

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n2e26405>

## **Sexualidade, sustentabilidade e formação docente: “balizas” teóricas como contribuição à educação sexual**

**Sexuality, sustainability and teacher education: theoretical  
“anchors” as a contribution to sexuality education**

**Sexualidad, sostenibilidad y formación docente: “balizas” teóricas  
como contribución a la educación sexual**

**Andreza Marques de Castro Leão**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5037-4882>

**Claudionor Renato da Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1693-4804>

**Joanalira Corpes Magalhães**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9785-6854>

**Resumo:** O presente artigo articula sexualidade/sustentabilidade/educação na proposta da seguinte pergunta de pesquisa: qual a potencialidade da Educação Sexual (ES), para a pesquisa e o currículo (escolar e não-escolar), diante dos pressupostos da Agenda 2030, com os desafios para sustentabilidade e a nova Resolução, de 2024, das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) para formação de professores/as no Brasil? O objeto de investigação aqui apresentado encontra relevância quando se considera o papel dos estudos de gênero e sexualidade no que diz respeito às questões ambientais e formação docente. Com a aplicação do método do Marco Teórico, se conduziram aos resultados da pesquisa na forma de três “balizas” teóricas “em” e “para” a ES. Conclui-se que a ES é potencializada como campo de pesquisa e como currículo escolar e não escolar, frente à sustentabilidade global e as atuais DCN para as licenciaturas no Brasil, em que se exige, a partir de então, um contínuo fortalecimento das pesquisas, nas interfaces sexualidade/sustentabilidade/educação; mudanças culturais de governança universitária, da gestão à formação professoral; e, junto à formação professoral, nas licenciaturas, um enfoque inovador para a formação de educadores/as sexuais.

**Palavras-chave:** gênero; questões ambientais; docência.

**Abstract:** This article articulates sexuality/sustainability/education through the following research question: what is the potential of Sexuality Education (SE) for research and for the (school and non-school) curriculum in light of the assumptions of the 2030 Agenda, the challenges for sustainability, and the new 2024 Resolution of the National Curricular Guidelines (NCG) for teacher education in Brazil? The object of investigation presented here gains relevance when considering the role of gender and sexuality studies with regard to environmental issues and teacher education. Through the application of the Theoretical Framework Method, the research results were developed in the form of three theoretical “Anchors” “in” and “for” SE. It is concluded that SE is strengthened as a field of research and as both school and non-school curriculum in relation to global sustainability and the current NCG for teacher education programs in Brazil, which now require: the continuous strengthening of research at the interfaces of sexuality/sustainability/education; cultural changes in university governance, from management to teacher education; and, within teacher education programs, an innovative approach to the preparation of sexuality educators.

**Keywords:** gender; environmental issues; teaching profession.



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

**Resumen:** El presente artículo articula sexualidad/sostenibilidad/educación en la proposición de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la potencialidad de la Educación Sexual (ES), para la investigación y el plan de estudio (escolar y no escolar), ante los presupuestos de la agenda 2030, con los retos para la sostenibilidad y la nueva Resolución de 2024, de las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la formación de maestros y maestras en Brasil? El objeto de investigación aquí presentado encuentra relevancia cuando se considera el papel de los estudios de género y sexualidad respecto a las cuestiones ambientales y formación docente. Con la aplicación del método del Marco Teórico, se condujeron a los resultados de la investigación en la forma de tres “balizas” teóricas “en” y “para” la ES. Se concluye que la ES es potenciada como campo de investigación y como plan de estudio escolar y no escolar, ante la sostenibilidad global y las actuales DCN para las licenciaturas en Brasil, en lo que se exige, a partir de entonces, un continuado fortalecimiento de las investigaciones, en las interfaces sexualidad/educación; cambios culturales de gobernanza universitaria, de la gestión a la formación profesoral; y, junto a la formación profesoral, en las licenciaturas, un enfoque innovador para la formación de educadores/as sexuales.

**Palabras clave:** género; cuestiones ambientales; profesión docente.

## 1 Introdução

O termo “baliza”, conforme o dicionário de Língua Portuguesa, é um sinal indicador de uma passagem e de um sinal orientador. “Balizas”, no plural, está sendo compreendido no presente artigo enquanto bases teóricas indicadoras ou sinais de orientação com implicações metodológicas para a área da Educação Sexual (ES): a passagem, sem restrições, para um novo *modus* de pesquisa, de currículo de formação universitária e de ensino, ao mesmo tempo em que sinaliza orientações, tendências e perspectivas.

As “balizas” teóricas deste artigo são configuradas como epistemologias em ES. Epistemologias educacionais, de modo geral, não são muito valorizadas na prática docente, tampouco na formação de professores/as. Talvez, a falha esteja nos/as formadores/as no âmbito da Universidade, mas, talvez, a falha seja cultural, especialmente, no Brasil, reflexo, por exemplo, dos baixos índices de leitura da população brasileira.

É imperativo, contudo, que a epistemologia seja parte inicial da formação docente. Como defendem Cachapuz *et al.* (2005, p. 73),

[...] a epistemologia ajuda os/as professores/as a melhorarem as suas próprias concepções de ciência e a fundamentação da sua acção pedagógico-didáctica. Questionar, discutir e reflectir acerca da pertinência de conexões entre ciência/epistemologia/educação em ciência.

Epistemologias, teorias, na ES, encontram importante marco teórico até a contemporaneidade na obra de Verardo (1989) e Figueiró (1995, 1996). Particularmente, nas obras de Mary Neide Damico Figueiró, pesquisadora da área, se encontra a possibilidade de se pensar o fator epistemológico, porquanto traz, de forma

contundente, preocupações que estavam patententes desde a metade dos anos 1980 e que ainda permanecem, por exemplo, nas definições de abordagens (teóricas) da ES, como na obra de Furlani (2011). Alguns trabalhos com temas mais específicos que perpassam a ES também buscaram, ao longo do tempo, conceituar, definir e construir teorias, como a Teoria Queer na obra de (Louro, 2004).

Ao obter como ponto de partida a ideia de “balizas” como frentes teóricas em movimento para uma epistemologia em ES, a problemática aqui apresentada é perguntar: qual a potencialidade da Educação Sexual (ES) para a pesquisa e o currículo (escolar e não-escolar) diante dos pressupostos da Agenda 2030, com os desafios para sustentabilidade global e a nova Resolução das Diretrizes Nacionais Curriculares (DNC) (Brasil, 2024) para formação de professores no Brasil?

Enquanto objetivo geral, a investigação busca apontar caminhos para a potencialidade da ES diante das demandas globais sustentáveis e a particularidade da formação docente no Brasil. Especificamente, três objetivos são traçados *a priori*: problematizar a ES a partir da Agenda 2030 e estudos voltados à temática ambiental e sustentável (primeira baliza); refletir sobre as DCN de formação de professores/as no Brasil e as “entrelinhas” que dão um enfoque à ES (segunda baliza); e, por último, indicar elementos teóricos para práticas metodológicas e educativo-didáticas que potencializam a ES ao lado dos pressupostos ambientais urgentes e a nova proposta curricular para a formação docente (terceira baliza).

Para responder ao problema da investigação e atingir os objetivos (geral e específicos) propostos, justificados na base da questão conceitual e teórica (epistemológica) da ES, se opta pelo método do Marco Teórico (MT) com base em Sampieri; Collado e Lucio (2006), para quem, o MT é um método de pesquisa que une, à obtenção de dados de fontes bibliográficas, a análise acerca do tema em estudo/investigação. Trata-se de um método que fornece a oportunidade para que o pesquisador/a, na operacionalidade do método, crie definições, categorias, conceitos e, destes, possíveis teorias, possibilitando análises e geração de novas argumentações e ainda geração de novas pesquisas. Cabe ao pesquisador/a, também, a escolha dos seus referenciais e a profundidade das suas argumentações e justificativas (análises) no nível que desejar, sem necessidade ou obrigação de ‘obedecer’ a opiniões ou sugestões que poderiam ser adicionadas à análise, pois, primeiro, o pesquisador/a está disposto/a em realizar o MT, pelo menos, em superfície,

para abertura de futuras pesquisas que possam dar maior aprofundamento teórico, conceitual, metodológico, de posicionamento político, estético etc.; e, segundo, a defesa dos autores/as (Sampieri; Collado; Lucio, 2006) de que o pesquisador/a do MT é especialista em sua área e tem a *expertise* do campo de estudo/investigação.

