimento" (p. 563).

"concepções de gênero e sexualidade das professoras e professores são pautadas nos preconceitos, normas e valores presentes nos contextos culturais e históricos nos quais elas e eles se constituíram como pessoas" (p. 565).

"Realização de cursos de formação acerca da temática e a própria identificação com os estudantes que sofrem discriminação na escola devido à expressão de comportamentos não heterossexuais" (p. 565).

"principal foco a necessidade de se desconstruir os preconceitos de gênero e sexualidade" (p. 566).

| **Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes que ministram aulas de educação física na região do Vale do Jiquiriçá (BA). | | | | |
| **DORNELLES, P. G. DAL'IGNA, M. C.** | 2015 | SCIELO | Educação | Educação Pesquisa |

"promover práticas pedagógicas que zelem por esse momento pueril na escola para que haja uma progressão natural desde a etapa – supostamente – assexuada até a vivência do intercurso sexual peniano-vaginal, pautado pela escola como referência do ápice do que se deve conhecer" (p. 1594).

"proposição inquestionável de metodologias para trabalhar o conteúdo sexualidade, tais como a escolha de vídeos e a organização de debates em torno da temática na escola" (p. 1594).

"O contexto cultural 'de fora' da escola (e suas pedagogias), por exemplo, é apontado como um aditivo importante à formação dos sujeitos escolares em relação aos temas da sexualidade, tensionando a fixidez e a suposta naturalidade das etapas do desenvolvimento" (p. 1595).

"importante reconhecer o sexo e a idade cronológica como categorias imbricadas e reguladoras" (p. 1596).

| **A metodologia da problematização como estratégia pedagógica para o desenvolvimento profissional docente em educação para a sexualidade** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes que atuavam no ensino fundamental | | | | |
| **BARBOSA, L. U.** | 2020 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde | Tese |
| "abordada de forma simplista priorizando apenas as questões biológicas e anatômicas da sexualidade, sendo que as relações sociais e afetivas que envolvem a mesma não são abordadas" (p. 20).<br><br>"compreende-se que os conceitos relacionados a orientação sexual devem ir além da reprodução humana e perpassar por conhecimentos que possibilitem aos educandos desenvolver habilidades e valores éticos para fazer escolhas saudáveis e respeitáveis sobre os relacionamentos, o sexo e a reprodução" (p. 41).<br><br>"visão crítica e aberta na sua ação como educadores de gerações que deverão se construir mais saudáveis, autônomas e conscientes das questões que envolvem as relações de gênero e sexualidade" (p. 68).<br><br>"utilizar uma estratégia de ensino participativa que envolva os adolescentes no pensamento crítico sobre sua sexualidade" (p. 69).<br><br>"consiste na conquista da atenção do aluno, por se tratar de um tema muito atrativo aos adolescentes, e que eles demonstram interesse no assunto" (p. 84).<br><br>"formação docente incluam nos seus currículos o estudo de temas relacionados à sexualidade e educação sexual na escola" (p. 84). | | | | |
| **Fundamentos e práticas educativas sobre gênero e sexualidade na formação inicial do pedagogo para atuação na educação infantil** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes em sua formação inicial | | | | |
| **ALVES, G. S. V.** | 2021 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Educação Sexual | Dissertação |
| "compreender as pluralidades e diversidades que coexistem, e que todos/as devem ser respeitados perante suas identidades, orientações e expressões de gênero, independentemente de qual(is) seja(m)" (p. 92).<br><br>"construção de/por um conhecimento colaborativo – em que o autoconhecimento, a liberdade de comunicação, a prevenção às ISTs e à proteção às crianças, bem como a constante reeducação em sexualidade fossem marcos rotineiros e de própria constituição do sujeito" (p. 197).<br><br>"permita uma reflexão pautada na sabedoria, nos avanços científicos, nas evoluções das ideias e caminhos para uma educação emancipatória, libertária e difusora, contrárias ao retrocesso e estagnação ao conhecimento" (p. 199). | | | | |

| |
|---|
| “conceitos, cuidados com o corpo, inserir projeções de que as crianças são diferentes, e que todos/as devem brincar e se respeitarem” (p. 206).<br><br>“estruturar sistemáticas formações iniciais sobre as práticas educativas em Educação Sexual e relações de Gênero, numa perspectiva emancipatória, intencional e formal” (p. 207). |
| **A formação docente continuada sobre a educação para a sexualidade, em uma escola pública no município de diadema: A ótica de professores participantes e gestora** |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes e uma gestora de uma escola pública no município de Diadema (SP). |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **CISOTTO, L.** | 2010 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Educação: currículo | Tese |

| |
|---|
| “compreensão adequada da proposta dos temas transversais e o acolhimento das áreas convencionais postas pelo currículo” (p. 39).<br><br>“sexualidade é válida quando orienta, previne, produz saberes no sentido emancipatório, escolar, que há interesse de parte dos professores na sua qualificação profissional para atender a essas demandas” (p. 101).<br><br>“saberem identificar e adequar o tempo a determinadas situações” (p. 111).<br><br>“construir espaços de sensibilidade nas relações que trava com os alunos, os quais são importantes à cotidianidade escolar” (p. 121).<br><br>“A respeito da formação dos professores, entende-se que essa deve ser permanente, pois a ação desse profissional não se esgota na prática de sala de aula, estende-se a todos os espaços de ensino” (p. 140).<br><br>“interação entre áreas de conhecimento, para um trabalho interdisciplinar, e a propositura de mediações pedagógicas apoiadas em categorias e conceitos reconhecidamente inclusivos” (p. 140).<br><br>“desenvolver a cultura da educação sexual na escola e romper com os discursos da impossibilidade, da insegurança” (p. 143).<br><br>“certa identificação com a temática, com a constituição desses estudantes em sujeitos capazes da produção de si” (p. 149).<br><br>“precisa estar muito bem resolvido consigo, nas questões internas, de sexualidade” (p. 149).<br><br>“O olhar sensível e a articulação do saber docente sobre os sujeitos em processo de escolarização podem favorecer a transformação de uma prática pedagógica, às vezes, do medo e da insegurança, para um espaço de cultivo da vida” (p. 153). |
| **Formação docente e licenciatura em pedagogia: interlocução com questões de gênero e sexualidade** |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes de nível superior |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **OLIVEIRA, J. C.** | 2019 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Educação | Dissertação |

"faz-se necessário avaliar o contexto histórico, institucional e os inerentes desafios do fazer docente que reforçam/desconstroem" (p. 64).

"suscitar o debate e levantar subsídios para podermos pensar num currículo de formação que incorpore as perspectivas, tematize-as, exponha e discuta a sexualidade em sua complexidade, como uma construção social, cultural e histórica, ultrapassando assim a dimensão apenas biológica" (p. 68).

"enxergam na disciplinarização um caminho precípuo para a construção de um repertório intelectual importante para uma consequente transversalidade na abordagem dos marcadores sociais como raça, classe, idade, gênero e outros" (p. 138).

"defender o direito à diferença e a importância de que, em sala de aula, esse direito se defende com a conversa, ouvindo democraticamente o outro, e com uma prática que busque lutar contra os 59 pistemicídio" (p. 140).

"Práticas que estejam o tempo todo preocupadas em reconhecer as historicidades, subjetividades, identidades, mesmo que isso seja em detrimento da valorização dos conhecimentos acadêmicos e científicos" (p. 140).

**Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas**

**Público-alvo da pesquisa:** docentes que lecionavam no ensino fundamental.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **MARTINS, C.** | 2011 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Educação | Dissertação |

"trabalho em conjunto, o compartilhamento das dificuldades e dos êxitos poderão trazer ainda mais estímulo ao trabalho dos/as educadores/as sexuais" (p. 79).

"Dialogar com os/as alunos/as é o marco inicial para o bom relacionamento e daí provém o sucesso do trabalho em educação sexual" (p. 87).

"Utilizar o vocabulário próprio da criança é uma boa estratégia" (p. 88).

"é preciso ser autêntico/a e capaz de entender as questões trazidas pelos/as alunos/as" (p. 89).

"Refletir sobre a sua prática, melhorando onde achar necessário e estar sempre acessível e disponível ao trabalho de educador/a sexual" (p. 89).

"ter a capacidade de debater e interagir com seu/sua aluno/a" (p. 93).

| |
|---|
| “ampliar sua visão de sexualidade e de como refletir sobre suas manifestações para atuarem junto a seus/suas alunos/as” (p. 121).<br><br>“discutir e refletir sobre o cuidado do corpo como sendo seu e que ninguém deve tocar sem sua autorização, as questões de gêneros e da diversidade sexual, os conceitos e os preconceitos que permeiam a comunidade local e os valores vigentes, entre outros, fará com que seus/suas alunos/as recebam uma educação integral” (p. 121). |
| **Prática Docente e Socialização Escolar para as diferenças: um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade** |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes e gestores de uma escola particular. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **SEFTON, A. P.** | 2013 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Sociologia da Educação | Tese |

| |
|---|
| “Ao tratar de significações sobre sexualidade e gênero, os valores e experiências pessoais dos/as professores/as são relevantes, uma vez que tais valores também se integram à rede de significados e interações entre os atores da teia de interdependência e, consequentemente, atuam em maior ou menor grau, com maior ou menor tensão junto à prática docente e às diretrizes da escola” (p. 108).<br><br>“temas de gênero e de sexualidade são assuntos transversais às práticas e atividades de estudos diversos, o que confere capilaridade e periodicidade, que por sua vez são produtivas a um olhar reflexivo sobre as diferenças” (p. 119).<br><br>“A docente demonstrou estar aberta a tratar desses assuntos de forma tranquila, e isso permitiu que os/as alunos/as pudessem refletir sobre suas dúvidas e construíssem juntos respostas, além de incentivar atitudes de respeito e de diálogo frente a uma situação de constrangimento ou de discordância entre colega” (p. 121).<br><br>“é importante considerar a postura docente, pois depende muito da maneira como a professora guiará (ou não) os diálogos a esse respeito” (p. 127). |
| **A educação sexual no amapá: experiências e desafios docentes** |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes e gestores dos programas de saúde da cidade de Macapá no Estado do Amapá. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **PANTOJA, F. C.** | 2013 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Saberes e práticas educativas. | Tese |

| |
|---|
| “é importante que educadores possam refletir sobre sua prática pedagógica e buscando se livrar de preconceitos estigmatizados com a temática” (p. 76).<br><br>“conhecer e informar é a melhor maneira de trabalhar a sexualidade e o que a envolve na escola” (p. 83). |
| **Pontes que se estabelecem em educação sexual: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professoras no Brasil e em Portugal.** |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes no processo de formação continuada. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **SANTOS, V. M. M.** | 2011 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Educação | Tese |
| "sexualidade é um tema que gera muita polêmica e discussões, mas está no nosso cotidiano precisamos desmistificar e quebrar os tabus existentes" (p. 138).<br><br>"proporcionando aos alunos uma maior bagagem para que o profissional saia com maior clareza e suporte para enfrentar os desafios que a profissão lhes impõe" (p. 153).<br><br>"que o momento é de superação da abordagem biológica de visão reducionista, onde tudo se reduz ao biológico, à genitália, num discurso conservador" (p. 178). | | | | |
| **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** professores/as da rede estadual de ensino de São Paulo. | | | | |
| **RIZZATO, L. K.** | 2013 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Sociologia e Educação | Tese |
| "propõe a trabalhar a questão da sexualidade e da diversidade sexual na escola com os/as alunos/as em uma construção coletiva e individual da experiência social em gênero, sexualidade e homofobia adquire muito mais força do que o repasse de informações técnicas e precisas sobre o assunto por um/a profissional especializado/a" (p. 169).<br><br>"olhar para as expressões da diversidade sexual e das identidades de gênero na escola foi mais cuidadoso, havendo uma conexão entre os acontecimentos, as necessidades do sujeito e os saberes sobre sexualidade" (p. 254).<br><br>"desenvolver empatia com os sujeitos que encarnam e materializam o rompimento com as normas sexuais e de gênero" (p. 256). | | | | |
| **Os saberes sobre gênero e sexualidade na formação inicial e continuada de professoras e professores de ciências da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** professoras e professores de ciências atuantes na REME, nos anos finais do EF. | | | | |
| **MARTINS, C. K. O.** | 2021 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Ensino de Ciências Naturais. | Dissertação |
| "Receber capacitação específica para que o ambiente escolar seja um lugar onde esses preconceitos possam ser superados" (p. 92).<br><br>"deve estar atenta às particularidades das/dos estudantes no que diz respeito à sua posição de sujeito enquanto ser social" (p. 92).<br><br>"reforça a importância e necessidade de processos formativos que abordem conceitos específicos para que haja subsídios para o desenvolvimento dos assuntos em aulas" (p. 93). | | | | |

| |
|---|
| “ensinar as várias formas de expressar a identidade de forma a suprimir o preconceito” (p. 100).<br><br>“abordar esses conceitos com confiança e autonomia em sala de aula” (p. 106).<br><br>“conceitos abordados sejam atualizados e estejam em conformidade com a realidade da sala de aula” (p. 116). |
| **Educação sexual na escola: concepções e práticas de professores** |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente – SP. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **MARTIN, S. A. F.** | 2010 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Políticas Públicas, Organização, Escolar e Formação de Professores. | Dissertação |

| |
|---|
| “aponta para a importância de cursos de extensão que auxiliem os professores na discussão de temáticas que geralmente não estão inseridas no currículo da maioria das universidades” (p. 138).<br><br>“redimensionar e contextualizar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade” (p. 139).<br><br>“o educador deve ter dentro de si um olhar especial para os sentimentos e manifestações dos alunos e apontou para a necessidade de formação para tratar sobre sexualidade” (p. 142).<br><br>“o professor precisa ter clareza sobre as fases do desenvolvimento das crianças para que consiga desenvolver, desde as séries iniciais, um trabalho que propicie ao aluno um entendimento sobre seu próprio desenvolvimento” (p. 145).<br><br>“devem trabalhar com o adolescente de forma imparcial, ser apoio e, se preciso, impor os limites necessários [...] abordar o tema com maior frequência, sem se preocupar somente com os aspectos biológicos” (p. 149).<br><br>“É fundamental que o educador não emita juízos de valor, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas, respondendo às dúvidas e questionamentos de forma direta e esclarecedora” (p. 150).<br><br>“que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema” (p. 151).<br><br>“introduzir práticas de orientação e conscientização sobre sexualidade em seu ambiente de trabalho” (p. 152). |
| **Percepções sobre sexualidade e gênero de professoras no ensino de ciências: um estudo de caso** |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes da escola pública municipal no interior de São Paulo. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **MARQUES, J. K.** | 2020 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Educação em ciências e matemática | Dissertação |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| “precisam superar a percepção que discutir sexualidade em sala de aula, é discutir o fator biológico, anatomia, fisiologia e ISTs” (p. 117). | | | | |
| **Formação de professores em orientação sexual: a sexualidade que está sendo ensinada nas escolas** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** professores de escola pública estadual de ensino fundamental e médio, no município de Bauru/SP. | | | | |
| **MARIUZZO, T.** | 2003 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Ensino de Ciências. | Dissertação |
| “ter uma atitude positiva e sadia quanto à própria sexualidade e uma visão científica sobre o assunto” (p. 84).<br><br>“Demonstra flexibilidade e capacidade de ação imediata diante do cotidiano e põe em prática, na sala de aula, recursos pedagógicos necessários a um educador” (p. 112).<br><br>“trabalhar esse tema em sala, vinculando-o à prevenção, amizade, entendimento do corpo, afetividade e valores, possibilita aos alunos chegarem a uma concepção de sexualidade numa perspectiva mais ampla, que transcende o ato sexual” (p. 112).<br><br>“trabalho de qualidade é o interesse do professor sobre o assunto e que ele não seja obrigado a fazê-lo, isto é, que seja uma prática interessada e compromissada” (p. 124). | | | | |
| **Concepções sobre sexualidade de professores e funcionários que atuam em uma escola municipal de educação básica** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes e funcionários de uma escola de educação básica. | | | | |
| **INÁCIO, C. A. S.** | 2018 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores | Dissertação |
| “proporcionou maiores condições para criar estratégias e principalmente segurança no seu trabalho não apenas com os alunos, mas também com os próprios filhos acerca da sexualidade” (p. 54).<br><br>“a maioria dos entrevistados consideram relevante orientar, conversar, e explicar para os alunos a diversidade que encontramos hoje e a importância do respeito à individualidade do sujeito” (p. 63).<br><br>“desconstruir todo o imaginário repressivo e preconceituoso existente na equipe escolar e também familiar” (p. 64). | | | | |
| **A Orientação sexual na escola: como os professores, alunos e pais percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes, discentes e genitores de duas escolas públicas estaduais do município de Bauru. | | | | |
| **GARCIA, A.M.** | 2003 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Ensino de Ciências | Dissertação |
| “proporcionar a discussão da realidade sentida pelo discente, a fim de que o mesmo possa questionar, compreender e posteriormente assimilar conceitos e informações, para daí realizar uma aprendizagem realmente significativa” (p. 92). | | | | |

