



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL**

Lucimara Perciliano de Oliveira

**EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA
TRANSVERSALIDADE À APRENDIZAGEM SISTEMATIZADA NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Brasília
2025

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DF - Distrito Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF - Educação Física

ENDICA - Estratégia Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes

FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISTs – Infecções Sexualmente Transmissíveis

LDB ou LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBTQIA+ - Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual/Transgenêra/Trans, Travesti, Queer, Intersexo, Assexual, mais

LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE-DF - Plano Distrital de Educação do Distrito Federal

PeNSE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

PLANEVCA - Plano Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TJDFT - Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios

UNAIDS - Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me oportunizar viver mais do que esperei e me amparar em cada momento de dificuldade e desespero ao longo desta jornada.

Agradeço à minha família por torcer e apoiar, mesmo que de longe, em especial às minhas filhas Raquel e Esther que, cada uma com seu jeitinho, me fortaleceram nessa caminhada.

Agradeço à minha mãe que foi um porto seguro em vários momentos dessa trajetória.

Agradeço às minhas amigas de infância (Nana, Arianne e Ana Paula), aos meus amigos presentes Glauber e Lorena por terem sido colo, ouvidos, palavras e orações em vários momentos que desanimei e por vibrarem junto comigo em cada avanço.

Agradeço à minha querida terapeuta Érika pelos direcionamentos e por me ajudar a manter o mestrado leve, sem ser um fardo.

Agradeço aos colegas da melhor turma quatro do ProEF, em especial, ao meu amigo de longas datas Diego e aos colegas que fizeram a jornada mais leve: Angélica, Silvana, Simar, Amaranta e o querido Thiago.

Agradeço ao meu orientador prof. Dr. Daniel Cantanhede pelas contribuições e por toda paciência na jornada.

Agradeço ao grupo Sínteses por todo o aprendizado somado e compartilhado.

Agradeço a cada professor que respondeu à pesquisa e contribuiu para a realização desta dissertação.

Agradeço à banca de avaliação Dr^a. Ana Penante e Dr. Pedro Flores (Tatu) que fizeram contribuições e orientações ímpares para a concretização desta dissertação.

RESUMO

A educação em sexualidade, apesar de reconhecida como direito e prevista em documentos nacionais, enfrenta uma implementação frágil e não sistematizada nas escolas, persistindo como tema transversal e frequentemente relegado a abordagens biologicistas. Este cenário de lacuna educacional, no nosso entendimento, contribui para a vulnerabilidade de crianças e adolescentes à violência sexual, conforme evidenciado por dados alarmantes do FBSP que apontam majoritariamente meninas negras de até 13 anos como vítimas. Diante dessa problemática, esta dissertação investiga a viabilidade de implementar um ensino sistematizado de educação em sexualidade no componente curricular de Educação Física da rede pública do Distrito Federal. A pesquisa, de natureza qualitativa, articulou revisão narrativa da literatura, análise documental e aplicação de questionário com 72 professores da SEEDF, cujos dados foram tratados mediante análise de conteúdo temática. Os resultados revelam um paradoxo pedagógico: embora 88,7% dos docentes apoiem a integração curricular, apenas 20,6% a praticam frequentemente. Esta lacuna de 68,1% é atribuída a barreiras como resistência familiar/comunitária (72,2%), falta de formação adequada (68,1%) e ausência de suporte institucional (44,4%). O estudo conclui que a viabilidade da sistematização está condicionada a uma intervenção multifacetada, que inclui formação continuada crítica (demandada por 93,1% dos docentes), desenvolvimento de materiais didáticos específicos, suporte institucional explícito e estratégias de engajamento comunitário. Como produto educacional, desenvolveu-se um Repositório Digital para instrumentalizar os professores, posicionando a Educação Física como território pedagógico privilegiado para uma educação em sexualidade crítica, preventiva e emancipatória.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Educação Sexual; Currículo; Formação de Professores; Violência de Gênero.

Sumário

INTRODUÇÃO	7
1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
1.1 Educação e Educação Física no Brasil, um breve contexto.....	10
1.2 E hoje, que sociedade é essa?	13
1.3 Histórico da Sexualidade no Brasil	19
1.3.1 Diversidade de gênero: para além do binarismo na Educação Física	25
1.4 Se a lei é por nós, quem será contra nós?.....	26
1.5 Educação Física e Educação Sexual: uma conexão necessária e crítica	33
1.5.1 <i>"Passa para o professor de Educação Física, ele dá conta!"</i>	33
2 - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	42
2.1 Abordagem e Natureza da Pesquisa	42
2.2 Local da Pesquisa e Participantes.....	43
2.3 Procedimentos para a Coleta de Dados	44
2.4 Procedimentos para a Análise de Dados.....	46
2.5 Aspectos Éticos.....	47
2.6 Recurso Educacional.....	48
3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	48
3.1 Perfil dos participantes	49
3.2 Percepções gerais sobre relevância e disposição	50
3.3 Concepções docentes e temas prioritários	52
3.4 Condições percebidas para implementação	54
3.5 Práticas atuais e desafios enfrentados	58
3.6 Caminhos para a implementação efetiva.....	61
CONCLUSÃO	63
REFERÊNCIAS	66
PROPOSTA DO RECURSO EDUCACIONAL: "Educação Física e Educação em Sexualidade: Recursos para a prática docente"	73
Apêndice A	76
Apêndice B	77
Apêndice C	78
Apêndice D	81
Apêndice E	87

INTRODUÇÃO

A sexualidade, longe de ser uma constante biológica, constitui-se como uma construção histórica e social profundamente entrelaçada com relações de poder. No Brasil, desde a colonização, suas normas foram moldadas por instituições como a Igreja Católica, que consolidou um modelo patriarcal e repressivo (Foucault, 1988). Esse legado persiste na contemporaneidade, na qual, paradoxalmente, a era da informação não se traduz em conhecimento emancipado sobre o tema. É nesse contexto que a escola é convocada a superar a mera transmissão de informações biológicas e assumir o seu papel na formação crítica e integral do indivíduo, fomentando um diálogo inclusivo sobre sexualidade, direitos e diversidades.

Legalmente, esse compromisso está ancorado em um sólido arcabouço. A Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) preconizam uma educação para o pleno desenvolvimento e para a cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) reconhecem essa necessidade ao incluírem a Orientação Sexual como tema transversal. No entanto, a implementação efetiva e sistematizada esbarra em obstáculos históricos e políticos. A abordagem transversal, embora bem-intencionada, frequentemente marginaliza o tema, e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) representa um retrocesso ao suprimir as menções explícitas a gênero e sexualidade, confinando a discussão a uma perspectiva quase exclusivamente biológica no componente de Ciências.

As consequências dessa lacuna educacional são graves e mensuráveis. Dados do 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025) revelam um cenário alarmante de violência sexual, com vítimas majoritariamente meninas negras de até 13 anos, violentadas em seus próprios lares. À luz da teoria feminista (Saffioti, 2015), esse quadro evidencia a violência de gênero como um mecanismo de manutenção da opressão patriarcal. Nesse sentido, a escola, ao se furtar de uma educação em sexualidade crítica, acaba por reforçar a naturalização dessa violência, deixando de equipar crianças e adolescentes com o conhecimento necessário para identificar e tentar romper com esses ciclos. A educação em sexualidade, portanto, mostra-se não apenas uma orientação pedagógica, mas uma ferramenta vital de prevenção e empoderamento.

No âmbito do trabalho escolar, a Educação Física configura-se como um componente curricular com especificidade ímpar para confrontar a fragmentação do tema. Ao tomar, como o objeto de ensino, as manifestações da Cultura Corporal como objeto de ensino (Coletivo de Autores, 1992) – dimensão constitutiva da experiência humana, eminentemente prática e relacional –, a Educação Física, desse modo, viabiliza a criação de um espaço de confiança e vivência compartilhada, fundamental para a problematização de temas sensíveis. É em sua práxis pedagógica, ao ensinar e vivenciar esportes, danças, lutas e ginásticas, que se performam, negociam e naturalizam corporalmente masculinidades e feminilidades, reproduzindo ou contestando hierarquias de gênero, conforme elucidam Louro (2004) e Goellner (2010). Esse processo converte a disciplina em um território pedagógico privilegiado para tematizar essas normas criticamente, desnaturalizar estereótipos e trabalhar conceitos como consentimento e autonomia corporal de forma vivencial e significativa.

Esse cenário complexo não é uma abstração teórica. Ele ecoa e é iluminado por uma trajetória pessoal e profissional que cruza, de forma sensível, com os impasses e potencialidades aqui descritos. Minha história com a Educação Física escolar foi, inicialmente, marcada pela exclusão, reflexo das contradições de uma área em transição paradigmática (Coletivo de Autores, 1992). Na década de 1990, embora as Abordagens Críticas ganhassem espaço teórico, vivenciei na prática a persistência de um modelo tecnicista (Castellani Filho, 1998), que se manifestava em aulas padronizadas e desrespeitosas às individualidades biológicas – no meu caso, agravadas pela bronquite asmática. O constrangimento era tal que cheguei a me esconder durante essas aulas. Outras vivências se alinhavam ao que se convencionou chamar de "aula 'rola a bola'" (Darido, 2003), em que a falta de direcionamento reforçava estereótipos de gênero que relegavam nós, meninas, às bordas da quadra. Essas memórias negativas cristalizaram uma imagem da EF da qual me afastei, inclusive aproveitando a abertura da Lei nº 10.793/2003 que a tornou optativa no Ensino Médio.

O ingresso no curso de Educação Física, via ProUni, foi um paradoxo orientado mais pelas circunstâncias sociais e por uma experiência prévia com a dança do que por uma identificação com a área escolar. No entanto, ao ingressar na rede pública como professora, carregava uma certeza: não repetiria os modelos excludentes que vivenciei. Hoje, após nove anos lecionando para os 6º e 7º anos,

percebo a responsabilidade de ser, muitas vezes, a primeira referência de EF que essas crianças têm, buscando ressignificar sua relação com a disciplina desde o início, alinhada a uma perspectiva crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992).

Há cerca de cinco anos, mergulhei em estudos sobre sexualidade. Na convivência com pré-adolescentes, deparei-me com suas profundas carências de informação sobre temas básicos. Contudo, mesmo com o arcabouço teórico, percebi minha própria insegurança – e a de muitos colegas – para abordar tais temas de forma sistematizada. A EF, por ser uma disciplina que lida diretamente com a corporalidade (Freire, 2008), configura-se como o espaço ideal para esse diálogo. No entanto, a mesma lacuna formativa e a falta de intencionalidade pedagógica que identifiquei nos documentos curriculares se manifestam como uma barreira real e intimidadora na prática cotidiana.

Foi precisamente na intersecção entre minha prática docente, minha formação em sexualidade e a frustração profissional de não conseguir transpor esse conhecimento para a sala de aula de maneira segura e eficaz, que se cristalizou a motivação para esta pesquisa. Se a Educação Física é, de fato, um território privilegiado para a educação sexual, por que essa potencialidade não se concretiza? Por que professores, mesmo dispostos, sentem-se inseguros? Esta dissertação, portanto, visa investigar a possibilidade de implementar o ensino sistematizado de educação em sexualidade no componente curricular de Educação Física da rede pública do Distrito Federal. Objetiva-se, mais especificamente, analisar o tratamento das temáticas de sexualidade e gênero nos documentos normativos; identificar as percepções, concepções e disposições dos docentes de Educação Física acerca dessa integração; e mapear os desafios, as barreiras e as condições percebidas como necessárias para uma implementação eficaz.

Para alcançar esses objetivos, o percurso metodológico adotado articula três eixos complementares: uma revisão narrativa da literatura, que situa o debate acadêmico; a análise documental de leis, diretrizes e currículos; e a aplicação de um questionário a 72 professores da SEEDF, cujos dados foram tratados mediante análise de conteúdo temática. Essa abordagem mista permite capturar tanto a dimensão teórico-normativa quanto a realidade empírica do chão da escola.

A estrutura da dissertação reflete este percurso investigativo. O primeiro capítulo, “Fundamentação Teórica”, constrói o arcabouço conceitual necessário, percorrendo a história da sexualidade no Brasil, a função social da escola e da

Educação Física, o marco legal e, por fim, a interface fundamental entre Educação Física e educação sexual, na qual se justifica a centralidade desta disciplina para a temática. O segundo capítulo, “Estratégias Metodológicas”, detalha o desenho da pesquisa, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise, garantindo a transparência e o rigor do estudo. O terceiro capítulo, “Análise e Discussão dos Resultados”, avança para o cerne da investigação, analisando o perfil dos docentes, suas percepções, a lacuna entre a disposição teórica e a prática efetiva, e propondo caminhos concretos para a superação dos obstáculos identificados. Por fim, o Recurso Educacional – um Repositório Digital – materializa o compromisso do mestrado profissional em oferecer um recurso concreto para a prática docente, instrumentalizando os professores na implementação da educação em sexualidade sistematizada.

Ao articular a fundamentação teórica, a análise empírica e a produção de um recurso pedagógico, esta pesquisa espera contribuir para o avanço do debate e para a efetivação de uma educação em sexualidade crítica e emancipatória na Educação Básica, posicionando a Educação Física como uma aliada indispensável nessa frente.

1- Fundamentação Teórica

1.1 Educação e Educação Física no Brasil, um breve contexto

Neste início de capítulo, trataremos algumas concepções que são fundamentais para a temática que abordaremos ao longo desta dissertação. Contextualizando a escola a partir de pontos historiográficos, com foco na sociedade e política daquele período. Historicamente a escola foi concebida como meio de servir às demandas da sociedade em que está inserida, e assim continua sendo até os dias atuais.

A compreensão da sociedade a partir de uma divisão fundamental entre classes com interesses antagônicos – seja como burguesia e proletariado (Marx, 2005), classe dominante e dominada (Saviani, 2008) ou opressor e oprimido (Freire, 2005) – constitui o ponto de partida para analisar a função social da escola como um campo de luta ideológica. Essa divisão fundamental da sociedade em classes com interesses antagônicos, conforme a análise materialista da história (Marx; Engels,

2005), é o ponto de partida para compreender a função social da escola não como um aparato neutro, mas como um campo de luta ideológica.

De acordo com Saviani (2008), inspirado no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, o início dos sistemas nacionais de ensino, data de meados do século XIX. Nesse mesmo período temporal, estava em consolidação uma nova classe da sociedade: a burguesia. A escola subordinava-se à burguesia como instrumento para superar a ignorância dos que eram súditos transformando-os em cidadãos, a serviço da democracia burguesa. Sendo chamada de Pedagogia Tradicional. Saviani (2008) descreve que:

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos (Saviani, 2008, p. 5).

O papel da escola configurava-se como instrumento de transmissão, onde o professor era o detentor do saber e ao aluno cabia a tarefa de assimilá-lo. Essa lógica confirma as concepções de Paulo Freire sobre a educação bancária, definida como uma forma de opressão, na qual os alunos são tratados como recipientes vazios que precisam ser preenchidos com conhecimento sem questionamento ou reflexão crítica (Freire, 2005). Nessa perspectiva, a escola atua como um locus privilegiado da luta de classes (Saviani, 2008), reproduzindo os valores e a cultura da classe dominante, mascarando as contradições sociais e naturalizando a dominação.

A escola não seria capaz de tamanha demanda – como não é, até hoje. Como partia do entendimento de uma camada da sociedade – a detentora do poder - quem não se enquadrava era marginalizado, de várias formas: ou não tinha acesso, ou se tinha acesso não era bem sucedido, ou ainda os que não se ajustavam à sociedade que estava se consolidando, como apontou Saviani (2008).

O próprio desenvolvimento e história da Educação Física no Brasil evidenciam o seu como instrumento a serviço da classe dominante como meio de manipulação,

assumindo variados papéis, conforme as demandas da sociedade vigente. A Educação Física, enquanto prática social, não ficou imune a esse processo, sendo constantemente reinventada para atender a projetos de sociedade muitas vezes excludentes e autoritários (Coletivo de Autores, 1992).

Castellani (1988) aborda claramente essa instrumentalização da Educação Física e destaca alguns momentos como no Brasil Império, em que evidenciou o entrelace da Educação Física com as instituições militares, as quais exerciam influências para a doutrina de um corpo forte e hábil a defender o império de uma possível recolonização. Com intenções parecidas, os médicos viam na Educação Física uma ferramenta para propagar a higienização, com intuito de uma raça mais pura, sob os parâmetros exigidos pela classe dominante que estava em ascensão – período higienista. Nesse contexto, um período em que eram importados modelos de práticas corporais, como o método alemão e o método francês.

Posteriormente, no período conhecido como Estado Novo, o papel da Educação Física foi acentuado a serviço da sociedade, porém, sob domínio do governo, ou seja, longe de ser neutra, ao contrário, a Educação Física e a criação da Educação Moral e Cívica pretendia direcionar a educação para o caminho pretendido pelo governo, “a escola como aparelho ideológico de Estado”, como cita (Castellani,1988). Em outro momento, a obrigatoriedade da Educação Física no currículo escolar reforçou seu caráter de adestramento físico da juventude, preparando corpos aptos a atender às demandas da economia.; Ainda que Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) tenha surgido após o fim do Estado Novo numa tentativa de uma educação mais liberal e democrática, seu impacto ficou apenas no aspecto organizacional das estruturas escolares, enquanto o ensino inclinava-se para uma tendência tecnicista, emergindo novamente o caráter de mão de obra física adestrada. Tal orientação encontrou reforço no Decreto nº 69.450/71, que passou a referir-se à Educação Física como atividade, caracterizando-a como um “fazer pelo fazer”, sem uma reflexão teórica (Castellani,1988).

A análise de Castellani (1988) evidencia como a história da Educação Física se confunde com a história do controle e da disciplinarização do corpo na sociedade moderna, processo magistralmente analisado por Foucault (1988). Como podemos constatar, desde o seu surgimento no Brasil, a Educação Física no Brasil, foi instrumentalizada de diversas formas a serviço da classe dominante, sempre

mediante os aspectos políticos da época. Isso proporcionou alguns benefícios também, como por exemplo, sua inserção no ensino regular. Mesmo que esse início tenha sido deturpado, foi através dele e com as reformas educacionais que chegamos à Educação Física Escolar atual. Contudo, superar essa herança histórica de instrumentalização exige uma ruptura epistemológica com esses modelos. É necessário assumir uma perspectiva crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992), que compreenda a Educação Física como espaço de tematização e crítica da Cultura Corporal, transformando-a em um instrumento de emancipação humana e não de dominação.

1.2 E hoje, que sociedade é essa?

A sexualidade de crianças e adolescentes consolida-se como uma questão pública urgente. A sociedade atual enfrenta desafios complexos relacionados à sexualidade e ao gênero evidenciados pela escalada de casos de violência sexual e discriminação, demandando uma resposta social e educacional imediata.

Dados divulgados em julho deste ano, pelo 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2025) revelam um aumento em todos os tipos de violência contra as mulheres no Brasil em 2024, com destaque para o estupro e o estupro de vulnerável¹. As vítimas são predominantemente meninas negras, com idades entre zero e 13 anos, e a maioria dos crimes (83,9%) é cometida por autores conhecidos, ocorrendo em 67,9% dos casos em residência. Essa realidade expõe que crianças e adolescentes são frequentemente alvos de pessoas de seu círculo de convívio, tornando a violência uma traição à confiança. Para além do trauma imediato, essas vítimas muitas vezes precisam lidar com gravidezes resultantes de uma violência que mal compreendem, agravando ainda mais a sua situação de vulnerabilidade. Ainda, segundo o referido documento, por se tratar majoritariamente de crianças, a literatura aponta que crimes como esses são recorrentes, com falta de provas ou testemunhas, tornando o relato da vítima fundamental para a investigação e responsabilização.

¹ Estupro de vulnerável é um crime previsto no Art. 217-A do Código Penal Brasileiro (Decreto-Lei nº 2.848/1940). Caracteriza-se pela conjunção carnal ou prática de outro ato libidinoso com menor de 14 anos. A lei considera a condição de vulnerabilidade da vítima pela sua idade, presumindo-se que não possui maturidade para consentir, independentemente de sua aparente concordância ou do uso de violência. A faixa etária é o elemento definidor do crime, que atinge, conforme dados do 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024), predominantemente meninas negras de até 13 anos, em sua maioria no ambiente doméstico.