Quando os/as pesquisadores/as se deparam com obras diversas, quando trabalham com variedade de pensamento ao entorno do seu objeto de investigação e, principalmente, quando estão na arena dos tópicos teóricos complexos, o MT lhes dá liberdade de escrita; estão livres para a construção de seus respectivos textos de caráter teórico. Nesta liberdade de escrita, no MT, o autor/a-pesquisador/a é autônomo e imerso, completamente, em seus caminhos teóricos de obtenção e análise de dados.

O critério para cada “baliza” teórica é a escolha do pesquisador e das pesquisadoras por autores/as clássicos das áreas temáticas em estudo (educação sexual, sustentabilidade e educação), ao lado de leis, resoluções e diretrizes oficiais referentes a essas áreas. Essa escolha ‘livre’, apoiada no MT, em Sampieri; Collado e Lucio (2006), permite a segurança dos pesquisadores/as na construção dos seus respectivos textos de natureza teórica e segurança das análises e dos resultados da pesquisa.

A escolha do MT para as “balizas” teóricas (epistemológicas) permite que a reflexão sobre o lugar da ES, diante de duas demandas atuais, uma global, outra nacional, promova a formação docente e a formação de educadores/as sexuais. Junto à formação docente e de educadores/as sexuais, o olhar para os educadores/as ambientais, comprometidos/as com a sustentabilidade planetária. O MT permite que as “balizas” sejam, assim, construídas.

Desta forma, o artigo se estrutura, após essa introdução, em três seções que tratam sobre as três “balizas” teóricas que sustentam o dossiê: a Agenda 2030 da ONU, a reflexão sobre a nova Resolução de formação de professores/as no Brasil, de 2024 (Brasil, 2024), e na potencialidade da ES frente a essas duas realidades, na promoção da pesquisa e no currículo em sexualidade sob a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## 2 “Baliza 1”: Agenda 2030 da ONU do ambiental/sustentável ao sexual

Desde os anos 2000, o assunto da sustentabilidade ocupou elevadamente as preocupações dos Estados Nacionais e das instituições públicas, bem como das instituições privadas e empresas, quanto ao cuidado com o mundo e a sobrevivência no planeta, bem como quanto ao que deixar às futuras gerações. Questões sociais, em especial, passaram a fazer parte do *script* mundial e local referente ao assunto.

Vale lembrar, porém, que os alardes dos problemas ambientais já eram recorrentes desde “[...] a máquina de *Newcomen*, que era fundidor e ferreiro” (Cachapuz *et al.*, 2005, p. 44) - como uma referência à Revolução Industrial e à intempestividade do capitalismo. O alarde dado pelos cientistas prossegue no século XX, pois a situação ambiental se agrava

[...] pelos fertilizantes químicos e pesticidas que, a partir da Segunda Guerra Mundial, produziram uma verdadeira revolução agrícola, incrementando naturalmente a produção. Recorde-se que a utilização de produtos de síntese para combater os insectos, pragas, doenças e fungos aumentou a produtividade num período em que um notável crescimento da população mundial assim o exigia. Recorde-se igualmente que alguns anos depois a Comissão Mundial do Meio Ambiente e do Desenvolvimento (1988) advertia que o seu excesso constitui uma ameaça para a saúde humana, provocando desde malformações congénitas até cancro, e sendo autênticos venenos para peixes, mamíferos e pássaros (Cachapuz *et al.*, 2005, p. 44).

Segundo os mesmos autores,

Este envenenamento do planeta pelos produtos químicos de síntese, e em particular pelo DDT, já tinha sido denunciado nos finais dos anos 50 por Rachel Carson (1980) no seu livro *Primavera Silenciosa* (título que faz referência ao desaparecimento dos pássaros) em que apresenta abundantes provas dos efeitos nocivos do DDT... o que não impediu que fosse violentamente criticada e sofresse ataques muito duros por parte da indústria química, dos políticos e de muitos cientistas, que não deram valor às suas provas e acusaram-na de estar contra o progresso que permitia dar de comer a uma população crescente e salvar, assim, muitas vidas humanas. No entanto, apenas 10 anos mais tarde reconheceu-se que o DDT era realmente um perigoso veneno e proibiu-se a sua utilização no mundo rico, ainda que, infelizmente, continuou a ser utilizado nos países em desenvolvimento (Cachapuz *et al.*, 2005, p. 44).

A ideia ou noção de sustentabilidade, aos poucos, vai se afastando de um tema estritamente ambiental, ligado diretamente à natureza, na medida em que os/as cientistas (em especial das ciências humanas e sociais) vão perceber que o ambiental não é apenas ciência, tecnologia e inovação, mas que, neste “ambiental”, está alocada a dimensão humana e social (política, econômica, estética etc.), seja na promoção dos desequilíbrios sustentáveis, seja no receber destes efeitos de forma negativa à

saúde humana e dos demais seres vivos, o que inclui a contaminação do ar, da água e dos solos. Nasce, então, o movimento/abordagem/perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e, como sua variável, a Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). O que nasceu como movimento, na chegada do século XXI, agora conhecido como educação CTS/CTSA, mobiliza o ensino de ciências para a totalidade dos temas ambientais nas vertentes das ciências e tecnologias. Embora mais comprometidos com a ideia de uma alfabetização científica para todos/as, no estrito das ciências e tecnologias, corroboram para uma educação em ciências com qualidade para todas as pessoas do planeta como meta mais ampla e geral.

Estimulada pela Nova Filosofia da Ciência, a educação CTSA alia à ciência, tecnologia e meio ambiente o aspecto social da ciência, as influências da ciência, da tecnologia e do meio ambiente na vida das pessoas e como estas mesmas vidas influenciam esses três aspectos. Perpassam essa questão a ética e a cultura na construção do cidadão/cidadã responsável pelo *habitat* e pela vida (Yager, 1993; Aikenhead, 2009).

Paralelo à educação CTSA, os estudos sobre gênero, com as feministas ocidentais europeias (Scott, 1995), a partir dos anos 1970, num primeiro plano, e, depois, nacionais (Saffioti, 2004), passam a compreender que as situações insustentáveis no meio ambiente, que promovem a escassez de uma possibilidade de vida saudável, é impactada no modo de vida atribuída às mulheres. Começou-se a considerar que grande parte das ações comportamentais negativas sobre a natureza eram produzidas por homens que, sob o patriarcado, exerceram o “poder másculo” sobre as mulheres e sobre a natureza.

Sendo assim, surgem as discussões necessárias nos debates de gênero enquanto reflexões ambientais globais, voltadas a programas e políticas públicas globais. Emergem as feministas decoloniais (Walsh, 2005) que iniciam suas reflexões sobre as mulheres dos povos originários (Green, 2007) e a dominação que as subjugou a condições subalternas. Da mesma forma, as mulheres negras escravas, as feministas decoloniais (Oyěwùmí, 1997), promoveram um novo outro olhar em como a natureza (riquezas dos trópicos) modelara a insustentabilidade de gênero na situação a que as mulheres indígenas e negras ficaram submissas por séculos.

Pateman (1993) é uma cientista política e teórica feminista inglesa. A autora indica reflexões sobre relação de gênero com o lugar de poder nas nações. Ela o faz

ao promover a teoria do contrato sexual, ou seja, retorna, para o jogo do poder, aquele contrato, o social, que excluiu as mulheres do espaço decisório. Sua teoria sugere, assim, uma nova interpretação teórica que formula um novo esquema de gênero e poder que nos traz potencialidades de repensar a continuidade de vida no planeta, visto que, nas grandes ações destrutivas da natureza, em seu comando (poder), estão os homens.

Ao seguir na reflexão instaurada nesta pesquisa, a qual comprova a articulação entre sexualidade e questões ambientais, as políticas públicas e programas mundiais em sustentabilidade, por meio de seus órgãos financiadores, passaram a se apropriar dos estudos de CTS, CTSA, gênero etc. e começaram a organizar uma orientação, em suas políticas e programas globais, pelas temáticas de gênero e sexualidade. Pode-se citar, por exemplo, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a ONU Mulheres, em suas várias reedições até a contemporaneidade.

Um exemplo histórico, recente, da relação dos impactos ambientais com o gênero e a sexualidade, bem como a constatação histórica dos movimentos políticos decisórios globais em sustentabilidade, como a Agenda 2030, foi a Primavera Árabe, ocorrido no início dos anos 2011. A Primavera árabe – que se iniciou em países do norte da África – foi o estopim do êxodo rural para as cidades em razão das mudanças climáticas. Isso gerou outra questão sustentável: o lugar das cidades e a distribuição populacional nesses espaços e o crescente número de refugiados/as para a Europa, sobretudo. Somado a isso, havia as lutas de gênero e por liberdade sexual das mulheres no Islã (Lamrabet, 2010) e das pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e mais) no mundo islâmico, o que fez emergir uma reflexão sobre a efetividade dos Direitos Humanos.