| |
|---|
| “Uma proposta de orientação sexual deve considerar todos os aspectos envolvidos na sexualidade humana: biológicos, psicológicos, sociológicos, culturais, educativos, históricos e religiosos” (p. 119).<br><br>“deve-se levar em conta as características de seus integrantes, de forma a possibilitar a abordagem adequada e específica dos temas a serem desenvolvidos” (p. 119).<br><br>“deve ser considerada a abordagem de temas atuais que reflitam a realidade vivenciada pelo discente, a necessidade de complementação do conhecimento dos genitores e que propiciem a reflexão dos docentes, principalmente no que diz respeito aos procedimentos pedagógicos, de forma a colaborar no desenvolvimento e na redefinição da sexualidade dos envolvidos” (p. 120). |
| **Sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista: raízes, problemas e possibilidades** |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes da rede estadual de ensino de Ribeirão Preto e de Jaboticabal. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **GAIOLI, F. M.** | 2020 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Ensino e Processos Formativos | Dissertação |

| |
|---|
| “proporcionar quebra de preconceitos além de um maior preparo com a temática” (p. 173).<br><br>“buscaria maior preparo para lidar com a realidade em que está inserido” (p. 173). |
| **Percepções docentes sobre sexualidade humana na perspectiva do letramento científico nos anos iniciais do ensino fundamental** |
| **Público-alvo da pesquisa:** professoras polivalentes formadas em pedagogia da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno em Belém-Pará |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **MESQUITA, A. S.** | 2018 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Ciências e Matemática. | Dissertação |

| |
|---|
| “buscando valorizar o conhecimento científico, produzido a partir do conhecimento do senso comum” (p. 78).<br><br>“usar os vocabulários próprios da temática sexualidade e a compreender as situações que elas vivenciam” (p. 90).<br><br>“considerar a valorização das individualidades dos alunos possibilitada por intermédio das rodas de conversa e do diálogo aberto, de forma natural e sem preconceitos” (p. 92). |
| **Orientação sexual e HPV: as concepções docentes e a construção de uma proposta colaborativa de formação continuada para professores do ensino fundamental** |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes lecionavam em escolas públicas do município de Mariana – MG. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **VIEIRA, M. I. S.** | 2016 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Biologia | Dissertação |

| |
|---|
| “um trabalho estruturado e bem planejado pelo docente pode promover maior integração e participação de todos os envolvidos” (p. 68). |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| "é possível constatar a preocupação da professora em promover diálogos, discussões e reflexões de assuntos que teoricamente nunca seriam abordados naquela aula" (p. 74). | | | | |
| **Contribuições de disciplinas de gênero e sexualidades na formação docente inicial e continuada no enfrentamento da homofobia na escola** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes das redes públicas de ensino básico da cidade de Pelotas/ RS**.** | | | | |
| **SANTOS, L. P.** | 2016 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, | Dissertação |
| "provocando mudanças nas práticas educativas a favor da igualdade de direitos e da não discriminação por orientação sexual e/ou identidade de gênero" (p. 127). | | | | |
| **A percepção de professores(as) de escolas estaduais de diadema em relação ao tema sexualidade** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes sem distinção de disciplina da rede estadual do município de Diadema. | | | | |
| **GERASSI, L. K.** | 2021 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Ensino em Ciências e Matemática | Dissertação |
| "É importante os(as) professores(as) possuírem visões positivas que podem promover respeito à orientação sexual de cada um, pois deste modo será possível oferecer um bom acolhimento" (p. 84). | | | | |
| **A educação sexual no contexto do ensino de biologia: um estudo sobre as concepções de professores/as do ensino médio em escolas de Uberaba – MG** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes que lecionavam biologia no ensino médio. | | | | |
| **SANTOS, W. B.** | 2010 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Saberes e Práticas em educação. | Dissertação |
| "aprofundamento de estudos e de ampliação da formação inicial e acreditam também que a livre discussão seja uma boa forma de auxílio no entendimento do tema e nas questões e problemas específicos levantados pelos alunos/as" (p. 72).<br><br>"reconhecem que o diálogo constitui um canal fecundo de interação e capaz de corresponder às curiosidades dos alunos" (p. 75).<br><br>"à prática educativa crítica e pronta a dialogar e orientar sempre, independente de credo, preceitos morais, política ou espaço em que ela ocorra é um caminho a ser considerado" (p. 81).<br><br>"o trabalho docente embasado no diálogo educativo ético e estético oferece condições adequadas para que púberes, entre seus pares, expressem-se, lidem com suas diferenças e entendam melhor suas mudanças físicas, emocional e social" (p. 82).<br><br>"auxiliar o/a aluno/a na superação de suas dificuldades de diálogo e liberdade de expressão" (p. 83). | | | | |

| |
|---|
| “atender a necessidade do/a adolescente referente a temas ligados à sexualidade, reprodução, métodos anticoncepcionais, DST/AIDS, suicídio entre púberes, dentre outros” (p. 87).<br><br>“aceitam e compreendem a responsabilidade dessa discussão na escola e entendem que ela seja um grande desafio” (p. 88). |
| **Corporeidade, gênero e diversidade sexual na escola sob a perspectiva docente** |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes que lecionavam no ensino médio em Goiânia. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **CUSTÓDIO, D. Â. C.** | 2020 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Estado, Políticas e Instituições Educacionais. | Dissertação |

| |
|---|
| “reconhecer e aceitar a diversidade de sujeitos dentro da escola e fora dela” (p. 93).<br><br>“os educadores superem as dificuldades e limitações para auxiliar os educandos nas questões envolvendo gênero, sexualidade e diversidade sexual” (p. 103).<br><br>“uma prática pedagógica voltada para a intervenção dos sujeitos envolvidos no processo educativo, isto é, educandos, educadores, familiares, membros da comunidade” (p. 106).<br><br>“propiciar momentos de atividades, discussões e reflexões que esclareçam as dúvidas dos educandos” (p. 107).<br><br>“um processo de formação dos educadores que contribua para a adoção de novas práticas em sala de aula, que vise a desconstrução dos ideais binaristas e opressores das sexualidades e identidades de gênero que diferem da norma dominante” (p. 112). |
| **Concepções e práticas de professoras da educação infantil de um CMEI de Natal/RN em relação à sexualidade das crianças: reflexões sobre a formação docente** |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes que lecionavam no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Natal/RN. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **SOUZA, M. F. D.** | 2020 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Educação | Dissertação |

| |
|---|
| “conhecer as diferentes perspectivas de trabalho com esse tema no âmbito escolar, a fim de poderem escolher aquela que melhor oportunize aos alunos conhecer seu corpo e vivenciar sua sexualidade, com menos tabus, menos preconceitos e maior autonomia” (p. 103).<br><br>“precisam ter acesso a conhecimentos científicos e reflexões críticas que contemplem a diversidade de expressões sexuais, em um sentido amplo, bem como possam construir suas próprias concepções sobre sexualidade de maneira segura e desprovida de preconceitos” (p. 124).<br><br>atender anseios e necessidades das/os alunas/os, além de contribuir para sua formação integral” (p. 124). |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Concepções de acadêmicos e acadêmicas de licenciatura em ciências biológicas a respeito da temática de diversidade de gênero e sexualidade: uma experiência a partir de uma UEPS** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** discentes da formação inicial em ciências biológicas. | | | | |
| **IURK, B. O.** | 2019 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Ensino e Aprendizagem. | Dissertação |
| "incentiva a busca por atualização a respeito dos temas transversais também a partir de leituras" (p. 66).<br><br>"oportunizar o acesso ao conhecimento sobre o tema para que as pessoas aprendam a respeitar as diferenças" (p. 69).<br><br>"Demonstrar que não há um padrão em relação a seus gostos, somos todas pessoas livres para seguir nossa própria vontade" (p. 93).<br><br>"Esclarecer também que a identidade de gênero não tem a ver com a orientação sexual das e pessoas e nem a ver com a expressão de gênero" (p. 94). | | | | |
| **Breve olhar sobre a sexualidade na fala dos professores da educação de jovens e adultos** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes que lecionavam na Educação de jovens e adultos. | | | | |
| **JUNIOR, A. M. B.** | 2009 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Trabalho Educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial | Dissertação |
| "abordada de modo claro e objetivo, respeitando obviamente a maturidade de cada um de acordo com a idade e sem preconceitos" (p. 149).<br><br>"desenvolver posturas críticas e reflexivas que revejam tabus e preconceitos" (p. 156). | | | | |
| **Sexualidade e mídia na formação docente** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes e discentes das universidades UFCG e UEPB. | | | | |
| **AMORIM, B. M. O.** | 2012 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Sociologia | Tese |
| "importância da educação sexual na escola como meio para orientar, informar e prevenir" (p. 157).<br><br>"Entendemos que diversos fatores, tais como, a dificuldade para se desenvolver um trabalho interdisciplinar, a falta de estrutura e material e as questões pessoais, são elementos que podem comprometer o desenvolvimento da abordagem da sexualidade na escola" (p. 163). | | | | |
| **O tema transversal orientação sexual nos PCN e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes?** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes e discentes de uma escola do município de Jaboatão em Pernambuco | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **LIRA, A.** | 2009 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Ensino de Biologia | Dissertação |
| “preocupação de ensinar aos estudantes, palavras com uma conotação científica, através da correção da linguagem” (p. 62).<br><br>“ter interesse e bom relacionamento com os educandos através de uma interlocução confiável, para acolher as expectativas, opiniões e dúvidas dos mesmos” (p. 65).<br><br>“disponibilizada ao educando, em relação a alguma dúvida; curiosidade e desejo de falar sobre o tema, independente se dentro ou fora da sala de aula” (p. 70).<br><br>“focos nas abordagens da temática a quebra de tabus, para melhor acolher as expressões dos adolescentes” (p. 70).<br><br>“buscando conscientizá-los sobre a necessidade de respeito ao próximo” (p. 72). | | | | |
| **A construção dos saberes docentes: um olhar sobre as experiências de professores da disciplina de história acerca da temática de diversidade sexual** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes que lecionavam história na rede estadual de São Paulo | | | | |
| **VIEIRA, H. É. S.** | 2014 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Sexualidade, Cultura e Educação Sexual. | Dissertação |
| “entender a diversidade sexual como um espaço de luta, de fato ainda há uma superficialidade em compreender o que se seria efetivamente esse campo de cidadania” (p.144). | | | | |
| **A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade: contribuições para uma nova prática pedagógica** | | | | |
| **Público-alvo da pesquisa:** docentes que participaram de uma formação continuada sobre as relações de gênero e sexualidade | | | | |
| **MARTINS, A. M.** | 2018 | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Educação | Dissertação |
| “conversar com as crianças sobre temáticas que iam desde as expressões de feminilidades e masculinidades à sexualidade” (p.75).<br><br>“ajudaria na identificação de diferentes concepções de mundo, principalmente concepções conservadoras com viés religioso nas quais essas famílias estão pautadas” (p. 79).<br><br>“proporcionou momentos de reflexão e intervenção que visam desconstruir binarismos de gênero e práticas discriminatórias” (p. 91). | | | | |
| **Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientação Sexual** | | | | |
| **BRASIL, Ministério da Educação** | 1997 | Ministério da Educação | Educação | Documento Oficial |

“problematizando, questionando e ampliando o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho” (p. 299).

devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor (p.299).

“preencher lacunas nas informações que a criança e o adolescente já possuem e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado” (p. 300).

“Compete ao educador identificar essas manifestações como curiosidades acerca dos aspectos relacionados à sexualidade e intervir pontualmente, permitindo que as dúvidas possam ser colocadas e o assunto possa ser tratado de forma clara e direta” (p. 301).

“reconheçam como legítimas e lícitas, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento” (p. 302).

“estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professores” (p. 302).

“mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora” (p. 302).

“Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranqüilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo, elevação de sua auto-estima e, portanto, melhores condições de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual” (p. 302)

“tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema” (p. 303)

“preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada” (p. 303).

“reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus” (p. 303).

“refletir os valores democráticos e pluralistas propostos e os objetivos gerais a serem alcançados” (p. 303).

“favorecer a compreensão de que o ato sexual é manifestação pertinente à sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças” (p. 303).

| |
|---|
| “acolham a necessidade de discussão dos medos provocados por essas mudanças, o ritmo e o tempo em que elas ocorrem e que variam bastante de jovem para jovem, o respeito a essas diferenças, as mudanças gestuais e posturais que se dão em conseqüência do crescimento rápido” (p. 319). |
| “analisando e comparando a abordagem dada ao corpo pela ciência, pela propaganda e pela arte” (p. 321). |
| “promover o debate sobre os obstáculos que dificultam a prevenção” (p. 326). |

Fonte: Próprio autor (2024).

Ao examinar os dados fornecidos no quadro acima, é evidente que as habilidades técnicas, informações relevantes sobre a prática de ensino em sexualidade e atitudes interpessoais são aspectos proeminentes. Além disso, é fundamental ressaltar a procura e a intervenção do conhecimento para promover o desenvolvimento da sexualidade no ambiente escolar.

Assim, ao considerar a importância desses elementos, percebemos a necessidade de investir na capacitação dos/as profissionais da educação, garantindo que estejam preparados/as para abordar a temática da sexualidade de forma adequada e inclusiva. A valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a promoção de discussões saudáveis sobre o assunto são pilares essenciais para a construção de um ambiente escolar acolhedor e enriquecedor para todos os/as estudantes. Através desse olhar atento e comprometido, é possível contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos/as jovens, preparando-os/as para uma vivência saudável e consciente de sua sexualidade.

Por último, ao resumir os resultados da revisão de escopo sobre os conhecimentos necessários, é crucial destacar a importância de garantir que os/as professores/as tenham as habilidades essenciais para alcançar os objetivos no ensino da sexualidade, além de identificar quaisquer lacunas de conhecimento possíveis.

De acordo com Rivilla (2010, p. 18):

> A competência básica demanda a integração de saberes essenciais que constituem o núcleo da competência, as formas de agir mediante as quais se aplica o conhecimento e se resolvem os problemas existenciais e profissionais, os valores e as atitudes mais relevantes para conquista da harmonia entre o pensamento e a ação e adquirir um estilo de vida saudável e emocionalmente equilibrada no mundo do trabalho. Os componentes das competências básicas devem servir à pessoa para se envolver e se comprometer com as necessidades da realidade diversa dos grupos, das culturas e dos diferentes cenários no âmbito da sociedade do conhecimento da globalização e de um processo de interculturalidade (Rivilla, 2010, p. 18).

Com o intuito de destacar os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de competências na formação continuada de professores/as em relação à sexualidade, foram identificadas as principais competências na literatura por meio da revisão de escopo. Essas habilidades englobam compreender a diversidade sexual e de gênero, criar um ambiente seguro e acolhedor para todos/as os/as estudantes, tratar questões de sexualidade com inclusão e respeito, e manter-se atualizado sobre temas educacionais ligados à sexualidade.

Ao desenvolver essas habilidades, os/as educadores/as podem contribuir significativamente para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Compreender e respeitar a diversidade sexual e de gênero é fundamental para garantir que todos/as os/as estudantes se sintam aceitos/as e representados/as. Criar um ambiente seguro e acolhedor é essencial para promover o bem-estar emocional e o desenvolvimento saudável dos/as alunos/as.

Ao tratar questões de sexualidade com inclusão e respeito, os/as educadores/as demonstram sensibilidade e abertura para dialogar sobre um tema muitas vezes cercado de tabus e preconceitos. Além disso, manter-se atualizado sobre temas educacionais relacionados à sexualidade permite que os/as professores/as ofereçam uma educação mais completa e informada para os/as estudantes, auxiliando no desenvolvimento de uma visão mais ampla e crítica sobre essa importante dimensão da vida humana.

Diante da quantidade de trabalhos encontrados, foi possível identificar e analisar nas produções científicas as competências que podem ser desenvolvidas nas formações de professores/as. Perante o exposto, foi realizada a análise temática dos artigos/dissertações/teses e documento oficial selecionados na revisão de escopo. A partir da análise, três temáticas relacionadas as dimensões da competência foram condensadas. A primeira se relaciona ao **Conhecimento**, a segunda, **Habilidade** e a terceira, **Atitude**.

Behar *et al* (2013, p. 26 – grifos do autor) estabeleceram que "[...] o indivíduo é competente quando é capaz de **'saber', 'saber fazer'** e de **'saber ser'**, que são associados aos elementos do CHA". A sigla CHA é utilizada para conhecimento, habilidade e atitude. O conhecimento para Perrenoud (2013, p. 1-2), "são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação". Já a habilidade está relacionada a "[...] uma ação automatizada, um procedimento já construído, algo da ordem do operacional, não exigindo se deter em uma reflexão mais aprofundada" (Behar *et al*, 2013, p. 28). E a atitude refere-se às "ações de resolução, enfrentamento, superação" (Behar *et al*, 2013, p. 29).

