



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



MERY CRISTIANE BATISTA PACHECO

**O LIDAR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA COM O TEMA DA EDUCAÇÃO
SEXUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE
MACAPÁ-AP**

JOÃO PESSOA – PB

2024

MERY CRISTIANE BATISTA PACHECO

O LIDAR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA COM O TEMA DA EDUCAÇÃO
SEXUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE
MACAPÁ-AP

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

JOÃO PESSOA – PB

2024

MERY CRISTIANE BATISTA PACHECO

**O LIDAR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA COM O TEMA DA EDUCAÇÃO
SEXUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE
MACAPÁ-AP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva

Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Orientador



Prof. Dr. José Leonardo de Lima Severo

Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Membro Interno

Profa. Dra. Franciele Clara Peloso

Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UFTPR
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
Membro exter

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P116l Pacheco, Mery Cristiane Batista.

O lidar de professores de matemática com o tema da educação sexual em uma escola pública de ensino médio no município de Macapá-AP / Mery Cristiane Batista Pacheco. - João Pessoa, 2024.

148 f. : il.

Orientação: Eduardo Jorge Lopes da Silva.Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação Sexual. 2. Formação Docente. 3. Docente de matemática. I. Silva, Eduardo Jorge Lopes da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 613.88:377.8(811.6) (043)

Aos meus familiares, amigos e professores.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento vai a ELE, Deus Pai. Agradeço a Deus pela vida. Agradeço por não deixar que eu perdesse a serenidade e a constância nos desafios que avistava. Enfim, agradeço pelas bênçãos recebidas e conquistadas.

Às minhas filhas e aos meus filhos: Anne Carolina, André, Alexandre e Ana Laura, e ao meu neto, Benício, meus bens mais preciosos. Ao meu marido, Benedito Dionísio Ribeiro da Silva, por estar ao meu lado, sendo amigo e companheiro no decorrer dessa caminhada, que, mesmo não sabendo o significado de uma dissertação, superou a ausência nas horas de estudo. Serei para sempre agradecida por fazer parte da minha vida

Com muito carinho, agradeço ao meu orientador, professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, que me acolheu na orientação com muito carinho e dedicação incansável, orientações, paciência diante das limitações, diálogo aberto e sempre respeitoso, não medindo esforços para transmitir os seus ensinamentos, compartilhar seus conhecimentos, sempre me incentivando a finalizar essa etapa educacional.

À escola Estadual Professor Gabriel de Almeida Café, na gestão de Rhuam Marinho; Natanael Isackson Pereira, vice gestor, e a Maria do Socorro Alcântara do Carmo, responsável pela secretaria escolar, que sempre estavam dispostos a esclarecer qualquer dúvida em relação à escola.

Aos quatro professores que participaram dessa pesquisa, pela oportunidade do diálogo e pela disponibilidade em participar de uma etapa de suma importância para o desenvolvimento e a elevação dessa pesquisa. Aos meus alunos, que me encorajam dia a dia a ser professora e a lutar por uma educação de qualidade e equidade.

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo aprendizado que me ofereceram, em especial ao professores Dr. Ricardo Lucena e Dr. Severino Bezerra da Silva e às professoras Dra. Jeane Félix da Silva, Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista, Dra. Tânia Rodrigues Palhano e Dra. Dalila Andrade Oliveira, pelo carinho, cuidado e atenção com que ministraram suas aulas e partilharam seus conhecimentos.

Agradeço também à turma de 2021, que conheço só pela tela do computador, mas que, em vários momentos, compartilhamos nossas incertezas, preocupações, muita ansiedade e também muito contentamento e satisfação quando víamos que uma etapa estava sendo cumprida. Gratidão a todos e todas!

O Mestrado me trouxe, além de muito aprendizado, pessoas especiais que vou levar para a vida toda, com quem compartilhei momentos alegres e outros nem tanto, mas com as quais

relações de cuidado se estabeleceram e se aprofundaram. Posso citar, com muito carinho, Joanderson de Oliveira Gomes, meu amigo e parceiro que sempre compartilhou seus conhecimentos; Ana Carolina Alves de Lima, que, no pior momento do Mestrado não me deixou desistir, sou extremamente grata a você, Carol, e Alcidesio Oliveira da Silva Júnior. Sua sugestão, Júnior, na troca do orientador, me fez estar escrevendo esse agradecimento. Aos também amigos Romário Pelaes e Demis Rilker, pela disponibilidade e paciência em auxiliar nos estudos, me dando dicas preciosas e me salvando nas configurações dos quadros.

À arguidora, professora Dra. Franciele Clara Peloso, e ao arguidor, professor Dr. José Leonardo de Lima Severo, que contribuíram com suas leituras e sugestões, apontando caminhos e enriquecendo esse trabalho.

*Eu sou aquela mulher
a quem o tempo muito ensinou.
Ensinou a amar a vida.
Não desistir da luta.
Recomeçar na derrota.
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos. Ser otimista.
Creio numa força imanente
que vai ligando a família humana
numa corrente luminosa
de fraternidade universal.
Creio na solidariedade humana.
Creio na superação dos erros
e angústias do presente.
Acredito nos moços.
Exalto sua confiança,
generosidade e idealismo.
Creio nos milagres da ciência
e na descoberta de uma profilaxia
futura dos erros e violências
do presente.
Aprendi que mais vale lutar
do que recolher dinheiro fácil.
Antes acreditar do que duvidar.*

Cora Coralina (1889/1985)

RESUMO

Discutir a Educação Sexual (ES) nas escolas tem sido um desafio. Embora este seja um conteúdo que precise ser trabalhado como um tema transversal em toda a Educação Básica, ele ainda é muito questionado e foi praticamente suprimido da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, alguns professores, principalmente aqueles ligados à matemática, eximem-se de abordá-lo. Diante deste contexto, delimitou-se, como objetivo geral desta pesquisa, analisar como os professores de matemática de uma escola pública de Ensino Médio de Macapá, no Amapá, lidam com a ES na condição de um tema transversal. Os objetivos específicos são: a. Identificar se a ES foi discutida na formação inicial e/ou continuada dos docentes; b. Conhecer as dificuldades que professores de matemática têm para abordar o assunto em suas aulas; c. Analisar o modo como conceitos ligados à ES foram trabalhados na formação inicial e/ou continuada. Como colaboradores desta pesquisa, foram selecionados quatro professores do componente curricular de matemática. Trata-se de uma pesquisa baseada na abordagem qualitativa e de campo, constituindo assim uma natureza prática, de acordo com Flick (2009), Minayo (2004; 2007), Chizzotti (2010) e Fazenda (2010). Para o estudo dos dados, será utilizada a Análise do Conteúdo (AC), de Franco (2005). Como principais aportes teóricos, esta pesquisa dialoga com Cunha e Xavier (2009), Candau e Moreira (2003) e Marcelo (2017), além de também referir-se às legislações que balizam o Ensino Médio no Brasil. Já no que diz respeito à formação de professores, as principais referências aqui utilizadas são André (2016), Pimenta (1992, 2002), Libâneo (2006, 2010) e Freire (1987). No que tange à especificidade da formação docente em matemática, buscou-se o diálogo com D'Ambrósio (1996), Cyrino (2004), Cavalcante (2013) e também com os marcos legais que versam sobre a formação inicial e continuada de professores. Em relação à ES, constituem o aporte teórico Nunes (1987), Guimarães (1995), Ribeiro (1990), Werebe (1981) e Figueiró (2020). Os resultados obtidos evidenciam que os docentes de matemática não tiveram aulas de Educação Sexual nas formações inicial e continuada. Dos quatro docentes entrevistados, apenas um deles afirmou a possibilidade de trabalhar Educação Sexual nas aulas de matemática. Três educadores consideraram a Educação Sexual como competência da instituição escolar e dois docentes se consideraram preparados para lidar com a ES de forma transversal no currículo de matemática. Estes dados possibilitam afirmar a importância da ES ser trabalhada nos cursos de formação inicial e continuada dos professores de matemática, bem como nas aulas destes.

Palavras-chave: Educação Sexual. Ensino Médio. Formação Docente. Sexualidade. Docente de Matemática.

ABSTRACT

Discussing Sex Education (SE) in schools has been a challenge. Although this is a content that needs to be addressed as a transversal theme throughout Basic Education, it is still highly questioned and has been practically suppressed from the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Furthermore, some teachers, especially those connected to mathematics, exempt themselves from addressing it. Thus, the general objective of this research to analyze how mathematics teachers from a public high school in Macapá-AP deal with SE as a transversal theme. The specific objectives are: a. Identify if SE was discussed in the initial and/or continuing education of the teachers; b. Understand the difficulties that mathematics teachers have in addressing the subject in their classes; c. Analyze how concepts related to SE were addressed in initial and/or continuing education. Four mathematics teachers from the chosen school were selected as collaborators for this research. It is a research based on a qualitative and field approach, thus constituting a practical nature, according to Flick (2009), Minayo (2004; 2007), Chizzotti (2010), and Fazenda (2010). Content Analysis (CA) by Franco (2005) will be used for data study. As main theoretical contributions, this research dialogues with Cunha and Xavier (2009), Candau and Moreira (2003), and Marcelo (2017), and also refers to the legislations that guide High School in Brazil. Regarding teacher training, the main references used here are André (2016), Pimenta (1992, 2002), Libâneo (2006, 2010), and Freire (1987). Regarding the specificity of mathematics teacher training, dialogue was sought with D'Ambrosio (1996), Cyrino (2004), Cavalcante (2013), and also with the legal frameworks regarding initial and continuing teacher education. Regarding SE, Nunes (1987), Guimarães (1995), Ribeiro (1990), Werebe (1981), and Figueiró (2020) constitute the theoretical contribution. The results of the research show that mathematics teachers did not have classes on Sex Education in initial and continuing education. Of the four teachers interviewed, only one of them affirmed the possibility of working with Sex Education in mathematics classes. Three educators considered Sex Education as the school's competence, and two teachers considered themselves prepared to deal with SE in a transversal manner in the mathematics curriculum. These data allow us to affirm the importance of SE being addressed in the initial and continuing education courses of mathematics teachers, as well as in their classes.

Keywords: Sex Education. High School. Teacher Training. Sexuality. Mathematics Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências Gerais do Ensino Médio após a Lei n. 13.415/2017	53
Figura 2 – Entrada principal da escola	94
Figura 3 – Sala de aula e corredor superior	95
Figura 4 – Quadra poliesportiva e refeitório	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento de Dissertações sobre Ensino de Matemática e Educação Sexual dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da UNEB, Educação Sexual da UNESP, Educação Escolar e Educação Científica e Tecnológica da UFSC, no período de 2018 a 2022	23
Quadro 2 – Mapeamento de Dissertações sobre Ensino de Matemática e Educação Sexual dos Programas de Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática da UFABC, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia da UFMG, Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da UFRN, no período de 2018 a 2022	24
Quadro 3 – Mapeamento de Dissertações e Teses do Repositório Institucional da UFPB, no período de 2018 a 2022	26
Quadro 4 – Mapeamento de Dissertações sobre Ensino de Matemática de Educação Sexual	27
Quadro 5 – A Educação Sexual na primeira versão da BNCC (2015)	45
Quadro 6 – A Educação Sexual na segunda versão da BNCC (2016)	45
Quadro 7 – A versão oficial da BNCC (2017)	46
Quadro 8 – Tipografia da Formação Docente criada pelo Movimento Todos Pela Educação	49
Quadro 9 – Instituições de Ensino Superior da Região Norte que apresentam disciplina de Educação Sexual	57
Quadro 10 – Instituições de Ensino Superior da Região Nordeste que apresentam disciplina de Educação Sexual	58
Quadro 11 – Características sociodemográficas dos docentes de matemática da escola	92
Quadro 12 – Docentes da escola por área do conhecimento, componente curricular e carga horária	96
Quadro 13 – Características sociodemográficas dos docentes participantes da pesquisa	97
Quadro 14 – Turmas da manhã e número de alunos por turma	99
Quadro 15 – Turmas da tarde e número de alunos por turma	99
Quadro 16 – Turmas da noite e número de alunos por turma	100
Quadro 17 – Definição das Categorias de Análise	106
Quadro 18 – Escolha pela docência de matemática	107
Quadro 19 – Conteúdos aprendidos na formação docente	108
Quadro 20 – Fatos marcantes em ser docente de matemática	109
Quadro 21 – Sexualidade e Educação Sexual foram abordados nas formações inicial e continuada	110

Quadro 22 – Tempo de docência e aprendizagem	111
Quadro 23 – Educação Sexual e o fazer pedagógico	112
Quadro 24 – Educação Sexual em aulas de matemática	114
Quadro 25 – Sexualidade nas aulas de Matemática	115
Quadro 26 – Conceito de Sexualidade e Educação Sexual	117
Quadro 27 – Educação Sexual e Competência Escolar	119
Quadro 28 – Educação Sexual e Currículo de Matemática	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População de 4 a 17 anos que não completou a Educação Básica e que está fora da escola – Brasil e regiões, 2019	48
Tabela 2 – Porcentagens de turmas por tipologia de formação docente – Brasil e Unidades da Federação, 2020	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AP	Amapá
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC - Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC - Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EEPGAC	Escola Estadual Professor Gabriel Almeida Café
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação Sexual
GEA	Governo do Estado do Amapá
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação

PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE/UFPB	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba
PPP	Projeto Político Pedagógico
SP	São Paulo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFABC	Universidade Federal do ABC Paulista
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
2 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL	35
2.1 SEXUALIDADE	35
2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SEXUAL	38
2.3 AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	43
2.4 ENSINO MÉDIO NO BRASIL	47
2.5 O “NOVO” ENSINO MÉDIO	55
3 FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS SABERES NA PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR	63
3.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E OS SABERES DOCENTES	63
3.2 TRABALHO DOCENTE: PRÁXIS E SABERES PEDAGÓGICOS	70
3.3 A LEGISLAÇÃO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES	77
3.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA	81
4 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	91
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	91
4.2 O LÓCUS DA PESQUISA	93
4.1.1 O perfil da equipe docente na escola	96
4.1.2 O perfil da classe estudantil gabrielense	99
4.1.3 Organização da carga horária e módulo-aula semanal	102
4.3 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	103
4.4 ANÁLISE DE DADOS	104
5 OS DIZERES DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE E À EDUCAÇÃO SEXUAL	106
5.1 ANÁLISE DA CATEGORIA: FORMAÇÃO DOCENTE	106
5.2 ANÁLISE DA CATEGORIA: PRÁXIS DOCENTE	111
5.3 ANÁLISE DA CATEGORIA: EDUCAÇÃO SEXUAL	117

CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA	136
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA	139
ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA	141
ANEXO B - PORTARIA GM/MS Nº 1.004, DE 21 DE JULHO DE 2023	148

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição pela qual a maioria dos seres humanos irá passar e, conforme ressalta Silva (2014, p. 102), “[...] ainda é um espaço privilegiado de acesso ao saber socialmente valorizado”. No Brasil, a escola tornou-se obrigatória para crianças a partir dos quatro anos de idade, de acordo com a Lei nº 12.796/2013, estendendo-se até adolescentes com dezessete anos, segundo a Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009), que alterou a redação do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, garantindo a gratuidade para todas as pessoas dessa faixa etária. Assim, os alunos adentram a escola na primeira infância e nela permanecem até a adolescência, de modo que é no ambiente da educação básica que ocorre a transição da infância para a adolescência, momento em que começam as dúvidas e curiosidades a respeito da sexualidade. Por esta razão, as instituições escolares precisam ser explicativas, informativas e acolhedoras no que se refere à temática da sexualidade, sendo fundamental haver Educação Sexual (ES) nas escolas.

Primeiramente, apresentarei meu interesse pela temática da presente proposta de estudo, as motivações, inquietações e os caminhos percorridos em nossa pesquisa. Considero pertinente escrever um pouco do meu percurso acadêmico. Quando cursei a sexta série do 1º Grau (atual 7º ano do fundamental), fiquei encantada com as aulas de ciências, pois minha professora era extremamente amorosa e explicava cada conteúdo com muita habilidade e competência. Somente as aulas a respeito do sistema reprodutor eram superficiais e eu percebia um pouco de vergonha por parte da docente em responder perguntas relacionadas à contracepção, doenças sexualmente transmissíveis (atualmente chamadas de infecções sexualmente transmissíveis) e tudo que envolvesse a sexualidade.

Lembro que, quando estava na oitava série (9º ano), logo após as férias escolares, uma colega de turma retornou com um barrigão. Ela estava grávida e, em nenhum momento, isso foi trabalhado na sala de aula. Percebi que ela ficava envergonhada e não interagiu com os demais colegas na sala de aula. Essa adolescente passou o segundo semestre letivo ouvindo piadas e comentários desagradáveis feitos por algumas meninas da nossa turma e também de outras turmas. Naquela época, eu não entendia e até me questionava o motivo de tanta hostilidade com ela. Após alguns anos desse episódio, fiquei grávida na adolescência e, por causa dessa gravidez, parei de estudar, pois não conseguia lidar com o *bullying*¹.

¹ De acordo com a Lei nº13.185/2015, A intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como: I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente; II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores; III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar; IV - social: ignorar, isolar e excluir; V - psicológica:

Quando retornei ao 2º Grau (atual Ensino Médio), decidi cursar ciências biológicas com o objetivo de que esse ensino pudesse me ajudar a entender a sexualidade e a “quebrar” alguns tabus, mitos e crenças que ainda persistem em relação a ela. Para cursar o 2º grau, na época teríamos que escolher entre quatro opções: Ciências Humanas, Ciências Biológicas, Ciências Exatas ou fazer um Curso Técnico Profissionalizante. Ressalto que não estudei nada relacionado à sexualidade humana no ensino médio. Quando deveríamos estudar o conteúdo no qual tal abordagem pudesse acontecer, o professor passou uma pesquisa para casa para que desenhassemos os sistemas reprodutores masculino e feminino e escrevêssemos a função de cada órgão.

Minhas inquietações ainda permaneciam. Então, resolvi fazer o ensino superior em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pensando que o acesso ao conteúdo seria diferente. Mero engano. Novamente a professora passou seminário para apresentarmos o assunto relacionado à fisiologia do sistema reprodutor e, quando um grupo colocou um vídeo que falaria da reprodução de alguns mamíferos, a professora proibiu a exibição, pois não estava ali para assistir “pornografias”. Esse grupo era formado apenas por rapazes. A docente sentiu-se insultada e atribuiu nota zero para o grupo.

Apesar de não ter tido aulas de Educação Sexual na graduação e nenhuma discussão a respeito desse assunto, decidi que faria a minha monografia nessa perspectiva. Então, o título da minha monografia foi *Gravidez Precoce e Evasão Escolar na Escola Estadual Antônio Messias Gonçalves da Silva, no Município de Macapá-AP*. Para obtenção de alguns dos dados, eram ofertadas oficinas educativas com a temática da sexualidade. Ao aplicar estas oficinas, identifiquei, nas/os alunas/os, muitas dúvidas, vergonha, timidez, tabus, crenças e curiosidades em relação ao conteúdo abordado. Essas oficinas eram baseadas no livro *Adolescentes Promotores de Saúde: Uma Metodologia para Capacitação* (Brasil, 2002).

Em 2005, passei no concurso do estado do Amapá para professora de ciências da educação básica, sendo destinada a lecionar em uma escola de ensino fundamental. Por diversas vezes, tentei implantar nessa escola um projeto que contemplasse a sexualidade, mas, nas reuniões, os gestores e alguns/as professores/as não aceitavam esse tipo de intervenção. Muitas vezes me insultavam e ameaçavam denunciar, caso eu levasse a ideia adiante.

perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar; VI - físico: socar, chutar, bater; VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem; VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

Por esta razão, eu fazia a abordagem sobre a educação sexual nas aulas quando algum questionamento era relacionado ao assunto – e raramente isso acontecia. Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) proporem a Orientação Sexual² nas escolas como um tema transversal, existia e ainda existe intolerância com a temática. Segundo os PCN, a Orientação Sexual oferecida nas escolas deve providenciar “[...] informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais [...] possibilita[r] ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio eleger como seus” (Brasil, 1997, p. 300).

Com o intuito de contribuir com a educação sexual nas escolas, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) determinou quatro princípios do processo de aprendizagem. O primeiro é “disponibilizar informações precisas sobre tópicos importantes que despertam a curiosidade de crianças, adolescentes e jovens” (Unesco, 2014, p. 16). Nesse princípio, está incluída a vida familiar e as relações interpessoais, diversidade e comportamento sexual, entre outros. O segundo princípio é “oferecer a [...] jovens a oportunidade de explorar valores, atitudes e normas referentes à vivência da sexualidade [...], ao comportamento sexual, à saúde, risco e tomada de decisão, e aos princípios de respeito, igualdade de gênero, direitos humanos e igualdade” (Unesco, 2014, p. 16). O terceiro princípio propõe “facilitar a aquisição de habilidades importantes sobre o comportamento sexual para a tomada de decisões, de autoconfiança, comunicação e negociação, e capacidade de recusa da violência sexual, qualquer que ela seja” (Unesco, 2014, p. 13). O quarto e último princípio estabelece a necessidade de “Estimular crianças, adolescentes e jovens a assumir responsabilidade por seu próprio comportamento e a respeitar o direito de outros, assim como estimular aceitação e empatia independentemente do seu estado de saúde ou orientação sexual” (Unesco, 2014, p. 16).

Em 2009, eu fui trabalhar no Centro de Atendimento ao Surdo do Amapá (CAS/AP) e presenciei algumas situações em que as/os docentes e alunas/os surdas/os tinham muitas dúvidas e desconhecimento em relação à Educação Sexual, principalmente em relação a métodos contraceptivos. Então, nos anos de 2014, 2015 e 2016, elaborei e ministrei a oficina *Orientação sexual para as pessoas surdas*. A proposta desta oficina foi esclarecer alguns tabus relacionados à educação sexual com o objetivo de proporcionar aos participantes uma reflexão da importância de se ter uma vida sexual segura, livre de preconceitos e estereótipos. Os resultados dessas oficinas só confirmaram minhas desconfianças: ninguém havia tido aulas de

² Orientação Sexual é como os PCN nomeiam a Educação Sexual, mas usaremos nessa pesquisa o termo “Educação Sexual”.

educação sexual nas escolas e apenas uma pequena minoria já havia conversado com amigos sobre o assunto.

A primeira oficina foi ofertada em 2014. A procura foi abaixo das minhas expectativas, o que atribuo ao fato de ter sido algo novo. Mas, no decorrer da oficina, algumas/ns surdas/os avisaram outras/os e, depois do intervalo, já havia um número satisfatório de surdas/os. Acabei passando do horário previsto para o término em razão dos inúmeros questionamentos, das interações e contribuições. Na segunda oficina, que foi realizada em 2015, houve inscrição de ouvintes³ e de surdas/os. As/os surdas/os fizeram as dinâmicas com os pares e se limitaram a tirar dúvidas e interagir pouquíssimas vezes; já as/os ouvintes envolveram-se e contribuíram bastante nas atividades.

Notei que a junção de surdos e ouvintes inibiu a manifestação e interação das/os surdas/os. Com isso, a terceira oficina foi efetivada em 2016, sendo exclusiva para surdas/os, o que ocasionou uma interação maior, se comparada com a outra oficina anterior, em que participaram surdas/os e ouvintes. As oficinas⁴ ministradas levavam em média quatro horas, com um intervalo de 20 minutos. Alguns dos objetivos eram construir coletivamente o conceito de sexualidade; levantar conhecimentos prévios sobre o tema sexualidade, utilizá-los como base para a ampliação conceitual e instigar reflexões sobre o tema.

No ano de 2017, retornei a uma escola da educação básica do ensino médio com o desafio de trabalhar na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa escola, até uns anos atrás, tinha poucos alunos da Educação Especial. Ao realizar os atendimentos na SRM, passei a ter contato cotidianamente com os/as docentes do ensino regular desses alunos e, ao manter tal proximidade, observei que a maioria dos professores⁵ da área de matemática e suas tecnologias não dava importância às diferentes metodologias que deveriam ser aplicadas e adaptadas para as especificidades das/os alunas/as. Em uma conversa informal com um professor, este falou que as/os alunas/os do AEE são preguiçosas/os, desinteressadas/os e fingidas/os.

Apesar de todos os educadores terem recebido os laudos que confirmavam as deficiências das/os educandas/os, eu não conseguia manter uma relação harmoniosa com esses docentes, pois, ao relatar e questionar alguns trabalhos avaliativos que não condiziam com o

³ Segundo Skliar (1998, p. 21) ouvinte é a oposição de surdo. O mesmo autor usa o termo ouvintismo: “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, 1998, p. 17).

⁴ O roteiro dessa oficina encontra-se no livro *Adolescentes promotores de Saúde: uma metodologia para capacitação*. Foram feitas algumas adaptações, mas mantemos as dinâmicas do Feitiço e as Mensagens nas costas.

⁵ Usarei no masculino devido ao fato de, nessa escola, os professores de matemática do quadro efetivo serem todos homens.

público-alvo do AEE, eu era hostilizada e meu discurso se tornava irrelevante. Mesmo assim, eu continuava demonstrando e indicando métodos que ajudassem esses alunos na sala de aula regular.

Certo dia, ao adentrar na escola, vi uma movimentação diferente: uma aluna chamava uma coordenadora educacional de “homofóbica e preconceituosa”. Logo a seguir, chegou uma ambulância na escola e levou uma estudante machucada, que se feriu ao perceber que poderia estar sofrendo homofobia. Sua amiga gritava desesperadamente com a coordenadora. Naquele momento, eu pensei: como deve acontecer a educação sexual na escola? Como os professores lidam com essa temática em suas aulas? Mas, especialmente, me veio à mente os professores de Matemática, uma vez que esses docentes não aceitam e nem fazem adaptações para as/os alunas/os do AEE.

Em consequência disso, surgiu meu interesse em aprofundar a temática da educação sexual nas escolas, com foco exclusivo em docentes de matemática da escola na qual eu trabalho. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área do conhecimento de matemática e suas tecnologias no ensino médio, a primeira competência assevera que não se trata de contribuir apenas: “[...] para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, mas também para formação científica geral dos estudantes, uma vez que lhes é proposta a interpretação de situações das Ciências da Natureza ou Humanas” (Brasil, 2018, p. 524). Logo, a educação sexual é transdisciplinar e deve compor todo o processo educativo e todas as áreas do conhecimento. Na matemática, por exemplo, é possível trabalhar com dados (gráficos e tabelas) que apresentam questões relacionadas à gravidez na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis, para não citar outras.