A igualdade de gênero esteve atrelada diretamente ao movimento que tratava das necessidades e lutas do povo africano e árabe em mover seus Estados para a solução dos problemas emergentes os quais, em sua essência, derivavam da sustentabilidade e sobre ela impactavam, em especial, as mudanças climáticas que afetaram as plantações e o sustento animal, ocasionando a elevação dos preços dos alimentos, resultando em elevados índices de desajustes alimentares, por exemplo. Ao lado da questão alimentar e econômica, porém as lutas dos povos muçulmanos

incluíram a repressão dos governos à liberdade sexual, em especial, a dos homossexuais masculinos.

Historicamente, os estudos de gênero foram elaborados principalmente pelas feministas ocidentais dos países colonizadores. Em destaque, porém estão as feministas dos países colonizados (sob um paradigma decolonial); estas, relataram e investigaram a situação das mulheres nas Américas. Ao se juntar a estes estudos a elaboração de estudos *queer* e LGBTQIA+, é que vemos o tema da sustentabilidade como algo para muito além do simples fator ambiental da continuidade da vida no planeta pelas mudanças climáticas.

Envolver-se com as questões ambientais, na ordem planetária e local, é envolver-se com a questão sobre “pessoas”, sobre cada um/a de nós e do/a outro/a. Como cuidar do planeta, sem cuidar do/a outro/a? Manter a vida do planeta é manter a vida de todos/as. Se há preconceitos e discriminações entre pessoas, logo se está a receber um efeito direto da insustentabilidade, ao mesmo tempo em que se está em um mundo que não pode sustentar-se contra algo que muitas vezes lhe foge do controle: a natureza. Outrossim, tão pouco poderá sustentar-se sem algo que pode controlar as ações comportamentais uns/umas com os/as outros/as, que envolvem a sexualidade humana. Dialogando com Foucault (1988) sobre o controle dos corpos, desde a era vitoriana foi historicamente a prática política empregada para o controle do poder, um poder que se tornou destrutivo ao meio ambiente, uma destruição decorrente de muitos fatores e um desses fatores é o poder destrutivo aos corpos e à sexualidade.

A Agenda 2030 constitui-se, assim, um caminho para as reflexões ambientais à ES, um caminho que está aberto e a área se reposiciona diante dessa demanda, como nos mostra os momentos históricos da constituição da ES. Do ponto de vista histórico, esse reposicionamento, pós-anos 2000, desvela que

As relações de gênero e sexualidade têm sido destaque de orientações internacionais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou em 2009 (revisado em 2018) um documento que reúne princípios e objetivos de aprendizagem para implementação da educação em sexualidade nas escolas e, em consonância com a recomendação recente do Conselho da Europa de prevenção ao sexismo (Council of Europe, 2019), permite a crianças e jovens conhecimentos, competências e valores que lhes permitam responsabilizar-se sobre seus comportamentos, sem pôr em causa o respeito pela igualdade e pluralidade (Pereira Junior; Teixeira, 2021, p. 170).

Para Ribeiro (2021, p. 8), é um reposicionamento que,

Primeiro [...] estamos pensando em uma educação sexual que engloba cidadania e direitos humanos, a Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas e para o planeta que busca fortalecer a paz universal. Esse plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas para erradicar a pobreza e promover a vida digna para todos do planeta.

Dos 17 ODS, estes são os que mais se aproximam de um programa de Educação Sexual:

- ODS 3 – Saúde e bem-estar (Podemos inserir aqui a questão da Saúde Sexual);
- ODS 4 – Educação de qualidade (Afinal a Educação Sexual é também Educação);
- ODS 5 – Igualdade de gênero (Que visa alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, o que torna este ODS ideal para ações de Educação Sexual);
- ODS 16 – Paz, justiça e instituições eficazes (Em que Direitos Humanos e Cidadania são elementos essenciais para se alcançar este objetivo).

A educação sexual tem sido, assim, apontada por especialistas da área como uma urgência educativa, que se alinha a alguns dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável acima citados. No que tange à sua implementação no âmbito escolar, é preciso ponderar a respeito do/a profissional que a efetivará, em especial diante da atual Resolução 04/2024 do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2024), que define novas diretrizes para as licenciaturas no Brasil. A literatura científica nacional e internacional salienta o protagonismo do/a docente, visto que está em contato direto com os/as estudantes, podendo, nesta relação, contribuir para uma formação cidadã.

Do ponto de vista do currículo, além desse alinhamento à ODS, tem-se ainda o diálogo da ES com a atual formação de professores/as, o que será abordado na Baliza 2. Ambos os pontos de vista, histórico-sustentável e curricular, em ES, serão mais bem apontados na Baliza 3 na medida em que, pela Agenda 2030, tem-se como primeira baliza teórica para o dossiê esse movimento do estritamente ambiental (antes da Agenda 2030) para o movimento sustentável e sexual mais amplo (pós Agenda 2030 e novos encaminhamentos).

### 3 “Baliza” 2: A formação de professores/as diante da nova Resolução de 2024

– a busca de um lugar para a ES

A atual Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), mais precisamente a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024), estabeleceu o prazo de dois anos para que os projetos pedagógicos dos cursos de ensino superior se adequem. A referida Resolução está gerando muitas críticas, não só dos professores/as, mas também dos órgãos legítimos que transitam na área da Educação, inclusive dos movimentos sociais educacionais.

Cabe observar que as Diretrizes Nacionais para formação de professores/as são realizadas no Brasil desde 2001 (Brasil, 2001). Foram efetuados vários ajustes com vistas à melhoria da formação até a atual Resolução de 2024. As reflexões acerca da formação se evidenciam, porém, de maneira mais evidente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 (Brasil, 1996).

Na obra de Gatti *et al.* (2019), publicada no ano em que a BNCC já estava aprovada e em andamento para sua implementação em todo o Brasil, as autoras apresentam as seguintes conclusões sobre a formação de professores/as no país:

- A formação de professores/as é um tema de relevância social, política, econômica e cultural e de extrema gravidade, do ponto de vista histórico e do contexto atual, na entrada da terceira década dos anos 2000, marcada pelas tecnologias (sociedade cibernética);
- O aumento do investimento em formação nas licenciaturas, em especial nas universidades públicas, não acompanha a demanda por professores/as nas escolas, sobretudo no demarcador das desigualdades regionais do país; caso não houvesse as instituições privadas (mesmo com as formações aligeiradas), o sistema professoral formativo no país já teria vivenciado o colapso total, sobretudo na Educação Infantil e anos iniciais; os dados quantitativos revelam o *boom* de formação de pedagogos/as em grande parte nas instituições privadas, geralmente na modalidade da Educação a Distância;

- A questão da formação em relação aos/as ingressantes de cursos é outra gravidade apontada no estudo. As vagas para licenciaturas no Brasil estão sobrando em grande parte das universidades públicas.

Dentre algumas considerações que as autoras apresentam para que as instituições revejam a formação inicial em licenciaturas, as quatro primeiras são cruciais e aderentes à discussão do presente artigo:

1. A necessidade de superar nossa condição histórica de não atribuir a devida importância à formação de professores para a educação básica, visando à sólida formação para o exercício do magistério, aliada à construção de uma carreira digna.
2. Ter claro o perfil desejável desse profissional, considerando que será um agente atuante na construção de aprendizagens relevantes à vida humana e social.
3. Considerar na formação dos docentes para a educação básica os contextos sociais e culturais que permearão seu trabalho, bem como as características emergentes da sociedade na qual as próximas gerações viverão.
4. Mudar as dinâmicas formativas atuais é imperioso, o que demanda ação mais incisiva do MEC e do CNE, dado que a grande maioria dos cursos de formação inicial de professores, nas graduações no ensino superior, está na alçada do governo federal. Essa questão está posta tanto no PNE (2014-2024), como no Parecer CNE/CP no 02/2015 e Resolução no CNE/CP 02/2015 [...] (Gatti *et al.*, 2019, p. 313).