Tardif (2002) completa que:

> os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que são mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (Tardif, 2002, p. 69).

Diante disso, Zabala e Arnau (2020) complementam que o trabalho desenvolvido por competência utilize uma variedade de recursos formados por estratégias que combinam conhecimento, procedimentos e atitudes. Acrescentam ainda que esses saberes estão inter-relacionados, ou seja, um completa o outro. Logo, o conhecimento prático das competências é expresso por meio das habilidades aplicáveis nas situações diárias, que requerem necessariamente a compreensão da atividade realizada e a finalidade para qual essa atividade é destinada (Perrenoud, 1999).

A segmentação das competências extraídas dos trabalhos da revisão de escopo em sub dimensões do conhecimento, da habilidade e da atitude é um procedimento fundamental para uma avaliação minuciosa e eficaz das competências requeridas em qualquer domínio profissional ou acadêmico. Essa divisão facilitou a identificação de possíveis lacunas específicas nas competências existentes a qual auxilia na formulação de estratégias para seu aprimoramento.

O critério e a ousadia para essa segmentação iniciaram com a precisa definição de cada sub dimensão. O conhecimento, como mencionado anteriormente, refere-se à compreensão teórica que um indivíduo possui sobre um tema específico, abrangendo fatos atuais ou acumulados ao longo da história, conceitos, princípios e teorias conhecidos. Diante disso, ao identificar as competências referente ao conhecimento na revisão, buscou por evidências do entendimento teórico necessário para a atuação em sexualidade.

Por outro lado, as habilidades dizem respeito à capacidade de aplicar o conhecimento na prática, envolvendo a utilização de instrumentos, técnicas, métodos, ou até mesmo, a competência em comunicação e interação social. Para identificar essas habilidades durante a leitura na pesquisa, procurou-se por descrições de ações práticas, competências técnicas específicas ou habilidades interpessoais exigidas.

Por fim, as atitudes abrangem o conjunto de valores, crenças e comportamentos de um indivíduo, incluindo elementos como motivação, comprometimento, ética e

habilidade para trabalhar em equipe. A identificação da atitude, implicou na busca por atributos pessoais e profissionais valorizados em um contexto específico, como capacidade de liderança, abertura ao *feedback* e disposição para a aprendizagem contínua.

Quando aplicado esses critérios, foi possível não apenas separar as competências em conhecimento, habilidade e atitude, mas também desenvolver um possível arcabouço abrangente que sustenta o progresso profissional e acadêmico, estabelecendo uma base sólida para a concepção de programas de capacitação, avaliações de desempenho e planos de desenvolvimento de carreira.

No quadro abaixo é possível identificar as competências encontradas nos trabalhos em suas devidas dimensões.

**Quadro 7** – Relação das competências evidenciadas na literatura.

| **CONHECIMENTO** |
|---|
| Reconhecer é a reparação da cidadania da população LGBT, depende de uma sociedade justa, igualitária, democrática e tolerante (Esperança; Silva; Neves – 2015). |
| Entender que os saberes docentes estão embasados no ambiente familiar, religioso, cultural e social no qual estão inseridos. (Esperança Silva; Neves – 2015). |
| Aperfeiçoar para enfrentar as manifestações de sexualidade cada vez mais comuns na sala de aula (Avila; Toneli; Andaló – 2011). |
| Compreender que as relações de gênero e sexualidade são pautadas nos preconceitos, normas e valores presentes nos contextos culturais e históricos dos docentes nos quais constituíram como pessoas (Gesser; Oltramari; Panisson – 2015). |
| Compreender que os conceitos relacionados a orientação sexual devem ir além da reprodução humana e perpassar por conhecimentos que possibilitem aos educandos desenvolver habilidades e valores éticos para fazer escolhas saudáveis e respeitáveis sobre os relacionamentos, o sexo e a reprodução (Barbosa – 2020). |
| Incluir nos seus currículos o estudo de temas relacionados à sexualidade e educação sexual na escola (Barbosa – 2020). |
| Permitir uma reflexão pautada na sabedoria, nos avanços científicos, nas evoluções das ideias e caminhos para uma educação emancipatória, libertária e difusora, contrárias ao retrocesso e estagnação ao conhecimento (Alves – 2021). |
| Compreender a proposta dos temas transversais e o acolhimento das áreas convencionais postas pelo currículo (Cisotto – 2010). |
| Entender que a formação deve ser permanente, pois a ação desse profissional não se esgota na prática de sala de aula, estende-se a todos os espaços de ensino (Cisotto – 2010). |
| Ampliar sua visão de sexualidade e de como refletir sobre suas manifestações para atuarem junto a seus/suas alunos/as (Santos – 2011). |
| Compreender que os temas de gênero e de sexualidade são assuntos transversais às práticas e atividades de estudos diversos, o que confere capilaridade e periodicidade, que por sua vez são produtivas a um olhar reflexivo sobre as diferenças (Sefton – 2013). |
| Conhecer e informar é a melhor maneira de trabalhar a sexualidade e o que a envolve na escola (Pantoja – 2013). |
| Desmistificar e quebrar os tabus existentes sobre sexualidade (Santos – 2011). |

Receber capacitação específica para que o ambiente escolar seja um lugar onde esses preconceitos possam ser superados (Martins – 2021).

Ter clareza sobre as fases do desenvolvimento das crianças para que consiga desenvolver, desde as séries iniciais, um trabalho que propicie ao aluno um entendimento sobre seu próprio desenvolvimento (Martin – 2010).

Superar a percepção que discutir sexualidade em sala de aula, é discutir o fator biológico, anatomia, fisiologia e ISTs (Marques – 2020).

Trabalhar esse tema em sala, vinculando-o à prevenção, amizade, entendimento do corpo, afetividade e valores, possibilita aos alunos chegarem a uma concepção de sexualidade numa perspectiva mais ampla, que transcende o ato sexual (Mariuzzo – 2003).

Considerar todos os aspectos envolvidos na sexualidade humana: biológicos, psicológicos, sociológicos, culturais, educativos, históricos e religiosos (Garcia – 2003).

Considerar a abordagem de temas atuais que reflitam a realidade vivenciada pelo discente, a necessidade de complementação do conhecimento dos genitores e que propiciem a reflexão dos docentes, principalmente no que diz respeito aos procedimentos pedagógicos, de forma a colaborar no desenvolvimento e na redefinição da sexualidade dos envolvidos (Garcia – 2003).

Acreditar que a livre discussão seja uma boa forma de auxílio no entendimento do tema e nas questões e problemas específicos levantados pelos alunos/as (Santos – 2010).

Conhecer as diferentes perspectivas de trabalho com esse tema no âmbito escolar, a fim de poderem escolher aquela que melhor oportunize aos alunos conhecer seu corpo e vivenciar sua sexualidade, com menos tabus, menos preconceitos e maior autonomia (Dantas – 2020).

Ter acesso a conhecimentos científicos e reflexões críticas que contemplem a diversidade de expressões sexuais, em um sentido amplo, bem como possam construir suas próprias concepções sobre sexualidade de maneira segura e desprovida de preconceitos (Dantas – 2020).

Desenvolver a educação sexual na escola como meio para orientar, informar e prevenir (Amorim – 2012).

Entender que diversos fatores, tais como, a dificuldade para se desenvolver um trabalho interdisciplinar, a falta de estrutura e material e as questões pessoais, são elementos que podem comprometer o desenvolvimento da abordagem da sexualidade na escola (Amorim – 2012).

Ter acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema (Brasil – 1997).

Analisar e comparar a abordagem dada ao corpo pela ciência, pela propaganda e pela arte (Brasil – 1997).

Promover enfoques pedagógicos que facilitem discussões sobre a diversidade sexual, amparada nas perspectivas éticas dos direitos humanos, visualizando a sexualidade para além dos aspectos reprodutivos, essencialistas e normativos (Esperança, Silva, Neves – 2015).

Focalizar na necessidade de se desconstruir os preconceitos de gênero e sexualidade (Gesser, Oltramari, Panisson – 2015).

Reconhecer o sexo e a idade cronológica como categorias imbricadas e reguladoras (Dornelles, Dal'igna – 2015).

Desenvolver a visão crítica e aberta na sua ação como educadores de gerações que deverão se construir mais saudáveis, autônomas e conscientes das questões que envolvem as relações de gênero e sexualidade (Barbosa – 2020).

Compreender as pluralidades e diversidades que coexistem, e que todos/as devem ser respeitados perante suas identidades, orientações e expressões de gênero, independentemente de qual(is) seja(m) (Alves – 2021).

Saber identificar e adequar o tempo a determinadas situações (Cisotto – 2010).

Identificar com a temática e com a constituição desses estudantes em sujeitos capazes da produção de si (Cisotto – 2010).

Avaliar o contexto histórico, institucional e os inerentes desafios do fazer docente que reforçam/desconstroem (Oliveira – 2019).

Trabalhar em conjunto o compartilhamento das dificuldades e dos êxitos poderão trazer ainda mais estímulo ao trabalho dos/as educadores/as sexuais (Santos – 2011).

Precisar ser autêntico/a e ser capaz de entender as questões trazidas pelos/as alunos/as (Santos – 2011).

Considerar a postura docente, pois depende muito da maneira como a professora guiará (ou não) os diálogos a esse respeito (Sefton – 2013).

Olhar para as expressões da diversidade sexual e das identidades de gênero na escola, havendo uma conexão entre os acontecimentos, as necessidades do sujeito e os saberes sobre sexualidade (Rizzato – 2013).

Desenvolver empatia com os sujeitos que encarnam e materializam o rompimento com as normas sexuais e de gênero (Rizzato – 2013).

Necessitar estar atenta às particularidades das/dos estudantes no que diz respeito à sua posição de sujeito enquanto ser social (Martins – 2021).

Ter dentro de si um olhar especial para os sentimentos e manifestações dos alunos e apontar para a necessidade de formação para tratar sobre sexualidade (Martin – 2010).

Trabalhar com o adolescente de forma imparcial, ser apoio e, se preciso, impor os limites necessários (Martin – 2010).

Trabalhar o interesse do professor sobre o assunto e que ele não seja obrigado a fazê-lo, isto é, que seja uma prática interessada e compromissada (Mariuzzo – 2003).

Considerar a valorização das individualidades dos alunos possibilitada por intermédio das rodas de conversa e do diálogo aberto, de forma natural e sem preconceitos (Mesquita – 2018).

Reconhecer que o diálogo constitui um canal fecundo de interação e capaz de corresponder às curiosidades dos alunos (Santos – 2010).

Aceitar e compreender a responsabilidade dessa discussão na escola e entender que ela assume um grande desafio (Santos – 2010).

Reconhecer e aceitar a diversidade de sujeitos dentro da escola e fora dela (Custódio – 2020).

Ter interesse e bom relacionamento com os educandos através de uma interlocução confiável, para acolher as expectativas, opiniões e dúvidas dos mesmos (Lira – 2009).

Entender a diversidade sexual como um espaço de luta, de fato ainda há uma superficialidade em compreender o que se seria efetivamente esse campo de cidadania (Viera – 2014).

Problematizar, questionar e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho (Brasil – 1997).

Reconhecer como legítimas e lícitas, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento (Brasil – 1997).

Reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus (Brasil – 1997).

Promover práticas pedagógicas que zelem por esse momento pueril na escola para que haja uma progressão natural desde a etapa – supostamente – assexuada até a vivência do intercurso sexual peniano-vaginal, pautado pela escola como referência do ápice do que se deve conhecer (Dornelles, Dal'Igna – 2015).

Desenvolver a cultura da educação sexual na escola e romper com os discursos da impossibilidade, da insegurança (Cisotto – 2010).

Suscitar o debate e levantar subsídios para podermos pensar num currículo de formação que incorpore as perspectivas, tematize-se, exponha e discuta a sexualidade em sua complexidade, como uma construção social, cultural e histórica, ultrapassando assim a dimensão apenas biológica (Oliveira – 2019).

Ter uma atitude positiva e sadia quanto à própria sexualidade e uma visão científica sobre o assunto (Mariuzzo – 2003).

Esclarecer que a identidade de gênero não tem a ver com a orientação sexual das pessoas e nem a ver com a expressão de gênero (Iurk – 2019).

Identificar essas manifestações como curiosidades acerca dos aspectos relacionados à sexualidade e intervir pontualmente, permitindo que as dúvidas possam ser colocadas e o assunto possa ser tratado de forma clara e direta (Brasil – 1997).

Promover o debate sobre os obstáculos que dificultam a prevenção (Brasil – 1997).

Buscar valorizar o conhecimento científico, produzido a partir do conhecimento do senso comum (Mesquita – 2018).

Construir conceitos científicos sobre a temática através de leituras durante ou após o processo formativo acadêmico (Esperança; Silva; Neves – 2015).

Atender a necessidade do/a adolescente referente a temas ligados à sexualidade, reprodução, métodos anticoncepcionais, DST/AIDS, suicídio entre púberes, dentre outros (Santos – 2010).

Reforçar a importância e necessidade de processos formativos que abordem conceitos específicos para que haja subsídios para o desenvolvimento dos assuntos em aulas (Martins – 2021).

Evidenciar a compreensão de que existem idades certas para o ensino dos conteúdos relacionados à sexualidade e que essas faixas etárias devem ser respeitadas (Gesser; Oltramari; Panisson – 2015).

Questionar a naturalização de preconceitos e processos de exclusão social de indivíduos LGBT é tarefa importante e necessária. (Esperança, Silva, Neves – 2015).

**HABILIDADE**

Abordar os conteúdos que envolvem as questões biológicas e anatômicas da sexualidade, além das relações sociais e afetivas (Barbosa – 2020).

Construir um conhecimento colaborativo – em que o autoconhecimento, a liberdade de comunicação, a prevenção às ISTs e à proteção às crianças, bem como a constante reeducação em sexualidade fossem marcos rotineiros e de própria constituição do sujeito (Alves – 2021).

Apontar para a importância de cursos de extensão que auxiliem os professores na discussão de temáticas que geralmente não estão inseridas no currículo da maioria das universidades (Martin – 2010).

Trabalhar dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor (Brasil – 1997).

Abordar o tema com maior frequência, sem se preocupar somente com os aspectos biológicos (Martin – 2010).

Preencher lacunas nas informações que a criança e o adolescente já possuem e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado (Brasil – 1997).

Esclarecer as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo, elevação de sua autoestima e, portanto, melhores condições de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual (Brasil – 1997).

Acolher a diversidade sexual ou mesmo de, na posição de professoras e professor de matérias/conteúdos específicas/os, não imprimirem a "visão pessoal às aula", à escolha dos conteúdos que formas de dar deviam "passar" e a suas compreensões sobre os alunos (Avila, Toneli, Andaló – 2011).

Promover maior integração e participação de todos os envolvidos em um trabalho estruturado e bem planejado pelo docente (Vieira – 2016).

Enxergar na disciplinarização um caminho precípuo para a construção de um repertório intelectual importante para uma consequente transversalidade na abordagem dos marcadores sociais como raça, classe, idade, gênero e outros (Oliveira – 2019).

Utilizar o vocabulário próprio da criança é uma boa estratégia (Santos – 2011).

Superar a abordagem biológica de visão reducionista, onde tudo se reduz ao biológico, à genitália, num discurso conservador (Santos – 2011).

Redimensionar e contextualizar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade (Martin – 2010).

Demonstrar flexibilidade e capacidade de ação imediata diante do cotidiano e põe em prática, na sala de aula, recursos pedagógicos necessários a um educador (Mariuzzo – 2003).

Constatar a preocupação em promover diálogos, discussões e reflexões de assuntos que teoricamente nunca seriam abordados naquela aula (Vieira – 2016).

Possuir visões positivas que podem promover respeito à orientação sexual de cada um, pois deste modo será possível oferecer um bom acolhimento (Gerassi – 2021).

Oferecer condições adequadas para que púberes, entre seus pares, expressem-se, lidem com suas diferenças e entendam melhor suas mudanças físicas, emocional e social (Santos – 2010).

Superar as dificuldades e limitações para auxiliar os educandos nas questões envolvendo gênero, sexualidade e diversidade sexual (Custódio – 2020).

Atender anseios e necessidades das/os alunas/os, além de contribuir para sua formação integral (Dantas – 2020).

Demonstrar que não há um padrão em relação a seus gostos, somos todas pessoas livres para seguir nossa própria vontade (Iurk – 2019).

Abordar de modo claro e objetivo, respeitando obviamente a maturidade de cada um de acordo com a idade e sem preconceitos (Bacco – 2009).

Estabelecer uma relação de confiança entre alunos e professores (Brasil – 1997).

Empreender debates no espaço da sala de aula que tenham como objetivo o desenvolvimento da crítica em relação à discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão; e incentivar o respeito aos direitos humanos e às leis contra a discriminação (Esperança, Silva, Neves – 2015).

Utilizar uma estratégia de ensino participativa que envolva os adolescentes no pensamento crítico sobre sua sexualidade (Barbosa – 2020).