Desde o início dos registros do Anuário de Segurança Pública (FBSP, 2025) os índices de crimes sexuais estão em ascensão. As estatísticas, por si, já demonstram a necessidade de acesso a uma educação em sexualidade abrangente para que crianças tenham a consciência do que vem a ser violência sexual, em suas diferentes formas, além de como denunciar e até mesmo sob um potencial preventivo, pois esse conhecimento torna-se um aliado e uma ferramenta poderosa para a prevenção. Essas estatísticas indicam também que o enfrentamento ao estupro de vulneráveis, especialmente de menores de 14 anos, não pode ser realizado exclusivamente por meio da tipificação penal e da punição desses atos, mas precisa ser complementada pelo empoderamento de crianças e adolescentes, através de uma educação em sexualidade sistematizada que os capacitem a compreender os limites de seus próprios corpos, respeitando-os assim como a reconhecer abusos de todos os tipos.

Essa violência, no entanto, não é um fenômeno aleatório ou meramente individual. Ela é a expressão brutal de uma estrutura social patriarcal e racista, que organiza as relações de poder de forma desigual. Conforme elucidado pela socióloga feminista Heleieth Saffioti (2015), a violência de gênero é um mecanismo fundamental de manutenção da opressão patriarcal, funcionando como um instrumento de controle sobre os corpos e as vidas das mulheres. A naturalização da violência sexual, especialmente contra meninas, reforça a ideia de que seus corpos são objetos disponíveis para a satisfação masculina. A interseccionalidade dessa violência – que atinge majoritariamente meninas negras e pobres, como mostram os dados – evidencia como o patriarcado se entrelaça com o racismo e a classe social, produzindo vulnerabilidades específicas. A violência não ocorre apenas por serem crianças, mas, em muitos aspectos, porque são meninas, negras e ocupam uma posição social de subalternidade. A escola, ao se furtar de uma educação em sexualidade crítica, acaba por reforçar essa naturalização, deixando de equipar crianças e adolescentes com o conhecimento necessário para identificar e tentar romper com esses ciclos de violência.

É fundamental contextualizar tais estatísticas à luz do fenômeno da subnotificação. Conforme aponta o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2023) o número efetivo de estupros no Brasil é significativamente superior aos dados policiais. Estima-se que apenas entre 10% a 15% do total de casos sejam efetivamente notificados às autoridades. Essa distorção é ainda mais acentuada

quando as vítimas são crianças, adolescentes e grupos vulneráveis, cujos casos, pela própria dinâmica do crime e pela relação com o agressor, sequer chegam ao conhecimento do sistema de segurança. Nesse sentido, o crescimento aparente nos registros pode ser parcialmente atribuído a um incremento nas taxas de notificação. Todavia, a magnitude do problema permanece inquestionável: a oficialização de mais de 87 mil casos anuais – que representaria, na pior das hipóteses, apenas uma décima parte da realidade –, com o estupro de vulnerável respondendo por 76,8% deles, atesta a gravidade e a natureza estrutural da violência sexual.

A dimensão da violência sexual na contemporaneidade expandiu-se para o ambiente digital, que se configura como um novo espaço de risco. Um diagnóstico recente liderado pela Estratégia Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes (ENDICA/UnB, 2025) caracteriza a violência sexual online como uma violação de direitos de proporções endêmicas e de notória subnotificação. O estudo conclui que as vítimas são predominantemente meninas adolescentes, e os agressores, em sua maioria, são homens adultos conhecidos, frequentemente tornando o abuso online uma extensão de violências já sofridas no ambiente presencial. Diante desse cenário complexo, o documento defende a criação de um Sistema Nacional de Enfrentamento, cujo pilar fundamental é a Prevenção por meio da educação, com a implementação de estratégias de educação em sexualidade e educação digital nas escolas. Essa conclusão corrobora diretamente a tese central desta dissertação, ao posicionar a escola e a educação sistemática como ferramentas indispensáveis para capacitar crianças e adolescentes a reconhecerem e se protegerem dessas novas modalidades de violência.

É fundamental destacar que a legislação brasileira não apenas autoriza, mas também exige a implementação da educação em sexualidade nas escolas. Entretanto, os diferentes contextos políticos influenciam significativamente a forma como esse tema é tratado nos documentos oficiais, criando uma lacuna entre a lei e a prática. Essa lacuna é evidenciada pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (IBGE, 2021).

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE é uma pesquisa periódica realizada desde 2009, integrando as ações do Ministério da Saúde em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e em colaboração com o Ministério da Educação (MEC). Constitui-se como uma importante fonte de dados sobre diversos aspectos da vida dos adolescentes na faixa etária de 13 a 17 anos

para orientar as políticas de atenção à saúde sexual e reprodutiva dos(as) adolescentes. Exerce um papel essencial na formulação de políticas públicas que visam aprimorar a saúde de todos os adolescentes brasileiros. Além disso, destaca as principais questões a serem abordadas para a criação de iniciativas voltadas à promoção da saúde no ambiente escolar.

Os estudos têm progredido no acompanhamento dos padrões de comportamento sexual dos(as) estudantes, abrangendo aspectos como a iniciação sexual, práticas seguras e o acesso a informações relacionadas à saúde sexual e reprodutiva. O documento traz o seguinte trecho:

Em 2019, com o intuito de aperfeiçoar a captação da informação de violência sexual, foram adotadas na PeNSE mudanças metodológicas que seguem, inclusive, as recomendações internacionais. O método adotado na edição de 2019 consistiu na exemplificação de atos que caracterizavam a violência sexual. Vale ressaltar que muitas das vezes o(a) adolescente, seja pela falta de maturidade ou pelo contexto em que o mesmo é socializado, não tem clareza sobre o que é a violência sexual. Dessa maneira, o uso do recurso metodológico de exemplificar o ato sofrido contra a vontade tende a captar melhor o fenômeno. Com efeito, o percentual de escolares que tiveram relação sexual forçada, em 2019, foi de 5,6%. Com a mudança metodológica, a violência sexual pode ser mensurada não somente através do ato da relação sexual, mas da identificação de outros atos que vão desde o assédio até a relação forçada. Nesse sentido, o percentual de escolares do 9º ano que passaram por essa situação foi de 14,6% (IBGE, 2021 p.137).

O estudo revela a urgência de intensificar ações educativas, apontando para o início da vida sexual mais precoce, o uso inconsistente de preservativos e o impacto de cerca de 4,3 mil gravidezes entre adolescentes do 9º ano, apenas em 2019. Um dado é particularmente elucidativo: com uma metodologia que exemplificava atos de violência, a PeNSE identificou que 14,6% dos escolares do 9º ano vivenciaram situações que variavam do assédio à relação sexual forçada. Este dado comprova que muitos adolescentes não reconhecem tais atos como violência, destacando a necessidade crucial de uma educação que os capacite para essa identificação.

Historicamente, a educação tem sido um campo de intensas disputas, no qual múltiplas demandas e questões convergem em torno de sua função no desenvolvimento dos indivíduos. A educação em sexualidade vai muito além de um caráter preventivo. Vivemos na era da informação, mas isso não é suficiente para suprir as necessidades da sociedade. Assim, é necessário mais que informações; é preciso conhecimento, o qual se constrói por meio de práticas pedagógicas, a partir de um ensino sistematizado da temática em questão, adaptado ao nível de desenvolvimento do escolar e às suas necessidades. Corroborando essa

necessidade, a UNESCO (2023) enfatiza que a escola desempenha um papel fundamental na promoção do diálogo e no desenvolvimento de comportamentos que encorajam mudanças de olhares e valores, contribuindo para que "as diferenças não sejam a razão das desigualdades". Essa perspectiva posiciona a educação em sexualidade como eixo central para a equidade:

Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na promoção do diálogo, assim como no desenvolvimento de comportamentos e atitudes que encorajam mudanças de olhares e valores, o que contribui fortemente para que as diferenças não sejam a razão das desigualdades. Ao promover o diálogo e estimular mudanças nos indivíduos e na sociedade, a educação, ao mesmo tempo que reforça valores e práticas saudáveis, incentiva a abertura para o novo, acolhendo anseios e desafios sociais que buscam por transformações sustentáveis e equânimes UNESCO (2023 p. 14).

Esse documento foi elaborado a partir da publicação da UNESCO (2010): "Orientação técnica internacional de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde", visando ampliar o acesso a recursos e materiais capazes de viabilizar, de maneira eficaz, a criação de currículos inclusivos que abordem as temáticas de gênero e sexualidade.

Essa percepção de invulnerabilidade, conforme sugerem os dados do IBGE (2021), encontra suporte em pesquisas epidemiológicas nacionais. Um estudo com adultos jovens brasileiros demonstrou que, apesar de um alto conhecimento geral sobre HIV/Aids, uma parcela significativa não se considera pessoalmente vulnerável à infecção, subestimando seu próprio risco (Souza Júnior et al., 2021). Essa distorção na percepção de risco revela que os jovens frequentemente se percebem como invulneráveis, o que os leva a adotar comportamentos que aumentam a probabilidade de contrair ISTs e de enfrentar gravidez precoce. Por isso, é essencial que sejam orientados a vivenciar a sexualidade de maneira responsável.

A falta de diálogo aberto e formativo sobre esses temas nas escolas contribui para a perpetuação de comportamentos nocivos e preconceituosos. Para esse rompimento, a educação em sexualidade pode contribuir para que os alunos adotem atitudes saudáveis e respeitadas em relação à sexualidade e aos relacionamentos, por meio de conhecimento sobre temas fundamentais de saúde, bem-estar e desenvolvimento integral. Além disso, pode contribuir na prevenção da violência sexual, capacitando-os a fazer escolhas seguras e conscientes sobre seus relacionamentos e sua saúde e bem-estar (UNESCO, 2023).

A educação sexual abrangente é estruturada como um processo pedagógico que aborda os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais da sexualidade. Trata-se de apresentar a sexualidade de forma positiva, destacando valores como respeito, inclusão, igualdade, empatia, responsabilidade, reciprocidade e a não discriminação. Nesse contexto, é fundamental que a educação sexual nas escolas brasileiras seja mais ampla e integrada, indo além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Além disso, é essencial investir na formação de professores, visando desconstruir padrões sexuais discriminatórios e fomentar uma cultura de saúde preventiva no ambiente escolar (Furlanetto, et al, 2018).

Para que essa educação seja efetiva, não pode permanecer abstrata. Ela deve se apoiar em componentes curriculares concretos, encontrando na Educação Física, pela sua relação direta e pedagógica com o corpo, a cultura corporal e as relações sociais que neles se imprimem, um espaço singular e privilegiado para sua realização. É na práxis da Educação Física que a discussão sobre autonomia, respeito ao próprio corpo e ao do outro, bem como a desnaturalização das violências pode ganhar materialidade, transformando a teoria em uma ferramenta viva de prevenção e emancipação.

Assim, essa educação em sexualidade pode promover benefícios significativos para o bem-estar e a autoestima, tais como: Fortalecimento da autoestima corporal –Ao aprender sobre o corpo em suas diversas funções, formas e potencialidades, o indivíduo desenvolve uma relação mais positiva e respeitosa consigo mesmo, reduzindo a vergonha e a ansiedade associadas à imagem corporal; Autoconhecimento e autonomia – compreender seus próprios desejos, limites e respostas corporais promove um senso de propriedade sobre o próprio corpo e suas escolhas, essencial para a autoconfiança e para a tomada de decisões conscientes e responsáveis; Desenvolvimento de relações saudáveis e respeitadas – a educação em sexualidade fornece as bases para estabelecer limites claros, praticar o consentimento e valorizar a comunicação aberta, elementos fundamentais para relações interpessoais positivas que reforçam o bem-estar emocional; Redução da ansiedade e da culpa – desmistificar tabus e oferecer informações precisas sobre sexualidade ajudam a dissipar medos infundados e sentimentos de culpa, permitindo que o indivíduo viva sua sexualidade com mais liberdade e menos angústia; Empoderamento para o autocuidado – o conhecimento sobre a saúde sexual e reprodutiva capacita o indivíduo a cuidar de si mesmo de forma proativa, buscando

informações e serviços de saúde quando necessário, o que gera uma sensação de controle e autossuficiência; Resiliência frente a pressões sociais – ao desconstruir estereótipos de gênero² e ideais irreais de corpo e desempenho, a educação sistemática fortalece a capacidade crítica do indivíduo, protegendo-o contra comparações negativas e pressões sociais que prejudicam a autoestima.

1.3 Histórico da Sexualidade no Brasil

A história da sexualidade humana constitui um campo de estudo intimamente relacionado aos aspectos sociais, econômicos e políticos predominantes em diferentes períodos históricos. Desde os primórdios da humanidade, as normas e práticas associadas à sexualidade têm sido continuamente moldadas e reinterpretadas, em consonância com os contextos culturais e ideológicos de cada época. Esse processo reflete tanto as transformações promovidas por mudanças estruturais na sociedade quanto a resistências a essas mudanças, evidenciando um dinamismo constante na forma como a sexualidade é vivenciada, compreendida e regulada.

Segundo Foucault (1988), o sexo não deve ser compreendido como uma característica intrínseca ao ser humano, mas sim como uma construção histórica e cultural que adquiriu contornos específicos a partir do século XVIII. Nesse período, desenvolveu-se o que ele denomina *scientia sexualis*, ou a ciência do sexo e da sexualidade. Esse conceito transformou a sexualidade em um objeto de interesse científico, abrindo espaço para novas formas de observação, práticas profissionais e tratamentos clínicos que antes não existiam como campo sistematizado de estudo.

A institucionalização desse saber proporcionou a criação de um campo específico denominado "sexualidade", que passou a ser articulado em função de interesses médicos e sociais. Foucault (1988) argumenta que, longe de ser uma descoberta científica neutra, o sexo e a sexualidade se configuram como fenômenos historicamente construídos e profundamente vinculados a estratégias de controle social e político.

² Estereótipos de gênero são representações sociais cristalizadas e generalizantes sobre como homens e mulheres "devem" ser, sentir e se comportar. São construções históricas e culturais, e não determinações biológicas, que atribuem, por exemplo, força, racionalidade e competitividade aos homens, e fragilidade, emotividade e delicadeza às mulheres. Conforme analisa Louro (2004), a escola e, particularmente, a Educação Física, são instâncias poderosas na produção e reprodução desses estereótipos, ao naturalizar a divisão de atividades e espaços por gênero, limitando as potencialidades dos sujeitos.

Além disso, ele aponta que a sexualidade foi submetida a repressões ao longo de muitos anos, não sendo simplesmente um processo de revelação de verdades biológicas ou naturais. Em vez disso, trata-se de uma categoria que surgiu para atender às necessidades de vigilância e regulação dos indivíduos. Por meio da sexualidade como campo de saber e poder, os sujeitos passaram a ser monitorados, classificados e governados a partir de normas e discursos médicos e científicos.

A "descoberta" da sexualidade infantil por Freud (2016) e sua subsequente medicalização ilustram essa nova fase de controle através do saber. Paralelamente, emergem vozes dissidentes. Os movimentos feministas, com contribuições como as de Heleieth Saffioti (2015), começam a desvendar como o controle da sexualidade e dos corpos das mulheres é um pilar fundamental do patriarcado. Essa análise ganha contornos estruturais mais amplos – e interseccionais – quando atrelada à crítica ao capitalismo. Inspiradas pela perspectiva materialista histórica de Engels (2010), essas vozes evidenciam que, embora as desigualdades de gênero não sejam uma criação original do sistema capitalista – possuindo raízes históricas mais profundas, esse as potencializa e redefine funcionalmente. O capitalismo se apropria e se articula organicamente com as estruturas patriarcais e racistas preexistentes, transformando a divisão sexual e racial do trabalho e o controle da reprodução em alicerces para a acumulação de capital. Nessa síntese perversa, o corpo da mulher negra ocupa um lugar de superexploração singular: historicamente objetificado como mercadoria no escravismo, sua força de trabalho e sua sexualidade continuam a ser sistematicamente desvalorizadas e apropriadas, conformando uma opressão específica na base da pirâmide social, como analisam autoras como Lélia Gonzalez (2020) e Sueli Carneiro (2011). Desse modo, a opressão das mulheres se revela um instrumento duplamente eficaz – e triplamente quando atravessada pelo racismo –, mantendo hierarquias sociais ancestrais e servindo a um propósito econômico central no modo de produção vigente.

Ao apresentar o conceito de sexualidade infantil, Freud (2016) abriu caminho para a compreensão de sua manifestação no âmbito social. Seguindo as reflexões de Foucault (1988), bem como de Weeks e Louro (2000), a sexualidade é entendida como um fenômeno construído historicamente e inserido no contexto social. Isso significa que ela se manifesta e se molda nos grupos sociais, na dinâmica familiar, nos meios de comunicação e em outros espaços. Por meio de processos como a

repetição, a validação e os símbolos compartilhados, a sexualidade de cada indivíduo é conformada dentro de um contexto específico de tempo e lugar.

A sexualidade, longe de ser uma verdade natural ou biológica, é uma construção histórica e social, um campo de forças onde se travam disputas pelo controle do corpo, dos desejos e da vida. Compreender essa história é fundamental para desnaturalizar as normas que regulam nossa sociedade e para posicionar a educação em sexualidade não como uma concessão, mas como um instrumento de luta pela emancipação humana. Mott (1988) demonstra, por meio da análise de processos inquisitoriais, que no Brasil colonial do século XVII vigorava uma relativa liberdade de costumes, gestos e expressões corporais, o que situa aí os primórdios da história da sexualidade no país. Com a chegada dos portugueses ao Brasil no século XVI, as questões relacionadas à sexualidade foram profundamente influenciadas pela moral e pelos costumes europeus da época, em particular os moldados pela forte presença da Igreja Católica. Essas normas foram importadas e adaptadas ao novo território, onde enfrentaram um choque cultural significativo com as práticas e concepções dos povos indígenas e, posteriormente, dos africanos trazidos como escravizados. O processo de colonização do Brasil implicou a transplantação de um sistema de valores europeu, empenhando-se na implementação de uma ordem social que refletisse os princípios metropolitanos, não raro por meio de mecanismos coercitivos e repressivos. Sem desconsiderar o lastro histórico de violências inerente a uma empreitada colonizadora, o presente estudo concentrará essa análise no âmbito específico da história da sexualidade no Brasil.

Esse "choque colonial" não foi apenas territorial, mas também corporal e sexual. A imposição de uma moral estrangeira sobre as práticas indígenas e africanas representa o primeiro grande movimento de enquadramento dos corpos e desejos a um projeto de poder, antecipando a função que a sexualidade cumpriria na manutenção de ordens sociais vigentes.

De acordo com Michel Foucault (1988), o declínio da sexualidade esteve diretamente associado à ascensão da burguesia vitoriana, iniciada em 1837. Naquele período, a sexualidade foi progressivamente confinada ao âmbito doméstico e familiar, sendo limitada ao quarto do casal e direcionada unicamente à função reprodutiva. O casal tornou-se o detentor legítimo da sexualidade permitida, enquanto outras manifestações sexuais foram consideradas desviantes e passíveis de sanções sociais e morais. Esse processo de controle burguês, analisado por

Foucault (1988), está intrinsecamente ligado à consolidação da sociedade de classes. Sob uma perspectiva marxista, o confinamento da sexualidade à família nuclear garante a transmissão da herança privada e a produção de uma força de trabalho disciplinada. O corpo, portanto, é alienado – sua potencialidade prazerosa é negada em favor de sua utilidade para a reprodução da ordem social.

O corpo, antes objeto de maior liberdade, passou a ser ocultado, e o discurso sobre sexualidade foi envolto em camadas de decoro e silêncio. A sociedade vitoriana instaurou uma moral rigorosa que reprimia qualquer manifestação sexual fora do casamento. Para os adultos, isso significava a negação pública do desejo sexual, enquanto, para as crianças, reforçava-se a ideia de uma total ausência de sexualidade. A imposição de um silêncio absoluto acerca do tema reforçava a noção de inexistência da sexualidade infantil, sendo a própria curiosidade ou expressão mínima de interesse reprimida severamente.

É nesse contexto que a escola pública moderna se consolida. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008) e da abordagem crítico-superadora do Coletivo de Autores (1992), a escola atua com uma compreensão da educação como ato político vinculado a um projeto de sociedade. Seu papel foi o de internalizar esses controles: se a Educação Física higienista disciplinava o corpo fisicamente, uma rígida moral sexual silenciava o desejo, reproduzindo assim as normas da classe dominante.