Sobre a formação inicial de professores/as e a prática docente no âmbito da ES, uma vasta bibliografia, principalmente pós anos 1990, indica um arcabouço de referenciais para atender aos desafios postos, como nos trabalhos de Leão (2009, 2012), Figueiró (2006), Furlani (2011), Ribeiro (2013), Rabelo, Pereira e Reis (2013), Rizza *et al.* (2019), Bortolozzi *et al.* (2021), Varela, Ribeiro e Magalhães (2023), Mecnas *et al.* (2024) e Nunes, Alves e Franco (2025), apenas para citar alguns/algumas autores/as. Todas as referências citadas exploram o fator formativo, que encontram ecos na nova Resolução (Brasil, 2024), e esta indica elementos que, embora não explícitos, parecem concordar que a discussão da sexualidade no contexto de formação dos/as educadores/as é urgente e necessária.

Há de se destacar e acrescentar, para fins desta baliza teórica (sobre formação em ES), o olhar para a questão da formação de educadores/as sexuais, que conta com trabalhos, por exemplo, como marco teórico Figueiró (2006). Na referida obra, a autora discute os achados de um trabalho de formação continuada de educadores/as para trabalhar com os temas de gênero e sexualidade.

Nesta baliza, o desafio da formação em ES, para além do professorado e da formação na universidade, se volta para a formação de educadores/as ambientais diante da comprovação, já revelada e apresentada na Introdução, e que será mais bem aprofundada ao longo do texto, sobre esta relação entre sexualidade, questões ambientais e educação, tanto nas pesquisas e produções científicas quanto na própria formulação das ODS. Os educadores/as sexuais seriam formados/as para ampliar os espaços sociais e políticos diversos, incluindo movimentos sociais e partidos políticos, associações de bairros, práticas de ES ao atender a responsabilidade social das universidades e dos grupos/núcleos de pesquisa, por exemplo, com a mais ampla e possível difusão científica da ES entre a população, como aponta Silva (2020, p. 138):

Educação Sexual nos espaços escolares e não-escolares são aqueles espaços projetivos em que educadores sexuais se comunicam, interagem, estabelecendo forte relação com educandos(as) [...] e, assim, emancipam e promovem a configuração da ES como gnosiologia, como ciência (conhecimento científico) 'provocando' o 'encontro de reação'. Do mesmo modo, este encontro é projetado no currículo para formação nos movimentos sociais e partidos políticos que tratam dos temas da Educação Sexual.

Frente a perspectiva da problemática formação de professores/as no Brasil (Gatti *et al.*, 2019), assim como a insuficiente formação destes profissionais no âmbito da temática da ES (Leão, 2009; Ribeiro, 2013) e à escassez de iniciativas voltadas a prepara-los, o olhar se volta a nova Resolução nacional, que dá continuidade à construção da segunda baliza teórica, que tem por finalidade reforçar o compromisso da universidade em promover que sejam instrumentalizados no âmbito da formação inicial.

A Resolução alinha as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e 2019. Percebe-se, como apontam Kleemann *et al.* (2025), um avanço “[...] entre teoria e prática, o fortalecimento das competências pedagógicas, e a adaptação das diretrizes às diversidades regionais e contextuais” (Kleemann *et al.*, 2025, p. 1).

A Resolução (Brasil, 2024) impacta dois grandes aspectos para a formação de professores/as no Brasil: diversidade e inovação. Em especial, no que tange ao Estágio, o mesmo irá ocorrer desde o primeiro período dos cursos de licenciatura, o que permite, ao lado das ações de extensão, obrigatoriamente nas escolas, serem oportunidades de maior aproximação dos/as universitários/as com o contexto escolar; isso, para as pesquisas em ES, pode propiciar programas de iniciação científica que podem ser desenvolvidos por um longo tempo, em toda a graduação, ao permitir,

sobretudo, a preparação de pesquisadores/as e de educadores/as sexuais para formação em pesquisa no mestrado profissional e acadêmico e posterior formação doutoral.

O Artigo 7º versa sobre a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas) com relação à BNCC e ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o qual, por sua vez, está atrelado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e anexo ao PDI, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (Brasil, 2024). Ao assegurar no PPC o compromisso com as temáticas da ES (gênero e sexualidade) para que passem a ser consideradas, legitimadas, como os próprios incisos deste artigo sugerem, não dependendo da propensão do/a professor/a, por ser uma determinação legal-institucional, como a Educação Sexual Integral, na Argentina e Uruguai se estaria a cumprir a BNCC. Como a BNCC também não deixa explícita a discussão e o currículo de gênero e sexualidade, tanto neste artigo, o 7º, como nos demais artigos da Resolução (Brasil, 2024), a convicção do estado brasileiro sobre a ES na escola, perpassada pela formação inicial de professores/as, permanece nas entrelinhas.

Cabe verificar, portanto, a relevância deste Artigo 7º: o ponto de partida na BNCC e a visão institucional como vetor principal das práticas em ES na formação dos/as professores/as, nos documentos PDI e PPI. Reitera-se a nota de que, apesar de não termos uma política de Estado obrigatória sobre esta educação, esse dispositivo legal permite a argumentação de que há potencialidades para sua inserção, enquanto pesquisa e componente do currículo da educação básica, a partir da formação inicial de professores/as. Soma-se a isso que as questões das forças políticas presentes na construção da BNCC, em 2017, são fatores que não podem ser negligenciados; esses fatores históricos incluem o contexto de 2019 e a atual Resolução (Brasil, 2024).

Mas, o que a BNCC traz que possibilite desenvolver a temática da ES, na análise deste artigo 7º? Vários autores/as da área já discorreram sobre isso e, quase todos/as, convergem para as Diretrizes Nacionais Curriculares em Direitos Humanos (Brasil, 2013), esquecidas na atual BNCC, como apontaram Bueno e Ribeiro (2018) e Leão, Leão e Ribeiro (2024). Agora, a questão institucional nos PDI e PPI das universidades é delicada, mas não impossível de ser realizada, com vários exemplos, pelo Brasil todo, em que a ES é um componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura. É neste Artigo, o 7º, também, que, pela primeira vez, a palavra 'sexual'

aparece, mas não antecedido por ‘educação’: “[...] IX - a consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outras” (Brasil, 2024, cap. III, art. 7).

Seu segundo reaparecimento se dá no inciso XIX, no tratamento das diretrizes para o Estágio. Particularmente, neste inciso, a palavra ‘sexual’ é novamente isolada e traduz o mesmo sentido da primeira aparição, com a diferença de estar se referindo ao Estágio, o que implica em uma observação em que devemos nos deter como reflexão desta segunda baliza teórica. O texto da Resolução afirma:

[...] f) a compreensão crítica de questões socioambientais, éticas, estéticas, políticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural e o reconhecimento dos princípios de equidade como organizador do tratamento dessas questões nos contextos de exercício profissional; e [...] (Brasil, 2024, cap. III, art. 7, inc. XIX).

O Estágio (Núcleo IV), portanto, é convidado, dentro de sua nova estrutura proposta na Resolução (Brasil, 2024), a se efetivar e a ser realizado desde o primeiro período do curso e sob a supervisão do docente da universidade e acompanhamento do docente da instituição da unidade escolar (profissionais de referência), nunca solitário/a, tampouco exercendo a sala de aula sozinho/a em substituição ao docente que faltou no dia de trabalho; o/a estudante estagiário/a deverá ser levado/a por seus profissionais de referência, da universidade e da unidade escolar, a compreender criticamente a diversidade de gênero e a diversidade sexual. A potencialidade do estágio enquanto *lócus* formativo do/a profissional da educação acerca da sexualidade e temáticas afins foi mencionado por Leão (2009).

Sem dúvida, este é um grande avanço perceptível na nova norma legal que trata da formação de professores/as, o que demonstra que está evidente a imprescindibilidade do trato dos temas gênero e sexualidade. Isto posto, resta saber e verificar se será possível, de fato, no contexto atual da política brasileira, de explícita polarização entre direita e esquerda e os avanços da ultradireita conservadora, esta abertura específica e direta da nova Resolução (Brasil, 2024) ser favorável aos/as pesquisadores/as da área e à prática docente. No aspecto formativo, será um requisito para os/as egressos/as o domínio da compreensão da diversidade/desigualdade de gênero e diversidade e desigualdade sexual, já que é cada vez mais comum que temas como assédio sexual, importunação sexual, masculinidade tóxica,

*cyberbullying*, abuso sexual, feminicídio, relacionamento tóxico, entre outros semelhantes, invadam os muros escolares.

A terceira aparição de “sexual/sexuais” está na qualificação do/a egresso/a, como já comentado, e tem como base o Artigo 10 da Resolução.

V - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras (Brasil, 2024, cap. III, art. 10).