Conquistar a atenção do aluno, por se tratar de um tema muito atrativo aos adolescentes, e que eles demonstram interesse no assunto (Barbosa – 2020).

Discutir e refletir sobre o cuidado do corpo como sendo seu e que ninguém deve tocar sem sua autorização, as questões de gêneros e da diversidade sexual, os conceitos e os preconceitos que permeiam a comunidade local e os valores vigentes, entre outros, fará com que seus/suas alunos/as recebam uma educação integral (Santos – 2011).

Focar nas abordagens da temática a quebra de tabus, para melhor acolher as expressões dos adolescentes (Lira – 2009).

Preparar para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada (Brasil – 1997).

Mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora (Brasil – 1997).

**ATITUDE**

Realizar cursos de formação acerca da temática e a própria identificação com os estudantes que sofrem discriminação na escola devido à expressão de comportamentos não heterossexuais (Gesser; Oltramari; Panisson – 2015).

Preocupar com a prevenção tanto de gravidez na adolescência, à qual atribuem o valor de precoce, bem como de infecção por DSTs e HIV (Gesser; Oltramari; Panisson – 2015).

Demonstrar estar aberta a tratar desses assuntos de forma tranquila, e isso permitiu que os/as alunos/as pudessem refletir sobre suas dúvidas e construíssem juntos respostas, além de incentivar atitudes de respeito e de diálogo frente a uma situação de constrangimento ou de discordância entre colega (Sefton – 2013).

Construir espaços de sensibilidade nas relações que trava com os alunos, os quais são importantes à cotidianidade escolar (Cisotto – 2010).

Buscar conscientizá-los sobre a necessidade de respeito ao próximo (Lira – 2009).

Evitar emitir juízos de valor, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas, respondendo às dúvidas e questionamentos de forma direta e esclarecedora (Martin – 2010).

Acolher a necessidade de discussão dos medos provocados por essas mudanças, o ritmo e o tempo em que elas ocorrem e que variam bastante de jovem para jovem, o respeito a essas diferenças, as mudanças gestuais e posturais que se dão em consequência do crescimento rápido (Brasil – 1997).

Usar os vocabulários próprios da temática sexualidade e a compreender as situações que elas vivenciam (Mesquita – 2018).

Abordar o conceito de forma atualizada e que esteja em conformidade com a realidade da sala de aula (Martins – 2021).

Preocupar com a fase do desenvolvimento em que se encontravam as crianças e os adolescentes, para não “incitar precocemente” algumas fases ligadas à sexualidade (Gesser; Oltramari; Panisson – 2015).

Apontar como um aditivo importante à formação dos sujeitos escolares em relação aos temas da sexualidade, tensionando a fixidez e a suposta naturalidade das etapas do desenvolvimento (Dornelles, Dal’igna – 2015).

Orientar, prevenir, produzir saberes no sentido emancipatório, escolar, que há interesse de parte dos professores na sua qualificação profissional para atender a essas demandas (Cisotto – 2010).

Desenvolver posturas críticas e reflexivas que revejam tabus e preconceitos (Bacco – 2009).

Interagir entre áreas de conhecimento, para um trabalho interdisciplinar, e a propositura de mediações pedagógicas apoiadas em categorias e conceitos reconhecidamente inclusivos (Cisotto – 2010).

Requerer estar muito bem resolvido consigo, nas questões internas, de sexualidade (Cisotto – 2010).

Favorecer a transformação de uma prática pedagógica, às vezes, do medo e da insegurança, para um espaço de cultivo da vida através do olhar sensível e a articulador do saber docente sobre os sujeitos em processo de escolarização (Cisotto – 2010).

Defender o direito à diferença e a importância de que, em sala de aula, esse direito se defende com a conversa, ouvindo democraticamente o outro, e com uma prática que busque lutar contra os epistemicídios (Oliveira – 2019).

Dialogar com os/as alunos/as é o marco inicial para o bom relacionamento e daí provém o sucesso do trabalho em educação sexual (Santos – 2011).

Levar em conta as características de seus integrantes, de forma a possibilitar a abordagem adequada e específica dos temas a serem desenvolvidos. (GARCIA – 2003)

Refletir sobre a sua prática, melhorando onde achar necessário e estar sempre acessível e disponível ao trabalho de educador/a sexual (Santos – 2011).

Tratar de significações sobre sexualidade e gênero, os valores e experiências pessoais dos/as professores/as são relevantes, uma vez que tais valores também se integram à rede de significados e interações entre os atores da teia de interdependência e, consequentemente, atuam em maior ou menor grau, com maior ou menor tensão junto à prática docente e às diretrizes da escola (Sefton – 2013).

Refletir sobre sua prática pedagógica e buscando se livrar de preconceitos estigmatizados com a temática (Pantoja – 2013).

Orientar, conversar, e explicar para os alunos a diversidade que encontramos hoje e a importância do respeito à individualidade do sujeito (Inácio – 2018).

Reconstruir todo o imaginário repressivo e preconceituoso existente na equipe escolar e também familiar (Inácio – 2018).

Dialogar e orientar sempre, independente de credo, preceitos morais, política ou espaço em que ela ocorra é um caminho a ser considerado (Santos – 2010).

Abordar conceitos com confiança e autonomia em sala de aula (Martins – 2021).

Oportunizar o acesso ao conhecimento sobre o tema para que as pessoas aprendam a respeitar as diferenças (Iurk – 2019).

Praticar o aconselhamento acerca do sexo seguro e responsável, sempre que achar necessário e ter oportunidade de fazê-lo sem incorrer no risco de poder incitar à precocidade sexual ou no de perder o controle da sala (Avila; Toneli; Andaló – 2011).

Ser tratada independentemente da série, todas às vezes que os alunos mostram necessidade desse conhecimento (Gesser; Oltramari; Panisson – 2015).

Propor metodologias para trabalhar o conteúdo sexualidade, tais como a escolha de vídeos e a organização de debates em torno da temática na escola (Dornelles, Dal'igna – 2015).

Estruturar sistemáticas formações iniciais sobre as práticas educativas em Educação Sexual e relações de Gênero, numa perspectiva emancipatória, intencional e formal (Alves – 2021).

Preocupar em reconhecer as historicidades, subjetividades, identidades, mesmo que isso seja em detrimento da valorização dos conhecimentos acadêmicos e científicos (Oliveira – 2019).

Propor a trabalhar a questão da sexualidade e da diversidade sexual na escola com os/as alunos/as em uma construção coletiva e individual da experiência social em gênero, sexualidade e homofobia adquire muito mais força do que o repasse de informações técnicas e precisas sobre o assunto por um/a profissional especializado/a (Rizzato – 2013).

Ensinar as várias formas de expressar a identidade de forma a suprimir o preconceito Martins – 2021).

Introduzir práticas de orientação e conscientização sobre sexualidade em seu ambiente de trabalho (Martin – 2010).

Proporcionar maiores condições para criar estratégias e principalmente segurança no seu trabalho não apenas com os alunos, mas também com os próprios filhos acerca da sexualidade (Inácio – 2018).

Proporcionar a discussão da realidade sentida pelo discente, a fim de que o mesmo possa questionar, compreender e posteriormente assimilar conceitos e informações, para daí realizar uma aprendizagem realmente significativa (Garcia – 2003).

Provocar mudanças nas práticas educativas a favor da igualdade de direitos e da não discriminação por orientação sexual e/ou identidade de gênero (Santos – 2016).

Auxiliar o/a aluno/a na superação de suas dificuldades de diálogo e liberdade de expressão (Santos – 2010).

Intervir nos sujeitos envolvidos no processo educativo, isto é, educandos, educadores, familiares, membros da comunidade (Custódio – 2020).

Propiciar momentos de atividades, discussões e reflexões que esclareçam as dúvidas dos educandos (Custódio – 2020).

Incentivar a busca por atualização a respeito dos temas transversais também a partir de leituras (Iurk – 2019).

Disponibilizar ao educando momentos quando surgir alguma dúvida; curiosidade e desejo de falar sobre o tema, independente se dentro ou fora da sala de aula (Lira – 2009).

Conversar com as crianças sobre temáticas que iam desde as expressões de feminilidades e masculinidades à sexualidade (Martins – 2018).

Proporcionar momentos de reflexão e intervenção que visam desconstruir binarismos de gênero e práticas discriminatórias (Martins – 2018).

Mostrar uma preocupação com o fornecimento de conhecimentos sobre sexualidade e prevenção visando garantir o acesso a informações e maior capacidade de agência dos educandos (Gesser; Oltramari; Panisson – 2015).

Proporcionar aos alunos uma maior bagagem para que o profissional saia com maior clareza e suporte para enfrentar os desafios que a profissão lhes impõe (Santos – 2011).

Tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema (Martin – 2010).

Proporcionar quebra de preconceitos além de um maior preparo com a temática, buscaria um maior desempenho para lidar com a realidade em que está inserido (Gaioli – 2020).

Contribuir para a adoção de novas práticas em sala de aula, que vise a desconstrução dos ideais binaristas e opressores das sexualidades e identidades de gênero que diferem da norma dominante (Custódio – 2020).

Ensinar aos estudantes palavras com uma conotação científica, através da correção da linguagem (Lira – 2009).

Ajudar os estudantes na identificação de diferentes concepções de mundo, principalmente concepções conservadoras com viés religioso nas quais essas famílias estão pautadas (Martins – 2018).

Refletir os valores democráticos e pluralistas propostos e os objetivos gerais a serem alcançados (Brasil – 1997).

Favorecer a compreensão de que o ato sexual é manifestação pertinente à sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças (Brasil – 1997).

Fonte: Próprio autor (2024).

Os saberes encontrados na revisão em relação à sexualidade são fundamentais para o desenvolvimento do/a docente durante sua formação para atuação no ambiente escolar, esses conhecimentos adquiridos sobre sexualidade não apenas enriquecem a formação do/a educador/a, mas também fomentam um ambiente educacional mais humano, diversificado e inclusivo. Diante disso, os saberes a serem desenvolvidos poderá promover a mesclagem dos conhecimentos gerais e profissionais, as experiências profissionais e pessoais com o intuito de promover o desenvolvimento integral do profissional.

O processo de construção dos conhecimentos dos/as professores/as pode evoluir conforme os diversos ambientes de nossa sociedade, sobretudo os ambientes escolares. É

importante ressaltar que o/a professor/a não se torna um profissional completo ao concluir sua formação inicial, mas permanece em constante evolução, buscando continuamente novos conhecimentos sejam eles no meio acadêmico e/ou com a experiência profissional e pessoal.

No que diz respeito à sexualidade, tem-se notado uma lacuna de conhecimento sobre o tema quando abordado em ambiente escolar. Visto que, os/as educadores/as se concentram na sexualidade de forma exclusivamente biológica, anatômica e fisiológica. Figueiró (2014) acrescenta em ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido deixando de lado outros contextos relevantes.

De acordo com a revisão realizada, Lira (2009, p. 48) cita na formação inicial a abordagem apenas de "questões de ordem embriológica, fisiológica, histológica", ou seja, apenas de natureza biologizante, esquecendo, portanto, o contexto sócio-cultural-econômico. As pesquisas destacam a relevância do embasamento científico sobre o tema, juntamente com o reconhecimento da importância do respeito e da promoção da cidadania para a comunidade LGBT.

Ademais, constata-se nos estudos que as concepções acerca de gênero e sexualidade estão intimamente ligadas à história pessoal do/a docente, sendo moldadas ao longo do tempo, porém, muitas vezes, com tendências preconceituosas devido à criação em ambientes religiosos e conservadores (Gesser; Oltramari; Panisson, 2015; Barbosa, 2020; Martin, 2010; Marques, 2020; Iurk, 2019; Martins, 2018). Maciel *et al* (2004) relata ser inadmissível que os/as professores/as, tidos como agentes sociais de transformações, tenham tal formação. Logo, é essencial que os/as profissionais da educação recebam uma formação adequada, que lhes permita atuar de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Haja visto que os/as professores/as desempenham um papel fundamental na sociedade, moldando o futuro através do conhecimento que compartilham com seus/suas alunos/as.

No que diz respeito aos conteúdos, embora os PCNs para o ensino fundamental não estejam em vigor, é importante mencionar que ele pode ser direcionado também ao ensino médio. Este parâmetro se divide em três eixos orientadores para a elaboração dos conteúdos referente à orientação sexual. Os conhecimentos abordados são: "Corpo: matriz da sexualidade; Relações de Gênero; Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids" (Brasil, 2000, p. 316). É necessário que os temas a serem abordados ao longo dos quatro ciclos do ensino fundamental ofereçam a oportunidade de explorar

diversas questões, que podem variar conforme a idade, a cultura regional e os acontecimentos atuais divulgados pela mídia ou experimentados por uma comunidade específica (Brasil, 2000). Durante as leituras, é evidente que essas conversas frequentemente não acontecem no ensino fundamental, seja por receio das famílias ou pela falta de familiaridade com os temas. Portanto, é essencial que o educador reconheça a relevância dessa abordagem no contexto atual.

A sexualidade é abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob uma perspectiva destinada para o oitavo ano do ensino fundamental, dentro do tópico "Vida e Evolução". Este tema direciona a investigação dos mecanismos reprodutivos e da sexualidade, com o objetivo de fomentar o aprimoramento das seguintes habilidades durante o processo educacional:

> (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.
> (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).
> (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.
> (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (Brasil, 2017b, p. 349).

Dessa maneira, é evidente perceber a relevância de uma maior imersão no conteúdo por parte do/a docente, a fim de evitar um tratamento superficial desse tema e promover a autonomia do/a professor/a na abordagem dessas questões no ambiente escolar. Louro (2019) ressalta que a sexualidade está presente na escola, pois é parte integrante dos indivíduos, não podendo ser separada ou ignorada por eles. Importante destacar que a temática da sexualidade na BNCC referente ao ensino médio é abordada apenas uma vez, sendo trabalhada de forma coletiva nos grupos de estudo e que não fazem os questionamentos necessários, pois os grupos de estudos são orientados por outros discentes sem a supervisão do/a docente.

Os/As professores/as enfatizam a necessidade de formação para a construção de conhecimento, considerando a crescente frequência dessas discussões nos ambientes educacionais. Adicionalmente, mencionam as dificuldades em lidar com esse tópico devido ao conservadorismo, muitas vezes fundamentado em bases religiosas e corroborando com tal discussão, segundo Silva e Castro (2018) em seu trabalho afirmam

que existe uma grande influência cultural e religiosa por trás das discussões referente a sexualidade.

Durante as narrativas, o termo "medo" é recorrente, indicando receio em despertar a curiosidade em relação à sexualidade (Esperança, Silva, Neves, 2015; Avila, Toneli, Andaló, 2011; Dantas, 2020; Lira, 2009). Corroborando com a discussão, Lanes *et al.* (2013) relatam que o "medo" dos/as professores/as se dá por falta de conhecimentos referente à sexualidade e relacionam ainda o medo em estimular a sexualidade. Relatam da importância da formação, para que as discussões envolvendo tal temática seja abordada de maneira natural. Além disso, Nery *et al*. (2015) acrescentam a família nessa categoria, relacionando o medo por falta de informação sobre a temática.

Entender a importância da educação sexual na escola para que ideias pautadas no conservadorismo e retrocesso sejam barradas. Por isso, a educação sexual nas escolas desempenha um papel fundamental na formação dos jovens, permitindo que tenham acesso às informações corretas e seguras sobre sexualidade, prevenção de doenças, contracepção e respeito mútuo.

Martins (2018) ressalta a importância de reconhecer a falta de debates críticos sobre questões de gênero e sexualidade na escola contribuindo para a normalização de preconceitos e violência. Além disso, ao promover a educação sexual, contribuímos para que conceitos ultrapassados e prejudiciais sejam desmistificados e para que os estudantes possam tomar decisões mais conscientes e saudáveis em relação à sua vida sexual e afetiva. Em função disso, é essencial que a educação sexual seja abordada de forma aberta, inclusiva e respeitosa, garantindo que todos os alunos tenham acesso a conhecimentos que os ajudem a construir relacionamentos saudáveis e a se proteger de situações de risco.

De encontro com o PCN de orientação sexual, em uma das pesquisas ressaltou-se a importância de trabalhar tal temática de forma interdisciplinar com as outras áreas escolares e destacou-se a importância da formação continuada para construção de novos saberes a respeito da temática. Cisotto (2010) reflete que tal trabalho tem o objetivo de promover o crescimento integral de crianças e adolescentes em todas as áreas do conhecimento.

Ademais, é observado a necessidade de uma formação docente em que possa conhecer, informar e ampliar sua visão em relação a temática e refletir juntamente com os/as estudantes sobre as manifestações da sexualidade no espaço escolar, com uma formação que esteja em consonância com a realidade da sala de aula. Kurpel, Gagliotto e

Couss (2017) relatam a importância de “desenvolver ações que visem desmistificar tabus quebrando paradigmas e trazendo novas perspectivas e formas de pensamento que através de reflexões podem auxiliar na desconstrução e ressignificação das novas ideias” (p.7). Ao encorajar a reflexão e a desconstrução de ideias preconcebidas, é possível cultivar um espaço mais inclusivo e acolhedor para todos, o qual promova um ambiente de diálogo aberto e respeitoso, onde diferentes pontos de vista possam ser compartilhados e discutidos de maneira construtiva e que vise a desmistificação e a quebra de tabus nos espaços escolares, proporcionando aos estudantes uma maior bagagem para futuras discussões (Santos, 2011; Sefton, 2013; Pantoja, 2013; Gaioli, 2020; Amorim, 2012).