Acerca do tema, Camargo e Ribeiro (1999, p. 40) explicam: “O trabalho da Educação Sexual implica a discussão de questões sociais, éticas e morais. Sendo assim, as relações entre liberdade, autonomia e respeito à intimidade devem estar presentes em todo trabalho educativo [...]”. Com isso, é falso que apenas um componente curricular seja responsável pela Educação Sexual: o ideal seria que toda escola tivesse no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a inclusão dessa temática, uma vez que, em 2019, 11,4% dos adolescentes entre 14 e 17 anos estava fora da escola devido à gravidez na adolescência. Ou seja, este é um tema de suma importância de ser tratado na escola por todas/os as/os professoras/es, inclusive, os de matemática (Unicef, 2021).

Para reforçarmos ainda mais a justificativa e a relevância dessa pesquisa, procuramos mapear as produções acadêmicas relacionadas à nossa temática. Para isso, iniciamos o levantamento das produções acadêmicas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que foi realizado entre a primeira quinzena de março e meados de setembro de 2022, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), em janeiro de 2023, e no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba – (PPGE/UFPB), no mês de abril de 2023.

Ao procurar as produções, consideramos relevante o discurso de Paraíso (2014, p. 35), que argumenta ser indispensável conhecer o que já foi produzido, uma vez que assim nos ocupamos “[...] do já feito e sabido sobre o nosso objeto [...] não ficamos ‘de fora’ e nem ‘por fora’ do que já foi dito e escrito em todas as perspectivas teóricas sobre o nosso objeto de pesquisa”. Sendo assim, esse mapeamento é primordial para as pesquisas acadêmicas. A escolha do recorte temporal supracitado foi devido à onda de extrema-direita em que se encontrava o Brasil, processo responsável por eleger um presidente de direita em 2018, o que ocasionou uma orientação às escolas para que não abordassem educação sexual. Na BDTD, iniciamos a busca usando as seguintes palavras-chave: matemática, sexualidade e educação sexual, com o recorte temporal estabelecido de 2018 a 2022. Encontramos 246.915 resultados, mas, ao fazermos uma leitura dos títulos, percebemos que a maioria deles não abordava a educação sexual e nem o ensino de matemática.

Então, refinamos a busca e trocamos a palavra matemática por docente de matemática e continuamos com a palavra-chave educação sexual. Após essa mudança, o quantitativo de produções reduziu para 711. Depois de realizada uma leitura flutuante das informações e dos resumos desses trabalhos, foi obtido o seguinte diagnóstico: a. ainda não é um interesse entre pesquisadores a investigação da Educação Sexual conjugada ao ensino de matemática; b. as pesquisas relacionadas à educação sexual estão, em sua maioria, associadas a concepções e práticas dos docentes da área do conhecimento de ciências da natureza, preferencialmente, ao componente curricular de biologia; c. em geral, o interesse do docente de matemática está relacionado ao conteúdo específico do componente curricular de matemática; d. a grande maioria das pesquisas não contempla o ensino médio.

Ao realizarmos a leitura dos 711 resumos, percebemos que a maioria deles relaciona as pesquisas envolvendo os professores de matemática a conhecimentos matemáticos, como álgebra, trigonometria e cálculos, ou a métodos que facilitem a aprendizagem de conteúdos matemáticos. Essas produções foram desconsideradas e somente as que abordavam a ES foram classificadas, tal como se pode observar nos quadros 1, 2, 3 e 4. As pesquisas que encontramos trabalharam a temática da ES geralmente associada à investigação de como as aulas de ciências e biologia abordam a ES. Também foi observado que poucas produções contemplavam o EM, que é o foco de interesse desse estudo. Um dos pontos que chamou a atenção foi que as

produções que envolviam a temática da ES não estavam concentradas nos programas de pós-graduação em educação (com exceção da UFPB), mas em outros programas de ensino. Aquelas encontradas via CAPES estavam radicadas nos seguintes programas: Educação e Diversidade, da UNEB, Educação Sexual, da UNESP, Educação Escolar e Educação Científica e Tecnológica, da UFSC, como se pode verificar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Mapeamento de dissertações sobre Ensino de Matemática e Educação Sexual dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da UNEB, Educação Sexual da UNESP, Educação Escolar e Educação Científica e Tecnológica da UFSC, no período de 2018 a 2022

N.º	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO/SIGLA DA INSTITUIÇÃO
01	2018	Tatiane Pina Santos Linhares	Educar para sexualidade: dialogando com as estratégias com professores do ensino médio ⁶ /PPED-UNEB (Dissertação)
02	2019	Laura Veiga Bosco	Educação sexual e formação continuada de professores e professoras na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC ⁷ /PPGECT-UFSC (Dissertação)
03	2020	Lucas Aparecido Vizentim	O professor como mediador e multiplicador da educação sexual: uma análise de práticas pedagógicas ⁸ /PPGED/FCL-UNESP (Dissertação)

Fonte: CAPES. Período da Consulta: março a setembro/2022.

Apesar de não ter encontrado pelo resumo, palavras-chave ou título pesquisado nenhuma produção que abordasse a prática pedagógica do docente de matemática em relação à ES, escolhemos manter o Quadro 1 para revelar a importância de pesquisar esse assunto, já que pouquíssimos trabalhos trazem essa temática. Nas produções apresentadas no quadro acima, a maioria dos pesquisadores escolheram, como participantes das pesquisas, professoras do componente curricular de Ciências e/ou Biologia.

A Dissertação de Tatiane Linhares procurou compreender as concepções, opiniões, crenças e atitudes referentes à Educação Sexual (ES) no cotidiano de professores do ensino médio de uma escola pública no município de Senhor do Bonfim-BA. Neste estudo, houve a

⁶Dissertação encontra-se disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6425695>

⁷ Dissertação encontra-se disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214920>>

⁸ Dissertação encontra-se disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10261358>

participação de uma professora de matemática, que respondeu a um questionário sobre a ES, mas não como tema transversal em suas aulas. A pesquisa de Laura Bosco teve como objetivo investigar como a Educação Sexual se caracteriza na formação continuada de professores/as de Ciências da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis/SC. Os docentes não foram do componente curricular de matemática. Por sua vez, o estudo de Lucas Vizentim analisou quando, como e quais recursos são utilizados para compreender a forma com que os docentes de ciências do ensino fundamental nos anos finais vêm conduzindo a Educação Sexual nos espaços escolares, possibilitando-nos identificar práticas exitosas, bem como as limitações, dificuldades e outros detalhes de sua atuação.

Ao fazermos a busca e encontrarmos essas três produções citadas acima, compreendemos que elas não contemplam o nosso foco de pesquisa.

As produções localizadas na BDTD são ligadas aos seguintes programas: Ensino e História das Ciências e da Matemática, da UFABC; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia, da UFMG, Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, da UFRN. Nessas pesquisas, o recorte temporal selecionado considerou produções de 2018 até 2022.

Quadro 2 – Mapeamento de dissertações sobre Ensino de Matemática e Educação Sexual dos Programas de Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática da UFABC, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia da UFMG, Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da UFRN, no período de 2018 a 2022

N.º	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO/SIGLA DA INSTITUIÇÃO
01	2019	Alison Alves Ortega	A formação continuada para a prática e para a ressignificação dos saberes docentes: a contribuição da "oficina de educação em sexualidade" ⁹ /UFABC (Dissertação)
02	2019	José Anselmo da Silva Junior	Transdisciplinaridade: abordagens significativas no ensino sobre sexualidade, gravidez na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis no ensino médio ¹⁰ /UFMG (Dissertação)

⁹ Dissertação encontra-se disponível em: http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=118169

¹⁰ Dissertação encontra-se disponível em: < <http://hdl.handle.net/1843/31747>>

03	2020	Paulo Victor de Sousa Costa	Compreensão de professoras da educação básica sobre os conceitos "orientação sexual" e "identidade de gênero" ¹¹ /UFABC (Dissertação)
04	2020	Ewerton Ricardo Viana de Medeiros	Educação sexual: propostas de oficinas didáticas para o ensino fundamental e médio ¹² /UFRN (Dissertação)

Fonte: BDTD. Período da Consulta: janeiro/2023.

De acordo com os Quadros 1 e 2, percebeu-se que as produções são realizadas, em sua maioria, nos Programa de Pós-Graduação em Ensino, mas também as encontramos em Programa de Pós-Graduação de Educação Escolar e Pós-Graduação em Educação e Diversidade. A maioria das pesquisas foi realizada por homens e professores da Educação Básica. Já em relação àquelas de autoria de mulheres, uma pesquisadora tem formação como docente e a outra como enfermeira. As pesquisas são relacionadas aos docentes do EM e do componente curricular de ciências e/ou biologia, não se relacionam especificamente aos docentes de matemática. Em relação ao local das produções, a maior parte fica nas Regiões Sudeste e Sul do Brasil e a minoria no Nordeste, especificamente no Estado da Bahia e Rio Grande do Norte.

A pesquisa de Alison Ortega objetivou, através dos relatos dos sujeitos, analisar a influência de um curso de formação continuada sobre a prática docente em ES de um grupo de professores da educação básica. Os docentes que participaram desse estudo foram de diversas áreas de atuação: matemática, ciências, biologia, sociologia, EJA – alunos com deficiência intelectual e educação física. O estudo de José Júnior, por sua vez, teve como objetivo promover a transdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem sobre sexualidade, gravidez na adolescência e as IST, contextualizando com a realidade observada entre os alunos, de forma a torná-los protagonistas na construção desse conhecimento.

Na pesquisa de Paulo Costa, o objetivo foi compreender alguns dos conceitos de 14 professoras da educação básica, estreitando nosso olhar especificamente para as temáticas de gênero e sexualidade a fim de favorecer a consolidação e expansão de conhecimentos com potencial para reverter o atual quadro de desigualdades e violências em que vivemos, bem como ter um vislumbre do cenário de formação de professoras e do cotidiano escolar. Nessa obra, não tivemos acesso à área de atuação e à formação docente. Já o trabalho de Ewerton Medeiros foi

¹¹Dissertação encontra-se disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBC_70a0132b857ab8dd1b63011faff3792c

¹²Dissertação encontra-se disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_432ab5d6f9537f4b338c948217c0c29e

realizado em uma escola de EM e teve participação de professores de todos os componentes curriculares, alunos e familiares. Através de oficinas pedagógicas baseadas na BNCC, o autor avaliou o nível de conhecimento, dúvidas e anseios dos alunos de uma escola do EM.

Após as pesquisas na CAPES e na BDTD, fizemos as buscas no Repositório da Universidade Federal da Paraíba. Utilizamos as mesmas palavras-chave e o mesmo recorte temporal e não encontramos produções relacionadas a docentes de matemática. Reformulamos e colocamos somente ES. Com isso, encontramos várias produções no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e também em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os quais foram excluídos pois nosso propósito de pesquisa diz respeito aos docentes de matemática.

Concentramos então nossa procura no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) e encontramos quatro produções ao longo do período 2018-2022, como se pode observar no quadro 3:

Quadro 3 – Mapeamento de dissertações e teses do Repositório Institucional da UFPB, no período de 2018 a 2022

N.º	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO/SIGLA DA INSTITUIÇÃO
01	2019	Ana Lucia de Souza	Gênero e sexualidade na primeira infância: representações sociais de professoras da educação infantil¹³/ PPGE-UFPB (Tese)
02	2020	Ana Cristina Batista de Souza Rosa	Cartas para Rebeca: reflexões docentes sobre as violências contra meninas e mulheres em uma escola policial militar¹⁴/ PPGE-UFPB (Tese)
03	2021	Adjefferson Vieira Alves da Silva	Nas margens, currículos com gêneros e sexualidades: uma leitura a partir dos anos finais do ensino fundamental em escolas estaduais de Campina Grande – PB¹⁵/ PPGE-UFPB (Tese)
04	2022	Ana Thamiris Batista de Farias	O brincar e as relações de gênero e sexualidade na educação infantil¹⁶/ PPGE-UFBP (Dissertação)

Fonte: Repositório Institucional da UFPB. Período da consulta: maio a junho/2023.

No ano de 2019, localizamos a tese de Ana Lucia de Souza, cujo título é *Gênero e sexualidade na primeira infância: representações sociais de professoras da educação infantil*.

¹³ Tese encontra-se disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19995/1/AnaL%c3%baciaDeSouza_Tes

¹⁴ Tese encontra-se disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23519>

¹⁵ Tese encontra-se disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22432>

¹⁶ Dissertação encontra-se disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24011>

Esta pesquisa buscou analisar as representações sociais de docentes sobre Gênero e Sexualidade na Educação Infantil. Foi realizada entre 2018 e 2019 e teve, como sujeitos, 23 professoras atuantes em quatro Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) localizados em bairros periféricos de João Pessoa/PB.

A tese de Ana Cristina Batista de Souza Rosa, intitulada *Cartas para Rebeca: reflexões docentes sobre as violências contra meninas e mulheres em uma escola policial militar*, foi defendida em 2020 e objetivou analisar como docentes de uma escola pública estadual da Paraíba, que teve uma de suas estudantes estuprada e assassinada em 2011, têm problematizado este tema no currículo escolar. A tese de Adjefferson Vieira Alves da Silva, apresentada em 2021, tinha o objetivo central de analisar, a partir de fontes documentais e da perspectiva de professoras e professores, a abordagem das questões de gênero e sexualidade nos currículos do Ensino Fundamental – anos finais – em Escolas Cidadãs Integrais (ECI) de Campina Grande – PB. A última produção encontrada foi a de Ana Thamiris Batista de Farias, com o título *O brincar e as relações de gênero e sexualidade na educação infantil*. Ela apresentou os seguintes objetivos: identificar quais os significados culturais que as crianças apresentam no brincar e como as questões de gênero e sexualidade se fazem presentes; analisar como são construídas as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil frente ao brincar; analisar como as pedagogias culturais de gênero e sexualidade estão implicadas na construção das identidades das crianças a partir do brincar.