Ao final do curso, sugere-se que o/a egresso/a identifique as questões e problemas, sob o olhar investigativo, do método científico, da complexidade das situações sociais e culturais que permeiam as exclusões de gênero e exclusões sexuais. Temos, portanto, uma Resolução direta que, pelo menos sob o olhar da baliza teórica, indica para onde a formação inicial deverá apontar, como já disseram os autores/as específicos da área da ES, já há muito tempo.

A quarta e última aparição de ‘sexual’; ‘sexuais’ está no Artigo 14:

§ 2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial (Brasil, 2024, cap. IV, art. 14).

O artigo 14, que integra o Capítulo IV – Da formação inicial do magistério da educação escolar básica em nível superior: estrutura e currículo – também está diretamente ligado aos cursos; novamente, o fator institucional é imprescindível para que a ES se efetive no currículo (Brasil, 2024). Neste Artigo, as instituições são lembradas de que a BNCC é a linguagem do currículo.

Uma segunda palavra-chave precisa ser indicada: gênero. Segundo Joan Scott (1995), Guacira Louro (2004) e Judith Butler (2010), gênero é um construto sociocultural, sendo um vocábulo que aparece cinco vezes no documento (Brasil, 2024); quatro vezes, antecedendo o ‘sexual’ ou ‘sexuais’, como já demonstrado. Também traduz o sentido e o emprego da palavra e da categoria ‘diversidade’, ou seja, diversidade de gênero.

Na única vez que aparece, sem estar ao lado da palavra ‘sexual’ ou ‘sexuais’, gênero produz um importante debate teórico, nesta segunda baliza, ligado ao Artigo 5º: desigualdade de gênero (sexismos) como princípio para a formação nas licenciaturas.

VIII - a equidade no acesso e na permanência dos licenciandos nos programas e cursos de formação inicial de profissionais do magistério, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza (Brasil, 2024, cap. II, art. 5).

Em relação ao tema da desigualdade e diversidade de gênero as potencialidades teóricas poderão ser acessadas em Simone de Beauvoir (1983) e demais estruturalistas e pós-estruturalistas, nacionais e internacionais. Com estas referências, se expandem os estudos para abranger as pessoas LGBTQIA+ e as diversas manifestações da sexualidade, desde a infância, como apontaram os estudos de Silva (2015).

Como último aspecto, se considera que as ações extensionistas (Núcleo III da formação), ao lado do Estágio, são espaços, a partir da Resolução, na qual a ES pode ser inserida. Nestes momentos, os/as pesquisadores/as podem encontrar no planejamento das ações universitárias muitas potencialidades de transformação social sobre a sexualidade humana, ao alcance, para além dos muros escolares.

Há de se somar o fato de que as Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), integrantes dos currículos de formação, deverão estar articuladas aos componentes – assim, como estavam as Práticas Comuns Curriculares, que irão desaparecer na nova estrutura. Neste sentido, um problema se instaura para as instituições de ensino superior que não possuem em seus PDI e PPI componentes da ES; estas instituições irão encontrar dificuldades para esta implantação das AAE. Os dois anos para adaptações das instituições e respectivos Projetos Pedagógicos de Cursos são tempos de desafios para currículos que ainda não possuem ações atreladas a esta educação enquanto princípio para atender a diversidade e a desigualdade de gênero. Aliás, este é um desafio que deverá ser levado a sério pelas instituições brasileiras de ensino superior. Soma-se ainda o fato da não explicitação do como alcançar e estruturar esses documentos institucionais, bem como se entende e se aponta, neste momento, nesta baliza teórica, quem será o/a formador/a para atender a demandas dos estudos de gênero e de identidades sexuais no currículo que se projeta na nova Resolução.

Algumas obras recentes, já apontadas, sobre a ES na escola, portanto, no currículo, o qual perpassa, primeiro, a formação docente, nos ajudam a reconhecer, na atual Resolução, a potencialidade de uma ES alinhada com as DCN (Brasil, 2024) e, conseqüentemente, com a própria BNCC. Tais obras podem nos apontar caminhos que já nos são conhecidos, mesmo antes da base curricular. As produções em gênero e sexualidade atreladas à escola, desde os anos 1980, apresentam elementos que se agregam nesta segunda baliza teórica, reconhecida na atual proposta da Resolução (Brasil, 2024), embora, como já argumentado, não esteja explícito no documento.

Logo, como conclusão desta segunda baliza teórica, tanto para a pesquisa quanto para o currículo (o que ensinar, para que ensinar, a quem ensinar, com o que ensinar e com quem ensinar), indicam-se à Educação Sexual os seguintes elementos: 1) A formação de professores/as no Brasil deve contemplar, de forma institucionalizada, as temáticas da sexualidade nos currículos das licenciaturas; 2) Nesta formação, é preciso considerar a ES de forma mais abrangente, para além do ambiente da escola, para ocorrer, por exemplo, no âmbito dos movimentos sociais, nas organizações de bairros, nos partidos políticos, nos grupos e núcleos de pesquisa universitários entre outros espaços educativos que evidenciem a formação e o trabalho de educadores/as sexuais. Em suma, a ES e a Agenda 2030 é para todos/as, assim como a nova Resolução é para todos os cursos de licenciaturas, públicos e privados.

A próxima seção se aterá a última baliza teórica do trabalho, tendo por objetivo indicar as potencialidades da ES frente a Agenda 2030. Uma articulação é realizada e que é fundamental para esta discussão: a formação de professores/as no país.

#### **4 “Baliza” 3. A ES e suas potencialidades na pesquisa e no currículo: a sentença geral das “balizas” teóricas**

Para as potencialidades da ES vistas sob as “balizas” teóricas aqui apresentadas é apontado que, em primeiro lugar, tanto para a pesquisa quanto para o currículo (escolar e não escolar), estas potencialidades encontram na base teórica da baliza 3, inicialmente, a referência na Agenda 2030 e o que se irá denominar aqui de propostas educativas de apoio (PEA) à Agenda 2030. Em segundo lugar, as potencialidades se encontram nas Diretrizes Curriculares Nacionais da formação em licenciaturas no Brasil, de 2024 (Brasil, 2024), mesmo com todas as críticas e

resistências para sua implementação pelas universidades brasileiras, as quais têm o prazo de dois anos para adequar seus Projetos Pedagógicos de Cursos.

As pesquisas em ES, desde a iniciação científica em cursos de graduação, no geral (bacharelados e cursos tecnológicos) e, especificamente, os cursos de licenciatura até o avanço e realização delas na pós-graduação, em mestrado e doutorado, profissionais e acadêmicos, promovidos por grupos/núcleos de pesquisa ou componentes curriculares, devem trazer os ODS. Esta presença das ODS, sejam as mais específicas, como apontados por Pereira Junior e Teixeira (2021) e Bueno e Ribeiro (2018) ou conexões com outras ODS, podem estar no *corpus* das pesquisas ou como encaminhamentos de impactos ambientais, científicos, tecnológicos etc.; na especificidade dos produtos educativos, natureza dos mestrados e doutorados profissionais, as ODS poderão estar organizadas de forma executável a *priori* ou a *posteriori*.

Junto aos ODS, se pondera nesta baliza 3 as propostas educativas de apoio (PEA) à Agenda 2030, como: educação CTSA (Membriela, 2001; Gomes; Hussein, 2025); educação científica (Cachapuz *et al.*, 2005; Aikenhead, 2009); alfabetização científica (AC) (Chassot, 2011) – AC ambiental -; educação ambiental (Leff, 1999; Guimarães, 2005); sujeito ecológico (Carvalho, 2004); Ciência Tecnologia e Inovação (CT&i) (Soares; Prete, 2018); WSTEM (Mulheres na Ciência) (Lima; Barreto; Ferreira, 2024) e, fundamentalmente, os Direitos Humanos (Claude; Andreopoulos, 2007) etc. Estas PEA se tornam objeto de pesquisa potencial para a ES visto que direcionam a Agenda 2030 e, como aporte desta presente baliza, a proposta é o alinhamento destas PEA aos temas da ES a partir dos estudos de gênero e sexualidade.

A proposta da metodologia dos programas de pesquisa científica (MPPC) em Imre Lakatos (1922-1974), filósofo e matemático húngaro, pode ser útil aos grupos/núcleos de pesquisa universitários e aos centros de pesquisa em ES para o desafio de produção de pesquisas potenciais alinhadas aos ODS e às PEA. Para Imre Lakatos (1979), uma pesquisa se realiza por meio de um programa de investigação, contrapondo-se à falseabilidade popperiana. O programa de investigação em Imre Lakatos (1989) possui caráter historiográfico e competitivo, sendo que o termo competitivo é compreendido aqui em sentido positivado, como incentivo e motivação para novas descobertas e para o aprimoramento das descobertas atuais. Dessa

forma, essa proposta se desenvolve em apoio à perspectiva de Thomas Kuhn, porém com foco na construção de uma história dos programas de investigação.