É observado nas pesquisas a importância de o/a docente desenvolver a capacidade da autoconfiança e autonomia na hora de abordar a temática em sala de aula, além de adotar novas práticas que proporcionem a desconstrução dos preconceitos dos que diferem da norma. Contribuindo com essa perspectiva, Miguel, Barros e Büttner (2017) destacam que o desenvolvimento da aprendizagem pode ser duradouro e significativo quando o/a professor/a motiva o/a aluno/a, proporcionando circunstâncias que o/a ajudem a adquirir conhecimento e o desenvolvimento de novas perspectivas. Além disso, segundo Rohden (2009), há importância em abordagens educacionais inovadoras com o objetivo de promover a igualdade e combater os preconceitos ligados ao gênero, sexo e raça/etnia.

Diante disso, destaco a relevância de os/as educadores/as adotarem uma abordagem mais ampla e libertadora ao refletirem sobre a educação sexual. É crucial abordar os temas contemporâneos relacionados à sexualidade de forma a refletir sobre a realidade dos/as estudantes. Ademais, durante as formações, é fundamental que os/as professores/as integrem a teoria com a realidade do ambiente escolar. (Mariuzzo, 2003; Garcia, 2003; Mesquita, 2018; Custódio 2020). Diante do que foi exposto, Jardilino e Sampaio (2019) e Nóvoa (1995) ressaltam que a formação de professores/as não deve ser baseada em cursos que não se conectam com a realidade escolar.

Torna-se claro a relevância de incentivar a educação sexual em todos os níveis de ensino formal, e também assegurar a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação nesse campo. No entanto, Gesser *et al*. (2015) destacam que os/as professores/as não receberam durante sua formação ensinamentos referentes sobre as questões de gênero e sexualidade. Assim, considerando que os/as professores/as frequentemente abordam esses temas em sala de aula, é crucial que o/a educador/a possua um conhecimento estruturado, compreensão dos conceitos culturais, domínio dos saberes escolares e capacidade de organizar o ambiente escolar de forma eficaz (Feldmann, 2008).

Uler (2010), Quirino e Rocha (2012**)** ressaltam a importância de investir na formação dos/as educadores/as tanto inicial como continuada para o aprofundamento aos estudos referente a educação sexual no âmbito escolar.

Contribuindo com essa discussão, Figueiró (2006, p. 7) apresenta os princípios que o/a docente, ao desenvolver a educação sexual, precisa estar ancorado:

> - educar sexualmente é **muito mais que ensinar os conteúdos de biologia e fisiologia** da sexualidade;
> - educar sexualmente é criar oportunidades para o aluno **expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas, refletir sobre suas atitudes e rever preconceitos**;
> - para educar sexualmente é preciso **saber ouvir**;
> - o aluno deve ser visto como sujeito ativo no processo ensino aprendizagem e deve **ter muito espaço para falar e ouvir seus colegas**;
> - o professor deve ser a pessoa que **cria as condições para o aluno aprender**, ao invés de ser um simples transmissor de conhecimentos (grifos do autor).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) enfatizam que, conforme mencionado, o/a professor/a deve estar ciente dessas situações como peculiaridades relacionadas à sexualidade e intervir de maneira específica, possibilitando a expressão de dúvidas e proporcionando uma abordagem clara e objetiva do assunto. Vieira *et al*. (2017) corrobora que a escola e os/as educadores/as desempenham um papel fundamental, fazendo com que o conhecimento vá além da técnica e do conteúdo dos currículos das disciplinas, tornando evidentes as relações entre o saber e a vida cotidiana. Vale ressaltar que nesse documento apresenta a importância da desenvoltura no desenvolvimento da educação sexual no espaço escolar por parte do/a docente.

Em visto disso, é possível encontrar, ainda nos resultados, as habilidades que os/as docentes precisam desenvolver para lidar com a temática no espaço escolar. Em síntese, ao aprimorar uma competência, estamos engajando diversas habilidades que, em conjunto, garantem o domínio em um determinado contexto.

Como consequência disso, nos achados, observa-se que o/a docente precisa questionar o processo de naturalização dos preconceitos encontrados na escola, além de proporcionar eventuais momentos de discussão sobre a diversidade sexual visando o processo para além dos aspectos reprodutivos e normativos. Diante disso, Tancredi (2009) reforça a importância de expandir e diversificar seus conhecimentos para o ensino, adaptando suas práticas de acordo com essa realidade e os contextos em que atua.

Ademais, é importante que o/a docente tenha habilidade de acolher, e desenvolver durante sua aula, práticas inclusivas sem impor sua opinião pessoal, permitindo que o/a

docente tenha a percepção de trabalhar conteúdos de prevenção quando observar a necessidade da turma, além de respeitar o processo de aprendizagem de acordo com a fase de desenvolvimento como citado anteriormente (Esperança, Da Silva, Das Neves, 2015; Avila, Toneli, Andaló, 2011; Gesser, Oltramari, Panisson, 2015; Santos, 2011; Iurk,2019). Diante do que foi exposto, é observado no PCN que o/a profissional que trabalhe com tal temática deva ter bom contato com os/as estudantes/as, ou seja, um interlocutor confiável e importante para receber expectativas, opiniões e dúvidas, e que seja capaz de liderar discussões sem impor suas próprias opiniões. Corroborando Figueiró (2003) relata sobre a importância de refletir e integrar a educação sexual como uma parte essencial da formação educacional do indivíduo.

Desenvolver a habilidade de observar o mundo e o contexto cultural que o/a estudante está inserido/a é importante para que a temática seja trabalhada de forma espontânea com intuito de tensionar a fixidez e o conservadorismo nos discursos e práticas. Vale destacar a necessidade de uma prática e visão crítica na execução de ações relacionadas à sexualidade com o intuito de trabalhar a independência e a consciência em relação à temática do corpo discente, além disso, é interessante desenvolver nos/as estudantes a compreensão das pluralidades e diversidades existentes em nossa sociedade e a relevância de respeitá-las. Diante disso, Miguel, Barros e Büttner (2017) corroboram afirmando que a escola possui a responsabilidade de cultivar novas competências e enaltecer suas práticas em uma perspectiva emancipadora do conhecimento (Dornelles, Dal'igna, 2015; Barbosa, 2020; Alves, 2021; Cisotto, 2010; Martin, 2010; Gerassi, 2021; Bacco, 2009).

Na escola, os/as estudantes têm a oportunidade de aprender sobre a diversidade sexual, a importância do respeito mútuo e a valorização da individualidade de cada pessoa. Lira (2009) alerta sobre o cuidado em invadir ou desrespeitar as particularidades de cada pessoa, sendo direto na abordagem sem, no entanto, incentivar uma permissividade inadequada. A escola é um local onde se discute a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a importância do consentimento e da igualdade de gênero, por isso é um espaço ideal para a construção e desconstrução de conhecimentos referentes a sexualidade.

Diante disso, é primordial que o/a docente tenha a sensibilidade de construir espaços de discussões que envolvam toda a comunidade escolar com o intuito de construir saberes referentes à sexualidade e que possam utilizar esses saberes na prática diária dos/as estudantes e aplicar o diálogo e a escuta como prática pedagógica no ensino da

educação sexual. Segundo Silva e Werle (2015, p. 6) “o diálogo proporciona a construção ou reconstrução de conhecimento”.

É fundamental que o/a professor/a cultive a calma, para que os conteúdos que abordem a sexualidade sejam aplicados de maneira adequada, promovendo assim o respeito e o diálogo no desenvolvimento pleno. Isso auxilia na desconstrução de preconceitos e na quebra de tabus relacionados ao tema. Além da serenidade, é relevante destacar a importância de se estar atento às particularidades dos/as estudantes, a fim de acolher e desenvolver as competências necessárias para o seu crescimento como indivíduos sociais. (Sefton, 2013; Martins, 2021; Inácio, 2018; Garcia, 2003; Mesquita, 2018; Santos, 2010; Dantas, 2020).

Ressaltamos a necessidade de uma visão crítica em relação aos desafios constantes presentes na instituição de ensino, além da disciplinarização da construção de um reportório sobre sexualidade para reflexão dos marcadores relacionados à raça, classe, idade, gênero e outros (Oliveira, 2019; Santos, 2011; Pantoja, 2013; Rizzato, 2013; Mariuzzo, 2003; Vieira, 2016; Lira, 2009).

Colaborando com a discussão Sarmento *et al*. (2018) reiteram que:

> É necessário que os docentes ultrapassem as várias limitações para incluir temas como IST e educação sexual dentro do contexto escolar de forma leve, visando educar para prevenir através de um **ensino baseado no diálogo** e na construção de uma **relação de confiança entre professor e aluno** (Sarmento *et al*. 2018, p. 95 – grifos do autor).

Perante o exposto, observa-se que o diálogo é uma ferramenta importante e que auxilia a desconstrução de preconceitos. É crucial reconhecer que a diversidade sexual é presente tanto dentro do ambiente escolar quanto fora dele, manifestando-se de maneira mais aberta, sem a imposição da heteronormatividade ou da regulação do corpo (Augustini, 2020) dos/as estudantes. Diante disso, é essencial que o/a docente tenha esse olhar acolhedor e que supere as dificuldades e limitações envolvendo a temática relacionada a gênero, à sexualidade e à diversidade sexual (Custódio, 2020; Vieira, 2014).

Portanto, o exercício do magistério baseado no diálogo educativo ético e estético propiciará aos estudantes expressarem-se e lidarem com suas divergências, além de compreender de maneira mais profunda suas transformações físicas, emocionais e sociais. Segundo Sarmento et al. (2018), o/a professor/a, ao desenvolver o ensino da educação sexual, deve incorporar a prática do diálogo, sem fazer julgamentos para que os/as alunos/as se sintam acolhidos/as em um ambiente de respeito e confiança.

Adicionalmente, reconhecem e compreendem a importância dessa discussão na escola, percebendo-a como um grande desafio. Dessa forma, o ensino embasado nesse tipo de diálogo oferece condições adequadas para o desenvolvimento integral dos/as jovens.

Colaborando com o que já foi exposto nas discussões que envolvem os conteúdos, as habilidades ao se trabalhar a sexualidade no espaço escolar Figueiró (2006, p. 15) ressalta que:

> a Educação Sexual tem a ver com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo (Figueiró, 2006, p. 15).

Dentro deste contexto, surge a indagação: em que ambiente social os/as estudantes podem refletir e debater de forma a moldar suas próprias opiniões? A resposta recai sobre a escola, um espaço muitas vezes permeado por um currículo conservador e por educadores que frequentemente adotam uma postura disciplinadora. Corroborando com essa ideia, Oliveira (2019, p. 45) relata que o currículo "é um documento de identidade que também seleciona, exclui, produz e reverbera relações de poder, define o que pode ser dito, determina o que não pode segundo normas morais". É necessário, então, que o/a estudante adquira esses conceitos e métodos relacionados à temática abordada e aproveite suas habilidades práticas e cognitivas para demonstrar atitudes a fim de solucionar ou desenvolver demandas ligadas ao seu dia a dia.

Nesse sentido, é fundamental que o/a docente, ao abordar temas relacionados à sexualidade em suas aulas, promova ambientes propícios para estimular o pensamento crítico diante da discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão, incentivando o respeito pelos direitos humanos e pelas leis de combate à discriminação. A prática do aconselhamento é uma proposta necessária todas as vezes que os/as estudantes mostrarem desconhecimento sobre a temática, além do mais, a necessidade de formação para identificar os discursos homofóbicos e conservadores presentes nos espaços escolares e reconhecer e acolher os/as estudantes que sofrem discriminação no ambiente escolar. (Esperança, Da Silva, Das Neves, 2015; Avila, Toneli, Andaló, 2011; Gesser, Oltramari, Panisson, 2015; Dornelles, Dal'igna, 2015).

Vale destacar que a instituição educacional adote uma abordagem participativa, envolvendo os/as alunos/as de forma ativa no desenvolvimento de suas competências, ao mesmo tempo em que estimula o interesse de adolescentes por métodos educacionais

libertadores. Desse modo, é necessário que os/as educadores/as busquem estabelecer um ambiente propício ao aprendizado, promovendo a valorização da discussão de ideias e do respeito mútuo entre todos/as os/as participantes do processo educativo. Barbosa (2020) acrescenta sobre a importância da construção de espaços de escuta dentro do ambiente escolar, com o intuito de sanar as dúvidas e curiosidades referente a sexualidade e que tais discussões sejam desenvolvidas da melhor maneira possível sem ferir ou impor inverdades.

Além disso, é crucial que a instituição busque constantemente inovação em suas abordagens educacionais, empregando recursos tecnológicos e promovendo práticas interdisciplinares que incentivem a criatividade e o pensamento crítico dos/as alunos/as. Martins *et al*. (2011) sugerem que, no ambiente escolar, as práticas educativas promovam reflexões e debates que ampliam o campo de conhecimento ao explorar questões do dia a dia dos/as alunos/as. Assim, o principal objetivo é formar indivíduos autônomos, prontos para enfrentar com confiança e responsabilidade os desafios do mundo contemporâneo.

À vista disso, a relação professor-aluno poderá estimular a construção de novos saberes que possa ajudar na superação de práticas discriminatórias e inseguranças no ambiente escolar, visando a igualdade de oportunidades para todos os/as estudantes. À isso, Paulo Freire (2002, p. 68) acrescenta que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, e essa afirmação ressalta a importância da interação e da troca de conhecimento no processo educativo. Tendo em vista que a educação não se resume a um ato unilateral de ensinar, mas sim a uma construção coletiva em que todos/as os/as envolvidos/as têm um papel ativo.

Ao compartilhar experiências, ideias e perspectivas, os indivíduos se enriquecem mutuamente e contribuem para o crescimento intelectual e emocional de toda a sociedade. Nesse sentido, o diálogo e a colaboração se tornam ferramentas fundamentais para o desenvolvimento humano e para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Vale ressaltar a necessidade de promover a discussão e fornecer argumentos para que possamos ponderar sobre um currículo de formação que abranja as várias perspectivas da sexualidade enquanto uma construção social, histórica e cultural. Logo, é importante para o/a docente reconhecer práticas que levem em consideração as diversas histórias, subjetividades e identidades pessoais e a que a construção desses saberes sejam desenvolvidas de caráter coletivo e individual (Barbosa, 2020; Alves, 2021; Cisotto, 2010; Oliveira, 2019; Santos, 2011; Martins, 2021; Inácio, 2012; Santos, 2016).

É interessante que o/a professor/a auxilie o/a aluno/a na resolução de suas dificuldades em relação ao diálogo e à liberdade de expressão, o/a qual é silenciado/a constantemente no espaço educacional. Além disso, é essencial que o/a educador/a esteja preparado/a para atender as necessidades dos/as adolescentes em assuntos relacionados à sexualidade, reprodução, métodos contraceptivos, infecções sexualmente transmissíveis/infecção, entre outros assuntos. Destaca-se a importância do ensino da educação sexual focada na participação ativa dos indivíduos envolvidos no processo educacional, ou seja, alunos/as, professores/as, familiares e membros da comunidade e que juntos possam trabalhar para a construção da sociedade justa e igualitária, com respeito e sem violência (Santos, 2016; Santos, 2010; Custódio, 2020; Iurk, 2019; Martins, 2018).

Finalizamos essa discussão com a seguinte citação de Amorim (2012), extraída de um dos trabalhos encontrados na revisão. Logo:

> O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção. Além disso, o saber docente é plural e construído por alguns fatores, a saber: o profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural), curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano) (Amorim, 2012, p. 149).

Portanto, os/as professores/as não apenas adquirem conhecimento em um determinado momento, mas estão constantemente em um processo de construção de saberes. Esses saberes são diversos e são influenciados por múltiplos fatores, tais como a formação profissional recebida, os conhecimentos disciplinares que abrangem diversas áreas do saber, os currículos escolares que seguem e as experiências práticas adquiridas no dia a dia de trabalho. A combinação desses elementos contribui para a riqueza e complexidade do saber docente, que está sempre em evolução e adaptação às necessidades e desafios da educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, não almejamos, de maneira alguma, exaurir o vasto campo que se abriu para novas pesquisas na área da sexualidade com foco na formação docente. Nosso objetivo é fomentar, tanto no meio acadêmico quanto no profissional, a ampliação das discussões já existentes sobre o assunto dentro e fora dos espaços educacionais, além de proporcionar, por meio das trocas de saberes, espaços de reflexões com o intuito de melhorar a qualidade do ensino direcionado a essa temática.

