

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

JOSIANE SOUZA SILVA

**EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS:
UMA LEITURA CRÍTICA DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS EM UMA
PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

JATAÍ-GO
2025

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: Guia Digital | |

Nome Completo do Autor: Josiane Souza Silva

Matrícula: 20231020280051

Título do Trabalho: EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS: UMA LEITURA CRÍTICA DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS EM UMA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Autorização - Marque uma das opções

- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

JOSIANE SOUZA SILVA

**EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS:
UMA LEITURA CRÍTICA DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS EM UMA
PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de Pesquisa: Organização escolar, formação docente e educação para Ciências e Matemática

Sublinha de pesquisa: Políticas e gestão da educação e da sala de aula.

Orientadora: Dra. Rita Rodrigues de Souza

JATAÍ-GO
2025

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Silva, Josiane Souza.

Educação sexual no ensino médio do estado de Goiás: uma leitura crítica dos documentos normativos em uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica [manuscrito] / Josiane Souza Silva. - 2025.

clxii; 162 f.; il.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Rodrigues de Souza.

Dissertação (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2025.

Inclui referências e apêndices.

1. Pedagogia histórico-crítica. 2. Educação sexual. 3. Ensino médio. I. Souza, Rita Rodrigues de. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS: uma leitura crítica dos documentos normativos em uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**, sob orientação de Rita Rodrigues de Souza, apresentada pela aluna **Josiane Souza Silva (20231020280051)** do Curso **Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática (Câmpus Jataí)**. Os trabalhos foram iniciados às **14:00** do dia **08/12/2025** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Rita Rodrigues de Souza** (Presidente)
- **Mara Rubia de Souza Rodrigues Moraes** (Examinadora Interna)
- **Camila Alberto Vicente de Oliveira** (Examinadora Externa)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pela aluna, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

[X] Aprovado

[] Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

O título do produto educacional vinculado à dissertação é Guia Digital: educação sexual, em uma perspectiva contra-hegemônica.

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Rita Rodrigues de Souza** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Mara Rubia de Souza Rodrigues Moraes** (611.810.801-34), em 08/12/2025 17:24:45 com chave **efd12142d47311f090c5005056a537a4**
- **Rita Rodrigues de Souza** (596.503.971-91), em 08/12/2025 16:46:25 com chave **94cba768d46e11f0ab6a005056a537a4**
- **Camila Alberto Vicente de Oliveira** (290.193.938-47), em 08/12/2025 16:45:26 com chave **7161cdacd46e11f09c1f005056a537a4**

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 08/12/2025

Código de Autenticação: e7542a



Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam na educação pública como um direito social e como instrumento de emancipação humana. À minha família, pelo apoio incondicional, e a todos os sujeitos históricos que, por meio da luta coletiva, tornaram possível o acesso, a permanência e a produção de conhecimento na universidade.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação não se configura como um percurso individual, mas como uma construção histórica, social e coletiva. Assim, início estes agradecimentos dirigindo-os à sociedade, que, por meio do investimento social no conhecimento, torna possível a produção acadêmica comprometida com a transformação da realidade e com a luta por uma educação emancipadora. Nesse processo, destaco o Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí espaço formativo e científico fundamental para a consolidação desta pesquisa, pela mediação teórica, pelo rigor acadêmico e pelas condições institucionais que viabilizam a produção de conhecimentos socialmente referenciados. Agradeço, de modo especial e profundo, à minha orientadora, professora. Dra. Rita Rodrigues de Souza, cuja competência teórica, rigor metodológico e compromisso ético-político com a educação foram fundamentais em todo o processo de construção desta pesquisa.

Aos professores/as participantes da pesquisa, expresso minha sincera gratidão pela disponibilidade, confiança e compromisso com o debate da educação sexual na escola pública. Suas contribuições foram essenciais para que esta pesquisa se materializasse como prática coletiva e socialmente situada, reafirmando o sentido da pesquisa como instrumento de reflexão e transformação. Aos membros da banca avaliadora Profa. Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira e Profa. Dra. Mara Rúbia de Souza Rodrigues Moraes, agradeço pelas leituras atentas, contribuições rigorosas e apontamentos críticos que qualificaram significativamente este trabalho e fortaleceram sua densidade teórica e metodológica.

Ao meu esposo, Jaime Jair Hahn, agradeço pelo apoio cotidiano e pela compreensão nos momentos de ausência, cansaço e dedicação integral à pesquisa. À minha filha, Kaylla Eloah, razão maior de minha luta, agradeço pela inspiração constante. Aos meus pais, Deocreciano (*in memoriam*) e Luciene, registro minha mais profunda gratidão. A determinação, a coragem e a dignidade que marcaram a trajetória de ambos permanecem vivas em minha personalidade e orientam minha forma de estar no mundo, de resistir e de lutar. Este trabalho também é fruto desse legado. Aos meus irmãos, Hojacio e Dion Lenon, à minha sobrinha Maria Eduarda e a todos os familiares que, de diferentes formas, torcem por mim, incentivam-me e compartilham desta conquista, deixo meu reconhecimento e carinho. Por fim, agradeço a todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se concretizasse. Que esta dissertação represente não apenas uma etapa acadêmica concluída, mas um compromisso permanente com a educação, com a ciência crítica e com a emancipação humana.

Primeiro levaram os negros, mas não me importei com isso, eu não era negro; Em seguida levaram alguns operários, mas não me importei com isso, eu também não era operário; Depois prenderam os miseráveis, mas não me importei com isso, eu também não era um miserável; Depois agarraram alguns desempregados, mas como eu tenho meu emprego, não me importei com isso e agora estão me levando, mas já é tarde. Como eu não me importei com ninguém, ninguém se importa comigo. Bertolt Brecht

SILVA, Josiane Souza. **Educação sexual no ensino médio do estado de Goiás: uma leitura crítica dos documentos normativos em uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica.** Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática. Jataí-GO, 2025.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado resulta de uma pesquisa cujo objeto de estudo foi a educação sexual em documentos normativos para o Ensino Médio do estado de Goiás, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A problemática investigada sintetiza-se no seguinte questionamento: Como a construção histórica sobre a sexualidade tem impactado nos documentos normativos que orientam a educação sexual para o Ensino Médio no Estado de Goiás? O objetivo geral da pesquisa foi compreender as contribuições da PHC para o processo de ensino e aprendizagem da educação sexual no Ensino Médio do estado de Goiás. Os objetivos específicos foram: a) analisar a trajetória histórica da PHC e seus fundamentos no Materialismo Histórico-Dialético, articulando-os a um estudo histórico e dialético do desenvolvimento da sexualidade como arcabouço teórico para a análise dos resultados; b) analisar criticamente os documentos normativos (Brasil, 2018; Goiás, 2019) para a educação sexual no Ensino Médio em Goiás e c) propor um questionário para professores/as de Biologia do Ensino Médio do estado de Goiás e desenvolver um Produto Educacional (*Guia Digital*) que operacionalize, via método didático da PHC e com lente interseccional, uma educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica. A pesquisa foi caracterizada como documental, seguindo (Gil, 2008), envolvendo a análise de documentos normativos sob a perspectiva da PHC. A pesquisa de abordagem qualitativa (Guerra, 2024) e o instrumento de coleta de dados (Torini, 2016) envolveram a aplicação de questionários *online*, a fim de compreender percepções sobre o tema e subsidiar o desenvolvimento do Produto Educacional. O produto consistiu na construção de um conteúdo de trabalho baseado em uma educação sexual interseccional histórico-crítica, desenvolvido em colaboração com os/as professores/as participantes da pesquisa e utilizou-se o método dos 05 (cinco) momentos didáticos de Saviani (2018). Os resultados revelaram que a PHC é uma lente para a crítica ao modelo vigente de educação sexual, capaz de oferecer uma proposta de ação revolucionária contra-hegemônica no âmbito pedagógico, transformando o ato de ensinar sobre sexualidade em um ato de luta pela emancipação.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Sexual; Ensino Médio

SILVA, Josiane Souza. **Educação sexual no ensino médio do estado de Goiás: uma leitura crítica dos documentos normativos em uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica.** Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática. Jataí-GO, 2025.

ABSTRACT

This master's dissertation stems from a study whose object of investigation was sexual education in normative documents for upper secondary education in the state of Goiás, examined through the lens of Historical-Critical Pedagogy (HCP). The research problem can be summarized in the following question: How has the historical construction of sexuality impacted the normative documents that guide sexual education for upper secondary education in the state of Goiás? The general objective of the study was to understand the contributions of HCP to the teaching and learning process of sexual education in upper secondary education in Goiás. The specific objectives were: (a) to analyze the historical trajectory of HCP and its foundations in Historical-Dialectical Materialism, linking them to a historical and dialectical study of the development of sexuality as a theoretical framework for analyzing the results; (b) to critically analyze the normative documents (Brazil, 2018; Goiás, 2019) concerning sexual education in upper secondary education in Goiás; and (c) to propose a questionnaire for upper secondary Biology teachers in the state of Goiás and to develop an Educational Product (Digital Guide) that operationalizes—through the didactic method of HCP and an intersectional lens—sexual education from a counter-hegemonic perspective. The study was characterized as documentary research, following (Gil, 2008), involving the analysis of normative documents from the perspective of HCP. The qualitative research approach (Guerra, 2024) and the data collection instrument (Torini, 2016) involved the use of online questionnaires to understand perceptions about the topic and to support the development of the Educational Product. The product consisted of the development of instructional content grounded in an intersectional historical-critical approach to sexual education, created collaboratively with the participating teachers and structured according to Saviani's (2018) method of the five didactic moments. The results revealed that HCP provides a critical lens for examining the prevailing model of sexual education and offers a counter-hegemonic, transformative pedagogical proposal, turning the act of teaching about sexuality into an act of struggle for emancipation.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Sexual Education; High school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Demonstrativo do DCGO: temática educação sexual	71
Quadro 2	Cinco momentos didáticos	79
Quadro 3	Material didático	83
Quadro 4	Material didático relacionados à educação sexual	84
Quadro 5	Material didático utilizado atende as necessidades dos adolescentes ..	85
Quadro 6	Formação inicial (graduação)	86
Quadro 7	Formação continuada	86
Quadro 8	Trabalhou temas relacionado a educação sexual na sala de aula do Ensino Médio	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCGO	Documento Curricular para Goiás
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DST	Doenças sexualmente transmissíveis
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IFG	Instituto Federal de Goiás
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LESFEM	Laboratório de estudos de feminicídios
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual e Gênero Neutro
MHD	Materialismo Histórico Dialético
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPGECM	Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
WAS	Associação Mundial de Sexologia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A CENTRALIDADE DA ESCOLA NA LUTA CONTRA-HEGEMÔNICA	19
2.1	Trajetória histórica e aspectos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica em defesa da centralidade da escola	19
2.1.1	<i>Perspectiva do materialismo histórico-dialético como fundamento para a Pedagogia Histórico-Crítica</i>	26
2.1.2.1	<i>Perspectivas hegemônicas e contra-hegemônicas em diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica</i>	34
2.1.2.1.1	Método didático da Pedagogia Histórico-Crítica	38
3	SEXUALIDADE COMO UMA REALIDADE HISTÓRICO-DIALÉTICA	44
3.1	Educação sexual no Brasil	49
3.1.1	<i>Sexualidade e suas consequências pedagógicas</i>	56
3.1.3.1	<i>Pedagogia Histórico-Crítica e o ensino da educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica</i>	58
4	DOCUMENTOS NORMATIVOS PARA EDUCAÇÃO SEXUAL	67
4.1	Caminhos percorridos	67
4.1.1	<i>Resultados</i>	69
4.1.4.1	<i>Análise e discussão dos resultados</i>	72
4.1.4.1.1	Educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica	74
5	A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	81
5.1	Dos/as professores/as participantes da pesquisa	81
5.1.1	<i>Formação sobre o tema educação sexual</i>	85
5.1.5.1	<i>Resultados e discussões sobre a educação sexual no Ensino Médio</i>	88
5.1.5.1.1	Conteúdo interseccional histórico-crítico para a educação sexual	94
5.1.5.1.2	As professoras e suas concepções sobre a PHC e educação sexual	99
5.1.5.1.3	Validação do produto educacional: resultados e discussões	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICES	118

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, de modo geral, dedica-se à investigação sobre a construção histórica da sexualidade brasileira e suas implicações curriculares e mediante os resultados busquei levantar o debate e proporcionar reflexões sobre o ensino de educação sexual nas escolas estaduais entre professores/as de Biologia do estado de Goiás. A motivação para este estudo surgiu de uma experiência vivida durante a minha formação acadêmica no período de 2016 a 2019 na então Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí-GO, hoje, Universidade Federal de Jataí, criada em 21 de março de 2018. Nesse período de formação, dentre as várias disciplinas, há quatro delas estão relacionadas ao Estágio.

Na ocasião do Estágio 4, em 2019, me deparei com uma situação inusitada em uma Escola da Rede Municipal de Jataí. Ao apresentar o meu projeto de intervenção, no período em que atuaria como regente, recebi uma censura por parte da coordenadora da escola. O projeto se tratava de um trabalho de consciência corporal que, envolveria a apresentação dos 5 (cinco) sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição) e de alguns órgãos internos, como: coração, pulmão, *sistema digestivo e urinário*. Esses dois últimos, para meu espanto, foram censurados, pois, segundo a coordenadora da unidade escolar, esses conteúdos faziam alusão às partes íntimas das crianças e, por essa razão, não seria permitido trabalhá-los naquele espaço escolar.

A censura que recebi me gerou certas inquietações e a partir de então comecei a me questionar: quais os aspectos históricos e sociais da sexualidade que justificam a atitude da coordenadora da escola citada? Como seria o ensino de educação sexual nas escolas de Goiás? Como a escola define sobre quais conteúdos são próprios ou impróprios? Quais danos podem ser causados à sociedade ao não se tratar a educação sexual nas instituições escolares? Quais ideologias fomentam os debates sobre educação sexual nos espaços escolares brasileiros? Qual é a função social da escola e dos/as professores/as ao tratar de tema tão caro para a formação dos/as educandos/as? São inquietações que remetem a diferentes objetos de pesquisas, não senso, portanto, possível respondê-las em uma pesquisa *stricto sensu*. Tais indagações me inspiraram, contudo, a formular a pergunta da presente pesquisa: Como a construção histórica sobre a sexualidade tem impactado nos documentos normativos que orientam a educação sexual para o Ensino Médio no estado de Goiás?

A escolha do Ensino Médio se fez relevante, por essa etapa da educação básica atender a um público, ainda adolescente, que está se descobrindo e formando a sua personalidade, sendo assim, o ensino de educação sexual nas escolas poderá ajudar os/as educandos/as a crescerem conhecendo os seus próprios corpos, respeitando a si mesmos/as e às demais pessoas e também

poderá ajudá-los a desenvolver uma maturidade sexual de maneira saudável e assim evitar abusos e traumas de toda ordem a que muitos/as estudantes estão expostos/as.

Para responder a indagação proposta pela pergunta problematizadora, tem-se como objetivo geral compreender as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)¹ no processo de ensino e aprendizagem da educação sexual no Ensino Médio do estado de Goiás. Foram estabelecidos, também, os seguintes objetivos específicos para guiarem a investigação: a) analisar a trajetória histórica da PHC e seus fundamentos no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), articulando-os a um estudo histórico e dialético do desenvolvimento da sexualidade como arcabouço teórico para a análise dos resultados; b) analisar criticamente os documentos normativos (Brasil, 2018; Goiás, 2019) para a educação sexual no Ensino Médio em Goiás; e, c) propor um questionário para professores/as de Biologia do Ensino Médio do estado de Goiás em busca de subsídios para a proposição de um Produto Educacional (*Guia Digital*) que operacionalize, via método didático da PHC e com lente interseccional, uma educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica.

Definido a pergunta orientadora, o objetivo geral e específicos da pesquisa, avançamos a investigação no sentido de demonstrar a relevância deste estudo por meio do levantamento de pesquisas que abordam o tema educação sexual no Ensino Médio do estado de Goiás nas principais plataformas acadêmicas, a começar pelo *Google Acadêmico* que ao receber os seguintes descritores: “educação sexual” and “ensino médio” and “ estado de Goiás” resultou em 417 trabalhos realizados, ao filtrar a pesquisa com limitação de tempo (2019 - 2023) o número informado resultou em 198 trabalhos. Ao analisá-los, foi possível identificar que, apesar de versarem sobre educação sexual no Ensino Médio, nenhum deles tratava especificamente do currículo escolar do estado de Goiás.

Foram realizadas pesquisas no Estado de Goiás; por isso, a menção ao estado se tornou recorrente. Nesse cenário, foi realizada nova pesquisa no *Google Acadêmico*, acrescentando o descritor currículo, ficando assim a organização dos descritores: “educação sexual” e “*ensino médio*” e “*currículo do estado de Goiás*”, e resultou em zero trabalhos realizados. Avançamos para o levantamento bibliográfico na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em seu banco de teses e dissertações e ao digitar os seguintes descritores: “educação sexual” e “ensino médio” e “ currículo do estado de Goiás” o resultado

¹ Para fins de clareza e concisão, algumas expressões serão abreviadas ao longo deste texto. Assim, a expressão Pedagogia Histórico-Crítica será referida como PHC no decorrer das próximas páginas. Da mesma maneira, outras siglas serão introduzidas e explicadas previamente para assegurar a compreensão do/a leitor/a, como as siglas MHD, IFG, entre outras.

encontrado foi de 0 (zero) pesquisa envolvendo esses descritores, o que evidencia uma lacuna que deve ser explorada por meio de uma pesquisa interessada pelos atravessamentos existentes nos comportamentos sociais.

Com base nos resultados do levantamento de teses e dissertação sobre educação sexual nas escolas públicas de Ensino Médio, em Goiás, percebi que precisava de um embasamento teórico que iluminasse essa caminhada e me permitisse sair do conhecimento imediato para uma realidade do estudo da totalidade do contexto histórico-social no qual a escola está inserida, o que nela é reproduzido e quais as influências por ela sofridas. Durante a graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de estudar, na disciplina de Sociologia da Educação, as contribuições de Karl Marx e Engels e alguns teóricos que acompanham essa tradição e nas disciplinas de Estágio I, II, III e IV ampliei os conhecimentos sobre a PHC, fundamentada no MHD. Ao ingressar no Curso de Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática no Instituto Federal de Goiás (IFG), foi possível aprofundar nas leituras sobre PHC e MHD, com destaque para as indicações de estudo feitas na disciplina “Teorias da educação e fundamentos teórico-práticos do ensino e aprendizagem de Ciências e Matemática” e aquelas emergentes do processo de orientação. Dessa maneira, a pesquisa foi sendo construída com o aporte teórico da PHC e do MHD.

Visando à compreensão do objeto de pesquisa sob uma perspectiva crítica e transformadora, adotei como base epistemológica o enfoque metodológico do MHD, para o qual: “Conhecemos uma única ciência, a ciência da história” (Marx, Engels, 2007, p. 59). Para esses autores, toda forma de conhecimento humano deve ser compreendida a partir do seu desenvolvimento histórico, pois todas as ciências fazem parte da história das relações sociais. Em virtude disso, busquei compreender que a educação sexual, presente nos documentos normativos, tem raízes históricas. Para construir uma reflexão teórica sobre o desenvolvimento histórico da sexualidade, me aproximei de autores/as que refletem sobre o tema, com uma abordagem de caráter histórico-crítico, que consideram a forma como os valores e códigos relacionados ao sexo se transformam ao longo do tempo e como tais mudanças estão profundamente articuladas às transformações econômicas e sociais. Destacam-se os estudos de: Nunes (2003), Figueiró (1998, 2020), Parker (1991), Ribeiro (2004), Trevisan (2000), Rosenberg (1985) e Furlani (2017).

Para elaborar uma reflexão teórica sobre a formação crítica de professores/as, a partir do desenvolvimento histórico-crítico da sexualidade, com ênfase na PHC, pois essa pedagogia conforme Saviani (2011), defende o caráter específico da educação escolar, que é sua função de divulgação do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas para as classes

trabalhadoras, demonstrando o valor do trabalho escolar como componente essencial para o desenvolvimento cultural e, conseqüentemente, para a formação humana. Assim, a escola é entendida a partir do processo histórico da sociedade, o que permite concebê-la como parte das mediações necessárias à superação da ordem social atual, em direção a uma sociedade sem classes, de caráter socialista. Assim, para atingir os objetivos de pesquisa, embasei as discussões em referenciais teórico-metodológicos de ensino e aprendizagem da educação sexual, nas escolas, em uma abordagem contra-hegemônica. Destacam-se os estudos de Saviani (2008, 2011, 2018), Marx (2013), Marx e Engels (2007, 2013), Duarte e Saviani (2021), Duarte (2017, 2021), Martins (2013), Cury (1985), Giroux (1987), Belgi e Collins (2021) e Lukács (1974).

A PHC, conforme Saviani (2008) e Willima e Saviani (2025), configura-se como uma proposta contra-hegemônica fundamentada nas ideias de Marx e Engels e nos desdobramentos dos estudos gramscianos², conforme Martins (2017). Nessa perspectiva, ela se apresenta como uma alternativa tanto ao caráter ilusório das teorias educacionais não críticas quanto à limitação das abordagens educacionais crítico-reprodutivistas, que não conseguem enfrentar o modelo pedagógico hegemônico, ancorado no projeto neoliberal de educação que tende a reduzir o ensino à mera qualificação para o mercado de trabalho, promovendo uma formação fragmentada, técnica e desprovida de criticidade. Em contraposição, a PHC como pedagogia contra-hegemônica coloca em relevo o potencial das escolas, por meio de nós professores/as, e dos conteúdos para formação de uma consciência crítica e emancipadora voltada às classes trabalhadoras e desse modo, busca torná-las espaços de resistência e de disputa de consciências, por meio, do “conhecimento elaborado e acumulado historicamente” (Saviani, 2011, p.55). E, assim, propor conteúdos que desafiam a ordem hegemônica estabelecida, em favor de uma sociedade realmente democrática e comprometida com os princípios de transformação social.

Em consequência do exposto, o produto educacional proposto por essa pesquisa se materializou na proposta de um *Guia Digital*, denominado *Educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica*, fundamentado no desenvolvimento histórico da sexualidade,

² Antonio Gramsci (1891–1937) foi um intelectual marxista italiano, fundador do Partido Comunista da Itália e um dos mais influentes pensadores do século XX no campo das ciências humanas. Sua obra, desenvolvida sobretudo nos *Cadernos do Cárcere*, aborda temas como hegemonia, cultura, ideologia, Estado, sociedade civil e o papel dos intelectuais na organização da vida social. Gramsci ampliou o marxismo ao enfatizar que a dominação não se sustenta apenas pela coerção econômica ou política, mas também pela direção cultural e moral exercida pelos grupos dominantes. Desse modo, a escolha pelos estudos gramscianos se deve ao seu embasamento da PHC “a “pedagogia histórico-crítica” tem Gramsci como uma de suas principais referências, tanto que elegeu a categoria gramsciana da “catarse” como o momento culminante do processo pedagógico” (Saviani, 2013, p. 68). Dessa maneira a discussão que segue toma como referência a leitura e a interpretação de Gramsci realizadas por Martins (2017), a partir da qual serão destacados os conceitos centrais e suas implicações para a análise educacional e social.

o qual problematiza a ideia de corpo de maneira interseccional histórico-crítica, ou seja, como o corpo é tratado socialmente e como esse pode estar sujeito às classificações ideológicas, historicamente, difundidas pela classe dominante. Essa proposta objetiva combater um quadro alarmante de violências que envolvem as diferentes vivências da sexualidade, identificadas por organizações sociais. O *Guia Digital* se pauta nos pressupostos teóricos e metodológicos da PHC, desenvolvidos por Saviani (2018) os quais se explicitam nos momentos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Esse método visa à apropriação consciente do saber elaborado, possibilitando ao/à educando/a compreender e intervir na realidade de forma crítica e transformadora, superando o caráter fragmentado e instrumental da educação sexual hegemônica.

A metodologia da pesquisa adotou as pesquisas documental (Gil, 2008) e pesquisa de abordagem qualitativa (Guerra, 2024). A pesquisa documental, como um método de pesquisa que ainda não recebeu tratamento analítico, sendo assim, pode ser interpretada de acordo com os objetivos da pesquisa. Logo, os objetivos da pesquisa se filiam ao método dialético, que, segundo o autor, “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos, quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (Gil, 2008, p.14). Assim, compreendemos que os documentos investigados não são fontes neutras de informação, mas refletem as relações políticas, econômicas e culturais de uma determinada época.

A pesquisa de abordagem qualitativa, para Guerra (2024) baseia-se na compreensão aprofundada e na interpretação dos fenômenos estudados. Esse tipo de investigação procura examinar a complexidade e a profundidade dos contextos sociais, culturais e individuais. Seus princípios centrais incluem a compreensão dos fenômenos em seus contextos específicos, o reconhecimento da subjetividade e da pluralidade de perspectivas, além da valorização de um processo investigativo flexível e passível de ajustes ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Como instrumento de coleta de dados, foram aplicados questionários *online* (Torini, 2016) a professores/as de Biologia do Ensino Médio do estado de Goiás sobre a temática educação sexual, a fim de compreender as suas percepções sobre o tema. Mediante a análise das respostas obtidas pelos questionários, elaborei o *Guia Digital*, que se pauta em uma problematização da ideia de corpo, pela perspectiva contra-hegemônica, concebendo o corpo como um híbrido, biológico e histórico-crítica, para ser validado por professores/as de Biologia do ensino médio do estado de Goiás.

A análise dos dados levantados pela pesquisa foi fundamentada no MHD. Para Gil (2008), quando um pesquisador/a adota o MHD, esse/a faz uma escolha por enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. Levando em consideração o modo de produção de determinada sociedade e sua relação com as superestruturas (políticas, econômicas, culturais e ideológicas), deve-se proceder à interpretação dos fenômenos observados. A adoção do MHD, conforme indicado por Gil (2008), estabelece uma base epistemológica que permite compreender a sexualidade não como um fenômeno natural, individual ou meramente biológico, mas como uma construção histórica e socialmente determinada.

Esta dissertação está estruturada em seis seções, a primeira apresenta a introdução, a segunda versa sobre a trajetória histórica da PHC, a base epistemológica com enfoque metodológico do MHD e a centralidade da escola na luta contra-hegemônica. A terceira é um estudo sobre a sexualidade como uma realidade histórico-dialética. Na quarta seção, foi descrito o percurso teórico metodológico da pesquisa e feita a apresentação dos dados, resultados, análises do estudo e discussões teóricas. A quinta seção traz o produto educacional. Por fim, nas considerações finais, apresento uma síntese dos capítulos, destacando os principais achados desta pesquisa e as contribuições da PHC para o ensino de educação sexual, orientada por uma intencionalidade voltada à formação humana crítica, ética e emancipadora.

Espera-se que a divulgação dos resultados deste estudo contribua como um instrumento de reflexão e questionamento das pedagogias hegemônicas vigentes na sociedade capitalista, além de inspirar práticas educativas de professores/as que atuam no ensino de Biologia para o Ensino Médio de Goiás e, quiçá, do Brasil, de modo a promover um processo de ensino verdadeiramente crítico, ético e emancipador.

2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A CENTRALIDADE DA ESCOLA NA LUTA CONTRA-HEGEMÔNICA

A história da Educação brasileira é marcada por intensas disputas hegemônica e contra-hegemônica em torno de quais concepções de formação, educação e ensino devem compor os currículos e o cotidiano das escolas. A PHC, segundo Saviani (2008), como uma pedagogia contra-hegemônica, fundamentada nas contribuições de Marx e Engels e, nos estudos gramscianos, configura-se como uma resposta tanto ao caráter aparentemente transformador das teorias não críticas quanto ao pessimismo paralisante das teorias crítico- reprodutivistas para fazer frente ao modelo pedagógico hegemônico baseado em um projeto neoliberal de educação, que reduz o ensino à formação de mão de obra para o mercado e assim almeja uma formação fragmentada, instrumental e acrítica dos/as educados/as. Nessa perspectiva, a PHC discute as categorias de hegemonia e contra-hegemonia no campo educacional, evidenciando que a escola pode configurar-se como um território de enfrentamento e de disputa ideológica. Assim, apresenta-se como um espaço estratégico para a afirmação de uma educação crítica voltada à classe trabalhadora, orientada pela defesa de uma sociedade efetivamente democrática e pela formação de pessoas capazes de impulsionar os processos iniciais de transformação rumo a uma revolução de caráter socialista.

2.1 Trajetória histórica e aspectos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica em defesa da centralidade da escola.

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (Saviani, 2011 p. 14).

A proposta contra-hegemônica PHC foi desenvolvida pelo professor Demerval Saviani, como uma forma de compreender o fenômeno da marginalidade escolar no Brasil da década de 70. De acordo com Saviani (2018), essa década registrava que cerca de 50% dos/as educandos/as desertavam das escolas em condições de semianalfabetos/as ou de potenciais analfabetos/as. Isso, sem considerar o contingente de crianças em idade escolar que sequer tinham acesso à escola na maioria dos países da América Latina e, diante esse cenário, o autor se propôs a investigar como as teorias da educação, propostas à época, se posicionavam diante da situação de marginalização escolar. Saviani (2018), baseado nessa investigação, identificou

as teorias da educação e as classificou em dois grupos, o primeiro de teorias não críticas e o segundo de teorias crítico-reprodutivistas, levando em consideração que ambas buscavam explicar a questão da marginalidade a partir da compreensão das relações entre sociedade e educação.

Para Saviani (2018), as pedagogias não críticas compreendem a sociedade como harmoniosa, tendendo à integração das pessoas a ela. A marginalidade, por sua vez, é vista como um fenômeno acidental que afeta individualmente as pessoas, portanto, uma distorção que deve ser abordada pela educação, pois, a ela constitui uma força que pode promover a coesão, reforçar os laços sociais e garantir a integração de todas as pessoas no corpo social e assim superar o fenômeno da marginalidade, pois concebe-se que a educação tem uma ampla margem de autonomia em face à da sociedade. As pedagogias de orientação não crítica, são: a Tradicional, a Escola Nova e a Tecnicista, conforme Saviani (2018) têm origem em teorias educacionais do século XIX, baseadas na concepção burguesa de que a educação deveria ser um direito universal garantido pelo Estado. Acreditava-se que a escola poderia, por meio da educação, solucionar os problemas sociais, mas sem questionar ou modificar as estruturas do sistema capitalista vigente.

Saviani (2018) discute que a pedagogia tradicional emergiu vinculada ao projeto societal orientado pelos interesses da burguesia, classe que se estabelecia no poder. Seu objetivo consistia em instituir uma democracia burguesa capaz de romper com o antigo regime, convertendo súditos/as em cidadãos/ãs por meio da superação da ignorância. Nessa lógica, a escola passa a ser concebida como um mecanismo privilegiado para enfrentar a marginalidade, organizando-se como uma instituição centrada na autoridade docente, responsável por transmitir de forma sistemática o patrimônio cultural acumulado. Aos/Às educandos/as, por sua vez, caberia o papel de assimilar os conhecimentos apresentados. Porém, por trás do discurso equalizador da marginalidade, que pretendia oferecer igualdade de oportunidades, a referida escola organizada pela burguesia.

Na verdade, “em Adam Smith, já aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital” (Saviani, 2011, p. 67). A escola, nos moldes burgueses, então não garante às classes populares o domínio dos conteúdos científicos e culturais fundamentais, mas, ao contrário, distribui de forma homogênea um ensino empobrecido, insuficiente para promover seu desenvolvimento intelectual e sua participação ativa na vida social. Desse modo, a referida escola não consegue

realizar esse intento equalizador da marginalidade, sendo assim, sofre várias críticas por esse fracasso e assim surge o movimento conhecido como escolanovismo.

A pedagogia nova, conforme Saviani (2018), mantinha a crença no poder da escola e em sua função equalizadora da marginalidade. Para essa teoria, o/a marginalizado/a não é mais o/a ignorante, mas o/a rejeitado/a. Dessa maneira, a educação, como fator de equalização social, seria um instrumento com potencial de ajustar, adaptar as pessoas à sociedade, incutindo nelas o sentimento de aceitação das demais e pelas demais. Assim, o autor argumenta que se passou de uma pedagogia tradicional de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia nova de inspiração experimental baseada nas contribuições da Biologia e da Psicologia que consideram importante não o aprender, mas o aprender a aprender. O/A professor/a passa a ser um/a estimulador/a e orientador/a da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos/às alunos/as, em um ambiente estimulante, dotado de materiais didáticos ricos. Porém, a Escola Nova não conseguiu alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares, devido aos altos custos e dessa maneira conseguiu aprimorar a qualidade do ensino destinado às elites. Fracassando seu intento de equalizar o problema da marginalidade.

Desse modo, a Escola Nova além de fracassar em seu intento de equalização do problema da marginalidade, ainda de acordo com Saviani (2018), dá vida ao que, o autor denominou de “mecanismo de recomposição de hegemonia da classe dominante”, que para ele

[...] ao enfatizar a “qualidade do ensino” ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses (Saviani, 2018. p. 9 grifos do autor).

Para Saviani (2018), a Escola Nova possui uma contradição central em seu projeto, pois ao invés de combater a marginalidade social por meio da educação, ela teria contribuído para aprofundá-la. Essa pedagogia, ao enfatizar a qualidade do ensino sob uma perspectiva técnico-pedagógica, deslocou o debate do campo político para o interior da escola, esvaziando o potencial transformador da educação. Ou seja, ao focar em métodos, técnicas e inovações didáticas sem questionar as estruturas sociais desiguais que determinam o acesso e permanência na escola, a Escola Nova teria acabado por reforçar o *status quo*, em vez de desafiá-lo. Isso se evidencia na dupla função que cumpriu: por um lado, controlar a expansão do acesso escolar de forma a não ameaçar os interesses das elites; por outro, formatar um ensino funcional a esses

mesmos interesses, promovendo uma formação adaptada e não emancipadora para as camadas populares. Dessa maneira, o autor denuncia que a aparência de progresso da Escola Nova ocultava uma lógica de reprodução das desigualdades sociais, pois ao despolitizar a educação, impediu que a escola se tornasse um verdadeiro instrumento de transformação social.

A pedagogia tecnicista, conforme enfatiza Saviani (2018), diante do esgotamento evidente do escolanovismo na primeira metade do século XX, consolida-se uma nova orientação educacional sustentada na suposta neutralidade científica e guiada pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Nesse contexto, a ênfase desloca-se para a otimização dos meios de ensino, relegando docentes e discentes às posições secundárias, atuando apenas como executores/as de um processo cujas etapas de concepção, planejamento, direção e avaliação ficam sob a responsabilidade de especialistas tidos/as como neutros/as, técnicos/as e imparciais. Assim, como argumenta o autor, para a pedagogia tecnicista, o/a marginalizado/a não será o/a ignorante, nem mesmo o/a rejeitado/a, mas sim o/a incompetente, o/a ineficiente e o/a improdutivo/a. Em decorrência disso, a educação tecnicista estaria dando a sua contribuição para superação do problema da marginalidade na medida em que formaria pessoas eficientes que contribuiriam para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, ela estaria cumprindo a sua função de equalização social.

Nesse cenário, Saviani (2018) argumenta que as teorias não críticas, ao pressuporem uma autonomia da educação frente à sociedade, atribuem à escola a capacidade de superar a marginalização social mediante sua atuação transformadora, tornando a sociedade mais justa e reduzindo desigualdades. Contudo, tais concepções acabam por evidenciar seu desconhecimento das determinações sociais que condicionam o fenômeno educativo, pois ignoram que a instituição escolar se encontra inserida em uma estrutura social atravessada por contradições de classe. Logo, ao ignorarem que a educação é condicionada pelas relações econômicas, políticas, ideológicas, culturais e sociais vigentes, essas teorias acabam reforçando a manutenção da ordem existente, reproduzindo as desigualdades que pretendiam superar.

As teorias crítico-reprodutivistas, de acordo com Saviani (2018) são: a teoria do ensino como violência simbólica, desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1975); a concepção da escola como aparelho ideológico do Estado, proposta por Althusser (1977); e a teoria da escola dualista, formulada por Baudelot e Establet (1971). Para o autor, as teorias crítico-reprodutivistas são críticas, partem do pressuposto de que a educação só pode ser compreendida a partir das determinações sociais que a conformam, tais teorias reconhecem sua condição de dependência diante da estrutura social vigente e, assim, atribuem à escola a função de reproduzir a sociedade em que está inserida. Nessa perspectiva, a educação escolar brasileira acaba por

atuar na manutenção da organização social baseada em classes, contribuindo para a conservação e fortalecimento do sistema capitalista.

As teorias crítico-reprodutivistas, desse modo, como observa Saviani (2018), concebem a sociedade capitalista como sendo essencialmente marcada pela divisão de classes antagônicas, em que o saber elaborado é considerado propriedade exclusiva da classe dominante e as classes populares são destinadas a um tipo de saber necessário à manutenção da força produtiva de capital, sendo excluídas dos saberes necessários para compreender e transformar a sua realidade. Sendo assim, a marginalidade é um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade capitalista, em que a classe dominante que detém maior poder econômico e político relega as demais pessoas à condição de marginalizados/as. Assim, a educação se converte em instrumento de legitimação e marginalização social. O autor ainda afirma que as teorias crítico-reprodutivistas alimentaram estudos críticos em relação ao sistema de ensino ao longo da década de 1970, o que colocou em evidência o compromisso da educação com os interesses dominantes da classe capitalista, porém, essas teorias não apresentam uma proposta pedagógica. Tal estratégia, segundo Saviani (2018), favoreceu a difusão, entre os/as profissionais da educação, de um sentimento de descrença e pessimismo, afastando ainda mais a perspectiva de vincular os sistemas de ensino a iniciativas efetivas de enfrentamento da marginalização no contexto brasileiro.

Diante o exposto, Saviani (2018) afirma que sobre o problema da marginalidade, ficamos com o seguinte resultado: enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolvê-lo por meio da escola sem jamais lograr êxito, pois desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo; as teorias crítico-reprodutivistas explicam as razões do suposto fracasso, que é o compromisso da educação escolar com os interesses dominantes da classe capitalista que a converte em instrumento de legitimação e marginalização social, mas, essas teorias não apresentam uma proposta pedagógica para solucionar esse problema.

A partir de tais críticas às teorias não críticas e crítico-reprodutivistas, Saviani (2018) defende a tese de que é possível uma educação escolar que conceba criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade. Assim, ele formula, no final da década de 1970, a PHC, uma teoria pedagógica revolucionária, que se propõe a “superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (Saviani, 2018, p.84-85).

A PHC, conforme Saviani (2011), defende a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica, exposta nas teorias críticos-reprodutivistas, para uma visão crítico-dialética. Trata-se de uma proposta pedagógica que considera as relações entre educação e sociedade como dialética e histórica, e “isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica” (Saviani, 2011, p. 80). Dessa maneira, a proposta da PHC é a busca pela compreensão da realidade histórica da educação escolar brasileira baseada no processo de marginalização das camadas populares, e assim propor uma transformação da sociedade e não sua perpetuação. Como afirma Saviani,

trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2018, p. 25-26).