Sobre o aspecto historiográfico da MPPC, temos uma vasta produção em Ribeiro (2002, 2004), Figueiró (2009), Bueno e Ribeiro (2018) e Hilst e Ribeiro (2023) sobre a história da ES no Brasil. Esta história recortada, no que diz respeito à pesquisa, pode ser um primeiro aspecto da proposta desta terceira baliza, qual seja a construção, a partir da Agenda 2030, de um histórico nacional, de acompanhamento da evolução das pesquisas em ES atreladas à sustentabilidade. Para além do acompanhamento, destaca-se a possibilidade de construção de tendências, de novas abordagens e de novos projetos, evidenciando que a potencialidade da Educação Sexual na pesquisa está em curso.

Outro elemento fundamental com base na MPPC lakatosiana, sugerido nesta baliza para os programas de pesquisa em ES, é a manutenção das teorias/epistemologias para que, sempre, seja percebido, tanto pelos/as pesquisadores/as experientes, quanto os/as iniciantes, que há uma historicidade e evolução destas teorias/epistemologias. Um exemplo deste princípio, conhecido como princípio da tenacidade, são os modelos atômicos, na Química escolar e nos Livros Didáticos, de John Dalton à Niels Böhr. Há outros pontos fundamentais da MPPC a partir dos quais os grupos e núcleos de pesquisas podem aprofundar e organizar os seus programas.

As MPPC podem ser organizadas como propostas, também, na sugestão desta baliza, na forma de Observatório, nas universidades e centros de pesquisa, nas secretarias de pesquisa, desenvolvimento e inovação das cidades, nos parques tecnológicos, servindo enquanto elemento de acompanhamento das metas em nível regional e nacional, na medida em que irão acompanhar estas metas, atingidas ou não, dos ODS, naqueles que cumprem a potencialidade da ES. É preciso incluir as PEA e, diretamente, a parceria de formação e trabalho de educadores/as ambientais, docentes e educadores/as sexuais, sempre na perspectiva da coletividade de produção e impacto social direto de todas as partes envolvidas (*stakeholders*): universidade, sociedade, movimentos sociais, partidos políticos, coletivos de bairros etc. Parte-se do princípio de uma reavaliação dos grupos/núcleos de pesquisa universitários e centros de pesquisas autônomos em não mais trabalharem isoladamente, de “dentro para dentro”, mas junto e com as comunidades, as

empresas, a organização civil e, da mesma forma, no alinhamento de recursos humanos e financeiros para as pesquisas e inovação.

O saber da produção nacional ou internacional na forma de programas de pesquisa em ES, como potencialidades a partir da Agenda 2030, poderá permitir, provavelmente, a motivação para pesquisa, de iniciantes, na graduação.

[...] a disponibilidade dos alunos participarem em atividades de investigação durante a sua formação acadêmica, assim como a qualidade de sua capacitação na pesquisa científica, está fortemente marcada pela sua motivação e estratégias de aprendizagem. Aceitando de acordo com a literatura na área que uma aprendizagem no Ensino Superior assente no trabalho de projeto e na participação em pesquisa é qualitativamente superior, importa verificar se os alunos têm as competências necessárias para essa forma mais ativa e construtiva de aprendizagem ou se a instituição e seus docentes têm reais condições e disponibilidades para desenvolverem nos estudantes tais competências (Magalhães, 2014, p. 155).

Talvez o grande desafio da Educação Sexual, a partir de agora, seja pensar a potencialidade da área para dialogar com a Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&i), com a Inteligência Artificial e com a Robótica, especialmente no que se refere à forma como os produtos tecnológicos e de inovação em sexualidade serão desenvolvidos e se manterão em níveis éticos, jurídicos e, principalmente, sustentáveis, pautados nas ODS e nas PEA já teorizadas ou ainda em construção no plano teórico e metodológico. Trata-se de produzir respostas efetivas às demandas relacionadas à sexualidade humana e às tecnologias, considerando, contudo, o imperativo global de questionar se tais produtos são, de fato, sustentáveis.

Um exemplo de pesquisas nesta direção é a digissexualidade ou sexualidades digitais que, atualmente, ao redor do globo, se fala de robôs sexuais como resultado da tecnologia mais avançada dos humanoides, como apontado por Silva (2020, 2022). O critério, na pesquisa, sempre será nivelado pela barra da sustentabilidade, algo mais urgente e emergente; não é mais possível o desenfreado avanço capital e tecnológico sem o olhar para a continuidade da vida sustentável do planeta e a possibilidade de condições para as futuras gerações, para se permitir, como nos pressupostos dos estudos das ciências ambientais, decidir que tudo que não é sustentável deve ser submetido a novas pesquisas, até que a barra/limite do sustentável seja visível, viável (social e economicamente) e, em especial, não promova mais agressões ao meio ambiente.

Com relação ao currículo escolar (formação do/a docente) e não escolar (formar o educador/a sexual), a ação em se propor este currículo na configuração da

ES é complexa em virtude da falta de clareza e objetividade dos documentos oficiais uma vez que são deixadas muitas lacunas que impedem um direcionamento estatal e legal, tais como formatar e sugerir currículo na área. Está muito mais próximo, portanto, das pesquisas do que das regulamentações para a formação docente e para o currículo oficial no país, como apontado por Figueiró (2006).

Para o currículo não formal, um campo para atuação de educadores/as sexuais, para atuar nos movimentos sociais, nas organizações de bairros etc., reflexões sobre o currículo são ainda mais difusas e difíceis de formatar. Um dos caminhos é recorrer aos grupos e núcleos de pesquisas e às ações universitárias de extensão para esta finalidade.

Os trabalhos de pesquisa na área evidenciam a necessidade de alteração dos currículos para a efetivação da ES. Outrossim, acenam à importância dos diálogos que produzem as mudanças que se fazem imprescindíveis para se ter uma sociedade que atua em prol dos Direitos Humanos nas questões relativas à ES, sendo, com efeito, inclusiva, justa, equânime e equitativa, e compromisso direto com a sustentabilidade. Em palavras gerais, currículos escolares (para a formação e atuação de professores/as) e não escolares (para formação de educadores/as sexuais, segundo Figueiró, 2006), neste plano de baliza teórica, devem se coadunar também com as Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos, de 2013 (Brasil, 2013).

Tem-se como hipótese, nesta baliza teórica, para a potencialidade dos currículos em ES, que cabe à área recuperar e re-olhar as produções sobre o currículo em ES escolar e não escolar. Desde o final dos anos 1970, com Maria José Garcia Werebe (1977), Fúlvia Rosemberg (1985), Nunes (1987) e Marta Suplicy (1998) por exemplo, já havia uma discussão profícua neste sentido. Nas décadas seguintes, Paulo Rennes (1990), Mary Neide Damico Figueiró (1995), Sonia Melo (2001), Guacira Louro (2004) etc. também trouxeram profícuos contributos nesta temática. Os/As pesquisadores/as mais atuais que adentram às produções após os anos 2010, em diversas vertentes teóricas e empíricas (sexualidades e deficiências, LGBTQIA+, homofobia, famílias homoafetivas, masculinidades, feminilidades, feminismo, interseccionalidades, *Queer* etc.), também trazem a perspectiva de se pensar o modelo de potencialidades da ES, aliando o ensino, pesquisa e extensão, tripé universitário, bem como a gestão da responsabilidade social da universidade, com