A escola representa um ambiente diversificado no qual o conhecimento teórico deve ser integrado de forma complementar à prática. Quando um/a professor/a, em sua prática de ensino, limita-se em abordar apenas conteúdos de anatomia e fisiologia, negligenciando temas relacionados aos contextos históricos e culturais da sexualidade por receio ou insegurança, ele falha em promover, juntamente com os/as alunos/as, uma educação emancipatória e libertadora que poderia desafiar diretamente o conservadorismo presente nesses ambientes.

Com base nas discussões realizadas em pesquisas e na análise de diversas fontes, nota-se a escassa atenção dedicada ao tema da sexualidade na formação inicial e continuada dos/as professores/as. A ausência desse enfoque resulta na abordagem unicamente biológica da sexualidade por parte dos/as educadores/as, especialmente os/as que ministram a disciplina de biologia, negligenciando outros aspectos relevantes desse tema.

Outro ponto abordado nos discursos está relacionado aos documentos oficiais. Notadamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que embora não estejam mais em vigor, embasaram e orientaram nossa prática profissional no campo da sexualidade. Cabe ressaltar, que a compreensão e o respeito por essas diretrizes continuam a ser fundamentais para garantir um ambiente inclusivo e acolhedor para todas as pessoas.

Com aprovação da BNCC e a exclusão/silenciamento da sexualidade no currículo, é de suma importância que o/a docente se mantenha atualizado/a e informado/a sobre questões relacionadas à sexualidade, pois contribuirá para uma sociedade mais empática e consciente. Nesse contexto, destaca-se a carência de conhecimento na formação inicial por parte dos/as docentes em relação aos temas abordados sobre orientação sexual nos documentos oficiais, o que ressalta a lacuna na incorporação dessas diretrizes nas capacitações dos/as professores/as, que, embora não estejam atualmente em vigor, a

legislação é mais abrangente no que diz respeito à orientação sexual no âmbito educacional.

Ao longo das leituras realizadas nesta pesquisa, foi possível observar que as concepções referentes à sexualidade são desenvolvidas pelas experiências profissionais e pessoais, e que esses valores dos docentes contêm uma carga de preconceitos e conservadorismo adquiridos ao longo de suas histórias gerados no ambiente familiar e social.

Nesse sentido, espera-se que essa pesquisa ajude os/as professores/as na formação continuada a desenvolver as competências necessárias em sexualidade para o desenvolvimento de uma postura científica, ética e política, superando valores e preconceitos internalizados em nossa cultura. Adicionalmente, os/as educadores/as devem apoiar a promoção de momentos de acolhimento, diálogo e reflexão sobre a sexualidade dentro do contexto cultural e social, bem como a compreensão dos processos históricos ligados à sexualidade, visando combater discriminações, preconceitos e atos de violência nas escolas.

Dessa forma, acredita-se que a educação continuada dos/as professores/as desempenha um papel fundamental na promoção de uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação à sexualidade no ambiente escolar. Através do desenvolvimento de competências e da desconstrução de preconceitos enraizados, os/as educadores/as podem se tornar agentes de mudança, criando um espaço seguro e acolhedor para que os/as estudantes possam discutir e compreender a diversidade sexual de maneira saudável e construtiva. Assim, é crucial que as escolas invistam em programas de formação que abordem de maneira sensível e responsável as questões sobre sexualidade. Isso garante que os/as educadores/as estejam preparados/as para lidar com situações delicadas e promovam um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso para todos/as.

Para lidar com esses desafios, é fundamental desenvolver competências relacionadas à sexualidade, como a empatia, o respeito às diferenças, a comunicação assertiva e a tomada de decisões conscientes. Promover a educação sexual nas escolas de forma inclusiva e abrangente, que respeite a diversidade e promova o diálogo aberto, é essencial para o desenvolvimento saudável dos/as jovens. Além disso, é importante que a sociedade como um todo reconheça a importância de uma educação sexual positiva e empática, que contribua para a formação de cidadãos/ãs mais conscientes.

A construção de uma matriz de competência para a formação continuada de professores/as em sexualidade é um processo essencial para garantir a qualidade da

educação. Essas competências incluem não apenas o domínio dos conteúdos, mas também a capacidade de se relacionar com os/as alunos/as, de trabalhar em equipe, de refletir sobre a prática e de se manter atualizado/a em relação às novas tendências educacionais e as problemáticas relacionadas a sexualidade nesses espaços.

Ao construir uma matriz de competência, os/as professores/as podem identificar as habilidades que precisam adquirir ao longo de sua formação. Isso permite uma abordagem mais estruturada e focada, garantindo que os/as professores/as estejam preparados/as para os desafios da prática pedagógica, principalmente no que se diz respeito à sexualidade. A matriz de competência pode servir como um guia para a avaliação do desempenho dos/as professores/as durante sua formação e ajudar na identificação de pontos fortes e áreas que precisam de desenvolvimento.

Em resumo, a construção de uma matriz de competência para a formação de docentes é fundamental para garantir que os/as educadores/as estejam bem preparados/as para enfrentar os desafios da educação contemporânea. Ao concentrar-se nas competências fundamentais para a prática docente, os/as professores/as poderão contribuir significativamente para aprimorar a qualidade do ensino e impulsionar o sucesso dos/as alunos/as.

Contudo, ao concluir a elaboração da matriz de competência em sexualidade para a formação continuada de professores/as, é fundamental ressaltar a importância desse instrumento na promoção de uma educação mais inclusiva e abrangente. Através dessa matriz, os/as educadores/as poderão desenvolver seus conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para abordar questões relacionadas à sexualidade de forma ética, respeitosa e embasada cientificamente e pessoalmente com sua construção pessoal.

Ademais, a implementação dessa matriz contribuirá para a formação de professores/as mais preparados/as para lidar com a diversidade de identidades e orientações sexuais presentes em contextos educacionais. A construção e aplicação da matriz de competência em sexualidade representam um avanço significativo na promoção de uma educação mais inclusiva, empática e informada.

Por fim, é fundamental reforçar/ressaltar que a formação continuada dos professores/as nessa temática é essencial para a promoção de ambientes escolares seguros, acolhedores e livres de preconceitos e discriminação. Assim sendo, a matriz de competência em sexualidade se apresenta, como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as e para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa.

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL

A matriz de competência em sexualidade para formação continuada dos/as professores/as é um produto educacional elaborado com o intuito de fornecer uma estrutura sólida e abrangente para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à sexualidade. Esta ferramenta educacional é projetada para profissionais da área educação, com o intuito de aprimorar suas competências no campo da sexualidade no meio acadêmico e na formação docente.

A matriz inclui uma variedade de tópicos relevantes, como educação sexual, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, diversidade sexual, gênero, relações saudáveis, entre outros. Através de um conjunto de objetivos claros e específicos, a matriz orienta o desenvolvimento profissional dos/as professores/as na formação continuada, promovendo uma abordagem integral e inclusiva da sexualidade. Diante disso, visa capacitar os/as docentes para atuarem de forma ética, responsável e eficaz no campo da sexualidade, contribuindo para a promoção da saúde sexual e o bem-estar geral dos/as estudantes nos espaços escolares.

É possível observar no apêndice A, a organização da matriz de competência agrupada em suas sub dimensões e a proposta da *Matriz de Competência em Sexualidade para Formação Continuada de Professores* no apêndice B. A matriz é composta por três grandes domínios da competência: conhecimento, habilidade e atitude. Os domínios foram divididos em dez subdomínios desenvolvidos a partir Perrenoud (1999). No total, para criação da matriz foram utilizados 102 saberes encontrados na revisão. Vale ressaltar que nem todos os saberes encontrados nos resultados foram utilizados para construção da matriz, visto que, algumas possuíam mesmo sentido e/ou contextos parecidos.

Vale destacar que a matriz apresentada neste estudo ainda não passou pelo crivo de especialistas no campo específico. Contudo, sua concepção é embasada em princípios teóricos e em uma análise minuciosa dos dados disponíveis. Após a validação, prevê-se que essa matriz possa servir como uma ferramenta de grande relevância na formação continuada de professores/as, impulsionando avanços significativos no campo em questão. Ademais, almeja-se que a matriz contribua para o desenvolvimento de novas metodologias e práticas, fomentando um diálogo enriquecedor entre os/as docentes.

**REFERÊNCIAS**

ALVES, G. S. V. **Fundamentos e práticas educativas sobre gênero e sexualidade na formação inicial do pedagogo para atuação na educação infantil**. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/22fda006-3f86-4f8b-923c-dc732ba69ef9. Acesso em: 01 mar. 2023.

AMORIM, B. M. O. **Sexualidade e mídia na formação docente**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2012.

ARAÚJO, R. M. L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 22, n. 2 p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664. Acesso em: 05 out. 2023.

AROMATARIS, E. MUNN Z. **Joanna Briggs Institute Reviewer's Manual**. Australia: The Joanna Briggs Institute; 2017.

AUGUSTINI, Érica Rodrigues do Nascimento. **Abordagem Político-Científica acerca da Educação em Sexualidade e a Formação Inicial/Continuada Docente**: um estudo de caso no curso de Pedagogia. 2020. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/32835190-6d48-4289-944e-5cece26f6d21. Acesso: 02 abr. 2023.

AVILA, A. H; TONELI, M. J. F; ANDALÓ, C. S. A. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **Psicologia em Estudo**, v. 16, p. 289-298, 2011. Disponível: https://www.scielo.br/j/pe/a/5vZsJnCDqBNtdJGZRCK7FbP/abstract/?lang=pt. Acesso em: 06 mar. 2023.

BACCO Junior, Arnaldo Martinez de. **Breve olhar sobre a sexualidade na fala dos professores da educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2009. Disponível: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_ff0280002196ee49c38fd1f904aca099. Acesso: 10 out. 2023.

BARBOSA, L. U. **A metodologia da problematização como estratégia pedagógica para o desenvolvimento profissional docente em educação para a sexualidade**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Ciências Básicas da Saúde Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210528. Acesso em: 10 abr. 2023.

BEHAR, P. LONGHI, M. MACHADO, L. Domínio tecnológico em EAD. In: BEHAR, Patricia. **Competências em EAD**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BOMFIM, C. G. L. CARMO, E. M. **Tecendo considerações sobre o currículo ao discutir gênero e sexualidade com docentes de Biologia**. Espaço do Currículo, João Pessoa (PB), v.

14, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2021. Disponível: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/60710. Acesso em: 10 maio 2023.

BORGES, M. C. AQUINO, O. F. PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868. 10 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEP Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2019a. Seção 1, p. 44.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural e orientação sexual. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

CARDOSO, L. R.; BERTOLDO, T. A. T.; SANTOS, L. B. A. **Gênero e sexualidade na formação docente: um mapeamento das pesquisas entre Norte e Nordeste**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, p. 1743-1764, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14092. Acesso em: 20 set. 2024.

CISOTTO, L. **A formação docente continuada sobre a educação para a sexualidade, em uma escola pública no município de diadema:** A ótica de professores participantes e gestora. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2010. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9542. Acesso em: 15 mar. 2023.

Colquhoun, H. L., Levac, D., O'Brien, K. K., Straus, S., Tricco, A. C., Perrier, L., ... & Moher, D. (2014). **Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting.** Journal of clinical epidemiology, 67(12), 1291-1294. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25034198/. Acesso em: 09 maio 2023.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.,** São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 agos. 2023.

CUSTÓDIO, D. Â. C.. **Corporeidade, gênero e diversidade sexual na escola sob a perspectiva docente.** Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás,

GOIÂNIA, 2020. Disponível em: https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4544. Acesso em: 18 jun. 2023.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R.; CRUZ, É. **Gênero, Sexualidade e Formação de professores: uma análise a partir da Produção Acadêmica da ANPED**. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 632-655, 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/48941. Acesso em: 05 jul. 2023.

DANTAS, M. F. **Concepções e práticas de professoras da educação infantil de um CMEI de Natal/Rn em relação à sexualidade das crianças: reflexões sobre a formação docente.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30075. Acesso em: 15 set. 2023.

DIAS, A. F. Corpo, gênero e sexualidades: problematizando estereótipos. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 9, n. 16, p. 73-90, jan./jun. 2015. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/485. Acesso em: 25 abr. 2023.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 73-78, jan./jun. 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831008 Acesso em: 17 junho 2023.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/. Acesso em: 13 maio 2023.

DORNELLES, P. G; DAL'IGNA, M. C. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1585-1599, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/LS9qxc4wwJNWDYg83zPLdBN/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 jul. 2023.

ESPERANÇA, Â. C.; SILVA, I. R; NEVES, A. L. M. Significados e sentidos sobre homossexualidade entre docentes: uma análise sócio-histórica. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 739-749, 2015.Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300017. Acesso em: 19 agos. 2023.

FELDMANN, Marina Graziela. A questão da formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira: alguns apontamentos. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 11(1): 69-182, 2008.

FERREIRA, M. P. Currículo, gênero e sexualidade: questões indispensáveis à formação docente. **Revista Margens Interdisciplinar**, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2995. Acesso em: 20 jun. 2023.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. **Revista Linhas**. v.7, n. 1. 2006. Dispon´´ivel em:

https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323. Acesso em: 14 abr. 2023.

_____. Formação de educadores sexuais: Adiar não é mais possível. 2. ed. Londrina: Eduel, 2014.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 1:** a vontade de saber. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque eJ.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, A. M. A. **Orientação Sexual na Escola:** Como os professores, alunos e pais percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual. Dissertação (mestrado em educação para ciência), Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Bauru/SP, 2003. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/56f39940-8ff5-48e7-95b8-2a7c5d79c041. Acesso em: 25 set. 2023.

GAIOLI, F. M. **Sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista:** raízes, problemas e possibilidades. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/d7c9e7d9-efd3-4594-a84e-48667780d864. Acesso em: 16 out. 2023.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, p. 51-67, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 maio 2023.

_____, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 maio. 2023.

GERASSI, L. **A percepção de professores de escolas estaduais de Diadema em relação ao tema sexualidade.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Paulo - Campus Diadema, 2021. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62098. Acesso em: 29 jul. 2023.

GESSER, M; OLTRAMARI, L. C; PANISSON, G.. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, p. 558-568, 2015.Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/pdtc9LkKpJyrBfCVh6dQkTH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 09 agos. 2023.

GGB. **Observatório de violência 2023 no Brasil**. Disponível em: https://grupogaydabahia.com.br/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2024/02/observatorio-2023-de-mortes-violentas-de-lgbt-1.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

GONÇALVES, D. A. et al. **Revisão de Literatura e Análise de Metadados e Descritores sobre Tecnologias Ubíquas em Sistemas Sociais e Enativos de Contextos Educacionais**. 2021.

GUEDES, M. C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 15, p. 117-132, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/hcsm/a/tPvR4dWz5GzGCgn4c6GCZHp/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 jul. 2023.

INÁCIO, C. A. S. **Concepções sobre sexualidade de professores e funcionários que atuam em uma escola municipal de educação básica.** Dissertação (Pós-Graduação em Educação Sexual), Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/19678a1d-1e86-4184-88ea-6c0da2bfe810. Acesso em: 07 mar. 2023.

IURK, B. O. **Concepções de acadêmicos e acadêmicas de licenciatura em ciências biológicas a respeito da temática de diversidade de gênero e sexualidade:** uma experiência a partir de uma UEPS. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2970. Acesso em: 03 maio 2023.

JARDILINO, J. R.; SAMPAIO, A. M. Desenvolvimento profissional docente: Reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, v. 4, n. 10 jan/abr, p. 180-194, 9 jan. 2019. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/848. Acesso em: 10 jan. 2024.

JASPER, M. A. Expert: a discussion of the implications of the concept as used in nursing. J. **Adv. Nurs**., v.20, n.4, p.769-776, 1994. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7822615/. Acesso em: 15 fev. 2024.

KURPEL, Denise Fátima; GAGLIOTTO, Gisele Monteiro; COUSS, Luana Cristina Reis. Educação sexual na escola na desmistificação de tabus relacionados à travestilidade. In: **Simpósio Internacional em Educação Sexual**, 5, 2017, Maringá. Anais. Disponível em: http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3111.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

LANNES, K.G, J.; COPETTI; LARA S., LANES, D.V.C.; R.L.; PUNTEL; V. FOLMER. Estratégias de promoção da saúde do escolar a partir da abordagem de temas geradores. **Experiências Em Ensino de Ciências**, v. 9, n. 2, p.154 – 169, 2014. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/486. Acesso em: 06 abr. 2024.

LIRA, A. M. S. **O tema transversal orientação sexual nos PCN e a atitude dos professores:** convergentes ou divergentes? Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife/PE, 2009. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21102. Acesso em: 02 mar. 2024.

LEÃO, A.M.C. **Estudo análitico-descritivo do curso de Pedagogia da Unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. Tese (Doutorado em Educação escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/820389da-4f71-4a2b-bad3-c1c627aad857. Acesso em: 09 jan. 2023.