Saviani (2018) propõe uma reflexão-ação contundente sobre o papel da educação na transformação social. Ao afirmar que é necessário retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares, o autor denuncia as desigualdades estruturais que perpassam o sistema educacional e que historicamente relegam as pessoas mais pobres a uma formação precária, limitada e descontextualizada. O autor destaca que lutar contra a marginalidade por meio da escola significa comprometer-se com a oferta de um ensino de qualidade para os/as filhos/as da classe trabalhadora, mesmo dentro das limitações impostas pelo contexto histórico. Ou seja, a educação precisa ser uma ferramenta real de emancipação, não apenas retórica. A crítica se aprofunda quando o autor chama a atenção para o papel da teoria crítica da educação, que deve ser capaz de dar substância concreta à luta por uma escola democrática e transformadora, impedindo que essa bandeira seja cooptada pelos interesses das classes dominantes. Em decorrência disso, a luta por uma educação pública de qualidade não pode ser diluída em discursos vazios ou adaptada para manter o *status quo*, mas deve ser orientada por uma análise crítica da realidade social e por uma práxis pedagógica comprometida com a justiça social.

Para Saviani, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p.13). Desse modo, o autor nos mostra que o caráter intencional e formativo da educação: não se trata de um processo espontâneo ou natural, mas de um ato

consciente e planejado que carrega um projeto de formação humana. A educação, portanto, não é neutra. Ao defender a ideia de que a humanidade é produzida historicamente e coletivamente, o autor afirma que cada ser humano nasce como um ser biológico, mas se torna verdadeiramente humano por meio da socialização, da cultura, da história e da convivência em sociedade. A educação, assim, tem o papel de transmitir, mediar e reinventar o legado histórico da humanidade, ou seja, os conhecimentos, valores, práticas e linguagens produzidos ao longo do tempo. Assim, educar é humanizar, permitir a passagem do ser natural ao ser social, desenvolvendo no/a educando/a as qualidades que o tornam partícipe da cultura, da ética, da história e da vida coletiva, de modo que seja capaz de compreender a realidade e transformar o mundo.

Partindo desse pressuposto, Saviani (2011) destaca que o papel da escola, como uma instituição responsável pela socialização do saber sistematizado para as novas gerações, seja o de democratizar o conhecimento que foi historicamente produzido, validado e acumulado pela humanidade, nele estão contidas as linguagens dos números, da natureza e da sociedade. No entanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado (Ciência) e não ao conhecimento espontâneo, aquele que adquirimos no cotidiano, nas experiências informais e culturais, embora importante, mas limitado para a compreensão crítica e aprofundada da realidade. Logo, para o autor o conhecimento diz respeito à cultura erudita e não à cultura popular. Nesse sentido, a escola deve garantir o acesso aos bens culturais historicamente acumulados pelas elites, muitas vezes, inacessíveis fora desse espaço, sem, contudo, negar ou desvalorizar as manifestações da cultura popular. Desse modo, o papel da escola é o de democratizar o acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico, ampliando as possibilidades de leitura crítica do mundo e não apenas reproduzir o saber cotidiano ou espontâneo que já circula fora dela.

De forma complementar, Saviani (2011) defende que na sociedade atual a escola é a forma dominante e principal de educação, dessa maneira, destaca a importância da educação escolar, em suas palavras

a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista (Saviani, 2011, p. 88).

Saviani (2011) defende uma articulação para a superação da sociedade vigente em direção ao socialismo, deixando em evidência o compromisso da PHC com uma concepção

política socialista, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelas próprias pessoas, como sujeitos históricos e sociais. A escola, nesse contexto, é compreendida historicamente, ou seja, seu papel é resultado das contradições e lutas da sociedade de classes. Assim, ao mesmo tempo em que a escola pode reproduzir desigualdades, ela também pode ser instrumento de transformação, desde que voltada para a formação crítica, emancipadora e comprometida com a superação da ordem vigente.

Destacada a importância da escola como instrumento de transformação social, seguem, na seção 1.2, contribuições do MHD como uma ferramenta analítica de caráter crítico e materialista, que toma como ponto de partida as relações concretas da realidade estabelecidas pelos/as sujeitos/as com suas condições materiais de existência, orientando-se para a compreensão e a transformação da realidade social, sendo assim, torna-se fundamento para a PHC.

2.1.1 Perspectiva do materialismo histórico-dialético como fundamento para a pedagogia histórico-crítica

De acordo com Saviani (2008), a PHC, em sua base teórica, apoia-se em fundamentos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais que se propõem explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas análises realizadas por Karl Marx e Engels acerca das condições históricas de produção da vida humana que culminaram na configuração da sociedade contemporânea, marcada pela predominância do capital. É, pois, no espírito dessas análises que essa proposta pedagógica se inspira. O autor reforça a ideia de inspiração, pois reconhece que não se trata de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica, pois se sabe que autores do marxismo não desenvolveram teorias pedagógicas em sentido próprio, mas o que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do MHD.

O MHD se fundamenta, de acordo com Saviani (2008), em uma visão de mundo e de ser humano que toma como ponto de partida as condições materiais e as relações sociais que estruturam a vida. Com isso, compreende que a realidade não se origina das ideias, da consciência ou de determinações divinas, mas dos modos concretos pelos quais a sociedade produz e sustenta sua própria existência. Em decorrência disso, a história da humanidade é vista como a história da luta de classes, ou seja, dos conflitos entre grupos sociais que ocupam lugares diferentes nas relações de produção (dominantes x dominados/as). O autor ainda afirma que as ideias, a cultura, a política, a religião e o direito não são autônomos, mas sim formas de

consciência social que refletem e, ao mesmo tempo, atuam sobre as relações materiais. Para o movimento histórico-dialético, a sociedade se transforma pelas contradições internas entre forças produtivas e relações de produção.

A concepção de que homem, como assevera Saviani (2008), não são seres abstratos, isolados, mas seres sociais, que se constituem historicamente nas relações de produção e de convivência. A essência do ser humano está na sua prática social e no trabalho que produz a vida material, desse modo, os homens criam a si mesmos, sua cultura, sua consciência. Não existe uma natureza humana fixa, mas uma essência em constante transformação, determinada pelas condições históricas. Os homens são ao mesmo tempo condicionados pela realidade material, ou seja, não escolhem livremente onde nascem, em que classe se inserem, mas também são sujeitos capazes de transformar o mundo pela ação coletiva e revolucionária.

A expressão PHC é o empenho, para Saviani (2011), em compreender a questão educacional brasileira com base no seu desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção adotada pela PHC é o MHD, que procura interpretar o desenvolvimento histórico com base na centralidade das condições materiais que estruturam a existência humana. Sob essa ótica, Marx propõe o método dialético de análise em que “o ideal não é nada mais do que o material transposto e traduzido na cabeça do homem” (Marx, 2013, p. 129). O mundo material, concreto e histórico para Marx, é o que determina o pensamento. O ideal trata-se da realidade objetiva refletida na consciência humana. Essa concepção insere-se no escopo do MHD, segundo o qual as ideias, instituições e formas de consciência são expressões derivadas das condições materiais de existência, especialmente das relações de produção.

Para Marx e Engels: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx, Engels, 2007, p.94). Os autores defendem a tese de que o desenvolvimento da sociedade se dá a partir das condições materiais de existência, ou seja, da forma como os seres humanos produzem, distribuem e reproduzem os meios necessários à vida. Esse processo está ligado ao modo de produção vigente em cada época, que articula as forças produtivas e as relações de produção. Desse modo, o MHD é um instrumento de análise crítico e materialista da sociedade, que parte das relações concretas entre os homens e as mulheres e seus meios de vida com o intuito de transformação social.

Marx (2013) sustenta que as condições materiais de existência é o ponto de partida para a compreensão da realidade, ou seja, a partir dela que se deve analisar as contradições sociais e históricas. Desse modo, destaca-se que a contradição entre a produção social e a apropriação capitalista, em que a produção é realizada coletivamente, mas os lucros são apropriados pelas classes dominantes, tal contradição, expõe o antagonismo entre o/a

proletariado/a e a burguesia e fomenta a luta de classes que é a expressão histórica dessas contradições. Como expressa Marx e Engels (1999):

A história de todas as sociedades que existirem até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta (Marx, Engels, 1999, p. 07).

Marx e Engels (1999) defendem que os processos históricos não são guiados por ideias ou valores abstratos, mas sim por conflitos objetivos entre classes sociais com interesses opostos. Desse modo, a contradição entre opressores e oprimidos é a força propulsora de transformações sociais. Ao enumerar pares antagônicos, Marx e Engels demonstram que em todas as formas históricas de organização social, a sociedade esteve dividida entre uma classe dominante (que detém o controle dos meios de produção) e uma classe subordinada (explorada ou oprimida). A referência à guerra ininterrupta explicita que essa luta nem sempre assume a forma de confronto aberto: pode ser velada, ideológica, institucional, mas é permanente e estruturante. Ademais, apontam para a natureza ruptural do processo histórico. Em vez de harmonia ou evolução linear, Marx e Engels (1999) identificam na história uma dinâmica disruptiva, em que os antagonismos de classe levam, inevitavelmente, a crises e à necessidade de superação do modo de produção vigente, seja por meio da transformação revolucionária ou destruição das classes em luta.

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, de acordo com Marx e Engels (1999), não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta. Desse modo, os autores compreendem que a modernidade capitalista burguesa, apesar de apresentar um discurso de progresso que a fez romper com o feudalismo, essa ruptura não significou o fim da exploração e da desigualdade, mas sim a sua reorganização sob novas formas. Dessa maneira, os modos de produção se transformaram historicamente, mas preservaram em nova forma os conflitos estruturais entre exploradores/as e explorados/as. Assim, a transição do feudalismo ao capitalismo, longe de abolir a opressão, resultou em novas formas de dominação, adaptadas ao modo de produção burguês.

O capitalismo, como assevera Marx e Engels (1999), surgido com o colapso da ordem feudal, institui a burguesia como nova classe dominante, substituindo a nobreza feudal. Do outro lado, a massa dos/as trabalhadores/as livres, desprovidos/as dos meios de produção, o

proletariado assume o lugar da antiga servidão, agora sob a lógica da exploração salarial. Marx e Engels destacam, portanto, que os novos antagonismos são a expressão da contradição fundamental entre capital e trabalho. De forma complementar, Duarte e Saviani (2021) afirmam que a dominação, exploração e a alienação que se plasmavam na antiguidade, sob o capitalismo efetiva-se na relação capital e trabalho, em que a classe trabalhadora para reproduzir sua vida deve vender a sua força física e intelectual de trabalho. Como indicam Duarte e Saviani,

As classes sociais são, portanto, criações históricas dos seres humanos na produção social da sua existência, em que as classes dominantes detêm um poder assimétrico em relação às classes dominadas e, por esta via, buscam manter e ampliar seus privilégios. E é a natureza dessa relação assimétrica que define interesses antagônicos inconciliáveis em todas as esferas da vida entre as classes fundamentais. Por isso, a luta de classes é intrínseca às relações sociais capitalistas, e o processo de conhecimento e os valores, as relações que se estabelecem na escola inscrevem-se nessa luta. Certamente a passagem da classe em si para consciência de classe dos explorados tem no conhecimento científico crítico que se desenvolve na escola uma mediação fundamental e imprescindível (Duarte, Saviani, 2021, p. 6).

A existência humana é produzida socialmente e marcada por uma estrutura de poder desigual entre classes sociais, argumentam Duarte e Saviani (2021). As classes dominantes, ao deterem os meios de produção e o poder ideológico, buscam perpetuar seus privilégios, gerando interesses antagônicos irreconciliáveis com os das classes exploradas. Essa contradição fundamenta a luta de classes como essência das relações sociais no capitalismo. Nesse contexto, a escola não é neutra: ela participa dessa disputa ao reproduzir ou contestar a ideologia dominante. O conhecimento científico crítico, ao possibilitar a tomada de consciência da classe trabalhadora, torna-se uma mediação essencial para a superação da alienação e para a construção da consciência de classe. Desse modo, conhecimento relevante para a classe trabalhadora é aquele que possibilita compreender as bases ocultas das relações sociais no capitalismo, revelando os processos de exploração e os instrumentos responsáveis pela criação e perpetuação das desigualdades entre as classes sociais.

A cientificidade do conhecimento, para Duarte e Saviani (2021), deve buscar superar o capitalismo com um pensar teórico vinculado à realidade histórica, por isso não pode se esgotar na teoria, assim o pensamento teórico não passará de uma ficção escolástica, como nos afirmou Marx e Engels

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [...] não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior [...] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade

do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica (Marx, Engels, 2007, p. 533).

A elaboração teórica e prática da PHC fundamenta-se na prática revolucionária, proposta por Marx e Engels (2007), pois corrobora com a ideia de que é na práxis que o ser humano comprova a verdade, destacando o papel da ação transformadora na produção do conhecimento. E por essa razão, defende que a educação como prática social mediada pela teoria deve-se voltar para a transformação da realidade e é esse processo que engendra a valorização da escola como espaço específico onde a classe trabalhadora pode transitar das visões do senso comum ao conhecimento científico. Nessa perspectiva, o conhecimento não é apenas contemplativo e escolástico, mas instrumento de luta e emancipação, sendo a práxis educativa o caminho para desenvolver a consciência crítica e superar as condições de exploração e alienação presentes na sociedade capitalista. Nesse movimento de práxis, Marx (2013) destaca a importância da categoria trabalho para sua obra, em suas palavras,

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2013, p.127).

Marx (2013) destaca uma diferença central entre o trabalho humano e o trabalho animal: o caráter consciente, planejado e intencional da atividade humana. Enquanto os animais agem por instinto, mesmo que realizem tarefas complexas, o ser humano é capaz de idealizar mentalmente o produto antes de produzi-lo, antecipando o resultado de sua ação. Isso revela que o trabalho, para Marx, é uma atividade mediada pela consciência, ou seja, um momento fundamental do processo de humanização. Marx analisa o processo de trabalho não apenas como produção de bens, mas como expressão da capacidade humana de transformar a natureza e, ao mesmo tempo, a si mesmo. O trabalho é, portanto, fundante da vida social, da cultura e da História, e por meio dele que o ser humano se constitui como ser social.

Sob essa ótica, o trabalho como atividade consciente, planejada e intencional dialoga diretamente com o trabalho educativo em educação sexual como um processo de formação humana. Desse modo, a educação deve se organizar como uma ação deliberada que busca formar nos/as educandos/as aquilo que a humanidade construiu coletivamente ao longo da história. Nesse sentido, o trabalho com educação sexual deve ser intencional, com a apresentação de conhecimentos, valores e práticas sociais que permitam aos/às jovens

compreenderem o corpo deles/as, suas relações e sua sexualidade como dimensões historicamente constituídas e culturalmente mediadas. Ao assumir esse caráter consciente, planejado e não neutro, a educação sexual se torna um ato de humanização, pois assim, possibilita que o/a educando/a ultrapasse visões naturalizadas, estigmatizantes ou instintivas sobre a sexualidade e se aproprie criticamente do legado histórico, ético e cultural, de modo contra-hegemônico em torno da sexualidade e assim espera-se que a partir dessa compreensão se fortaleça ações que envolva a transformação da realidade em que se vive.

A distinção entre o ser humano e os demais animais, segundo Saviani (2011), é sua relação com o trabalho. Enquanto os animais sobrevivem por meio da adaptação espontânea ao ambiente natural, o ser humano precisa produzir, de forma contínua, as condições de sua própria existência. Para isso, não se limita a adaptar-se à natureza, mas atua sobre ela, modificando-a conforme suas necessidades. O trabalho, nesse sentido, surge quando o indivíduo é capaz de antecipar mentalmente o objetivo de sua ação. Por isso, o trabalho não se reduz a qualquer atividade: trata-se de uma prática orientada por um propósito, ou seja, uma ação deliberada e consciente e intencional. Saviani, ainda afirma que

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (Saviani, 2011, p. 29).

Para Saviani (2011), o trabalho é a atividade fundante da existência humana e que, por meio dele, o ser humano transforma a natureza e constrói o mundo da cultura. Ao agir intencionalmente sobre o meio, os homens não apenas garantem sua sobrevivência, mas também produzem a si mesmo como seres históricos e sociais. Nesse contexto, afirmar que a educação é um fenômeno exclusivamente humano significa reconhecer que ela está intrinsecamente ligada ao trabalho. A educação é, ao mesmo tempo, condição e produto do trabalho humano: ela prepara as pessoas para participar dos processos produtivos e culturais e, por outro lado, é uma forma específica de trabalho, ou seja, um trabalho de formação humana, de transmissão e apropriação da cultura historicamente acumulada.

O trabalho pode ser classificado em diferentes categorias de produção, de acordo com Saviani (2011), sendo uma delas o trabalho material, voltado à garantia da sobrevivência física do ser humano. No entanto, para realizar esse tipo de produção, é necessário que o ser humano

antecipe mentalmente o que pretendem realizar. Essa antecipação envolve o conhecimento das características do mundo real por meio da Ciência, a atribuição de valores éticos e a expressão simbólica das artes. Esses elementos constituem uma outra categoria de produção, denominada como trabalho não material, a qual trata-se da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, “trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (Saviani, 2011, p. 30). O autor defende a ideia de que a produção do saber é uma atividade essencialmente humana e social, dessa maneira, envolve tanto o saber sobre a natureza quanto sobre a cultura, assim, entende-se que o conhecimento não se limita à observação do mundo natural, ou seja, de fenômenos físicos, biológicos e químicos, mas abrange também a compreensão das relações sociais, das formas de organização, dos valores, das crenças e das criações simbólicas produzidas pela humanidade ao longo da história.

O saber é resultado da ação do ser humano sobre o mundo, no esforço de compreender, explicar e transformar a realidade, adverte Saviani (2011). O conhecimento sobre a natureza possibilita o domínio técnico e científico, enquanto o conhecimento sobre a cultura expressa o modo como as pessoas se relacionam entre si e com o próprio meio, produzindo significados e formas de viver coletivamente. Na escola, essa ideia ganha um sentido pedagógico importante: ensinar é introduzir as novas gerações nesse vasto patrimônio de saberes construídos pela humanidade, tanto os naturais quanto os culturais, permitindo que os/as estudantes compreendam o mundo em sua totalidade e se reconheçam como sujeitos históricos capazes de continuar produzindo conhecimento. Assim, a educação assume papel central na transmissão, renovação e transformação do saber humano.

Em virtude do exposto, a distinção feita por Saviani entre trabalho material e trabalho não material permite compreender que a educação sexual, longe de se restringir a conteúdos naturais, integra o campo da produção cultural e, portanto, deve ser tratada como saber historicamente construído. Se o conhecimento sobre a natureza explica aspectos fisiológicos da sexualidade, o conhecimento sobre a cultura revela como diferentes sociedades elaboram valores, normas, sentimentos, identidades, expressões corporais e relações de gênero ao longo do tempo. Assim, defender a educação sexual como parte dos conhecimentos culturais significa reconhecê-la como um trabalho não material essencial para inserir as novas gerações no universo simbólico, ético e cultural que organiza as experiências humanas. Desse modo, a escola deve formar pessoas capazes de compreender criticamente os significados atribuídos à sexualidade, superando visões naturalizantes e assim, abrir espaços para práticas conscientes,

respeitosas e emancipadoras, exatamente porque a sexualidade é também produto da história, da cultura e das relações sociais.

Em decorrência do exposto, a especificidade da educação, de acordo com Saviani (2011) é a de garantir que o trabalho educativo não material tenha como finalidade a constituição da segunda natureza em homens e mulheres, pois a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele/a produzida sobre a base da natureza biofísica. Assim, a especificidade da educação atua em duas frentes: a primeira, centra-se na determinação dos conteúdos culturais essenciais à formação das pessoas, de modo que se humanizem; e a outra, dedica-se simultaneamente à definição das estratégias mais eficazes para alcançar tal finalidade. Consequentemente, a escolha dos conteúdos culturais deve priorizar os clássicos, entendidos como aqueles conhecimentos que se consolidaram como essenciais ao desenvolvimento humano, tornando-se referência para a definição do que deve compor o currículo escolar. No que se refere às formas adequadas de condução do trabalho educativo, essas devem se orientar pela organização intencional dos meios didáticos (como conteúdos, espaço, tempo e métodos), capazes de possibilitar que cada sujeito/a, de maneira gradual, incorpore como segunda natureza a humanidade historicamente construída.

Ao estabelecer tais princípios, Saviani (2011) busca a superação de grande parte das práticas escolares contemporâneas que tendem a priorizar conteúdos fragmentados, superficiais, adaptados ao cotidiano imediato ou orientados por competências pragmáticas exigidas pelo mercado. Na perspectiva da PHC, a organização do trabalho educativo deve se pautar na apropriação dos conteúdos clássicos, ou seja, aqueles conteúdos que expressam o saber mais elaborado do desenvolvimento humano para que os sujeitos possam compreender a realidade em sua totalidade e, a partir dela, transformá-la. Para o autor, essa apropriação não ocorre espontaneamente, pois exige intencionalidade, rigor teórico e métodos que façam com que o educando/a ultrapasse o senso comum e acesse formas superiores de pensamento, ou seja, o pensamento revolucionário que nasce quando a educação possibilita que homens e mulheres incorporem como segunda natureza a humanidade historicamente construída, desenvolvendo a capacidade de analisar criticamente as contradições sociais, compreendendo as determinações históricas e assim, agir conscientemente para superá-las.

Por tais razões, Duarte (2021) afirma que para a PHC, o ensino dos conteúdos escolares não deve transmitir conhecimentos de forma neutra, mas contribuir para a compreensão crítica do mundo e para a sua transformação. Dessa maneira, devem ser organizados como uma resposta à pergunta: o que é a realidade? O que nos remete a uma abordagem filosófica fundamental: a realidade, para a PHC, existe objetivamente, ou seja, independe da consciência

individual, mas pode e deve ser conhecida (cognoscível) por meio da apropriação do conhecimento historicamente produzido. Para o autor, a realidade é cognoscível, explicável e transformável pela ação humana, logo, os/as sujeitos/as históricos a partir do conhecimento e da reflexão crítica podem intervir no mundo para transformá-lo. Para garantir esse processo, o ensino dos conteúdos escolares, sob a ótica da PHC, deve estar articulado com a análise crítica da realidade concreta vivida pelos/as estudantes, oferecendo instrumentos para compreendê-la e atuar sobre ela. Trata-se de uma educação emancipadora, que parte da realidade e retorna a ela com o objetivo de superação das contradições sociais. Destacada a importância da educação escolar como uma forma de trabalho não material que visa contribuir por meio do ensino de conteúdos culturais clássicos essenciais para o desenvolvimento humano, na medida em que corroboram a compreensão crítica do mundo e sua transformação, seguem as perspectivas hegemônicas e contra-hegemônicas para a PHC.

2.1.2.1 Perspectivas hegemônicas e contra-hegemônicas em diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica

Para iniciarmos esta seção, propomos uma reflexão sobre os conceitos de hegemonia e contra-hegemonia na educação, a partir de indagações primárias sobre o que são conceitos. Como destaca De Souza,

[...] os conceitos são historicamente e dialeticamente construídos na dinâmica das relações sociais de produção da vida material e espiritual. São técnicas como as são a lança, a flecha, a roda, o tear mecânico, desenvolvidas na relação do homem com a natureza a fim de que aquele pudesse dominar e transformar essa para possibilitar a sua sobrevivência. A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real (De Souza, 2013, p. 57).

Para De Souza (2013), os conceitos e as ideias humanas não surgem de forma abstrata ou isolada, mas são produtos históricos das relações sociais concretas. Ou seja, o pensamento humano se forma e se transforma a partir das condições materiais de existência e das práticas produtivas que caracterizam cada época. As técnicas mencionadas como a lança, a roda e o tear ~~que~~ exemplificam como o desenvolvimento das forças produtivas impulsionam transformações nas formas de consciência e na produção simbólica. Assim, a construção dos conceitos é inseparável do processo de trabalho e das interações sociais, sendo resultado da ação dos homens sobre a natureza e sobre si mesmos. Logo, a consciência e a cultura são reflexos e, ao

mesmo tempo, componentes ativos da dinâmica histórica da produção material e espiritual da vida.

Nessa perspectiva, os conceitos de hegemonia e contra-hegemonia são produtos históricos de relações sociais concretas que, de acordo com Martins (2017) e Staccone (1995), foram gestados a partir das experiências de luta de classes propostas por Marx e Engels que se desdobraram no estudo gramsciano, para os quais a ação hegemônica envolve além das forças produtivas e de suas organizações, também as forças ideológicas e culturais que desenvolvem um papel oculto importante na formação e conservação dos sistemas sociais. Desse modo, como assevera Martins (2017), as análises e interpretações da realidade econômica, política, ideológica, cultural e social no estudo gramsciano permitiram estabelecer um novo método para superação do capitalismo, sendo ele: o embate no campo das relações político-ideológicas e culturais. Dessa maneira, a luta revolucionária deve se pautar não somente no controle e dominação da produção material, mas principalmente na direção ética, política e cultural-ideológica da sociedade, que para ser conquistada exige a elaboração de um novo tipo humano (individual e coletivo) que tenha uma nova postura ante o mundo que o cerca. Esse é o caminho promissor para as classes subalternas em suas investidas para transformar radicalmente a sociedade burguesa capitalista. Assim, de acordo com Martins (2017), o estudo gramsciano cunhou o conceito de hegemonia alternativa que mais tarde inspirou, segundo De Souza (2013), o autor Raymond Willians, em sua obra *Marxismo e Literatura* (1977), a cunhar em seu corpus teórico o conceito de contra-hegemonia que hoje se popularizou no espaço acadêmico.

Para compreensão da relevância dos conceitos de hegemonia e contra-hegemonia, para as discussões atinentes à pesquisa em tela, investiguei os valores hegemônicos que fundamentaram a trajetória histórica da educação escolar brasileira, ou seja, as forças ideológicas e culturais que pautaram o desenvolvimento das teorias pedagógicas do Brasil. Para iniciar, retomo a discussão proposta por Saviani (2018) ao identificar as concepções hegemônicas de pedagogias existentes no Brasil, primeiramente, as pedagogias não críticas: Tradicional, Escola Nova e Tecnicista que depositavam expectativas idealizadas sobre o papel da escola, e assim, sustentavam que esta seria capaz de superar os problemas sociais por meio de sua própria ação educativa. No entanto, ignoravam que tais problemas estavam enraizados na estrutura econômica social vigente, o que impediu que suas soluções se concretizem. Por outro lado, as teorias crítico-reprodutivistas denunciaram o caráter hegemônico das concepções não críticas, revelando que a escola tem um vínculo orgânico com os interesses da classe dominante e, assim, a educação escolar é utilizada como mecanismo de legitimação das desigualdades. Desse modo, tais teorias, embora apresentassem uma crítica contundente, não

formularam uma alternativa pedagógica capaz de enfrentar e transformar essa realidade. Em decorrência disso, compreendo que as teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas se caracterizam como teorias hegemônicas, a primeira por não questionar a estrutura econômica social e a segunda por não apresentar uma alternativa pedagógica.

A PHC, conforme Saviani (2008), se define como uma pedagogia contra-hegemônica fundamentada nas contribuições de Marx, Engels e no estudo gramsciano, e assim, se apresenta como uma alternativa às pedagogias não críticas e as crítico-reprodutivistas, ao defender a passagem das visões hegemônicas sobre educação para uma visão crítico-dialética, que busca captar o movimento da realidade da educação escolar como um processo histórico. Logo, a PHC, ao adotar uma perspectiva contra-hegemônica, conforme De Souza (2013), adota uma lente que enxerga a educação escolar dentro de um processo histórico, e assim, almeja compreendê-la, para então, formular estratégias de ação para modificá-la. Dessa maneira, a contra-hegemonia se torna uma ferramenta potente nos embates políticos do dia-a-dia e assim pode viabilizar o encaminhamento de projetos de mudanças da sociedade.

A educação formulada a partir dos desdobramentos do estudo de Gramsci, de acordo com Martins (2017), é uma estratégia contra-hegemônica, ancorada na filosofia da práxis do MHD que pretende reformular a consciência das classes subalternas, pois se trata de uma poderosa antítese às filosofias dominantes e dirigentes. Como afirma Martins,

Se as filosofias das classes dominantes e dirigentes manifestam claramente a sua consciência da realidade e seus interesses, porque foram forjadas no devenir histórico e articuladas pelos seus intelectuais orgânicos, também as filosofias das classes dominadas e dirigidas devem manifestar a sua própria consciência da realidade e expressarem seus interesses como classe. Em sendo antagônicos os interesses entre as classes, as filosofias se apresentarão como polos opostos na realidade concreta da formação econômica e social: de um lado ter-se-á as “filosofias da transformação”; de outro as “filosofias da aceitação”, travando uma disputa que adquire determinados formatos e na qual são utilizados instrumentos que variam de acordo com os ambientes sociais onde essa luta é realizada (Martins, 2017, p.179 grifos do autor).

Martins (2017) evidencia que, na perspectiva de gramsciana, todas as classes sociais produzem formas de pensamento que expressam seus interesses objetivos na dinâmica histórica. Enquanto a classe dominante elabora e difunde uma filosofia que legitima sua posição de poder e busca manter a ordem estabelecida, a classe dominada também é capaz de desenvolver uma consciência própria sobre a realidade, orientada para a transformação social. Nesse confronto, a disputa filosófico-ideológica assume o caráter de uma luta entre projetos societários: de um lado, as filosofias da aceitação, voltadas à conservação do *status quo*; de outro, as filosofias da transformação, que buscam superar as relações de dominação existentes. Essa batalha pela hegemonia se manifesta em múltiplos territórios, inclusive na escola, nos movimentos sociais

e nos meios de comunicação, utilizando estratégias distintas conforme o contexto em que se desenvolve. Desse modo, o pensamento é compreendido como uma arena de conflitos que reflete e influencia a luta de classes no interior da sociedade. A educação escolar, como um espaço privilegiado para a formação de pensamento, conforme Martins, a educação

[...] é utilizada para manter a situação vigente, forjando nas massas o consenso em relação à visão de mundo da classe dominante e dirigente e adequando o comportamento dos subalternos às necessidades do grupo no poder. De outro, a educação pode também ser utilizada para disputar o poder, criando as condições objetivas e subjetivas para romper com a hegemonia em vigor e assim, possibilitar a construção de uma nova civilização (Martins, 2017, p.180).

A educação escolar, em conformidade com Martins (2017), ao ganhar um duplo papel ético-ideológico, pode ser usada de forma hegemônica quando se presta a manter a situação vigente e de forma contra-hegemônica quando é utilizada para disputar o poder, criando condições subjetivas, por meio do trabalho com conteúdos que visam disputar consciências no espaço escolar. A compreensão gramsciana da educação como um campo estratégico de disputa ideológica e política, pelas lentes de Martins (2017), me permite compreender que a escola e demais instituições não são neutras, mas atuam na formação das consciências e na consolidação de projetos de classe. Nesse sentido, a educação escolar pode tanto reproduzir a hegemonia dominante ao difundir valores, ideias e comportamentos que legitimam a ordem existente quanto servir como instrumento de transformação social, quando orientada por uma perspectiva crítica e emancipadora. Assim, o papel da educação se configura como duplo: conservar ou subverter a hegemonia, dependendo das forças sociais que a direcionam e dos objetivos políticos que orientam seu projeto pedagógico.

A PHC, com base nas afirmações de Martins (2017), assume papel central na perspectiva contra-hegemônica ao reconhecer que a educação é um espaço estratégico da luta de classes, no qual se confrontam as filosofias da aceitação, vinculadas à manutenção da hegemonia burguesa, às filosofias da transformação, voltadas à emancipação humana. Ao compreender que cada classe produz concepções que expressam seus interesses na realidade social, a PHC propõe uma atuação escolar que não se limita à reprodução do consenso dominante, mas que promove o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos como instrumento de consciência crítica e organização política dos/as trabalhadores/as. Dessa forma, a educação torna-se meio de ruptura com a ideologia vigente, contribuindo para a construção de uma nova ordem social fundada na superação da exploração e na formação dos/as sujeitos/as enquanto protagonistas da transformação histórica.

Nesse cenário de disputa hegemônica e contra-hegemônica, torna-se fundamental

pensarmos sobre as contribuições de Giroux (1987) que destacar a função dos/as professores/as como intelectuais. Para o autor “Todas as pessoas são intelectuais, porque pensam, fazem mediações e aderem a uma visão do mundo” (Giroux, 1987, p.28). Desse modo, o autor ao qualificar professores/as como intelectuais, busca “contextualizar em termos normativos e políticos as funções sociais concretas que os professores desempenham” (Giroux, 1987, p.24). Sob essa ótica, o autor propõe quatro categorias de Intelectuais, por meio dos quais analisa a função social dos educadores/as como intelectuais, sendo eles: Transformadores, Críticos, Adaptados ou hegemônicos.

Sob essa ótica, os professores/as que aderem ao quadro hegemônico trabalham pela defesa do grupo social dominante, fazendo com que sua visão de mundo seja incorporada como consenso, enquanto os/as professores/as que defendem a contra-hegemonia trabalham em favor de práticas que tensionam esse consenso e constroem projetos alternativos. Desse modo, quando Giroux (1987), afirma que os/as professores/as são intelectuais, ele os/as situa justamente nesse terreno de disputa hegemônica: sua prática pedagógica nunca é neutra, pois contribui ou para a reprodução da ordem vigente ou para sua problematização. As categorias propostas pelo autor explicitam esse movimento: os intelectuais adaptados ou hegemônicos tendem a reforçar o senso comum dominante e a lógica institucional estabelecida, ao passo que os intelectuais críticos e transformadores atuam na construção de uma contra-hegemonia, promovendo leitura crítica da realidade, questionamento das relações de poder e formação de sujeitos/as capazes de intervir socialmente. Assim, à docência aparece como prática cultural estratégica na luta pela direção intelectual e moral da sociedade. Destacada a importância da luta contra-hegemônica por meio do espaço escolar para a PHC, segue, na próxima seção, a apresentação do método didático da PHC.

2.1.2.1.1 Método didático da Pedagogia Histórico-Crítica

O método didático da PHC defende a ideia de que a relação entre educação e sociedade é contraditória. A categoria analítica da contradição, na concepção marxista, se instaura devido aos fenômenos sociais devido a variáveis que não se solucionam. Neste sentido, Cury (1985) afirma que

a contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (Cury, 1985, p.30).

Cury (1985) explora a ideia de que a contradição, embora incômoda, é um motor fundamental para o desenvolvimento e a transformação. Na visão dialética apresentada, a tensão entre opostos gera um movimento de superação, em que cada conflito ou oposição não resulta em anulação, mas em uma nova síntese, enriquecida e mais avançada. Assim, cada coisa é uma totalidade dinâmica, composta por momentos de conflito e transformação que, ao se resolverem, alcançam um nível superior de entendimento ou existência. Em resumo, Cury (1985) destaca que a superação das contradições é um processo enriquecedor e criativo que impulsiona o progresso.

Desse modo, Saviani (2018) destaca que o método didático da PHC deriva de uma concepção que articula educação e sociedade, partindo da ideia de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Consequentemente, o método didático proposto pretende-se a serviço dos interesses populares e, desse modo, enfrenta a oposição dos interesses que historicamente dominaram. Por isso, é preciso travar uma disputa também no âmbito pedagógico, buscando afirmar os interesses que até então foram marginalizados. Essa disputa não se inicia a partir do consenso, mas sim do conflito. O consenso é uma meta a ser alcançada no ponto de chegada e para atingi-lo, é imprescindível que, pela prática social, se modifiquem as relações de produção que barram a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, o método didático preconizado por essa pedagogia contra-hegemônica tem como compromisso colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção. Segundo Saviani,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2018, p. 121).

Saviani (2018) propõe uma concepção crítica e dialética da prática pedagógica, comprometida com os interesses das classes populares. Essa pedagogia não desvaloriza a escola, nem a vê como instrumento neutro, mas reconhece sua centralidade como espaço estratégico de disputa ideológica e de formação humana. O autor destaca a importância da superação das dicotomias entre métodos tradicionais e métodos novos, por meio de uma síntese

que incorpora criticamente os avanços de ambos, orientando-se por uma racionalidade pedagógica que articula conteúdo, método e finalidade social da educação. Nesse sentido, Saviani destaca a necessidade de métodos que estimulem a participação ativa dos/as educandos/as sem abdicar do papel ativo e orientador do/a professor/a, figura fundamental no processo de mediação entre o saber sistematizado e o saber do/a educando/a. Essa mediação se dá não apenas pelo diálogo entre sujeitos/as, mas também com o acervo histórico-cultural acumulado pela humanidade. Por fim, o autor enfatiza que os interesses e ritmos dos/as educandos/as devem ser considerados, mas não podem se sobrepor à lógica interna do conhecimento, pois o objetivo da escola é garantir a apropriação consciente, crítica e progressiva do saber sistematizado. Desse modo, a PHC busca conciliar desenvolvimento humano integral com transformação social, compreendendo o ato educativo como práxis voltada à superação das contradições sociais.

Saviani (2018) dialoga diretamente com o ensino de educação sexual em uma perspectiva interseccional histórico-crítica, pois aponta que uma pedagogia comprometida com os interesses populares deve valorizar a escola como espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, superando tanto práticas tradicionais quanto abordagens espontaneístas. No campo da educação sexual, isso implica reconhecer que temas como corpo, gênero, sexualidade e relações de poder não podem ser tratados apenas pela vivência cotidiana dos/as alunos/as, nem reduzidos a conversas livres sem mediação docente; ao contrário, exigem intervenção docente, fundamentada na cultura historicamente acumulada, incluindo saberes científicos, filosóficos e éticos. Assim, ao mesmo tempo em que promove o diálogo e considera os interesses e experiências dos/as estudantes, o ensino histórico-crítico de educação sexual assegura a transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados, permitindo que os educandos/as compreendam criticamente as determinações histórico-sociais da sexualidade e desenvolvam autonomia para enfrentar violações, desigualdades e preconceitos.

O método didático proposto pela PHC, segundo Saviani (2018), mantém continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade e considera professores/as e educandos/as como agentes sociais. Desse modo, o autor propõe um método de ensino organizado na forma de momentos únicos e orgânicos. A dinâmica do primeiro momento é o ponto de partida, ou seja, a prática social, nesse momento é preciso compreender que o/a professor/a e os/as educandos/as, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social, apesar de fazerem parte da mesma realidade social. O/A professor/a, por ter uma formação teórica e experiência mais ampla, possui uma compreensão sintética da realidade, ou seja, ele/a consegue articular e interpretar a prática social de forma mais elaborada, relacionando teoria e prática. Já os/as estudantes, especialmente no

início do processo educativo, têm uma compreensão sincrética, isto é, mais fragmentada, imediata e espontânea, baseada em suas vivências cotidianas, sem ainda dominar os conceitos que explicam essa realidade. Assim, o papel da educação, é transformar essa compreensão sincrética dos/as educandos/as em uma compreensão sintética, mediada pelo ensino dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, para que possam compreender e agir criticamente sobre a realidade social.