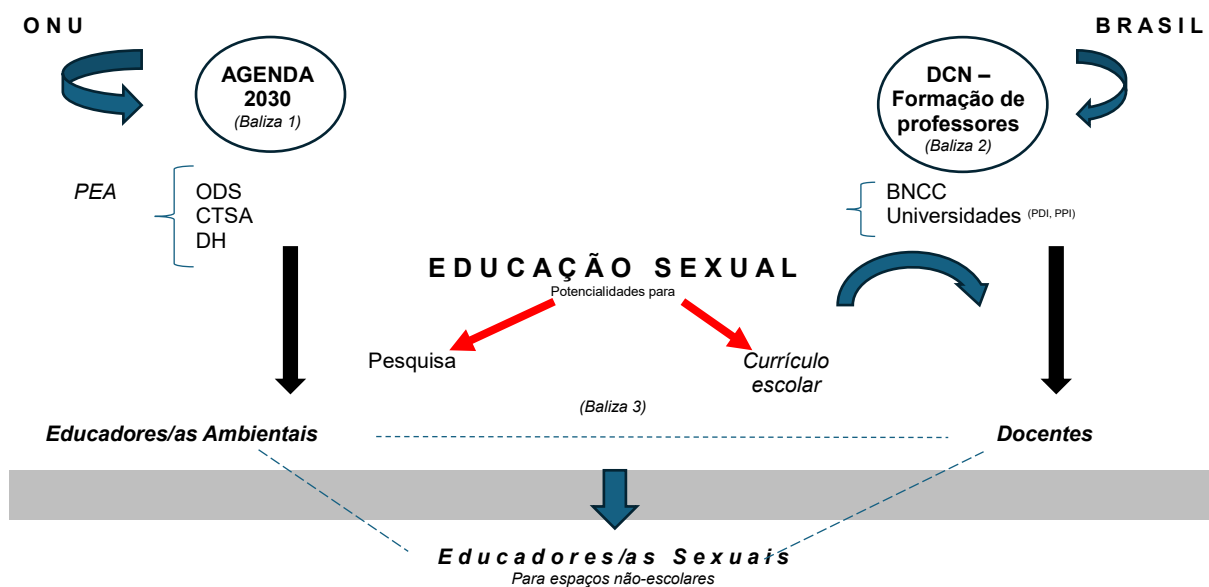
retornos diretos para a sociedade brasileira, no caso, com o investimento maciço de formar educadores/as sexuais que atendam à Agenda 2030.

Percebe-se que a Resolução, comentada na Baliza 2, é projetada em considerar a inovação universitária como uma mudança de cultura, de cima para baixo, e não o inverso (temáticas da diversidade de gênero e sexuais presentes nos PDI e PPI institucionais). É neste sentido que esta terceira baliza teórica propõe potencialidades reais e possíveis de serem implementadas diante da atual BNCC.

Autores/as estrangeiros (Santika; Basuki, 2025; Carr, 2025; Boto *et al.*, 2025) e nacionais (Ferreira *et al.*, 2025; Moura, 2025; Lima *et al.*, 2025) têm orientado seus trabalhos para estas discussões do currículo em ES e que merecem a atenção dos pesquisadores/as da área na promoção e organização desta terceira baliza teórica. O objetivo é o adensamento do formato epistemológico nesta baliza. Uma sentença geral, sintetizando o artigo com as três “balizas” teóricas no formato de uma proposta de epistemologia, pode ser expressa da seguinte forma: para uma potencialidade contemporânea em ES, em pesquisa e currículo, há o desafio de alinhamento ao tema da sustentabilidade global e da tendência nacional de uma formação de professores/as comprometida com essa mesma sustentabilidade e a realidade tecnológica.

A representação desta sentença geral é apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Representação da sentença geral do Artigo: as três balizas teóricas para a potencialidade da ES



Fonte: O Autor.

Esta sentença geral permite os encaminhamentos às considerações finais do artigo. Sinalizam o objeto pesquisado e permitem novos olhares a partir dos objetivos traçados inicialmente e alcançados com a elaboração das três “balizas” teóricas da ES. Em conjunto, possuem funcionalidade de epistemologia: uma epistemologia adequada ao paradigma atual da sustentabilidade e da configuração atual das diretrizes para formação de professores/as no Brasil.

## **5 Considerações finais**

O problema e os objetivos da investigação são alcançados pelo uso do ME, que permitiu às autoras e ao autor, na liberdade metodológica do método, não só expressarem suas observações e argumentos crítico-reflexivos, mas, para além disso, organizarem um referencial que ainda pode ser mais bem explorado, sobretudo pela quantidade de pesquisas nos dois grandes campos que geraram a potencialidade para a ES na contemporaneidade: a Agenda 2030, no aspecto global, e a nova Resolução de Formação de Professores, no Brasil, as novas DCN de 2024.

Ao responder a problemática, a ES permite dialogar com a Agenda 2030 e com as DCN para a Formação de Professores. Ambas estão adequadas ao desenvolvimento da área da ES ao longo dos anos. Restarão apenas algumas adequações, como apontado no texto, e uma delas a ser pensada é a possibilidade de formação de educadores sexuais ao lado de educadores ambientais. O trabalho docente no espaço escolar é uma baliza teórica (epistemológica) de natureza política à sexualidade e conclama a comunidade científica da área a pensar sobre o assunto, visando a explorar os movimentos sociais em gênero e sexualidade, os partidos políticos, os grupos e núcleos de pesquisa, as organizações de bairros etc.

O objetivo geral e os específicos foram alcançados, pois permitiram a demonstração pela primeira baliza teórica da aproximação da área da ES com as premissas sustentáveis da Agenda 2030 e as PEA (CTSA, CT&i, educação ambiental etc.). Pela segunda baliza teórica, percebeu-se a identificação dos temas da diversidade/desigualdade de gênero e sexualidade que se conectam diretamente com a ES. Já pela terceira baliza teórica, resultante das duas outras, ocorreu a demonstração da potencialidade da ES como pesquisa e currículo.

Seguem alguns direcionamentos a partir das três “balizas” teóricas (epistemológicas):

- Fortalecimento das pesquisas, a partir da graduação, com foco no desenvolvimento de investigações no âmbito da escola e nos diversos espaços da sociedade, de modo a provocar mudanças e promover a sustentabilidade, tanto na formação do/da pesquisador/a em ES quanto na formação do docente para o desenvolvimento da prática pedagógica no espaço escolar, bem como na formação de educadores/as sexuais.
- Mudanças culturais inovadoras nas universidades, na prática de ensino e, em especial, na extensão universitária curricularizável, pautada na sustentabilidade.
- Sugestão de atenção especial à formação de educadores/as sexuais, alinhada à formação de educadores/as ambientais e à docência, especialmente em espaços não escolares.

Como na ideia das “balizas” móveis, aqui arquitetada, as três “balizas” teóricas de configuração epistemológica para a ES são e permanecem móveis, contínuas e em produção permanente, pelo menos até que todas as pessoas do planeta estejam plenamente convencidas e plenamente atuantes em atender às demandas de nossa crise ambiental e sustentável. Por outro lado, até que as instituições universitárias, em específico, compreendam e executem sua missão de responsabilidade social, ética, ambiental e sustentável, que não mais pode ser invisibilizada e esquecida em seus planos de desenvolvimento. Isso permitirá à ES, em sua total potencialidade, com respaldo legal, enfrentar os atuais retrocessos sociais no tocante à sexualidade e, ao mesmo tempo, os desafios da IA e da robótica, das tecnologias, em geral, que nos batem à porta.

Espera-se que a epistemologia tríplice aqui sugerida (as três “balizas” teóricas) promova estruturas para uma ES atenta aos desafios prementes que são, além de ambientais, estruturais de formação e de projeto de ensino-aprendizagem a partir da Educação Básica. Esta epistemologia exige também um re-olhar para a formação de educadores/as sexuais nos espaços comunitários, dos movimentos sociais e dos partidos políticos, de forma a se difundir uma ES potencial para todos/as, como cultura científica, cultura social e cultura ecológico-sustentável.

## REFERÊNCIAS

- AIKENHEAD, Glen S. **Educação científica para todos**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. 1. Fatos e Mitos. Tradução de Sergio Milliet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- BORTOLOZZI, Ana Claudia *et al.* **Questões sobre sexualidade e educação sexual: novos paradigmas e horizontes**. Bauru: Gradus, 2021.
- BOTO, Anna *et al.* Sexual education around the world: in Australia and Oceania and Europe. **Ginekologia Polska**, Poland, v. 96, n. 5, p. 1-13, 2025. Disponível em: [https://journals.viamedica.pl/ginekologia\\_polska/article/view/103664](https://journals.viamedica.pl/ginekologia_polska/article/view/103664). Acesso em: 18 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CP/CNE 4/2024, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasil, DF: MEC, 2024.
- BUENO, Rita de Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 49-56, 2018. Disponível em: [https://www.rbsh.org.br/revista\\_sbrash/article/view/41](https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/41). Acesso em: 18 abr. 2025.
- CACHAPUZ, Antônio *et al.* (org.). **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARR, Georgia. **The language of sex education**. London: Bloomsbury Academic, 2025.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

CLAUDE, Richard P.; ANDROPOULOS, George (org.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. São Paulo: Edusp, 2007.

GOMES, Izabele; HUSSEIN, Fabiana R. G. e Silva. CTSA no Ensino de ciências: uma revisão sistemática das propostas educacionais presente na literatura. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s. l.], v. 25, e55152, p. 1-27, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/55152>. Acesso em: 18 abr. 2025.