Apesar dessa repressão, havia espaços nos quais a sexualidade podia ser vivenciada, ainda que de maneira marginal e restrita. Esses locais incluíam as casas de saúde, onde a relação entre psiquiatras e histéricas³ tornava-se um objeto de estudo e intervenção; e os prostíbulos - conhecidos na época como "casas de tolerância" - esse espaço revelava contradições no discurso social e moralista, pois, embora a sexualidade fosse ostensivamente reprimida, o comércio sexual prosperava como uma atividade lucrativa, especialmente para a burguesia. Assim, a sexualidade, embora velada e regulada, encontrava formas de se manifestar, expondo os limites da moralidade imposta pela sociedade vitoriana.

Ainda hoje, a educação em sexualidade é um tabu nas escolas. Não se fala diretamente, porém é extremamente presente no cotidiano escolar. E isso nada mais é do que o reflexo de nossa sociedade. Costa (2017) afirma que:

³ DICIO, Dicionário Online de Português: Quem sofre de histeria, doença nervosa definida por perturbações emocionais cujos sintomas podem ser físicos (dores, paralisias, convulsões) ou psíquicos (alucinações, angústia, desespero); histerismo. [Figurado] Quem expressa insensatez, desequilíbrio emocional; desequilibrado.

Parte integrante das relações humanas, a sexualidade é ainda considerada um tema conturbado, quase proibido, um tópico sempre polêmico, devido à multiplicidade de visões, crenças, tabus e interditos que a envolvem. Vincula-se ao erotismo, ao corpo exposto desnudo e à reprodução. Ao corpo para além do biológico, concreto, objetivo e por isto não inteligível (COSTA, 2017, p. 31).

Na contemporaneidade, a instituição escolar é reconhecida como um território decisivo de disputas em torno da sexualidade. Nesse espaço, confrontam-se projetos sociopolíticos divergentes: de um lado, uma perspectiva conservadora, que se opõe à abordagem educacional sobre sexualidade; de outro, uma perspectiva alinhada a uma pedagogia crítico-superadora, que a afirma como um direito inalienável para a formação plena do indivíduo. Tal antagonismo materializa a concepção de Louro (2004), para quem a escola atua como uma "máquina de produzir gêneros e sexualidades". A indagação crucial, conseqüentemente, não é se a escola produz sexualidades, mas qual modelo de sexualidade ela legitima: se aquele que perpetua hierarquias e controles sociais ou aquele que serve como alicerce para práticas de liberdade e autonomia.

Nesse contexto, as escolas assumem um papel cada vez mais relevante na criação de um espaço que permita a construção de um entendimento mais amplo sobre sexualidade. É essencial que as escolas, em colaboração com a sociedade, adotem medidas concretas para implementar programas educacionais que abordem de forma inclusiva e respeitosa às questões relacionadas à sexualidade, garantindo assim a formação de cidadãos informados, conscientes de seus direitos e capazes de contribuir ativamente para uma sociedade mais justa e igualitária. É imprescindível que esse debate também aborde questões relacionadas a direitos, identidades e diversidades, promovendo um olhar mais inclusivo sobre o tema.

Ao desvelarem a heteronormatividade⁴ que estrutura o cotidiano escolar, pesquisadores como Saraiva e Junqueira (2021) contestam diretamente os tabus e preconceitos historicamente enraizados na sociedade. Seus estudos, em diálogo com as investigações de Altmann (2020) sobre práticas pedagógicas, reforçam a premente necessidade de se repensar tais práticas, superando abordagens

⁴ Heteronormatividade é um conceito central dos estudos de gênero e sexualidade que designa um regime social, político e cultural que institui a heterossexualidade como a única forma natural, universal e legítima de orientação sexual. Este sistema, conforme elucidado por Louro (2004), opera pela naturalização da relação binária e complementar entre os gêneros (homem/mulher) e pela invisibilização ou patologização de outras formas de desejo e existência (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais). Na escola, a heteronormatividade estrutura o currículo, as relações e as expectativas, penalizando todos aqueles que fogem à sua norma.

meramente biologizantes para abrir espaço para novas perspectivas que compreendam a sexualidade em suas múltiplas dimensões. Neste sentido, a incorporação de uma perspectiva interseccional e o enfrentamento à cultura do segredo surgem como imperativos éticos e políticos para a construção de um currículo verdadeiramente inclusivo (FURLANI, 2011). Dessa forma, alinhado às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2021), o ambiente escolar pode se consolidar efetivamente como um espaço de acolhimento, reflexão crítica e respeito às diversidades. Essa transformação é fundamental para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e capacitá-los para o convívio em uma sociedade plural e democrática.

Contudo, esse desafio pedagógico adquire novas camadas de complexidade e urgência quando transposto para a realidade da era digital. Se, por um lado, esse ambiente ampliou o acesso à informação, por outro, é fundamental compreender que ela não equivale, automaticamente, à construção de conhecimento ou à educação. O ambiente digital, apesar de disponibilizar uma vasta gama de conteúdos sobre sexualidade, frequentemente falha em promover um entendimento crítico, ético e responsável sobre o tema, podendo, inclusive, reproduzir estereótipos e violências. Essa lacuna entre a informação dispersa e a formação substantiva reforça a imprescindibilidade de que a educação em sexualidade seja conduzida de forma estruturada e reflexiva, com base em evidências científicas e em um compromisso com a formação integral dos sujeitos.

Nesse contexto, a importância da educação em sexualidade na sociedade contemporânea ganha contornos ainda mais urgentes, exigindo abordagens que sejam abrangentes, contextualizadas e permanentes. Sob a égide de uma compreensão de construção social, que entende a sexualidade como uma dimensão humana historicamente e culturalmente constituída, torna-se imperioso que a educação em sexualidade ultrapasse a mera transmissão de aspectos anatômicos e biológicos. Uma visão tão limitada mostra-se não apenas insuficiente, mas anacrônica, sendo incapaz de atender às demandas de um mundo no qual a sexualidade é constantemente ressignificada, inclusive pelo próprio ambiente digital.

O Brasil, em tese, reconhece oficialmente essa necessidade desde os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1997) um marco significativo que preconizava programas de orientação sexual nas escolas. No entanto, a efetiva implementação dessa temática permanece limitada, carecendo de uma abordagem

sistematizada e contínua. Mais do que uma mera falha operacional, essa implementação limitada é o reflexo contemporâneo da longa história de controle social sobre os corpos e os afetos aqui narrada.

Romper com esse ciclo exige, portanto, um reposicionamento estratégico. Posicionar a educação em sexualidade como uma prática emancipatória, nos termos da pedagogia histórica crítica, é o passo necessário para transformar a escola de um espaço de reprodução de normas em um território de liberdade e autodeterminação corporal. É precisamente nesse contexto de luta e ressignificação que a Educação Física, pela sua relação única e constitutiva com a corporalidade, se configura não simplesmente como uma disciplina envolvida, mas como um território pedagógico estratégico e privilegiado para essa batalha pela autonomia.

1.3.1 Diversidade de gênero: para além do binarismo na Educação Física

Se a sexualidade é uma construção histórica, conforme demonstrado anteriormente, o gênero constitui sua expressão socialmente normatizada e hierarquizada. Enquanto a sexualidade refere-se aos desejos e às práticas, o gênero diz respeito aos papéis, aos comportamentos e às identidades socialmente atribuídos a homens e mulheres – uma distinção fundamental, porém constantemente embaralhada no senso comum.

A Educação Física possui um espaço no qual os corpos são disciplinados não apenas em seus movimentos, mas em suas performances de gênero: meninos são dirigidos à força e à competitividade (futebol, lutas), enquanto meninas são canalizadas à graça e à suavidade (dança, ginástica). Essa divisão binária e heteronormativa, longe de ser natural, é um artefato histórico que reforça hierarquias e invisibiliza existências dissidentes.

A desnaturalização do binarismo de gênero – a ideia de que existem apenas dois gêneros fixos e opostos – é, portanto, um imperativo pedagógico para uma Educação Física verdadeiramente inclusiva. Isso implica reconhecer a vasta diversidade de gênero, que abarca identidades transgênero, não-binárias e de gênero fluido, cujas experiências são frequentemente apagadas ou patologizadas no ambiente escolar. Como demonstram os dados desta pesquisa, 64,4% dos

professores identificam a "diversidade e respeito" como tema prioritário (Tabela 3), sinalizando uma abertura para superar abordagens meramente biológicas.

A interseccionalidade, nos termos de Saffioti (2015), revela como essas normas de gênero cruzam-se com raça e classe, produzindo vulnerabilidades específicas. Meninas negras, por exemplo, são frequentemente hiperssexualizadas em atividades rítmicas, enquanto a homofobia e a transfobia afastam estudantes LGBTQIA+⁵ da prática esportiva, reproduzindo ciclos de exclusão.

Assim, integrar a perspectiva da diversidade de gênero à Educação Física não é um "acréscimo", mas uma reorientação ética e política do componente curricular. Significa transformar as aulas em laboratórios de experimentação de novas masculinidades, feminilidades e corpos dissidentes, em que a cultura corporal seja vivenciada como um direito de todos, todes e todas – um passo crucial para que a escola cumpra seu papel na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

1.4 Se a lei é por nós, quem será contra nós?

A educação em sexualidade é reconhecida como um direito humano fundamental, amparada por um sólido arcabouço legal nacional e internacional. Sua implementação nas escolas visa garantir que os estudantes desenvolvam uma visão crítica sobre sexualidade e gênero, combatendo a aceitação passiva de discursos hegemônicos e fomentando a autonomia para a formação de opiniões e compreensões fundamentadas. Nesse contexto, a sexualidade é compreendida como um aspecto natural do desenvolvimento humano, distinto da sexualização precoce – essa, uma imposição externa que erotiza corpos infantis de forma inadequada. A orientação sobre o corpo e as relações interpessoais deve, portanto, ser contínua e sistematizada, respeitando as fases do desenvolvimento.

À luz dos preceitos legais, a Constituição Federal, em seu Art. 205 (BRASIL, 1988), estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade:

⁵ Utilizamos as letras e significados de acordo com o caderno LGBTQIA+ Cidadania, desenvolvido pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania - Compreender as pessoas em sua diversidade sexual e de gênero: Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual/Transgênera/Trans, Travesti, Queer, Intersexo, Assexual, mais.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Cap. 3, Art. 205).

Este princípio é a pedra angular que justifica a educação em sexualidade: é impossível falar em "pleno desenvolvimento" e "exercício da cidadania" sem abordar dimensões fundamentais da existência humana, como o corpo, a sexualidade e as relações de gênero. A omissão do Estado em fornecer um ensino que aborde essas temáticas configura-se, assim, como uma falha na garantia desse direito fundamental. O Estado tem o dever de fornecer um ensino que aborde temas de diversidade e sexualidade, protegendo o direito à saúde e à informação. A omissão dessas informações prejudica a formação de cidadãos conscientes e respeitosos com as diferenças, tornando a escola um lugar central para a promoção desses direitos fundamentais. Portanto, a falta de promoção da educação em sexualidade implica não alcançar integralmente esses objetivos constitucionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil,1996) reforça esse alicerce. Seu Art. 3º enumera princípios como "a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" e "o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas". A censura a temas como gênero e sexualidade viola frontalmente esses princípios, restringindo a liberdade de ensinar e aprender e suprimindo o pluralismo inerente a uma sociedade democrática. Dessa forma, considerando os preceitos legais que regem a educação no Brasil, fica evidente que a promoção da educação em sexualidade não é apenas uma orientação, mas um imperativo para o cumprimento dos princípios fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil,1996). A não inclusão nas práticas educacionais representa não apenas uma lacuna no cumprimento do direito à educação integral e democrática, mas também um obstáculo ao pleno desenvolvimento da pessoa, conforme preconizado pelo Art. 205 da Constituição (Brasil,1988).

Complementando essa estrutura, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (BRASIL, 2013) apontam, em seu referencial conceitual, que:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do

projeto educacional. Da aquisição plena desse direito depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos, definidos na Constituição, no ECA, na legislação ordinária e nas inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro. Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos (DCNs, 2013, pg 18).

Ou seja, a concepção de educação integral deve constituir o fundamento para a organização escolar, abrangendo tanto o conjunto de atividades realizadas no ambiente educativo quanto às políticas sociais que se conectam às práticas pedagógicas. Reconhecendo que, em cada indivíduo, encontra-se uma pessoa em processo de formação. A Educação Básica deve ser compreendida como um processo orgânico, sequencial e articulado, e ele deve assegurar, de forma abrangente, as condições necessárias ao desenvolvimento integral dos indivíduos, contemplando suas dimensões físicas, emocionais, intelectuais e sociais, em consonância com os princípios de equidade e inclusão.

Apesar do sólido fundamento legal, a trajetória de políticas específicas revela uma forte resistência. O Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) passou de uma disposição transitória da LDB (Brasil, 1996) para uma exigência constitucional decenal por meio de uma emenda constitucional. O PNE (Brasil, 2014) deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, ou seja, o que deveria ser a bússola para a concretização desses direitos, tornou-se palco de intensa disputa. A promulgação deste documento emergiu juntamente com “fake news”⁶ alavancadas pela ala conservadora da extrema direita. Sob a pressão de grupos conservadores, os termos “gênero” e “orientação sexual” foram sistematicamente excluídos do texto final, utilizando-se do espantinho da chamada “Ideologia de Gênero”, essa expressão emergiu em 2014 com uma reação contrária à introdução de temas relacionados a gênero e sexualidade na educação. Essa formulação visa associar os estudos de gênero a uma ideologia considerada ameaçadora aos valores familiares e à estrutura social. O emprego desse termo funciona como uma estratégia para desqualificar a relevância do tema no âmbito educacional. Grupos conservadores promovem um pânico moral e geram instabilidade em torno da questão, influenciando as percepções sociais e o ambiente escolar, ao alimentar o temor de que o debate sobre gênero e sexualidade nas

⁶ DICIO, Dicionário Online de Português: Notícias falsas, informações mentirosas que são divulgadas como se fossem reais e verdadeiras, partilhadas em contextos virtuais, especialmente em redes sociais ou em aplicativos para compartilhamento de mensagens.

escolas possa comprometer os valores familiares. Em contraste com os retrocessos observados no Plano Nacional de Educação, o Plano Distrital de Educação do DF (PDE-DF 2015-2024) posiciona-se de forma mais avançada e explícita. Seu texto não apenas mantém as referências a "gênero" e "diversidade sexual", como estabelece metas e estratégias concretas para a sua implementação. O documento dedica, por exemplo, uma meta específica à consolidação da gestão democrática, inserindo de forma transversal o princípio do respeito à diversidade como um de seus fundamentos (DISTRITO FEDERAL, 2015). Dessa forma, o PDE-DF transforma a discussão teórica em uma diretriz de política pública local, criando um ambiente legal propício para as iniciativas de educação em sexualidade no Distrito Federal.

A gravidade e a urgência que justificam essas previsões legais e diretrizes planejadas materializam-se de forma crua nos dados de denúncias. O Disque 100 (Direitos Humanos), canal oficial do Governo Federal, consolida-se como um termômetro alarmante da realidade. Dados divulgados em janeiro de 2025 pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República revelam que o serviço registrou 657,2 mil denúncias em 2024, representando um crescimento de 22,6% em relação ao ano anterior (BRASIL, 2025). Entre as violações mais frequentes estão aquelas contra crianças e adolescentes, com a violência sexual mantendo-se entre as categorias mais prevalentes. Esse volume estratosférico de denúncias, e sua tendência de crescimento, não apenas comprova a natureza endêmica das violações de direitos no país, como demonstra que a violência sexual contra os vulneráveis é uma realidade persistente e expansiva. Dessa forma, os registros do Disque 100 funcionam como a contrapartida factual e trágica que demanda a imediata implementação das estratégias de prevenção previstas na lei, nos planos educacionais e, fundamentalmente, no ambiente escolar.

Em contrapartida ao apagamento no PNE (Brasil, 2014), outras leis reforçam a obrigatoriedade da abordagem. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), traz os direitos fundamentais de proteção das crianças e adolescentes. Trata-se de um marco legal que assegura esses direitos e visa garantir o desenvolvimento físico, mental, moral e social, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, com proteção e garantias específicas, conforme estabelecido pela Constituição Federal:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1988, Art. 5).

A educação em sexualidade é ferramenta primordial para que crianças e adolescentes conheçam seus corpos e saibam identificar e denunciar violências sexuais.

O artigo 8º-A do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), estabelece a Semana de Prevenção à Gravidez na Adolescência, que busca conscientizar e informar a sociedade sobre os desafios e as consequências da gravidez precoce. Essa medida reforça a necessidade de uma educação em sexualidade contínua e sistematizada, promovendo o conhecimento integral sobre o corpo e a sexualidade. A abordagem da prevenção à gravidez exige que os adolescentes compreendam esses temas de forma clara e acessível, visto que é impossível prevenir algo que não seja devidamente conhecido. Apenas com o acesso a informações adequadas é que os jovens poderão fazer escolhas conscientes e responsáveis, fortalecendo sua autonomia e reduzindo os riscos associados à gravidez precoce. Assim, é indispensável ofertar uma educação em sexualidade abrangente que contribua para o desenvolvimento saudável e para a garantia de direitos fundamentais.

Esse compromisso com uma educação integral e com a garantia de direitos, estabelecido pelo ECA (Brasil, 1990), encontra eco e reforço no cenário internacional. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em seu Artigo 26, segundo parágrafo afirma que:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 6).

Dessa forma, a DUDH consolida a educação como o alicerce para a construção de sociedades mais justas e tolerantes. Essa afirmação reforça que a educação desempenha um papel crucial na promoção do acesso universal e igualitário, constituindo-se como um direito fundamental que deve ser garantido a todos, sem qualquer tipo de discriminação. Nesse contexto, a inclusão e a valorização da igualdade são pilares indispensáveis para o enfrentamento de

preconceitos e práticas discriminatórias, especialmente no que tange à diversidade familiar.

O fortalecimento dessas diretrizes a partir de organismos multilaterais confirma essa direção. Instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que posiciona a educação em sexualidade como um direito fundamental (2023), e o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids (UNAIDS), que a define como pilar de suas estratégias de prevenção (2021), defendem a implementação de uma educação sexual abrangente nas escolas como elemento essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Essa abordagem não apenas abrange questões relacionadas à saúde física e mental, mas também fomenta a convivência harmônica e respeitosa entre diferentes grupos sociais. Além disso, ao tratar de aspectos sociais, culturais e políticos, a educação em sexualidade contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa, que reconhece e acolhe as diferenças como parte de sua riqueza.

Os Parâmetros Curriculares Nacional - PCNs (Brasil, 1997) trazem o papel da escola como um espaço de convívio e reflexão para compreender e respeitar a diversidade, reforçando a função social da escola em promover a reflexão sobre diferenças de gênero e sexualidade. Ao contrário da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) os PCNs apresentam um documento mais abrangente para a educação em sexualidade, são os documentos norteadores que incentivam a criação de políticas educacionais que, alinhadas ao Projeto Político Pedagógico de cada escola, promovem uma educação inclusiva respeitando a formação integral dos estudantes. Os temas transversais nos PCNs (Brasil, 1997) incentivam que a escola aborde a identidade de gênero e orientação sexual, possibilitando uma convivência e discussão democrática desses assuntos no ambiente escolar.

As diretrizes educacionais são estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), elaborada pelo Ministério da Educação (MEC). Ela atua como referência para os currículos das redes de ensino no Brasil, apresentando um conjunto de conteúdos que devem ser tratados de forma curricular. Apesar de não conter um currículo específico voltado para a educação em sexualidade ou questões de identidade sexual e de gênero, esses temas podem ser abordados dentro do contexto dos Direitos Humanos e de forma implícita em algumas competências relacionadas ao ensino de Ciências.

Se, por um lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1997) cumprem o papel de orientar uma abordagem ampla e integrada da educação em sexualidade – posicionando a escola como um espaço de reflexão sobre diversidade, gênero e sexualidade por meio de seus Temas Transversais –, por outro, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) representa um retrocesso significativo nessa arena. Enquanto os PCNs (Brasil, 1997) incentivam explicitamente a discussão democrática sobre identidade de gênero e orientação sexual, alinhando-a ao Projeto Político-Pedagógico das escolas para uma formação verdadeiramente integral, a BNCC (Brasil, 2018) que atua como referência obrigatória para os currículos, silencia sobre tais especificidades.