LEÃO, A. M. C; RIBEIRO, P. R. M.; BEDIN, R. C. Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 01, p. 36–52, 2010. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2015. Acesso em: 17 jun. 2023.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

**_____**. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós- estruturalista.** Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

MACIEL, L. S. B; NETO, A.S; ALARCÃO, I; LIMA, E.F.; ANDRÉ, M.; DEMO, P. **Formação de Professores:** Passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, A. M. **A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade:** contribuições para uma nova prática pedagógica. Dissertação (mestrado), Universidade do Sul de Santa Catarina, 2018. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/4f77e810-3923-40e9-abc0-bff5e4e4dd78. Acesso em: 30 abr. 2024.

MARIUZZO, T. **Formação de professores em orientação sexual:** a sexualidade que está sendo ensinada nas nossas escolas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. Bauru/SP, 2003. Disponível em> https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b3b98291-0b1b-45b5-ad0a-532dd023d950/content. Acesso em: 02 fev. 2023.

MARQUES, J. K. **Percepções sobre sexualidade e gênero de professoras no ensino de ciências: um estudo de caso.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Carlos, Campus Araras/SP, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12870?show=full. Acesso em: 04 jan. 2024.

MARTIN, S. A. F. **Educação Sexual na Escola: concepções e práticas de Professores.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/92237. Acesso em: 20 mar. 2023.

MARTINS, C. K. O. **Os saberes sobre gênero e sexualidade na formação inicial e continuada de professoras e professores de ciências da rede municipal de ensino de Campo Grande - MS**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências) – Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4279. Acesso em: 05 nov. 2023.

MARTINS, C. **Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental:** concepções e práticas. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2011. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/5191. Acesso em: 15 set. 2023.

MARTINS, C. G.; FERREIRA, L. O.; SANTOS, P. M.; LOPES SOBRINHO, M.; WEISS, M. C.; SOUZA, S. S. Oficina sobre sexualidade na adolescência: uma experiência da equipe saúde da família com adolescentes do ensino médio. **Revista Mineira de Enfermagem**, v.15, n. 4, p. 573 – 578, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/reme/article/view/50354. Acesso em: 20 nov. 2023.

MESQUITA, A. S. **Percepções docentes sobre sexualidade humana na perspectiva do letramento científico nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC), Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/12221. Acesso em: 18 agos. 2023.

MIGUEL, D. G.; BARROS, A.; BÜTTNER, S R.. O docente e as relações entre ética e sexualidade na prática educacional transformadora. **Revista Ciência Contemporânea**, v. 2, n. 1, p. 18-33, 2017. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180301124520.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à" ideologia de gênero"-Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163. Acesso em: 07 nov. 2023.

MIZUKAMI, M. N. **Formação de professores: Concepções e problemática atual.** (Livro: Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação).

MOTA, C. B.; SILVA, P. M. S.; PIMENTA, M. A. A.. Competência e educação: equívoco ou necessidade? **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 24, p. e022017-e022017, 2022. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4914. Acesso em: 06 jul. 2023.

NERY, I.S. et al. (2015). Abordagem da sexualidade no diálogo entre pais e adolescentes. **Acta paul**. Enferm. São Paulo, 28(3), p. 287-292. Recuperado em: http://dx.doi.org/10. 1590/1982-01942015 00048. Acesso em: 27 ago. 2019.

NICOLINO, A. da S. PARAÍSO, M. A. (2014). Escolarização da sexualidade no estado de Goiás: o que mostram as dissertações e teses. **Educar Em Revista**, (spe-1), 171–193. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/MbSDNctPD3SC4PKPZVXVrQq/. Acesso em: 20 out. 2023.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt. Acesso em: 13 jul. 2023.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**, Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Johnny Chaves de. **Formação docente e licenciatura em Pedagogia:** interlocução com questões de gênero e sexualidade. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_fadd76670f148523388b63f0bd12d621. Acesso em: 25 out. 2023.

PANTOJA, Florinaldo Carreteiro. **A educação sexual no Amapá:** experiências e desafios docentes. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação, Uberlândia/MG, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13674/1/EducacaoSexualAmapa.pdf. Acesso em: 05 dez. 2023.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. [Entrevista cedida a] Paola Gentile, Roberta Bencini. **Nova Escola,** São Paulo, p. 19-31, set. 2000b. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 16 out. 2023.

_____. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes?** A Escola que Prepara Para a Vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Dez novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

_____. **Philippe Perrenoud e a teoria das competências.** São Paulo: Vozes, 1999.

PETERS M.D.J., et al. **Methodology for JBI scoping reviews. The Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual 2015 [Internet].** Adelaide, South Australia: The Joanna Briggs Institute; 2015. Disponível em: http://joannabriggs.org/assets/docs/sumari/Reviewers-Manual_Methodology-for-JBI-Scoping-Reviews_2015_v2.pdf. Acesso em: acesso em 09 dez 2022.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Prática docente em educação sexual em uma escola pública de Juazeiro do Norte, CE, Brasil. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 19, p. 677-694, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/rFqWjDCskZ7WvZwyybQJKJR/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22 dez. 2023.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Sexualidade e educação sexual:** apontamentos para uma reflexão. São Paulo/Araraquara: Cultura Acadêmica/Editora Laboratório Editorial FCL, 2002. p. 81-96.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

RIVILLA, A. M. (Org.). **Formação e desenvolvimento das competências básicas**. Madri: IBPX, 2010.

RIZZATO, L. K. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23102013-112910/pt-br.php. Acesso em: 04 nov. 2023.

ROCCO, F. V. C. **Intervenções de prevenção positiva: uma revisão de escopo.** 2017. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Psicologia Social) - Universidade de São Saulo, [*S. l.*], 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-18042018-152430/pt-br.php. Acesso em: 06 jan. 2024.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 157-174, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/XvTZcNdBGZtFyMgF46Pr5rF/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 set. 2023.

SANTOS, A. S. F. **Uso de serviços de saúde bucal entre idosos brasileiros** Doutorado em Ciências da saúde Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros Biblioteca Depositária: biblioteca prof Antônio Jorge. Montes Claros 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/CGfTM4xtrNx66SrGHtqzL8G/. Acesso em: 21 jul. 2023.

SANTOS, C. A. PEREIRA, R. S. Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 255-270, 2018. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/884. Acesso em: 14 jan. 2024.

SANTOS, J. C. O. Das diferenças às desigualdades: reflexões em torno das relações de gênero e sexualidade na escola **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 4, ed. especial, set./dez.2017. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/8210. Acesso em: 02 fev. 2024.

SANTOS, L. P. **Contribuições de disciplinas de gênero e sexualidades na formação docente inicial e continuada no enfrentamento da homofobia na escola**. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/7866?show=full. Acesso em: 19 abr. 2024.

SANTOS, L. R. **Gênero, educação em sexualidade e formação docente**: descortinando o curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. Orientadora: Maria Helena Santana Cruz. 2016. 255 f. Tese (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/4594. Acesso em: 06 set. 2023.

SANTOS, M. S. B. et al. Escola sem Partido e as discussões de gênero e sexualidade: impactos curriculares. **Linhas Críticas**, v. 27, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35543. Acesso em: 17 jan. 2024.

SANTOS, V. M. M. **Pontes que se estabelecem em educação sexual: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professoras no Brasil e em Portugal**. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3281. Acesso em: 08 mar. 2024.

SANTOS, Welson Barbosa. **A educação sexual no contexto do ensino de biologia:** um estudo sobre as concepções de professores/as do ensino médio em escolas de Uberaba – MG. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13820. Acesso em: 06 jan. 2024.

SARMENTO, S. S. et al. Estratégias metodológicas nas abordagens sobre ist no ensino fundamental**. REVASF**, v.8, n.17, p.83 – 99, 2018. Disponível em: https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/293. Acesso em: 10 set. 2023.

SAYÃO, R. Tema proibido: O preconceito contra a homossexualidade permanece. E como preconceito se combate com a educação, não há como a escola se esquivar mais. **Revista Carta na Escola**. São Paulo-SP. Agosto de 2010, ed. nº 48, pp 32-33.

SEFTON, Ana Paula. **Prática docente e socialização escolar para as diferenças:** um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13022014-111315/en.php. Acesso em: 19 agos. 2023.

SILVA, B. C.; CASTRO, R. D. (2018). Diálogos sobre sexualidade entre pais e filhos adolescentes dentro do contexto familiar. **Revista Brasileira de Ciências da Vida**, 6(2). ISSN 2525-359X. Disponível em: http://jornalold.faculdadecienciasdavida.com.br/index.php/RBCV/article/view/611. Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, Daiana Paz de Oliveira; WERLE, Marta Patrícia Beck. Diálogo e escuta: a pedagogia de Paulo Freire para a educação da infância. **IX Seminário Nacional Diálogos Com Paulo Freire:** Utopia, Esperança E Humanização, p. 1-8, 2015. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/silva_werle.pdf. Acesso em: 01 mar. 2024.

SOUZA, E. de J.; SILVA, J. P. da; SANTOS, C. Diversidade sexual na escola: uma análise das representações sociais de educadores/as. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 25, p. 299-422, 2014. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/841. Acesso em: 07 abr. 2024.

TANCREDI, R. M. S. P. (2009). **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos: EdUFSCar, Coleção UAB-UFSCar.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ULER, A. M. **Avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em ação** (PUC/SP, USP, UNICAMP – 2000 – 2007). Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2010. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9524. Acesso em: 09 nov. 2023.

VIEIRA, Hamilton Édio dos Santos. **A construção dos saberes docentes:** um olhar sobre as experiências de professores da disciplina de História acerca da temática de diversidade sexual. Dissertação (mestrado), Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara/SP, 2014. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3245.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

VIEIRA, Maria Isabel dos Santos. **Orientação sexual e HPV:** as concepções docentes e a construção de uma proposta colaborativa de formação continuada para professores do ensino fundamental. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) do Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da Universidade Federal de Ouro Preto/MG, 2015. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/6485. Acesso em: 16 jul. 2023.

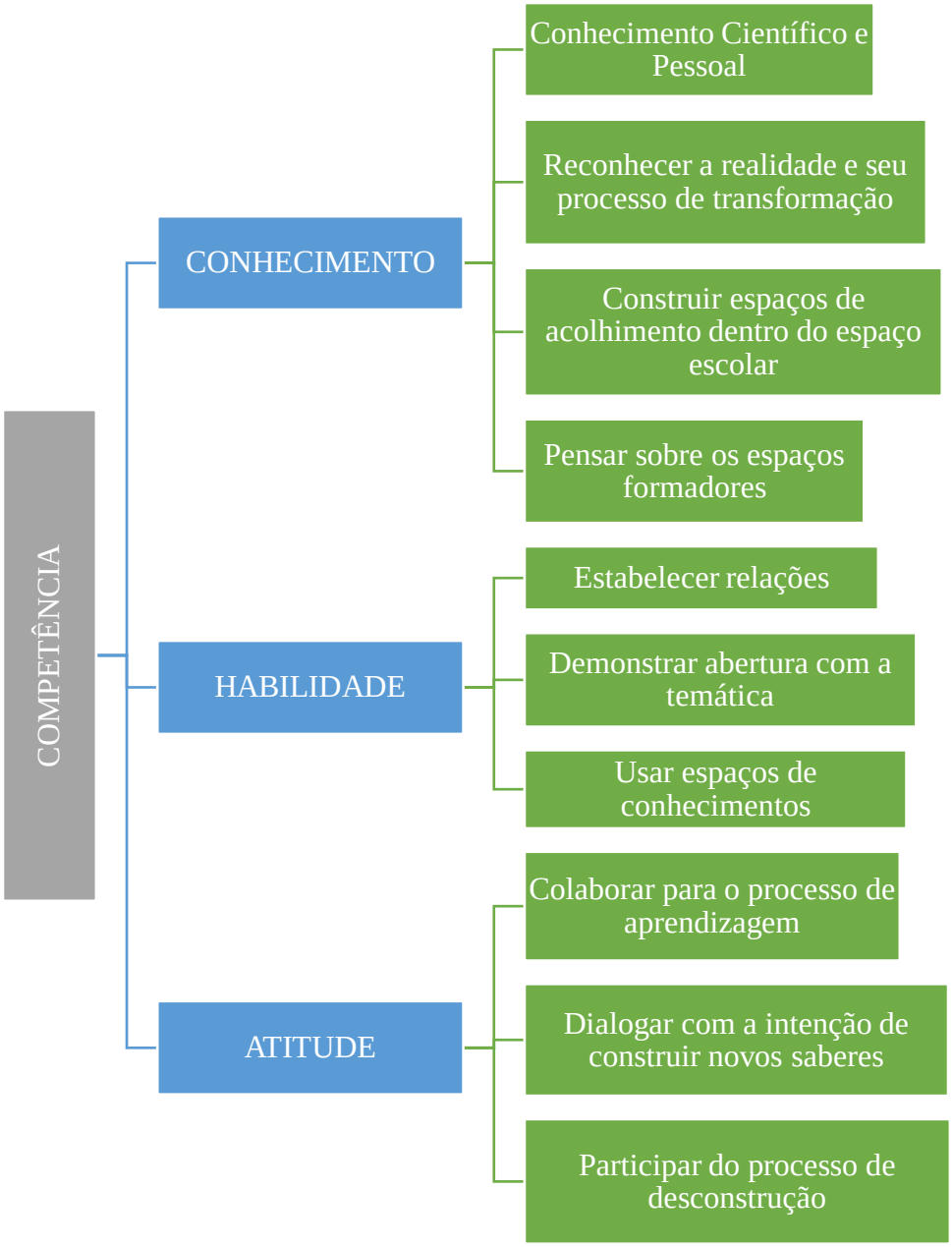
VIEIRA, Michelangela Pinto; MELO, Mônica Cecília Pimentel de; FREIRE, Ana Karla da Silva; CRUZ, Nayara Mendes; COÊLHO, Vitória Silva; RIBAMAR Deolindo de Sousa; SILVA, Gustavo Elias da; SOARES, Félix Alexandre Antunes; COSTA, Mateus Mattiuzi da. Espaço dialógico sobre sexualidade na adolescência: e agora, professor? **REVASF**, vol. 7, n.14, p. 120-140, dez., 2017. Disponível em: https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/73. Acesso em: 29 out. 2023.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

ZOMPERO, A. F.; LEITE, C. M.; GIANGARELLI, D. C.; BERGAMO, M. C. A temática sexualidade nas propostas curriculares no brasil. **Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477**, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 101–114, 2018. DOI: 10.22407/2176-1477/2018.v9i1.783. Disponível em: https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/783. Acesso em: 17 jun. 2023.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A – Fluxograma da Organização da Matriz de Competência em Sexualidade para Formação Continuada de Professores.**




Fonte: Próprio autor/2024.