Notamos que a maioria das produções foi realizada acerca do Ensino Fundamental (EF). Nenhuma das pesquisas aborda o docente de matemática e o EM. Apenas uma pesquisa foi elaborada por um homem, as demais são todas produzidas por mulheres. Insatisfeita com o quantitativo de publicações encontradas, fiz outras buscas na CAPES e na BDTD, não datando o ano de publicação e usando as mesmas palavras-chave. Com isso, obtivemos os dados que estão no Quadro 4:

Quadro 4 – Mapeamento de dissertações sobre Ensino de Matemática e Educação Sexual

N.º	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO/SIGLA DA INSTITUIÇÃO
01	2003	Terezinha Mariuzzo	Formação de professores em orientação sexual: a sexualidade que está sendo ensinada nas nossas escolas ¹⁷ /UNESP (Dissertação)

¹⁷ Dissertação encontra-se disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90971>>.

02	2007	Marina Menna Barreto	Matemática e Educação Sexual: modelagem do fenômeno da absorção/eliminação de anticoncepcionais orais diários /PPGEM-UFRGS(Dissertação)
03	2010	Renata Lucas Lando	Metodologia da problematização como encaminhamento da temática sexualidade na escola: implicações para formação inicial de professores ¹⁸ /UEL (Dissertação)
04	2012	Ana Lucia de Souza	Sexualidade humana e preconceito: do silêncio ao controle das condutas sexuais. ¹⁹ /PPGE-UFPB (Dissertação)
05	2012	Franciele Monique Scopet dos Santos	Educação científica ou educação sexual: onde encontramos a interdisciplinaridade? ²⁰ /UEM (Dissertação)
06	2012	Karina Maria de Souza Soares	Educação para prevenção: o discurso de professoras de Ciências do Ensino Fundamental II em tempos de HIV/AIDS/PPGE-UFPB²¹ (Dissertação)
07	2013	Anderson Afonso da Silva	Narrativas de Professores de Matemática sobre seus Enfrentamentos Cotidianos²²/UNESP (Dissertação)
08	2014	Sônia Cristina da Nobrega Carneiro dos Santos	Faces, discursos e práticas: visões e vivências da sexualidade e da saúde reprodutiva entre adolescentes de uma escola pública de João Pessoa - PB ²³ PPGE-UFPB (Dissertação)
09	2015	Daniela Maria Manna Bartasevicius	Formação docente para a prática de educação sexual nas escolas: uma análise a partir dos relatos dos professores de uma escola pública em São Bernardo do Campos. ²⁴ SP/UFABC (Dissertação)
10	2015	Clemilson Cavalcanti da Silva	Sexualidade, parentalidade e doenças sexualmente transmissíveis/aids: análises em livros didáticos de ciências naturais ²⁵ / PPGE-UFPB (Dissertação)
11	2016	Mateus Luíz Biancon	Educação em sexualidades crítica: formação continuada de professoras (es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica ²⁶ /UEM (Tese)

¹⁸ Dissertação encontra-se disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/LANDO-Renata-Lucas.pdf>

¹⁹ Dissertação encontra-se disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4656/1/arquivototal.pdf>

²⁰ Dissertação encontra-se disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4514>

²¹ Dissertação encontra-se disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4816>

²² Dissertação encontra-se disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/91101>

²³ Dissertação encontra-se disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4865/1/arquivototal.pdf>

²⁴ Dissertação encontra-se disponível em: http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=79258.

²⁵ Dissertação encontra-se disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8621/2/arquivototal.pdf>

²⁶ Tese encontra-se disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4532>

12	2017	Joel Martins Cavalcante	Análise da "Ideologia de Gênero" no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025)²⁷ / PPGE-UFPB (Dissertação)
13	2017	Rafael Ferreira de Souza Honorato	Gênero nas políticas educacionais da educação de jovens e adultos: trajetória, influências e textos²⁸ /PPGE-UFPB (Dissertação)

Fonte: CAPES, BDTD e Repositório Institucional da UFPB. Período da Consulta: março/setembro/ 2022 e janeiro/maio/junho/2023.

A produção de Terezinha Mariuzzo (2003) pesquisou as concepções dos professores sobre sexualidade: se abordam efetivamente o assunto e como o estão fazendo em suas aulas; se o uso do Tema Transversal de Orientação Sexual ocorre e como o fazem. A dissertação de Marina Barreto (2007) centrou-se na articulação entre o ensino de matemática e os temas transversais, em particular, a ES. Neste trabalho, foram desenvolvidos três produtos para uso didático: um modelo matemático de absorção de anticoncepcionais de uso diário, um vídeo informativo sobre o uso de anticoncepcionais e um plano de ensino com sequência didática. A pesquisa de Renata Lando (2010) teve, como principal objetivo, investigar as possibilidades e os eventuais limites da utilização da Metodologia da Problematização como um dos possíveis encaminhamentos pedagógicos na abordagem da ES na escola. A pesquisa foi realizada com os discentes da primeira série do curso de licenciatura em biologia.

Na pesquisa de Ana Souza (2012), o objetivo foi analisar o processo de construção do preconceito sexual com base nas condutas sexuais de antigas civilizações e nas diretrizes da ES no Brasil. A produção de Franciele Santos (2012) relatou a experiência em oficinas de sexualidade realizadas em uma instituição de educação especial (APAE) para alunos em situação de deficiência intelectual com idade entre quatorze e vinte e seis anos. O estudo de Karina Soares (2012) objetivou analisar o discurso e a atuação docentes acerca da prevenção ao HIV/AIDS, temática inserida no contexto das discussões ligadas à sexualidade. A pesquisa de Anderson Silva (2013), por sua vez, registrou as narrativas de professores de matemática sobre suas vidas cotidianas, no que diz respeito aos seus enfrentamentos.

Sônia Santos (2014) investigou quais conhecimentos os estudantes de uma escola pública de ensino fundamental do município de João Pessoa/PB apresentam sobre temas relacionados à sexualidade e iniciação sexual. A pesquisa de Daniela Bartasevicius (2015) discutiu as necessidades formativas dos professores para as aulas de Educação Sexual, usando,

²⁷ Dissertação encontra-se disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9764/2/Arquivo%20Total.pdf>

²⁸ Dissertação encontra-se disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9917/2/Arquivototal.pdf>

como parâmetro, as concepções relatadas por um grupo de professores de uma escola estadual de São Bernardo do Campo, SP. Essa escola, em 2014, ano da pesquisa, possuía 950 alunos divididos em 15 turmas do Ensino Fundamental (EF) II e 9 turmas do EM. Participaram dessa pesquisa docentes de diversos componentes curriculares.

A pesquisa de Clemilson Silva (2015) teve, como objetivo geral, analisar como são abordados os conceitos e as propostas metodológicas sobre a sexualidade, a parentalidade e as doenças transmissíveis/Aids em duas coleções didáticas de Ciências Naturais dos anos finais do EF. O objetivo da tese de Mateus Biancon (2016) foi elaborar uma proposta de um processo formativo que consistia em conhecer os elementos necessários da prática social das/os participantes desta pesquisa a fim de provocar mudanças nas questões que envolvem a educação, em específico, as questões de gênero e as sexualidades nas escolas públicas. Foi formado um grupo para o desenvolvimento desse estudo, o qual se constituiu de 22 docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o que permitiu a organização de um conjunto de estratégias possibilitadoras de ações educativas e reflexões críticas, culminando em uma formação continuada em Educação em Sexualidades Crítica, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica.

Joel Cavalcante (2017) traz, como objetivo geral de sua dissertação, analisar as discussões em torno da diversidade sexual e de gênero – a “Ideologia de gênero” – no processo de construção e aprovação do Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PME-JP) de 2015-2025. A dissertação de Rafael Honorato (2017) objetivou analisar os efeitos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos na inserção do gênero nas políticas educacionais do Brasil, mais especificamente, nas políticas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado da Paraíba.

Passando em revista as pesquisas do Quadro 4, observamos uma maior publicação realizadas por mulheres (das 13 produções, 8 foram elaboradas por mulheres) e uma centralização na Região Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil. A pesquisa de Barreto (2007) aparece nas duas plataformas pesquisadas e é a única que retrata a ensino de Matemática e a ES. Como se trata de um Mestrado Profissional, no qual a finalidade é a criação de um produto educacional, ela elaborou e desenvolveu “um modelo matemático para o fenômeno da absorção/eliminação de anticoncepcionais orais de uso diário” (Barreto, 2007, p. 10). Sendo assim, não condiz com o nosso objetivo de pesquisa. As demais produções, apesar de serem relacionadas à ES, não contemplam o docente de matemática e a única que trata das narrativas desses professores não se refere à ES.

O estado do conhecimento examina todos os aspectos de um determinado tema, incluindo o que não está sendo discutido ou pesquisado; quais teorias existem e precisam ser trabalhadas e quais procedimentos de pesquisa estão sendo usados. Concluído esse processo, os pesquisadores podem analisar tendências, mapear o que foi criado e fazer um levantamento do que já foi feito (Romanowski; Ens, 2006). Após essa verificação, estabelecemos o estado de arte para corroborar a importância de se pesquisar os discursos de docentes de matemática relacionados à educação sexual em suas aulas, especialmente na Região Amazônica, em Macapá. Destaca-se que, ao fazermos a pesquisa do estado do conhecimento nos sites oficiais das universidades de Macapá, não encontramos trabalhos que versassem sobre o objetivo dessa pesquisa. Também não encontramos, nos bancos de dados da CAPES e na BDTD, no recorte temporal de 2018 a 2022, pesquisas na Região Norte com essa temática, motivo pelo qual inexistiu um quadro específico da Região Norte nessa pesquisa.

O processo de formação de professores da educação básica deveria incluir a ES, para, quando essa temática fosse levantada, os docentes pudessem discuti-la e conduzi-la com segurança. Essa discussão estimula o pensamento crítico sobre os papéis de gênero percebidos na sociedade e ajudar a proteger os direitos sexuais e reprodutivos de todos os educandos. Mas, muitas preocupações cercam o debate sobre educação sexual nas escolas. Algumas, como as mudanças de paradigma cultural e intelectual, questionam mudanças culturais mais amplas. Outras, como preconceitos e implicações sociais, dizem respeito a informações específicas relacionadas à educação sexual que estão sendo omitidas das discussões. Se essas preocupações não forem abordadas e as discussões sobre o assunto forem evitadas, as pessoas podem acabar acreditando que a ES não é mais necessária e pode ser substituída por outros tópicos educacionais. Isso também promoveria a ideia de que discutir educação sexual nas escolas é inapropriado ou desnecessário.

A educação sexual não visa estimular os adolescentes à atividade sexual. Ao invés disso, promove o autocuidado e a conscientização, de acordo com Camargo e Ribeiro (1999, p. 39):

Estudos científicos realizados em diversos países, comparando adolescentes que participaram e outros que não participaram de programas de Educação Sexual na escola, demonstraram que esse trabalho, ao contrário do que se propaga, não estimulou a atividade sexual, nem antecipou a idade do primeiro contato sexual.

Então, trabalhar sexualidade deveria fazer parte dos conteúdos curriculares de todas as escolas. As mesmas autoras falam que “a Educação sexual deve ser pensada não como apêndice nas práticas educacionais, mas como integrante do currículo e da proposta de cada escola”

(Camargo; Ribeiro, 1999, p. 50). Porém, alguns docentes podem se sentir inseguros ao falar do conteúdo, achando que, se deixarem de abordar a ES, ela ficará distante da escola. Louro (2014, p. 83) relata alguns discursos docentes que dizem que “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área”, ou, então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos”. Mero engano, pois a educação sexual é uma questão histórica, social e cultural, e, portanto, indissociável de todo ser humano.

Para Abdo (2021, p. 33), “educar para a sexualidade exige estar à vontade e ‘bem resolvido’ com a sua própria, o que depende de real e profundo conhecimento do assunto, resultando em capacidade de discuti-lo sem meias palavras e sem metáforas”. Devido a isso, é necessário que haja ES na formação inicial e/ou continuada dos docentes da Educação Básica para poder argumentar com propriedade acerca desse assunto em sala de aula.

A escola é um direito público, gratuito, laico, de qualidade e obrigatória na faixa etária de 4 a 17 anos, conforme regulamenta a Lei nº 12.796/2013, que alterou o Art. 4º da Lei 9.394/96. É também um espaço no qual adolescentes expressam suas primeiras vivências sexuais, ou trocam experiências sobre o tema. É na fase da adolescência que surgem as dúvidas a respeito da sexualidade. No entanto, nem todos os professores que ministram aulas para esse público se sentem confortáveis em abordar tal temática, pois muitos deles obtiveram uma formação inicial em que o assunto não foi tratado, sobretudo os docentes da área de ciências da natureza, no caso, os professores de matemática.

Diante disso, formulamos os seguintes problemas a serem investigados: como os professores de matemática lidam com a discussão da educação sexual em seu fazer pedagógico no ensino da matemática de uma escola de ensino médio em Macapá? Como eles agem pedagogicamente quando este tema emerge em suas aulas e nos corredores da escola? Há, para esses professores, nas aulas de matemática, espaço para debater com os adolescentes tal assunto, articulando-o com o conteúdo de sua área?