Embora seu texto inicial contemplasse os termos "gênero" e "sexualidade", a versão final os suprimiu, refletindo claramente o contexto político conservador sob o qual foi aprovada. Como consequência, a abordagem da sexualidade foi reduzida a uma perspectiva quase exclusivamente biológica, confinada ao eixo "Vida e Evolução" da área de Ciências da Natureza. Essa restrição limita o tema aos aspectos de saúde pública e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), deixando de lado as dimensões psicossociais, afetivas, cidadãs e de direitos humanos que são fundamentais para uma compreensão crítica e emancipatória da sexualidade. Apesar de se argumentar que o tema possa ser tratado de forma transversal nos Direitos Humanos, a ausência de diretrizes explícitas cria uma fragilidade que, na prática, tende a marginalizar o assunto em vez de integrá-lo de forma robusta ao currículo escolar.

É precisamente nessas dimensões suprimidas pela BNCC (Brasil, 2018) que reside o potencial preventivo da educação em sexualidade contra a violência de gênero. A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), ao trazer uma nova perspectiva para a proteção da mulher, reforça a relevância de abordar essa questão no ambiente escolar para promover equidade e respeito entre os gêneros. A escola se consolida, assim, como um espaço essencial para conscientizar os estudantes sobre a violência de gênero e suas manifestações na sociedade, nas famílias e no contexto educacional.

Inspirado na lei, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT) mantém o programa "Maria da Penha Vai à Escola", que busca fomentar a cooperação entre parceiros do Termo de Cooperação para divulgar, promover e formar a comunidade escolar sobre a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), e os

direitos das mulheres em situação de violência doméstica, afetiva e familiar. O público-alvo são escolas públicas do Distrito Federal e profissionais das instituições participantes.

O programa também oferece cursos, materiais e suporte para profissionais que atendem crianças e adolescentes. Um exemplo é o livro *Abordagem Técnicas das Situações de Violência Sexual*, cujo módulo IV discute o papel preventivo da escola e propõe estratégias de abordagem ajustadas às diferentes idades, fornecendo diretrizes para tratar o tema com segurança em sala de aula. Programas como esse são imprescindíveis para reduzir os índices de violências.

Em síntese, as legislações, diretrizes e parâmetros convergem ao reconhecer a educação em sexualidade como instrumento essencial para o desenvolvimento pleno, a cidadania e a prevenção de violências. A omissão da escola na implementação sistemática deste tema, portanto, não é uma mera lacuna pedagógica, mas uma violação de direitos constitucionalmente garantidos. O desafio que se coloca, então, não é a falta de amparo legal, mas a superação das barreiras políticas e ideológicas que impedem a efetivação plena desses direitos.

Superar tais barreiras, contudo, demanda mais do que vontade política, exige a identificação de agentes pedagógicos capazes de operacionalizar essa transformação na prática escolar. É nesse contexto que o professor de Educação Física se revela um aliado estratégico incontornável, cujo espaço de atuação – o universo do corpo, do movimento e das relações sociais que neles se imprimem – constitui o terreno mais fértil para que a lei se torne, de fato, uma aliada na construção de uma escola verdadeiramente democrática e emancipatória.

1.5 Educação Física e Educação Sexual: uma conexão necessária e crítica

1.5.1 “*Passa para o professor de Educação Física, ele dá conta!*”

A sexualidade humana é permeada por tabus e crenças limitantes, o que representa um desafio significativo para os docentes ao abordar essa temática. Aspectos como falta de formação adequada e continuada, incertezas quanto às legislações, influências pessoais e religiosas, além de pressões familiares, contribuem para essa relutância. Para avaliar os impactos e benefícios de uma

educação em sexualidade sistematizada, torna-se essencial a sua integração ao currículo escolar. Isso implica na adaptação dos conteúdos de acordo com o desenvolvimento dos estudantes, o que já seria um avanço ao enfrentamento às resistências conhecidas em relação à inclusão da educação em sexualidade. Esse enfrentamento, no entanto, não pode ser apenas técnico ou curricular; deve ser epistemológico. É necessário superar a visão da sexualidade como um tema meramente biológico ou transversal e inseri-la como uma dimensão fundamental da formação humana crítica, tal como propõe a abordagem crítico-superadora da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992).

Dermeval Saviani descreve que:

[...] a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todas à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do 'Antigo Regime', e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado 'livremente' entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos (Saviani, 2008, p. 5).

Contudo, como aponta Saviani (2008) em sua pedagogia histórico-crítica, a escola também é palco da luta de classes. O direito à educação, conquistado historicamente, pode servir tanto à emancipação quanto à manutenção da dominação. O Estado tem, de fato, a responsabilidade de garantir o acesso a informações completas e fundamentadas, essenciais para a proteção e promoção do direito à saúde, incluindo aspectos relacionados à diversidade sexual. No entanto, a mera transmissão de informações, sob uma perspectiva liberal, é insuficiente. É preciso garantir o acesso ao conhecimento clássico e crítico sobre o corpo e a sexualidade, entendendo-os como construções sociais e históricas, e não como dados naturais e imutáveis. Essa seria uma verdadeira ferramenta de proteção e promoção da saúde num sentido ampliado (emancipatório). Quando o Estado, por meio da escola, deixa de fornecer conhecimentos adequados ao desenvolvimento dos alunos e embasados na ciência sobre temas como gênero e sexualidade, ele compromete o direito à informação e à educação integral, representando uma limitação do acesso ao conhecimento.

Apesar de estar documentado nos PCNs (Brasil, 1997) há quase 30 anos sobre a transversalidade da temática sexualidade, ela continua concentrada na

Ciências/Biologia quando no contexto escolar e essa abordagem atual da educação sexual, não atende de maneira eficaz às necessidades dos estudantes. Além de deixar lacunas significativas no esclarecimento de suas necessidades, essa deficiência no ensino contribui para o aumento de angústias, ansiedades e dúvidas sobre a temática. Diante dessa carência, os alunos acabam recorrendo a fontes externas à escola e à família, buscando informações de maneira informal. No entanto, esses espaços alternativos nem sempre são adequados ou seguros, o que pode resultar na disseminação de conhecimentos equivocados e na exposição a riscos desnecessários. Diante dos expostos e dentro do contexto da educação básica, buscamos o enfoque para a disciplina de Educação Física (EF), destacando-a devido às suas características específicas, que a tornam uma aliada crucial da educação em sexualidade.

A EF, enquanto componente curricular que tem a Cultura Corporal como seu objeto de estudo (Coletivo de Autores, 1992), é um espaço privilegiado não apenas para "abordar" a sexualidade, mas para problematizá-la criticamente a partir das práticas corporais. Enquanto a Biologia pode focar nos aspectos anatômicos e fisiológicos, a EF tem a potência de discutir as relações de poder, os estereótipos de gênero, a construção social do corpo e os significados culturais impregnados nas danças, esportes, lutas e ginásticas. Nesse sentido, a escola, e nela a Educação Física, atua como uma 'máquina de gênero' (Louro, 2004), produzindo e naturalizando determinadas formas de ser homem e mulher através de suas práticas e discursos.

A análise histórica da EF evidencia que, durante a década de 1930, o aparato legal e as concepções sobre os corpos femininos contribuíram para a inferiorização das mulheres, reforçando a percepção de que elas eram mais frágeis, delicadas e fisicamente menos capazes do que os homens no contexto da educação física escolar no Brasil. Como analisa Soares (1994), a educação física escolar foi historicamente um terreno no qual se inscreveram normas e padrões de conduta que refletiam e reforçavam os lugares sociais destinados a homens e mulheres na sociedade. Esse pensamento foi institucionalizado por meio do Decreto-Lei nº 3.199, promulgado em abril de 1941, cujo artigo 54 determinava que “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições da sua natureza” (Brasil, 1941). Essa restrição refletia um cenário sociocultural em que as mulheres não possuíam plena liberdade para participar da vida pública e eram limitadas no

acesso a práticas corporais, reforçando normas de gênero que excluía sua presença em determinadas modalidades esportivas. Esse é um exemplo de como a Educação Física foi historicamente um instrumento de disciplinarização dos corpos Foucault (1988), e de reforço às hierarquias de gênero, servindo a um projeto de sociedade patriarcal.

Apesar de o surgimento da Educação Física escolar ter sido permeado por questões de gênero, preconceitos e tabus, a EF é um espaço privilegiado para integrar a discussão sobre sexualidade, gênero e cidadania, pois permite que estudantes reflitam sobre aspectos como o corpo, relações interpessoais e igualdade. Como tema transversal nos PCNs (Brasil, 1997) e recomendado em diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019), que consolida o acesso à informação e educação como um pilar dos direitos sexuais e reprodutivos, que a educação em sexualidade na Educação Física se configura como uma estratégia oportuna para estimular a compreensão, o respeito à diversidade e a autodeterminação. O movimento e o esporte permitem que questões de gênero e corpo sejam abordadas de maneira prática e vivencial, fortalecendo a reflexão sobre a identidade e as relações sociais.

A abordagem crítico-superadora fornece o arcabouço pedagógico para que isso se concretize. Ela possibilita, por exemplo, tematizar a sexualidade e o gênero na dança: Questionar por que certos movimentos são considerados "de homem" ou "de mulher", desnaturalizando estereótipos; problematizar o assédio nos esportes: Discutir as relações de poder e respeito que permeiam as interações corporais em quadra, transformando-o em conteúdo de ensino para a prevenção da violência; analisar criticamente a ginástica e os padrões de beleza: Refletir sobre como certas práticas corporais são vendidas como ideais de corpo, frequentemente sexualizados e inatingíveis; ou seja, vastas possibilidades para essa conexão.

A Educação Física tem um papel essencial no desenvolvimento integral dos alunos, pois combina o bem-estar físico com benefícios psicológicos e sociais, promovendo habilidades de socialização, trabalho em equipe, autoconhecimento, respeito aos seus limites e ao do outro, entre outros. O professor de Educação Física é um profissional particularmente bem posicionado para atuar em práticas educativas sobre sexualidade, desempenhando um papel essencial na formação integral dos estudantes. Primeiramente, a Educação Física aborda o corpo humano de maneira direta e prática, criando um ambiente em que as questões relacionadas

ao desenvolvimento físico, à higiene e à saúde corporal são naturalmente discutidas. Isso facilita a introdução de temas sobre sexualidade de maneira contextualizada e menos estigmatizada.

Por ser diversificada, ao integrar a educação em sexualidade, buscando o ensino de forma integral, com estratégias planejadas adaptáveis para diferentes contextos, a EF pode ser uma importante aliada no combate ao preconceito e na promoção da inclusão. Ela pode explorar a sexualidade de forma integral, tratando-a não apenas como uma questão biológica, mas também como uma experiência social e afetiva. Ao discutir questões emocionais e mentais, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais ampla e saudável sobre o assunto, como também atividades práticas podem promover uma educação em sexualidade que valoriza o respeito e a inclusão, desconstruindo estereótipos e preconceitos. Dessa forma, ao abordar gênero e sexualidade no contexto da Educação Física, refere-se à construção de corpos e vivências corporais que vão além da concepção do corpo como uma dimensão eminentemente biológica (Goellner, 2010). Trata-se de compreendê-lo como uma instância da existência humana historicamente situada (Saviani, 2008), onde se inscrevem marcas de gênero, classe, raça e sexualidade. Além disso, os professores de Educação Física frequentemente trabalham em estreita colaboração com os estudantes em atividades que exigem cooperação, respeito mútuo e compreensão das diferenças individuais. Esse contexto fornece uma excelente oportunidade para abordar questões de consentimento, limites pessoais e respeito pelo corpo, seja o seu ou o do outro, conceitos fundamentais na educação em sexualidade.

O conhecimento especializado do professor de Educação Física sobre o desenvolvimento físico e emocional dos adolescentes também contribui para uma abordagem mais sensível e assertiva sobre a sexualidade. Eles estão capacitados a reconhecer os sinais de mudanças físicas e emocionais que ocorrem durante a puberdade, podendo oferecer orientações precisas e adequadas ao estágio de desenvolvimento de cada estudante. Além disso, a natureza dinâmica e interativa das aulas de Educação Física facilita a criação de um ambiente seguro e aberto, onde os estudantes se sentem mais à vontade para expressar dúvidas e preocupações. A relação de confiança e proximidade que se desenvolve nesse contexto é essencial para discussões honestas e informadas sobre sexualidade.

Abordagens que favoreçam um diálogo aberto e atividades lúdicas permitem que os estudantes expressem suas dúvidas e compreendam a sexualidade sem julgamento. Práticas como rodas de conversas e dinâmicas de grupos ajudam a trabalhar conceitos de respeito e aceitação da diversidade assim como atividades que incentivem o reconhecimento e o respeito às diferenças podem ser grandes aliadas nessa conexão. Um exemplo são jogos cooperativos que eliminem a divisão por gênero e atividades que incentivem o diálogo sobre valores pessoais e sociais contribuindo assim para desenvolver o respeito à diversidade.

No contexto escolar, é fundamental que os professores de Educação Física desempenhem um papel ativo na promoção de uma visão positiva, responsável e respeitosa em relação às questões de gênero e sexualidade. Devido à proximidade e à influência que exercem sobre os alunos, esses profissionais têm a oportunidade de contribuir significativamente para a construção de um ambiente inclusivo, no qual a diversidade seja reconhecida e respeitada (Sayão, 1997).

Assim, a abordagem dessas temáticas no ambiente escolar não apenas favorece a formação cidadã dos estudantes, mas também combate estereótipos e preconceitos, promovendo relações mais equitativas e saudáveis dentro e fora da escola. Para promover um ambiente respeitoso, é essencial que o professor adote uma postura aberta e receptiva, reforçando a importância do respeito às diferenças. Incentivar o diálogo respeitoso e estabelecer normas claras de comportamento são fundamentais para criar um espaço seguro.

Para que a efetivação do ensino sistematizado não se torne uma utopia, é fundamental reconhecer e enfrentar as resistências e obstáculos existentes na integração entre Educação Física e educação em sexualidade. Nesse sentido, este trabalho defende a necessidade de uma abordagem estruturada, alinhada a uma perspectiva crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992), baseada em mudanças significativas nos documentos que regulamentam e orientam a educação básica. Dentre essas mudanças, destaca-se a necessidade premente de uma formação inicial e continuada que transcenda a dimensão técnica e alcance a esfera da práxis transformadora, nos termos de Saviani (2008).

Isso demandaria alterações nos currículos dos cursos de licenciatura, para que superem a visão fragmentada e incorporem os estudos de gênero e sexualidade como eixos centrais e transversais à Cultura Corporal. Essa formação deve se pautar numa práxis que una a reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo

(Freire, 1996), preparando o professor para atuar como um agente de transformação social também no campo da sexualidade. Além disso, é essencial reformular os conteúdos da Educação Física, ampliando a abordagem da educação em sexualidade de maneira progressiva e adequada ao desenvolvimento e ao período escolar dos estudantes.

Contudo, a formação inicial é apenas o ponto de partida. É crucial que os professores recebam formação continuada sobre temas de sexualidade e gênero, entendida não como formação pontual, mas como um processo permanente de (re)construção da práxis pedagógica. Conforme defendido por Saviani (2008), a formação docente deve possibilitar a articulação entre a teoria e a prática – a práxis – de modo a superar a visão fragmentada e tecnicista da educação. No contexto específico da educação em sexualidade, isso significa criar espaços formativos onde os professores possam refletir criticamente sobre suas histórias de vida, crenças, tabus e visões sobre gênero e sexualidade, reconhecendo-os como produtos de uma formação social específica (Louro, 2004); dominar o referencial teórico-crítico: Apropriar-se dos conceitos da pedagogia histórico-crítica, dos estudos de gênero e sexualidade (como os de Louro, 2004) e da abordagem crítico-superadora da Cultura Corporal (Coletivo de Autores, 1992), transformando-os em ferramentas de análise de sua própria prática; Elaborar estratégias pedagógicas transformadoras: Traduzir a teoria em planos de aula concretos, aprendendo a tematizar a sexualidade e o gênero a partir dos conteúdos próprios da Educação Física. Por exemplo: como transformar uma aula de dança em um debate sobre estereótipos de gênero? Como usar um jogo esportivo para discutir consentimento e relações de poder?

Nesse sentido, a formação continuada não pode se restringir a um modelo bancário de transmissão de informações, sob o risco de reproduzir a mesma lógica que se pretende superar. Ela deve se organizar em formatos de círculos de diálogo, grupos de estudo e observação colaborativa entre pares, nos quais os professores sejam coautores do processo de conhecimento, socializando angústias, trocando experiências e construindo coletivamente respostas para os desafios do cotidiano escolar.

Portanto, investir em uma formação continuada de caráter crítico e permanente não é um apêndice, mas a condição fundamental para a realização do projeto de uma Educação Física emancipadora. É através desse investimento que o

docente poderá se instrumentalizar para transcender a abordagem biologizante, intervir de forma qualificada na prevenção de violências e, finalmente, efetivar a sua função social de mediar o acesso dos estudantes a um conhecimento sobre o corpo e a sexualidade que seja verdadeiramente libertador.

Outro ponto para refletirmos é a falta de formação e de materiais específicos que é, de fato, um obstáculo considerável. Como alternativa paliativa, é válido buscar capacitações e parcerias com profissionais de saúde e ONGs – como sexólogos, psicólogos e enfermeiros – que podem auxiliar na construção de uma abordagem qualificada. No entanto, é fundamental reforçar que tais parcerias têm caráter inicial e suplementar. O resultado efetivo de uma educação em sexualidade não virá de projetos temporários, e sim de sua sistematização curricular e de uma formação docente sólida e contínua, capaz de emancipar o professor para que ele seja o próprio agente principal dessa transformação.

Recursos como guias de boas práticas são bem-vindos, mas devem ser utilizados como ferramentas de apoio a um projeto pedagógico maior e não como um fim em si mesmos. Essa formação deve, ainda, fomentar a interdisciplinaridade, promovendo a articulação com profissionais de outras áreas do conhecimento, como Psicologia, Serviço Social e Saúde, bem como com a gestão escolar e as famílias. Tal articulação é vital para criar uma rede de apoio que amplie o impacto das ações e enfrente as resistências que naturalmente surgirão, especialmente no âmbito familiar, além da transparência nas abordagens, é fundamental um diálogo constante com a comunidade, articulando-se com a gestão escolar para esclarecer os objetivos educativos emancipatórios que justificam essa prática pedagógica. Essas são medidas que, articuladas, podem contribuir para a consolidação de uma sistematização verdadeiramente crítica entre as duas áreas.

A Educação Física permite a abordagem preventiva sobre temas como violência de gênero e bullying. Por meio de discussões e atividades (in) formativas, é possível orientar os estudantes sobre a importância de respeitar limites e identificar comportamentos abusivos, sendo assim uma prevenção para todos os tipos de violências. Saffioti (2015) sustenta que 'a violência de gênero é um mecanismo de controle social', e a escola, ao tematizá-la criticamente, pode desnaturalizá-la e empoderar crianças e adolescentes para seu enfrentamento.

Abreu e Wandekoken (2005) afirmam que a Educação Física desempenha um papel fundamental na formação social dos indivíduos, no desenvolvimento da

cidadania e no incentivo ao respeito mútuo. Contudo, ao adotar práticas sexistas, como a separação da turma em grupos masculinos e femininos com atividades diferenciadas, o docente acaba comprometendo o principal propósito da Educação Física, que é proporcionar uma formação integral, crítica, reflexiva e autônoma. Sayão (1997) alerta que 'a divisão por sexos nas aulas de Educação Física acaba por reforçar a ideia de que homens e mulheres são naturalmente diferentes e destinados a práticas e espaços distintos', perpetuando lógicas excludentes.

O professor de EF desempenha um papel fundamental como mediador da cultura corporal no ambiente escolar. Sua atuação permite o trabalho direto com a corporeidade dos alunos dentro de um campo do conhecimento estabelecido como uma linguagem. Dessa forma, as atividades desenvolvidas em suas aulas, como jogos, brincadeiras, esportes, danças e expressões corporais, devem estar inseridas em um contexto de reflexão coletiva e crítica, contribuindo assim para a formação integral do indivíduo. Betti (2009) reforça que 'a cultura corporal deve ser apropriada pelos alunos de forma crítica, para que possam compreender seus significados e ressignificá-los em suas vidas', indo além da mera execução técnica. Além disso, é essencial que o professor exerça uma observação atenta sobre seus alunos, garantindo não apenas o desenvolvimento motor e social, mas também identificando possíveis indícios de violências. Assim, ao estabelecer mecanismos de prevenção e acompanhamento sistemático, o professor de Educação Física cumpre tanto a sua função pedagógica quanto o seu compromisso humano no processo educativo.