No segundo momento do método, correspondente à problematização, cabe identificar os desafios centrais emergentes da prática social, buscando discernir quais questões demandam intervenção e, portanto, quais saberes são imprescindíveis à sua superação. Já o terceiro momento, denominado instrumentalização, conforme expõe Saviani (2018), consiste na apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao enfrentamento dos problemas anteriormente identificados. Tais instrumentos, enquanto produtos históricos e socialmente construídos, somente se tornam acessíveis aos/as estudantes mediante um processo intencional de transmissão, planejado de forma lógica, progressiva e crítica, no qual o/a professor/a medeia a relação entre os conteúdos sistematizados e a transformação da realidade social.

No quarto momento, denominado catarse, ocorre a incorporação efetiva dos instrumentos culturais trabalhados ao longo do processo formativo, que passam a constituir recursos intelectuais capazes de orientar ações transformadoras na realidade social. Por fim, o quinto momento corresponde ao retorno qualificado à prática social, agora reinterpretada pelos/as educandos/as de forma não mais sincrética, mas sintetizada, dado que atingiram um patamar superior de compreensão teórica e crítica. Desse modo, o/a professor/a deve organizar os 05 (cinco) momentos articulados em um “mesmo movimento, único e orgânico” (Saviani, 2018, p. 126). Para Saviani (2018), esses momentos não são etapas estanques ou lineares, mas partes de um processo contínuo, integrado e dialético de formação humana. Cada momento depende dos outros e o conjunto forma um todo coerente, cujo objetivo é promover a apropriação crítica do conhecimento e a transformação da prática social. Dessa maneira, os momentos visam atingir a passagem da síncrese à síntese pelo/a educando/a, a partir do movimento dialético proposto por Saviani, em suas palavras:

o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 2018, p. 126 grifos do autor).

Em suma, Saviani (2018) propõe três movimentos dialéticos: síncrese, análise e síntese, que representam etapas tanto do método científico quanto do método de ensino. A

síncrese é o ponto de partida, logo, representa uma percepção inicial e desorganizada da realidade, uma visão caótica do todo. Nesse estágio, o/a sujeito/a ainda não distingue claramente os elementos que compõem o objeto de estudo. É uma compreensão difusa e imediata, característica da consciência ingênua ou do início do aprendizado. A análise é o momento intermediário. A partir da síncrese, realiza-se um esforço de abstração e separação dos elementos constitutivos do objeto. Ou seja, o/a sujeito/a começa a identificar as partes, relações e determinações fundamentais daquilo que antes era percebido de forma indistinta. Esse é um momento de sistematização, de identificação de conceitos básicos e categorias. A síntese é o momento de superação da análise, quando os elementos isolados são rearticulados em um novo nível de compreensão, agora mais profundo, organizado e totalizante. A síntese não é um retorno ao ponto de partida, mas sim a construção de uma totalidade rica em determinações, baseada no conhecimento crítico e sistematizado. Desse modo, o autor defende que o ensino deve garantir a construção de conhecimento, ou seja, o ensino deve partir da experiência concreta dos/as estudantes (síncrese), ajudá-los/as a analisar e compreender os elementos e conceitos (análise), e levá-los/as a integrar esse saber num nível superior de entendimento (síntese).

A escolha da PHC para uma leitura crítica dos documentos normativos que orientam o ensino de educação sexual para o ensino médio do estado de Goiás se baseou em sua concepção pedagógica que compreende a educação escolar em sua articulação inseparável com a dinâmica social, concebendo tal vínculo como produto de determinações históricas e dialéticas. Isso implica analisar os documentos normativos em sua forma atual, reconhecendo-os como expressão concreta de processos e mudanças acumuladas ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade. Sob essa ótica, destacamos também a importância da escola, que para a PHC, é entendida como uma construção histórica, resultado das contradições e lutas da sociedade de classes. Nesse sentido, a pesquisa, pelo viés da PHC conforme Saviani (2011), visa debater a educação sexual no Ensino Médio do estado de Goiás, como um trabalho educativo não material, vinculado à tese de que a construção do conhecimento é uma prática inerente à vida humana e resultante das interações sociais, abrangendo tanto os aspectos relacionados ao mundo natural quanto aqueles vinculados à esfera cultural. Assim, o saber não se restringe à análise de fenômenos físicos, biológicos ou químicos, mas envolve igualmente a interpretação das relações sociais, das estruturas organizativas, dos valores, das crenças e das expressões simbólicas que a humanidade vem produzindo historicamente.

Com base nisso, proponho pensar a educação sexual sob a esfera cultural, em uma perspectiva contra-hegemônica. Conforme Duarte (2021), sugiro o ensino de educação sexual como um conteúdo escolar que não deve ser transmitido de forma neutra, mas deve contribuir

para a compreensão crítica do mundo e para a sua transformação. Com base nisso, apliquei o método didático da PHC, segundo Saviani (2018), que se fundamenta em uma compreensão da educação intrinsecamente vinculada à estrutura social, reconhecendo que a sociedade capitalista é marcada por antagonismos de classe. Dessa forma, a proposta pedagógica orienta-se pelos interesses das classes trabalhadoras e, ao fazê-lo, confronta diretamente os grupos que historicamente detiveram o poder. Logo, reconhece o campo educacional como espaço de disputa política, no qual se busca afirmar perspectivas até então subordinadas. Tal enfrentamento não se estabelece por meio de consensos pré-dados, mas emerge do conflito próprio das relações sociais.

Nesse perspectiva, a educação sexual, orientada pelo método dialético proposto por Saviani (2018), não se limita à transmissão de informações biológicas sobre a sexualidade, mas visa compreender a sexualidade como uma dimensão humana, histórica e socialmente construída e assim busca promover a formação crítica e ética dos/as educandos/as, articulando conhecimento, emancipação e transformação social, tema do próximo capítulo.

3 SEXUALIDADE COMO UMA REALIDADE HISTÓRICO-DIALÉTICA

A sexualidade, para Nunes (2003), é uma das mais complexas e importantes dimensões da condição humana. A compreensão da sexualidade envolve muitas controvérsias e diferentes posições morais e políticas, desse modo, podemos abordar a sexualidade por muitos aspectos, mas nos importa no momento uma visão histórico-política de como se transformam os códigos e valores sobre o sexo e como existe uma íntima relação das mudanças no comportamento sexual com as transformações econômico-sociais. Nesse sentido, o autor esclarece que uma concepção do mundo e das relações sociais de modo dinâmico e vivo envolve a compreensão da história, de maneira dialética, o que, segundo Nunes,

consiste em compreender a realidade como processo, como permanente transformação e progresso, evolução. É preciso evitar uma compreensão fechada, "parada", sobre o mundo, uma compreensão estática e formal que se baseia em conteúdos conservadores e ideológicos. A análise da evolução histórica e cultural de uma forma dialética nos permite perceber as diferentes transformações das sociedades humanas do passado e as perspectivas que se abrem para o futuro (Nunes, 2003, p. 14 grifos do autor).

Nunes (2003) propõe uma abordagem dialética para entender a realidade, enfatizando sua natureza dinâmica, em constante transformação. Essa visão rejeita interpretações estáticas e conservadoras, que limitam a compreensão da realidade ao manter uma visão rígida e imutável do mundo. Ao contrário, a análise dialética considera os processos históricos e culturais como interações contínuas de contradições e mudanças, que moldam as sociedades ao longo do tempo. Essa perspectiva não apenas ilumina as transformações sociais e culturais do passado, mas também abre caminhos para refletir sobre as possibilidades futuras. Dessa maneira, a dialética permite identificar as forças em jogo na construção histórica e projetar alternativas que promovam o progresso e a superação de estruturas conservadoras e opressivas. Trata-se, portanto, de uma abordagem que privilegia o movimento e a transformação como princípios fundamentais da realidade.

Mediante o exposto, propomos uma leitura histórica dialética do desenvolvimento da sexualidade humana, a fim de identificarmos como os códigos e valores sobre o sexo possuem uma íntima relação com as transformações econômico-sociais que moldaram a sociedade ao longo do tempo. Desse modo, elegi Nunes (2003) para compreendermos os contornos da sexualidade a partir da História. O autor defende a tese de que para se compreender o desenvolvimento da sexualidade humana é necessário um resgate histórico sobre como as

sociedades ocidentais desenvolveram seus mecanismos de representação, prática, significação e controle da sexualidade. Para o autor, o processo de “hominização da natureza” (Nunes, 2003, p. 53) ocasionou uma espécie de racionalização do sexo, por parte dos homens, que o submeteu a um controle racional baseado em características negativas. Esse processo de racionalização, como observa Nunes (2003), fica mais evidente nas sociedades hebraica e greco-romanas, para as quais

a submissão e desvalorização da mulher, a repressão sexual, o sistema de culpas e controle sexual, a regulamentação da conduta sexual e os mecanismos de representação simbólica negativa desta sexualidade enquadrada de maneira reprimida (Nunes, 2003, p.32).

Nunes (2003) evidencia que essas sociedades desenvolveram mecanismos culturais de dominação marcados pela repressão e controle da sexualidade, especialmente em relação às mulheres. A submissão feminina e sua desvalorização são apresentadas como elementos centrais dessa síntese cultural, reforçando uma visão negativa da sexualidade, muitas vezes associada à culpa e ao pecado. Além disso, a centralidade de mecanismos simbólicos que reforçaram essa repressão, como normas de conduta sexual e representações que restringiam a liberdade individual, moldou o imaginário social à época e lançou bases duradouras para modelos de controle moral sobre a sexualidade em épocas posteriores regidas pelo Cristianismo.

A consolidação do Cristianismo no Ocidente, no período Medieval, como assevera Nunes (2003), tornou a Bíblia o livro sagrado predominante em quase todas as religiões, estabelecendo seu conteúdo como a base inconsciente que permeia todos os grandes movimentos históricos do Ocidente. Os textos bíblicos, de acordo com Nunes (2003), são permeados de um conjunto moral de regras sobre a sexualidade, fundamentadas em sólidas razões teológicas, que visavam incentivar as pessoas a adotarem comportamentos virtuosos e a evitarem atitudes condenáveis, como fornicação, homossexualidade, adultério e prostituição. A moral sexual adotada pelo cristianismo, de acordo com Figueiró (2020) e Nunes (2003), contou com a influência de filósofos da antiguidade, Platão e Aristóteles. As obras de Platão foram lapidadas por Santo Agostinho e obras de Aristóteles foram lapidadas por São Tomaz de Aquino. Pensadores influentes da moral sexual ocidental que tiveram influência determinante na construção da doutrina sexual cristã pautada por um controle rigoroso da vida sexual humana, a partir da construção de preconceitos e tabus que fomentaram a repressão sexual.

Desse modo, a Idade Média adota uma moral cristã que desenvolveu uma visão extremamente negativa da sexualidade. Nesse período, segundo Nunes (2003), a Igreja

enquadrando a nobreza feudal, da qual fazia parte, em um rígido moralismo religioso, carregando a sexualidade como a raiz de todos os pecados. Assim, a sexualidade é vinculada ao pecado original, resultante da queda de Adão, enquanto o celibato e o ideal de virgindade vão sendo gradualmente adotados pelos agentes religiosos. Dessa maneira, entre os séculos VI e XII, ocorre um processo gradual de enquadramento dos povos bárbaros à moral sexual cristã, multiplicando preceitos e dogmas que reprimiam e normatizavam a sexualidade, restringindo-a ao âmbito procriativo e matrimonial. Apesar do rigor moral oficial e da estruturação de mecanismos para controlar a sexualidade, a Igreja enfrentava dificuldades para impor seus preceitos a todos os segmentos sociais, especialmente entre as classes populares, como a plebe rural e urbana. Para isso, utilizavam-se de estratégias como o medo, a condenação para o inferno e as devoções populares, mas o mecanismo mais eficaz foi a confissão. A partir do século XII, a confissão assume um papel social significativo, inicialmente direcionado às classes mais pobres.

A doutrina cristã estabelece o catecismo que é uma forma sistemática e resumida dos ensinamentos da fé cristã que deve educar os/as fiéis sobre os principais aspectos da sua doutrina. No catecismo, conforme Nunes (2003), a sexualidade popular é amplamente enquadrada pela ameaça do castigo eterno no inferno. A ideia do inferno exerce um grande temor sobre o povo, sendo apresentado como o destino dos/as pecadores/as, fornicadores/as, prostitutas e pessoas com comportamentos considerados desviantes. Ao lado do enquadramento ideológico, se criam mecanismos reais de repressão de toda sexualidade livre, principalmente, usando o poder real e a confissão, como já dito. Assim, a moral sexual cristã da época não apenas estruturou comportamentos, mas também consolidou um imaginário coletivo de vigilância e controle que atravessa gerações.

No final da cristandade medieval, no entanto, o modelo rígido de moral sexual proposto pela doutrina cristã começou a declinar. Segundo Figueiró (2020), a Idade Média foi marcada por um desregramento moral, em que muitas práticas condenadas pela Igreja Católica eram amplamente realizadas em diversos setores da sociedade, especialmente entre o próprio clero. Libânio (1983) destaca que à época haviam sinais claros de decadência moral do clero, colocando em destaque a prática do concubinato. Essa prática variava entre uma convivência marital mais estável, com fidelidade a uma única mulher e formas mais desregradas de dissolução moral. O autor também menciona que muitos sacerdotes buscavam introduzir seus filhos no serviço eclesiástico, começando como coroinhas, com o objetivo de prepará-los para herdar seus benefícios religiosos. Isso gerou verdadeiras dinastias clericais, que também se

manifestaram entre os altos membros do clero, envolvendo filhos ou, pelo menos, parentes próximos.

Desse modo, deu-se início, na Europa, o movimento de Reforma, liderado por Martinho Lutero, um monge agostiniano do século XVI que, além de visar disciplinar e moralizar todo o clero, propunha reformar toda a doutrina cristã. Para tanto, Lutero se inspira no rigor de Santo Agostinho e desenvolve um conjunto de atitudes revolucionárias que envolvem, conforme Figueiró (2020), a abolição do celibato eclesiástico e a valorização do matrimônio e a negação da autoridade espiritual dos padres e da infalibilidade do Papa. Esse movimento é extremamente significativo, pois dele originam-se numerosas seitas protestantes, às quais a Igreja Católica reagiu com a Contra Reforma dando origem ao Concílio de Trento (concluído em 1553) que envolveu os séculos XVI e XVII, dando origem à moral tridentina que impactou o final de Idade Média.

A moral tridentina, conforme Libânio (1983), foi tomada por uma obsessão com Satanás, expressa de duas formas: uma imaginação alucinante sobre o inferno e uma fixação na ideia de que Satanás criava armadilhas e tentações para levar os homens e as mulheres à condenação eterna. Essa visão aterrorizante encontrou na iconografia um espaço privilegiado de expressão. Os demônios eram frequentemente representados como ferreiros castigando massas de corpos sobrepostos de homens e mulheres, ou os/as condenados/as apareciam presos/as às rodas de tortura, deitados/as em grelhas enquanto eram cobertos/as com chumbo fundido, ou ainda enforcados/as em galhos secos. A criatividade humana, estimulada pelo medo, gerava imagens perturbadoras e sem limites. Essas representações revelavam um inconsciente repressivo, especialmente no âmbito sexual, alimentado pelo medo da condenação. Adúlteros eram açoitados, enquanto mulheres consideradas levianas tinham seus corpos brutalizados por objetos em brasa. A iconografia frequentemente contrastava cenas de prazer e afeto na terra com visões de sofrimento eterno no inferno, reforçando a ideia de que o prazer era um caminho direto para o inferno.

O movimento de Reforma liderado por Lutero e o movimento da Contra Reforma liderado pela Igreja Católica, a partir do concílio de Trento, estabelece dois polos da moral sexual moderna, sendo eles: o polo luterano e o polo tridentino. Para Nunes (2003), o polo luterano apresenta o rigor moral de Lutero que em princípio quer se opor ao relaxamento moral em que se encontravam os padres e bispos da Igreja Católica romana. Mas que, também, estabelece a tese de Weber, "A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo", em que o autor sustenta que os princípios morais do protestantismo como o individualismo, a valorização do trabalho como forma de expiação, a honra, a consciência do pecado, a submissão às Escrituras

e a ética do acúmulo sem excessos ou desperdícios – constituem a base do espírito capitalista. Nesse contexto, o capitalismo nascente precisava conter a energia sexual, redirecionando-a para as máquinas e o trabalho. O princípio do prazer é controlado e subordinado ao princípio do trabalho, que, no mundo burguês, se manifesta como trabalho opressor, escravizante e alienado. Nunes afirma que

a moral luterana será uma moral agostiniana, regulando a sexualidade ao nível procriativo, já que as máquinas precisavam de mão-de-obra abundante e barata. A pedagogia e a moral luterana começam a mapear o corpo, reduzindo a sexualidade a um isolamento e negatividade assustadores. A nudez, começa a ser coberta de panos e conceitos. A linguagem sobre o sexo passa a ser controlada e nos livros tudo o que trata do sexo é expurgado. O sexo é o grande inimigo do trabalho, agora a nova forma de compreender o homem (Nunes, 2003, p. 40).

A moral luterana gerou um impacto sobre a sexualidade, afirma Nunes (2003), pois foi restringida e disciplinada em função das necessidades econômicas e sociais do capitalismo nascente. Ao vincular a regulação sexual à exigência de mão de obra abundante e barata, o autor sugere uma instrumentalização do corpo e da moralidade em prol da produtividade. A repressão da nudez e da sexualidade passaram a ser controladas e relegadas ao silêncio com o advento de novos valores culturais e econômicos. A ideia de que o sexo é o grande inimigo do trabalho sugere que a disciplina necessária para o contexto produtivo capitalista demandava o controle dos desejos e instintos humanos, redirecionando a energia para o trabalho.

No polo tridentino, segundo Nunes (2003), toma corpo na Igreja uma moral austera, castradora, representada pela ordem Jesuíta que surge para fazer frente ao protestantismo. de acordo com Snoek,

A religião foi também instrumentalizada na repressão de qualquer manifestação sexual. O pecado por excelência, se não o único, passa a ser o pecado de sexo. No dizer dos pregadores, o inferno estava povoado quase exclusivamente por aqueles que tinham cometido pecado contra a castidade, ainda que fosse apenas em pensamento. O grande controle deste comportamento foi exercido através da confissão. O Concílio de Trento decretou que todos os pecados mortais deviam ser confessados, mesmo os mais secretos e vergonhosos (Snoek, 1981, p.35).

Snoek (1981) observa como a religião, particularmente no contexto do cristianismo pós- Concílio de Trento, foi utilizada como ferramenta para o controle da sexualidade, conferindo ao pecado sexual um *status* central na moralidade da época. A ênfase na confissão como mecanismo de vigilância espiritual reforça a ideia de um profundo controle, inclusive

sobre pensamentos e desejos, o que evidencia uma tentativa de disciplinar não apenas ações, mas também a subjetividade humana. O papel da confissão como um mecanismo de controle moral e disciplinar, especialmente após o Concílio de Trento, reforçou a obrigatoriedade de confessar até os pecados mais íntimos, o que ampliava a vigilância sobre a subjetividade, transformando a confissão em uma ferramenta poderosa de controle religioso e social, moldando comportamentos e interiorizando normas morais.

O texto de Nunes (2003) revela como a moral sexual cristã, fortemente influenciada pelas tradições hebraicas, gregas e pela filosofia antiga, consolidou ao longo da Idade Média uma cultura hegemônica de repressão e controle da sexualidade, especialmente sobre o corpo feminino. Essa herança histórica permanece presente nas estruturas sociais e educacionais atuais, manifestando-se em tabus, preconceitos e silenciamentos em torno da educação sexual. Com o advento do capitalismo, podemos observar que a moral tridentina e luterana serviram como instrumento ideológico para disciplinar e controlar os corpos e os desejos humanos, adequando-os às necessidades produtivas do sistema capitalista nascente. A sexualidade passa a ser reprimida, silenciada e associada à culpa, pois o prazer e o ócio são considerados inimigos da lógica do trabalho. Essa moral produtivista transforma o corpo em ferramenta de trabalho e de exploração e a energia vital em força de produção.

Sob a perspectiva dessa pesquisa, compreender de forma contra-hegemônica, as origens históricas da moral repressiva sobre a sexualidade como forma de uma cultura hegemônica que foi adaptada às necessidades capitalistas que ainda regulam a sexualidade de forma moralista e utilitária é fundamental, pois essa proposta pedagógica visa fazer o questionamento dessas origens históricas, além das determinações econômicas capitalistas que se apropriam dessa moral para construir subjetividades marcadas pela dominação e controle dos corpos. É o que apresentaremos na seção a seguir, demonstrando como o universo sexual brasileiro foi construído a partir dessas origens históricas marcadas pela repressão e cooptadas pelas determinações capitalistas a fim de garantir a dominação hegemônica e o controle dos corpos.

2.2 Educação sexual no Brasil

As práticas sexuais do Brasil foram construídas em um contexto de uma ordem social patriarcal e dominada pelo pensamento religioso, em especial o da Igreja Católica que foi estabelecido pela cultura Ocidental, com o advento da colonização Portuguesa, a qual penetrou na vida da colônia brasileira e assim, conforme Parker (1991), construiu um sistema de

classificação sexual e o estabelecimento de hierarquia de valores entre as várias classes, conjugando noções arraigadas de macho e fêmea, ativo e passivo, violência e inferioridade, dominação e submissão, masculinidade e feminilidade que cristalizaram-se no imaginário popular brasileiro com noções culturalmente definidas de gênero biológico e papel social que foram manipulados, arranjados e rearranjados para garantir a expressão do pensamento patriarcal religioso.

Parker (1991) afirma que a compreensão da realidade sexual brasileira não pode ser abordada sem referência à religião e seu mundo de significados sexuais. A divisão dos sexos, a estrutura de dominação masculina, sexualidade vinculada ao pecado original, o medo da condenação do inferno pregado contra práticas como fornicação, homossexualidade, adultério, prostituição e comportamentos desviantes. Todas essas práticas eram representadas pela iconografia da época, expondo corpos brutalizados por objetos em brasas. Todas essas ferramentas, conforme visto de modo mais detalhado na seção anterior, serviram de controle sexual para garantir a ordem social e assim formaram a base inconsciente que permeia um imaginário coletivo de vigilância e controle que atravessa gerações.

O controle dos corpos também contou com a divulgação de preceitos e dogmas que reprimiam e normatizavam a sexualidade, restringindo-a ao âmbito procriativo e matrimonial, a confissão como mecanismo de vigilância espiritual e de controle de pensamentos e desejos, a virgindade como símbolo de identidade cristã e, por fim, contou, também, com o capitalismo nascente, para o qual o sexo era o grande inimigo do trabalho, pois a energia sexual precisava ser contida e redirecionando para o trabalho. Os modelos religiosos propostos tanto pelo polo luterano, quanto pelo polo tridentino foram portadores de modelos pedagógicos e morais bastante negativos, austeros e castradores, nos quais o sexo permanecia reduzido à procriação, o que foi ao encontro das necessidades do mundo capitalista, no qual foi preciso reprimir o sexo para que a energia libidinosa seja direcionada para o trabalho, argumenta Figueiró (2020). Dessa maneira, a conexão entre moral religiosa e necessidades econômicas sugere que a repressão da sexualidade foi uma estratégia para moldar a força de trabalho e também uma forma de controle social da época. Desse modo, o Brasil se enquadrou nas imposições dos colonizadores por meio de uma base econômica capitalista mercantil sustentada pela palavra de Deus e justiça divina.

Nesse cenário, de acordo com Ribeiro (2004), nos períodos Colonial e Imperial do Brasil, a educação sexual era praticamente inexistente e limitava-se à repressão dos desejos e à manutenção de normas morais e religiosas. As normas sexuais para as elites coloniais pregavam o “sexo pluriétnico libidinoso para o homem” e para as mulheres, dessa classe, as normas

sexuais se pautavam na submissão e repressão do comportamento sexual. Na Primeira República, o Brasil continuou convivendo com um expressivo “controle da sexualidade e das práticas sexuais licenciosas (originadas na colônia) sob a normatização da moral médica” (Ribeiro, 2004, p. 17). A educação sexual, nesse período, surge associada ao discurso higienista como uma proposta das teorias positivistas³ que influenciaram os/as intelectuais brasileiros/as da Primeira República, desse modo, a produção do saber sobre a sexualidade humana, que no período Colonial e Imperial era prerrogativa da moral cristã, passa a ser prerrogativa da Ciência com o advento do Estado burguês. Assim, segundo Figueiró (1998), a moral médica possuía uma motivação de cunho moralista e biológico, que encontrava na educação sexual uma forma de evitar a “[...] perversão moral”, as ‘psicoses sexuais’ e assegurar a ‘saudável’ reprodução da espécie” (Figueiró, 1998, p. 124). De forma complementar, Trevisan afirma que

A nova ordem que a normatização higiênica instaurou utilizava o cientificismo para exercer um controle terapêutico que substituísse o antigo controle religioso. Ao se distanciar progressivamente do universo das leis (secular ou religiosa), a ideologia higienista colocava seus referenciais no terreno da norma científica (Trevisan, 2000, p. 175).

A normatização higiênica, para Trevisan (2000), ancorada no cientificismo, assumiu um papel de controle social anteriormente desempenhado pela religião. Ao transferir a autoridade normativa do campo religioso para o científico, o higienismo passou a estabelecer regras de conduta baseadas na medicina e na saúde pública, legitimando intervenções no cotidiano das pessoas sob o pretexto de progresso e bem-estar. Esse processo reflete a transição para um modelo de regulação social fundamentado na Ciência, em que a norma científica se torna um instrumento de disciplina e conformidade social.

Nesse contexto, Figueiró (1998) informa que os primeiros trabalhos de educação sexual no Brasil ocorreram nas décadas de 1920 e 1930, a partir das iniciativas de educadores/as e médicos/as que defendiam a educação sexual na escola. Porém, de acordo com Rosemberg (1985), a Igreja Católica constituiu um dos freios mais poderosos, até a década de 60, para que a educação sexual formal não penetrasse no sistema escolar brasileiro. Rosemberg (1985) ainda afirma que a Igreja Católica ocupava uma posição de destaque na tomada de decisões a respeito

³ De acordo com Adorno (2001), o positivismo é um projeto intelectual-político básico de Auguste Comte (1798-1857). Para Comte, o positivismo era a extensão dos métodos científicos das ciências naturais ao estudo da sociedade: a criação de uma sociologia científica.

dos rumos da educação nacional. Tendo a Igreja Católica um posicionamento repressivo em relação à sexualidade, a transmissão de informações a respeito do tema, bem como as manifestações sexuais entre os/as estudantes eram fortemente reprimidas.

Ressalta-se que, conforme Rosemberg (1985), não é que até a década de 1960 não se falava sobre sexualidade, mas tratava-se da veiculação controlada de um discurso específico, pautado em diretrizes da Igreja que tratam a sexualidade como algo pecaminoso, que deveria voltar apenas à reprodução. Nessa empreitada, de controle da expressão sexual, editoras católicas publicaram livros de orientação que tratam a sexualidade como algo negativo e que deveria ser vigiado e controlado. A autora declara também que era comum que produções culturais consideradas “subversivas” se tornassem alvo de campanhas criadas ou apoiadas pela Igreja, que acabavam até mesmo por influenciar autoridades políticas conservadoras.

A deputada Júlia Steimbruck, em 1968, apresenta um projeto de lei visando introduzir a educação sexual na rede de ensino de todo país. O projeto, apesar de encontrar apoio nas transformações culturais, políticas e sociais da época, provocou reações nas alas conservadoras que dominavam o discurso oficial da sociedade e assim, de posse de argumentos moralistas, se opuseram à ideia. Em 1970, o então ministro da educação, Jarbas Passarinho encaminha o projeto para análise da Comissão de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura. O ato Institucional nº 5 (AI-5)⁴ estava em vigor e uma onda de puritanismo e retrocesso havia se intensificado na sociedade (Rosemberg, 1985). Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), é criada a disciplina Programas de Saúde. Em 1974, o Conselho Federal de Educação inclui o ensino de educação sexual para o público do 2º grau, referente ao ensino médio hoje. Contudo, em 1976, durante o Primeiro Seminário Latino-Americano de educação sexual, a proposta é novamente refutada, sob a alegação da existência de

[...] distorção dos ensinamentos efetuados em classe em conversas posteriores, entre crianças com a corrupção dos mais ingênuos por aqueles que possuem iniciação defeituosa com tendência à obscenidade e heterogeneidade na formação moral dos professores impedindo-os de abordar o assunto com igual elevação e com o mesmo respeito à pureza de cada aluno (Rosemberg, 1985, p.52).

⁴ De acordo com Dallari (2019), o Ato Institucional número 5, ou AI-5, promulgado em 13 de dezembro de 1968, institucionalizou a ditadura no Brasil. Ele acabou com as liberdades individuais, cassou direitos políticos e deu liberdade para que a repressão prendesse e torturasse os inimigos do regime. O AI-5 foi terrível, anulou a democracia, comprometeu radicalmente a possibilidade de proteção aos direitos humanos. Enfim, foi um período de horror aquele que se deu sob a sua égide.

A “conspiração do silêncio”, termo utilizado pela educadora e sexóloga Maria Helena Matarazzo para se referir à ausência do debate público sobre o tema sexualidade humana, segue circundando a educação sexual até o final dos anos 70. Segundo Rosenberg (1985), em 1978, a mídia passa a organizar uma série de debates sobre educação sexual nas escolas brasileiras em um programa de grande audiência na TV. Em resposta a essa iniciativa, o então ministro da educação, Euro Brandão, declara-se, em entrevista, categoricamente contrário à educação sexual na escola e afirma ser a família a principal responsável pela educação sexual dos/as filhos/as.

O advento da Aids⁵, no início dos anos 80, colocou em relevo a importância de se educar sexualmente as pessoas e mobilizou organizações comunitárias, profissionais de saúde, de educação, organismos internacionais, sociedades médicas, sociedade civil, imprensa e Igrejas a atuarem em uma rede de pressão junto ao Ministério da Saúde para que esse viesse a assumir um compromisso com a organização institucional de atividades de prevenção e controle da doença do “fim do mundo”. Na esteira desses acontecimentos, o Brasil viabilizou importantes conquistas em termos de políticas públicas que viabilizaram ações de prevenção, tratamento e de promoção aos direitos humanos. Para Barroso e Bruschini (1990), essa movimentação acabou desencadeado na sociedade a necessidade de se falar sobre sexo e de se educar sexualmente, pois o tema do comportamento sexual entrou em todas as casas, agora pela porta da Aids.

O período da redemocratização do Brasil sofreu os impactos dos fortes ventos trazidos pela epidemia da Aids. Em conformidade com Pinheiro (1997), o Ministério da Educação, por meio do ministro Carlos Chiarelli, aborda o tema “A presença da educação sexual no currículo escolar”, em 1991. Em discurso na mídia de massa, o então ministro Carlos Chiarelli assume a importância da educação sexual preventiva e essa sendo de competência do Ministério da Educação. Ressaltou a relevância de se construir um programa bem estruturado que valorizasse a preparação da pessoa para a vida e que o programa tivesse como desafio evitar as resistências de moralistas, que interpretam a educação sexual e reprodutiva como forma de incentivar a

⁵ De acordo com Brito, Castilho e Szwarcwald (2001), a Aids é a síndrome da imunodeficiência adquirida, resultado da manifestação da infecção pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV). A sua identificação ocorreu em 1981 e desde então tornou-se um marco na história da humanidade. A epidemia da infecção pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV) e da Aids representa fenômeno global, dinâmico e instável, cuja forma de ocorrência nas diferentes regiões do mundo depende, entre outros determinantes, do comportamento humano individual e coletivo. A Aids destaca-se entre as enfermidades infecciosas emergentes pela grande magnitude e extensão dos danos causados às populações e, desde a sua origem, cada uma de suas características e repercussões tem sido exaustivamente discutida pela comunidade científica e pela sociedade em geral.

licenciosidade dos costumes, reflexo do conservadorismo dos outros períodos históricos mencionados.

A Aids se tornou um fator determinante para a introdução de discussões sobre práticas sexuais seguras e prevenção nas escolas. Possibilitou a instituição de alterações na LDB, Lei nº 9.934, em 1996, a qual instaurou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o propósito de ser um referencial, aberto e flexível sobre os currículos e, desse modo, poderia ser ou não utilizado pelas instituições de ensino para elaboração de propostas pedagógicas de ensino. Com eles, a criação do tema transversal Orientação Sexual nos PCNs, esse evento constituiu-se como um sinal promissor de avanço quanto à incorporação da temática da educação sexual no contexto escolar. Os temas transversais como: gravidez na adolescência, contaminação por HIV passam a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização, permeando três eixos: “Corpo: matriz da sexualidade; relações de gênero e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” (Brasil, 1997, p. 317).

Os PCNs, nesse momento histórico, representaram um indício de esperança sobre à inserção do tema relacionado à educação sexual no âmbito escolar, porém a censura ao ato de lecionar é muito anterior aos projetos de lei espalhados pelo Brasil. Desse modo, a censura histórica que marca a escolarização do Brasil deu margem a criação do Escola sem Partido, em 2004, por Miguel Nagib, o qual, de acordo com Linares e Bezerra (2019), professou: é preciso definir como crime o debate de ideias nas escolas, ou seja, professam por uma escola que não ensine, que não discuta e que não reflita sobre os problemas sociais, filosóficos e científicos. Assim, o movimento Escola sem Partido liga-se aos setores mais reacionários da sociedade, e nos últimos tempos tem encontrado um ambiente propício para difundir e vocalizar posições tidas como superadas na sociedade brasileira, o que demonstra a urgência de práticas pedagógicas contra-hegemônicas. Com o golpe de 2016⁶, o movimento do Escola sem Partido ganha projeção e evidência, até ocuparem espaços no respectivo governo de extrema-direita. Como expressa Linares e Bezerra,

Hostil à democracia, o Escola sem Partido lidera uma cruzada medieval contra a liberdade de ensinar, e faz parte de um movimento reacionário mais geral contra os direitos sociais. Por isso é que miram na escola pública. Sob o

⁶ Segundo Passos e Baptista (2018) o termo “golpe” na atualidade não é compreendido como uma ruptura militar clássica, mas como uma reconfiguração do poder político realizada por dentro das instituições formais do Estado, com aparência de legalidade, porém orientada por interesses de classes e por rearranjos na hegemonia social. Desse modo, o uso de mecanismos jurídico-institucionais (como o impeachment) de modo politicamente dirigido, como o aplicado a presidenta Dilma Rousseff em 2016, ultrapassou o debate estritamente técnico-legal configurando-se no golpe de 2016.

argumento de que ela é o terreno privilegiado da doutrinação de esquerda, adeptos desse movimento buscam não apenas expurgar uma visão partidária fantasiosa, mas introduzir na rede escolar métodos de gestão que acentuam valores privado-familiares em substituição a um ensino laico e científico (Linares e Bezerra, 2019, p. 158).

Linares e Bezerra (2019) evidenciam uma crítica contundente ao movimento Escola sem Partido, interpretando-o como parte de um projeto político reacionário que, ao atacar a escola pública, busca restringir a liberdade docente e enfraquecer o caráter laico e científico da educação. Ao privilegiar valores privados e familiares, em detrimento do conhecimento sistematizado, esse movimento compromete o papel social da escola como espaço de formação crítica e cidadã, ameaçando conquistas democráticas e direitos sociais historicamente consolidados. Linares e Bezerra complementam:

Aqui, o Escola sem Partido encontra seu vínculo com as agendas de reforma educacional operadas desde os anos 1990, e que vêm se caracterizando pela adoção de um financiamento diversificado (não apenas público), com a contrapartida do controle parcial ou total do projeto político pedagógico e do modelo de gestão das escolas por parceiros empresariais e por uma reforma curricular que, de fato, suplanta a perspectiva de uma formação geral e humanista (Linares, Bezerra, 2019, p. 158).

Linares e Bezerra (2019) afirmam que o movimento Escola sem Partido se articula às reformas educacionais em curso desde a década de 1990, marcadas pela ampliação de fontes privadas de financiamento e pela influência empresarial na gestão e no projeto político-pedagógico das escolas. Essa lógica, ao priorizar interesses de mercado, promove reformas curriculares que enfraquecem a formação geral e humanista, comprometendo o papel social da educação pública como promotora de pensamento crítico e emancipação. De acordo com os autores, essa espiral reacionária, política e econômica tomou novo fôlego com a posse de Jair Bolsonaro, que nomeou apoiadores do Escola sem Partido para diversas funções públicas no Ministério da Educação e em outros órgãos, dessa maneira o simples fato desses grupos estarem encastelados no Ministério da Educação (MEC) já lhes permite dar um passo maior no conjunto de ataques contra a liberdade de ensinar e contra a natureza mesma da escola.

Desse modo, a escola ao invés de ampliar os temas propostos pelos PCNs (1997) em relação aos conteúdos relacionados à educação sexual, se tornando uma escola aberta à pluralidade de ideias e do livre debate no processo educativo temos um retorno do obscurantismo medieval à escola pública, por meio da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em seu texto não faz menção a expressão educação sexual. Assim, interpretamos o silenciamento da BNCC em relação à educação sexual como um retrocesso em

comparação aos avanços propostos pelos PCNs (1997) que defendiam uma abordagem plural e aberta ao debate. Ao silenciar sobre o tema, a BNCC reforça uma perspectiva conservadora que limita o diálogo sobre sexualidade, fragiliza a formação integral dos/as estudantes e reintroduz elementos de obscurantismo no espaço escolar, comprometendo a construção de uma educação democrática e inclusiva.

Em um cenário marcado pela ofensiva de movimentos como o Escola sem Partido, que buscam restringir o caráter laico, científico e democrático da escola pública, torna-se ainda mais evidente a relevância de uma educação sexual contra-hegemônica. Tal abordagem, ancorada em princípios críticos e emancipatórios, contrapõe-se ao projeto reacionário que pretende subordinar o currículo a valores privatistas e moralizantes, silenciando debates essenciais sobre a sexualidade humana. Ao afirmar a centralidade do conhecimento científico e da formação integral, a educação sexual contra-hegemônica atua como instrumento de democratização, assegurando que os/as adolescentes tenham acesso a informações que lhes permitam compreender e enfrentar violências, desigualdades e discriminações. Desse modo, ela resguarda a função social da escola pública, reforçando seu compromisso com os direitos humanos e com a formação de sujeitos/as capazes de interpretar criticamente a realidade e resistir às tentativas de censura e regressão promovidas por tais movimentos. Destacadas as controvérsias que circundam a temática da educação sexual no Brasil, como um tema em disputa pelas alas conservadoras e progressistas da sociedade. Adiante, apresentaremos o desenvolvimento histórico da sexualidade brasileira e suas consequências pedagógicas.

2.2.1 Sexualidade brasileira e suas consequências pedagógicas

O quadro histórico apresentado sobre o desenvolvimento da sexualidade e a construção de uma concepção de educação sexual pautada por uma ideologia conservadora e religiosa repercutiram no universo pedagógico brasileiro. E garantiu à sociedade a implementação de algumas abordagens sobre o tema dentro e fora da escola. De acordo com Furlani (2017), são elas: abordagem biológico-higienista; abordagem moral-tradicionista; abordagem terapêutica e abordagem religioso-radical.