Levando em consideração a ausência de produções de Teses e Dissertações sobre o tema de nossa pesquisa, acreditamos que este estudo irá proporcionar contribuições para as discussões a respeito da temática. Desse modo, propomos, como objetivo geral de pesquisa, analisar como os professores de matemática lidam com a temática da Educação Sexual, na condição de um tema transversal, em uma escola pública de Ensino Médio no município de Macapá-AP. Como objetivos específicos, estabelecemos os seguintes:

a) Identificar se, na formação inicial e/ou continuada, o tema da educação sexual encontrou lugar para discussão.

b) Conhecer as dificuldades que os profissionais do ensino de matemática possuem para abordar este assunto em suas aulas.

c) Como conceitos ligados à ES foram trabalhados na formação inicial e/ou na formação continuada.

Abordaremos a composição do percurso metodológico desta pesquisa de acordo com os objetivos propostos. Nesse sentido, nosso estudo terá como foco a abordagem qualitativa com pesquisa de campo, de natureza prática, visando a investigação da ES com os docentes de matemática. De acordo com Flick (2009, p. 36), “a pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e habilidades aos métodos, mas inclui também uma atividade de pesquisa específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos”. Logo, utilizamos os métodos com os quais imaginamos alcançar nossos objetivos. Devido a isso, escolhemos a pesquisa de campo, que tem o desígnio de levar para a prática empírica a construção teórica elaborada, de modo que é possível combinar instrumentos tais como entrevista, questionário, a observação ou outras modalidades de comunicação e interlocução, bem como o levantamento de material necessário para a consolidação da pesquisa (Chizzotti, 2010).

Para a análise de dados, utilizaremos a Análise do Conteúdo (AC), que, de acordo com Franco (2005, p. 13), “[...] expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado [...]”. Assim sendo, a Análise do Conteúdo é o método adequado para examinar os dados desse estudo, sendo também indicado para a pesquisa qualitativa. Utilizaremos o critério de categorização temática. Para Bardin (2020, p. 146), classificar “[...] elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”.

Por fim, estruturamos essa dissertação em cinco capítulos, sendo este o primeiro. O segundo capítulo intitula-se “Sexualidade e Educação Sexual”. Nele, abordamos alguns autores, como Louro (2014) e Camargo e Ribeiro (1999), que tratam da temática de sexualidade; Guimarães (1995) e Nunes (2005), que versam sobre a educação sexual, e também discutimos a trajetória da ES e sua importância na escola, além de algumas Diretrizes Brasileiras que evidenciam a temática da ES. Ainda neste mesmo capítulo, no tópico referente ao Ensino Médio no Brasil, selecionamos os autores Cunha e Xavier (2009), Candau e Moreira (2003) e Macedo (2017), que estudam o Ensino Médio (EM), para fazermos uma contextualização do EM, desde o seu surgimento até o Novo Ensino Médio (NEM).

No terceiro capítulo, “Formação de professores”, destacamos os autores André (2016) e Tardif (2014), que tecem um debate sobre o processo formativo de professores, e Cavalcante (2013), que fala da formação de professores que ensinam matemática. O quarto capítulo

“Percurso teórico-metodológico da pesquisa”, está ancorado em Flick (2009), Minayo (2004, 2007), Chizzotti (2010) e Fazenda (2010). Para a análise dos dados, situada no quinto capítulo, selecionamos Bardin (2020) e Franco (2005).

2 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL

Neste capítulo, discutiremos os seguintes tópicos: sexualidade, gênero, historiografia da educação sexual no Brasil e legislações que ampararam a ES nas escolas. Para além disso, mostraremos os avanços e os retrocessos da ES nas escolas e também versaremos sobre o Ensino Médio (EM) no Brasil, as legislações que regulam essa etapa de ensino e os caminhos percorridos para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

2.1 SEXUALIDADE

Sexualidade é um termo que surgiu no século XIX ampliando o conceito de sexo para incorporar a reflexão e o discurso sobre o seu sentido e a sua intencionalidade. “A sexualidade é, portanto, sempre construída e definida socialmente sobre o sexo primordial” (Nunes, 2005, p. 127). Contribuindo com o dizer de Nunes (2005), temos Figueiró (2004, p. 2), que elucida:

Inicialmente, é preciso que tenhamos clareza sobre o significado do sexo e da sexualidade. O primeiro está relacionado diretamente ao ato sexual e à satisfação da necessidade biológica de obter prazer sexual, necessidade essa que todo ser humano, seja normal ou com necessidades educacionais especiais, traz consigo desde que nasce. Sexualidade, por sua vez, inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui, também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual.

Então, a sexualidade está presente em todos os seres humanos, o que significa dizer que ela também está nos espaços que os indivíduos frequentam. E a escola é um desses ambientes. Por esta razão, é essencial que se discuta a sexualidade nesse local, para proporcionar uma educação adequada. Para isso acontecer, muitos estabelecimentos de ensino deveriam oferecer treinamentos específicos para professores. Esses treinamentos ajudariam os profissionais a navegar melhor na sala de aula, ao discutirem sexualidade – tema este que se tornou uma questão central no país devido às constantes dúvidas, preconceitos e brigas entre crianças e adolescentes. Portanto, transmitir informações vitais sobre sexo são necessárias para a saúde e a segurança em geral (Nardi; Quartiero, 2012).

Ao falarmos de sexualidade achamos importante trazemos a definição de Gênero. De acordo com Meyer (2003),

“O conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens,

incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (Meyer, 2003, p. 16).

Desde que nascemos nossos corpos são definidos pelo gênero que possuímos, e com isso criaram regras e normas que são impostas pela sociedade na qual esses corpos estão inseridos. Tem-se um “padrão pré-determinado” para os gêneros masculino e feminino, e quando esse corpo não condiz com essa padronização ele é excluído e sofre várias formas de violência e preconceito por algumas pessoas. Diante disso, a Educação Sexual é uma aliada para combater esse tipo de comportamento.

Devido à inclusão da Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental²⁹, os estudantes, no final do EF, deveriam ser capazes de

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
- identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
- reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois;
- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids;
- evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos;
- consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade. (Brasil, 1997, p. 312).

Compreender a sexualidade como um todo pode se resumir a praticamente qualquer coisa. Pode ser a sua percepção do sexo de outra pessoa, ou se isso acontece. A educação sexual refere-se à forma como a pessoa se identifica com seu sexo e também à atração romântica; mas pode igualmente implicar identidade de gênero. Ao compreender isso, os alunos têm espaço para se relacionarem de forma saudável e confortável. Isso porque as escolas precisam criar um

²⁹ É importante ressaltar que os PCNs estão em desuso após a homologação, em 14 de dezembro de 2018, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que rege a Educação Básica Brasileira.

ambiente onde os alunos possam se autoconhecer melhor e aprender com as diferenças. A educação sexual nas escolas apresenta um grande desafio, pois envolve falar sobre sexualidade. Sayão (1997, p. 100) diz:

A prática saudável da sexualidade supõe a conjunção de vários fatores: o funcionamento do corpo, os valores sociais, éticos e morais do meio social em que vive a pessoa, as leis culturais e a estrutura psíquica. Assim, as informações puramente orgânicas, adquiridas em aulas de biologia, por exemplo, dizem sempre respeito ao corpo de um sujeito teórico, objeto de estudo de ciências, anônimo, portanto: que não vive, não tem história, não deseja, não fala, não sofre, nem vive a angústia de crescer. Jamais serão utilizadas pelos jovens em sua vida sexual concreta. As informações sobre a sexualidade só serão educativas quando tiverem o endereço postado corretamente. E com o remetente identificado e devidamente qualificado.

Mas, os professores têm o poder de mudar a forma como a sexualidade é expressa em sua sala de aula. Com isso, podem contribuir para a construção do autoconhecimento do aluno e realizar uma discussão bem estruturada sobre esse tema, a qual ajudará a promover construções positivas na vida do educando. No entanto, muitos professores ainda não se sentem preparados, confortáveis ou conscientes de sua responsabilidade de abordar a sexualidade em sua sala de aula (Silva, 2013).

Segundo Aquino (1997, p. 93), o indivíduo “[...] sofre a todo momento as influências daquilo que denominamos ‘cultura da sexualidade’. Essas influências, advindas da família [...] ou da escola, pressionam, exigem e moldam o indivíduo para adaptá-lo aos padrões de comportamentos impostos pela sociedade”. As escolas e o corpo docente precisam se preparar para enfrentar tais pressões, aprendendo como abordar o tópico para que possam criar alunos seguros e informados ao tomar decisões. Além disso, eles devem entender por que é difícil apresentar educação sexual nas escolas (Silva, 2013).

A instituição escolar é um espaço no qual a ES é recomendada e necessária, pois os estudantes não deixam a sexualidade fora dele. Para Sayão (1997, p. 112), “não é apenas nas portas de banheiros, muros e carteiras que se inscreve a sexualidade no espaço escolar. Ela invade por completo essa ‘praia’. As atitudes dos alunos no convívio escolar, o comportamento, as brincadeiras [...] tudo isso transpira sexualidade”. A mesma autora complementa: “ao não reconhecer essas múltiplas manifestações, é como se a escola realizasse o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela” (Sayão, 1997, p. 112).

Ribeiro (1990, p. 31) assevera que “[...] a escola está sendo a instituição mais indicada pelas autoridades educacionais, pelos especialistas e pela sociedade em geral como sendo o campo fértil e ideal para se dar orientação sexual”. Pela ausência de espaço para discussão de temas relacionados à sexualidade nas escolas, alguns adolescentes buscam conhecimentos e

informações oriundas de fontes não confiáveis. Isso resulta na aquisição de informações incorretas sobre a sexualidade, o que muitas vezes os leva a vivenciar o desenvolvimento sexual sem a proteção necessária, principalmente no que diz respeito ao risco de infecções sexualmente transmissíveis, gravidez ou discussão aberta (Silva, 2013).

2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SEXUAL

A historiografia da Educação Sexual Brasileira profere que, nas décadas iniciais do século XX, havia profissionais (educadores, médicos e sacerdotes) dedicados aos estudos e à difusão de obras a respeito da educação sexual e da sexualidade. Então, por mais que alguns professores achem que essa temática é contemporânea, ela surgiu no século XX, especificamente nas Ciências Médicas, embasando-se na Medicina Europeia. Para Ribeiro (1990, p. 134), a institucionalização dos saberes sexuais “[...] no Brasil foi feita por médicos formados no ideal higiênico e eugênico. A sexualidade passa a ser estudada a partir do que preconizava o higienismo: uma saúde sexual implicava na existência de indivíduos mentalmente saudáveis”. Com o passar dos anos, após médicos europeus e americanos desenvolverem e elaborarem ideias e teorias a respeito do conhecimento sexual, a sexualidade foi institucionalizada e chegou à categoria de “saber científico”. Por esta razão, a Educação Sexual (ES) de todos os países adentrou em outras áreas do conhecimento, entre elas, a das Ciências Humanas (Ribeiro, 1990).

As tentativas para implantação da ES no Brasil iniciaram-se nos anos de 1920 e foram comandadas por feministas, que tinham como líder a Berta Lutz. O intuito era a proteção à infância e à maternidade. De acordo com Guimarães (1995, p. 59), “objetivava-se o combate à masturbação, às doenças venéreas e ao preparo da mulher para o papel de esposa e mãe. Sempre com objetivos de ‘saúde pública’ e ‘de moral sadia’ [...]”. Mas, somente após o Congresso Nacional de Educadores, que aconteceu em 1928, é que a ES teve um avanço. Neste evento, foi aprovado o Programa de Educação Sexual nas escolas para crianças com idade acima de onze anos. Estas aulas ensinavam a prevenção da gravidez e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e como deveria ser uma boa mãe. Apesar da aceitação do Programa de ES nas escolas, apenas o Colégio Batista do Rio de Janeiro inseriu a ES no seu currículo, em 1935, e o Serviço de Saúde Pública do Departamento de Assistência ao Escolar de São Paulo proporcionava orientação sexual para mães e alunas da quarta série primária, quando eram requisitados. Entre 1954 e 1970, quem ministrava as aulas eram orientadores sanitaristas. No entanto, em 1970, o

programa, que ocorria em São Paulo, foi descontinuado por determinação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (Guimarães, 1995).

Diversos fatores contribuíram para a rejeição da ES nas escolas, entre eles: a pressão familiar (alguns pais/responsáveis achavam que as aulas de ES iriam incentivar o início da vida sexual), a Ditadura Militar e a Igreja Católica, que teve grande influência nas políticas educacionais brasileiras. Para Guimarães (1995, p. 60),

No período anterior à década de sessenta, a igreja católica, que dominava o sistema educacional para a elite brasileira, manteve severa repressão à Educação Sexual. O leigo tinha acesso apenas a livros médicos sobre sexualidade e, em muitas casas, mantinham-se, escondidos, dois livros: Métodos de Controle da Fertilidade de Ogino Knauss e a Nossa Vida Sexual – Guia e Conselheiro para Todos, com Respostas a Todas as Questões, de Fritz Kahn, este último publicado no Brasil em 1951.