Após diversas experiências, com mudanças no contexto social e político, a Educação Física também começa a se repensar e provocar cisões em relação a algumas lógicas segregatórias, militaristas e/ou mesmo extremamente técnicas, que continuavam a valorizar excessivamente habilidades e desempenho, num contexto de exclusão e segregação de meninos e meninas a determinadas práticas. A escola é uma instituição social com papel importante na produção de representações sobre os corpos e suas sexualidades. Sendo assim, torna-se importante a inclusão de outras abordagens sobre corpos também no currículo da Educação Física, para além das perspectivas biologizantes sobre sexualidade.

Finalmente, a Educação Física promove valores como respeito, igualdade e inclusão, que são cruciais para uma educação em sexualidade abrangente e eficaz. O professor de Educação Física, ao integrar esses valores em suas práticas pedagógicas, contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e

responsáveis em relação à sua própria sexualidade e à dos outros. Portanto, o professor de Educação Física, com sua expertise e contexto pedagógico únicos, é um agente valioso e eficaz na educação sexual dos estudantes.

2 - Estratégias Metodológicas

Neste capítulo, delineiam-se as estratégias metodológicas que orientaram a investigação, explicitando os pressupostos epistemológicos, os procedimentos técnicos e as opções analíticas que sustentam este estudo. A pesquisa, de natureza qualitativa, articula três eixos complementares: revisão narrativa da literatura, análise documental e aplicação de questionário, conformando um desenho metodológico misto que busca captar tanto a produção acadêmica sobre o tema quanto às percepções dos docentes em exercício.

Primeiramente, realizamos uma revisão da literatura para reunir, examinar e sintetizar os conhecimentos disponíveis sobre educação em sexualidade e sua relação com a Educação Física. O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases Capes, Scielo, Google Acadêmico e Semantic Scholar, sendo pesquisados dois temas: "Educação Física e educação sexual" e "educação sexual no ensino regular", abrangendo os últimos dez anos, para identificar as publicações existentes sobre o tema. Utilizando os seguintes descritores: educação sexual; educação sexual e educação física; educação sexual na escola; educação sexual no ensino regular.

Os artigos foram selecionados pela leitura dos títulos, depois pela leitura dos resumos / abstracts e, finalmente, pela leitura na íntegra dos artigos, escolhendo aqueles que se correlacionavam com o objetivo do presente estudo. Também foram incluídos alguns artigos referidos nos artigos primariamente selecionados, utilizamos como critérios de inclusão: artigos obtidos utilizando os descritores propostos, com seus textos completos disponíveis gratuitamente. Foram excluídos os artigos sem correlação com o tema principal deste estudo, artigos duplicados, ou que sofreram retratação.

2.1 Abordagem e Natureza da Pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa social de abordagem qualitativa, que "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes" (Minayo, 2009), justifica-se pela natureza do objeto de investigação, que demanda compreender as percepções, crenças e representações de professores de Educação Física sobre a integração entre Educação Física e educação em sexualidade.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa utiliza-se da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi operacionalizada por meio de uma revisão narrativa da literatura, que, segundo Rother (2007), caracteriza-se pela análise crítica e interpretativa da literatura publicada, sem a pretensão de esgotar todas as fontes ou seguir protocolos sistemáticos. Como afirma o autor: "As revisões narrativas constituem-se, basicamente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revistas impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do autor" (Rother, 2007).

A pesquisa de campo, por sua vez, foi conduzida por meio de análise documental e aplicação de questionário, visando captar a realidade empírica dos sujeitos investigados. É importante ressaltar que a revisão narrativa aqui adotada distingue-se da pesquisa narrativa como metodologia qualitativa específica. Enquanto a primeira refere-se ao mapeamento e síntese da literatura existente, a segunda, conforme Clandinin e Connelly (2015), caracteriza-se pela coleta e análise de histórias de vida e experiências narrativas dos participantes - o que não constitui o foco deste estudo.

2.2 Local da Pesquisa e Participantes

A pesquisa foi desenvolvida no contexto do Distrito Federal, realizada com docentes de Educação Física da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Dado o caráter qualitativo do estudo, a amostra foi não probabilística e por acessibilidade.

Conforme metodologia da pesquisa, essa se caracteriza como natureza predominantemente qualitativa, em que o tamanho da amostra não foi um fator previsível. A operacionalização do recrutamento dos participantes enfrentou desafios

logísticos institucionais. Diante da impossibilidade de acesso aos docentes por meios diretos e oficiais da SEEDF, optou-se por estratégias alternativas de divulgação, incluindo redes sociais profissionais e abordagem presencial em assembleia de professores, configurando uma amostragem por acessibilidade e voluntariado.

O processo metodológico adotado neste estudo se propôs a alcançar os objetivos desta pesquisa, e a responder inquietações sobre a possibilidade de implementação do ensino sistematizado de educação em sexualidade no componente curricular Educação Física e seus desdobramentos na Educação Básica do Distrito Federal. Contribuindo assim com o que a SEEDF preconiza em seu Currículo de Educação Básica:

Assim, se as relações entre homens e mulheres são um fenômeno de ordem cultural, podem ser transformadas, sendo fundamental o papel da educação nesse sentido. Por meio da educação, podem ser construídos valores, compreensões e regras de comportamento em relação ao conceito de gênero e do que venha a ser mulher ou homem em uma sociedade, de forma a desconstruir as hierarquias historicamente constituídas. O conceito de gênero também permite pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades, sem que estas sejam ponto de partida para as discriminações e violências (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Pretendendo dessa maneira, uma conexão possível entre Educação Física e educação em sexualidade de forma sistematizada no ensino básico no âmbito do Distrito Federal.

2.3 Procedimentos para a Coleta de Dados

Inicialmente o projeto de pesquisa foi submetido para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. Em relação às fontes e instrumentos metodológicos de pesquisa foram utilizados:

a) Revisão Narrativa da Literatura: Realizada entre setembro de 2023 e setembro de 2025, de modo a obter-se uma síntese sobre o que tem sido pesquisado no contexto da educação sexual. Os artigos incluídos foram obtidos através das plataformas: Capes, Scielo (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico e Semantic Scholar. Os títulos de assuntos e termos livres foram: Escola; Educação Física; Docentes; Sexualidade; Educação sexual. Sendo pesquisados dois temas: "Educação Física e educação sexual" e "educação sexual no ensino

regular", abrangendo os últimos dez anos, para identificar as publicações existentes sobre o tema. Utilizando os seguintes descritores: educação sexual; educação sexual e educação física; educação sexual na escola; educação sexual no ensino regular.

Quanto aos critérios de inclusão foram: Idioma - português; Disponibilidade (texto integral), todo o tipo de artigos e livros. Também foram incluídos alguns artigos referidos nos artigos primariamente selecionados, utilizamos como critérios de inclusão: artigos obtidos utilizando os descritores propostos, com seus textos completos disponíveis gratuitamente. Foram excluídos os artigos sem correlação com o tema principal deste estudo, artigos duplicados, ou que sofreram retratação.

b) análise documental – Conforme as investigações efetuadas por Cellard (2008), a pesquisa documental utiliza o documento, uma noção amplamente reconhecida em várias vertentes do saber. Esse termo assume a conotação de evidência – um documento escrito que, por direito, atesta a veracidade do que afirma; sua finalidade é servir como registro, evidência ou comprovação de fatos ou eventos ocorridos:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008).

A análise das fontes documentais foi feita através dos seguintes documentos: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental - Anos Finais, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1997), Plano Distrital de Educação do DF (PDE-DF 2015-2024), averigou-se a forma como as temáticas de sexualidade e gênero estão presentes (ou não) nesses documentos e em outros documentos que tratem a sexualidade de abrangência nacional e internacional como a Organização Mundial de Saúde – OMS e UNESCO. O foco foi identificar como as temáticas de sexualidade e gênero são tratadas nesses documentos.

c) Questionário Online via Google Forms — Um questionário consiste em um

conjunto de perguntas organizadas em uma sequência lógica, com o objetivo de medir ou descrever variáveis e conclusões específicas. Sua aplicação permite conhecer as opiniões, conhecimentos, representações e informações pontuais de um grupo, bem como abordar questões relacionadas ao ambiente em que vivem (Miranda, 2020). Foi aplicado um questionário para os professores de Educação Física da SEEDF – Apêndice D, através de um formulário online com questões que abordem a percepção dos participantes acerca da possibilidade de integração da educação em sexualidade no componente curricular Educação Física. O instrumento foi constituído por 28 questões, sendo 22 fechadas (escalas Likert e múltipla escolha) e 6 abertas, organizadas em quatro eixos temáticos: conhecimento e formação em gênero e sexualidade; percepções sobre a interface Educação Física/educação em sexualidade; formação recebida; dificuldades e potencialidades percebidas; disposição para implementação curricular.

2.4 Procedimentos para a Análise de Dados

Após a categorização dos dados seguimos para a análise dos resultados, das inferências e interpretações com subsídio do referencial teórico que fundamentou esta pesquisa. As inferências, deduções lógicas, foram feitas a partir de proposições validadas por outros autores para amparar as análises e interpretações dos achados (Minayo, 2009).

A análise seguiu os preceitos da análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), operacionalizada em três etapas:

- a) Pré-análise: Leitura exaustiva e constituição do corpus;
- b) Exploração do material: Codificação, identificação de unidades de significado e agrupamento por afinidade temática;
- c) Tratamento e interpretação: Construção de categorias empíricas articuladas com o referencial teórico.

As categorias preliminares, derivadas dos objetivos de pesquisa, incluem: percepções sobre o papel da EF na educação em sexualidade; dificuldades e barreiras percebidas; sugestões para implementação; lacunas na formação inicial e

continuada. A análise documental seguiu procedimento similar, buscando identificar categorias relacionadas ao tratamento da sexualidade nos documentos.

Com o processo dessa análise, foi possível fornecer possíveis respostas aos problemas da pesquisa que pretendia investigar a opinião dos docentes de Educação Física quanto à possibilidade de integração entre a EF e a educação em sexualidade através de um ensino sistematizado.

2.5 Aspectos Éticos

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. As informações e dados estão em segurança, pois os pesquisadores seguiram as normas estabelecidas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e pela lei federal LGPD 13709/2018, dessa forma, os pesquisadores evitarão os riscos de vazamento de informações de dados do participante da pesquisa. Os direitos do titular dos dados pessoais estão previstos no Capítulo III da LGPD, no qual é assegurada a titularidade de seus dados pessoais e garantidos os direitos fundamentais de liberdade, de intimidade e de privacidade, nos termos da Lei. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente os pesquisadores terão conhecimento de sua identidade e se comprometem a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade. A presente pesquisa não prevê intervenção direta no corpo humano, o que minimiza, sobremaneira, os possíveis riscos à integridade física, moral e/ou psicológica durante a coleta de dados. Toda a documentação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e o parecer favorável foi emitido em dezembro de 2024.

Os seguintes documentos foram encaminhados para as instituições das quais fazem parte os participantes da pesquisa solicitando a permissão para a sua participação: “Encaminhamento de Pesquisador” apêndice A, “Termo de Concordância” apêndice B; para os participantes, será disponibilizado o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” apêndice C. O questionário aplicado está no apêndice D.

2.6 Recurso Educacional

O ProEF tem como prerrogativa a intervenção pedagógica e a construção de um Recurso Educacional para a prática pedagógica. Como produto do mestrado profissional, será desenvolvido um Repositório Digital "Educação Física e Educação em Sexualidade: Recursos para a Prática Docente", estruturado em cinco módulos: I Marco legal e diretrizes; II Fundamentação teórica; III Planos de aula e sequências didáticas; IV Experiências documentadas; V Recursos para formação continuada. A arquitetura de informação seguirá princípios de design instrucional, garantindo usabilidade e acessibilidade aos docentes da rede pública do DF.

3 Análise e discussão dos resultados

Se os capítulos precedentes estabeleceram o arcabouço teórico e legal que justifica a integração entre Educação Física e educação em sexualidade, o presente capítulo se dedica a investigar suas condições de viabilidade na materialidade do chão da escola.

Como um mosaico que se compõe peça a peça, este capítulo estrutura sua análise em cinco dimensões entrelaçadas: parte do retrato dos educadores que protagonizam esta pesquisa; explora o solo fértil das percepções sobre relevância e disposição; adensa-se nas concepções e prioridades temáticas que orientam o olhar docente; projeta-se nas condições necessárias para efetivação pedagógica; e culmina no diagnóstico das práticas e desafios que tensionam o campo educacional. Cada camada analítica revela facetas distintas de um mesmo fenômeno complexo, permitindo compreender não apenas o 'o quê' das respostas docentes, mas o 'por que' de suas escolhas e o 'como' de suas atuações.

Do delineamento metodológico à análise dos dados, revela-se imediatamente uma contradição pedagógica estrutural: enquanto 88,7% dos professores da SEEDF posicionam-se favoráveis à integração curricular, apenas 20,6% a praticam frequentemente. Essa lacuna de 68,1% materializa o que Pimenta e Ghedin (2018) identificam como o hiato entre a teoria e a prática docente, expondo os obstáculos à transposição didática (Gauthier, 2020) de um saber desejável em um saber

efetivamente ensinado. Partindo do perfil dos docentes, este capítulo avança em uma análise crítica que, através do diálogo sistemático entre os dados empíricos e o referencial teórico, busca decifrar a complexa equação por trás desse abismo. Objetiva-se, assim, mapear não apenas as percepções, concepções e barreiras que conformam o campo de possibilidades e resistências, mas também os caminhos estratégicos para superar esse descompasso que, longe de ser mera resistência individual, configura-se como síntese de barreiras sistêmicas demandando intervenções articuladas.

3.1 Perfil dos participantes

A pesquisa contou com a participação de 72 professores de Educação Física da rede pública do Distrito Federal (SEEDF), constituindo uma amostra não probabilística que revela um corpo docente majoritariamente efetivo, com elevada qualificação acadêmica e atuação distribuída por diversas etapas da Educação Básica.

O perfil dos respondentes apresenta um equilíbrio quase perfeito em termos de gênero, sendo 51,4% do sexo feminino (37 professoras) e 48,6% do sexo masculino (35 professores). A amostra é predominantemente jovem e em idade profissional ativa, com 72,2% dos participantes (52 professores) na faixa etária de 25 a 45 anos, e 27,8% (20 professores) entre 46 e 65 anos.

A estabilidade no serviço público é uma característica marcante do grupo: 84,1% (58 professores) possuem vínculo efetivo com a SEEDF, enquanto 15,9% (11 professores) são contratados temporários, apenas 1,44% (2 professores) não responderam essa questão. Este dado sugere um grupo com raízes consolidadas na rede, o que é estratégico para a discussão de inovações curriculares de médio e longo prazo.

A atuação docente está distribuída por um amplo espectro da Educação Básica, com destaque para o Ensino Fundamental - Anos Finais (25,0%, 18 professores), a Educação Precoce (19,44%, 14 professores); o Ensino Fundamental - Anos Iniciais (16,67%, 12 professores); Ensino Médio (11,11%, 8 professores); Educação Infantil (5,56% 4 professores). É relevante notar que 22,2% (16

professores) atuam em outros setores da SEEDF, indicando a presença de profissionais com experiências diversificadas na gestão ou em programas especiais.

O perfil formativo é notavelmente elevado. Apenas 16,7% (12 professores) possuem apenas a graduação. A grande maioria investiu em formação continuada, com 51,4% (37 professores) possuindo especialização lato sensu, 27,8% (20 professores) com mestrado e 4,2% (3 professores) com doutorado. Somadas, essas qualificações de pós-graduação totalizam 83,4% da amostra, caracterizando um público com significativo capital acadêmico e potencial abertura para fundamentar sua prática pedagógica em evidências científicas.

Em síntese, o perfil que emerge é o de um corpo docente equilibrado em gênero, majoritariamente efetivo, com alta qualificação acadêmica e atuação diversificada na rede pública. Esse panorama é crucial para contextualizar as análises subsequentes, pois as percepções e barreiras identificadas emanam de um grupo com notável estabilidade, formação e inserção profissional.

3.2 Percepções gerais sobre relevância e disposição

Tabela 1 - Percepções gerais sobre relevância e disposição

Indicador	Questão	% Favorável	n/N	Significado
Relevância da educação em sexualidade	3.1	79,2%	57/72	Consenso sobre importância social
EF como espaço possível	4.1	75%	54/72	Alta adequação pedagógica percebida
Apoio à integração curricular	4.3	88,7%	63/71	Base política sólida para implementação

Fonte: Questionário (Apêndice D) Elaboração própria.

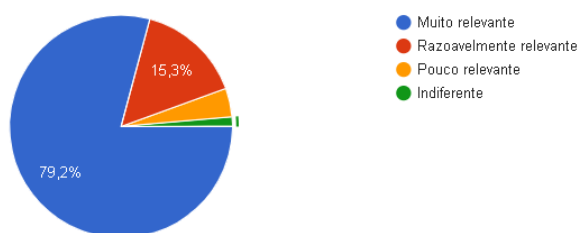
Iniciando a análise pelas percepções docentes, os dados revelam que 79,2% dos professores reconhecem a educação em sexualidade como 'muito relevante' no contexto escolar. Esse consenso majoritário traduz-se na compreensão e perspectiva de Saviani (2008), de que a escola deve assumir seu papel na formação humana integral, superando visões reducionistas que fragmentam o desenvolvimento dos estudantes. Como assinala Freire (1996), a educação autêntica não se faz por 'pedaços', mas pelo diálogo com a totalidade da experiência humana –da qual a sexualidade é dimensão constitutiva.

No âmbito específico da Educação Física, 75% dos docentes avaliam ser 'totalmente possível' abordar questões de sexualidade e gênero, indicando o reconhecimento da interface essencial entre cultura corporal e vivências da sexualidade. Essa percepção alinha-se à análise de Louro (2004) sobre como a escola atua na produção social dos gêneros – e a Educação Física, com seu objeto centrado na cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992), constitui espaço privilegiado em que corpos aprendem, através das práticas esportivas, rítmicas e lúdicas, a performar masculinidades, feminilidades e outras expressões de gênero.

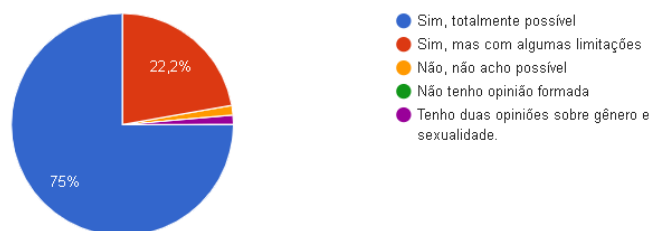
O apoio maciço à integração curricular – 88,7% dos docentes posicionam-se favoráveis – configura base política consistente para iniciativas de sistematização, respondendo afirmativamente ao problema de pesquisa sobre a possibilidade de implementação. Na ótica de Foucault (1988), esse apoio representa significativa resistência ao histórico silenciamento que confinou a sexualidade à esfera privada. E na luta analisada por Saffioti (2015) contra as estruturas patriarcais, esses percentuais convertem-se em potencial concreto de transformação, indicando que os professores compreendem a educação em sexualidade como instrumento de enfrentamento às opressões.

A tabela 1 foi elaborada baseada nas seguintes perguntas e respostas:

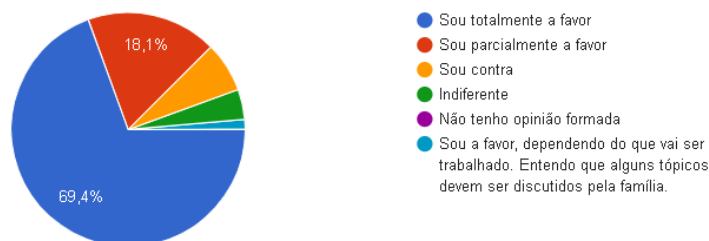
Q3.1= Qual é a sua percepção sobre a relevância da educação em sexualidade no contexto escolar?



Q4.1= Você acredita que a Educação Física é um espaço possível para abordar questões relacionadas à sexualidade e gênero?



Q4.3= Qual a sua opinião quanto à uma possível integração da educação em sexualidade ao currículo de Educação Física?