A abordagem biológico-higienista, para Furlani (2017), é a prevalente na escolarização formal. Costuma conferir ênfase ao determinismo biológico e é marcada pela centralidade do ensino como promoção da saúde, da reprodução humana, da gravidez indesejada, das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) etc. Mantém inquestionáveis as premissas acerca do determinismo biológico, considera as diferenças entre homens e mulheres decorrentes dos

atributos corporais – o que contribuiu tanto para “naturalização” das desigualdades sexuais e de gênero quanto para a formulação dos enunciados que hierarquizam essas diferenças (como premissas machistas, sexistas, misóginas e homofóbicas).

A perspectiva, centrada apenas no aspecto biológico, segundo Furlani (2017), tem marcado historicamente a educação sexual nas escolas, principalmente por meio das disciplinas de Ciências e Biologia. A principal crítica a essa abordagem não é sua existência, que é relevante do ponto de vista da saúde sexual, mas sim o fato de ser a única contemplada, resultando em um currículo restrito e reducionista. Essa abordagem, restrita ao biológico, sempre esteve presente no trabalho da educação sexual na escola.

A abordagem moral-tradicionalista, como destaca Furlani (2017), é baseada no Programa Abstinência, implantado em muitas escolas estadunidenses, baseado num currículo que defende, incondicionalmente, a abstinência sexual. O Programa foi defendido por um movimento nacional (nos EUA) promovido pela direita radical que concluiu e difundiu que os casos de gravidez e infecção pelo vírus HIV na adolescência seriam evitados pela adoção da completa privação sexual. Essa abordagem é trazida ao Brasil, por meio da ala conservadora e visou desencorajar a prática sexual. Essa abordagem ao apostar no modelo de castidade assumido como um comportamento, sugerido a privação da informação, uma vez que seu programa não apresenta e não discute com os/as jovens, formas de prevenção e práticas sexuais seguras. Essa é uma postura curricular que não considera a expectativa juvenil a uma iniciação sexual com parceiros/as.

A abordagem terapêutica, segundo Furlani (2017), é aquela que busca “causas” explicativas para as vivências sexuais consideradas anormais ou para os problemas sexuais. Afirmar ser capaz de obter a “cura” das pessoas. Essa abordagem apresenta, geralmente, conclusões simplistas, genéricas, imediatistas e universais para os fenômenos da vida sexual. Voltada ao caráter psicológico do sujeito, a abordagem terapêutica, geralmente, pode estar ligada a instituições religiosas, que prometem “livrar” seus fiéis da homossexualidade, a consultórios de orientações e aconselhamento, e se utilizar das técnicas de terapia individual, grupal e de psicodrama para alcançar a “cura” sexual. Desse modo, essa abordagem acredita ser capaz de “curar” homossexuais, e o processo psicoterapêutico geralmente deve ser conduzido por um/a profissional da psicologia.

A abordagem religioso-radical, para Furlani (2017), se fundamenta em leituras literais da Bíblia, tratando o discurso religioso como uma “verdade absoluta” na definição do que é considerado sexualidade “normal”. Comum em instituições e escolas de orientação religiosa, a educação voltada para a vida afetiva e sexual de homens e mulheres geralmente é promovida

por meio de encontros individuais ou em grupo, estudos bíblicos ou pregações em espaços coletivos, como missas e cultos. Adepta ao programa de abstinência sexual e com o objetivo de orientar os/as jovens a se manterem distantes das tentações mundanas, como o consumo de álcool, o uso de drogas e as relações sexuais antes do casamento.

Com base nas abordagens analisadas por Furlani (2017), é possível concluir que a educação sexual no cenário brasileiro ainda é fortemente marcada por concepções limitadas, excludentes e, muitas vezes, preconceituosas. A prevalência da abordagem biológico-higienista nas escolas formais, centrada no determinismo biológico e na promoção da saúde, embora relevante em alguns aspectos, revela-se insuficiente quando adotada como única referência, pois reforça estereótipos de gênero e naturaliza desigualdades. Já as abordagens moral-tradicionista, terapêutica e religioso-radical, ao privilegiarem valores conservadores, moralistas ou até mesmo patologizantes, desconsideram a diversidade das vivências sexuais e afetivas dos/as sujeitos/as, negando-lhes o direito à informação, à autonomia e ao respeito às suas identidades. Essas perspectivas não apenas restringem o debate sobre sexualidade, mas também perpetuam discursos homofóbicos, misóginos e excludentes. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade urgente de uma abordagem crítica, emancipadora e laica para a educação sexual, que contemple a pluralidade das experiências humanas, promova o respeito aos direitos sexuais e reprodutivos assim, contribua para a formação de sujeitos/as conscientes, livres e responsáveis. É o que proponho na próxima seção.

3.1.3.1 Pedagogia Histórico-Crítica e o ensino da educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica

A PHC se apoia numa visão de mundo e de ser humano que parte da vida real, das interações sociais e das circunstâncias materiais que moldam a existência, postula Saviani (2008). Logo, baseia-se em princípios de ordem filosófica, histórica, econômica e político-social presentes no MHD e assim visa compreender as condições históricas de produção da existência humana, que resultaram na formação da sociedade atual, caracterizada pela centralidade do capital. Nessa perspectiva, o mundo não se constitui a partir de pensamentos, da consciência humana ou de um propósito divino, e sim das bases materiais que sustentam a produção e continuidade da vida em sociedade. Assim, a trajetória da humanidade é compreendida como o resultado da luta de classes, expressa nos conflitos entre grupos sociais que ocupam posições distintas nas relações de produção, ou seja, os dominantes e os dominados.

Em decorrência disso, com as lentes do MHD, proponho um ensino de educação sexual contra-hegemônico, que busque desvelar os valores hegemônicos impressos nos documentos normativos que regem o ensino de educação sexual nas escolas de ensino médio em Goiás. Logo, parte-se do princípio de que a escola não é neutra: pois, ao reproduzir ou contestar a ideologia hegemônica dominante, ela participa dessa disputa, marcando um território de luta de classes. Desse modo, ao sugiro uma educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica fundamentada na filosofia dos subalternos, o MHD. Assim, conforme Martins (2017), proporciona-se às classes dominadas não somente um método para o conhecimento da realidade concreta, mas também o compromisso com a transformação social e um suporte efetivo para a ação revolucionária. Por meio da ação pedagógica, deve-se elevar cultural e intelectualmente as massas subalternas a fim de que adquiram a condição de protagonistas maiores do próprio destino histórico.

É essencial, segundo Martins (2017), realizar um processo epistemológico, isto é, uma análise crítica das concepções de mundo e da própria percepção que o/a sujeito/a tem de si, aliado a um trabalho educativo que possibilite aos grupos sociais, especialmente às classes subalternas, compreender e enfrentar as relações de poder existentes. Assim, a perspectiva gramsciana de educação se vincula à proposta teórico-sociológica revolucionária, que entende que o poder se efetiva quando uma nova concepção de mundo é consolidada no âmbito coletivo, instaurando uma nova hegemonia. Nesse sentido, reside o caráter pedagógico da educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica. Em vista disso, apresento uma sugestão de educação sexual, como um conhecimento que ajude as classes subalternas a construir visões de mundo alternativas, capazes de disputar a direção intelectual e moral da sociedade. A educação sexual contra-hegemônica não é apenas resistência, mas também uma proposta de criação de novas formas de cultura, política e organização social que busca transformar a ordem estabelecida e ampliar as possibilidades de emancipação.

A PHC parte do pressuposto de que a relação entre educação e sociedade exige que essa corrente educacional apresente propostas pedagógicas contra-hegemônicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, por meio da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação revolucionária da sociedade capitalista, discute Duarte (2017). A PHC entende que a educação escolar não tem o poder por si só de revolucionar a sociedade, mas pode e deve por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas engajar-se na luta política pelo socialismo. O autor ainda destaca que uma pedagogia orientada pelo MHD, como a PHC, deve reconhecer que a participação da escola em um processo revolucionário precisa ser compreendida a partir

da análise das contradições que se fazem presentes no trabalho educativo. Logo, segundo Duarte (2017), as contradições geradas pelas condições históricas objetivas determinadas pela sociedade capitalista devem ser superadas pela apropriação, pela classe dominada, dos conhecimentos que permitam a compreensão da dinâmica das relações sociais para além das aparências fetichistas e para além das ilusões difundidas no cotidiano da sociedade atual.

A PHC, segundo Duarte (2021), defende que a seleção e organização dos conteúdos escolares devem visar o desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até a atualidade pelo gênero humano, levando-se em consideração a força das contradições geradas pela luta de classes, o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica entre concepções de mundo que sempre acompanha a luta de classes. A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse debate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si. Dessa maneira, a proposta de um conteúdo escolar denominado educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica, converte-se em uma ferramenta intelectual de luta de classe para a luta ideológica contrária à concepção de mundo burguesa, que estabeleceu o estudo de educação sexual fortemente marcados por concepções limitadas, excludentes e, muitas vezes, preconceituosas, gerando hierarquias econômico-sociais e uma série de opressões, discriminações e violências. Dessa maneira, compartilho uma reflexão expressa por Duarte:

Na PHC, o ensino [...] deve ter como objetivo a transformação da concepção de mundo de alunos e professores, em direção à difusão de uma visão de mundo materialista, histórica e dialética. Para uma concepção de mundo materialista, a prática social objetiva é o contexto a partir do qual as ideias são produzidas e têm sua significação. Mas não basta ser materialista, é preciso considerar tanto a prática social objetiva como as ideias nela existentes, em seu movimento histórico, que gera alternativas, possibilidades perante as quais os seres humanos fazem escolhas, num constante movimento entre os que existiu, o que existe e o que pode vir a existir. Esse movimento histórico é gerado pelas contradições, ou seja, trata-se de um movimento dialético, que exige do pensamento o desenvolvimento da capacidade de refletir dialeticamente a realidade (Duarte, 2021, p. 63-64).

Para Duarte (2021), os fundamentos essenciais da PHC, especialmente no que se refere à função formativa do ensino são os de que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas promover uma transformação profunda na concepção de mundo de educandos/as e professores/as, orientando-os/as para uma visão materialista, histórica e dialética da realidade. Materialista, no sentido de se compreender que as ideias não surgem do nada ou apenas da consciência individual, mas são produzidas a partir da prática social concreta, das condições

materiais de existência. Ou seja, o pensamento está enraizado na realidade objetiva. Histórica, no sentido de que essa concepção entende que a realidade, as ideias e as relações sociais não são estáticas, ou seja, elas mudam no tempo. Por isso, compreender o presente exige analisar o passado e projetar possibilidades de transformação futura e dialética, no sentido do reconhecimento de que a realidade se movimenta a partir de contradições internas. O pensamento dialético, então, busca compreender essas tensões, superações e possibilidades, ajudando os/as sujeitos/as a refletirem criticamente sobre o que foi, o que é e o que pode ser.

A singularidade de cada ser humano, de acordo com Duarte (2017), não é um dado biológico, mas resultado de um processo social, concreto e histórico. O autor explica que há dois tipos de formação da pessoa, uma como ser humano e outra como ser pertencente ao gênero humano. O processo biológico de surgimento da espécie humana, hominização garante a formação da pessoa como ser humano. O processo histórico-social garante a formação do gênero humano, ou seja, a humanização. Temos então, a espécie humana como categoria biológica e o gênero humano como categoria histórica, em que a formação da pessoa se realiza pelas relações sociais de dominação. A PHC possui uma concepção de formação da individualidade vinculada a categoria histórica, ou seja, trabalha com a formação do gênero humano e é frontalmente divergente ao modelo biológico que fundamenta muitas propostas pedagógicas brasileiras, baseado na adaptação e equilíbrio com o meio.

A proposta de ensino de educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica se posiciona na categoria histórica de formação gênero humano e busca promover uma transformação na concepção de mundo dos/as educandos/as e professores/as, orientando-os/as para uma visão materialista, histórica e dialética do desenvolvimento da sexualidade humana. No sentido de se buscar compreender que os aspectos subjetivos da sexualidade estão vinculados às condições materiais de existência e assim se tornam instrumento de dominação, mas também fazem parte de um processo histórico, em que as ideias e as relações sociais mudam no tempo. Desse modo, essa proposta visa o oferecimento de conhecimentos que permitam a compreensão da dinâmica das relações sociais para além das aparências fetichistas, essa compreensão deve se dar de forma dialética, no sentido de que a realidade se movimenta pelas contradições internas e o pensamento dialético, então, busca compreender essas tensões, superações e possibilidades, ajudando os/as sujeitos/as a refletirem criticamente sobre o que foi, o que é e o que pode ser, na perspectiva de superação da sociedade capitalista.

Nesse sentido, a proposta de ensino de educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica se filia a importantes documentos desenvolvidos no decorrer da história da humanidade, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e na

Declaração dos Direitos Sexuais (DDS). A Organização das Nações Unidas - ONU (1948) destaca que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. O desconhecimento ou o desprezo desses direitos pode nos conduzir a atos de barbárie e assim revoltar a consciência da Humanidade. Nesse sentido, a ONU (1948), em seu artigo 2º, estabelece:

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (ONU, 1948, art. 2º).

O artigo 2º, segundo a ONU (1948), ao afirmar o princípio de igualdade universal e incondicionalidade dos direitos humanos denota a importância fundamental, desse artigo, tanto no plano simbólico quanto prático. Ao declarar que todos têm direito aos mesmos direitos, independentemente de qualquer condição pessoal ou social, esse artigo reforça a ideia de que a dignidade humana não pode ser relativizada, pois ela pertence a todas as pessoas por natureza. Esse princípio busca combater a discriminação racial, de gênero, religiosa, econômica, entre outras e assim se tornou um instrumento de luta por justiça e inclusão por parte de grupos historicamente marginalizados, pois esses podem se apoiar nesse direito para reivindicar igualdade de tratamento, proteção e oportunidades, seja na escola, no trabalho, no sistema de justiça, ou na sociedade em geral.

Piovesan (2004), em 10 de dezembro de 1948, declara que foi adotada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) como um marco fundamental na redefinição contemporânea dos direitos humanos. Esse documento inaugura uma visão moderna, pautada nos princípios da universalidade e indivisibilidade. A universalidade afirma que tais direitos devem ser assegurados a todas as pessoas, tendo a condição humana como único critério para sua dignidade e titularidade. Já a indivisibilidade sustenta que direitos civis e políticos, assim como direitos sociais, econômicos e culturais, são mutuamente condicionados, de modo que a violação de qualquer deles compromete a efetividade dos demais. Dessa forma, os direitos humanos passam a ser compreendidos como um conjunto unitário, interdependente e inter-relacionado, articulando de maneira integrada os diferentes catálogos de direitos fundamentais.

O artigo 2º, como observa Piovesan (2004), exerce influência direta na Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao princípio da igualdade e da não discriminação. A Constituição de 1988 incorpora esse princípio ao estabelecer, no art. 1º, inciso III, a dignidade

da pessoa humana como fundamento da República, e, no art. 3º, inciso IV, o compromisso de promover o bem de todas as pessoas, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Logo, o impacto do artigo 2º da DUDH se materializa na estrutura constitucional do Estado brasileiro, orientando políticas públicas que buscam garantir a universalidade dos direitos fundamentais. Além disso, sua influência reforça o caráter humanista e democrático da ordem constitucional, contribuindo para a consolidação de um marco jurídico que reconhece e protege a diversidade humana, em consonância com os pactos internacionais de direitos humanos.

A Declaração dos Direitos Sexuais foi formulada durante o 13º Congresso Mundial de Sexologia, ocorrido em 1997, na cidade de Valência, na Espanha. Posteriormente, passou por uma revisão feita pela Assembleia Geral da Associação Mundial de Sexologia (*WAS – World Association for Sexology*), em 26 de agosto de 1999, sendo aprovada durante o 14º Congresso Mundial de Sexologia, realizado em Hong Kong, na República Popular da China. Assim, Associação Mundial para a Saúde Sexual (2014) formulou a Declaração dos Direitos Sexuais (DDS) que é um documento fundamental, que tem por objetivo reconhecer que a sexualidade é um aspecto essencial da dignidade humana, da saúde e dos direitos humanos e, assim, visa afirmar que os direitos sexuais são parte integrante dos direitos humanos universais. Desse modo, a WAS (2014) afirma que:

1. O direito a igualdade e a não discriminação. Todos têm o direito de usufruir dos direitos sexuais definidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer tipo, seja raça, etnia, cor, sexo, linguagem, religião, opinião política ou outra qualquer, origem social ou regional, local de residência, características, nascimento, deficiência, idade, nacionalidade, estado civil ou familiar, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, estado de saúde, situação econômica, social ou outra qualquer (WAS, 2014, p.3).

Os direitos sexuais são universais e devem ser garantidos a todas as pessoas, sem qualquer forma de discriminação (WAS, 2014). Esse documento é fundamental por reconhecer a diversidade humana e combater às desigualdades históricas baseadas em gênero, sexualidade, raça, classe, entre outros marcadores sociais. Ao assegurar o direito à igualdade e ao respeito à diferença, a DDS busca promover a inclusão, a dignidade e a justiça social, sendo essencial para a construção de uma sociedade mais democrática e humanizada. A WAS (2014) dispõe em seu item 2:

2. O direito à vida, Liberdade, e segurança pessoal. Todos têm o direito à vida, liberdade e segurança, que não podem ser ameaçadas, limitadas ou removidas arbitrariamente por motivos relacionados à sexualidade. Estes incluem: orientação sexual, comportamentos e práticas sexuais consensuais, identidade e expressões de gênero, bem como acessar ou ofertar serviços relacionados à saúde sexual e reprodutiva (WAS, 2014, p.3).

A sexualidade não pode ser motivo para violação de direitos fundamentais, como o direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (WAS, 2014). A DDS busca proteger as pessoas contra violências, perseguições, prisões arbitrárias, discriminação e coerções motivadas por sua orientação sexual, identidade de gênero ou práticas sexuais consentidas. Além disso, assegura o acesso livre e seguro aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, o que é essencial para o bem-estar e a autonomia das pessoas. Trata-se de uma base ética e legal para combater violências estruturais e garantir a liberdade de ser e viver plenamente. A WAS (2014) dispõe em seu item 3:

3. O direito à autonomia e integridade corporal. Todos têm o direito de controlar e decidir livremente sobre questões relativas à sua sexualidade e seus corpos. Isto inclui a escolha de comportamentos sexuais, práticas, parceiros e relacionamentos, desde que respeitados os direitos do próximo. A tomada de decisões livre e informada, requer consentimento livre e informado antes de quaisquer testes, intervenções, terapias, cirurgias ou pesquisas de natureza sexual (WAS, 2014, p.3).

Cada pessoa é soberana sobre o próprio corpo e sobre suas decisões relacionadas à sexualidade, desde que haja respeito mútuo e consentimento (WAS, 2014). A autonomia e a integridade corporal são essenciais para garantir liberdade, dignidade e proteção contra abusos, como coerções sexuais, mutilações, esterilizações forçadas ou intervenções médicas sem consentimento. Ao afirmar que decisões devem ser livres, informadas e voluntárias, esse direito protege contra violações e assegura o respeito à individualidade, à autodeterminação e ao bem-estar físico, emocional e sexual de cada ser humano. A Associação Mundial para a Saúde Sexual (WAS) dispõe em seu item 4:

4. O direito de estar isento de tortura, tratamento ou punição cruel, desumana ou degradante. Todos devem estar isentos de tortura, tratamento ou punição cruel, desumana ou degradante em razão de sua sexualidade, incluindo: práticas tradicionais nocivas; esterilização, contracepção ou aborto forçado; e outras formas de tortura, tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes praticados por razões relacionadas ao sexo, gênero, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, ou característica física de alguém (WAS, 2014, p.3).

Para Was (2014), nenhuma pessoa deve ser submetida à violência, humilhação ou sofrimento por causa de sua sexualidade, identidade ou características corporais. A declaração condena práticas abusivas, como esterilizações forçadas, mutilações, terapias de "cura" da homossexualidade, punições baseadas em costumes opressivos ou qualquer forma de tortura física ou psicológica. Ao garantir o direito de estar isento de tais violações, esse princípio fortalece a luta contra discriminações estruturais e violências institucionais, promovendo o respeito à integridade e à liberdade de todos os corpos e identidades. A WAS (2014) dispõe em seu item 5:

5. O direito de estar isento de todas as formas de violência ou coerção. Todos deverão estar isentos de violência e coerção relacionadas à sexualidade, incluindo: Estupro, abuso ou, perseguição sexual, “bullying”, exploração sexual e escravidão, tráfico com propósito de exploração sexual, teste de virgindade ou violência cometida devido à prática sexual real ou presumida, orientação sexual, identidade e expressão de gênero ou qualquer característica física (WAS, 2014, p.3, grifo presente no documento).

A Was (2014) propõe que ninguém deve sofrer violência ou coerção por causa de sua sexualidade ou identidade, reafirmando o direito à segurança, ao respeito e à liberdade pessoal. A declaração condena práticas como estupro, abuso, exploração sexual, testes de virgindade, *bullying* e tráfico para fins sexuais, que violam profundamente a dignidade humana. Além disso, protege pessoas contra agressões motivadas por preconceito ou estigmas ligados à orientação sexual, identidade de gênero ou aparência física. Ao assegurar esse direito, promove-se uma cultura de respeito, proteção e equidade, essencial para combater a violência sexual e de gênero em todas as suas formas. A WAS (2014) dispõe em seu item 10:

10. O direito à educação e o direito à educação sexual esclarecedora. Todos têm o direito à educação e a uma educação sexual esclarecedora. Educação sexual esclarecedora deve ser adequada à idade, cientificamente acurada, culturalmente idônea, baseada nos direitos humanos, na equidade de gêneros e ter uma abordagem positiva quanto à sexualidade e o prazer (WAS, 2014, p.3).

A educação sexual é um direito fundamental e parte integrante do direito à educação (WAS, 2014). A declaração defende uma formação que vá além de conteúdos biológicos ou moralistas, propondo uma educação sexual abrangente, crítica e positiva, que respeite as diversidades e promova o conhecimento sobre o próprio corpo, os afetos, os limites e os direitos. Ao ser adequada à idade, cientificamente embasada e culturalmente sensível, essa educação

contribui para a autonomia, a prevenção da violência, o respeito às diferenças e a promoção da saúde sexual e reprodutiva. Além disso, ao incluir o prazer como parte legítima da vivência sexual, rompe com tabus e promove uma visão mais saudável e humanizada da sexualidade. É, portanto, essencial para o desenvolvimento consciente, livre e responsável de crianças, adolescentes e adultos.

A proposta de educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica, fundamentada na PHC e nas declarações dos Direitos Humanos e Direitos Sexuais, visam atingir a máxima pensada por Marx e Engels, de que: “o livre desenvolvimento de cada um é condição para o livre desenvolvimento de todos” (Marx, Engels, 2010, p.44). Nesse sentido, para os autores, a verdadeira liberdade individual só pode existir quando há liberdade coletiva. Ou seja, o desenvolvimento de uma pessoa depende das condições sociais que permitem que todas as pessoas também se desenvolvam livremente. Em uma sociedade justa, não há contradição entre o bem-estar individual e o bem comum, ou seja, o progresso de um contribui para o progresso de todos/as. Destacada a relevância de uma educação sexual pautada por princípios relacionados aos Direitos Humanos (ONU, 1948) e Direitos Sexuais (WAS, 2014), passa-se, na próxima à leitura crítica dos documentos normativos para educação sexual no Ensino Médio de Goiás em uma perspectiva da PHC.

4 DOCUMENTOS NORMATIVOS PARA EDUCAÇÃO SEXUAL

O MHD orienta esta pesquisa como método de análise crítica da realidade, permitindo compreender os documentos normativos de educação sexual não como textos neutros, mas como expressões de um projeto histórico e ideológico. Nesse sentido, busca-se identificar as contradições entre a função social emancipadora da educação, prevista legal e discursivamente, e a reprodução de valores hegemônicos que mantêm estruturas de dominação de classe, gênero, raça e sexualidade. Os documentos normativos da educação sexual podem ser compreendidos como dispositivos hegemônicos (Martins, 2017) que visam regular o discurso sobre o corpo, a sexualidade e o gênero de acordo com os interesses do bloco histórico dominante. Entretanto, ao mesmo tempo, a escola e os documentos educacionais constituem também espaços de disputa contra-hegemônica, nos quais é possível construir leituras críticas e emancipatórias da sexualidade. Assim, a pesquisa busca identificar brechas, tensões e potencialidades contra-hegemônicas presentes nas normativas, isto é, elementos que possibilitem uma prática educativa comprometida com a transformação social e com a superação das formas de opressão sexual, de gênero, raça e classe.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, documental e analítico-crítica. O corpus está constituído pelos principais documentos normativos que orientam a educação sexual no Ensino Médio do estado de Goiás, BNCC (Brasil, 2018) e DCGO (Goiás, 2019). Esses documentos foram submetidos à análise dialética, buscando-se compreender como expressam, ocultam ou intencionam concepções hegemônicas sobre educação e sexualidade. Por fim, a metodologia adota o princípio de que compreender criticamente é condição para transformar. Assim, a análise proposta não se restringe à descrição dos conteúdos normativos, mas visa revelar os determinantes históricos e ideológicos que os constituem, apontando caminhos para uma educação sexual crítica e contra-hegemônica, que promova a emancipação humana e a formação de sujeitos/as conscientes de seu papel histórico na luta pela superação das desigualdades sociais.

2.3 Caminhos percorridos

Para atingir os objetivos de uma leitura crítica dos documentos normativos para educação sexual no Ensino Médio do estado de Goiás em uma perspectiva da PHC, fiz o uso da pesquisa documental, pesquisa-ação, aplicação de questionário *online* e a validação do produto educacional por meio de reunião *online*. De acordo com Gil, “a pesquisa documental

vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51). Em decorrência disso, os objetivos da pesquisa estão vinculados. Levando em consideração o modo de produção de determinada sociedade e sua relação com as superestruturas (política, econômica, culturais e ideológicas), e assim, deve proceder a interpretação dos fenômenos observados. Consequentemente, realizamos a análise da BNCC (Brasil, 2018) e DCGO (Goiás, 2019), etapa ensino médio, como processos sociais de dimensão histórica que recebem a influência do modo de produção e de suas relações econômicas, políticas, ideológicas, culturais e sociais. Consequentemente, os documentos não são apenas fontes neutras de informação, mas refletem as influências dessas relações de uma determinada época em que foram legitimados. A pesquisa de abordagem qualitativa, segundo a definição de Guerra (2024),

A pesquisa qualitativa é uma abordagem fundamental na investigação científica, que se baseia na compreensão aprofundada e na interpretação dos fenômenos estudados. [...] a pesquisa qualitativa busca explorar a complexidade e a riqueza dos contextos sociais, culturais e individuais. Os fundamentos da pesquisa qualitativa estão ancorados em princípios teóricos e metodológicos que orientam a coleta e a análise dos dados. Entre os principais fundamentos dessa abordagem estão a busca pela compreensão contextualizada dos fenômenos, a valorização da subjetividade e da diversidade de perspectivas, e a ênfase na flexibilidade e na adaptabilidade do processo de pesquisa. (Guerra, 2024, p. 03)

A pesquisa de abordagem qualitativa, como evidencia Guerra (2024) é uma abordagem comprometida com a apreensão da complexidade dos fenômenos em seus contextos sociais, culturais e históricos. Ao enfatizar a interpretação e a compreensão aprofundada, essa abordagem afasta-se de perspectivas positivistas centradas na mensuração e no controle de variáveis, ressaltando a importância dos significados atribuídos pelos/as sujeitos/as às suas experiências. A valorização da subjetividade e da pluralidade de perspectivas revela o reconhecimento de que a realidade social é construída de forma intersubjetiva, exigindo do pesquisador/a sensibilidade teórico-metodológica para lidar com diferentes vozes, narrativas e posições sociais. Além disso, a flexibilidade e a adaptabilidade mencionadas indicam que o percurso investigativo qualitativo não é rigidamente linear, mas aberto a reformulações decorrentes do próprio processo de produção dos dados.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a aplicação de questionário *online*, fundamentado em Torini (2016) que afirma que essa é uma ferramenta importante para a pesquisa científica, pois pode ser realizada por meio da *internet*, o que facilita a coleta de dados

de forma prática e acessível. Essa metodologia também reduz custos e acelera o processo de coleta de informações, possibilitando maior agilidade na coleta e análise dos dados. Também, houve a validação do produto educacional por meio de reunião *online* que almejou assegurar a credibilidade, a coerência e a pertinência dos resultados produzidos. Esse procedimento possibilitou o exame crítico das participantes, promovendo o confronto entre a leitura da pesquisadora e a compreensão dos/as sujeitos/as da pesquisa. Ademais, a reunião *online* favoreceu o esclarecimento de ambiguidades, a confirmação ou revisão de achados, o fortalecimento do rigor metodológico e a legitimidade científica do estudo, ao mesmo tempo em que preservou o princípio ético da participação, ampliando o diálogo e a corresponsabilidade na construção do conhecimento.

2.3.1 Resultados

A pesquisa documental se pautou na investigação e análise dos seguintes documentos normativos: BNCC (Brasil, 2018) e DCGO – etapa Ensino Médio (Goiás, 2019). A princípio, me orientei a partir da busca dos termos “educação sexual” e “sexualidade” nos documentos normativos, supracitados, com a utilização do buscador de PDF, com o propósito de verificar a presença/ausência desses termos nesses documentos, para, então, proceder à análise dos resultados de modo crítico à luz da PHC. Em relação à expressão “educação sexual”, essa não aparece em nenhum desses documentos. A partir desse resultado, indaguei: o que a ausência dessa expressão pode informar? Segundo Giovannetti e Sales (2020), as práticas de ausência e silenciamento de determinados conteúdos no currículo revelam formas específicas de poder que as estruturam e legitimam. No que tange o currículo de educação sexual, esses silenciamentos, produzidos pelas relações de poder, contribuem para a constituição de determinados perfis de sujeitos/as alinhados/as a proposta de formação hegemônica conservadora.

No que se refere à palavra “sexualidade”, essa aparece na BNCC no subtítulo *Currículos: BNCC e itinerários*, dentro do quadro - núcleo de estudos, da seguinte maneira:

desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, *sexualidade*, mulher, juventude e trabalho etc (Brasil, 2018, p. 472).

Desse modo, observa-se que na BNCC, o termo “sexualidade” é mencionado de forma indireta e situada dentro de um conjunto amplo de temas tratados nos chamados núcleos de

estudos, especialmente vinculados aos itinerários formativos do Ensino Médio. Essa inserção indica que a sexualidade não é abordada como um conteúdo estruturante do currículo, mas como um tema periférico e opcional que não tem compromisso com a formação humana. A BNCC (Brasil, 2018, p. 477) - etapa Ensino Médio - ainda traz a seguinte orientação: “os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes”. Nesse sentido, caso os/as estudantes tenham interesse em tratar do tema sexualidade devem-se organizar situações de trabalho, ou seja, caso não tenham interesse o tema pode ser silenciado. Essa aparente autonomia, na verdade, pode colocar o foco do ensino e da aprendizagem no/a educando/a, assim, ela o/a responsabiliza pelo sucesso ou pelo fracasso no processo formativo e, por conseguinte, pela sua situação social. Complementando esse raciocínio, Castilho reforça que

[...] ao contrário do que o governo divulga, os itinerários formativos não serão necessariamente escolhidos pelo estudante. Serão contemplados conforme as condições da escola em ofertá-los. A premissa de escolha, especialmente em escolas públicas, portanto, é um engodo – uma ficção. Diante do déficit histórico e estrutural de recursos humanos nas escolas públicas, não é difícil prever o cenário nessas instituições. Por outro lado, no ensino privado esse quadro poderá configurar-se como novo nicho de mercado e até mesmo como bandeira de *marketing* tendo em vista que poderá ofertar maior leque de itinerários (Castilho, 2017, p. 9).

Castilho (2017) faz uma crítica contundente à proposta dos itinerários formativos da Reforma do Ensino Médio, especialmente no contexto das escolas públicas. A proposta revela-se profundamente contraditória e ideologicamente marcada, pois, embora proclame a liberdade de escolha do/a estudante, essa escolha é limitada pelas condições materiais concretas das instituições, sobretudo públicas. Conforme Saviani (2018), a escola deve garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado de forma universal, sistematizada e crítica, como parte do direito à formação dos/as sujeitos/as. No entanto, a lógica dos itinerários, quando submetida às desigualdades estruturais, tende a reproduzir e aprofundar a fragmentação do saber e das oportunidades educacionais, especialmente para as classes populares.

A crítica, proposta por Castilho (2017), evidencia que a “liberdade de escolha” é, na verdade, uma ficção ideológica que mascara as determinações sociais e econômicas que efetivamente moldam o acesso ao currículo. Tal estratégia está alinhada à lógica do mercado, tratando a formação escolar como produto e não como direito. Assim, enquanto escolas privadas transformam os itinerários em diferencial competitivo, as escolas públicas ficam restritas a opções mínimas, reproduzindo a lógica da dualidade educacional: formação crítica e ampla para

poucos; formação limitada e técnica para a maioria. Desse modo, para a PHC, essa estrutura é na verdade mais uma forma de naturalizar a desigualdade social por meio da educação, afastando-se do ideal de uma escola pública, laica, democrática e formadora de sujeitos/as históricos capazes de compreender e transformar a realidade.

Ao analisar o documento DCGO - etapa Ensino Médio (Goiás, 2019) – observa-se que a expressão “educação sexual” não é mencionada, já a palavra “sexualidade” é mencionada por 3 (três) vezes e as palavras “sexual” e “sexualmente” aparecem 4 (quatro) e 1 (uma) vez, respectivamente. Conforme exposto no Quadro 1, destacadas em *itálico*, abaixo:

Quadro 1 – Demonstrativo do DCGO: temática educação sexual

DCGO	Descrição
Objetivos de conhecimento	DC-GOEM para o 4º bimestre - etapa 1º ano - Artes Visuais - Observação, percepção, leitura, experimentação dos saberes e materiais para a criação das práticas artísticas visuais. Estudo e compreensão das relações de poder, gênero, <i>sexualidade</i> , juventudes e outras vinculadas às elaborações visuais, de comportamentos, estilos e tendências que legitimam o campo das visualidades.
Objetivos do conhecimento	Reprodução humana e <i>sexualidade</i> e nos objetivos de aprendizagem para o 3º bimestre – 2º série - Compreender a <i>sexualidade</i> como processo natural, porém complexo inerente ao ser humano, considerando o desenvolvimento fisiológico, anatomia e funcionamento dos órgãos sexuais para promover bem-estar biopsicossocial.
Objetivos do conhecimento	Adolescência e puberdade e em objetivos de aprendizagem para o 3º bimestre – 2º série. (GO-EMCNT207B) Reconhecer mudanças físicas e psicológicas na adolescência, discutindo processo de amadurecimento biológico, psicológico, <i>sexual</i> e social para desenvolver pensamento crítico frente às vulnerabilidades desta fase ao associá-las a construção do seu Projeto de Vida. Refere-se também ao termo sexual nos objetivos do conhecimento – Gestaçã, saúde <i>sexual</i> e reprodutiva; Métodos contraceptivos e Infecções <i>sexualmente</i> transmissíveis (ISTs), Saúde <i>sexual</i> e reprodutiva e Prevenção de ISTs. e em objetivos de aprendizagem para o 4º bimestre – 2º série, com os seguintes dizeres: (GO-EMCNT207F) Analisar a ocorrência da gravidez durante a adolescência, considerando a influência dos contextos (sociais, econômicos, familiares, entre outros), nos quais o/a adolescente está inserido para desenvolver comportamentos responsáveis no que se refere ao próprio Projeto de Vida. (GO-EMCNT207G) Discutir o uso de métodos contraceptivos, considerando seus tipos, indicações e usos para construir conhecimentos que embase futuras escolhas relacionadas ao desenvolvimento do Projeto de Vida. (GO-EMCNT207E) Identificar infecções que podem ser transmitidas por meio de contato <i>sexual</i> , reconhecendo seus patógenos causadores, suas diversas vias de contágio e seus sintomas para desenvolver ações de prevenção coletiva, de prevenção individual e de autocuidado.

Fonte: elaborado pela autora.

A análise do documento normativo DCGO - etapa Ensino Médio (Goiás, 2019) - revela que o mesmo, possui filiação na abordagem biológico higienista, conforme destacado por Furlani (2017). Ao descrever em seus objetivos do conhecimento: reprodução humana, gravidez na adolescência, saúde sexual e reprodutiva; métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e sua prevenção, métodos contraceptivos e projeto de vida, observei que há ênfase na Biologia essencialista baseada no determinismo biológico, como afirma Furlani (2017, p. 11): “marcada pela centralidade do ensino como promoção da saúde, da reprodução humana, das DSTs, da gravidez indesejada, do planejamento familiar, etc”. Para a autora, a ênfase exclusivamente biológica sempre marcou a abordagem da educação sexual nas escolas, especialmente nas disciplinas de Ciências e Biologia.

O objetivo do conhecimento “Discutir o uso de métodos contraceptivos, considerando seus tipos, indicações e usos para construir conhecimentos que embase futuras escolhas relacionadas ao desenvolvimento do Projeto de Vida” (Goiás, 2019, p.232) me chamou a atenção para a seguinte reflexão proposta por Ratier (2019): enquanto persistir a realidade social marcada pela opressão vivida por jovens e professores/as, torna-se inviável construir um projeto de vida. Nesse sentido, o DCGO (Goiás, 2019), devido à concepção de sociedade e de educação que adota, voltada à conformação social, não pode criar condições efetivas para cumprir sua proposta de incentivar o protagonismo juvenil e a elaboração de projetos de vida.

4.1.4.1 *Análise e discussão dos resultados*

A partir da análise dos dados dos documentos normativos, *identificou-se* que o ensino de educação sexual no Ensino Médio do estado de Goiás está vinculado às práticas pedagógicas conservadoras e biologizantes. Esse tipo de ensino reflete a trajetória histórica da educação sexual no Brasil, marcada por um percurso complexo e repleto de tensões entre discursos morais, religiosos, científicos e políticos que muitas vezes desconsideraram as reais necessidades da população brasileira em compreender os condicionantes históricos, econômicos e culturais que envolvem a vivência da sexualidade. Identifiquei que o DCGO (Goiás, 2019) herda o cientificismo positivista do século XIX, mais precisamente entre os períodos da Primeira República até a Era Vargas (1920 – 1946), como expressa Aranha

O positivismo exprime a exaltação provocada no século XIX pelo avanço da ciência moderna, capaz de revolucionar o mundo com uma tecnologia cada vez mais eficaz: “Saber é poder”. Esse entusiasmo desembocou no cientificismo, visão reducionista segundo a qual a ciência seria o único

conhecimento válido. Desse modo, o método das ciências da natureza — baseado na observação, experimentação e matematização — deveria ser estendido a todos os campos de indagação e a todas as atividades humanas (Aranha, 2006, p. 212-213).