Em paralelo à Igreja Católica coibindo a ES, houve também uma ditadura civil-militar que foi estabelecida no período de 1968 a 1985, o que levou a uma maior supressão da educação sexual nas escolas. Algumas tentativas de inserção da ES nas escolas foram elaboradas no período da ditadura militar. Aquela de maior destaque aconteceu em 1968, resultando no Projeto de Lei apresentado pelo deputado Stamburke, que exigia educação sexual obrigatória em todas as escolas do país. No entanto, o Projeto de Lei não foi aprovado. Somente entre as décadas de 1980 e 1990 foi que cresceu a preocupação dos educadores com a gravidez na adolescência e o risco de transmissão do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) e da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). Isso levou a uma maior demanda por trabalhos nas escolas sobre sexualidade. Santos (2001, p. 17) afirma:

A década de 80 foi pródiga na veiculação de questões ligadas à Educação Sexual. A abertura política pela qual passou o Brasil trouxe significativas implicações no campo da sexualidade. Enquanto o povo fazia reivindicações políticas, escolhia seus representantes políticos e saía às ruas gritando “Diretas Já!”, as revistas “eróticas” publicavam fotos de mulheres e homens nus, até pouco tempo proibido. Os cinemas exibiam nas grandes cidades os chamados sex shops. Surgiram também enciclopédias e fascículos vendidos em bancas de jornal, todos destinados a responder a questões sobre sexo. Essa década trouxe novos comportamentos, onde preconceitos foram questionados, foram derrubados e sólidas tradições conservadoras foram abaladas.

Com o avanço da AIDS e das IST, houve uma preocupação do governo federal, principalmente com os jovens, que seriam os mais vulneráveis ao vírus HIV. Por isso, o MEC, em 1997, propôs, para o Ensino Fundamental (EF), a criação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essas diretrizes e referências seriam usadas por professores em todas as

escolas do país. O tema transversal foi escolhido em razão de sua aplicabilidade em todas as escolas, de modo que seria usado para ensinar os alunos sobre orientação sexual (Silva, 2013).

Assim, em 1998, ficou estabelecido, nos PCNS do terceiro e quarto ciclos do EF, o seguinte: “A vulnerabilidade das camadas jovens da população à infecção pelo HIV se explica pela maior exposição a situações de risco, como as relações sexuais desprotegidas e o compartilhar de seringas e agulhas contaminadas” (Brasil, 1998, p. 327). Esse mesmo documento também aborda que outros “[...] fatores que contribuem para essa vulnerabilidade são a pobreza, a violência, a ausência ou a deficiência dos serviços e programas de saúde e educação. É fundamental, portanto, o papel da escola como local privilegiado para o trabalho preventivo” (Brasil, 1998, p. 327).

Os PCN visavam uma melhora dos currículos escolares, apostando nos temas transversais como uma sugestão pedagógica para a incorporação de questões sociais pertinentes, como Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Ética, Saúde e Orientação Sexual. A finalidade da Orientação Sexual nos PCN do EF “é contribuir para que alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade [...] [propondo] o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui[ndo] para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento[.]” (Brasil, 1997, p. 311).

Com isso, todas as escolas deveriam abordar a temática da ES como tema transversal, o que significa que este campo de estudos deveria ser contemplado em todas as áreas do conhecimento. Antes de 1985, os familiares não concordavam com essa discussão³⁰, mas com o aumento das IST, da AIDS, a vergonha e a timidez ao falar sobre o tema fizeram com que os pais/responsáveis aceitassem que o assunto fosse debatido nas escolas, conforme aponta Brasil (1997, p. 291):

Antes, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre o assunto em casa. Uma pesquisa do Instituto DataFolha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de Orientação Sexual nos currículos escolares.

Mesmo as famílias concordando com a ES, não “[...] compete à escola, em nenhuma situação, julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece. O papel da escola é abrir espaço para que a pluralidade de concepções, valores e crenças para que a sexualidade

³⁰ Após o avanço da extrema-direita no Brasil (2018) e no mundo, alguns pais passam a discordar dessas discussões nas escolas. Com isso, houve um retrocesso da ES evidente na BNCC.

possa se expressar” (Brasil, 1997, p. 305). Exceto nas situações em que aconteça “a violação dos direitos das crianças e dos jovens. Nesses casos específicos, cabe à escola posicionar-se a fim de garantir a integridade básica de seus alunos [...]” (Brasil, 1997, p. 305).

Em acontecimentos que envolvam a violência sexual contra jovens e/ou crianças por parte de algum familiar, a instituição escolar precisa comunicar ao Conselho Tutelar. Por isso, é essencial que existam aulas de Educação Sexual nas escolas e um dos propósitos dessa educação é a do estudante se sentir seguro, ao ponto de poder perceber e denunciar casos de abusos sexuais. De acordo com Figueiró (2010, p. 3), a Educação Sexual é definida como “[...] toda ação de ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas a vida sexual”.

Werebe (1981) foi uma das pioneiras em estudar a Educação Sexual nas instituições escolares no Brasil. Ela classificou a ES em dois tipos: Educação Sexual Informal e Educação Sexual Formal. “Educação sexual informal: processo global, não intencional, que engloba toda ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual” (Werebe, 1981, p. 106). “Educação sexual formal: deliberada, institucionalizada, feita dentro ou fora da escola” (Werebe, 1981, p. 106).

Contudo, Werebe (1998) apresenta agora um posicionamento diferenciado na denominação e conceito da ES. Ela ainda mantém duas classificações, mas sob outras denominações: Educação Sexual Informal e Educação Sexual Intencional. A autora definiu a Educação Sexual Informal como uma prática que “compreende todas as ações, deliberadas ou não, que se exercem sobre o indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões, valores ligados a sexualidade” (Werebe, 1998, p. 140). Já a respeito da Educação Sexual Intencional, a autora diz: “compreende as intervenções deliberadas, sistemáticas, em geral regulares e planejadas, relativas ao domínio da vida sexual” (Werebe, 1998, p. 155). Percebemos, portanto, a exclusão da Educação Sexual Formal, que era feita dentro ou fora da escola. Mas, Figueiró (2014) relata que um número grande de autores/as emprega a denominação conceituada e classificada por Werebe em 1981.

Figueiró (2020) considera a Educação Sexual como “toda ação de ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual” (Figueiró, 1995 *apud* Figueiró, 2020, p. 8). A mesma autora diz, a respeito da ES: “Para ser completa e eficaz, principalmente quando faz parte de

um programa educacional, a Educação Sexual deve abranger tanto o componente informativo quanto o formativo. Então, tudo que envolve a sexualidade humana, deve ser trabalhada na ES” (Figueiró, 2020, p. 10). .

De acordo com Figueiró (2004), a realização da Educação sexual formal deve exigir planejamento prévio e algumas estratégias de ensino, as quais precisam apoiar-se em alguns princípios, sendo eles:

- educar sexualmente é muito mais que ensinar os conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade;
 - educar sexualmente é criar oportunidades para o aluno expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas, refletir sobre suas atitudes e rever preconceitos;
 - para educar sexualmente é preciso saber ouvir;
 - o aluno deve ser visto como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem e deve ter muito espaço para falar e ouvir seus colegas;
 - o professor deve ser a pessoa que cria as condições para o aluno aprender, ao invés de ser um simples transmissor de conhecimentos.
- Uma postura básica, que vem complementar estes princípios, consiste em o professor estimular a espontaneidade da garotada e, antes de iniciar, ou mesmo aprofundar um assunto e dar todas as respostas, começar com as dúvidas que o grupo tem e com o que já sabe sobre o assunto (Figueiró, 2004, p. 7).

Por essas razões, é imprescindível que os docentes estejam “abertos” e dispostos para contemplar a ES em suas aulas como tema transversal. Para isso, é crucial que a abordagem sobre a ES seja desfeita de qualquer tabu, mito ou preconceito. Sendo assim, os professores precisam entender a própria sexualidade. No falar de Kupermann (1999, p. 95), “[...] é óbvio que o professor será confrontado com a própria sexualidade e as maneiras que encontrou ao longo da vida para lidar com as suas exigências [...]. Alguém excessivamente inibido ou tímido em relação à sua própria sexualidade poderá encontrar dificuldades”.

O PCN (1998) definiu os conteúdos de Orientação Sexual para o terceiro e quarto ciclos do EF e o organizou em eixos norteadores, que são: “Corpo: matriz da sexualidade; relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids” (Brasil, 1998, p. 316). Cada eixo deveria ser adaptado de acordo com a faixa etária, segmento educacional e cultura regional de cada comunidade. Com base nas experiências anteriores da ES, o PCN de Orientação Sexual trouxe algumas curiosidades e indagações dos estudantes, o que se deu de acordo com as séries nas quais esses alunos estavam inseridos:

Os trabalhos já existentes de Orientação Sexual nas séries iniciais do primeiro grau (primeira à quarta série) indicam que a maioria das questões trazidas pelos alunos tendem a ter um caráter informativo e de esclarecimento sobre a sexualidade. A curiosidade gira em torno da tentativa de compreender o que é relacionamento sexual, como ele ocorre, as transformações no corpo durante a puberdade, os mecanismos da concepção, gravidez e parto.

A partir da quinta série do ensino fundamental, os questionamentos vão aumentando, exigindo progressivamente a discussão de temas polêmicos, como masturbação, início do relacionamento sexual, homossexualidade, aborto, prostituição, erotismo e pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, obstáculos na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids, entre outros. São temas que refletem as preocupações e ansiedades dos jovens, dizem respeito ao que eles veem, leem e ouvem, despertando curiosidade, ou ainda temas que as novelas de TV colocam na ordem do dia. Questões como mães de aluguel, hermafroditismo, transexualismo, novas tecnologias reprodutivas, por exemplo, são trazidas por meio da veiculação pela mídia, aparecendo então como demanda efetiva de conhecimento e debate.

Os assuntos mais importantes para o grupo e de maior relevância social devem ser objeto prioritário do trabalho de Orientação Sexual (Brasil, 1998, p. 315).

Sendo assim, a ES precisa considerar a relevância sociocultural, as dimensões biológica, psíquica e sociocultural da sexualidade. “Pois, a educação sexual, no seu sentido mais profundo, não é uma mera questão técnica, mas sim uma questão social, estrutural, histórica [...]” (Nunes, 2005, p. 14).

2.3 AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A implantação da educação sexual nas escolas brasileiras sempre teve avanços e recuos. As primeiras ideias a respeito da educação sexual no Brasil surgiram por influência das correntes médico-higienistas, as quais pretendiam combater a masturbação e as doenças venéreas, além de ensinar a mulher a exercer o papel de esposa e mãe. Após a aprovação da proposta da ES em escolas, que ocorreu no Congresso Nacional de Educadores em 1928, a ES começou a ser incluída em currículos do Rio de Janeiro e São Paulo. A década de 1950 foi o período em que a Igreja Católica impôs rigorosa repressão ao tema. Devido a isso, não se tem registros de estudos relacionados a ES.

Durante o período da ditadura militar, a ES foi proibida nas escolas. Com o fim da ditadura, os projetos de ES retornaram e foram ampliados. O grande marco da ES nas escolas se deu a partir dos PCN, documento com qual o Ministério da Educação iniciou a inclusão de questões voltadas à sexualidade nas instituições escolares brasileiras como tema transversal e interdisciplinar. De acordo com Figueiró (2020, p. 50),

O texto que trata da Educação Sexual nos documentos do PCN é de boa qualidade, objetivo e útil como forma de introdução ao estudo da sexualidade. Traz fundamentações teóricas básicas e orientações didáticas pertinentes. Considera a sexualidade como uma expressão cultural e a aborda em suas dimensões: biológicas, psíquica e sociocultural. Salienta a vinculação da Educação Sexual com a Cidadania, a Ética e os Direitos Humanos, assim como a Educação para a Saúde.

Vale ressaltar que os PCN da Educação Sexual não pretendiam disputar com a família os ensinamentos da ES: “[...] o trabalho realizado pela escola, denominado aqui Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa” (Brasil, 1998, p. 299). O mesmo documento fala que a ES constitui “[...] um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação” (Brasil, 1998, p. 299).

Apesar dos PCN terem sido um avanço da Educação Sexual nas escolas a partir de 1998, em 22 de dezembro de 2017, data da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os termos gênero e orientação sexual foram suprimidos do novo marco legal da educação brasileira, aparecendo apenas o termo sexualidade no componente curricular de ciências do 8º ano. Esta abordagem está relacionada à perspectiva fisiológica e biológica do corpo: “Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como [...] o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico [...]” (Brasil, 2017, p. 327) (Quadro 7)

A ausência da ES se deu somente na versão final da BNCC. Nas versões anteriores, a temática constava nos componentes curriculares. A primeira versão da BNCC, produzida no primeiro semestre de 2015 (ainda no governo de Dilma Rousseff), ficou disponibilizada para consulta pública entre 25 de setembro e março de 2016. Nela, as questões de gênero e sexualidade constavam nos currículos de alguns componentes curriculares de artes, biologia, educação física e sociologia. Nessa versão, a ES está baseada na concepção de cidadania que favorece a autonomia (Quadro 5). Na segunda versão, também constava a educação sexual e sua abordagem era maior nos componentes curriculares do EF (Quadro 6).