Se as percepções de relevância e disposição revelaram um cenário favorável à integração entre Educação Física e educação em sexualidade, cabe agora adentrar o território das concepções que fundamentam este apoio majoritário. Não basta saber que os professores apoiam; é preciso compreender como pensam esta integração – que significados atribuem, que potencialidades enxergam, que temas priorizam. É nessa travessia do 'se' para o 'como' que a análise avança, explorando as concepções docentes que dão sustentação teórica e política ao apoio manifestado, e os temas prioritários que emergem como eixos norteadores para uma implementação significativa.

3.3 Concepções docentes e temas prioritários

Tabela 2 - Concepções sobre potenciais da integração da Educação em Sexualidade na EF

Concepção	%	n/N	Fundamentação Qualitativa (4.2.1)
Contribuir para prevenção de assédios e abusos	87,5%	63/72	"Proteção e cuidado", "prevenção abusos/violências"
Ser trabalhada de maneira transversal	80,6%	58/72	"Integração natural aos conteúdos"
Ajudar a prevenir gravidez e ISTs	73,6%	53/72	"Saúde preventiva", "formação integral"
Resistências (tema da família/sexualização)	7-8%	5-6/72	"Alguns tópicos pela família"

Fonte: Questionário (Apêndice D) Elaboração própria.

As respostas à questão 4.2 (*Em sua opinião, a integração da educação em sexualidade e gênero à Educação Física poderia: Escolha um ou mais itens*) revelou que as concepções docentes sobre a integração entre Educação Física e educação em sexualidade orientam-se predominantemente por uma perspectiva preventiva e emancipatória. Conforme evidenciado na Tabela 2, 87,5% dos professores

identificam o potencial de contribuição para a 'prevenção de assédios e abusos', enquanto 80,6% defendem o trabalho transversal e 73,6% reconhecem o papel na prevenção de gravidez e ISTs.

Essa orientação preventiva encontra ressonância nas justificativas qualitativas – Questão 4.2.1 (*Em minha opinião, a integração da educação em sexualidade e gênero à Educação Física poderia:*), em que emergem categorias como 'proteção e cuidado' e 'prevenção de violências', alinhando-se à perspectiva de Saffioti (2015) sobre a educação como instrumento de enfrentamento às violências de gênero. No entanto, a ênfase majoritária nessa dimensão sinaliza um risco, na perspectiva de Saraiva e Junqueira (2021), de se reforçar uma visão negativa da sexualidade, focada principalmente nos seus perigos e riscos. O fato de 64,4% das menções a temas prioritários concentrarem-se em 'diversidade e respeito' (Tabela 3) indica que os professores, em parte, já dão um passo além da mera prevenção, caminhando em direção à promoção da equidade, como defendem os autores.



Figura 1 Frequência lexical de respostas Q3.6.1

A análise de frequência lexical das respostas à Questão 3.6.1 (*Em sua opinião, quais temas específicos sobre sexualidade e gênero são mais importantes ou prioritários para serem trabalhados com os estudantes?*) revela predominância de termos relacionados a valores e relações interpessoais, com 'respeito' aparecendo em 47,5% das respostas e 'diversidade' em 30,5%. Esse léxico valorativo sugere compreensão da educação em sexualidade como processo formativo que transcende aspectos meramente informativos, alinhando-se à perspectiva de uma educação em sexualidade compreensiva e baseada em direitos, conforme preconizado pela UNESCO (2023).

O segundo grupo lexical, centrado em 'prevenção' (27,1%) e 'violência' (15,3%), evidencia a dimensão protetiva atribuída à ES, coerentemente com os

87,5% que identificam potencial preventivo na Tabela 2. Já os termos 'gênero' (25,4%) e 'corpo' (20,3%) sinalizam a interface específica com a Educação Física, em que a corporalidade e as construções de gênero nas práticas esportivas constituem terreno fértil para abordagem pedagógica.

Tabela 3 - Temas prioritários para abordagem na EF (Questão 3.6.1)

Eixo Temático	% Menções	nn/59	Exemplos de Temas Específicos
Diversidade e respeito	64,4%	38	Identidade de gênero, orientação sexual, combate à LGBTfobia
Prevenção e saúde	40,7%	24	ISTs, gravidez, violências sexuais
Autonomia corporal	37,3%	22	Consentimento, conhecimento corporal, limites
Gênero no esporte	13,6%	8	Desigualdades salariais, inclusão esportiva

Fonte: Questionário (Apêndice D) Elaboração própria.

A análise dos temas prioritários (Tabela 3) revela hierarquização clara: 64,4% das menções concentram-se em 'diversidade e respeito', seguido por 'prevenção e saúde' (40,7%) e 'autonomia corporal' (37,3%). Essa distribuição reflete compreensão ampliada da educação em sexualidade, que transcende a dimensão biológica para abarcar aspectos relacionais, identitários e de direitos humanos, na esteira do que propõe Louro (2004) sobre a desnaturalização das normas de gênero.

Destaca-se o eixo 'gênero no esporte' (13,6%), que, embora menos citado, explicita a interface específica entre a cultura corporal e as discussões de gênero, tematizando desigualdades salariais, inclusão esportiva e desconstrução de estereótipos – arena privilegiada para a EF, conforme analisa Goellner (2010).

3.4 Condições percebidas para implementação

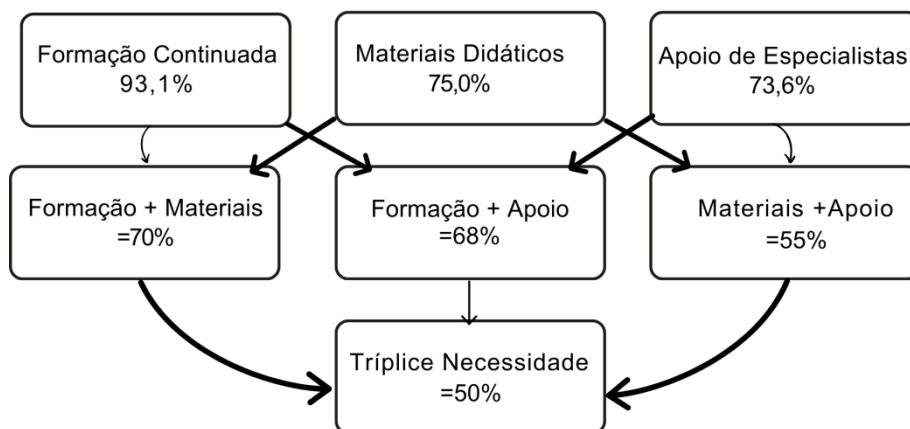
Tabela 4 - Demandas por recursos e suporte para implementação

Recurso Necessário	%	n/N	Exemplos de Demandas Qualitativas (4.7)
Formação continuada sobre a temática	93,1%	67/72	"Formação adequada", "autoconhecimento docente"
Materiais didáticos específicos	75,0%	54/72	"Materiais didáticos", "recursos práticos"
Apoio de especialistas na escola	73,6%	53/72	"Apoio de profissionais", "orientação especializada"
Parcerias externas	1,4%	1/72	"Parcerias com entidades"

Fonte: Questionário (Apêndice D) Elaboração própria.

Os docentes demonstram clareza diagnóstica sobre as condições necessárias para implementação efetiva da educação em sexualidade na Educação Física como mostra as respostas da Questão 4.4 (*Quais recursos e formações adicionais você considera necessários para abordar de maneira eficaz a educação em sexualidade em suas aulas de Educação Física? Escolha uma ou mais alternativas.*) Conforme a Tabela 4 há demanda maciça por formação continuada (93,1%), que, na perspectiva de Nóvoa (2019), deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento profissional contínuo, e não como evento pontual. Essa demanda majoritária ressoa com o conceito de formação integral em Saviani (2008), que defende uma preparação docente capaz de abarcar a totalidade das dimensões humanas, indo além da formação técnica. Conforme analisam Cortes e Pimenta (2021), a formação para temas considerados sensíveis deve considerar também as dimensões afetivas e os medos dos professores, o que ecoa diretamente a demanda qualitativa por 'autoconhecimento docente' identificada nesta pesquisa, tornando-se condição fundamental para práticas pedagógicas autênticas e seguras.

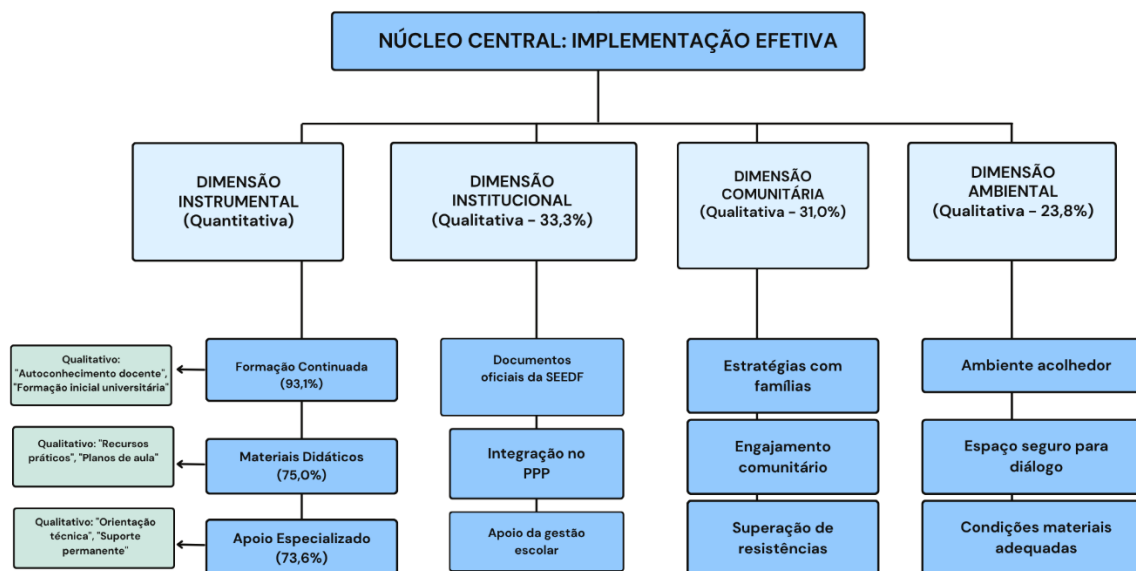
Mapa 1- Interseções estratégicas - Demandas docentes para implementação



Fonte: Questionário (Apêndice D) Elaboração própria.

A análise das interseções entre essas demandas revela que aproximadamente 50% dos professores exigem simultaneamente formação, materiais e apoio especializado. Essa compreensão alinha-se à visão de Tardif (2014) sobre os saberes docentes como construções plurais que se desenvolvem a partir de suportes múltiplos para sua efetivação na prática.

Mapa 2 – Conexões entre demandas



Fonte: Questionário (Apêndice D) Elaboração própria.

O mapeamento das conexões entre demandas quantitativas e qualitativas demonstra que a formação (93,1%) não é concebida apenas como formação técnica, mas inclui dimensões de autoconhecimento docente. Essa percepção ecoa Freire (1996) em sua defesa de que 'não há ensino sem pesquisa', sugerindo que a formação para a educação em sexualidade exige que o docente pesquise suas próprias concepções. Na visão de Gatti (2010) sobre formação docente, esse autoconhecimento configura condição fundamental para práticas pedagógicas autênticas.

Enquanto os materiais didáticos (75,0%) representam não apenas recursos, mas instrumentos de segurança pedagógica, essa percepção alinha-se à análise de Pimenta (2012) sobre os saberes pedagógicos do conteúdo – a capacidade docente de transformar conhecimentos específicos em experiências de aprendizagem significativas, mediando a relação entre a complexidade temática e a compreensão discente, refletindo a compreensão, nos termos de Imbernón (2011), de que a formação docente deve preparar para a complexidade do contexto educativo.

É importante salientar que, para além dos materiais didáticos, o Brasil dispõe de um instrumento político-pedagógico de abrangência nacional ainda pouco difundido e conhecido no âmbito escolar: o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes (PLANEVCA), instituído em 2022 (BRASIL, 2022). A ausência de referência a esse plano nas respostas docentes revela uma lacuna formativa e informativa, que pode contribuir para a insegurança pedagógica relatada. No entanto, o PLANEVCA constitui uma ferramenta estratégica já disponível, que não apenas reconhece a violência sexual, física, psicológica e institucional como fenômenos a serem combatidos de forma intersectorial, mas também estabelece diretrizes explícitas para a prevenção por meio da educação em sexualidade, da formação docente e da participação estudantil. Seu potencial reside justamente na capacidade de articular políticas públicas com práticas educativas, oferecendo um saber de referência institucional que pode auxiliar os professores a transpor a complexidade temática para o espaço escolar de forma respaldada, ética e contextualizada, transformando-se, assim, em um recurso fundamental para a segurança pedagógica e a mediação curricular.

Tabela 5 - Demandas sistêmicas ampliadas para implementação efetiva

Dimensão Sistêmica	% Menções	n/42	Exemplos de Respostas
Formação e capacitação docente	35,7%	15	"Formação inicial universitária", "autoconhecimento docente"
Apoio institucional e político	33,3%	14	"Apoio da gestão", "documentos oficiais da SEEDF"
Envolvimento familiar e comunitário	31,0%	13	"Apoio das famílias", "trabalho com a comunidade"
Ambiente e condições adequadas	23,8%	10	"Ambiente acolhedor", "espaço seguro para diálogo"

Fonte: Questionário (Apêndice D) Elaboração própria.

Conforme a análise da Questão 4.7 (*Além das formações e recursos já mencionados, o que mais você considera essencial para que a temática de sexualidade e gênero seja efetivamente integrada às aulas de Educação Física?*) as demandas qualitativas ampliadas (Tabela 5) revelam que para 35,7% dos respondentes a formação deve incluir 'formação inicial universitária', indicando a percepção de que as lacunas identificadas têm raízes na preparação inicial. Essa constatação dialoga com Gatti (2017) sobre os desafios da formação inicial em responder às complexidades da prática educativa contemporânea.

A busca por 'documentos oficiais' e 'integração no PPP' reflete, na ótica de Sacristán (2000), a compreensão de que o currículo real se constrói na tensão entre prescrições oficiais e práticas docentes.

Essas conexões reforçam a necessidade, nos termos de Pimenta e Ghedin (2018), de compreender a formação docente como projeto ético-político que articula dimensões múltiplas para implementação efetiva.

3.5 Práticas atuais e desafios enfrentados

Tabela 6 - Lacuna entre disposição teórica e prática atual

Dimensão	Indicador de Disposição	Questão	% Teórico	Prática docente - Abordam frequentemente	Lacuna
Apoio conceitual	Favoráveis à integração curricular	4.3	88,7%	20,6%	68,1%
Adequação pedagógica	Veem EF como espaço possível	4.1	75,0%		54,4%
Viabilidade operacional	Implementariam com condições favoráveis	4.5	94,4%		73,8%
Disposição formativa	Alta disposição para formação	3.9	61,1%		40,5%

Fonte: Questionário (Apêndice D) Elaboração própria.

Os dados quantitativos revelam lacuna estrutural entre a disposição declaratória e a prática efetiva na integração da educação em sexualidade à Educação Física. Conforme sintetizado na Tabela 6, identifica-se um cenário de contradição pedagógica em que o indicador central – a prática frequente (20,6%) – estabelece um ponto de referência crítico que evidencia o abismo entre intenção e ação.

Tabela 7 - Barreiras à implementação na prática

Barreira	%	n/N	Exemplos de Experiências (3.6)
Resistência familiar/comunitária	72,2%	52/72	"Questionada por colegas e direção" (25)
Falta de formação adequada	68,1%	49/72	"Não tive segurança para abordar" (37)
Falta de apoio institucional	44,4%	32/72	"Apoio da gestão escolar" (14)
Resistência dos estudantes	22,2%	16/72	"Alunos levam na brincadeira" (30)

Fonte: Questionário (Apêndice D) Elaboração própria.

Esse abismo explica-se por um conjunto complexo de barreiras identificadas na pesquisa – Questão 4.6 (*Em sua opinião, quais seriam as principais dificuldades*

ou desafios que enfrentaria ao integrar a educação em sexualidade em suas aulas de Educação Física? Escolha uma ou mais alternativas.). A resistência familiar e comunitária (72,2%), principal obstáculo, não é um fenômeno espontâneo, mas manifestação no microespaço escolar da 'guerra contra a ideologia de gênero', estratégia política de ofensivas reacionárias analisadas por Junqueira (2017). Esse contexto gera um ambiente de insegurança que, somado à falta de apoio institucional (44,4%), configura um cenário de desproteção que Rezende (2019) associa à criminalização do trabalho docente. Nesse quadro, a falta de formação adequada (68,1%) opera não apenas como lacuna técnica, mas como fator agravante de uma insegurança pedagógica e legal que inibe a ação docente.

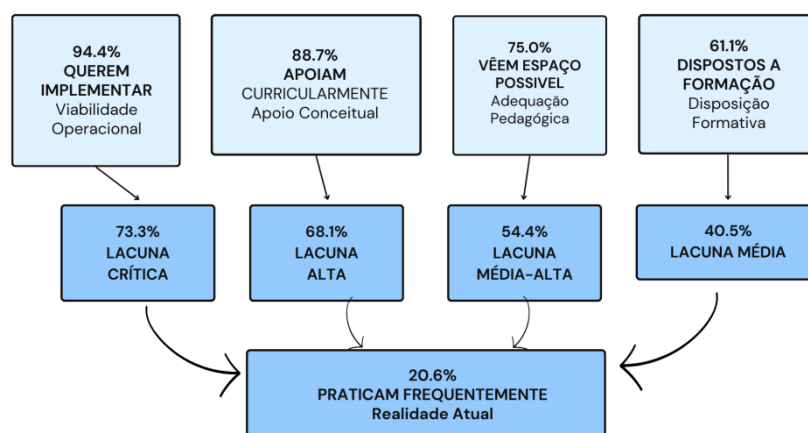
A magnitude das lacunas é alarmante em múltiplas dimensões. A lacuna mais expressiva verifica-se na viabilidade operacional (73,8%), na qual 94,4% dos docentes afirmam que implementariam a temática sob condições favoráveis, contrastando com os escassos 20,6% que efetivamente o fazem frequentemente. Esse descompasso de quase 75 pontos percentuais configura diagnóstico contundente sobre a fragilidade das condições concretas para a implementação.

Na dimensão do apoio conceitual, identifica-se lacuna de 68,1% entre a concordância com a integração curricular (88,7%) e sua prática frequente (20,6%), indicando que o consenso teórico não se traduz em ação pedagógica sistemática. Similarmente, a adequação pedagógica apresenta lacuna de 54,4%, demonstrando que reconhecer a Educação Física como espaço possível (75,0%) não garante a sua materialização em prática constante.

A disposição formativa revela lacuna de 40,5%, sugerindo que mesmo entre os professores com alta motivação para formação (61,1%), persistem barreiras que impedem a tradução desse interesse em prática frequente.

Este cenário expõe a natureza multifacetada do problema: não se trata apenas de convencimento teórico ou disposição pessoal, mas da articulação complexa entre condições materiais, suporte institucional, segurança pedagógica e competência técnica que, quando ausentes, inviabilizam a transição do discurso à prática.

Mapa 3 – Visualização da lacuna



Fonte: Questionário (Apêndice D) Elaboração própria.

As visualizações da lacuna tornam tangível o abismo entre potencial e realidade na implementação da educação em sexualidade na EF. A pirâmide da lacuna evidencia como diferentes níveis de disposição teórica (94,4% a 61,1%) convergem para uma mesma realidade prática restrita (20,6%), demonstrando que as barreiras operam de forma independente do nível de disposição inicial.

A visualização das lacunas, destacando que mesmo a dimensão com menor lacuna (formação - 40,5%) ainda representa uma distância crítica que impede a materialização da disposição em prática. Já as lacunas na viabilidade operacional (73,8%) e apoio conceitual (68,1%) configuram descompassos estruturais que demandam intervenções sistêmicas.

Essas visualizações reforçam que o desafio não é ampliar a disposição – já majoritariamente favorável – mas construir pontes sobre o abismo que separa a intenção da ação, atacando especificamente as barreiras identificadas que mantêm os docentes nesse estado de paralisia implementativa.

Tabela 8 - Caracterização das experiências concretas

Tipo de Experiência	%	n/46	Características Principais
Positivas	61%	28	"Estudantes curiosos", "debates produtivos", "participação engajada"
Mistas/Neutras	26%	12	"Não muito profunda", "alguma resistência", "resultados limitados"
Negativas/Desafios	13%	6	"Alunos na brincadeira", "insegurança docente", "conflitos"

Fonte: Questionário (Apêndice D) Elaboração própria.