LAKATOS, Imre. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, A. (org.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix, 1979.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**. São Paulo: vozes, 1999.

FERREIRA, Gabrielle Marion Onofre Rente *et al.* Sex education, curriculum, teaching degree: what do the research on this triad reveal from a bourdieusian perspective? **ARACÊ**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 6937-6949, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3309>. Acesso em: 18 abr. 2025.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual no Brasil: estado da arte de 1980-1993**. 1995. 288 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: Problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 286-293, 1996. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9475>. Acesso em: 18 abr. 2025

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Londrina: Eduel, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 4, n. 4, 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/84>. Acesso em: 18 abr. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** São Paulo: Autêntica, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação.** Campinas: Papirus, 2005.

GREEN, Joyce. (ed.). **Making space for indigenous feminism.** Winnipeg: Fernwppd Publishing: Zed Books, 2007.

HILST, Marina; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. History of sexuality in classical civilizations: an analysis from the perspective of Peter Stearns. **International Journal of of Human Sciences Research**, [s. l.], v. 3, p. 1-9, 2023. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/artigo-revista/historia-da-sexualidade-nas-civilizacoes-classicas-uma-analise-a-partir-da-visao-de-peter-stearns>. Acesso em: 18 abr. 2025.

KLEEMANN, Robson *et al.* Principais alterações nos documentos que orientam a formação docente no Brasil. **Revista Foco**, [s. l.], v. 18, n. 2, e7877, 2025. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/7877>. Acesso em: 16 abr. 2025.

LAMRABET, Asma. **La problemática de la mujer musulmana dentro del dialogo de culturas.** Liverpool: Universidade de Liverpool, 2010.

LEÃO, Adriana Marques de Castro; LEÃO, Andreza Marques de Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Historicização da educação sexual no Brasil pós PNE e BNCC: entre embates e possibilidades. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 25, n. 00, e024002, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/18581>. Acesso em: 15 abr. 2025.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos.** 2009. 345 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **A percepção do(a)s professore(a)s e coordenadore(a)s dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência.** Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2012. Relatório de Pós-Doutorado.

LIMA, Erondina Azevedo de; BARRETO, Livia Cristina Lira de Sá; FERREIRA, Olgamir Amancia (org.). **Mulheres e meninas na ciência**. Brasília, DF: LaSUS FAU, 2024. *E-book*.

LIMA, Mayulle Thalytha Marinho *et al.* Percepção dos professores sobre o ensino da sexualidade no Ensino Fundamental. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [s. l.], e025002, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/2116>. Acesso em: 19 abr. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAGALHÃES, Terezinha Camargo. **Motivação de graduandos para a pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

MECENAS, Emanuely de Oliveira *et al.* Práticas de ensino-aprendizagem para a educação sexual na educação básica: narrativa de licenciandos do programa de Residência Pedagógica. **Ciclo Revista: Vivências em Ensino e Formação**, [s. l.], v. 8, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ifgoiano.emnuvens.com.br/ciclo/article/view/1687>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MELO, Sonia Maria Martins de. **Corpos no espelho**: a percepção da corporeidade em professoras. 2001. [Sem indicação de folhas]. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

MEMBIELA, Pedro. Una revisión del movimiento CTS en la enseñanza de las Ciencias. *In*: MEMBIELA, Pedro (ed.). **Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad**: formación científica para la ciudadanía. Madrid: Narcea, 2001.

MOURA, Francisco Nunes de Sousa. Possibilidades interdisciplinares da educação para as sexualidades no Documento Curricular Referencial do Ceará. **Ensino em Perspectivas**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 1-19, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/14784>. Acesso em: 18 abr. 2025.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.

NUNES, Sasha Luísa de Azevedo; ALVES, Luan Henrique; FRANCO, Luiz Gustavo. Educação em sexualidade sob o modelo biopsicossocial: oportunidades de aprendizagem no 8º ano do ensino fundamental. **Revista Ciências & Ideias**, [s. l.], v. 16, n. 1, e25162738, 2025. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2738>. Acesso em: 21 abr. 2025.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **The invention of women**: making an African sense of western gender discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PEREIRA JUNIOR, Marcus Vinicius de Paulo; TEIXEIRA, Filomena. Os desafios na construção de sociedades mais inclusivas: docentes em interlocução ou relativização das questões de gênero e sexualidade? *In*: BORTOLOZZI, Ana Claudia *et al.* **Questões sobre sexualidade e educação sexual**: novos paradigmas e horizontes. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021. p. 7-10.

RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amélia de Souza (org.). **Formação docente em gênero e sexualidade**: entrelaçando teorias, políticas e práticas. Petrópolis: DP Et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. *In*: RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amélia de Souza (org.). **Formação docente em gênero e sexualidade**: entrelaçando teorias, políticas e práticas. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013. p. 7-15.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A sexualidade na história. *In*: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (org.). **Sexualidade e educação sexual**: apontamentos para uma reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Araraquara: Laboratório Editorial FCL, 2002. p. 9-16.

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, 2004. p. 15-25.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Apresentação. *In*: BORTOLOZZI, Ana Claudia *et al.* **Questões sobre sexualidade e educação sexual**: novos paradigmas e horizontes. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021. p. 7-10.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p.11-19, mai. 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1372>. Acesso em: 24 mar. 2026.

RIZZA, Juliana Lapa *et al.* **Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTIKA, Desi; BASUKI, Agus. Importance of Sex Education in preventing free sex in the Modern Era: a literature review. **Journal Penelitian Pendidikan IPA**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 23-29, 2025. Disponível em: <https://jppipa.unram.ac.id/index.php/jppipa/article/view/10539/7064>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SILVA, Claudionor Renato da. **Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil**: contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory. 2015. 341 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

SILVA, Claudionor Renato da. **Educação sexual I**: gnosiologia, CT&i, alfabetização científica. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

SILVA, Claudionor Renato da. Educação sexual e digissexualidades: perspectivas e contribuições. *In*: BARROS, Josemir Almeida; FRANCO, Neil; TAKARA, Samilo (org.). **História da educação, espacialidades e temporalidades**: dissidências e diferenças. Cuiabá: ARA, 2022. v. 1, p. 236-255.

SOARES, Fabiana de Menezes; PRETE, Esther Kulkamp Eyng (org.). **Marco regulatório em ciência, tecnologia e inovação**: texto e contexto da Lei nº 13.243/2016. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2018.

SUPLICY, Marta. **Sexo para adolescentes**: amor, puberdade, masturbação, homossexualidade, anticoncepção, DST/AIDS, drogas. São Paulo: FTD, 1998.

VARELA, Cristina Monteggia; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Educação menor como caminho possível para a articulação da educação para a sexualidade na escola: possibilitando heterotopias. **Textura**, [s. l.], v. 25, p. 50-73, 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7292>. Acesso em: 21 abr. 2025.

VERARDO, Maria Terezinha Vieira. **A sexualidade educada**: nota crítica sobre pressupostos teóricos e projetos empíricos. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latino-americanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

WEREBE, Maria José Garcia. **A educação sexual na escola**. Lisboa: Pax, 1977.

YAGER, Robert Eugene (ed.). **The science, technology, society movement national**. Washington: Science Teacher Association, 1993.

## MINI BIOGRAFIA

### **Andreza Marques de Castro Leão**

Doutora em Educação Escolar (Unesp). Pós-doutorado em Sexologia e Educação Sexual e Livre Docente em Educação Sexual pela Unesp. Professora Associada do Departamento de Psicologia da Educação e dos Programas de Pós-graduação em Educação Escolar e Educação Sexual (Unesp). Coordena, na Unesp o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre violência contra adolescentes e crianças -GEPVAC.

E-mail: [andrezaleao@fclar.unesp.br](mailto:andrezaleao@fclar.unesp.br)

### **Claudionor Renato da Silva**

Doutor em Educação Escolar (Unesp). Pós-doutorado em Gênero, Sexualidade e Educação pela UFMS. Professor Associado da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFJ). Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade (UEG). Coordena, na UFJ, o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Formação em Educação Sexual (NuEPFES).

E-mail: [rclaudionor@ufj.edu.br](mailto:rclaudionor@ufj.edu.br)

### **Joanalira Corpes Magalhães**

Doutora em Educação em Ciências (FURG). Pós-Doutorado em Educação (UFRGS). Professora Associada do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Professora do PPG Educação em Ciências (FURG). Pesquisadora e vice-líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE).

E-mail: [joanaliramagalhaes@furg.br](mailto:joanaliramagalhaes@furg.br)