Quadro 5 – A educação sexual na primeira versão da BNCC (2015)

COMPONENTE CURRICULAR	COMPETÊNCIAS
Arte	Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades.
Ciências	CNCN9FOA013- Compreender as mudanças físicas, fisiológicas e comportamentais ocorridas no processo de puberdade. Ex: Reconhecer mudanças no organismo que ocorrem na adolescência, reconhecer responsabilidades decorrentes de tais mudanças, relacionadas a comportamentos sociais e à sexualidade.
Biologia	CNB13MA003 – Compreender que o fenótipo resulta de complexas relações entre processos genéticos, epigenéticos e ambientais no contexto das explicações para características comportamentais humanas que têm sido propagadas, a partir de visões deterministas biológicas. Ex: [...] poderão ser discutidas questões sobre características humanas, tais como, as diferentes explicações homossexuais [...]
Sociologia	CHSO2MA002 - Compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero.

Fonte: BNCC, 2015. Sistematizado pela pesquisadora.

Quadro 6 – A educação sexual na segunda versão da BNCC (2016)

SEGMENTO EDUCACIONAL	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Ensino fundamental	(EF01AR17) Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade; (EF01AR35) Refletir sobre as experiências teatrais, desenvolvidas em aula, de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade; (EF06AR16) Apropriar-se dos diversos conceitos e procedimentos de dança de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade; (EF08CI09) Relacionar as dimensões orgânica, culturais, afetiva e éticas na reprodução humana, que implicam cuidados, sensibilidade e responsabilidade no campo da sexualidade, especialmente a partir da puberdade; (EF09ER12) Elaborar questionamentos referentes à existência humana e às situações limites que integram a vida, articulados às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, de gênero e sexualidade, dentre outras.
Ensino médio (Artes)	(EM30LI19) Refletir sobre aspectos filosóficos, éticos, sociais, midiáticos e políticos que emergem da prática da dança, tendo como foco as questões do corpo, das crenças, de gênero e da sexualidade
Ensino médio (Biologia)	[...] O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável [...]

Fonte: BNCC, 2016. Sistematizado pela pesquisadora.

Quadro 7 - Versão Oficial da BNCC (2017)

COMPONENTE CURRICULAR	UNIDADE TEMÁTICA E OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Ciências (8º ano)	Vida e evolução Sexualidade	(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)

Fonte: BNCC, 2017. Sistematizado pela pesquisadora.

Então, de acordo com os quadros acima, compreendemos que a trajetória da ES na BNCC teve recuos consideráveis, ocasionando na sua irrisória atuação na versão oficial da BNCC. Um dos motivos para essa presença ínfima da ES na versão final da BNCC é o crescimento de uma nova direita, que assola o Brasil e o mundo, e que elegeu um presidente da república de extrema-direita, em 2018.

Para esses grupos, a ES é uma afronta à moral e aos bons costumes da sociedade brasileira, uma vez que consideram a ES como algo que apenas pode ser abordado pelos pais e/ou responsáveis, o que acaba limitando o acesso das crianças ou adolescentes a uma ES escolar livre de tabus, estigmas e preconceitos. Todavia, em 2022, a esquerda retornou à presidência com a eleição de Lula, o que ocasionou o retorno da discussão em torno da ES nas escolas. Então, a temática da ES passa a ser uma prioridade no novo governo. Logo, o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde desenvolveram a Portaria GM/MS Nº 1.004/2023, a qual define os municípios com adesão ao *Programa Saúde na Escola* para o ciclo 2023/2024, habilitando-os ao recebimento do teto de recursos financeiros pactuados em Termo de Compromisso e dá outras providências.

A escolha, aqui realizada, de pesquisar docentes do Ensino Médio é pelo fato de que os estudantes desse segmento educacional estão na adolescência e é nesse período que ocorre a transição entre a infância e a idade adulta, etapa essa em que ocorrem alterações no corpo devido às ações hormonais que ocasionam mudanças físicas, psicológicas e comportamentais. No que se refere à idade dos adolescentes, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu artigo 2º, determina que seja considerada entre doze até dezoito anos de idade e, em casos específicos, estendida até os 21 anos (Brasil, 1990). Para a Organização das Nações Unidas (ONU), a faixa etária da juventude fica entre 15 e 24 anos e a Organização Mundial de Saúde (OMS) define entre 10 e 19 anos. Apesar das definições etárias estabelecidas, há variações psicológicas e biológicas, ocasionando uma discrepância no amadurecimento dos indivíduos. O significado de adolescência deriva do latim *adolescere* (ad, para + olescere, crescer.), ou seja, aquele que está

em crescimento. A descoberta da sexualidade é um dos fatores de maior influência no comportamento dos adolescentes e geralmente acontece na etapa do Ensino Médio.

2.4 ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Abordaremos agora o surgimento do Ensino Médio (EM) no Brasil e os trajetos percorridos até a implantação do Novo Ensino Médio (NEM), bem como as legislações que regulam essa etapa de ensino. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Art. 35-A §7º,

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 2019, p. 25).

O Ensino Médio é uma etapa fundamental da educação no Brasil, pois é nessa fase que os estudantes consolidam seus conhecimentos e habilidades adquiridos no Ensino Fundamental e se preparam para novos desafios acadêmicos ou profissionais. Além disso, é nessa etapa que os jovens começam a traçar seus projetos de vida e a definir suas escolhas e preferências.

No entanto, o Ensino Médio no Brasil enfrenta muitos desafios. A taxa de evasão escolar é muito alta, sobretudo entre os jovens de baixa renda e das regiões mais pobres do país. Muitos estudantes abandonam a escola por falta de interesse ou motivação, por dificuldades financeiras ou por falta de perspectivas de futuro. De acordo com o Fundo Nacional das Nações Unidas (UNICEF), a “[...] Região Norte apresenta os mais elevados percentuais de crianças e adolescentes fora da escola [...]” (Unicef, 2021, p. 14). A tabela 1, disposta logo abaixo, demonstra por região o percentual de crianças e adolescentes que está fora da escola.

Tabela 1 – População de 4 a 17 anos que não completou a Educação Básica e que está fora da escola, Brasil e regiões, 2019

	População de 4 a 17 anos que não completou a Educação Básica	População de 4 a 17 anos fora da escola	Percentual da população de 4 a 17 anos fora da escola na região
Norte	4.492.766	194.591	4,3
Nordeste	12.100.740	330.516	2,7
Sudeste	15.253.319	315.750	2,1
Sul	5.192.524	139.427	2,7
Centro-Oeste	3.289.560	116.184	3,5
BRASIL	40.328.908	1.096.468	2,7

Fonte: UNICEF. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação.

O currículo do Ensino Médio brasileiro ainda é bastante defasado e pouco atrativo para os estudantes. Muitos conteúdos são ultrapassados, ou pouco relevantes para a vida dos jovens, e a carga horária é insuficiente para contemplar todas as áreas do conhecimento. Isso compromete a formação integral dos estudantes e limita suas possibilidades de escolha.

Outro desafio enfrentado pelo Ensino Médio é a falta de investimentos em infraestrutura e tecnologia. Muitas escolas ainda possuem condições precárias de funcionamento, com salas de aula superlotadas, falta de equipamentos e materiais pedagógicos, além de problemas de segurança. Isso afeta diretamente a qualidade do ensino e o aprendizado dos estudantes.

A formação inadequada dos professores é um dos principais obstáculos para a melhoria do Ensino Médio no Brasil. Muitos docentes não possuem formação adequada para lecionar as disciplinas que ministram, o que compromete a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes. Além disso, muitos professores enfrentam condições de trabalho precárias, com baixos salários e poucos incentivos. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2021, p. 45),

Já sobre o ensino médio, levantaram-se dados a respeito dos docentes que ministram as seguintes disciplinas: sociologia, língua estrangeira, filosofia, física, artes, química, língua portuguesa, geografia, história, matemática, biologia e educação física. Nessa etapa educacional, há um percentual menor de professores sem formação superior, em comparação às demais etapas de ensino. Na maioria das disciplinas, a predominância é de profissionais com licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área em que dão aula. Isso não ocorre somente com os docentes de sociologia. Nesse caso, a maior parte tem licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em disciplina diferente da que leciona.

Nesse sentido, percebemos o quanto se precisa avançar na formação dos professores, principalmente na região Norte, que é o *locus* dessa pesquisa. Em nível nacional, há “[...] falta de Professores com a formação adequada em diversas áreas do conhecimento” (Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2021, p. 102). O mesmo anuário também diz que “34,7% das turmas de Ensino Médio têm aulas com professores com formação não compatível à disciplina que lecionam” (Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2021, p. 102).

Para superar esses desafios, é fundamental que sejam implementadas políticas públicas que valorizem o Ensino Médio e garantam a sua qualidade. Isso inclui a reformulação do currículo, com a inclusão de temas relevantes (a educação sexual, seria um desses temas) e atualizados, a ampliação da carga horária, a melhoria da infraestrutura escolar e a valorização dos professores, com investimentos em formação e remuneração adequada. Somente assim será possível oferecer aos jovens brasileiros uma educação de qualidade e formá-los para serem cidadãos críticos, conscientes e protagonistas de seu próprio futuro.

Quadro 8 –Tipografia da formação docente criada pelo movimento Todos pela Educação

Formação do docente		Exemplo
Tipo 1- Formação compatível	Licenciatura na disciplina que leciona ou bacharelado na disciplina que leciona com formação pedagógica ou qualquer bacharelado com formação pedagógica na disciplina que leciona.	Licenciado em Matemática ou bacharel em Matemática com formação pedagógica ou bacharel em Química com formação pedagógica em Matemática. Dá aula de Matemática.
Tipo 2	Licenciatura em alguma disciplina da BNCC, mas leciona outra disciplina.	Licenciado em Física. Dá aula de Matemática.
Tipo 3	Licenciatura em Pedagogia.	Licenciado em Pedagogia. Dá aula de Matemática.
Tipo 4	Outro bacharelado com formação pedagógica em disciplina diferente da que leciona.	Administrador com formação pedagógica em Física. Dá aula de Matemática.
Tipo 5	Bacharelado na disciplina que leciona sem formação pedagógica.	Bacharel em Matemática. Dá aula de Matemática.
Tipo 6	Outra formação de Ensino Superior.	Bacharel em Administração. Dá aula de Matemática.
Tipo 7	Docentes sem Ensino Superior completo.	Não tem Ensino Superior. Dá aula de Matemática.

Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2021. Período da consulta: junho/2023.

Tabela 2 - Porcentagens de turmas por tipologia de formação docente – Brasil e Unidades da Federação, 2020

Unidade da Federação	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7
Brasil	65,3	19,8	5,2	0,5	2,6	4,2	2,4
Região Norte	67,5	16,6	8,7	0,4	1,3	3,5	2,1
Amapá	83,1	6,6	2,1	0,3	3,2	3,4	1,3

Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica (adaptada pela pesquisadora), 2021. Período da consulta: junho/2023.

Conforme se observou no Quadro 8 e na Tabela 2, no Brasil temos mais docentes lecionando o componente curricular de acordo com sua formação. O estado do Amapá supera esse percentual em relação ao Brasil com um acréscimo de 17,8% e, em relação à região Norte, em 15,6%, isso na tipografia de tipo 1, na qual o professor tem Licenciatura na disciplina que leciona ou bacharelado na disciplina que leciona, com formação pedagógica ou qualquer bacharelado com formação pedagógica na disciplina que leciona. Mas, apresenta um percentual maior tanto em relação ao nacional quanto à região Norte em docentes que possuem o bacharelado na disciplina que lecionam sem formação pedagógica, o que acaba acarretando uma prática sem os saberes docentes necessários para o processo de ensino-aprendizagem. A Tabela 2 foi reestruturada, de modo a enfatizar os percentuais da tipologia de formação definidos pelo Movimento Todos pela Educação do Brasil, da região Norte e do Estado do Amapá, desconsiderando as outras regiões brasileiras, uma vez que o foco deste estudo recai sobre a região Norte e a capital do Amapá, Macapá.

Então, o Amapá, apesar de ter um percentual acima do Nacional de docentes com formação superior, ainda apresenta um quantitativo elevado de professores que possuem apenas o bacharelado em sua formação. Existem ainda casos de docentes de história que ministram aulas de história, ensino religioso e matemática. Isso acontece mais nas regiões ribeirinhas, nas quais o acesso é somente por via fluvial e, por isso, há carência de docentes com a formação específica do componente curricular que lecionam.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96), conhecida também por Lei Darcy Ribeiro, estabeleceu dois níveis de ensino, a educação básica e a educação superior, de acordo com o artigo 21 da Lei. O conceito de educação básica, definido nesse mesmo artigo, engloba, de forma articulada, as três etapas da educação nacional: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Esse conceito amplo reconhece a importância da educação escolar em todas as fases do desenvolvimento do aluno, abrangendo desde a primeira infância até o fim da adolescência (Cunha; Xavier, 2009).

Quanto ao Ensino Médio, a Lei (inciso II, artigo 4) estabelece a progressiva ampliação da obrigatoriedade, sem especificar prazos ou limites definidos. O dever do Estado, em todas as esferas administrativas, continuou focado exclusivamente no Ensino Fundamental, indicando a progressiva obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio (Título III, Inciso II) (Cunha; Xavier, 2009). Ao destacar os princípios pelos quais a educação deveria ser ministrada, o artigo 3 ressaltou, entre outros, o pluralismo de ideias e abordagens pedagógicas (Inciso III), a gestão democrática (Inciso VIII) e a valorização da experiência extracurricular (Inciso X).