Para Aranha (2006), o positivismo, ao exaltar a ciência como forma suprema de conhecimento, representou um marco importante para o progresso tecnológico e para a consolidação do método científico. De fato, a crença de que o saber é poder impulsionou inovações que transformaram radicalmente a sociedade, a indústria, a medicina e os modos de vida. No entanto, segundo a autora o cientificismo, consequência extrema desse pensamento, tornou-se problemático ao reduzir toda forma de conhecimento ao modelo das ciências naturais, desconsiderando a complexidade dos fenômenos humanos, sociais, subjetivos e culturais. Ao impor a lógica da objetividade, medição e controle a todas as áreas do saber (como Arte, Filosofia, Educação, Psicologia ou Ética), o cientificismo ignorou dimensões fundamentais da experiência humana, como: emoção, intuição, historicidade e os valores simbólicos. Embora o positivismo tenha desempenhado papel central no avanço do conhecimento, seu desdobramento no cientificismo nos revela limites para aplicação da ciência como forma única de saber, desse modo é preciso valorizar a pluralidade de formas de conhecer o mundo, respeitando os diferentes contextos e subjetividades.

O positivismo, para Aranha (2006), adota uma perspectiva determinista do comportamento humano, equiparando-o aos fenômenos naturais regidos por leis fixas de causa e efeito. Nessa perspectiva, a autora complementa que as ações humanas não são resultados da liberdade individual, mas sim consequências inevitáveis de fatores externos como a raça (determinismo biológico), o ambiente (determinismo geográfico) e o momento histórico vivido (determinismo histórico). Dessa maneira, o positivismo evidencia uma das suas principais limitações: que é sua tendência a reduzir a complexidade do ser humano a fatores deterministas, negando a liberdade, a subjetividade e a capacidade de escolha. Ao aplicar às Ciências Humanas os mesmos princípios mecânicos das Ciências Naturais, o positivismo ignora a dimensão ética, cultural e histórica das ações humanas, o que pode levar a visões simplificadoras e até justificar formas de discriminação, como o racismo, sob o disfarce de neutralidade científica, que, na prática, é atravessada por interesses ideológicos e de poder.

Em decorrência disso, a educação sexual nasceu, pautada em um discurso de que as questões humanas teriam um determinismo comparável ao determinismo das Ciências Naturais. Desse modo, o positivismo construiu a sua Ciência como um conjunto de relações sociais regulados pela neutralidade das leis naturais e de caráter imutável. A partir dessa premissa, a educação sexual surgiu como a nova ideologia burguesa, sob o véu da moral médica e da

legitimidade do Estado capitalista burguês, orientada por um discurso biológico-higienista, produzindo uma falsa consciência da realidade, ou seja, se transformando em instrumento de defesa dos interesses hegemônicos ao desconsiderar os aspectos históricos, econômicos e culturais da sexualidade humana.

4.1.4.1.1 Educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica

Com base nos resultados evidenciados de que a educação sexual prevalente nas escolas brasileiras pertence a uma abordagem biológico-higienista pautada em um discurso conservador que reduz o desenvolvimento sexual humano a aspectos exclusivamente biológicos e reprodutivos, proponho a superação dessas fronteiras ideológicas hegemônicas com base na elaboração de uma proposta de educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica, fundamentada na PHC, a qual compreende o ser humano para além de sua concepção biológica, pois entende que no processo de desenvolvimento cultural, o ser humano precisa construir sua própria condição humanizada para assegurar sua existência como sujeito histórico.

Nesse contexto, destaca-se a dimensão histórico-crítica da educação sexual. Ao reconhecer que a educação sexual possui tanto uma dimensão biológica quanto uma histórico-crítica, compreendemos esse processo como parte da formação humana. Essa abordagem pedagógica, ao reconhecer ambas as dimensões do ser humano, possibilita a abordagem da educação sexual de maneira integrada, contribuindo para o desenvolvimento do potencial de cada educando/a. Consequentemente, a proposta de uma educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica pretende de forma dialética apresentar a sexualidade humana como uma das mais complexas e importantes dimensões da condição humana. Partindo dos pressupostos de Nunes (2003), o qual identifica que a compreensão da sexualidade envolve muitas controvérsias e diferentes posições morais e políticas, desse modo, defendemos uma visão histórico-crítica sobre a sexualidade, buscando compreender como os códigos e valores sobre o sexo se transformam no tempo e como existe uma íntima relação das mudanças no comportamento sexual com as transformações econômico-sociais.

A educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica propõe um conteúdo de educação sexual vinculado a uma proposta interseccional histórico-crítica, que está alinhada à uma formação vinculada aos direitos humanos e aos direitos sexuais. Para Furlani (2017), as políticas públicas vinculadas aos direitos humanos surgiram no contexto mundial dos países capitalistas ocidentais, a partir de discussões sobre a exclusão social vinculada a fatores econômicos, e essas discussões deveram-se à influência e ao poder de análise conjuntural

baseados no marxismo que defendiam a tese de que a classe social ocupa centralidade nos processos de desigualdade e exclusão social. A autora compreende, que além da classe social, marcadores sociais de gênero, raça, etnia, condição física, orientação sexual, nacionalidade etc. também são marcas identitárias responsáveis por experiências de exclusão, opressão e discriminação. Diante desse cenário,

A educação sexual baseada na abordagem dos direitos humanos é aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e às suas identidades “excluídas”. Trata-se de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana – na totalidade semântica desse termo (Furlani, 2017, p. 30).

Furlani (2017) destaca a importância de uma educação sexual crítica e emancipadora, fundamentada na perspectiva dos direitos humanos. Essa abordagem vai além da mera transmissão de informações biológicas ou higienistas: ela questiona normas, desconstrói estigmas e dá visibilidade a identidades historicamente marginalizadas, como as de pessoas LGBTQIAPN⁷, mulheres, pessoas negras e outras minorias. Ao afirmar que se trata de um processo “assumidamente político”, a autora reconhece que toda prática educativa envolve escolhas ideológicas e que educar para a igualdade, o respeito e a dignidade humana exigem enfrentamento das estruturas de opressão. Isso implica problematizar as representações negativas impostas socialmente, como preconceitos, estereótipos e silenciamentos. Dessa maneira, a abordagem dos direitos humanos assume a educação sexual como um caminho para a transformação social, visando não só à formação de sujeitos/as mais conscientes de seus

⁷ A abreviatura LGBTQIAPN+ representa uma gama de orientações e identidades que existem na sociedade atual. Cada letra, nesta abreviatura, tem um significado que representa um compromisso em promover a inclusão, a igualdade e o respeito. L (Lésbicas); refere-se às mulheres em relacionamentos com mulheres. A história da comunidade é marcada por uma luta pelo reconhecimento e pelos direitos que vão contra as normas sociais sobre gênero e sexualidade. G (gays); representa homens em relacionamentos com homens. A luta pelos direitos dos homossexuais ilustrada por acontecimentos em 1969 tem sido crucial para o avanço da busca pela igualdade. B (Bissexuais); inclui indivíduos atraídos sexualmente por ambos os sexos. A bissexualidade desafia a divisão entre heterossexualidade e homossexualidade, reconhecendo a fluidez da atração. T (Transexuais e travestis); abrange indivíduos que fizeram transição de gênero. O movimento trans defende o reconhecimento do acesso aos serviços de saúde e o respeito pela identidade de gênero. Q (queer); refere-se a indivíduos que navegam por gêneros e orientações sexuais. “Queer” foi adotado tanto como uma declaração quanto como uma identidade cultural, desafiando conceitos e ao mesmo tempo celebrando a diversidade. I (Intersexual); pessoas que não se encaixam nas categorias estritas de masculino ou feminino, defensores dos direitos intersexuais trabalham para acabar com as intervenções e promover a inclusão. A (Assexual); indivíduos assexuados não sentem atração por outros, um aspecto significativo da diversidade muitas vezes esquecido. P (Pansexual); são atraídos por pessoas de qualquer gênero ou orientação sexual, reconhecendo atração sem limitações das normas de gênero. N (Gênero Neutro); indivíduos não binários não se identificam exclusivamente como homem ou mulher, desafiando a ideia de duas categorias de gênero. Essas siglas representam mais do que letras; simbolizam luta, resiliência e orgulho na busca por uma sociedade mais inclusiva e receptiva (Severo, 2024, p. 17).

direitos e dos direitos das outras pessoas, mas também à construção de uma sociedade mais justa, plural e verdadeiramente humana, onde todas as existências tenham valor e reconhecimento.

A vinculação entre educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica e a educação sexual sob uma abordagem dos direitos sexuais, se dá a medida em que ambas as abordagens consideram que a sexualidade é construída por meio da relação entre a pessoa e as estruturas sociais. Nesse sentido, entendem que a sexualidade, como observa Furlani,

é essencial para o bem-estar individual, interpessoal e social. Os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados na inerente liberdade, dignidade e igualdade de todos os seres humanos. Uma vez que a saúde sexual é um direito fundamental, então a saúde sexual deve ser um direito humano básico. Para assegurarmos que os seres humanos e a sociedade desenvolvam uma sexualidade saudável, os direitos sexuais, a seguir, devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades de todas as maneiras. Saúde sexual é o resultado de um ambiente que reconhece, respeita e exercita estes direitos sexuais (Furlani, 2017, p. 31).

Furlani (2017) ao afirmar que os direitos sexuais são parte dos direitos humanos universais, reforça que o respeito à liberdade, dignidade e igualdade é essencial para garantir uma saúde sexual integral. Assim, promover a saúde sexual exige o reconhecimento e a proteção desses direitos por parte das sociedades, garantindo ambientes que respeitem as diferenças e assegurem o exercício da sexualidade de forma segura, ética e livre de discriminações. Trata-se, portanto, de uma questão de justiça social e de direitos fundamentais.

Em virtude do exposto, a educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica, propõe uma reflexão sobre a construção histórico-crítica do corpo, uma vez que “o corpo é onde se realiza uma imensa produção simbólica e por causa do seu potencial simbólico é objeto de regulação e controle no espaço público como um processo “civilizador” (Turner, 2014 p.253 grifos do autor). Dessa maneira, convoco à reflexão sobre a história da sexualidade exposta nesta dissertação, onde o corpo e sua sexualidade, como espaços de produção simbólica, carregam significados culturais, históricos e sociais que vão além de sua materialidade biológica. Por esse motivo, ele se torna alvo de normas, regras e controles impostos pela sociedade, funcionando como um instrumento de poder e dominação. No espaço público, esse controle ocorre por meio de discursos morais, políticos e científicos que buscam padronizar comportamentos, aparências e expressões corporais, frequentemente reforçando desigualdades de classe social, gênero, raça, etnia, condição física, orientação sexual, nacionalidade etc. Esse processo civilizador pode ser entendido como uma estratégia de disciplinamento dos corpos por

meio da construção desses marcadores identitários que limitam a autonomia e expressão dos corpos conforme os interesses da ordem social vigente.

Para tratar os temas levantados, a educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica foi organizada como proposta didático-pedagógica, nestes cinco momentos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, elaborados por Saviani (2018). O autor enfatiza que sua proposta educativa se dedica, de maneira intencional, a contribuir para a transformação das relações de produção e para atingir esse objetivo deve estar comprometido com os interesses populares e, assim, necessariamente confrontará os interesses historicamente hegemônicos. Dessa forma, o campo educacional também se torna espaço de disputa, no qual se busca afirmar os objetivos das classes subalternas. Tal processo não se inicia em um cenário de consenso, mas de divergência, sendo o consenso algo a ser alcançado como resultado das transformações sociais. Para atingir esse horizonte, é imprescindível que a prática social atue na modificação das relações de produção que sustentam a desigualdade, logo, orientando a educação para a construção de uma sociedade igualitária.

Consequentemente, educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica se baseia no desvelamento dos padrões de repressão sexual e de violências que foram impostas ao longo da história brasileira e que hoje fazem parte do modo como concebemos a nossa sexualidade. As normas sexuais brasileiras foram profundamente marcadas por estruturas de poder patriarcais, moral-religiosas e médica que construíram uma série de ideologias que moldaram a sexualidade de forma desigual e opressiva. Esse conjunto de ideologias sustentou uma cultura de repressão, desigualdade e violência sexual, que hierarquizou a vivência da sexualidade das pessoas cujos efeitos reverberam até os dias atuais. É o que nos revela os últimos dados sobre feminicídio, homofobia e estupro notificados no Brasil nos últimos anos.

Em 2023, o Brasil registrou graves índices de violência. Foram 257 mortes violentas de pessoas LGBTQIAPN+, equivalente a uma morte a cada 34 horas, segundo a Agência Brasil. O país, em 2025, também contabilizou 5582 casos de feminicídio, entre consumados e tentados, resultando em uma média de 15,3 mulheres vítimas por dia, conforme dados do Laboratório de estudos de feminicídios (LESFEM). Em 2024, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública apontou 83.988 denúncias de estupro e estupro de vulnerável, representando um caso a cada 6 minutos. A maioria das vítimas (76%) era considerada vulnerável, 88,2% eram do sexo feminino e 52,2% eram negras. Em relação à faixa etária, 61,6% das vítimas tinham até 13 anos de idade.

Diante desses dados a educação sexual em uma proposta contra-hegemônica se baseia no reconhecimento da sexualidade como uma dimensão da experiência humana que não deriva diretamente da anatomia, como afirma Silva (2017):

O corpo é a base para a sexualidade, para sua experimentação na singularidade dos sujeitos. Ao mesmo tempo, em torno da sexualidade se produzem e reproduzem saberes e discursos normativos. Por tanto, os corpos são constituídos de uma fisiologia e anatomia, mas também de processos culturais que os marcam bem como definem as subjetividades que sustentam (Silva, 2017, p. 108-109).

Para Silva (2017), o corpo não é apenas biológico (fisiologia e anatomia), mas também culturalmente construído. Ou seja, além das características físicas, o corpo carrega marcas simbólicas, sociais e históricas, principalmente em relação à sexualidade. Enquanto cada pessoa vive a sexualidade de forma única (singularidade), a sociedade cria normas e discursos que tentam regular como os corpos devem agir, se apresentar e sentir. Assim, nossa identidade e subjetividade são moldadas tanto pela nossa estrutura física quanto pelas experiências e expectativas culturais que nos atravessam.

Desse modo, ainda de acordo com Silva (2017), o exercício da sexualidade, articula-se a padrões culturais hegemônicos que criam um sistema classificatório que se baseia em marcadores sociais da diferença, como: gênero, raça-cor e classe social, que hierarquiza pessoas, servindo de base para práticas opressivas e atitudes discriminatórias. Desse modo, entender a sexualidade de forma contra-hegemônica é entender a sexualidade como uma dimensão humana construída dentro dos parâmetros históricos culturais de cada sociedade, o que pode contribuir para a compreensão das dinâmicas da realidade e possibilitar mudanças nos significados atribuídos à diversidade sexual, promovendo a superação da violência e transformação das situações de desigualdade. Conforme afirma Saviani,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação

para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2018, p.121).

Saviani (2018) destaca a importância de uma pedagogia voltada para os interesses populares, que valoriza a escola como espaço fundamental para a formação crítica dos/as estudantes. Essa abordagem busca um equilíbrio entre a participação ativa dos/as educandos/as e o papel orientador do/a professor/a, promovendo um ensino dialógico. Ao mesmo tempo, propõe a superação das dicotomias entre métodos tradicionais e inovadores, incorporando contribuições de ambos para garantir a transmissão sistematizada do conhecimento histórico e cultural. Dessa forma, defende uma educação que, além de considerar o desenvolvimento individual dos/as educandos/as, mantém o compromisso com a construção coletiva do saber e a transformação social.

Para atingir seus objetivos Saviani (2018) desenvolveu o método didático composto por 05 (cinco) momentos organizados no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 – Cinco momentos didáticos (Saviani, 2018)

Descrição dos momentos
O momento da prática social – é o ponto de partida, onde professores/as e educandos/as são agentes sociais diferenciados, sob o ponto de vista pedagógico, pois encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor/ar tem uma compreensão sintética, os/as educandos/as alunos tem uma compreensão sincrética.
O momento da problematização - Consiste em identificar quais problemas emergem no contexto da prática social e, a partir disso, determinar quais conhecimentos devem ser apropriados para enfrentá-los.
O momento da instrumentalização - Refere-se à apropriação, pelos educandos/as instrumentos teóricos e práticos indispensáveis à resolução das questões identificadas na prática social. Considerando que esses recursos são criações sociais acumuladas historicamente, seu domínio depende do processo de ensino, seja por mediação direta ou indireta do professor/ar. Trata-se do processo pelo qual as classes populares se apropriam dos instrumentos culturais fundamentais para sustentar a contínua luta por sua emancipação frente às condições de exploração que os afetam.
O momento da catarse – Consiste na incorporação concreta dos instrumentos culturais, que passam a atuar como componentes dinâmicos no processo de transformação mudança social. o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, pois nele se realiza a passagem da síncrese à síntese.
O momento da prática social – é o ponto de chegada e consiste na elevação dos educandos/as ao nível do professor/ar. Nesse momento, a educação configura-se como uma prática que parte de uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível, destacando as diferenças concretas entre os sujeitos, mas que projeta a possibilidade de construção de uma igualdade futura; inicia-se em condições desiguais e orienta-se para um patamar de igualdade comum a ser alcançado.

Fonte: organizado pela autora baseado em Saviani (2018, p. 122-124).

Com as lentes de Saviani (2018), fundamentei o *Guia Digital, educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica*, pautada pela ideia de que a sexualidade é construída por meio da relação entre a pessoa e as estruturas sociais da qual faz parte, desse modo, articulei elementos teóricos vinculados à história do desenvolvimento da sexualidade, para compor um conteúdo que verse sobre o aspecto interseccional da sexualidade buscando promover reflexões sobre a consciência de classe. Debati o conflito sobre a temática educação sexual, envolvendo as partes interessadas e por meio de diferentes vozes encontrando um lugar comum de compreensão sobre o tema. Ensejo que essa proposta gere esclarecimento, destacando a diversidade da sexualidade humana e todas as suas dimensões históricas, econômicas, políticas, ideológicas, culturais e sociais. É aqui que o *Guia Digital* pode ser apresentado como um instrumento educacional contra-hegemônico que por meio da disputa de consciências nos espaços escolares, almeja a transformação da sociedade.

5 A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A partir da compreensão dos resultados da pesquisa, organizei o produto educacional baseado em uma perspectiva contra-hegemônica, tem como proposta de trabalho, o conteúdo: educação sexual interseccional histórico-crítica. O *Guia Digital* tem como proposta, debater a educação sexual como um direito universal amparado por importantes documentos nacionais e internacionais, como: a Constituição Brasileira Federal (1988), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014) com o intuito de garantir uma formação integral, emancipatória que visa a transformação da sociedade. A proposta do Guia Digital, contou com a fundamentação teórica de importantes autores, como: Saviani (2018), Collins, Belgi (2021) e Lukács (1974).

A pesquisa identificou que a educação sexual predominante nas escolas segue uma perspectiva biológica-higienista (Furlani, 2017) sustentada por um discurso conservador hegemônico que limita a compreensão da sexualidade humana aos seus aspectos reprodutivos e biológicos. Em decorrência disso, apesar de compreender que os aspectos biológicos são necessários sob o ponto de vista da saúde, defendo a superação da influência do discurso conservador hegemônico sobre o tema. Para atingirmos esse objetivo, adotamos a pesquisa em uma abordagem qualitativa (Guerra, 2024) o que possibilitou compreender a importância dos significados atribuídos pelos/as professores/as de Biologia da rede estadual de ensino do estado de Goiás às suas experiências. Em um primeiro momento, organizamos a coleta de dados de 6 (seis) professores/as por meio da aplicação de questionário *online* durante o primeiro semestre de 2025. O questionário buscou abarcar questões concernentes ao perfil social, formação acadêmica e profissional dos/as professores/as pesquisados/as, além de questões abertas e fechadas sobre a temática educação sexual (Apêndice B). O segundo momento, baseou-se na apresentação dos resultados da pesquisa e na exposição do *Guia Digital* para as participantes da pesquisa, por meio de reunião virtual, via *Google Meet*, para 2 (duas) professoras, que se dispuseram a participar no dia 27 de outubro de 2025. Adiante, segue a análise das respostas do questionário *online*.

5.1 Dos/as professores/as participantes da pesquisa

Acerca do perfil social dos/as professores/as pesquisados/as: 50% se identificaram na faixa etária de 26 e 36 anos e 50% na faixa de 37 e 47 anos. Em relação ao gênero, 83,3% se identificaram como do gênero feminino e 16,7% do gênero masculino. Em relação a cor ou

etnia, 50% se identificaram como branco/a, 33,3% como pardo/a e 16,7% como preto/a e em relação a capacidade física e intelectual, 83,3% se identificaram como pessoa sem deficiência e 16,7% se identificaram como pessoa com deficiência auditiva.

O levantamento do perfil social foi fundamental para contextualizar os/as sujeitos/as da pesquisa e compreender como fatores como idade, gênero, etnia e deficiência influenciam suas vivências. No caso apresentado, os dados revelam a feminização da docência, a presença de diversidade étnico-racial e a presença de pessoa com deficiência auditiva, elementos que ajudam a orientar análises mais sensíveis, inclusivas e coerentes com a realidade dos/as participantes, além de subsidiar propostas mais adequadas às suas necessidades. Em relação à participante com deficiência auditiva foi oferecida a presença de intérprete e versão escrita de forma clara do questionário *online* e do produto educacional. A participante é usuário de aparelho auditivo e por essa razão julgou desnecessária a presença da/o intérprete.

Acerca da formação acadêmica, os/as 6 (seis) professores/as pesquisados/as responderam que 5 (cinco) são licenciados/as em Ciências Biológicas e 1 (um) em Biologia. Em relação a instituição de formação de suas respectivas licenciaturas, 33,3% afirmaram que se formaram na Universidade Estadual de Goiás (UEG), 33,3% na Universidade Federal de Goiás (UFG), 16,7%, Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí (UFG) e 16,7% na Universidade Federal de Jataí (UFJ).

Em relação ao ano de formação, 50% se formou entre os anos de 2000 e 2010 e 50% entre os anos de 2011 e 2024. Em relação a titulação, 50% declararam obter mestrado e 50% especialização. Em relação ao tempo de profissão em sala de aula, 83,3% declararam que possuem mais de 5 anos e 16,7% entre 3 e 5 anos. Em relação a atuação docente no nível do ensino médio, 50% responderam que atuam em todas as séries do ensino médio, 33,3% somente na 2ª série e 16,7% em outra. Em relação a localização das escolas em que atuam, 66,7% declararam que em região periférica, 16,7% na região central e 16,7% na zona rural. Em relação a quantidade de escolas em que atuam, 83,3% atuam em mais de uma escola e 16,7% em uma escola. Em relação a carga horária semanal de trabalho, 100% declararam que cumprem 32h semanais. Essa carga horária de 32 horas semanais, embora comum em muitas redes de ensino, tende a ser exaustiva para os/as professores/as, especialmente quando se considera que o trabalho docente não se limita às horas em sala de aula. Planejamento de aulas, correção de atividades, elaboração de materiais, reuniões pedagógicas e atendimentos a famílias compõem uma jornada invisível que frequentemente estende o trabalho para além do expediente formal. Nesse contexto, 32 horas tornam-se um volume que compromete o tempo de estudo, reflexão e

preparo necessário para um ensino de qualidade, contribuindo para o adoecimento docente, para a queda na qualidade do trabalho educativo e para a desvalorização simbólica da profissão.

O levantamento do perfil de formação acadêmica foi essencial para compreender a trajetória profissional, a qualificação e as condições de trabalho dos/as professores/as participantes da pesquisa. Os dados revelam uma formação majoritária em Ciências Biológicas, com diversidade nas instituições formadoras, presença de pós-graduação vinculada a especialização e ao mestrado e com experiência média de 12 anos em sala de aula. Também apontam para uma atuação concentrada no Ensino Médio, especialmente em regiões periféricas, com alta carga horária e atuação em múltiplas escolas. Entendo que essas informações são fundamentais para analisar a prática docente à luz da formação, infraestrutura e desafios enfrentados no cotidiano escolar.

A pesquisa visou compreender o tipo de material didático que os/as professores/as pesquisados/as⁸ fazem uso em sala de aula. A relevância do material didático no contexto da sala de aula decorre de seu papel estruturante no processo de ensino e aprendizagem. Ao investigar o tipo de material didático utilizado pelos/as professores/as, a pesquisa reconhece que esses recursos não se limitam a instrumentos auxiliares, mas constituem mediações pedagógicas fundamentais entre o conhecimento sistematizado e os/as sujeitos/as aprendentes. Dessa forma, analisar os materiais didáticos utilizados em sala de aula é essencial para compreender as práticas pedagógicas e as concepções de ensino subjacentes, bem como para avaliar em que medida esses recursos contribuem para reproduzir visões reducionistas, normativas ou para uma formação crítica, reflexiva e socialmente referenciada. Observe o resultado no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 – Material didático

Materiais didáticos utilizados em sala	Descrição
Núbia	1– livro didático e referências (textos de diferentes gêneros (tirinhas, HQs, reportagens, notícias e propaganda), vídeos/imagens e atividades selecionadas pela pesquisada na <i>internet/Youtube</i> , instrumentos e métodos didático-pedagógicos, como: roda de conversa, mapa conceitual, <i>Datashow</i> , materiais impressos, lousa e pincéis;
Samara	2 – multimídia, lousa entre outros;
Ana Elisa	3 – lousa, livros didáticos, vídeos, apresentação de <i>slides</i> , materiais impressos e atividades práticas;

⁸ Nas citações das respostas dos/as professores/as pesquisados/as, adotei nomes fictícios sugeridos pelos/as participantes da pesquisa. O intuito é preservar o anonimato deles/as.

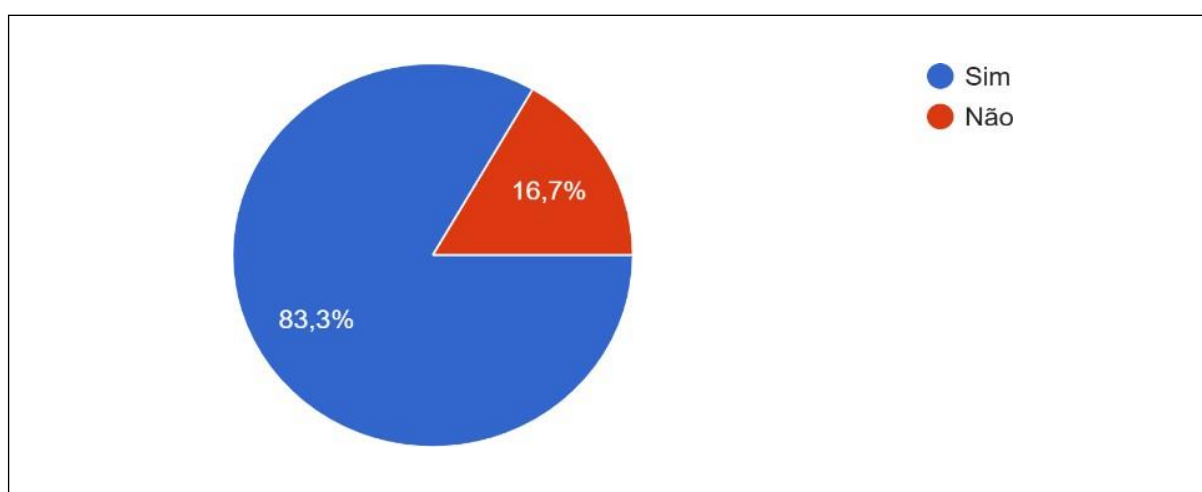
Márcio	4 – quadro, computador, <i>data show</i> e laboratório de Ciências;
Aparecida	5 – quadro e pincéis, tv, <i>notebook</i> e livros.
Mariana	6 – Apostila Goiás Tec. Livro Didático.

Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas do questionário *online*.

O levantamento dos materiais didáticos utilizados revela a importância da diversificação de recursos no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando a busca por práticas pedagógicas mais dinâmicas e integradas. A combinação entre materiais tradicionais, como livros didáticos, lousa e impressos, e recursos tecnológicos e interativos, como vídeos, *Datashow*, *slides*, *internet* e laboratórios, aponta para a valorização de múltiplas linguagens e metodologias que favorecem a mediação do conhecimento de forma contextualizada e significativa. Essa diversidade também reflete o esforço docente em adaptar os conteúdos às demandas contemporâneas, promovendo maior engajamento dos/as estudantes e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

A pesquisa visou compreender se o material didático utilizado pelos/as os/as professores/as pesquisados/as trata de temas relacionados à educação sexual e se ele atende às necessidades dos/as adolescentes. Observe o resultado nos Quadros 4 e 5, abaixo:

Quadro 4 – O Material didático que você usa em sala de aula trata de temas relacionados à educação sexual?



Fonte: organizado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário *online*.

Mediante as respostas dos/as professores/as pesquisados/as, relativas aos materiais didáticos para educação sexual em suas respectivas salas de aula foi possível verificar que sobre

o uso de recursos didáticos, as respostas apresentaram um caráter positivo, uma vez que 83,3% dos professores/as responderam que, “sim”, ou seja, possuem recursos didáticos e 16,7% responderam que não.

Quadro 5 – Na sua avaliação, esse material atende às necessidades dos/as adolescentes da sua realidade escolar? Comente.

Participantes	Descrição
Núbia	Atende às necessidades, pois alunas e alunos demonstram por meio de depoimentos orais a compreensão sobre a temática, possuem a oportunidade de fala e escuta com a docente. Porém, nem sempre é possível utilizar todos os recursos selecionados, devido à falta de recursos na escola, por exemplo: quantidade de impressão e a multimídia nem sempre funciona. Os problemas são frequentes.
Samara	Não.
Ana Elisa	Em partes, pois quando o conteúdo vem generalizado, não leva em consideração as particularidades da turma.
Márcio	Sim.
Aparecida	Não, visto que as dúvidas e indagações dos alunos vão além dos assuntos abordados nos livros didáticos e matérias ofertados pela secretaria.
Mariana	Necessita de aprimoramento. Embora, é importante mencionar que além do material didático, temos que pensar na forma como o assunto é abordado.

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário *online*.

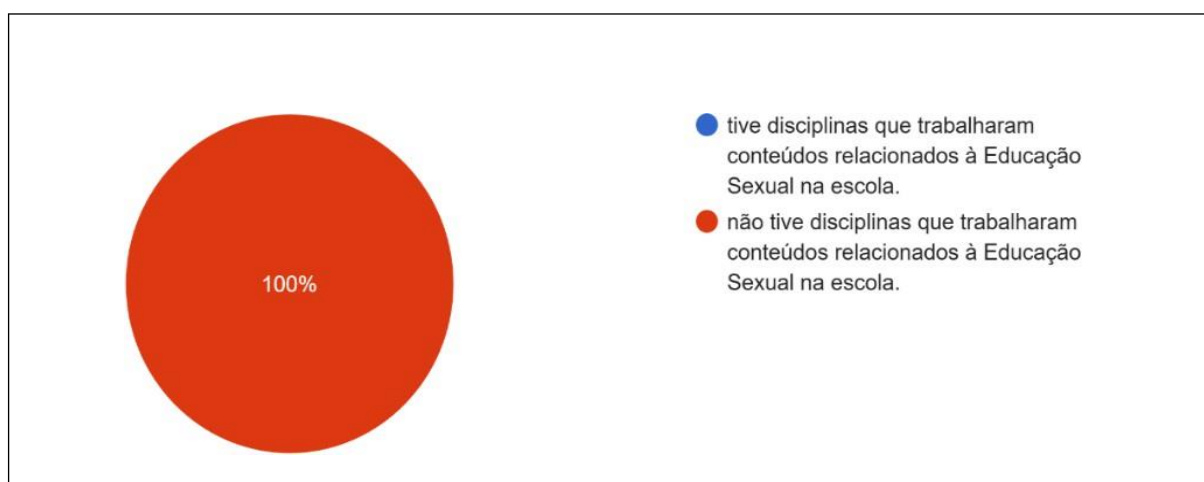
Quando indagados/as sobre o atendimento às necessidades dos/as adolescentes da sua realidade escolar, as respostas, como: os problemas são frequentes, não, necessita de aprimoramento e em partes descrevem uma certa insatisfação com os materiais didáticos oferecidos pela instituição.

5.1.1 Formação sobre o tema educação sexual

Mediante as respostas apresentadas nos quadros anteriores, sobre a presença quantitativa de materiais didáticos relacionados a educação sexual, mas em sua forma qualitativa, vinculada as necessidades dos/as adolescentes pude observar insatisfação com os mesmos, oferecidos pela escola. Diante desse resultado, procurei avançar a pesquisa, destacando aspectos da formação inicial e continuada dos/as 06 (seis) professores/as pesquisados/as em relação ao acesso a conteúdos vinculados a educação sexual. Esse levantamento é fundamental porque desloca a análise da prática docente do plano exclusivamente individual para o campo das condições formativas que a tornam possível ou a limitam. Ao investigar a presença ou ausência de formação inicial e continuada dos/as

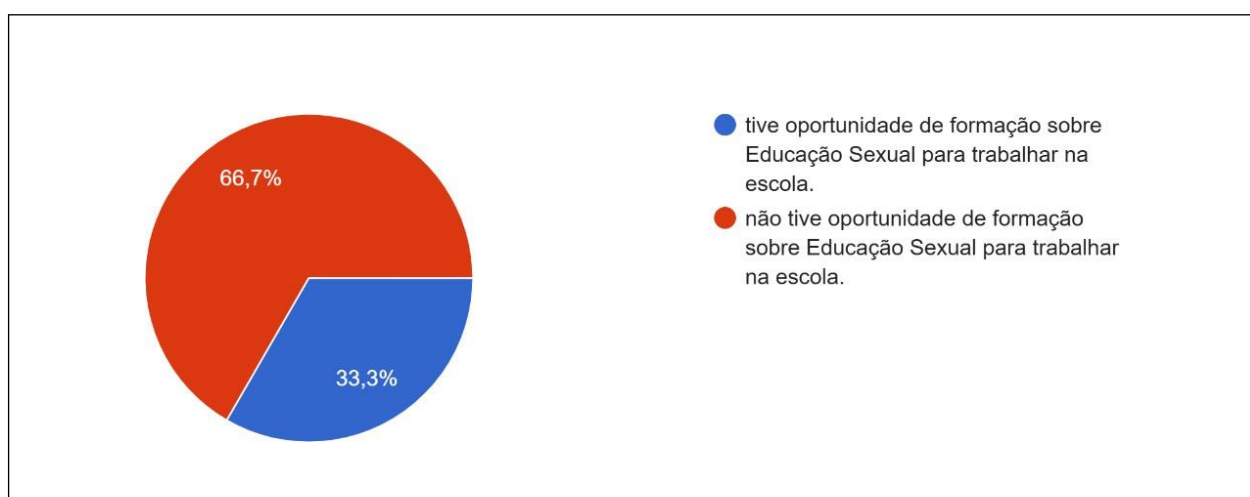
professores/as quanto ao acesso a conteúdos de educação sexual, a pesquisa identifica a ausência ou presença de políticas formativas consistentes, lacunas que podem gerar insegurança, resistência pessoal, silenciamentos ou abordagens reducionistas. Além disso, o levantamento qualifica a análise, fortalece a interpretação dos dados empíricos e contribui para a proposição de ações formativas e políticas educacionais mais adequadas às demandas reais do trabalho com educação sexual na escola. Observe o resultado no Quadro 6 e 7, abaixo:

Quadro 6 – Na minha formação inicial (graduação), tive disciplina que trabalhasse conteúdos relacionados à educação sexual na escola.



Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas do questionário *online*.

Quadro 7 – Em cursos de formação continuada, tive disciplina que trabalhasse conteúdos relacionados à educação sexual na escola.



Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas do questionário *online*.

As respostas dos/as professores/as pesquisados/as, relativas à formação inicial (graduação), revelaram um silenciamento sobre o tema educação sexual nas respectivas formações, o que demonstra que os parâmetros atuais de formação produzem um esvaziamento e desvalorização da formação do/a professor/a e, consequentemente, da educação escolar. Do ponto de vista da PHC, os dados indicam uma fragilidade estrutural no acesso à formação continuada em educação sexual, uma vez que a maioria dos docentes (66,7%) declarou não ter tido oportunidade de formação específica para atuar nessa área, frente a apenas 33,3% que afirmam ter participado de algum curso. À luz da PHC, que compreende a educação como prática social mediada pelas condições históricas, políticas e institucionais, esse cenário revela a insuficiência das políticas formativas em garantir aos/as professores/as a apropriação sistematizada dos conhecimentos científicos necessários à abordagem crítica da sexualidade na escola. A limitação do acesso à formação continuada tende a reforçar práticas pedagógicas fragmentadas, espontaneístas ou pautadas no senso comum, em contradição com o princípio histórico-crítico de mediação intencional do conhecimento. Assim, os dados evidenciam que a ausência de formação sistemática compromete a função social da escola de promover uma educação sexual fundamentada teoricamente, capaz de contribuir para a formação dos/as sujeitos/as e para a superação de concepções naturalizadas ou moralizantes sobre a sexualidade. Como expressa Marsiglia e Martins, o/a professor/a,

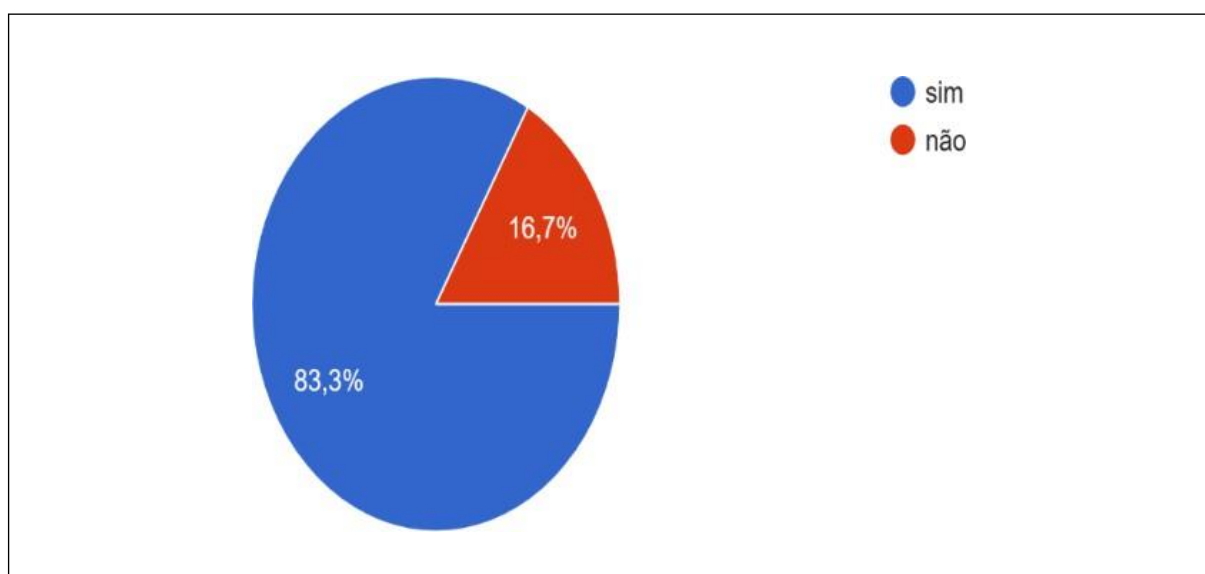
precisa ser bem formado, remunerado e participar continuamente de formação de qualidade. Isso significa que os conteúdos de sua formação não podem ser aligeirados e nem se concentrar nos “saberes e fazeres docentes” esvaziados dos referenciais teóricos que os sustentam (Marsiglia; Martins, 2013, p. 102).