As experiências qualitativas – Questão 3.6 (*Se você já abordou temas relacionados à sexualidade e gênero em suas aulas de Educação Física, poderia*

descrever brevemente como foi essa experiência?) (Tabela 8) permitem compreender que essa lacuna se manifesta na natureza predominantemente reativa das práticas atuais, em que a educação em sexualidade frequentemente emerge como 'mediação de conflitos' ou resposta a 'situações problemáticas', em vez de constituir abordagem planejada e sistemática – corroborando a análise de Louro (2004) sobre como a sexualidade na escola tende a ser tratada como 'problema' a ser controlado. Essa realidade contrasta com as experiências bem-sucedidas e sistematizadas documentadas por Furlani (2011), que demonstram a viabilidade de uma educação em sexualidade positiva e curricular, a qual se alinha com a proposta de implementação sistematizada que fundamenta esta pesquisa e o produto educacional dela derivado.

3.6 Caminhos para a implementação efetiva

Tabela 9 - Síntese das condições para superação da lacuna

Dimensão Estratégica	Demandas Identificadas	%/n	Ação Concreta Sugerida
Formação Docente	Formação continuada	93,1%	Programa de formação com autoconhecimento
	Inclusão na formação inicial	35,7%	Disciplinas obrigatórias nos cursos de licenciatura
Recursos Pedagógicos	Materiais didáticos específicos	75,0%	Banco de planos de aula e sequências didáticas
	Apoio de especialistas	73,6%	Rede de tutoria e plantão de dúvidas
Suporte Institucional	Documentos oficiais	33,3%	Normatização da SEEDF e integração no PPP
	Apoio da gestão escolar	33,3%	Protocolos de apoio e respaldo institucional
Engajamento Comunitário	Trabalho com famílias	31,0%	Estratégias de comunicação e formação parental
	Ambiente acolhedor	23,8%	Campanhas escolares e espaços de diálogo

Fonte: Questionário (Apêndice D) Elaboração própria.

A superação da lacuna entre disposição teórica e prática real exige estratégias multifacetadas e diferenciadas que respondam às complexas barreiras identificadas. Conforme sintetizado na Tabela 9 – Questão 4.4 (*Quais recursos e formações adicionais você considera necessários para abordar de maneira eficaz a educação em sexualidade em suas aulas de Educação Física? Escolha uma ou mais alternativas.*) e Questão 4.7 (*Além das formações e recursos já mencionados, o que mais você considera essencial para que a temática de sexualidade e gênero seja*

efetivamente integrada às aulas de Educação Física?), os caminhos para implementação efetiva organizam-se em quatro eixos estratégicos interconectados, que, em conjunto, configuram uma verdadeira inovação curricular de base.

O eixo da formação docente emerge como prioritário, com 93,1% dos professores demandando formação continuada. Essa demanda ressoa com as análises de Gatti (2010), para quem a formação de professores deve transcender a mera atualização técnica, constituindo-se em um processo contínuo e reflexivo que problematize a prática educativa e prepare os educadores para os complexos desafios da realidade escolar, incluindo a atuação como agentes de transformação na linha de frente das relações de gênero, tal como propunha Saffioti (2015).

No eixo dos recursos pedagógicos, a demanda por materiais didáticos específicos (75,0%) e apoio de especialistas (73,6%) corrobora a necessidade, já apontada por Furlani (2011), de transcender a lógica de materiais pontuais e constituir ferramentas para uma prática pedagógica intencional e sistematizada. Tais recursos são a ponte concreta para operacionalizar a abordagem crítico-superadora da Cultura Corporal, transformando situações cotidianas de assédio e discriminação em conteúdo de ensino.

O eixo do suporte institucional responde ao diagnóstico de desamparo identificado na Questão 3.3. A normatização via documentos oficiais da SEEDF fornece a segurança política necessária para que os docentes enfrentem a resistência organizada. Essa estratégia alinha-se às análises de Rezende (2019), para quem a atuação do Movimento Escola Sem Partido, ao promover a criminalização docente e generalizar indevidamente os conceitos de "doutrinação ideológica" e "neutralidade", gera um ambiente de desproteção e paralisa a abordagem de temas controversos em sala de aula, tornando diretrizes claras e respaldo institucional antídotos fundamentais para a prática docente.

O eixo do engajamento comunitário aborda diretamente a principal barreira (72,2% de resistência familiar). Para além de desnaturalizar a divisão sexual do saber (Saffioti, 2015), as estratégias de formação parental e comunicação tornam-se, na visão de Saraiva e Junqueira (2021), um exercício de transparência pedagógica e construção de alianças. Nessa frente, a abordagem de temas sensíveis são fundamentais ao oferecer estratégias práticas para um diálogo respeitoso e produtivo com as famílias, focado nos objetivos comuns de proteção e desenvolvimento integral dos estudantes.

Tabela 10 - Estratégias diferenciadas por perfil docente

Perfil Docente	% Estimado	Características	Estratégia Específica
Vanguarda (Praticam frequentemente)	20,6%	Experiência consolidada, segurança pedagógica	Multiplicadores, mentores, autores de materiais
Transição (Praticam ocasionalmente)	45,6%	Abertura com insegurança, prática reativa	Formação prática, materiais prontos, suporte próximo
Resistência (Não praticam)	33,8%	Medo, falta de formação, convicções	Sensibilização, segurança jurídica, formação básica

Fonte: Questionário (Apêndice D) Elaboração própria.

A Tabela 10 - Questão 3.5 (*Em sua prática profissional, com que frequência você aborda temas relacionados à sexualidade ou gênero nas suas aulas?*) avança ao propor estratégias diferenciadas por perfil docente. Essa segmentação reflete uma compreensão sofisticada de que os professores se encontram em diferentes trajetórias de desenvolvimento profissional. Reconhecer que os 20,6% da "Vanguarda", os 45,6% em "Transição" e os 33,8% com "Resistência" demandam apoios específicos é o primeiro passo para desenhar formações e suportes que sejam, de fato, efetivos para cada grupo, potencializando-os como agentes de mudança em seus respectivos contextos.

Esses caminhos articulam-se, em última instância, na perspectiva de Saviani (2008) sobre a práxis transformadora. A inovação curricular de base aqui proposta visa precisamente criar as condições para que a teoria (a disposição favorável) e a prática (a implementação) se fundam em uma ação pedagógica intencional. Transforma-se, assim, o consenso majoritário dos docentes em uma práxis antissexista efetiva, capaz de converter a Educação Física em um território de desestabilização das estruturas patriarcais e de construção de uma cultura corporal verdadeiramente emancipatória.

CONCLUSÃO

Esta dissertação partiu de um cenário de urgência social – a violência sexual contra crianças e adolescentes – e de uma lacuna educacional – a fragilidade na implementação da educação em sexualidade prevista em lei. Ao investigar a viabilidade de sistematizar esse ensino no componente curricular de Educação

Física, a pesquisa não apenas confirmou sua possibilidade, mas também desvendou a complexa equação que precisa ser resolvida para torná-la realidade.

O estudo demonstrou, de forma contundente, que o corpo docente de Educação Física da SEEDF constitui um aliado potente e qualificado. O apoio maciço à integração curricular (88,7%) e o reconhecimento da disciplina como espaço pedagógico privilegiado (75%) desmontam a premissa de que a resistência docente seria o principal obstáculo. Pelo contrário, os professores percebem com clareza o potencial da Cultura Corporal para tematizar criticamente gênero e sexualidade, priorizando temas como diversidade, respeito e autonomia corporal.

No entanto, o achado central desta pesquisa revela um paradoxo pedagógico estrutural: uma lacuna de 68,1% separa a intenção da prática. Esse abismo não é fruto de despreparo ou resistência individual, mas sim a materialização de barreiras sistêmicas interconectadas. A resistência familiar e comunitária (72,2%), operando como um micro-reflexo de uma guerra cultural mais ampla, gera um ambiente de insegurança que, somado à falta de formação específica (68,1%) e à fragilidade do suporte institucional (44,4%), paralisa a ação docente. Os dados evidenciam que os professores não se negam a atuar; eles se veem impedidos por um contexto desfavorável.

Assim, a viabilidade da sistematização, comprovada pelo potencial identificado, está intrinsecamente condicionada ao enfrentamento dessas barreiras. A demanda esmagadora por formação continuada (93,1%) vai além da formação técnica, apontando para a necessidade de um processo que incorpore o autoconhecimento e a segurança jurídica e pedagógica para lidar com temas sensíveis. A criação de materiais didáticos específicos e o estabelecimento de diretrizes claras nos documentos oficiais da SEEDF emergem como antídotos necessários à insegurança e ao desamparo.

Nesse sentido, o Recurso Educacional – o Repositório Digital “Educação Física e Educação em Sexualidade” – constitui-se não como um fim, mas como o início operacional da superação desse paradoxo. Ele materializa a ponte entre a teoria e a prática, oferecendo alguns recursos, planos de aula e fundamentações demandados pelos docentes, e instrumentalizando-os para que transformem suas aulas em territórios de crítica e emancipação.

Por fim, esta pesquisa reafirma o papel estratégico da Educação Física na educação em sexualidade. Ao invés de um tema a ser "adicionado", a sexualidade

mostrou-se uma dimensão constitutiva da própria Cultura Corporal, que só pode ser plenamente compreendida quando as relações de poder, gênero e desejo que nela se performatizam são tornadas objeto de reflexão crítica. A sistematização curricular, portanto, não é uma mera inovação didática, mas uma reorientação ética e política da disciplina, posicionando-a na vanguarda da prevenção de violências e da construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

É fundamental ressaltar que, embora a violência sexual tenha sido o ponto de partida urgente que evidenciou a lacuna educacional, a educação em sexualidade que se propõe transcende em muito a dimensão da prevenção. Seu escopo é a formação integral para a cidadania, abrangendo o autoconhecimento, o respeito à diversidade, a construção de relações saudáveis e a autonomia sobre o próprio corpo. Portanto, sistematizar esse ensino na Educação Física significa assumir seu potencial para tratar da sexualidade em sua complexidade e positividade, preparando os estudantes não apenas para se protegerem de violências, mas para viverem sua corporeidade e suas relações com dignidade, responsabilidade e prazer.

REFERÊNCIAS

ABREU, Meriane Conceição Paiva, WANDEKOKEN, Wagner Magalhães.

Amarelinha Versus Futebol, Por que não ambas? Um Estudo das Relações de Gênero no Projeto Esporte e Lazer da Cidade. 2005. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2005.

ALTMANN, Helena. **Educação sexual na escola: situações de ensino e aprendizagem em diferentes espaços educativos.** Pro-Posições, Campinas, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTI, Mauro. **Educação Física Escolar: Ensino e Pesquisa-Ação.** Ijuí: Unijuí, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, CNE, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 set. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Brasília: CNE, 2021.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jan. 2025.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 135, seção 1, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

_____. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a duração da Educação Física. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2 dez. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 24 nov. 2025.

_____. PCN. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em 24 jan. 2025.

_____. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 152, seção 1, p. 1, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 17 fev. 2024.

_____. **Decreto-Lei nº 3.199**, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Decreto-Lei Nº 3.199, de 14 de Abril de 1941.: Legislação federal.. Rio de Janeiro, RJ, 14 abr. 1941. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del3199.htm. Acesso em: 03 fev. 2025.

_____. **Decreto n. 69.450**, de 1º de novembro de 1971. Dispõe sobre a [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 nov. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jan. 2025.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2019**. Rio de Janeiro: **IBGE**, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101955>. Acesso em: 03 dez. 2024.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 120, seção 1, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 ago. 2025.

_____. Secretaria de Comunicação Social. **Disque 100 registra 657,2 mil denúncias em 2024 e crescimento de 22,6% em relação a 2023**. Brasília, DF: SECOM, 15 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/disque-100-registra-657-2-mil-denuncias-em-2024-e-crescimento-de-22-6-em-relacao-a-2023>. Acesso em: 29 ago. 2025.

_____. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Cadernos LGBT: políticas, direitos e cidadania LGBTQIA+: volume 1**. Brasília, DF: Ministério da Cidadania, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/lgbt/campanhas-lgbtqia/lgbtqia-cidadania/publicacoes/cadernos_lgbt-volume-1_digital_.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

_____. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes**. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2022. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/12394/1/plano-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-1-1-2-compressed-1.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Coleção consciência em debate).

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2a ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2a ed. 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

CONCUBINATO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/concubinato/> Acesso em 16 out. 2024.

CORTES, M.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Formação de professores: os desafios da educação em direitos humanos, gênero e sexualidade**. São Paulo: Cortez, 2021.

COSTA, Zuleika Leonora Schmidt. **Educação e Orientação Sexual na Educação Básica: Gênero e Sexualidade na produção acadêmico-científica brasileira no período de 2006 a 2015.**, v., p. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. Canoas, 2017. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/926>. Acesso em: 11 out. 2024.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília: 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 36.277, de 12 de janeiro de 2015. Aprova o **Plano Distrital de Educação - PDE 2015-2024**, e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, ed. 23, seção 1, p. 1-2, 13 jan. 2015. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/PDE_2015_2024_valid2025.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

ENDICA. **Diagnóstico da Violência Sexual Online Contra Crianças e Adolescentes no Brasil: Resumo Executivo**. Brasília: Estratégia Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes, Universidade de Brasília, 2025. Disponível em: https://endica.unb.br/wp-content/uploads/2025/08/RESUMO-EXECUTIVO_Diagnostico-da-Violencia-Sexual-Online-Crianças-e-Adolescentes-2.pdf. Acesso em: 24 set. 2025.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

FAKE NEWS. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fake-news/> Acesso em 16 out. 2024.

FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/07/anuario-2025.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13ª edição; Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. 1856-1939. Obras completas, volume 6: **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria** [“O CASO DORA”] e outros textos, (1901-1905), Sigmund Freud, tradução Paulo César de Souza. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FURLANETTO, Milene Fontana et al. **Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura**. Cadernos de pesquisa, v. 48, p. 550-571, 2018.

FURLANI, Jimena. **Sexualidade na sala de aula: a pedagogia do desejo no discurso da educação sexual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Revista Diálogo Educacional, [S. l.], v. 17, n. 53, p. 721–737, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.053.AO01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 4. ed. Uberlândia: EDUFU, 2020.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade**. Revista Caderno de formação RBCE, p.71-83, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em: 03 fev. 2025.

HISTÉRICA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/histerica/> Acesso em 16 out. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasil tem cerca de 822 mil casos de estupro a cada ano, dois por minuto. Brasília, DF, 2 mar. 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13541-brasil-tem-cerca-de-822-mil-ca-sos-de-estupro-a-cada-ano-dois-por-minuto>. Acesso em 16 set. 2025.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária–ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. Debates contemporâneas sobre a educação para a sexualidade.** Rio Grande, Editora da FURG, p. 25-52, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, Gilberto José. **Elaboração e aplicação de questionários.** In: NOVA, Sílvia Pereira de Castro Casa et al (org.). Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

MOTT, Luiz. **O sexo proibido: virgens, gays e escravos nas garras da Inquisição.** Campinas: Papirus, 1988.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores.** Curitiba: UFPR, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasília: ONU, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 set. 2024.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Recomendações da OMS sobre saúde e direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes.** 2. ed. Genebra: OMS, 2019. Disponível em: <https://iris.who.int/items/b8c48334-7418-4d17-8518-787def938959>. Acesso em: 2 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

REZENDE, Douglas William Gonçalves. **Movimento Escola Sem Partido e a criminalização de práticas docentes no Paraná no início do século XXI**. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

ROTHER, E. T. **Revisão sistemática X revisão narrativa**. Acta Paulista de Enfermagem, v. 20, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SARAIVA, Karina; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Educação, diferença e diversidade: gênero, sexualidade e relações étnico-raciais**. Curitiba: Appris, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação Física, gênero e escola: um estudo sobre os processos de significação e constituição de meninos e meninas no contexto escolar**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA JÚNIOR, Paulo Roberto Borges de et al. **Comportamento sexual e percepções sobre HIV/Aids no Brasil**. Revista Brasileira de Epidemiologia, São Paulo, v. 24, e210036, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/X7L34jV6zHFHvznpdMJ6wyt/>. Acesso em: 13 out. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNAIDS. **Estratégia Global de Prevenção do HIV 2021-2026: Acabando com as Desigualdades**. Genebra: UNAIDS, 2021. Disponível em: https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/global-AIDS-strategy-2021-2026_pt.pdf. Acesso em: 4 dez. 2024.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Direito à educação em sexualidade e relações de gênero no cenário educacional brasileiro**. Brasília: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384680>. Acesso em: 4 dez. 2024.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. IN: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



PROPOSTA DO RECURSO EDUCACIONAL: "Educação Física e Educação em Sexualidade: Recursos para a prática docente"

Fundamentação e justificativa

O desenvolvimento do recurso educacional "Educação Física e Educação em Sexualidade: Recursos para a prática docente" fundamenta-se nas lacunas críticas identificadas na pesquisa, particularmente na lacuna de 68,1% entre disposição teórica (88,7%) e prática frequente (20,6%) identificado na análise dos dados.

A justificativa para esta proposta ancora-se em quatro evidências centrais da pesquisa: (1) a demanda por formação específica (93,1%), respondendo a quase unanimidade dos docentes por formação continuada; (2) a necessidade de materiais didáticos (75,0%), atendendo à demanda majoritária por recursos pedagógicos específicos para Educação Física; (3) a superação da resistência familiar (72,2%), oferecendo estratégias para engajamento comunitário; e (4) a abordagem dos temas prioritários indicados pelos docentes: diversidade (64,4%), prevenção (40,7%) e autonomia corporal (37,3%).

O recurso posiciona-se como ferramenta de emancipação docente na perspectiva de Freire (1996), instrumentalizando os professores para atuarem como agentes transformadores das relações de gênero e sexualidade no espaço escolar, conforme propõe Saffioti (2015).

Princípios norteadores e público-alvo

O recurso é orientado por princípios pedagógicos alinhados com a abordagem crítico-superadora (Coletivos de Autores, 1992), incorporando perspectivas de gênero e interseccionalidade. Seu desenho considera a Educação Física como espaço privilegiado para discussões sobre corporalidade e relações interpessoais, conforme fundamentado por Louro (2004) e Goellner (2010).

O público-alvo primário compreende professores de Educação Física da SEEDF, com foco inicial nos 20,6% que já praticam educação sexual frequentemente, identificados como potencial grupo de multiplicadores. Como

público-alvo secundário, incluem-se coordenadores pedagógicos e gestores escolares, estratégicos para o apoio institucional à implementação.

Design conceitual e arquitetura da informação

Plataforma e estrutura técnica

A arquitetura do recurso adota solução híbrida que combina acessibilidade e sustentabilidade técnica. A interface de usuário (front-end) será desenvolvida em Google Sites, selecionado por sua gratuidade, intuitividade e responsividade. O armazenamento e gestão de conteúdos (back-end) utilizará Google Drive, permitindo acesso universal, fácil atualização e versionamento de materiais.

Módulos e Conteúdos Previstos

A estrutura modular organiza-se em seis eixos complementares:

- Guia orientador: Fundamentação teórica resumida, princípios éticos e roteiros de sequências didáticas;
- Marco legal e orientações: Legislação comentada e modelos de comunicação institucional;
- Planos de aula e atividades: Núcleo central com cinco planos de aula completos abordando autonomia corporal, estereótipos de gênero, puberdade, diversidade sexual e prevenção à violência;
- Recursos visuais: Infográficos e pôsteres educativos, vídeos;
- Comunicação com famílias: Modelos de reunião e cartas informativas
- Apoio ao docente: Glossário, artigos-síntese e sistema de feedback contínuo.

Protótipo desenvolvido: Plano de aula "Handebol com respeito – consentimento e autonomia corporal no esporte coletivo"

Como demonstração da viabilidade e qualidade do recurso proposto, desenvolveu-se integralmente o plano de aula "Handebol com respeito – consentimento e autonomia corporal no esporte coletivo" (disponível no Apêndice E). Esse protótipo, destinado ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, incorpora: Objetivos de aprendizagem alinhados às competências da BNCC; Recursos de baixa complexidade e alto impacto pedagógico; Sequência didática detalhada com

duração de duas aulas de 50 minutos; Estratégias de avaliação formativa; Adaptações para diferentes realidades escolares.

Metodologia de desenvolvimento futuro

A implementação completa do recurso seguirá cronograma trifásico:

Fase 1 (Pós-defesa - 3 meses): Desenvolvimento dos quatro planos de aula restantes, criação de recursos visuais e construção da plataforma Google Sites com organização do Drive.