**APÊNDICE B – Proposta de uma Matriz de Competências em Sexualidade para Formação Docente.**

| **1. CONHECIMENTO** |
|---|
| **1.1 – Conhecimento Científico e Pessoal -** Capacidade de integrar e aplicar conhecimentos adquiridos tanto em contextos formais de aprendizagem científica quanto em experiências pessoais. |
| 1.1.1 - Compreender que as relações de gênero e sexualidade são pautadas nos preconceitos, normas e valores presentes nos contextos culturais e históricos dos docentes nos quais constituíram como pessoas. |
| 1.1.2 - Incluir nos seus currículos o estudo de temas relacionados à sexualidade e educação sexual na escola. |
| 1.1.3 - Permitir uma reflexão pautada na sabedoria, nos avanços científicos, nas evoluções das ideias e caminhos para uma educação emancipatória, libertária e difusora, contrárias ao retrocesso e estagnação ao conhecimento. |
| 1.1.4 - Compreender que os temas de gênero e de sexualidade são assuntos transversais às práticas e atividades de estudos diversos, o que confere capilaridade e periodicidade, que por sua vez são produtivas a um olhar reflexivo sobre as diferenças |
| 1.1.5 - Buscar valorizar o conhecimento científico, produzido a partir do conhecimento do senso comum. |
| 1.1.6 - Considerar todos os aspectos envolvidos na sexualidade humana: biológicos, psicológicos, sociológicos, culturais, educativos, históricos e religiosos. |
| 1.1.7 - Desenvolver a visão crítica e aberta na sua ação como educadores de gerações que deverão se construir mais saudáveis, autônomas e conscientes das questões que envolvem as relações de gênero e sexualidade**.** |
| 1.1.8 - Esclarecer que a identidade de gênero não tem a ver com a orientação sexual das pessoas e nem a ver com a expressão de gênero. |
| 1.1.9 - Construir conceitos científicos sobre a temática através de leituras durante ou após o processo formativo acadêmico. |
| 1.1.10 - Atender a necessidade do/a adolescente referente a temas ligados à sexualidade, reprodução, métodos anticoncepcionais, IST/AIDS. |
| **1.2 – Reconhecer a realidade e seu processo de transformação -** Reconhecer a realidade e seu processo de transformação é essencial no mundo contemporâneo, uma vez que permite aos indivíduos compreender e interagir de maneira eficaz com o ambiente ao seu redor. |
| 1.2.1 - Reconhecer é a reparação da cidadania da população LGBT, depende de uma sociedade justa, igualitária, democrática e tolerante. |

| |
|---|
| 1.2.2 - Conhecer e informar é a melhor maneira de trabalhar a sexualidade e o que a envolve na escola. |
| 1.2.3 - Ter clareza sobre as fases do desenvolvimento das crianças para que consiga desenvolver, desde as séries iniciais, um trabalho que propicie ao aluno um entendimento sobre seu próprio desenvolvimento. |
| 1.2.4 - Reforçar a importância e necessidade de processos formativos que abordem conceitos específicos para que haja subsídios para o desenvolvimento dos assuntos em aulas. |
| 1.2.5 - Evidenciar a compreensão de que existem idades certas para o ensino dos conteúdos relacionados à sexualidade e que essas faixas etárias devem ser respeitadas. |
| 1.2.6 - Questionar a naturalização de preconceitos e processos de exclusão social de indivíduos LGBT é tarefa importante e necessária. |
| 1.2.7 - Reconhecer o sexo e a idade cronológica como categorias imbricadas e reguladoras. |
| 1.2.8 - Considerar a abordagem de temas atuais que reflitam a realidade vivenciada pelo discente, a necessidade de complementação do conhecimento dos genitores e que propiciem a reflexão dos docentes, principalmente no que diz respeito aos procedimentos pedagógicos, de forma a colaborar no desenvolvimento e na redefinição da sexualidade dos envolvidos. |
| 1.2.9 - Conhecer as diferentes perspectivas de trabalho com esse tema no âmbito escolar, a fim de poderem escolher aquela que melhor oportunize aos alunos conhecer seu corpo e vivenciar sua sexualidade, com menos tabus, menos preconceitos e maior autonomia. |
| 1.2.10 - Ter acesso a conhecimentos científicos e reflexões críticas que contemplem a diversidade de expressões sexuais, em um sentido amplo, bem como possam construir suas próprias concepções sobre sexualidade de maneira segura e desprovida de preconceitos. |
| 1.2.11 - Compreender as pluralidades e diversidades que coexistem, e que todos/as devem ser respeitados perante suas identidades, orientações e expressões de gênero, independentemente de qual(is) seja(m). |
| 1.2.12 - Avaliar o contexto histórico, institucional e os inerentes desafios do fazer docente que reforçam/desconstroem. |
| 1.2.13 - Reconhecer e aceitar a diversidade de sujeitos dentro da escola e fora dela. |
| **1.3 – Construir espaços de acolhimento dentro do espaço escolar -** Envolve a criação de ambientes físicos e emocionais que favoreçam a expressão, a segurança e o bem-estar de todos/as os/as alunos/as. |
| 1.3.1 - Aperfeiçoar para enfrentar as manifestações de sexualidade cada vez mais comuns na sala de aula. |
| 1.3.2 - Superar a percepção que discutir sexualidade em sala de aula, é discutir o fator biológico, anatomia, fisiologia e ISTs. |
| 1.3.3 - Entender que diversos fatores, tais como, a dificuldade para se desenvolver um trabalho interdisciplinar, a falta de estrutura e material e as questões pessoais, são elementos que podem comprometer o desenvolvimento da abordagem da sexualidade na escola. |

| |
|---|
| 1.3.4 - Promover enfoques pedagógicos que facilitem discussões sobre a diversidade sexual, amparada nas perspectivas éticas dos direitos humanos, visualizando a sexualidade para além dos aspectos reprodutivos, essencialistas e normativos. |
| 1.3.5 - Trabalhar em conjunto o compartilhamento das dificuldades e dos êxitos poderão trazer ainda mais estímulo ao trabalho dos/as educadores/as sexuais. |
| 1.3.6 - Precisar ser autêntico/a e ser capaz de entender as questões trazidas pelos/as alunos/as. |
| 1.3.7 - Considerar a postura docente, pois depende muito da maneira como a professora guiará (ou não) os diálogos a esse respeito. |
| 1.3.8 - Desenvolver empatia com os sujeitos que encarnam e materializam o rompimento com as normas sexuais e de gênero. |
| 1.3.9 - Necessitar estar atenta às particularidades das/dos estudantes no que diz respeito à sua posição de sujeito enquanto ser social. |
| 1.3.10 - Ter dentro de si um olhar especial para os sentimentos e manifestações dos alunos e apontar para a necessidade de formação para tratar sobre sexualidade. |
| 1.3.11 - Trabalhar com o adolescente de forma imparcial, ser apoio e, se preciso, impor os limites necessários |
| 1.3.12 - Considerar a valorização das individualidades dos alunos possibilitada por intermédio das rodas de conversa e do diálogo aberto, de forma natural e sem preconceitos. |
| 1.3.13 - Problematizar, questionar e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho. |
| **1.4 – Pensar sobre os espaços formadores -** Compreende a capacidade de refletir criticamente sobre os ambientes que moldam nossas experiências, aprendizados e interações sociais. |
| 1.4.1 - Entender que a formação deve ser permanente, pois a ação desse profissional não se esgota na prática de sala de aula, estende-se a todos os espaços de ensino. |
| 1.4.2 - Trabalhar esse tema em sala, vinculando-o à prevenção, amizade, entendimento do corpo, afetividade e valores, possibilita aos alunos chegarem a uma concepção de sexualidade numa perspectiva mais ampla, que transcende o ato sexual. |
| 1.4.3 - Acreditar que a livre discussão seja uma boa forma de auxílio no entendimento do tema e nas questões e problemas específicos levantados pelos alunos/as. |
| 1.4.4 - Desenvolver a educação sexual na escola como meio para orientar, informar e prevenir. |
| 1.4.5 - Ter acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. |

| |
|---|
| 1.4.6 - Analisar e comparar a abordagem dada ao corpo pela ciência, pela propaganda e pela arte. |
| 1.4.7 - Identificar com a temática e com a constituição desses estudantes em sujeitos capazes da produção de si. |
| 1.4.8 - Olhar para as expressões da diversidade sexual e das identidades de gênero na escola, havendo uma conexão entre os acontecimentos, as necessidades do sujeito e os saberes sobre sexualidade. |

| **2. HABILIDADE** |
|---|
| **2.1 – Estabelecer relações -** Integra a habilidade de estabelecer, conservar e fortalecer vínculos com indivíduos de maneira efetiva e favorável, além de exercitar a escuta ativa, demonstrando verdadeira curiosidade pelo conteúdo compartilhado pelos interlocutores. |
| 2.1.1 - Esclarecer as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo, elevação de sua autoestima e, portanto, melhores condições de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual. |
| 2.1.2 - Demonstrar flexibilidade e capacidade de ação imediata diante do cotidiano e por em prática, na sala de aula, recursos pedagógicos necessários a um educador. |
| 2.1.3 - Constatar a preocupação em promover diálogos, discussões e reflexões de assuntos que teoricamente nunca seriam abordados naquela aula. |
| 2.1.4 - Superar as dificuldades e limitações para auxiliar os educandos nas questões envolvendo gênero, sexualidade e diversidade sexual. |
| 2.1.5 - Atender anseios e necessidades das/os alunas/os, além de contribuir para sua formação integral. |
| 2.1.6 - Estabelecer uma relação de confiança entre alunos e professores. |
| 2.1.7 - Trabalhar dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor |
| **2.2 – Demonstrar abertura com a temática -** Compreende a experiência de abordar diversos assuntos com uma mente aberta e receptiva e é essencial em ambientes de trabalho dinâmicos e multicultural, a qual diferentes perspectivas e experiências podem enriquecer as discussões e levar a soluções mais inovadoras. |
| 2.2.1 - Abordar os conteúdos que envolvem as questões biológicas e anatômicas da sexualidade, além das relações sociais e afetivas. |
| 2.2.2 - Mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora. |

| |
|---|
| 2.2.3 - Apontar para a importância de cursos de extensão que auxiliem os professores na discussão de temáticas que geralmente não estão inseridas no currículo da maioria das universidades. |
| 2.2.4 - Enxergar na disciplinarização um caminho precípuo para a construção de um repertório intelectual importante para uma consequente transversalidade na abordagem dos marcadores sociais como raça, classe, idade, gênero e outros. |
| 2.2.5 - Possuir visões positivas que podem promover respeito à orientação sexual de cada um, pois deste modo será possível oferecer um bom acolhimento. |
| **2.3 – Usar espaços de conhecimentos -** Capacidade de identificar, acessar e utilizar diferentes fontes de conhecimento de maneira eficaz para resolver problemas, tomar decisões informadas e inovar. |
| 2.3.1 - Construir um conhecimento colaborativo – em que o autoconhecimento, a liberdade de comunicação, a prevenção às ISTs e à proteção às crianças, bem como a constante reeducação em sexualidade fossem marcos rotineiros e de própria constituição do sujeito. |
| 2.3.2 - Promover maior integração e participação de todos os envolvidos em um trabalho estruturado e bem planejado pelo docente |
| 2.3.3 - Preencher lacunas nas informações que a criança e o adolescente já possuem e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado. |
| 2.3.4 - Redimensionar e contextualizar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade. |
| 2.3.5 - Empreender debates no espaço da sala de aula que tenham como objetivo o desenvolvimento da crítica em relação à discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão; e incentivar o respeito aos direitos humanos e às leis contra a discriminação. |
| 2.3.6 - Utilizar uma estratégia de ensino participativa que envolva os adolescentes no pensamento crítico sobre sua sexualidade. |

| **3. ATITUDE** |
|---|
| **3.1 – Colaborar para o processo de aprendizagem -** Disposição ativa e contínua para contribuir com o próprio aprendizado e o dos outros, criando um ambiente de troca de conhecimentos e experiências. A colaboração no aprendizado não se limita apenas ao compartilhamento de informações, mas também inclui a capacidade de ouvir, compreender diferentes perspectivas e trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns. |
| 3.3.1 - Preocupar com a prevenção tanto de gravidez na adolescência, à qual atribuem o valor de precoce, bem como de infecção por DSTs e HIV. |

| |
|---|
| 3.3.2 - Preocupar com a fase do desenvolvimento em que se encontravam as crianças e os adolescentes, para não “incitar precocemente” algumas fases ligadas à sexualidade. |
| 3.3.3 - Levar em conta as características de seus integrantes, de forma a possibilitar a abordagem adequada e específica dos temas a serem desenvolvidos. |
| 3.3.4 - Desenvolver posturas críticas e reflexivas que revejam tabus e preconceitos. |
| 3.3.5 - Refletir sobre a sua prática, melhorando onde achar necessário e estar sempre acessível e disponível ao trabalho de educador/a sexual. |
| 3.3.6 - Praticar o aconselhamento acerca do sexo seguro e responsável, sempre que achar necessário e ter oportunidade de fazê-lo sem incorrer no risco de poder incitar à precocidade sexual ou no de perder o controle da sala. |
| 3.3.7 - Propor a trabalhar a questão da sexualidade e da diversidade sexual na escola com os/as alunos/as em uma construção coletiva e individual da experiência social em gênero, sexualidade e homofobia. |
| 3.3.8 - Ensinar as várias formas de expressar a identidade de forma a suprimir o preconceito. |
| 3.3.9 - Proporcionar maiores condições para criar estratégias e principalmente segurança no seu trabalho não apenas com os alunos, mas também com os próprios filhos acerca da sexualidade. |
| 3.3.10 - Abordar o conceito de forma atualizada e que esteja em conformidade com a realidade da sala de aula. |
| 3.3.11 - Ajudar os estudantes na identificação de diferentes concepções de mundo, principalmente concepções conservadoras com viés religioso nas quais essas famílias estão pautadas. |
| **3.2 – Dialogar com a intenção de construir novos saberes -** Inclui a vontade e a destreza de interagir de forma aberta e colaborativa visando ampliar saberes e pontos de vista. Tal habilidade requer empatia, consideração e a aptidão para escutar ativamente os demais, apreciando suas contribuições e reconhecendo a singularidade das experiências e conhecimentos de cada pessoa, os quais têm o potencial de enriquecer o intercâmbio de ideias. |
| 3.2.1 - Construir espaços de sensibilidade nas relações que trava com os alunos, os quais são importantes à cotidianidade escolar. |
| 3.2.2 - Orientar, prevenir, produzir saberes no sentido emancipatório, escolar, que há interesse de parte dos professores na sua qualificação profissional para atender a essas demandas. |
| 3.2.3 - Interagir entre áreas de conhecimento, para um trabalho interdisciplinar, e a propositura de mediações pedagógicas apoiadas em categorias e conceitos reconhecidamente inclusivos. |

| |
|---|
| 3.2.4 - Abordar conceitos com confiança e autonomia em sala de aula. |
| 3.2.5 - Favorecer a transformação de uma prática pedagógica, às vezes, do medo e da insegurança, para um espaço de cultivo da vida através do olhar sensível e a articulador do saber docente sobre os sujeitos em processo de escolarização. |
| 3.2.6 - Dialogar com os/as alunos/as é o marco inicial para o bom relacionamento e daí provém o sucesso do trabalho em educação sexual. |
| 3.2.7 - Tratar de significações sobre sexualidade e gênero, os valores e experiências pessoais dos/as professores/as são relevantes, uma vez que tais valores também se integram à rede de significados e interações entre os atores da teia de interdependência e, consequentemente, atuam em maior ou menor grau, com maior ou menor tensão junto à prática docente e às diretrizes da escola. |
| 3.2.8 - Oportunizar o acesso ao conhecimento sobre o tema para que as pessoas aprendam a respeitar as diferenças |
| 3.2.9 - Preocupar em reconhecer as historicidades, subjetividades e identidades da sexualidade, mesmo que isso seja em detrimento da valorização dos conhecimentos acadêmicos e científicos. |
| 3.2.10 - Introduzir práticas de orientação e conscientização sobre sexualidade em seu ambiente de trabalho. |
| 3.2.11 - Conversar com as crianças sobre temáticas que iam desde as expressões de feminilidades e masculinidades à sexualidade. |
| **3.3 – Participar do processo de desconstrução -** Engloba a habilidade de questionar e reavaliar convicções, princípios e métodos já estabelecidos. Tal aptidão possibilita que as pessoas confrontem o panorama atual e investiguem diferentes pontos de vista. Ao adotar a desconstrução, o indivíduo se mostra receptivo a transformações e aprimoramentos constantes, o que se revela vital em um contexto sempre mutável. |
| 3.3.1 - Apontar como um aditivo importante à formação dos sujeitos escolares em relação aos temas da sexualidade, tensionando a fixidez e a suposta naturalidade das etapas do desenvolvimento. |
| 3.3.2 - Requerer estar muito bem resolvido consigo, nas questões internas, de sexualidade. |
| 3.3.3 - Defender o direito à diferença e a importância de que, em sala de aula, esse direito se defende com a conversa, ouvindo democraticamente o outro, e com uma prática que busque lutar contra os epistemicídios. |
| 3.3.4 - Refletir sobre sua prática pedagógica e buscando se livrar de preconceitos estigmatizados com a temática |

| |
|---|
| 3.3.5 - Orientar, conversar, e explicar para os alunos a diversidade que encontramos hoje e a importância do respeito à individualidade do sujeito. |
| 3.3.6 - Reconstruir todo o imaginário repressivo e preconceituoso existente na equipe escolar e também familiar |
| 3.3.7 - Proporcionar a discussão da realidade sentida pelo discente, a fim de que o mesmo possa questionar, compreender e posteriormente assimilar conceitos e informações, para daí realizar uma aprendizagem realmente significativa. |
| 3.3.8 - Provocar mudanças nas práticas educativas a favor da igualdade de direitos e da não discriminação por orientação sexual e/ou identidade de gênero. |
| 3.3.9 - Auxiliar o/a aluno/a na superação de suas dificuldades de diálogo e liberdade de expressão. |
| 3.3.10 - Incentivar a busca por atualização a respeito dos temas transversais também a partir de leituras |
| 3.3.11 - Disponibilizar ao educando momentos quando surgir alguma dúvida; curiosidade e desejo de falar sobre o tema, independente se dentro ou fora da sala de aula. |
| 3.3.12 - Proporcionar momentos de reflexão e intervenção que visam desconstruir binarismos de gênero e práticas discriminatórias. |
| 3.3.13 - Tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. |
| 3.3.14 - Buscar conscientizá-los sobre a necessidade de respeito ao próximo. |
| 3.3.15 - Acolher a diversidade sexual ou mesmo de, na posição de professoras e professor de matérias/conteúdos específicas/os, não imprimirem a “visão pessoal às aula”, à escolha dos conteúdos que formas de dar deviam “passar” e a suas compreensões sobre os alunos. |
| 3.3.16 - Usar os vocabulários próprios da temática sexualidade e a compreender as situações que elas vivenciam. |
| 3.3.17 - Demonstrar estar aberta a tratar desses assuntos de forma tranquila. |
| 3.3.18 - Evitar emitir juízos de valor, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas, respondendo às dúvidas e questionamentos de forma direta e esclarecedora. |