Marsiglia e Martins (2013) destacam a centralidade da formação docente como um dos pilares para a qualidade da educação. Defende-se uma formação sólida, tanto inicial quanto continuada, que não se limite a práticas instrumentais ou tecnicistas, mas que esteja alicerçada em referenciais teóricos consistentes. A crítica aos saberes e fazeres docentes esvaziados de fundamentos teóricos aponta para o risco de uma formação superficial, incapaz de fomentar uma prática reflexiva e crítica. Além disso, o reconhecimento da docência como profissão exige não apenas formação de qualidade, mas também condições dignas de trabalho, entre elas a valorização salarial. Dessa forma, o/a professor/a é concebido/a como um/a intelectual da educação, cuja atuação exige constante atualização, análise crítica da realidade e compromisso ético-político com a transformação social.

5.1.5.1 Resultados e discussões sobre a educação sexual no Ensino Médio

A pesquisa visou compreender se os professores/as pesquisados/as trabalharam e como trabalharam à educação sexual nas suas aulas do ensino médio. Utilizando-se das seguintes indagações: como você se preparou para ministrar o conteúdo? como foi a receptividade dos/as discentes? você teve alguma dificuldade administrativa/pedagógica para ministrar esse conteúdo? na sua avaliação, esse material atende às necessidades dos/as adolescentes da sua realidade escolar? Comente. Compreendemos que em conjunto, essas indagações produziram um quadro analítico que foi capaz de articular: formação, prática, recepção e condições objetivas, fundamental para compreender a efetividade e os limites da educação sexual no ensino médio. Observe o resultado na sequência das respostas no Quadro 8 abaixo:

Quadro 8 – Trabalhou temas relacionas à educação sexual nas suas aulas do ensino médio?



Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas do questionário *online*.

O gráfico indica ampla predominância de respostas positivas: 83,3% assinalam “sim”, enquanto 16,7% marcam “não”. Esse resultado sugere que a prática ou condição investigada está majoritariamente presente entre os participantes, revelando tendência consolidada no grupo analisado. A partir desse resultado, seguiremos com a análise das respostas dos/as professores participantes. A resposta da professora, Núbia

Ministro o conteúdo com muita tranquilidade e responsabilidade. Me preparo sempre por meio de estudos utilizando o conteúdo sobre "Sistema Genital" para realizar a abordagem do conhecimento físico do corpo, DSTs, relacionamentos e também realizo leituras sobre a valorização do corpo principalmente feminino para a abordagem sobre respeito, limites e liberdade do ser humano, quanto à valorização do corpo, abuso sexual, gênero e discriminação, para trabalhar em roda de conversa com as alunas e alunos. As(os) estudantes esperam muito que a docente trabalhe esse assunto, pedem com frequência, ficam ansiosos e curiosos para tratar sobre a temática. A gestão escolar (gestora escolar e coordenação pedagógica) quando abordam sobre a temática com a docente demonstram "certa" resistência, pois pedem muita cautela e que às vezes não há tanta necessidade de falar sobre isso, alegando que pode trazer problemas para a escola, por exemplo, pais/responsáveis não gostarem por questões religiosas e/ou particulares (conservadorismo, machismo...). Assim, deixam de forma implícita e muitas vezes explícita mesmo, que trazer essa temática para sala de aula pode gerar "problemas" para a escola, causando desconforto para a comunidade escolar e para a própria instituição. Dessa forma, declaro que há dificuldades e empecilhos para trabalhar esse tema mesmo sendo na disciplina de Biologia, fica sempre uma sensação de "medo" do que falar pois, percebe-se que ainda há uma desinformação da gestão administrativa e pedagógica e comunidade escolar sobre a temática, a qual é de necessidade social.

A resposta da professora Núbia nos revela seu esforço em tratar da temática educação sexual e ao mesmo tempo demonstra a resistência da gestão escolar e coordenação pedagógica evidenciando que o trabalho com a temática da sexualidade não é neutro, pois expressa posicionamentos ideológicos que atravessam o espaço educativo, ainda que muitas vezes se apresentem sob a justificativa de “cautela” ou de evitar conflitos com as famílias. Desse modo, a ação da gestão escolar e coordenação pedagógica nos permite a seguinte reflexão “a prática do professor tem sempre um sentido político em si, independentemente de que esse sentido exista para o professor, isto é, independentemente de que se tenha ou não consciência do significado político da ação educativa” (Saviani, 2011, p. 45). Segundo o autor toda prática docente é inevitavelmente política porque a educação ocorre dentro de uma sociedade estruturada por relações de poder, interesses de classe, valores culturais e projetos de formação humana. Assim, mesmo quando o professor acredita estar apenas “transmitindo conteúdos” de maneira neutra e técnica, suas escolhas: o que ensinar, como ensinar, que exemplos usar, que temas evitar, que posturas adotar diante de conflitos expressa e reforçam determinadas concepções de mundo e de sociedade. A postura da gestão e coordenação pedagógica ao evitar a temática da educação sexual revelam sua filiação a concepção hegemônica vinculada ao tema, mesmo que inconsciente.

A resposta da professora Samara: “*não trabalhei*, porque não estava na matriz curricular” revela uma dependência estrita das diretrizes formais e uma compreensão limitada da sexualidade. Tal postura ignora que políticas educacionais voltadas para promoção dos direitos humanos. A partir da ausência de abordagem podemos inferir que ela não decorre

apenas da estrutura curricular, mas, também de lacunas institucionais de formação e formação continuada, que acabam por naturalizar o silêncio e a evasão do tema. Assim, a resposta evidencia que a escola ainda opera sob restrições normativas e culturais que comprometem a garantia de aprendizagens essenciais para a juventude, desse modo, a PHC “aspira a uma nova competência técnica que seja produto das lutas do ‘coletivo dos professores, politicamente organizados’ e articulados com os interesses dos trabalhadores” (Saviani, 2011, p.35). O autor indica que a competência técnica docente não é entendida como um conjunto neutro de habilidades individuais, mas como uma construção histórica e coletiva, vinculada às lutas e à organização política do magistério. Nessa perspectiva, o aprimoramento profissional do professor/a está articulado a um projeto social mais amplo, alinhado aos interesses da classe trabalhadora, o que rompe com visões tecnicistas e individualizantes da formação docente. Assim, a qualificação técnica ganha sentido político, pois se orienta para a transformação das condições de ensino e da própria função social da escola, reafirmando o papel do/a professor/a como sujeito/a coletivo e agente de mudança social. A resposta da professora Ana Elisa

Me preparo estudando sobre o assunto e pensando em como foi para mim ter essas aulas quando era adolescente. Penso em forma de trazer o conteúdo de uma forma mais leve, de modo a criar um ambiente seguro para que os estudantes se sintam à vontade para tirar suas dúvidas. Geralmente, os discentes apresentam muita curiosidade com o tema, o que torna as aulas produtivas. As maiores dificuldades que encontro ao ministrar essas aulas são em relação a estabelecer o limite tênue entre deixá-los à vontade para falar sobre o assunto, mas sem permitir que comentários desnecessários surjam, o que pode gerar desconforto em alguns colegas e, inclusive, em mim.

A resposta apresentada pela professora Ana Elisa revela uma tensão recorrente em práticas pedagógicas que abordam temas sensíveis: o esforço da docente para criar um espaço de diálogo aberto convive com o receio de que determinadas falas ultrapassem limites éticos e produzam constrangimentos. Esse “limite tênue” expressa a ausência de referenciais institucionais claros, formação específica e cultura escolar preparada para o debate respeitoso sobre questões socialmente controversas. Quando a mediação pedagógica fica restrita à tentativa de evitar desconfortos, corre-se o risco de silenciar discussões necessárias ou de tratar o tema de modo superficial, esvaziando seu potencial formativo. Desse modo, uma formação teórica vinculada a PHC defende uma pedagogia que trate “os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório” (Giroux, 1987, p. 33). Assim, o debate com intencionalidade didática e mediação segura, desloca-se do plano das opiniões desinformadas para o campo do conhecimento científico e do respeito aos direitos humanos.

A resposta dos professores Márcio: *Trabalhei o tema tentando mostrar ao aluno que sistema reprodutor deve ser compreendido como as demais partes do corpo, de forma técnica e com muita seriedade não permitindo aos alunos nenhum tipo de vulgaridade.* A resposta se fundamenta na ideia de tratar “de forma técnica”, evitando vulgarizações. O discurso revela uma concepção restrita e higienizada da educação sexual, centrada no corpo como máquina reprodutora, alinhada à perspectiva hegemônica de educação sexual, conforme os documentos normativos e assim contraria uma perspectiva que valoriza a emancipação humana. Dessa maneira, a resposta do professor Márcio o define como um Intelectual Adaptado, de acordo com Giroux (1987),

adotam uma posição ideológica e um conjunto de práticas materiais que sustentam a sociedade dominante e os grupos de elite. Tais intelectuais não estão, geralmente, conscientes desse processo, uma vez que não se definem como agentes do status quo... Essa categoria... se define em termos que sugerem ser livres de amarras, distante das incertezas geradas pelos conflitos de classe e pelo engajamento político (Giroux, 1987 p.37).

Giroux (1987) faz uma crítica ao papel dos intelectuais na reprodução das ideologias hegemônicas e das estruturas de poder que sustentam a sociedade capitalista. O autor aponta que muitos desses/as sujeitos/as, ainda que se percebam como neutros ou independentes, acabam por adotar práticas e discursos que reforçam o *status quo*, legitimando as relações de dominação de classe e o controle ideológico exercido pelas elites. Essa suposta neutralidade intelectual, apresentada como distanciamento das contradições sociais e dos conflitos políticos, constitui, na verdade, uma posição disfarçada de imparcialidade, que contribui para a manutenção da ordem vigente. Assim, o autor denuncia o caráter político do conhecimento e do trabalho intelectual, defendendo a necessidade de uma consciência crítica e engajada, capaz de desvelar as determinações históricas e sociais que moldam a produção do saber e a prática educativa.

A resposta da professora Aparecida: *Para preparação, foi disponibilizado uma caixa de perguntas onde os alunos poderiam sem medo ou vergonha dos colegas, realizar suas perguntas. Assim, conhecendo os questionamentos ocorreu a preparação da aula. Não houve dificuldades nem intercorrências.*

A resposta da professora Mariana:

Inicialmente, senti um receio em abordar o tema da educação sexual, visto que ainda não o havia trabalhado em sala de aula e eu tinha uma aula por semana para trabalhar o assunto. Contudo, a receptividade dos (as) alunos (as) foram excelentes, o que tornou a experiência de ministrar essas aulas muito gratificante. Percebi que os (as) estudantes demonstravam grande curiosidade e muitas dúvidas, além de evidenciaram a existência de

mitos sobre o assunto. Eles(as) traziam à tona perguntas de cunho pessoal e até mesmo questões relativas à conflitos com os pais. Além de outros conteúdos, o plano de aula incluiu a discussão sobre o sétimo, Lei Maria da Penha e Autoestima. Para dinamizar o aprendizado, realizamos atividades como apresentações artísticas e esquetes teatrais protagonizadas pelos(as) próprios(as) alunos(as). Para a preparação das aulas, realizei uma pesquisa em diferentes fontes, consultando o acervo bibliográfico da escola e materiais disponíveis na Internet. É importante destacar que não enfrentei dificuldades de ordem administrativa para a execução deste trabalho.

A resposta de Aparecida revela uma estratégia pedagógica ao utilizar a caixa de perguntas, o que pode demonstrar sensibilidade ao contexto dos adolescentes, pois assim, cria-se um ambiente anonimato, segurança emocional e liberdade de expressão. É uma escolha metodológica pertinente, pois reduz o constrangimento e permite ao professor/a mapear necessidades reais da turma antes de definir os conteúdos. Mas, é importante ressaltar que o professor/ar devem estar atentos a ampliar os conteúdos biológicos, lembrando-se dos seus condicionantes históricos sociais. A resposta de Mariana descreve uma excelente receptividade por partes dos estudantes, o uso do teatro e das artes como linguagem de enfrentamento, discussão sobre a lei Maria da Penha o que demonstrar um ambiente receptivo para a ampliação do tema em suas dimensões históricas e sociais. Uma perspectiva contra-hegemônica requer o reconhecimento de que a educação sexual visa a desconstrução de mitos e opressões que estruturam a sociedade e a própria escola. Assim, propostas transformadoras “devem considerar seriamente a necessidade de enfrentar aqueles aspectos ideológicos e materiais da sociedade dominante que tentam separar a questão do conhecimento da questão do poder” (Giroux, 1987, p. 33).

Diante da análise das respostas docentes apresentadas podemos concluir que a educação sexual no ensino médio constitui um campo de disputas pedagógicas, políticas e ideológicas, no qual se confrontam práticas comprometidas com a formação crítica e emancipatória e posturas marcadas por silenciamentos, reducionismos biológicos ou receios institucionais. Enquanto algumas professoras demonstram intencionalidade formativa, sensibilidade às demandas juvenis e esforço de mediação dialógica, outras revelam limitações decorrentes de pressões da gestão, ausência de formação específica ou adesão a concepções supostamente neutras. Esse conjunto de respostas confirma que a abordagem da sexualidade na escola não é apenas uma escolha metodológica individual, mas expressão das condições históricas, institucionais e ideológicas que atravessam o trabalho docente. Assim, à luz da PHC, reafirma-se a necessidade de fortalecer a formação teórica e política dos/as professores/as, bem como de construir coletivamente referenciais institucionais que garantam respaldo pedagógico,

científico e ético para que a educação sexual cumpra sua função social de promover conhecimento, respeito, direitos e emancipação humana.

De modo complementar a pesquisa avançou expondo os/as professores/as pesquisados/as aos seguintes questionamentos: De acordo com a Agência Brasil, o número de mortes violentas de pessoas LGBTQIAPN+ foram de 316 mortes em 2021, totalizando 1 morte a cada 28 horas. Levando-se em consideração esses dados e que segundo a declaração Universal dos direitos Humanos em seu art. 3 “Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” você, enquanto professor/a, considera legítimo que as escolas abordem este tema com os/as educandos/as do ensino médio? As respostas indicaram que 100% dos/as professores/as concordam que este tema deve ser trabalhado em sala de aula com os/as educandos/as.

De acordo com o boletim publicado pela LESFEM – Laboratório de estudos de feminicídios, em 2025, o Brasil registrou um total de 5582 casos de feminicídio, entre consumados e tentados. Desse modo 15,3 mulheres são vítimas de feminicídio consumado ou tentado por dia no Brasil. Levando-se em consideração estes dados e que segundo a declaração Universal dos direitos Humanos em seu art. 3 “Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” você, enquanto professor/a, considera legítimo que as escolas abordem esse tema com seus alunos do ensino médio? Também, as respostas indicaram que 100% dos/as professores/as concordam que este tema deve ser trabalhado em sala de aula com os/as educandos/as. Diante dos dados apresentados, você considera relevante inserir conteúdos no ensino médio que tratem de machismo, misoginia, homofobia, feminismo, identidade de gênero, discriminação, preconceito, democracia, direitos humanos, direitos sexuais reprodutivos, violências, liberdades? Mais uma vez, as respostas indicaram que 100% dos/as professores/as concordam que este tema deve ser trabalhado em sala de aula com os/as educandos/as.

A concordância, por unanimidade, apresentada nas respostas dos/as professores/as sobre a importância de se debater a educação sexual de forma interseccional histórico-crítica nas escolas, nos revela o compromisso desses/as profissionais com o presente e futuro dos/as jovens adolescentes frequentadores/as do Ensino Médio do estado de Goiás. Ao se proporem debater a educação sexual de forma interseccional histórico-crítica nas escolas, esses profissionais estarão atuando com intelectuais transformadores/as. Para Giroux (1987), os/as intelectuais transformadores/as são aqueles profissionais da educação que tornam o processo

pedagógico mais político e o político mais pedagógico. [...] isto significa inserir a educação diretamente na esfera política, afirmando que a

escolarização representa tanto uma disputa por significado, como uma luta a respeito de relações de poder. Assim, a escola torna-se um espaço central, onde poder e política operam a partir de uma relação dialética entre indivíduos e grupos, que funcionam dentro de condições históricas e limites estruturais específicos, bem como dentro de formas culturais e ideológicas que são a base para contradições e para lutas (Giroux, 1987, p.32).

Giroux (1987) apresenta a figura do/a intelectual transformador/a, destacando o papel ativo e político dos profissionais da educação no contexto escolar. Para Giroux, o/a educador/a não é um/uma simples transmissor/a de conteúdo, mas um/uma agente que politiza o pedagógico e pedagogiza o político, ou seja, que entende a escola como um espaço de disputa simbólica, ideológica e social. Sob essa perspectiva crítica, a escola não é neutra, mas um local onde relações de poder e estruturas sociais são reproduzidas ou contestadas.

O/A intelectual transformador/a reconhece as condições históricas e os limites estruturais que moldam a realidade escolar, mas atua de forma consciente para problematizar essas condições, construindo práticas que favoreçam a emancipação dos sujeitos e a transformação social. Em conformidade com a PHC, compreende a educação como práxis: uma ação consciente e intencional que busca intervir na realidade para superá-la. Ao invés de adaptar o/a educando/a às desigualdades sociais, o/a intelectual transformador/a propõe um ensino que desvele as contradições do mundo. Desse modo, Giroux convoca os/as educadores/as a assumir uma postura ética e política frente às injustiças, tornando a escola um campo vivo de formação crítica, resistência e transformação, articulando conhecimentos, culturas e lutas em favor de uma sociedade mais justa.

A unanimidade das respostas apresentadas pelos/as intelectuais transformadores/as nos conduziu a produzir um conteúdo interseccional histórico-crítico para o processo de ensino e aprendizagem de educação sexual.

5.1.5.1.1 Conteúdo interseccional histórico-crítico para a educação sexual

Mediante a lacuna identificada na formação inicial dos/as professores/as sobre educação sexual, a presença de professores/as que apresentam uma dependência estrita das diretrizes formais e uma compreensão limitada e conservadora da sexualidade compactuando com perspectivas hegemônicas relacionadas à educação sexual. Sob essa perspectiva avancei com a apresentação de dados da realidade brasileira sobre questões de violência que envolvem a sexualidade e a partir desse cenário, pude observar mudanças nas respostas e uma sinalização clara e positiva sobre a presença de uma educação sexual crítica, emancipadora e comprometida

com a superação das desigualdades. Assim, engajei na construção do *Guia Digital, educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica*. Conforme Saviani (2011), a presença de conteúdos relevantes para o ensino das camadas populares na escola é uma prioridade, pois o domínio da cultura constitui-se como um instrumento indispensável para a participação política das massas. Como expressa Saviani,

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2018, p.108).

Saviani (2018) reflete sobre o caráter emancipador do acesso ao conhecimento no processo educativo, destacando que a apropriação dos conteúdos culturais historicamente produzidos constitui condição fundamental para a superação das desigualdades sociais. Sob essa ótica, o autor rejeita a ideia de uma educação meramente espontaneísta ou desvinculada do saber sistematizado, defendendo que o domínio dos conteúdos escolares é instrumento de libertação e não de submissão. Logo, ao internalizar os conhecimentos que utilizados como forma de controle pelas classes dominantes, as camadas populares podem se tornar capaz de compreender criticamente a realidade e assim participar ativamente da transformação das estruturas de poder. Saviani (2018) reafirma a centralidade dos conteúdos na pedagogia histórico-crítica como meio de formação humana integral e de luta contra os mecanismos de reprodução da dominação social.

Em decorrência disso, proponho o trabalho com educação sexual a partir da compreensão histórica, refletir sobre o corpo de forma interseccional, a partir das contribuições de Collins e Belgi (2021) utilizando a interseccionalidade como ferramenta analítica. A proposta interseccional resguarda uma afinidade com o texto da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 3º, inciso IV, estabelece como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, art. 3º, IV). Defende o uso de lentes para se explorar as desigualdades de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, capacidades e etnia que se moldam mutuamente gerando uma experiência única de discriminação e opressão. Desse modo, a proposta interseccional mantém consonância com o princípio estabelecido no inciso IV da Constituição Federal de 1988, ao defender a promoção do bem de todos e a

eliminação de qualquer forma de preconceito ou discriminação. Essa afinidade e reforça a importância de uma abordagem educacional e social comprometida com a equidade, a justiça e o respeito à diversidade, pilares essenciais para a consolidação de uma sociedade democrática e inclusiva. Partindo dessa explanação, vamos a seguinte pergunta: o que é interseccionalidade?

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins, Bilge, 2021 p. 16).

Para Collins e Bilge (2021), a interseccionalidade é um conceito essencial para compreender as desigualdades em sociedades diversas. Ao reconhecer que fatores como raça, classe, gênero e orientação sexual se interligam, a interseccionalidade permite uma análise mais aprofundada das opressões e privilégios que moldam as relações sociais e as experiências individuais. As autoras acrescentam que a interseccionalidade como ferramenta analítica não está circunscrita às nações da América do Norte e da Europa, desse modo, aplicada ao contexto brasileiro a interseccionalidade é uma ferramenta essencial para compreender as desigualdades estruturais que afetam diferentes grupos sociais. O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades raciais, de classe e de gênero, herança de um passado colonial e escravagista que ainda se reflete nas condições de vida da população negra, indígena e periférica.

A interseccionalidade, nesse sentido, pode nos ajudar a evidenciar como múltiplos fatores como raça, classe e gênero se sobrepõem e potencializam opressões. Por exemplo, mulheres negras no Brasil, marcadas por um processo violento de escravização, enfrentam desafios distintos dos enfrentados por mulheres brancas, pois lidam tanto com o racismo quanto com o sexismo e, muitas vezes, com a desigualdade econômica e à falta de acesso a serviços públicos essenciais. Do mesmo modo, homens negros enfrentam desafios distintos dos enfrentados por homens brancos; homossexuais negros enfrentam desafios distintos dos enfrentados por homossexuais brancos e isso se reflete no mercado de trabalho, onde tais diferenças implicam em postos precarizados e mal remunerados, e também na violência, pois jovens negros periféricos estão mais vulneráveis a violência policial, mulheres negras mais expostas a feminicídios e homossexuais a homofobia.

A interseccionalidade permite compreender como a marginalização de determinados grupos não ocorre de forma isolada, mas sim dentro de um sistema que reforça e naturaliza

essas exclusões. No Brasil, isso pode ser identificado na criminalização da pobreza, na invisibilização dos temas como raça, gênero e classe econômica social que afetam milhões de brasileiros, cujos direitos são frequentemente violados. Portanto, aplicar a interseccionalidade na análise da realidade brasileira é fundamental para desenvolver políticas públicas e ações sociais mais justas e eficazes, que considerem as múltiplas camadas de desigualdade e promovam uma transformação estrutural na sociedade. Por fim, refleti sobre o papel do conceito de consciência de classe marxista, em Lukács (1974). Para o autor, o conceito de consciência de classe acrescenta uma dimensão crítica, ao evidenciar que a emancipação dos/as sujeitos/as requer a compreensão das condições materiais e ideológicas que sustentam as desigualdades. Assim, a união desses elementos teóricos amplia a compreensão da sexualidade enquanto fenômeno histórico-crítico, possibilitando uma reflexão educativa comprometida com a transformação social e com a formação dos/as sujeitos/as históricos de forma crítica e consciente.

Por meios da articulação entre esses referenciais teóricos, objetivei possibilitar a compreensão sobre a sexualidade como uma construção histórica, social e culturalmente situada, superando visões biologizantes. Ao propor uma abordagem interseccional histórico-crítica da educação sexual, reconhece-se que o desenvolvimento da sexualidade é atravessado por determinações históricas e por relações de poder que incidem sobre os corpos de forma desigual e o papel da consciência de classe é essencial na luta contra-hegemônica. A proposta de união entre a ferramenta analítica da interseccionalidade e o conceito de consciência de classe, como destaca Lukács (1974) busca identificar como a burguesia determina a função da consciência de classe na sua luta pela dominação da sociedade, desse modo, visa efetivamente organizar toda a sociedade em conformidade com os seus interesses, para atingir seus objetivos a burguesia cria uma doutrina econômica de Estado que pressupõe e implica em e por si, sua visão do mundo e assim impõe as outras classes a crença de sua própria vocação à dominação, desse modo, as outras classes se iludem com doutrinas que defendem que o Estado está acima das oposições de classes, confiam na imparcialidade da justiça e assim estabelecem uma consciência de classe confusa entre a classe dominada.

De tal maneira, a burguesia, de acordo com Lukács (1974) visa mascarar a essência da sociedade burguesa, que é a de manter uma ordem social que eles aprovam em virtude dos seus interesses. Porque, quanto mais clara a visão se torna, e quanto mais as contradições internas insolúveis dessa organização mostre a sua nudez, ao proletariado não haverá escolha, será necessário que se torne uma classe não somente "frente a frente ao capital" como também "para si própria". Isto é, que eleve a necessidade econômica de sua luta de classes ao nível de uma

vontade consciente de uma consciência de classe atuante que reconhece a situação histórica de classe. Somente a consciência do proletariado pode mostrar como sair da crise do capitalismo. Enquanto essa consciência não existe, a crise mantém-se permanente, retorna ao seu ponto de partida, repete a situação, até que, enfim, após infinitos sofrimentos e terríveis desvios, a lição de coisas da história remata o processo de consciência no proletariado e repõe nas suas mãos a direção da história, pois a noção de “consciência de classe para si”, que diferencia uma classe apenas existente (em si) de uma classe organizada e consciente de seu papel revolucionário (para si) que visa superar a falsa consciência imposta pela burguesia de que os fenômenos sociais estão expostos a leis naturais eternas.

Para Lukács (1974), em outras palavras, a forma como a burguesia busca ocultar as contradições do sistema capitalista para preservar seus interesses revelam o mascaramento desse processo que impede que o proletariado compreenda sua real condição de exploração e a necessidade de transformação social. No entanto, à medida que as contradições do capitalismo se tornam mais evidentes, os trabalhadores devem desenvolver uma consciência de classe para si, ou seja, passar de uma posição passiva para uma atuação revolucionária, reconhecendo-se como sujeitos históricos capazes de mudar a ordem social. Enquanto essa consciência não for alcançada, a crise do capitalismo se perpetua, com ciclos de exploração e resistência que se repetem. Apenas quando o proletariado superar a falsa consciência imposta pela ideologia burguesa, que apresenta as desigualdades sociais como algo natural e imutável ele poderá tomar a direção da história e lutar pela superação do sistema capitalista.

Diante do exposto, defendo a PHC como uma pedagogia revolucionária que coloca os conteúdos no centro do ensino e atribui à escola a responsabilidade de socializar o conhecimento historicamente acumulado, com o propósito de formar cidadãos críticos capazes de enfrentar as contradições da sociedade atual e promover a emancipação humana. A PHC, de base marxista, questiona às concepções burguesas de educação que fundamentaram as pedagogias não-críticas, tradicional, pedagogia nova, tecnicismo e pedagogia das competências que nunca ousaram decifrar a realidade da história da sexualidade brasileira, contribuindo assim para que o Brasil contemporâneo ainda conviva com números alarmantes de feminicídio, homofobia, violência sexual. A PHC se propõe a superar os limites das pedagogias não-críticas e das teorias crítico-reprodutivistas com uma prática pedagógica voltada para a transmissão do conhecimento socialmente construído, com foco na humanização, na emancipação dos indivíduos e na transformação da sociedade, visando, em última instância, à superação da divisão de classes.

A educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica compreende o ser humano enquanto ser biológico, mas defende que no processo de desenvolvimento cultural, o ser humano precisa construir sua própria condição humanizada para assegurar sua existência como sujeito histórico. Desse modo, uma educação sexual contra-hegemônica, partindo dos condicionantes históricos, econômicos, políticos, ideológicos e culturais que regulam as expressões e experiências de sexualidade e assim condicionam os sujeitos no modo como percebem e vivenciam a sua sexualidade e ainda a utilizam como mecanismo de controle social disciplinando os corpos, enquadrando-os em hierarquias sociais e sexuais determinadas por sua condição material de existência. Por tais razões, propus o debate da educação sexual de modo interseccional, pois assim analisam-se as categorias de gênero, raça e classe social. Debater essas categorias pode ajudar a entender e enfrentar formas de opressão, exclusão e desigualdade na sociedade, pois tornam visíveis realidades que muitas vezes são naturalizadas e assim, podem contribuir para mudanças culturais. Ao questionar normas que marginalizam determinados grupos podemos permitir uma análise crítica das estruturas sociais que sustentam privilégios e violências e desse modo podemos ajudar na construção de políticas públicas e ações de transformação social para garantir direitos e promover equidade e justiça social.

5.1.5.1.2 As professoras e suas concepções sobre a PHC e educação sexual

A validação do produto educacional, *Guia Digital: educação sexual*, uma proposta contra-hegemônica com a sugestão de trabalho com o conteúdo de educação sexual interseccional histórico-crítica utilizando o método didático dos 05 momentos da PHC (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final) foi realizada de forma síncrona no dia 27 de outubro de 2025, via *Google Meet*, para 02 (duas) professoras participantes da pesquisa que se disponibilizaram a comparecer.

As professoras são formadas em Ciências Biológicas e possuem mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática (IFG). A professora Marta atua no magistério há 13 (treze) anos e a professora Joana há 22 anos, o que revela que ambas as professoras possuem sólida formação acadêmica e vivência prolongada na prática docente, o que conferiu maior consistência analítica sobre o produto, possibilitando uma avaliação crítica e situada da proposta, bem como uma certificação de sua pertinência pedagógica.

No decorrer da apresentação foram formuladas algumas perguntas para as pesquisadas, as quais tiveram em um primeiro momento o objetivo de compreender como a concepção de

Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) se apresenta na formação e prática docente das participantes da pesquisa, iniciamos a análise pelo mapeamento do conhecimento prévio das professoras acerca dessa abordagem. Nesta etapa, interessei-me em observar não apenas o reconhecimento nominal da abordagem, mas também o nível de apropriação teórica e o contexto formativo em que tal contato se constituiu, uma vez que estes elementos podem indicar o caráter mais introdutório ou aprofundado da relação das docentes com a perspectiva histórico-crítica.

Na sequência, as perguntas propostas buscaram compreender como as professoras percebem a educação sexual no contexto escolar, bem como o modo pelo qual articulam tal temática com diferentes perspectivas teóricas. Inicialmente, indagou-se se as docentes consideram importante o trabalho com educação sexual no ambiente escolar. Em seguida, procurou-se verificar se já haviam refletido previamente sobre o caráter biologizante presente nos currículos e, de forma complementar, se tinham contato ou elaborado reflexões acerca de uma abordagem histórico-crítica da educação sexual. Além de mapear concepções prévias, as perguntas também visaram captar as impressões das participantes acerca da proposta formativa apresentada, baseada na perspectiva interseccional e contra-hegemônica materializada no *Guia Digital*. Por fim, investigou-se se as professoras consideram relevante o trabalho com educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica e se julgam positiva a aplicação dos cinco momentos do método didático da Pedagogia Histórico-Crítica. A seguir, apresento as perguntas e as respostas obtidas durante o encontro virtual. Para efeitos de uma melhor compreensão, as respostas das pesquisadas estão categorizadas, como professora Marta e a professora Joana.

5.1.5.1.3 Validação do produto educacional: resultados e discussões

Tomamos como princípio, para as análises e discussões, as perguntas e respostas apresentadas pelas professoras sob a luz das referências teóricas apresentadas no decorrer da dissertação, como: Saviani (2011), Furlani (2017), WAS (2014) e Sánchez (1968).

Pergunta: A) Você conhece a PHC? a professora Marta: *Sim. Mas ainda estou estudando para melhor compreendê-la*; a professora Joana: *Já ouvi falar da PHC, mas não tenho um conhecimento aprofundado sobre ela*.

Pergunta: B) Se sim, em qual momento de sua trajetória, você teve contato pela primeira vez com a PHC? graduação, mestrado, doutorado, entre outros. A professora Marta: *Tive o primeiro contato no mestrado por meio de leituras mais aprofundadas, e continuo com as leituras no processo de doutoramento*; A professora Joana: *mestrado*.

No conjunto das respostas A e B, a professora Marta afirma conhecer a PHC, embora destaque que ainda se encontra em processo de aprofundamento teórico; já a professora Joana relata ter ouvido falar sobre a abordagem, mas reconhece não possuir domínio aprofundado. Quanto ao momento de primeiro contato, ambas situam a aproximação inicial no mestrado, embora Marta enfatize que a continuidade dos estudos ocorre no doutorado, por meio de leituras mais sistemáticas. As informações apresentadas nas respostas revelam que ambas as professoras tiveram contato com a PHC, mas em nível introdutório, o que evidencia a necessidade de aprofundamento teórico para que a abordagem se concretize de modo consistente na prática educativa. A PHC exige mais do que um conhecimento superficial, demanda apropriação dos fundamentos filosóficos, compreensão do método didático e domínio das mediações entre conteúdo, historicidade e formação humana. Sem esse aprofundamento, corre-se o risco de uma aplicação fragmentada ou meramente nominal, desvinculada de seus pressupostos críticos e emancipadores. Portanto, consolidar estudos sistemáticos sobre a PHC é condição para que ela se efetive como prática pedagógica intencionalmente transformadora.

Pergunta: C) Você considera importante o trabalho com educação sexual? a professora Marta: *Sim. É relevante a abordagem sobre o corpo, DSTs, relacionamentos, valorização do corpo principalmente feminino na abordagem sobre respeito, limites e liberdade do ser humano, quanto à valorização do corpo, abuso sexual, aborto, homofobia, gênero e discriminação.* A professora Joana: *Sim, considero a educação sexual de extrema importância. Ela é fundamental para promover o conhecimento, a prevenção e o respeito, essenciais para o desenvolvimento saudável das pessoas e para a formação de uma sociedade mais informada, responsável e respeitosa.* As professoras ao compreenderem a importância da educação sexual de modo ampliado se filiam a uma visão de educação sexual amparada pelos direitos humanos, como mencionado por Furlani (2017) a educação sexual orientada pela perspectiva dos direitos humanos transcende a mera transmissão de informações biológicas ou normativas, assumindo um caráter político e emancipador. Ao problematizar e desconstruir representações negativas e socialmente impostas às identidades marginalizadas, essa abordagem reconhece os sujeitos em sua pluralidade e busca promover a dignidade, a igualdade e o respeito às diferenças. Nesse sentido, a educação sexual deixa de ser um instrumento de controle ou silenciamento para tornar-se um processo formativo que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e humana, pautada no enfrentamento das desigualdades estruturais que historicamente produzem exclusão e violência simbólica.

Pergunta: D) Você já havia refletido sobre o caráter biologizante da educação sexual nos currículos? a professora Marta,

Já havia percebido que a temática se apresenta de forma extremamente descritiva do corpo humano, aspectos relacionados a DSTs, porém de forma rasa e somente biológica. Mas, nunca havia feito uma pausa para reflexão e análise nesse sentido abordado no guia, uma abordagem interseccional histórico-crítica. A própria instituição de ensino cria barreiras para essa temática ser trabalhada até mesmo de forma superficial como posta no currículo. Desse modo, a professora sente-se de certa forma sendo observada/monitorada ao trazer o assunto para a pauta escolar, percebe-se um incômodo entre os pares e a vigilância no âmbito educacional intencionalmente acontece.

Em sua justificativa, a professora Joana: *Sim, eu já refleti sobre o caráter predominantemente biologizante que a educação sexual historicamente assumiu nos currículos escolares, mas de forma superficial.* As respostas apresentadas pelas professoras Marta e Joana, confirmam a tese de Furlani (2017) de que a abordagem biológica é a prevalente na escolarização formal. Assim, reconhecem a limitação histórica da educação sexual escolar, reduzida quase exclusivamente a uma dimensão biologizante, centrada em anatomia, corpo e DSTs, sem problematizar os aspectos históricos, econômicos, culturais e políticos que atravessam a sexualidade. Ainda que ambas afirmem já ter refletido sobre esse reducionismo, essa reflexão aparece como incipiente e não articulada a perspectivas contra-hegemônicas, como uma abordagem interseccional histórico-crítica. Além disso, emerge a denúncia de que a própria instituição atua como um espaço de vigilância e regulação, produzindo silenciamentos e constrangimentos que inibem práticas pedagógicas mais emancipatórias. Esse contexto revela que, mesmo com inquietações individuais, as docentes ainda se percebem limitadas estruturalmente, o que evidencia a necessidade de formação contínua e de uma disputa política no campo curricular para que a sexualidade seja abordada como dimensão integral da formação humana e dos direitos sociais.

Pergunta: E) Você já havia pensado sobre o caráter histórico-crítico da educação sexual? a professora Marta:

Sim. Mas não com o cuidado e observação de atitudes, gestos e falas das pessoas no ambiente formal ou informal de educação. A minha visão ficou mais atenta também para além do corpo como estrutura biológica, às questões históricas, culturais e sociais envolvidas nesse processo a partir da leitura, discussões e reflexões que esse produto educacional (Guia Digital) me proporcionou. A professora Joana: *Sim, já havia pensado sobre o caráter histórico-crítico da educação sexual. Inclusive, já trabalhei nessa perspectiva, abordando temas como sexismo, machismo, frases preconceituosas, autoestima, violência e também sobre a Lei Maria da Penha, buscando promover reflexões e atitudes mais conscientes e respeitadas.*

As respostas analisadas revelam um movimento importante de ampliação conceitual por parte das docentes, ao reconhecerem que a sexualidade não se reduz ao corpo biológico,

mas se produz no entrelaçamento de dimensões históricas, culturais e sociais. A professora Marta destaca que somente após o contato com os debates propostos pelo *Guia* passou a observar com maior criticidade as práticas e interações no cotidiano escolar, indicando um processo formativo em curso. A professora Joana afirma já ter incorporado essa perspectiva em sua atuação, com temas que tensionam relações de poder, violência e preconceito. No entanto, ambas as respostas ainda se situam no plano declarativo e não deixam suficientemente evidente como tais compreensões se traduzem em ações pedagógicas estruturadas e contínuas, o que reforça a necessidade de formação crítica permanente e de condições institucionais que sustentem uma educação sexual comprometida com a transformação social e a superação de desigualdades. Isto posto, pensemos na seguinte reflexão de Saviani

a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (Saviani, 2011, p. 86)

Saviani (2011) observa que a compreensão de que a educação não é um fenômeno neutro, mas profundamente atravessado pelas determinações sociais, políticas e econômicas da sociedade em que se insere. Ao afirmar que a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, o texto sublinha que o/a educador/a precisa reconhecer as condições históricas e materiais que moldam tanto o funcionamento da escola quanto as experiências dos sujeitos/as que nela participam. Além disso, ao mencionar que as contradições sociais marcam a educação, evidencia-se a necessidade de compreender que a escola reproduz, mas também pode tensionar, desigualdades. Em consequência, o posicionamento do/a educador/a não pode ser indiferente ou meramente técnico; trata-se de uma postura ético-política, que exige analisar criticamente essas contradições para orientar sua intervenção pedagógica. Assim, o autor ainda complementa a necessidade de desenredar a educação das visões ambíguas e imprimir uma direção clara ao trabalho educativo com ação docente intencional, fundamentada e comprometida com um projeto emancipador. A PHC, portanto, requer do/a educador/a não apenas domínio teórico, mas também engajamento social, clareza de objetivos e capacidade de articular prática pedagógica e transformação social.