Fase 2 (3-6 meses): Validação com grupo de 5-10 professores da rede pública, revisões baseadas em feedback e lançamento piloto.

Fase 3 (6-12 meses): Divulgação ampliada na SEEDF, realização de oficinas de formação e coleta sistemática de dados para avaliação de impacto.

Crerios de avaliação e sustentabilidade

O sucesso do recurso ser4 monitorado atr4s de indicadores mistos: m4tricas de acesso e downloads (quantitativos); feedback via formul4rios Google e relatos de aplica4o (qualitativos). A sustentabilidade 4 garantida pela arquitetura de baixo custo, facilidade de atualiza4o e potencial de crescimento org4nico atr4s de redes de professores.

Considera4es finais do capitulo

A proposta aqui detalhada representa resposta concreta e vi4vel 4s evid4ncias da pesquisa, transformando os 88,7% de apoio te4rico dos docentes em instrumentos pr4ticos de aplica4o imediata. Ao articular fundamenta4o cient4fica com viabilidade t4cnica, este capitulo demonstra o compromisso do mestrado profissional com a qualifica4o da pr4tica pedag4gica na rede p4blica de ensino.



Apêndice A

Encaminhamento de Pesquisador

Encaminhamos a pesquisadora Lucimara Perciliano de Oliveira, atualmente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional – Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (PROEF) a fim de desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado "Educação em sexualidade na Educação Básica: Da transversalidade à aprendizagem sistematizada na Educação Física Escolar" sob à orientação do Prof. Dr. Daniel Cantanhede Behmoiras (FEF/UnB).

A atividade faz parte do processo de formação da pesquisadora em tela e é requisito obrigatório para que a mesma, findado o seu relatório final e posteriormente aprovado em banca, possa fazer jus ao título de mestre em Educação Física.

Certos de contarmos com a colaboração desta
instituição, subscrevemos.

Prof. Dr. Alfredo Feres Netto
Coordenador do PROEF / Polo UnB

Prof. Dr. Daniel Cantanhede
Behmoiras - Faculdade de Educação
Física / PROEF-UnB Orientador



Apêndice B

TERMO DE CONCORDÂNCIA

O (A) (*Nome do Diretor(a) ou Chefe*), da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, está de acordo com a realização, neste setor, da pesquisa “*Educação em sexualidade na Educação Básica: Da transversalidade à aprendizagem sistematizada na Educação Física Escolar*”, de responsabilidade da pesquisadora *Lucimara Perciliano de Oliveira*, para **conclusão do curso de Mestrado**, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília – CEP/FS-UnB.

O estudo envolve **questionário** para ser aplicado aos *professores de Educação Física da SEEDF*. Tem duração de **quatro meses**, com previsão de início para **novembro/2024**.

Brasília DF, 23 de agosto de 2024

Diretor responsável da Faculdade de Educação Física – UnB/DF:

Nome/Assinatura/Carimbo

Chefia responsável pela (*Unidade Clínica/Acadêmica*):

Nome/Assinatura/Carimbo

Pesquisador Responsável pelo protocolo de pesquisa:

Lucimara Perciliano de Oliveira



Apêndice C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO	
01.	Título do projeto: Educação em sexualidade na Educação Básica: Da transversalidade à aprendizagem sistematizada na Educação Física Escolar
02.	Pesquisadora principal: Lucimara Perciliano de Oliveira / 61 98404-7081 lucimara.unb@gmail.com
03.	Professor Orientador: Daniel Cantanhede Behmoiras
04.	Instituição Proponente: UnB, Faculdade de Educação Física, Programa de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional – PROEF.

Você está sendo convidado (a) para participar de um projeto de pesquisa, sendo que as informações sobre ele estão descritas acima.

É importante que você leia este documento com atenção e, em caso de qualquer dúvida ou informação que não entenda, peça à pesquisadora responsável pelo estudo que explique a você.

Você não é obrigado(a) a participar desta pesquisa. Ao final deste documento, estará disponível um termo de aceite, para que você assinale a opção “SIM” ou “NÃO”. Caso aceite participar da pesquisa você deverá assinalar a opção SIM, e em seguida, será solicitado que você preencha um endereço de e-mail para recebimento de uma cópia desse documento. Caso não deseje participar da pesquisa, você deverá assinalar a opção NÃO, e a sua participação será encerrada automaticamente.

Você pode se recusar ou se retirar do estudo a qualquer momento, sem ter que dar maiores explicações e não implicando em qualquer prejuízo.

O que nos levou a propor essa pesquisa?

Você foi convidado a participar deste estudo por ser um professor de Educação Física da SEEDF. Estamos desenvolvendo uma pesquisa para averiguar a possibilidade de um ensino sistematizado da educação em sexualidade, integrada ao componente curricular Educação Física. O objetivo deste estudo é através da Educação Física, contribuir para o conhecimento dos estudantes em relação à sexualidade e ao gênero, servindo como ferramenta de prevenção ao assédio e abuso sexual.

Se eu aceitar participar, a que procedimentos serei submetido?

Este estudo envolve a coleta de dados para averiguar a possibilidade de um ensino sistematizado da educação em sexualidade, integrada ao componente curricular Educação Física. Para isso, você será convidado(a) a responder algumas questões sobre sua profissão e sobre a temática gênero e sexualidade (relacionada ao contexto escolar). O questionário será composto por 28 (vinte e oito) questões a serem respondidas de maneira online. Sendo 27 (vinte e sete) questões fechadas, com uma alternativa e apenas 1 (uma)

questão aberta. Você não será obrigado a responder nenhuma questão como critério de continuação.

Quais são os Riscos e Desconfortos se eu aceitar participar?

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Caso se sinta incomodado (a) durante este procedimento, sinta-se à vontade para conversar com os pesquisadores. Eles irão dar toda a assistência necessária e, se mesmo assim, quiser retirar seu consentimento, não haverá qualquer problema. Suas informações e seus dados estarão em segurança, pois os pesquisadores seguirão as normas estabelecidas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e pela lei federal LGPD 13709/2018, dessa forma, os pesquisadores evitarão os riscos de vazamento de informações de dados do participante da pesquisa. Os direitos do titular dos dados pessoais estão previstos no Capítulo III da LGPD, no qual é assegurada a titularidade de seus dados pessoais e garantidos os direitos fundamentais de liberdade, de intimidade e de privacidade, nos termos da Lei. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. A presente pesquisa não prevê intervenção direta no corpo humano, o que minimiza, sobremaneira, os possíveis riscos à integridade física, moral e/ou psicológica durante a coleta de dados.

Se eu aceitar participar do estudo, terei algum benefício?

Ao responder a este questionário, você terá a oportunidade de ser parte ativa na formulação de políticas educacionais inovadoras, baseadas em evidências e no contexto real da sala de aula. Sua voz é essencial para o desenvolvimento de uma educação mais equitativa e transformadora. A partir de suas percepções e experiências, será possível mapear desafios e oportunidades, contribuindo diretamente para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e seguras, que auxiliam na formação integral dos estudantes e na prevenção de abusos e outras formas de violência. Contamos com sua contribuição para enriquecer este debate e fortalecer o papel da Educação Física na formação integral do cidadão. Este estudo terá como produto educacional uma cartilha digital, direcionada aos docentes de Educação Física, com uma base de dados para consulta e apoio para seu planejamento educacional à cerca da temática sexualidade para os anos finais do Ensino Fundamental. Não perca a oportunidade de ser protagonista nessa transformação importante. Participe do nosso estudo respondendo ao questionário online.

Se eu aceitar participar, quais os meus direitos?

Mesmo com todos esses cuidados, caso se sinta desconfortável com qualquer situação, o (a) participante terá a liberdade de desistir de participar, podendo interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Se depois de ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido até o final, aceitando participar do estudo, deverá dar a sua anuência. Para isso, basta assinalar a opção SIM no termo de aceite ao final do documento e depois disso as perguntas serão apresentadas.

Vou ser pago para participar deste estudo?

Sua participação é voluntária e livre de qualquer gasto, remuneração ou benefício direto. Isso implica que você não receberá qualquer tipo de pagamento para participar deste estudo. Será necessário que você utilize uma rede de internet para que possa responder ao

questionário, visto que o preenchimento será totalmente virtual. Caso não concorde com isso, você poderá recusar-se a participar.

Vou ter minha identidade mantida em segredo?

Durante sua participação, a equipe envolvida nesta pesquisa coletará algumas informações pessoais que serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Todos os dados coletados durante o estudo serão identificados apenas através de um número, dessa maneira garantindo a sua confidencialidade e o sigilo nas informações coletadas, assim como a identidade pessoal.

Em casos de dúvidas para quem eu devo ligar?

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98404-7081 ou pelo e-mail lucimara.unb@gmail.com. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de (a) publicação em periódico científico, (b) da apresentação em eventos científicos, no formato pôster ou oral, (c) de relatório a ser entregue à SEEDF, que poderá divulgar o mesmo aos professores da rede, incluindo os envolvidos na pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

TERMO DE ACEITE

A seguir, há duas opções “**SIM e NÃO**”.

Caso aceite em participar da pesquisa e clicar na opção **SIM**, você será direcionado (a) ao questionário (instrumento avaliativo do estudo), sendo necessário fornecer seu endereço de e-mail para receber uma cópia do TCLE.

Caso não deseje em participar da pesquisa e clicar na opção **NÃO**, sua participação será encerrada automaticamente.

Eu, declaro que concordo em participar desta pesquisa. () **SIM** () **NÃO**

E-mail: _____

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Nome por extenso, legível
do Participante

Assinatura do Participante

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo.

Nome por extenso, legível
do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Brasília, de de 2024.



Apêndice D

QUESTIONÁRIO

1. Nome completo:
2. E-mail:
3. Gênero:
 - Feminino
 - Masculino
 - Não-binário
 - Prefiro não responder
 - Outro (especificar)
4. Qual a sua formação acadêmica?
 - Licenciatura em Educação Física
 - Bacharelado em Educação Física
 - Pós-graduação (Especialização)
 - Pós-graduação (Mestrado)
 - Pós-graduação (Doutorado)
 - Outra (especificar)
5. Tempo de atuação na Secretaria de Educação do DF:
 - Até 1 ano
 - De 1 a 5 anos
 - De 6 a 10 anos
 - De 11 a 15 anos
 - De 16 a 20 anos
 - Acima de 21 anos

6. Em que nível de ensino você leciona atualmente? Ou em caso de ARE (Afastamento Remunerado para Estudos) em qual atuava antes.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano)
- Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano)
- Ensino Médio
- Outros (especificar)

7. Qual é o seu nível de satisfação com o apoio pedagógico que você recebe da Secretaria de Educação do DF para abordar temas transversais, como sexualidade e gênero, em suas aulas?

- Muito satisfeito(a)
- Satisfeito(a)
- Insatisfeito(a)
- Muito insatisfeito(a)
- Indiferente

8. Você já recebeu algum tipo de formação específica sobre como tratar temas de sexualidade e gênero na escola?

- Sim, recebi formação mas não foi pela SEEDF
- Sim, recebi formação pela SEEDF
- Não, nunca recebi

9. Qual é a sua percepção sobre a relevância da educação em sexualidade no contexto escolar?

- Muito relevante
- Razoavelmente relevante
- Pouco relevante
- Irrelevante
- Indiferente
- Outros (especificar)

10. Você tem conhecimento de como a temática de gênero e sexualidade está presente nos documentos norteadores da Educação Básica do DF?

- Sim, detalhadamente

- Sim, parcialmente
- Não, não conheço
- Outros (especificar)

11. Em sua prática profissional, com que frequência você aborda temas relacionados à sexualidade ou gênero nas suas aulas?

- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Não abordo

12. Se você já abordou temas relacionados à sexualidade e gênero em suas aulas de Educação Física, poderia descrever brevemente como foi essa experiência?

- Sim. Descreva abaixo (campo aberto):
- Não.

13. Em sua percepção, como os estudantes costumam reagir quando temas de sexualidade e gênero são discutidos no ambiente escolar?

- De forma positiva e interessada
- Com interesse, mas também com resistências ou preconceitos
- De forma indiferente
- De forma negativa, com rejeição
- Não sei dizer / nunca observei
- Outros (especificar)

14. De 0 a 10, quanto você se sente preparado(a) para trabalhar temas de sexualidade e gênero nas aulas de Educação Física?

- 0 (nada preparado)
- 1
- 2
- 3

- 4
- 5 (preparo mediano)
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 (totalmente preparado)

15. De 0 a 10, quanto você estaria disposto(a) a participar de formações continuadas sobre como integrar a educação em sexualidade nas suas aulas de Educação Física?

- 0 (nada disposto(a))
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 (disposição mediana)
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 (totalmente disposto(a))

16. Em sua opinião, quais temas específicos sobre sexualidade e gênero são mais importantes ou prioritários para serem trabalhados com os estudantes?

17. Você acredita que a Educação Física é um espaço possível para abordar questões relacionadas à sexualidade e gênero?

- Sim, totalmente possível
- Sim, mas com algumas limitações
- Não, não acho possível
- Não tenho opinião formada
- Outros (especificar)

18. Em sua opinião, a integração da educação sexual à Educação Física poderia:

Escolha um ou mais itens.

- Avançar em um tema educativo que é responsabilidade exclusiva da família;
- Atrapalhar as aulas e os conteúdos específicos da Educação Física;
- Contribuir para a sexualização precoce dos nossos adolescentes;
- Ser trabalhada de maneira transversal aos conteúdos da educação Física, assim como em outras disciplinas;
- Contribuir para a prevenção de possíveis assédios e abusos sexuais sofridos pelos estudantes;
- Ajudar a prevenir gravidez na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis;
- Outros (especificar)

19. Qual a sua opinião quanto à uma possível integralização da educação em sexualidade ao currículo de Educação Física?

- Sou totalmente a favor
- Sou parcialmente a favor
- Sou contra
- Indiferente
- Não tenho opinião formada
- Outros (especificar)

20. Quais recursos e formações adicionais você considera necessários para abordar de maneira eficaz a educação em sexualidade em suas aulas?

- Formação continuada sobre a temática
- Materiais didáticos específicos
- Apoio de especialistas na escola
- Recursos tecnológicos
- Outros (especificar)

21. Considerando o seguinte cenário: formação profissional, amparo legal e base de dados para sugerir e facilitar o planejamento de aulas, você contemplaria a temática de sexualidade e gênero em suas aulas de Educação Física?

- Sim, com certeza
- Sim, mas com algumas reservas
- Não, mesmo com esses recursos
- Somente se fosse obrigatório
- Não sei dizer
- Outros (especificar)

22. Quais seriam as principais dificuldades ou desafios que você enfrentaria ao integrar a educação sexual em suas aulas de Educação Física?

- Falta de formação adequada
- Resistência dos estudantes
- Resistência dos pais/responsáveis
- Falta de apoio institucional
- Outros (especificar)

23. Além das formações e recursos já mencionados, o que mais você considera essencial para que a temática de sexualidade e gênero seja efetivamente integrada às aulas de Educação Física?



Apêndice E

PLANO DE AULA PROTÓTIPO: "HANDEBOL COM RESPEITO - CONSENTIMENTO E AUTONOMIA CORPORAL NO ESPORTE COLETIVO"

Tema Integrado: Consentimento e autonomia corporal nas interações esportivas – Handebol

Faixa Etária: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (11 a 13 anos)

Duração: 3 aulas de 50 minutos (150 minutos totais)

Componente Curricular: Educação Física

1. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Executar passes e recepções básicos do handebol com domínio corporal; estabelecer limites corporais claros nas marcações defensivas.
- Compreender e aplicar os conceitos de marcação individual no handebol; comunicar e respeitar o espaço pessoal dos colegas durante o jogo.
- Reconhecer os espaços de jogo (ataque e defesa) e suas funções; diferenciar contato esportivo permitido de contato invasivo no handebol.
- Desenvolver noções básicas de sistemas defensivos no handebol.
- Desenvolver vocabulário para expressar desconforto durante as atividades.

2. MATERIAIS E ESPAÇO

- Espaço amplo (quadra, pátio ou sala ampliada).
- Bolas de handebol (tamanho adequado à faixa etária).
- 20 coletes.
- Apito e cronômetro.
- Cartazes com imagens das regras básicas do handebol.
- Cartões de cores (verde, amarelo, vermelho) para cada estudante.
- Fita crepe para demarcações adicionais.

- Quadro branco ou prancheta para anotações.

3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA DETALHADA

AULA 1: FUNDAMENTOS E FRONTEIRAS (50 minutos)

Parte 1 - Aquecimento Contextualizado (15 minutos)

- Dinâmica "Espaço Vital no Handebol": Estudantes se movimentam pela quadra driblando uma bola imaginária. Ao apito, devem parar mantendo distância mínima de 1 metro dos colegas (distância regulamentar do handebol).
- Discussão inicial: "No handebol, qual é a distância adequada para marcar um adversário sem cometer falta?"

Parte 2 - Fundamentos com Consentimento (25 minutos)

- Estação 1 – Passe e Recepção com Comunicação: Duplas praticam passes, sempre perguntando "Pronto para receber?" antes de cada passe.
- Estação 2 – Marcação com Limites: Prática de marcação individual onde o defensor deve manter distância regulamentar, usando a frase "Estou na sua marcação" para comunicar sua posição.
- Sistema de Cartões: Cada estudante recebe cartões verde ("confortável"), amarelo ("reduzir intensidade") e vermelho ("parar agora").

Parte 3 - Síntese (10 minutos)

- "Quais foram as sensações ao manter a distância regulamentar?"
- "Como o handebol estabelece limites de contato corporal?"

AULA 2: JOGO CONDICIONAL E REGRAS (50 minutos)

Parte 1 - Revisão Ativa (10 minutos)

- Jogo rápido de "Handebol dos Limites" com ênfase na distância regulamentar.

Parte 2 - Jogo Condicional (30 minutos)

Regras adaptadas:

Antes de qualquer marcação mais próxima, o defensor pergunta: "Posso marcar mais próximo?"

- O atacante responde com cartão de cor.

- Faltas são sinalizadas imediatamente com explicação: "Foi falta porque invadiu meu espaço de jogo".
- Pontuação extra para equipes que demonstrarem comunicação respeitosa.
- Papéis rotativos: Todos experimentam ser árbitros, focando na observação dos limites corporais.

Parte 3 - Construção Coletiva (10 minutos)

- Elaboração do "Código de Convivência do Nosso Handebol".
- Cada estudante contribui com uma regra de respeito.

AULA 3: APLICAÇÃO E TRANSFERÊNCIA (50 minutos)

Parte 1 - Jogo Formal com Mediação (30 minutos)

- Handebol com regras adaptadas à realidade e com mediação pedagógica constante.
- Intervalos para autoavaliação: "Nossa equipe está respeitando os limites?"
- Foco técnico-tático: Sistemas defensivos que respeitam o espaço corporal.

Parte 2 - Discussão Transferencial (15 minutos)

- "Como os limites do handebol se relacionam com limites na vida cotidiana?"
- "O que aprendemos sobre consentimento que pode ser usado fora da quadra?"

Parte 3 - Avaliação Processual (5 minutos)

- Preenchimento individual de checklist de autoavaliação.
- Coleta dos "Códigos de Convivência" para compilação final.

4. ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

Observação direta:

- Executa passes com comunicação prévia (técnica).
- Mantém distância regulamentar na marcação (técnica/ética).
- Utiliza sistema de cartões adequadamente (consentimento).
- Respeita decisões dos colegas-árbitros (sociomotricidade).

Autoavaliação

- Reflexão individual sobre o que aprenderam sobre respeito e limites.

Produto Coletivo:

- Código de Convivência do Handebol" da turma.
- Registro fotográfico das marcações com distância adequada.

5. ADAPTAÇÕES PARA INCLUSÃO

- **Para iniciantes:** Usar bolas maiores e mais leves, aumentar espaços.
- **Para estudantes com mobilidade reduzida:** Adaptar regras de deslocamento.
- **Para diferentes níveis:** Criar zonas de jogo com desafios diferenciados.
- **Para contextos com recursos limitados:** Substituir coletes por fitas coloridas.

6. REFERÊNCIAS PARA O PROFESSOR

- Confederação Brasileira de Handebol. Regras Oficiais do Handebol. 2023.
- BRASIL. BNCC: Educação Física no Ensino Fundamental. 2018.
- Material de apoio: "Esporte Educacional: Inclusão e Respeito" - Ministério do Esporte.