Pergunta: F) O que você achou da proposta de debater a sexualidade pelo viés interseccional histórico-crítico, por meio, do *Guia Digital: educação sexual*, em uma perspectiva contra-hegemônica? A professora Marta:

A forma de apresentação do guia está bastante didática, trata-se de um tema que os/as estudantes gostam e tem muitas dúvidas que precisam ser trabalhadas no espaço escolar por meio da mediação docente, trazendo essa abordagem histórica e social para melhor compreensão e formação do indivíduo para a transformação social. O guia nesta perspectiva poderá contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e atuação dos sujeitos de forma consciente, para a tomada de decisão pensando no bem coletivo. Os/as estudantes precisam conhecer o contexto histórico que vem moldando a sociedade do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, em que a concepção de corpo é utilizada como valor de mercado, dependendo da cor, etnia, gênero e classe social. Esse guia me fez refletir sobre a sexualidade de forma ampla, em que envolve questões de valores na sociedade, onde quem detém a hegemonia de poder se acha no direito de tomar posse do corpo do outro e utiliza esse corpo para manutenção do conservadorismo de ideias machistas, preconceituosas, classistas, manutenção de atitudes discriminatórias, violentas e ideológicas de cunho político, religioso e bases familiares marcadas por uma sociedade patriarcal.

A resposta a indagação da professora Joana,

A proposta de debater a sexualidade pelo viés interseccional histórico-crítico, utilizando o Guia Digital de educação sexual, contra-hegemônica, é bastante positiva e necessária. Esse tipo de abordagem amplia a discussão para além dos aspectos biológicos e normativos, problematizando como as ideias sobre sexualidade, gênero e identidade são construídas ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais. Ao abordar a sexualidade dessa maneira, é possível questionar padrões, normas e estereótipos direcionados para preconceitos e desigualdades, promovendo uma educação mais aberta, crítica e inclusiva. A educação sexual contra-hegemônica, ao problematizar as “verdades únicas” e apresentar diferentes possibilidades e experiências de sexualidade, contribui para a formação de assuntos mais críticos, independentes e respeitosos com a diversidade.

As respostas demonstram uma valorização significativa da abordagem interseccional histórico-crítica proposta pelo *Guia*, reconhecendo seu potencial para romper com paradigmas conservadores e biologizantes que marcam hegemonicamente a educação sexual. A professora Marta enfatiza a centralidade da mediação docente e a necessidade de contextualizar a sexualidade nas estruturas do capitalismo, colonialismo e patriarcado, articulando o tema à crítica das relações de poder e às desigualdades sociais. A professora Joana reforça que essa perspectiva promove o pensamento crítico e a inclusão, ao problematizar normas e estigmas que sustentam preconceitos. As respostas apresentadas demonstram compromisso social por parte das professoras pesquisadas e convergem com a proposta sobre educação sexual apresentada pela WAS (2014), no seu tem 10 (dez), a qual afirma que a educação sexual deve ser cientificamente fundamentada, adequada ao contexto social e promotora dos direitos humanos, ao mesmo tempo em que estimula autonomia, respeito à diversidade e consciência crítica. Ao enfatizarem a necessidade de mediação docente qualificada e de uma educação sexual que enfrente preconceitos, desigualdades e violências estruturais, as professoras

reforçam a dimensão contra-hegemônica defendida pela declaração, na qual a educação sexual é concebida como formação integral capaz de contribuir para sujeitos/as mais conscientes, participativos/as e comprometidos/as com o bem coletivo.

Pergunta: G) Você considera importante o trabalho com educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica nas escolas? a professora Marta:

É fundamental, pois a escola é um espaço de formação humana dos sujeitos/as, atores sociais, que votam nos representantes políticos do Brasil e, portanto, é essencial que saibam as intencionalidades dos projetos políticos para a (des)valorização humana usando o corpo como representação simbólica de defesa de espaço do ser na sociedade, por meio do desrespeito, da discriminação, do abuso, da homofobia. Considero como uma temática de urgência nas instituições escolares, pois é preciso para além do conhecimento biológico e não menos importante da abordagem dos aspectos históricos, sociais e culturas enraizadas e impostas pela classe burguesa, de homens, brancos e ricos. A professora Joana: Sim, considerado fundamental o trabalho com educação sexual contra-hegemônica nas escolas. Esse tipo de abordagem amplia o olhar para além dos aspectos biológicos, incentivando o respeito à diversidade, a valorização das diferenças e a prevenção de preconceitos e violências.

As respostas convergem ao reconhecer a educação sexual contra-hegemônica como componente essencial da formação humana nas escolas, posicionando-a como prática que ultrapassa os limites do ensino biológico e busca enfrentar as desigualdades estruturais que moldam corpos e subjetividades. A professora Marta enfatiza o caráter político dessa abordagem, apontando a necessidade de desnaturalizar opressões historicamente sustentadas pela hegemonia burguesa, patriarcal e racializada, enquanto a professora Joana destaca sua função na promoção do respeito e na prevenção de violências. Desse modo, as professoras identificam o espaço escolar como local de resistência, ou seja, de contra-hegemonia. Conforme Saviani (2011) a escola, entendida em sua historicidade, nasce das tensões e disputas próprias de uma sociedade organizada em classes. Por isso, embora tenha potencial para reforçar desigualdades existentes, a instituição escolar também pode assumir um papel transformador, desde que orientada por um projeto formativo crítico, emancipador e voltado à superação das estruturas sociais hegemônicas.

Pergunta: H) Você considera positiva a aplicação dos 05 (cinco) momentos do método didático da PHC? a professora Marta,

Com certeza. A abordagem crítico-dialética parte da premissa de transformação da realidade do concreto, empírico para o ponto de chegada do conhecimento, a síntese, realizando um movimento da teoria articulada à prática. A articulação entre os cinco momentos propõe na temática escolhida, educação sexual, compreender como o contexto sócio-histórico pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, à apropriação de conceitos mais elaborados, a partir da prática social dos indivíduos para a mudança

de comportamento, reconhecimento da humanidade no outro sem preconceitos e estereótipos os quais comumente são produzidos e contados por grupos de pessoas detentores de poder, invisibilizando os sujeitos sociais.

A resposta da professora Joana a essa indagação,

Sim, considero positiva a aplicação dos cinco momentos do método didático da PHC. Esta proposta metodológica contribui para organizar o ensino, ao envolver as etapas de prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Esse método incentiva a construção crítica do conhecimento, partindo da realidade dos alunos e promovendo a participação ativa, o que torna o aprendizado mais significativo.

As respostas das professoras Marta e Joana alinham-se positivamente sobre aplicação dos cinco momentos didáticos proposto no *Guia Digital*, educação sexual, uma perspectiva contra-hegemônica. Ambas afirmam que os cinco momentos podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva histórico-crítica, incentivando a apropriação de conceitos mais elaborados e a construção crítica do conhecimento sobre educação sexual a partir da realidade dos/as educandos/as. Assim, espera-se mudanças de comportamentos, o reconhecimento da humanidade do outro e a superação de preconceitos que estruturam relações de poder que invisibilizam os/as sujeitos/as historicamente. Importante ressaltar que

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (Sánchez, 1968, p. 206-207).

Para Sánchez (1968), a teoria, isoladamente, não produz transformações sociais concretas, pois seu potencial emancipatório só se realiza quando apropriada pelos/as sujeitos/as históricos capazes de agir sobre a realidade. Nesse sentido, o autor enfatiza o papel fundamental da organização material, do planejamento de ações e das mediações teóricas para a formação de consciências, desse modo, o conhecimento deixa de ser mera elaboração ideal e se converte em prática transformadora. Assim, a teoria torna-se efetivamente prática apenas quando ultrapassa o plano abstrato e se materializa em ações realizadas coletivamente, orientadas por um projeto de transformação social. Logo, podemos compreender que a recepção positiva das professoras pesquisadas sobre o método didático da PHC, deve estar alinhada com as ideias de

Sánchez (1968) para que a teoria se transforme em planos concretos de ação que vise a formação de consciências para transformação da realidade.

A proposta do *Guia Digital: educação sexual: em uma perspectiva contra-hegemônica* tem um compromisso com as classes trabalhadoras e seu objetivo não é apenas compreender a realidade, mas oferecer instrumentos para transformá-la. Desse modo, compreendemos que a construção desse conhecimento deve servir como ferramenta de ação política para professores/as comprometidos com a função social da escola. Partindo desta premissa, observamos que a análise das respostas das professoras pesquisadas nos permitiram compreender que o trabalho com educação sexual interseccional histórico-crítica se revelou fundamental para uma educação comprometida com a emancipação humana. Ao integrar as contribuições de Saviani (2008, 2011, 2018), Collins; Belgi (2021) e Lukács (1974), evidenciamos que o domínio dos conteúdos culturais, aliado à análise das intersecções entre gênero, raça e classe, constitui um caminho para romper com as formas de dominação e naturalização das desigualdades.

As professoras demonstraram compreender que a sexualidade, é também, uma construção histórica, e não se restringe apenas a aspectos biológicos, logo, emerge como campo de disputa simbólica, ideológica e política, onde o conhecimento deve assumir um papel contra-hegemônico. Nesse sentido, essa proposta de educação sexual deve promover a formação de sujeitos/as capazes de reconhecer as determinações históricas sobre o desenvolvimento da sexualidade e agir conscientemente para promover a sua transformação e a escola é imprescindível nesse processo, como observa de Saviani, “O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (Saviani, 2011, p. 69-70).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O itinerário de pesquisa, percorrido nesta dissertação, orientado pela PHC permitiu não apenas compreender a complexa realidade da educação sexual no Ensino Médio do estado de Goiás, mas também construir uma proposta concreta para a sua transformação. O resgate histórico do desenvolvimento da sexualidade brasileira, por meio das análises de Nunes (2003), Parker (1991), Figueiró (1998, 2020), Ribeiro (2004), entre outros, me revelou que a construção da sexualidade no Brasil foi profundamente marcada por uma herança histórico-religiosa e moral repressiva, originada do Cristianismo desde o império de Constantino, que associou o corpo ao pecado e o sexo à culpa. Esse controle moral, reforçado pela Igreja Católica e posteriormente pela ética protestante, consolidou um sistema de repressão sexual voltado à obediência, ao trabalho e à contenção dos desejos, em consonância com as demandas do capitalismo nascente. Como destacam Nunes (2003), Parker (1991) e Figueiró (2020), a moral religiosa e as necessidades econômicas se articularam para domesticar a energia sexual e moldar corpos dóceis e produtivos, transformando a sexualidade em um instrumento de controle social e manutenção do *status quo*. Nesse contexto, o Brasil incorporou esses valores europeus, estruturando uma cultura sexual marcada pela culpa, pela repressão e pela submissão à moral cristã e ao poder econômico.

Em decorrência dessa cultura sexual repressiva e moralista, o Brasil conservador compreende o tema da sexualidade como uma ameaça à ordem moral da sociedade. Assim, as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da educação sexual acabam oscilando entre avanços pontuais, como demonstrado nos PCNs (Brasil, 1996) sustentados por perspectivas de direitos humanos e retrocessos, impulsionados por pressões conservadoras e religiosas impulsionadas por movimentos como o Escola sem Partido (Linares, Bezerra, 2019). Consequentemente, a análise dos documentos normativos BNCC e DCGO revelou a inexistência da expressão educação sexual nesses documentos. Esse silenciamento sinaliza a resistência histórica em reconhecer a sexualidade como dimensão integral do desenvolvimento humano e como direito, o que pode demonstrar um posicionamento político e ideológico vinculado a interesses hegemônicos.

A análise do DCGO (Goiás, 2019) demonstrou a filiação do currículo de Goiás à abordagem biológico-higienista (Furlani, 2017). A presença de temas vinculados à saúde reprodutiva, métodos contraceptivos e prevenção de ISTs comprovam a restrição ao biológico, embora relevante do ponto de vista da saúde, opera como uma ferramenta hegemônica que ignora as dimensões histórica, econômica, política, ideológica, cultural, social e de identidade

da sexualidade humana. Desse modo, constata-se que a construção histórica sobre a sexualidade teve implicações sobre os documentos normativos que orientam a educação sexual para o Ensino Médio no estado de Goiás.

Para Furlani (2017), à abordagem biológico-higienista da educação sexual, comum no ambiente escolar, reduz o desenvolvimento sexual humano a aspectos exclusivamente biológicos e reprodutivos. Ao se apoiar no determinismo biológico, essa perspectiva ignora dimensões históricas, econômicas, políticas, ideológicas, culturais, sociais, afetivas e identitárias da sexualidade, contribuindo para a reprodução de desigualdades de gênero e sexualidade. O problema central não é sua presença nos currículos, mas sua exclusividade, que torna o ensino da sexualidade limitado, normativo e excludente, deixando de promover uma educação verdadeiramente crítica, inclusiva e emancipadora.

A normatização higiênica, para Trevisan (2000), ancorada no cientificismo, assumiu um papel de controle social anteriormente desempenhado pela religião. Ao transferir a autoridade normativa do campo religioso para o científico, o higienismo passou a estabelecer regras de conduta baseadas na medicina e na saúde pública, legitimando intervenções no cotidiano das pessoas sob o pretexto de progresso e bem-estar. Esse processo reflete a transição para um modelo de regulação social fundamentado na ciência, em que a norma científica se torna um instrumento de disciplina e conformidade social. Esse resgate histórico nos permitiu responder à questão problematizadora da pesquisa, ou seja, a construção histórica sobre a sexualidade tem impactado os documentos normativos que orientam a educação sexual para o Ensino Médio no estado de Goiás.

Para superação do quadro apresentado pelos dados e discussões levantados durante a pesquisa, organizei um *Guia Digital: educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica* que oferece reflexões críticas sobre o desenvolvimento histórico da sexualidade e suas implicações na atualidade, trata de diversidade, igualdade de gênero, violências, autonomia corporal e direitos sexuais e reprodutivos como forma de compreender e transformar normas hegemônicas e assim promover a consciência crítica dos educandos/as, por meio de reflexões que questionam a estrutura econômica, política, ideológica, cultural e social que oprime os corpos e suas respectivas sexualidades. Esse *Guia Digital* propõe um conteúdo de trabalho baseado no desenvolvimento de uma educação sexual interseccional histórico-crítica, e assim, adota o método pedagógico de ensino e aprendizagem desenvolvido por Saviani (2018) os momentos didáticos: (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final). Este método permite que o educando/a parta de sua compreensão sincrética da sexualidade (marcada por tabus, senso comum e ideologia hegemônica) e ascenda, via

instrumentalização científica, à síntese, ou seja, a uma consciência crítica e a uma nova postura mental e prática sobre o tema.

O *Guia Digital* propõe que a análise da sexualidade não se restrinja ao binarismo de gênero, mas abranja a mútua constituição das categorias de gênero, raça e classe social por incorporação da interseccionalidade (Collins, Bilge, 2021). Dessa forma, o guia visa desenvolver nos educandos/as o pensamento de consciência de classe (Lukács, 1974) em relação à sua sexualidade, permitindo-lhes compreender que a marginalização e a violência não são acidentais ou biológicas, mas sim consequências das estruturas históricas culturais de dominação hegemônica. A partir de estudo e reflexão nessa perspectiva, acreditamos que os/as docentes podem se sentir provocados e assim romper com paradigmas e conhecimentos hegemônicos que se apresentam implícitos nos documentos normativos, conhecimentos esses que fortalecem a diferença de classes sociais, que moldam o processo educacional, visto que a PHC espera contribuir para que os professores/as revejam sua prática, entendendo o processo educativo como a passagem da “desigualdade à igualdade” (Saviani, 2018, p. 130).

A análise das respostas das professoras participantes da segunda fase da pesquisa, que foi a apresentação do *Guia Digital*, com a proposta de conteúdo: educação sexual fundamentada na perspectiva interseccional histórico-crítica revelou-se positiva. As participantes concordaram com a proposta, destacando a sua relevância para uma prática educativa voltada à emancipação humana. Ao articular as contribuições teóricas de Saviani (2008, 2011, 2018), Collins e Belgí (2021) e Lukács (1974), evidencia-se que o domínio dos conteúdos culturais, somado à compreensão das intersecções entre gênero, raça e classe, constitui um caminho para desnaturalizar desigualdades e enfrentar estruturas de dominação. As docentes demonstraram reconhecer a sexualidade como uma construção histórico-crítica, que ultrapassa os limites do biológico e se configura como um campo de disputas simbólicas, ideológicas e políticas. Assim, o ensino sobre sexualidade deve assumir uma dimensão crítica e libertadora, capaz de formar sujeitos conscientes de suas condições históricas e engajados na transformação da realidade social.

Consequentemente, a proposta de ensino e aprendizagem contida no *Guia Digital* se torna uma ferramenta essencial para a luta ideológica revolucionária na escola, pois oferece aos/às jovens da classe trabalhadora os conhecimentos científicos e filosóficos necessários para: desvelar a origem histórica e as determinações econômicas e morais da repressão sexual; compreender a sexualidade como uma dimensão humana, histórica e socialmente construída e agir na realidade com um compromisso ético-político de transformação, rompendo com o silêncio e as formas de violência e opressão. Conclui-se, portanto, que a PHC não é apenas a

lente mais adequada para a crítica ao modelo vigente de educação sexual, mas é referencial capaz de oferecer uma proposta de ação revolucionária no âmbito pedagógico, transformando o ato de ensinar sobre sexualidade em um ato de luta pela emancipação. Este trabalho se apresenta como uma ferramenta de luta contra-hegemônica na escola, e pretende contribuir para que o desenvolvimento intelectual seja democraticamente compartilhado, pois entende que o “livre desenvolvimento de cada um seja a condição para o livre desenvolvimento de todos” (Marx, Engels, 2010, p.44).

A educação sexual pautada na perspectiva contra-hegemônica, embora busque promover a apropriação do conhecimento científico, a emancipação humana e a compreensão das determinações sociais da sexualidade, sua implementação enfrenta limites estruturais, políticos e pedagógicos. Em primeiro lugar, por estar orientada à superação das desigualdades sociais por meio da mediação escolar, essa abordagem esbarra nas contradições próprias da escola, que funciona simultaneamente como espaço de reprodução e de transformação, o que restringe a efetividade de práticas emancipatórias em contextos marcados por precarização, currículo fragmentado e desvalorização docente. Soma-se a isso a resistência de setores conservadores, que defendem perspectivas moralizantes ou biologizantes da sexualidade, dificultando o acesso a conhecimentos científicos e históricos vinculados a sexualidade, como: gênero, direitos sexuais e diversidade. Há ainda desafios vinculados a construção de políticas públicas que ofereçam condições materiais, como: formação continuada de professores/as para que estes/as consigam articular, dialeticamente, vivências concretas e saberes sistematizados para que a educação sexual não se reduza a conteúdos teóricos descolados das experiências dos/as estudantes, elementos frequentemente negados pelas políticas neoliberais e pelos ataques à escola pública.

Nesse cenário de novas determinações sociais, sob a égide do capitalismo neoliberal, que configuram a sexualidade na contemporaneidade, identificamos as possibilidades de continuidade da pesquisa, pois a PHC precisa dialogar com temas emergentes que atravessam as relações sociais atuais, tais como discursos neoconservadores, avanço das tecnologias digitais e seus efeitos sobre políticas de vigilância moral. Isso implica atualizar a reflexão teórica e metodológica para compreender como tais fenômenos incidem sobre a formação humana e o controle da sexualidade. Nesse sentido, a continuidade da pesquisa exige análises que investiguem, de forma crítica, as condições concretas da escola pública sob o neoliberalismo. Demanda, também, estudos que articulem conhecimentos científicos consolidados com novas produções nos campos da psicologia social, sociologia do corpo, estudos feministas e teorias críticas contemporâneas, sem diluir o horizonte emancipatório

histórico-crítico. Além disso, torna-se fundamental a elaboração de materiais didáticos, propostas curriculares e práticas pedagógicas que materializem essa abordagem em contextos escolares reais reafirmando o compromisso com uma formação que possibilite aos/as sujeitos/as compreenderem e transformarem as relações sociais que produzem desigualdades, opressões e violências no campo da sexualidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; POPPER *et al.* Positivismo. In: BOTTOMORE, Tom (org.). **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 458-460.
- AGÊNCIA BRASIL. **ONG contabiliza 257 mortes violentas de LGBTQIA+ em 2023**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-01/brasil-e-o-pais-mais-homotransfobico-do-mundo-diz-grupo-gay-da-bahia>? Acesso em 29 mar. 2025. Elaine Patrícia Cruz – repórter da agência brasil. Publicado em 21/01/2024 - 15:38, São Paulo.
- ANDRADE, Claudionor Corrêa de. **Dicionário teológico**. Rio de Janeiro: CPAD, 1997.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, v. 3, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao/bncc>. Acesso em: 10 de jul. de 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Acesso em: 18 nov. 2024.
- BARROSO, Carmen.; BRUSCHINI, Cristina. Sexo e juventude: como discutir a sexualidade em casa e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 79, 1990. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1100>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- BRITO, Ana Maria de; CASTILHO, Euclides Ayres de; SZWARCOWALD, Célia Landmann. AIDS e infecção pelo HIV no Brasil: uma epidemia multifacetada. **Revista da sociedade brasileira de medicina tropical**, v. 34, p. 207-217, 2001.
- CASTILHO, Denis. Reforma do Ensino Médio: Desmonte na Educação e Inércia do Enfrentamento Retórico. **Rev. Geodiálogos**, n. 4, v. I, fev. 2017. Disponível em: https://www.geografia.blog.br/gallery/gdn04v01_01.pdf. Acesso em: 11 set. 2024.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.
- CURY, C. R. J.. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DALLARI, Pedro Bohomoletz de Abreu. Afinal, o que foi o AI-5?: colunista comenta as recentes falas de membros do governo federal sugerindo a volta do ato que referendou a ditadura no Brasil.[Entrevista a Marcelo Rollemberg]. **Globalização e Cidadania**, 2019.

DE SOUZA, Herbert Glauco. **Contra-hegemonia**: um conceito de Gramsci? 2013.

DOS PASSOS, Mariana Rezende; BAPTISTA, Érica Anita. Impeachment versus golpe: a disputa de narrativas no contexto político brasileiro de 2016. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação da Comunicação e da Cultura**, São Cristóvão, v. 20, n. 2, p. 103–124, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/eptic/article/view/9619>. Acesso em: 1 fev. 2026.

DUARTE, N. A **individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 12 out. 2025.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Conhecimento escolar e luta de classes**: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual no Brasil**: estado da arte de 1980 a 1993. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1998.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3. ed. rev. e atual. Londrina: Eduel, 2020. 1 Livro digital.

FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública**. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/server/api/core/bitstreams/c2423188-bd9c-4845-9e66-a330ab677b56/content>. Acesso em: 29 mar. 2025.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Editora Atlas, 2008.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 14, n. 27, p. 251-277, 2020.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás (DCGO)**. Goiânia/GO: CONSED/ UNDIME Goiás, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>. Acesso em: 07 set. 2024.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues et al. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **GeSec: Revista de Gestão e Secretariado**, v. 15, n. 7, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019>. Acesso em: 31 jan. 2026.

LESFEM, Laboratório de estudos de feminicídios. **LESFEM atualiza dados sobre feminicídios no Brasil em boletim de dezembro de 2025**. Disponível em: <https://sites.uel.br/lesfem/variacao-das-taxas-de-feminicidio-no-brasil-revela-forte-aumento-em-2025/> Publicado em 10/12/2025 - 18:24. Acesso em: 08 de jan. de 2026.

LIBÂNIO, J.B. **A Volta à Grande Disciplina**, São Paulo, Loyola, 1983.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUKÁCS, Georg. **A consciência de classe**. Estrutura de classes e estratificação social. Tradução: Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes. 1974. Disponível em: <https://www.pcb.org.br/portal/docs/conscienciadeclasses.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025

MARSIGLIA, Ana Carolina; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013.

MARTINS, Marcos F. Conhecimento e disputa pela hegemonia. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 set 2025.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Papirus Editora, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em 03 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Saúde Sexual**. Disponível em: <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/23f117b5-0161-4442-bda3-773ca08e18ff/content>. Acesso em: 18 out. 2025.

PARKER, Richard Guy. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Best Seller, 1991.

PINHEIRO, Vandira Maria dos Santos. **História Recente da Educação Sexual na Escola e da Sexualidade no Contexto da Realidade Brasileira**, 1997. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/5-HISTORIA+RECENTE+DA+EDUCACAO+SEXUAL+NA+ESCOLA.PDF%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/5-HISTORIA+RECENTE+DA+EDUCACAO+SEXUAL+NA+ESCOLA.PDF%20(1).pdf) . Acesso em: 05 nov. 2025.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos, o princípio da dignidade humana e a Constituição brasileira de 1988. **RIHJ-Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica**, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2004.

RATIER, Rodrigo. Escola de afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.

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

ROSENBERG, Fúlvia. A Educação Sexual na Escola. **Cad. Pesqui.**, 1985.

SÁNCHEZ Vásquez Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Cluauine; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha e SANTOS, Wilson da Silva (org). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, Librum Editora, 2013.

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

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 31 set. 2025.

SEVERO, Leonardo Fonseca. **Sequência didática para o ensino da sigla LGBTQIA+ a partir de recortes da série Heartstopper**. Repositório IF Goiano. Urutaí. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/4321/1/TCC%20Leonardo%20Fonseca%20Severo.pdf>. Acesso em: 25 set. 2025.

SNOEK, Jaime. **Ensaio de Ética Sexual**. São Paulo, Paulinas, 1981.

STACCONI, Giuseppe. **Gramsci: 100 anos de revolução e política**. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

TORINI, Danilo. Questionários on-line. In: ABDAL, A.; OLIVEIRA, M. C. V.; GHEZZI, D. R.; SANTOS JUNIOR, J. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**: bloco quantitativo. Sesc São Paulo/CEBRAP. São Paulo, 2016. p. 52–75.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

TURNER, Bryan. **Corpo e Sociedade**. São Paulo: Ideias e Letras, 2014.

WILLIMA, Kleverson Gonçalves. Dermeval Saviani: construindo a contra-hegemonia a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2025.

WORLD ASSOCIATION FOR SEXUAL HEALTH. **Declaração dos direitos sexuais**. Rio de Janeiro: WAS, 2014. Disponível em: <https://www.worldsexualhealth.net/was-declaration-on-sexual-rights>. Acesso em: 04 ago. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

Você, prezado(a) professor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: “*EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS: uma leitura crítica dos documentos normativos sob a perspectiva Histórico-crítica*”. Meu nome é Josiane Souza Silva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é educacional.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine digitalmente pelo gov.br ao final deste documento e o reencaminhe pelo e-mail (josyhahn0001@gmail.com) para, em seguida, responder as perguntas do questionário e reencaminhar as respostas via *Google Forms*. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (josyhahn0001@gmail.com). Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2239 ou e-mail cep@ifg.edu.br.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título: *EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS: uma leitura crítica dos documentos normativos sob a perspectiva Histórico-crítica*.

1.2 Justificativa

Prezado(a) participante, essa pesquisa buscará problematizar a ideia de corpo, não apenas por um viés biologizante, pois entendemos que o corpo é um híbrido, biológico e cultural, sendo assim, se faz necessário destacar também uma abordagem social do mesmo, ou seja, como o corpo é visto socialmente e como esse pode estar sujeito a classificações por parte de grupos que assumiram o poder historicamente. Defendemos pensar a sexualidade sob o viés da ética. A sexualidade é constitutiva da experiência humana e é plural e essa exige a construção de uma sociedade em que a pessoa se expresse e seja feliz. Assim, refutamos a mediação da moral que vem com um contorno engessado e não deixa a vida florescer com liberdade, pois é guiada por uma moral patriarcal, cis e heteronormativa.

A pesquisa pretende elaborar um *Guia Digital* para etapa Médio, denominado – “Educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica” e este é fruto da pesquisa intitulada *Educação Sexual no ensino médio do estado de Goiás: uma leitura crítica dos documentos*

normativos em uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal Goiás – Campus Jataí (PPGECM). Espera-se que a análise de documentos normativos possibilite a construção de conhecimentos sobre a educação sexual no Ensino Médio e, também, subsidie a proposição do *Guia Digital* que terá como público-alvo professores/as do Ensino Médio de todo o país.

A escolha do Ensino Médio se fez relevante, por essa etapa da educação básica atender a um público, ainda adolescente, que está se descobrindo e formando a sua personalidade, sendo assim, o ensino de Educação Sexual nas escolas poderá ajudar os/as estudantes a crescerem conhecendo os seus próprios corpos, respeitando a si mesmos e aos demais e também poderá ajudá-los a desenvolver uma maturidade sexual de maneira saudável e assim evitar abusos e traumas de toda ordem aos quais muitos estão expostos.

Nesta direção, a sua participação ao responder o questionário nos ajudará a compor a pesquisa e o produto educacional, pois as respostas nos permitirão compreender a relevância ou não do tema Educação Sexual na avaliação dos/as pesquisados/as.

1. Garantia de sigilo e privacidade: O presente termo garante o sigilo, assegura a privacidade e o anonimato dos/as participante/s. A identificação será por um pseudônimo da sua preferência. Não é do interesse da pesquisa a identificação do/a participante, mas faz-se imprescindível esclarecer que poderá haver a divulgação do seu nome quando for do seu interesse ou não houver objeção da sua parte. Portanto, antes das assinaturas, marque com uma rubrica dentro do parêntese da opção escolhida:

() Permito a minha identificação através do uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

2. No *box* abaixo marque uma das opções de autorização da guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras. Para marcar, use a sua rubrica dentro do parêntese com a proposição escolhida:

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados.

2. Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu, , inscrito(a) sob o RG..... CPF/n.º..... de prontuário/n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS: uma leitura crítica dos documentos normativos sob a perspectiva Histórico-crítica*”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora Josiane Souza Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Em caso de dúvida, seguem os contatos:

Professora orientadora Rita Souza	e-mail: rita.souza@ifg.edu.br
Pesquisadora Josiane Souza Silva	e-mail: josyhahn0001@gmail.com
CEP/IFG	e-mail cep@ifg.edu.br; tel. (62) 3612-2239

Jataí, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B – Questionário

Questionário para a pesquisa educação sexual no ensino médio do estado de goiás: uma leitura crítica dos documentos normativos em uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Identificação

1. Meu nome completo é:
2. O nome pelo qual gostaria de ser identificada/o na pesquisa (pseudônimo) é:
3. Minha faixa etária se encontra entre:
4. Em relação ao gênero, me declaro como:
5. Em relação à minha cor ou etnia, me declaro como:
6. Você se identifica como uma pessoa com deficiência?
7. Se você respondeu "sim", na pergunta anterior, indique a deficiência:

Formação acadêmica

1. Sou licenciado/a em:
2. Cursei minha licenciatura na universidade/instituto:
3. Obtive o título de licenciado/a em Biologia em:
4. Minha maior titulação é:

Dados profissionais

1. Tempo de profissão em sala de aula:
2. Leciono em quais séries do ensino médio:
3. Leciono em uma escola de qual tipo de região:
4. Minha carga horária semanal de trabalho é de:
5. Atuo na(s) escola(s):
6. Uso o(s) seguinte(s) material(is) didático(s):

Sobre Educação Sexual

1. Na minha formação inicial (graduação),
() tive disciplinas que trabalharam conteúdos relacionados à Educação Sexual na escola.
() não tive disciplinas que trabalharam conteúdos relacionados à Educação Sexual na escola.

2. Em cursos de formação continuada,

☐ tive oportunidade de formação sobre Educação Sexual para trabalhar na escola.

☐ não tive oportunidade de formação sobre Educação Sexual para trabalhar na escola.

3. O material didático que você usa em sala de aula trata temas relacionados à Educação Sexual?

☐ sim

☐ não

4. Na sua avaliação, esse material atende às necessidades dos/as adolescentes da sua realidade escolar? Comente.

5. Trabalhou temáticas relacionadas à Educação Sexual nas suas aulas no Ensino Médio?

☐ sim

☐ não

6. Se sim, comente (1) como você se preparou para ministrar o conteúdo, (2) como foi a receptividade dos/as discentes e (3) se você teve alguma dificuldade administrativa/pedagógica para ministrar esse conteúdo.

7. Se não ministrou, comente o motivo.

8. De acordo com a Agência Brasil, o número de mortes violentas de pessoas LGBTQIA+ foram de 257 mortes em 2023, totalizando 1 morte a cada 34 horas. Levando-se em consideração esses dados e que segundo a declaração Universal dos Direitos Humanos em seu art. 3 “Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” você, como professor/a, considera legítimo que as escolas abordem esse tema com seus/suas alunos/as do Ensino Médio?

☐ concorda

☐ discorda

☐ concorda parcialmente

9. De acordo com o boletim publicado pela LESFEM – Laboratório de Estudos de Feminicídios, em 2025, o Brasil registrou um total de 5582 casos de feminicídio, entre consumados e tentados. Desse modo 15,3 mulheres são vítimas de feminicídio consumado ou tentado por dia no Brasil. Levando-se em consideração esses dados e que segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu art. 3 “Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”

você, como professor/a, considera legítimo que as escolas abordem esse tema com seus/suas alunos/as do Ensino Médio?

- ☐ concorda
- ☐ discorda
- ☐ concorda parcialmente

10 - De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, foram registradas 83.988 denúncias de estupro e estupro de vulnerável no Brasil em 2024, o que representa 1 caso a cada 6 minutos. O perfil das vítimas é de 76% vulneráveis, 88,2% do sexo feminino e 52,2% negras e com relação as idades 11,1% das vítimas tinham entre 0 a 4 anos; 18,0% entre 5 e 9 anos e 32,5% entre 10 e 13 anos, ou seja, 61,6% das vítimas tem até 13 anos. Levando-se em consideração estes dados e que segundo a declaração Universal dos Direitos Humanos em seu art. 3 “Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” você, como professor/a, considera legítimo que as escolas abordem esse tema com seus/suas alunos/as do Ensino Médio?

- ☐ concorda
- ☐ discorda
- ☐ concorda parcialmente

11. Diante dos dados apresentados, você considera relevante inserir conteúdos no Ensino Médio que tratem de machismo, misoginia, homofobia, feminismo, identidade de gênero, discriminação, preconceito, democracia, direitos humanos, direitos sexuais reprodutivos, violências, liberdades?

Sugestões e críticas

Disponibilidade para participar atividade sobre Educação Sexual:

- ☐ sim
- ☐ não

Disponibilidade para participar atividade sobre Educação Sexual:

- ☐ online
- ☐ presencial

Se quiser, deixe sugestões e críticas a este instrumento de coleta de dados e à temática pesquisada.

APÊNDICE C – Validação do produto educacional

Roteiro com perguntas relacionadas à aplicação do produto educacional, *Guia Digital: educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica* desenvolvido a partir dos resultados da pesquisa intitulada *Educação sexual no ensino médio do estado de Goiás: uma leitura crítica dos documentos normativos em uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*. Essa pesquisa foi desenvolvida junto a professores/as de Biologia do Ensino Médio do estado do Goiás. A pesquisa e o produto educacional são parte das atividades acadêmicas do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática- PPGECEM - Mestrado Profissional - do IFG - Câmpus Jataí.

1. Você conhece a PHC?
2. Se sim, em qual momento de sua trajetória você teve contato pela primeira vez com a PHC?
3. Você considera importante o trabalho com educação sexual?
4. Você havia refletido sobre o caráter biologizante da educação sexual nos currículos?
5. Você havia pensado sobre o caráter histórico-crítico da educação sexual?
6. O que você achou da proposta de debater a sexualidade pelo viés histórico-crítico, por meio, do *Guia Digital*, educação sexual contra-hegemônica?
7. Você considera importante o trabalho com educação sexual contra-hegemônica nas escolas?
8. Você considera positiva a aplicação dos 05 (cinco) momentos do método didático da PHC?

APÊNDICE D – Produto educacional: Educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica.

Produto Educacional



Guia Digital

Educação sexual em uma perspectiva CONTRA- HEGEMONICA

Autora: Josiane Souza Silva

Orientadora: Dra. Rita Rodrigues de Souza

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: Guia Digital | |

Nome Completo do Autor: Josiane Souza Silva

Matrícula: 20231020280051

Título do Trabalho: EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS: UMA LEITURA CRÍTICA DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS EM UMA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Autorização - Marque uma das opções

- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Documento assinado digitalmente
 JOSIANE SOUZA SILVA
Data: 02/02/2026 19:03:58-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Jataí, GO
Local

02 / 02 / 26.
Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: Guia Digital | |

Nome Completo do Autor: Rita Rodrigues de Souza

Matrícula: 1489393

Título do Trabalho: EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS: UMA LEITURA CRÍTICA DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS EM UMA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Documento assinado digitalmente



RITA RODRIGUES DE SOUZA
Data: 20/02/2026 11:41:47-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Jataí, GO
Local

20 / 02 / 26.
Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Josiane Souza Silva
Rita Rodrigues de Souza

EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA

Produto Educacional vinculado à dissertação:
Educação sexual no ensino médio do estado de Goiás:
uma leitura crítica dos documentos normativos em uma
perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Silva, Josiane Souza.

Educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica
[recurso eletrônico] / Josiane Souza Silva; Rita Rodrigues de Souza. -
2025.

xxxvi; 36 f.; il.

Produto Educacional (Mestrado) – Guia Digital – IFG – Câmpus
Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e
Matemática, 2025.

Vinculado à dissertação “Educação sexual no ensino médio do
estado de Goiás: uma leitura crítica dos documentos normativos em
uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica”.

Inclui referências.

1. Pedagogia histórico-crítica. 2. Educação sexual. 3. Ensino médio. I.
Souza, Rita Rodrigues de. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS: uma leitura crítica dos documentos normativos em uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**, sob orientação de Rita Rodrigues de Souza, apresentada pela aluna **Josiane Souza Silva (20231020280051)** do Curso **Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática (Câmpus Jataí)**. Os trabalhos foram iniciados às **14:00** do dia **08/12/2025** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Rita Rodrigues de Souza** (Presidente)
- **Mara Rubia de Souza Rodrigues Moraes** (Examinadora Interna)
- **Camila Alberto Vicente de Oliveira** (Examinadora Externa)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pela aluna, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ [X] Aprovado

☐ [] Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

O título do produto educacional vinculado à dissertação é Guia Digital: educação sexual, em uma perspectiva contra-hegemônica.

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Rita Rodrigues de Souza** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Mara Rubia de Souza Rodrigues Moraes** (611.810.801-34), em **08/12/2025 17:24:45** com chave **efd12142d47311f090c5005056a537a4**
- **Rita Rodrigues de Souza** (596.503.971-91), em **08/12/2025 16:46:25** com chave **94cba768d46e11f0ab6a005056a537a4**.
- **Camila Alberto Vicente de Oliveira** (290.193.938-47), em **08/12/2025 16:45:26** com chave **7161cdacd46e11f09c1f005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 08/12/2025

Código de Autenticação: e7542a



FICHA TÉCNICA

Título: *educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica*

Origem do produto: Dissertação intitulada: “Educação sexual no Ensino Médio do Estado de Goiás: uma leitura crítica dos documentos normativos em uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica” desenvolvida junto a professores/as de Biologia do Ensino Médio do Estado do Goiás. A pesquisa e o produto educacional são parte das atividades acadêmicas do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática-PPGECM - Mestrado Profissional - do IFG - Câmpus Jataí.

Nível de ensino a que se destina o produto educacional:
Ensino médio.

Público-alvo: professores/as

Categoria deste Produto: *Guia Digital*

Disponibilidade: Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto, não sendo permitido o uso comercial por terceiros.

Divulgação: Por meio digital.

Idioma: Português.

Cidade: Jataí-GO.

País: Brasil.

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. Proposta didático-pedagógica	13
3. Objetivos	15
4. O que é educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica?	16
5. Dinâmica do 1º momento: prática social	18
6. Dinâmica do 2º momento: problematização	19
7. Dinâmica do 3º momento: instrumentalização	20
8. Dinâmica do 4º momento: catarse	28
10. Dinâmica do 5º momento: prática social	33
11. Referências	34

Apresentação

Este *Guia Digital* foi produzido a partir de uma necessidade evidenciada na pesquisa intitulada “Educação sexual no Ensino Médio do Estado de Goiás: uma leitura crítica dos documentos normativos em uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, filiada ao Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática- PPGECEM - Mestrado Profissional - do Instituto Federal de Goiás - Câmpus Jataí.

A pesquisa documental revelou que a proposta de educação sexual presente em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a Diretrizes Curriculares para Goiás (DCGO, 2019) apresenta uma abordagem biológico-higienista (Furlani, 2017), fruto de concepções conservadoras hegemônicas que foram historicamente construídas. Com base nesse resultado, organizamos este *Guia Digital*, que tem como proposta de trabalho a análise e discussão dos aspectos históricos-culturais da sexualidade que foram desenvolvidos, primeiramente, por meio de concepções morais teológicas estabelecidas por uma ordem divina. Com o advento do capitalismo a sexualidade foi se estabelecendo por meio da cientificidade da moral-médica, com características biológico-hegienistas pautadas pela ordem natural. Sendo assim, sugerimos uma proposta de educação sexual, que identifique a sexualidade dos corpos por meio de seus condicionantes: históricos, econômicos, políticos, culturais e ideológicos, pautados em uma ordem histórico-cultural.

Em virtude do exposto, organizamos uma proposta de conteúdo: educação sexual interseccional histórico-crítico, que visa problematizar a ideia de corpo, pela perspectiva contra-hegemônica, concebendo o corpo como um híbrido: biológico e histórico-cultural. Sendo assim, fez-se necessário destacar uma abordagem social do mesmo, ou seja, como o corpo é tratado socialmente e como esse pode estar sujeito a classificações ideológicas, historicamente, difundidas pelo grupo dominante.

Desejamos que a leitura deste material seja extremamente inspiradora!

INTRODUÇÃO

O *Guia Digital*: educação sexual em uma perspectiva contra- hegemônica surge como uma necessidade evidenciada na pesquisa intitulada: Educação sexual no Ensino Médio do Estado de Goiás: uma leitura crítica dos documentos normativos em uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com Saviani (2008), a PHC, em sua base teórica, apoia-se em fundamentos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais e se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas análises realizadas por Karl Marx e Engels (2007) acerca das condições históricas de produção da vida humana que culminaram na configuração da sociedade contemporânea, marcada pela predominância do capital.

Marx e Engels (2007) afirmam reconhecer apenas uma Ciência: a Ciência da História. Ela pode ser analisada sob duas perspectivas: a história da natureza e a história dos seres humanos. Contudo, essas duas dimensões são inseparáveis, já que, enquanto houver humanidade, ambas se influenciam mutuamente. Compreendemos a importância da história da natureza, estudada pelas ciências naturais, mas aqui nos interessa a história da sexualidade dos homens e das mulheres a partir de seus condicionantes culturais e ideológicos, pois compreendemos que a maior parte da ideologia se resume a uma visão distorcida dessa história ou a uma abstração completa dela. A própria ideologia é, em si, apenas um aspecto dessa história.

A partir do pressuposto delineado acima, buscamos compreender o desenvolvimento da sexualidade humana, nas palavras de Nunes (2003), sob uma visão histórico-dialética, política e ideológica. Para tanto, realizamos um resgate histórico do desenvolvimento da sexualidade para buscarmos entender os seus mecanismos de representação, prática, significação e controle da sexualidade. Dessa maneira, sob o olhar atento da ciência da história, a pesquisa documental se pautou na investigação e análise dos seguintes documentos normativos: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e Diretrizes Curriculares para Goiás – DCGO – etapa ensino médio (Goiás, 2019).

Assim, a pesquisa identificou que a BNCC (Brasil, 2018), em meio a um ataque reacionário elaborado pelo movimento Escola sem Partido no ano de sua aprovação, acabou por aprovar um texto que não faz menção à expressão educação sexual.

Dessa maneira, ao silenciar o tema, a BNCC reforça uma perspectiva conservadora que limita o diálogo sobre sexualidade, fragiliza a formação integral dos/as estudantes e reintroduz elementos de obscurantismo no espaço escolar, comprometendo a construção de uma educação democrática e inclusiva. Ao analisar o documento normativo DCGO - etapa ensino médio (Goiás, 2019), identificamos que os conteúdos propostos para o ensino de educação sexual no ensino médio do estado de Goiás possuem filiação em uma abordagem biológico-higienista. Para Furlani (2017), essa abordagem é marcada por um determinismo biológico, ao descrever em seus objetos do conhecimento: reprodução humana, gravidez na adolescência, saúde sexual e reprodutiva; métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e sua prevenção, métodos contraceptivos. Para a autora, a ênfase exclusivamente biológica sempre marcou a abordagem da educação sexual nas escolas. A principal crítica a essa perspectiva não é sua existência, que é importante do ponto de vista da saúde sexual, mas sim o fato de ser a única adotada, resultando em um currículo restrito e reducionista.

Diante do exposto, a partir das lentes da PHC, que de acordo com Saviani (2008) é uma pedagogia contra-hegemônica que se pauta na centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado, propomos o guia digital de educação sexual, em uma perspectiva contra-hegemônica, o qual pretende debater a sexualidade por meio de seus condicionantes históricos, econômicos e culturais. Ou seja, a partir da ciência da história de homens e mulheres.

Sobre o conceito de contra-hegemonia, nas palavras de De Souza (2013), os conceitos surgem de forma histórica e dialética, a partir da dinâmica das relações sociais que estruturam a produção da vida material e espiritual. Assim como instrumentos técnicos — a lança, a flecha, a roda ou o tear mecânico, eles foram desenvolvidos na interação entre o ser humano e a natureza, com o propósito de dominar e transformá-la, garantindo sua sobrevivência.

Desse modo, entendemos o conceito de contra-hegemonia como uma ferramenta que se refere às práticas, ideias e movimentos que se opõem à hegemonia dominante, ou seja, ao consenso cultural, político e ideológico imposto pelas classes dirigentes para manter seu poder.

A contra-hegemonia não é apenas resistência, mas também criação de novas formas de cultura, política e organização social que buscam transformar a ordem estabelecida e ampliar as possibilidades de emancipação, e a escola é o espaço privilegiado para essa disputa contra- hegemônica. Para superação de um currículo restrito e reducionista, organizamos, por meio da pesquisa-ação (Thoillent, 2011) e da elaboração de um questionário *online* (Turini, 2016) como instrumento de coleta de dados, visamos compreender as concepções de professores/as de Biologia do ensino médio sobre o trabalho com educação sexual em sala de aula. Com base na análise das respostas dos/as pesquisados/as organizamos uma proposta de conteúdo de educação sexual intersetorial histórico-crítico que visa debater a ideia de corpo sob os seus aspectos históricos-culturais, além de seus aspectos interseccionais, com base nas lentes de Collins e Belgi (2021), visando contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe para si em Lukács (1974).

O conteúdo está organizado à luz do método didático da PHC, segundo Saviani (2018) que propõe o trabalho pedagógico em 05 (cinco) momentos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem, sendo eles: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Esse método visa promover uma consciência crítica no/a educando/a, articulando o conhecimento científico à realidade social concreta.

Os momentos didáticos expressam o movimento dialético entre teoria e prática, partindo da vivência dos/as educandos/as (prática social), passando pela compreensão crítica e sistematização teórica (problematização, instrumentalização e catarse) e retornando à realidade transformada (prática social). Assim, o método visa à apropriação consciente do saber elaborado, possibilitando ao/a educando/a compreender e intervir na realidade de forma crítica e transformadora, superando o caráter fragmentado e instrumental da educação hegemônica.

PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A proposta didático-pedagógica visa o trabalho com a temática educação sexual, em uma perspectiva contra-hegemônica, a partir do conteúdo: educação sexual interseccional histórico-crítico em sala de aula com estudantes do ensino médio, por meio do método proposto por Saviani (2018) que são os 05 (cinco) momentos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem. Saviani (2018) observa que o/a professor/a deve organizar esses momentos articulados em um “mesmo movimento, único e orgânico”. (Saviani, 2018, p. 126). Para o autor, esses momentos não são etapas estanques ou lineares, mas partes de um processo contínuo, integrado e dialético de formação humana. Cada momento depende dos outros, e o conjunto forma um todo coerente, cujo objetivo é promover a apropriação crítica do conhecimento e a transformação da prática social.

Dinâmica do primeiro momento: a prática social envolve a ação docente, anunciando o conteúdo que será trabalhado e estabelecendo um diálogo em que os/as estudantes são desafiados/as a mostrar a vivência cotidiana deles/as sobre o assunto tratado e ao mesmo tempo, serão provocados/as a explorar com maior profundidade o tema.

Dinâmica do segundo momento: a problematização envolve identificar os principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo, debatendo-os a partir da visão do/a estudante e assim busca transformar o conteúdo formal em desafios, em dimensões problematizadoras.



Fonte: Pinterest

Dinâmica do terceiro momento: a instrumentalização envolve diretamente a mediação docente que, em suas ações didático- pedagógicas, apresentará o conteúdo sob uma análise crítica e problematizadora da realidade e tais ações permitirão que docentes e discentes construam um conhecimento fundamentado na Ciência que dê respostas às questões postas pela problematização e, neste sentido, o/a docente buscará promover a superação do conhecimento existente do/a estudante e alicerçar um novo nível de conhecimento em sua forma mais elaborada.

Dinâmica do quarto momento: a catarse, este momento se evidencia pela síntese, ou seja, a nova postura mental do/a estudante, que deve ser capaz, de reunir intelectualmente o cotidiano e o científico, o teórico e o prático, demonstrando por meio da avaliação o quanto se apropriou das questões levantadas nos momentos anteriores.

Dinâmica do quinto momento: a prática social, consiste no novo agir do/a educando/a, que se apropriou dos outros momentos didáticos e agora tem a capacidade de visualizar o conteúdo sob uma nova perspectiva, uma vez que foi exposto ao estudo teórico e assim terá a possibilidade de refletir sobre a teoria e a prática que fundamentará as suas novas ações e espera-se que estas sejam guiadas por compromissos e responsabilidades sociais.



Objetivos

Objetivo Geral:

- ♦ Auxiliar os/as docentes no desenvolvimento da temática educação sexual interseccional histórico-crítica na sala de aula com educandos/as do ensino médio, baseando-se na teoria da construção do conhecimento dialético.

Objetivos específicos:

- ♦ Investigar o conhecimento prévio dos/as estudantes sobre a temática corpo;
- ♦ Analisar criticamente a construção de símbolos históricos culturais que marcaram a regulação e controle dos corpos e de suas sexualidades;
- ♦ Compreender como gênero, sexualidade, raça, classe, religião e outras dimensões sociais moldam a experiência sexual ao longo da história;
- ♦ Desconstruir normas e estereótipos de gênero e sexualidade;
- ♦ Promover reflexões que questionem padrões heteronormativos, sexistas, racistas e que regulam corpos e comportamentos.



Fonte: Canva

O que é educação sexual em uma perspectiva contra-hegemônica?

A educação sexual, em uma perspectiva contra-hegemônica, fundamentada na PHC, de acordo com Saviani (2018), a PHC deriva de uma concepção que articula educação e sociedade, partindo da ideia de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Consequentemente, a proposta de educação sexual, em uma perspectiva contra-hegemônica, pretende-se a serviço dos interesses populares, enfrentará a oposição dos interesses que historicamente dominaram. Por isso, é preciso travar uma disputa também no âmbito pedagógico, buscando afirmar os interesses que até então foram marginalizados. Essa pedagogia não desvaloriza a escola nem a vê como instrumento neutro, mas reconhece sua centralidade como espaço estratégico de disputa ideológica e de formação humana.

A PHC, segundo Saviani (2018), orienta-se por uma racionalidade pedagógica que articula método, conteúdo e finalidade social da educação. Nesse sentido, Saviani destaca a necessidade de conteúdos e métodos que estimulem a participação ativa dos/as educandos/as sem abdicar do papel ativo e orientador do/a professor/a, figura fundamental no processo de mediação entre o saber sistematizado e o saber do/a educando/a. Essa mediação se dá não apenas pelo diálogo entre sujeitos/as, mas também com o acervo histórico-cultural acumulado pela humanidade e compete à escola garantir a apropriação consciente, crítica e progressiva do saber sistematizado. Desse modo, os/as docentes fundamentados/as na PHC buscam conciliar desenvolvimento humano integral com transformação social, compreendendo o ato educativo como um processo de luta de classes.

Duarte (2021) afirma que, para a PHC, o ensino dos conteúdos escolares não deve transmitir conhecimentos de forma neutra, mas contribuir para a compreensão crítica do mundo e para a sua transformação. Dessa maneira, devem ser organizados como uma resposta à pergunta “o que é a realidade”? a realidade, para a PHC, existe objetivamente, ou seja, independe da consciência individual, mas pode e deve ser conhecida (cognoscível) por meio da apropriação do conhecimento historicamente produzido. Para esse autor a realidade é cognoscível, explicável e transformável pela ação humana, logo, os/as sujeitos/as históricos a partir da apropriação do conhecimento e da reflexão crítica podem intervir no mundo e transformá-lo. Para garantir esse processo, o ensino dos conteúdos escolares, sob a ótica da PHC, deve estar articulado com a análise crítica da realidade concreta vivida pelos/as estudantes, oferecendo instrumentos para compreendê-la e atuar sobre ela.

Baseados nesses argumentos propomos o conteúdo de educação sexual interserccional histórico-crítico, em uma perspectiva contra- hegemônica, que propõe uma reflexão sobre a construção histórico- cultural do corpo. Nas palavras de Turner, “o corpo é onde se realiza uma imensa produção simbólica e por causa do seu potencial simbólico é objeto de regulação e controle no espaço público como um processo “civilizador” (Turner, 2014, p.253 grifos do autor). Dessa maneira, propomos a reflexão sobre a história da sexualidade, por meio das representações construídas do corpo e sua sexualidade, enquanto espaços de produção simbólica, que carregam significados culturais, históricos e sociais que vão além de sua materialidade biológica.

Em virtude disso, o corpo se torna alvo de normas, regras e controles impostos pela sociedade, funcionando como um instrumento de poder e dominação. No espaço público, esse controle ocorre por meio de discursos morais, políticos e científicos que buscam padronizar comportamentos, aparências e expressões corporais, frequentemente reforçando desigualdades de classe social, gênero, raça, etnia, condição física, orientação sexual, nacionalidade etc. Esse processo “civilizador” pode ser entendido como uma estratégia de disciplinamento dos corpos por meio da construção desses marcadores identitários que limitam a autonomia e expressão dos corpos conforme os interesses da ordem social vigente.

Educação sexual, em uma perspectiva contra-hegemônica

1º Momento - Prática social



Tempo previsto: 30 minutos

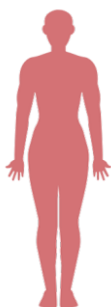
Objetivo:

Investigar o conhecimento prévio dos/as estudantes sobre a temática corpo.

Desenvolvimento:

Nesse momento, o/a educador/a busca entender as visões, experiências e concepções dos/as estudantes acerca de temas relacionados ao corpo, com a leitura do seguinte trecho provocador e em seguida, questionará aos/às estudantes sobre o que compreenderam da afirmação.

Para Turner (2014), “o corpo é onde se realiza uma imensa produção simbólica e por causa do seu potencial simbólico é objeto de regulação e controle no espaço público como um processo “civilizador”.



Fonte: Canva

2º Momento - Problematização



Tempo previsto: 30 minutos

Objetivo:

Problematizar as relações de poder que permeiam as dinâmicas simbólicas que envolvem o corpo e sua sexualidade.

Desenvolvimento:

Material: pincel ou giz para quadro.

Nesse momento, a partir das falas e respostas dos/as estudantes sobre a questão provocadora, o/a educador/a deve introduzir as contradições e problematizações que desestabilizem as concepções simplistas ou equivocadas. Aqui, os aspectos históricos e culturais que envolvem o corpo e sua sexualidade começam a ser relacionados e questionados, por meio de questões problematizadoras, como: (Obs: os/as educandos/as devem responder as perguntas no caderno).

O que é o corpo?

- ♦ **Quais produções simbólicas de regulação e controle são realizadas sobre o corpo?**

Quem produz esses símbolos?

- ♦ **Quais grupos são afetados por esses símbolos?**
- ♦ **Como esses símbolos regulam, controlam ou estereotipam homens, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+?**
- ♦ **Quais são os impactos desses símbolos sobre violências, como: homofobia, feminicídio e estupro?**

Como o controle social do corpo, gerado a partir desses símbolos contribui para a manutenção de hierarquias de gênero, raça, classe, sexualidade, idade, capacidades e etnia?

- ♦ **É possível pensar uma educação que valorize o corpo como expressão da liberdade e da diversidade, em vez de um objeto de normatização.**

3º Momento – Instrumentalização



Tempo previsto: 60 minutos

Objetivos:

- **Analisar criticamente a construção de símbolos históricos culturais que marcaram a regulação e controle dos corpos e de suas sexualidades;**
- **Compreender como gênero, sexualidade, raça, classe, religião e outras dimensões sociais moldam a experiência sexual ao longo da história;**
- **Desconstruir normas e estereótipos de gênero e sexualidade; Promover reflexões que questionem padrões heteronormativos, sexistas, racistas e que regulam corpos e comportamentos.**

Desenvolvimento:

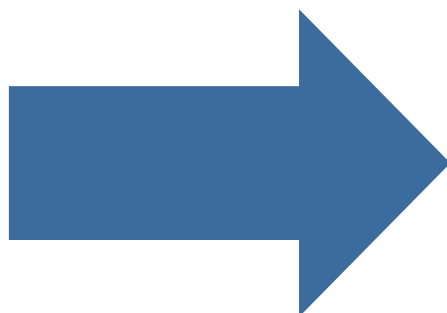
Nesse momento, serão fornecidos os instrumentos teóricos para que os/as estudantes possam compreender o corpo e a sexualidade de forma histórico-cultural, ou seja, como a cultura brasileira atribuiu significado ao corpo em diferentes épocas. Nesse momento, o/a educador/a proporá a leitura de pequenos textos, um por vez, pois após cada leitura, será proposto um diálogo aberto com a turma. Veja abaixo:



Para Chauí (1984), a repressão sexual não se realiza apenas pelo conjunto explícito de interdições e censuras, mas sobretudo pelas práticas, ideias e instituições que regulamentam o permitido, desse modo compreendemos a repressão sexual como um processo de mutilação, desvalorização e controle da sexualidade como pecaminosa, imoral e viciosa.

✓ Para Parker (1991), o sistema religioso é uma das formas e estruturação do universo sexual do povo brasileiro. O Brasil, segundo Figueiró (2020), sob influência da moral tridentina que envolveu os séculos XVI e XVII, passou a conviver com a ideia de que a sexualidade popular estava diretamente ligada à noção de condenação ao inferno, apresentado “como lugar dos pecadores e fornicadores, prostitutas e invertidos” (Nunes, 1987, p. 63, grifos do autor)

✓ O processo de disciplinarização dos séculos XVI e XVII, como assevera Figueiró (2020) contou com “a participação dos jesuítas, que se propunham a ajudar as pessoas a alcançarem a salvação e a perfeição, tornando-as submissas e obedientes aos dominadores” (Figueiró, 2020. p. 27). A presença dos jesuítas se fortaleceu com a chegada dos inquisidores, os quais eram responsáveis por investigar os crimes contra a fé e entre eles estavam, de acordo com Parker, a feitiçaria, blasfêmia, sodomia, bigamia, solicitação e incesto (Parker, 1991, p. 114). Desse modo, as questões sobre os desvios sexuais em relação aos homens e mulheres eram levantadas pela inquisição. Além desses desvios, Figueiró (2020) afirma que o adultério, a fornicação, a violação, a bestialidade, a masturbação, os sonhos eróticos e os toques íntimos também eram perseguidos. Assim, nas palavras de Figueiró (2020) introduziu-se no corpo da sociedade brasileira uma autêntica mentalidade inquisitorial capaz de superpor a moral católica à consciência coletiva em detrimento dos desejos individuais.



Fonte: Pinterest

✓ No Brasil Colonial, por meio das Ordenações Portuguesas transplantadas para a colônia, classificava-se a sodomia como um delito duramente reprimido pelo Estado. A sodomia, até meados do século XIX, era um pecado frente a Deus e um crime contra o Estado, configurando um crime instituído no Brasil Colônia pelas ordenações portuguesas, de acordo com Trevisan (2018):

✓ Na Europa dos séculos XVI, XVII e XVIII, Espanha, Portugal, França e Itália católicas puniam severamente a sodomia. Seus praticantes eram condenados a punições capazes de desafiar as mais sádicas imaginações, variando historicamente desde multas, prisão, confisco de bens, banimento da cidade ou do país, trabalho forçado (nas galés ou não), passando por marca com ferro em brasa, execração e açoite público até a castração, amputação das orelhas, morte na forca, morte na fogueira, empalamento e afogamento (Trevisan, 2018, p. 160).

✓ Segundo Chauí (1984), na Grécia Antiga, a homofilia era regulada por normas sociais baseadas em hierarquias de poder e status. Apenas os homens livres adultos podiam ocupar o papel sexual "ativo", considerado digno e viril. Já o papel "passivo" era permitido a mulheres, jovens livres, devido à idade, e a escravos, por sua condição social inferior. No entanto, um homem livre adulto que assumisse o papel passivo era visto como imoral e indigno, pois isso contrariava a ideal de cidadania e masculinidade ativa. A homofilia passiva entre adultos livres, portanto, era rejeitada por ser considerada "contra a natureza", não em sentido biológico, mas por violar os valores políticos e sociais da época (grifos da autora).



A concepção de mulher dos hebreus é de “propriedade do homem” (Nunes, 2003, p. 24). Esta concepção marca o Antigo Testamento, a mulher como auxiliar do homem e sob seu domínio e serviço. Nunes afirma que “Há nítido privilégio na educação dos meninos e a submissão, contenção e obediência são as “virtudes” da mulher ideal, como vem em muitos textos Bíblicos” (Nunes, 2003, p. 24. Grifos do autor). O casamento era poligâmico e fundamentado em um contrato familiar entre os homens, no qual a mulher era tratada como uma mercadoria com valor definido. As decisões eram tomadas sem consultar a jovem, sendo acordos realizados entre os pais, exclusivamente entre homens. Após o pagamento do chamado “preço da noiva”, a mulher se tornava propriedade do marido, que passava a ser seu dono. Cabia ao homem sustentar a esposa, e o principal objetivo do casamento era a procriação, considerada uma bênção divina e símbolo de riqueza e prosperidade. A prática da poligamia era amplamente aceita, enquanto o incesto era proibido, e havia leis rigorosas que regulavam a conduta sexual.

✓ A cosmovisão e estrutura social grega, para Nunes (2003), baseava-se no casamento monogâmico como um contrato entre senhores e envolvia o nome de família, que é transmitido pelo mesmo na procriação. O casamento e as relações sexuais entre marido e esposa eram considerados um dever social, regido por normas e regras específicas. A mulher era vista como pertencente ao marido e estava proibida de manter relações extraconjugais, enquanto o homem, por sua vez, tinha total liberdade sobre sua conduta e podia se envolver em relações hetero ou homossexuais fora do casamento sem enfrentar restrições sociais. O casamento tinha como finalidade principal garantir aspectos econômicos e legitimar os herdeiros, assegurando a transmissão do nome, do status e da propriedade.



Para as mulheres, especialmente as da elite, segundo Ribeiro (2004) as normas sexuais se pautavam na submissão e na repressão do comportamento sexual feminino. A representação da mulher organizada pelos padres da Igreja, a exemplo de São Paulo, contribuiu para a construção de uma imagem de mulher negativa, nas palavras de Cunha “o que São Paulo fez de pior para nossos preconceitos e tabus sexuais foi dizer que a mulher é uma tentação em potencial, desviadora das energias do homem para Deus e para a Salvação” (Cunha, 1981, p. 21).



Segundo Gomes (2019) as normas sexuais impostas aos escravizados/as eram parte das violências e opressões sofridas pelos/as escravizados/as, pois a sexualidade deles/as era brutalmente controlada, explorada e desumanizada pelos senhores de escravos. Gomes (2019) afirma que a sexualidade escravizada começava a ser explorada e desumanizada, ainda antes da partida do navio negreiro. O assalto sexual era um tormento para as mulheres escravizadas.

“os oficiais tinham total liberdade para “exercer suas paixões entre elas, sem qualquer restrição”, e, às vezes, ‘cometiam excessos brutais”
(Gomes, 2019, p. 237).



Conforme Gomes (2019) ao senhor competia o controle da procriação do cativo, cujos filhos não lhe pertenciam. Sua própria sexualidade não lhe pertencia, desse modo, a violência sexual também gerava um controle sobre a reprodução, já que os/as filhos/as nascidos/as dessas relações eram considerados/as automaticamente pessoas escravizados/as, aumentando a força de trabalho.



Gomes (2007) ainda denuncia a "vergonhosa prática de viverem as senhoras dos ganhos imorais de suas escravizadas, que não só eram encorajadas, mas compelidas a entregar-se à prostituição" (Gomes, 2007, p. 45). A denúncia nos provoca a reflexão sobre o horror de um sistema que não apenas objetificava os corpos das escravizadas para trabalho físico, mas que também os violava no nível mais íntimo, transformando-os em ferramentas para lucro sexual. A situação expõe a hipocrisia e a violência estrutural da sociedade da época, em que mulheres brancas da elite, muitas vezes vistas como modelos de virtude, participavam ativamente dessa exploração imoral.



Gomes (2019) afirma que os escravizados envolvidos na produção de açúcar tinham dificuldade de gerar filhos. Os senhores de engenho preferiam homens para o trabalho pesado. Como resultado, o plantel de cativos do sexo masculino era, em média, o dobro do número de mulheres, o que tornava difícil para eles encontrar parceiras sexuais e constituir famílias. Dessa maneira, a sexualidade dos homens escravizados também era manipulada. Eles eram desumanizados ou impedidos de formar famílias estáveis, pois os vínculos familiares deles eram frequentemente destruídos pelas vendas de escravizados/as e separação forçada.



✓ Nesse cenário histórico, a construção das normas sexuais no Brasil foi profundamente marcada por estruturas de poder patriarcais, racistas e moral-religiosas que moldaram a sexualidade de forma desigual e opressiva. A liberdade sexual masculina das elites e o discurso moral religioso impunham a repressão às mulheres, aos homossexuais e à população escravizada, cuja sexualidade era brutalmente controlada, explorada e desumanizada. Esse conjunto de ideologias sustentou uma cultura de repressão, desigualdade e violência sexual, que hierarquizou a vivência da sexualidade das pessoas, cujos efeitos reverberam até os dias atuais. Como podemos constatar nos dados elencados a seguir:

De acordo com a Agência Brasil, o número de mortes violentas de pessoas LGBTQIA+ foram de 257 mortes em 2023, totalizando 1 morte a cada 34 horas.



Fonte: Pinterest

De acordo com o boletim publicado pela LESFEM – Laboratório de estudos de feminicídios, em 2025, o Brasil registrou um total de 5582 casos de feminicídio, entre consumados e tentados. Desse modo 15,3 mulheres são vítimas de feminicídio consumado ou tentado por dia no Brasil.



Fonte: Pinterest

De acordo com o anuário brasileiro de segurança pública, foram registradas 83.988 denúncias de estupro e estupro de vulnerável no Brasil em 2024, o que representa 1 caso a cada 6 minutos. O perfil das vítimas é de 76% vulneráveis, 88,2% do sexo feminino e 52,2% negras e com relação às idades, 11,1% das vítimas tinham entre 0 a 4 anos; 18,0% entre 5 e 9 anos e 32,5% entre 10 e 13 anos, ou seja, 61,6% das vítimas tem até 13 anos.



4º Momento - Catarse



Tempo previsto: 90 minutos

Objetivos:

- ♦ **Superar visões parciais e fragmentadas do corpo e sua sexualidade e compreender a complexidade do tema de maneira contra hegemônica.**

Desenvolvimento:

A catarse é aquele momento em que o/a estudante, a partir dos conteúdos e da reflexão crítica, reconstrói o conhecimento dele/a, de modo consciente e aprofundado. O/A educador/a deverá fazer essas perguntas e avaliar as respostas, a fim de compreender se os/as estudantes saíram do pensamento sincrético para o sintético.

Relações Interseccionais
histórico-crítica

Mediante o que foi exposto e discutido, podemos correlacionar as experiências aqui apresentadas de modo interseccional, ou seja, houve a influência de gênero, raça e classe social sobre as experiências vividas por esses corpos?

*Vamos a alguns exercícios de pensamentos
interseccionais fundamentos em Collins e
Bilge (2021)*

A mulher branca, heterossexual de classe econômica alta tem a mesma experiência no campo da sexualidade que a mulher negra, heterossexual de classe econômica baixa?

Para reflexão: A mulher rica tem acesso a recursos financeiros e, consequentemente, a melhores serviços de saúde, educação, moradia e segurança. Isso lhe oferece um grau de liberdade e poder de escolha e também costuma ter maior acesso a redes sociais e profissionais influentes, o que pode abrir portas em espaços de decisão e poder. Como mulher heterossexual, sua identidade é considerada a norma, o que facilita o seu trânsito em espaços sociais e profissionais. Apesar dos privilégios de classe, raça e orientação sexual, essa mulher ainda enfrenta o patriarcado e o sexismo. Em ambientes dominados por homens, como o mundo corporativo, ela pode encontrar barreiras para avançar na carreira e receber igual reconhecimento. Mesmo sendo rica e privilegiada, ela pode enfrentar pressão para se adequar a normas de gênero tradicionais, como a expectativa de casar, ter filhos e assumir um papel de cuidadora. Mulheres de todas as classes e raças podem sofrer violência de gênero, seja violência doméstica, assédio sexual ou outras formas de controle.

Para reflexão: Mulheres negras historicamente foram hipersexualizadas e, ao mesmo tempo, desumanizadas. Desde o período da escravidão, seus corpos foram tratados como objetos de exploração sexual e reprodutiva. Essa herança ainda ecoa em estigmas que atribuem à mulher negra uma sexualidade exagerada, selvagem ou disponível, o que contribui para a falta de respeito à sua autonomia corporal e para violências simbólicas e físicas. Como mulher de baixa renda, ela tende a enfrentar maiores dificuldades de acesso à educação sexual crítica e aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, incluindo métodos contraceptivos, atendimento ginecológico humanizado e informação. Além disso, pode ser moralmente julgada com mais rigor por expressar sua sexualidade, pois a sociedade impõe à mulher pobre um ideal de mãe sacrificada e submissa. Mesmo sendo heterossexual, ela pode viver essa orientação de forma condicionada por relações desiguais, nas quais o homem, muitas vezes também afetado por violências estruturais reproduz o machismo como forma de afirmação. Sua vida afetiva pode estar marcada por relações de poder, dependência econômica ou violência doméstica, sem espaço para o afeto, o prazer ou a escolha. Essa mulher raramente é representada de forma positiva nos meios de comunicação ou nos discursos escolares. Sua sexualidade costuma ser invisibilizada ou distorcida, o que limita o reconhecimento de sua pluralidade, de seus desejos e de suas narrativas. Ela pode ser vista ora como hipersexual, ora como mãe solteira, ora como resiliente, sem espaço para ser simplesmente humana, com desejos, limites, prazer e subjetividade.

Um homem branco, heterossexual de classe econômica alta tem a mesma experiência no campo da sexualidade que um homem negro, heterossexual de classe econômica alta?

Para reflexão: Um homem branco, rico e heterossexual, o conceito de interseccionalidade revela não opressão, mas sim a acumulação de privilégios interseccionais. Na sociedade, pessoas brancas tendem a experimentar menos discriminação racial e ocupam uma posição de privilégio devido ao racismo estrutural. O homem branco é beneficiado por sistemas históricos e sociais que favorecem pessoas brancas. Como homem, ele se beneficia do patriarcado, que privilegia homens em relação a mulheres e pessoas de outros gêneros. Isso se reflete em acesso desigual ao poder, melhores oportunidades econômicas e menor exposição à violência. A riqueza proporciona acesso a recursos materiais, saúde, educação e segurança.

Além disso, indivíduos ricos têm maior capacidade de influenciar políticas e decisões, e muitas vezes são menos afetados por sistemas de opressão que impactam negativamente aqueles de classes sociais mais baixas. A heterossexualidade é considerada a norma social em muitas culturas, e indivíduos heterossexuais não enfrentam a mesma discriminação que pessoas LGBTQIA+. Eles não são alvo de homofobia, não sofrem preconceito por sua orientação sexual e não enfrentam desafios para formar famílias ou obter reconhecimento legal. Esse homem é menos impactado pelas desigualdades sistêmicas que afetam grupos marginalizados, e suas identidades funcionam como um escudo contra várias formas de discriminação.

Para reflexão: Um homem negro, rico e homossexual ocupa uma posição interseccional complexa, marcada tanto por privilégios quanto por opressões. Como homem negro, ele enfrenta o racismo estrutural, que pode limitar seu acesso a oportunidades e colocá-lo em situações de discriminação e estigmatização, mesmo com o privilégio econômico. A riqueza lhe confere privilégios materiais, como acesso à educação, saúde e segurança, o que pode suavizar algumas experiências de discriminação racial e homofobia. No entanto, a riqueza não o isenta de preconceitos raciais ou sexuais. Como homem homossexual, ele enfrenta a homofobia e a discriminação baseada na orientação sexual, o que pode dificultar sua aceitação tanto em espaços heteronormativos quanto em comunidades negras que, às vezes, podem ter normas conservadoras. A riqueza proporciona acesso a recursos materiais, saúde, educação e segurança. Além disso, indivíduos ricos têm maior capacidade de influenciar políticas e decisões, e muitas vezes são menos afetados por sistemas de opressão que impactam negativamente aqueles de classes sociais mais baixas.



Fonte: Canva



Fonte: Canva

5º Momento - Prática social



Tempo previsto: 45 minutos

Objetivo:

- **Avaliar os/as estudantes, a fim de compreender as questões relacionadas a temática estudada, corpo, sexualidade e interseccionalidade.**

Desenvolvimento:

Material: Pincel ou giz para quadro

Após a instrumentalização e a catarse, é importante verificar como o novo conhecimento transformou a prática social final dos/as educandos/as, retomando as perguntas da prática inicial, anotando as respostas no caderno e comparando-as às resposta iniciais.

- **O que é o corpo?**
- **Quais produções simbólicas de regulação e controle são realizadas sobre o corpo?**
- **Quem produz esses símbolos?**
- **Quais grupos são afetados por esses símbolos?**
- **Como esses símbolos regulam, controlam ou estereotipam homens, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+?**
- **Quais são os impactos desses símbolos sobre violências, como: homofobia, feminicídio e estupro?**
- **Como o controle social do corpo, gerado a partir desses símbolos contribui para a manutenção de hierarquias de gênero, raça e classe?**
- **É possível pensar uma educação que valorize o corpo como expressão da liberdade e da diversidade, em vez de um objeto de normatização?**

Referências

AGÊNCIA BRASIL. ONG. **contabiliza 257 mortes violentas de LGBTQIA+** em 2023. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-01/brasil-e-o-pais-mais-homotransfobico-do-mundo-diz-grupo-gay-da-bahia?> Acesso em 29 de mar. de 2025. Elaine Patricia cruz – repórter da agência brasil Publicado em 21/01/2024 - 15:38, São Paulo.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Acesso em: 12 de out. de 2023. Acesso em: 10 de jul. de 2024.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual:** essa nossa (des) conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

CUNHA. Paulo Fernando Lapa da. **A história da repressão sexual**. Psicologia em Curso, Brasília, n.2, v.8, p.19-26, out./dez.1981.

DUARTE, Newton. **Conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. In: DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval (orgs.). Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual:** retomando uma proposta, um desafio. Eduel, 2020.

FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública**. Disponível em:

<https://publicacoes.forumseguranca.org.br/server/api/core/bitstreams/c2423188-bd9c-4845-9e66-a330ab677b56/content> Acesso em 29 de mar. de 2025.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Autêntica, 2017.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO).** Goiânia/GO: CONSED/ UNDIME Goiás, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>. Acesso em 07 de set. de 2024.

GOMES, Laurentino. **Escravidão-Vol. 1:** Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Globo Livros, 2019.

GOMES, Laurentino. **1808:** Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. São Paulo: Editora Planeta, 2007.

LESFEM, Laboratório de estudos de feminicídios. **LESFEM atualiza dados sobre feminicídios no Brasil em boletim de dezembro de 2025. Disponível em:** <https://sites.uel.br/lesfem/variacao-das-taxas-de-feminicidio-no-brasil-revela-forte-aumento-em-2025/> Publicado em 10/12/2025 - 18:24

LUKÁCS, Georg. **A consciência de classe.** Estrutura de classes e estratificação social, v. 3, p. 11-60, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade.** Papirus Editora, 2003.

PARKER, R. **corpos,prazeres e paixões:** a cultura sexual no Brasil contemporâneo. São Paulo: Best Seller, 1991.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marcal. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. **Sexualidade e educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte & ciência, p. 15-25, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 43. ed. rev. - Campinas: Autores Associados, 2018.



SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.



TREVISAN, João Silvério. Devassos no Paraíso (4a edição, revista e ampliada): **A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Objetiva, 2018.

TURNER, Bryan. **Corpo e Sociedade**. São Paulo: Ideias e Letras, 2014.



Fim

IFG