Nesse sentido, estabeleceu princípios democráticos para a organização do ensino e, no artigo 14, definiu que os sistemas de ensino devem estabelecer normas de gestão democrática para as escolas públicas na educação básica, considerando suas características particulares e envolvendo a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, assim como a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou órgãos similares. É digno de nota o artigo 4, que trata do dever do Estado em relação à educação escolar pública, prevendo a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade apropriada. Além de reorganizar os níveis de ensino, esse mesmo artigo introduziu uma novidade na legislação educacional brasileira ao estabelecer o atendimento especializado e gratuito para estudantes com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Cunha; Xavier, 2009).

A LDB manteve a obrigatoriedade do ensino de disciplinas tradicionais, como história, geografia, português e matemática. Confirmou a obrigatoriedade da educação artística no ensino básico, bem como da educação física e religião. Por meio do Decreto 11.684, de 2 de junho de 2008, o artigo 36 da Lei nº 9.394/1996 incluiu a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. O argumento que embasou sua aprovação no Conselho Nacional de Educação, bem como sua posterior homologação pelo Ministério da Educação, foi a ideia de que o ensino dessas disciplinas permitiria aos alunos uma melhor compreensão das origens das diversidades, além de um maior discernimento sobre questões éticas, sociais e políticas (Cunha; Xavier, 2009).

Em 2003, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro, incluiu no currículo oficial das escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, o ensino da história e cultura afro-brasileira, abrangendo o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, seu papel e contribuição para a formação da sociedade nacional. Esse fato foi considerado pelos movimentos de luta dos negros em todo o país como uma conquista importante no sentido de conscientizar e valorizar a participação das populações de origem africana na formação do país. Consolidando essas diretrizes, a mesma lei estabeleceu o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. O primeiro artigo recebeu uma nova redação na Lei nº 11.645, de 2008, que também incluiu no currículo o estudo da história dos povos indígenas e sua presença na história do Brasil. Dessa forma, enfatizou-se o estudo dos diversos aspectos da história e cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos (Cunha; Xavier, 2009).

Cunha e Xavier (2009, p. 7) destacam que é importante ressaltar as perspectivas abertas no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases, que sugerem possibilidades de diversificação da

organização da educação básica: “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos de alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados [...] ou por forma diversa de organização sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi estabelecido com o propósito de avaliar o desempenho dos estudantes e das instituições de ensino. A partir de sua quarta edição, realizada em 2001, o Enem passou a ser reconhecido como um teste válido para ingresso no ensino superior, seja de forma independente ou em conjunto com o vestibular convencional.

Foi estabelecido pela Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que as escolas são obrigadas a oferecer o ensino da língua espanhola, enquanto a matrícula dos alunos nessa disciplina é opcional. No entanto, houve uma alteração na legislação em 2017 (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Art. 35-A, § 4º), tornando obrigatório o estudo da língua inglesa nos currículos do Ensino Médio, com a oferta de outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, sendo opcional.

A Lei nº 13.415/2017 alterou, no Art. 36 da LDB, o currículo do EM, que deixou de ser modelo único e passou a ser um modelo flexível e diversificado “[...] composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]” (Brasil, 2018, p. 467). Essa Lei ficou conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio.

Com isso, ficaram estabelecidas, no currículo do EM, áreas do conhecimento, a saber: “I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional” (BRASIL, 2018, p. 467). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definiu as competências gerais do EM orientada pela educação Integral.

Figura 1 – Competências Gerais do Ensino Médio após a Lei nº 13.415/2017



Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 468).

Desse modo, percebemos, com a reforma do EM amparada na Lei nº 13.415/2017, as definições das áreas de conhecimentos e suas competências, como também os itinerários formativos que complementam o currículo do EM e devem ser ofertados considerando “a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida [...]” (Brasil, 2018, p. 478).

Portanto, apesar das áreas de conhecimento e os itinerários formativos terem sido definidos e o currículo ter a abrangência nacional, ambos podem ser adaptados de acordo com a cultura na qual os estudantes estão inseridos, concordando com o que dizem Candau e Moreira (2003, p. 159): “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. [...] Não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, em que a referência cultural não esteja presente”. Um exemplo dessa ausência da cultura regional está em alguns livros didáticos que trazem, na maioria das vezes, os conteúdos programáticos abordando a cultura das regiões Sul e Sudeste. O currículo do EM na BNCC e os itinerários formativos afirmam que

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, 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.

Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de

ensino. Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, inter áreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. (Brasil, 2018, p. 471).

Com isso, se houver as adaptações necessárias relacionando os conteúdos programáticos com as especificidades culturais do local onde as aulas acontecem, a aprendizagem será mais significativa e o rendimento escolar satisfatório, visto que associar os conhecimentos empíricos para explicar e promover uma discussão é essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 21/11/2018, modificou as Diretrizes Curriculares Nacionais do EM. No Art. 17, Inciso 11, enuncia que a “[...] contextualização e a interdisciplinaridade devem assegurar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, propiciando a interlocução dos saberes para a solução de problemas complexos” (Brasil, 2018, p. 11). Sendo assim, a Educação Sexual pode ser ministrada por projeto e/ou oficinas tanto nas áreas de conhecimento como nos itinerários formativos. A mesma resolução e Art. traz, no Inciso 7º, que as “[...] áreas do conhecimento podem ser organizadas em [...] módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização”. (Brasil, 2018, p. 10).

Na reforma do EM também ocorreram mudanças na carga horária, as quais incluíram um aumento no tempo mínimo de permanência dos estudantes na escola, passando de 2.400 horas, no período dos 3 anos do EM, para o mínimo de 3.000 horas, com previsão de iniciar a nova carga-horária mínima de permanência a contar do ano letivo de 2022 (Brasil, 2018). De acordo com Codes, Fonseca e Araújo (2021, p. 20),

Outra determinação trazida pela reforma é a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Instituída em 17 de dezembro de 2018 pela Resolução nº 04 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a BNCC do ensino médio coloca como obrigatórias, ao longo dos três anos, apenas as matérias de Português, Inglês e Matemática. As demais são optativas, completando as grades de cada aluno de acordo com o itinerário formativo de sua escolha. Relativamente à carga horária, a formação geral básica há de ocupar no máximo 1.800 horas letivas, e os itinerários formativos, 1.200 horas, no mínimo.

Dessa forma, percebemos que o ensino de matemática está presente como componente curricular obrigatório no segmento do EM da Educação básica e, devido a isso, é indispensável que a abordagem da ES seja também dialogada em suas aulas, pois, de acordo com a segunda competência específica da BNCC na área de matemática e suas tecnologias, deve-se articular “[...] conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise

de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde [...]” (Brasil, 2017, p. 523). E, ao aumentar a carga horária do EM, dividindo-o em itinerários formativos e formação geral básica, a ES pode ser abordada tanto na formação geral como nos itinerários formativos.

No próximo item, trataremos da implementação de Escolas em Tempo Integral e do Novo Ensino Médio com base nas legislações (Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e na Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021).

2.5 O “NOVO” ENSINO MÉDIO

Foi criado o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) por meio da Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016, com o intuito de melhorar o EM e o acesso e a permanência de todos os adolescentes da faixa etária de 15 a 17 anos, e também para atender a meta três do Plano Nacional de Educação (PNE). O referido programa tem, como objetivo, fornecer apoio para a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal (Brasil, 2016). Além disso, foi instituído o MedioTec, uma ação do Programa Pronatec, que passou a oferecer vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio simultaneamente aos estudantes matriculados no Ensino Médio regular em escolas públicas, permitindo que obtenham duas certificações.

O Novo Ensino Médio (NEM) é uma reforma curricular que implica a exclusão – ou não obrigatoriedade – de certas disciplinas do currículo dos alunos. Dessa forma, eles têm a liberdade de escolher quais matérias desejam estudar e aprofundar seu conhecimento, levando em consideração seus interesses e, principalmente, suas futuras profissões. Apesar dessa flexibilidade, algumas disciplinas continuam sendo parte do currículo obrigatório, que é denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e vale para todo o país. Ao todo, são 1.800 horas de aulas, divididas em quatro áreas de conhecimento, como ciências humanas, exatas, tecnologias, entre outras (Novo, 2019).

As disciplinas de português e matemática permanecem obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, como já ocorre atualmente. O aspecto que gera mais dúvidas sobre o Novo Ensino Médio é o que os alunos irão estudar durante essa fase. Os componentes curriculares de português, matemática e inglês serão obrigatórios para todos os alunos durante os três anos do Ensino Médio, exceto em escolas indígenas, que também incluem a língua materna (Novo, 2019). Entretanto, já no primeiro ano, os alunos poderão escolher em quais áreas desejam se aprofundar de acordo com seus interesses profissionais e/ou vocacionais. As opções estão

distribuídas nas mesmas quatro áreas de conhecimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e são divididas em uma carga horária total de 1.800 horas (Novo, 2019). De acordo com a Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, os objetivos do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio são:

- I - estabelecer cronograma de ampliação da carga horária para mil horas anuais nas unidades escolares que ofertam o ensino médio;
- II - instituir o cronograma para a implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos alinhados à BNCC e os itinerários formativos;
- III - disponibilizar o cronograma referente aos materiais e recursos didáticos para o Novo Ensino Médio, via Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;
- IV - instituir o cronograma para atualização das matrizes do Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, alinhada às diretrizes do Novo Ensino Médio;
- V - instituir o cronograma de atualização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, alinhada às diretrizes do Novo Ensino Médio; e
- VI - instituir o cronograma de atualização da matriz de avaliação do Novo Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, alinhada às diretrizes do Novo Ensino Médio (MEC, 2021).

Existem também algumas metas do Novo Ensino Médio e uma delas é que, ao longo dos anos, seja gradualmente implementado o ensino em período integral nas escolas de Ensino Médio, a fim de que os alunos obtenham um diploma tanto do Ensino Médio quanto do Ensino Técnico ao final de sua formação básica. No entanto, apenas 5% das escolas brasileiras oferecem atualmente essa modalidade de ensino em período integral. A cada ano, são criadas 500 mil novas matrículas nessa modalidade. Com o Novo Ensino Médio, espera-se que esse número aumente ainda mais (Novo, 2019).

Estimava-se que, a partir de 2019, as escolas já estariam adaptadas ao Novo Ensino Médio, embora inicialmente com os alunos que estariam no segundo ano letivo. A partir de 2021, todas as escolas deveriam ter adotado o novo sistema e a BNCC como currículo obrigatório para todos os anos do Ensino Médio (Novo, 2019). De acordo com a matriz de avaliação do novo Enem, no Art. 7º, no inciso V – no ano de 2024 ocorrerá a aplicação do Enem, conforme as diretrizes do NEM (Brasil, 2021).

O Ministério da Educação, na Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No Capítulo V, Art. 13, os incisos 2º e 3º postulam:

- § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação,

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

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (Brasil, 2015, p. 5, grifo nosso).

Percebemos que a palavra “Sexual” se encontra contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em nível superior. Com isso, poderia ser disponibilizada a disciplina Educação Sexual em todas as universidades como componente curricular eletivo. Devido a isso, fizemos uma pesquisa nas Universidades e Institutos Federais das regiões Norte e Nordeste para averiguar quais instituições de nível superior oferecem a disciplina de Educação Sexual. O resultado pode ser verificado abaixo, nos quadros da região Norte (Quadro 09) e Nordeste (Quadro 10):

Quadro 9 – Instituições de Ensino Superior da Região Norte que apresentam disciplina de Educação Sexual

REGIÃO NORTE		
ESTADO	INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA
Acre (AC)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)	Disciplina optativa: Sexualidade e Desenvolvimento Humano, oferecida no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Acre ³¹
Amazonas (AM)	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM)	Existe um REGULAMENTO DE POLÍTICAS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM ³²
Pará (PA)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	Prática de Ensino em Sexualidade no Espaço Escolar ³³
Rondônia (RO)	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE	Fundamentos de Educação Sexual ³⁴ Educação, gênero e sexualidade ³⁵

³¹<https://portal.ufac.br/ementario/disciplina.action;jsessionid=829646BC26FAC6E3FCC411124489A593?d=20002>

³²<https://www.google.com/search?q=educa%C3%A7%C3%A3o+sexual+INSTITUTO+FEDERAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O%2C+CI%C3%84NCIA+E+TECNOLOGIA+DO+AMAZONAS+IFAM&oq=educa%C3%A7%C3%A3o+sexual+INSTITUTO+FEDERAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O%2C+CI%C3%84NCIA+E+TECNOLOGIA+DO+AMAZONAS%09IFAM&aqs=chrome..69i57.4521j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

³³ https://crca.unifesspa.edu.br/images/ppc/3-resolucao_n_4317_de_27.09.2012_pedagogia.pdf

³⁴ https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/Fundamentos_de_Educa_o_Sexual_806009667.pdf

³⁵ https://dachsjp.unir.br/uploads/50132233/arquivos/Educacao_genero_e_sexualidade_1709061715.pdf

	FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)	
	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO)	Adolescência, Sexualidade, Gênero e Educação ³⁶
Tocantins (TO)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS (UNITINS)	Gênero, raça/etnia e sexualidade ³⁷

Fonte: Sistematizado pela autora, 2023

Quadro 10 – Instituições de Ensino Superior da Região Nordeste que apresentam disciplina de Educação Sexual

REGIÃO NORDESTE		
ESTADO	INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA
Alagoas	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	Fundamentos da Sexualidade Humana ³⁸ Disciplina de Corpo, Saúde e Sexualidade (Eletiva)
Bahia	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ (UESC)	Gênero, Sexualidade e Educação ³⁹
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)	Educação sexual ⁴⁰
	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	Gênero, Sexualidade e Educação ⁴¹
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA (UFOB)	Especialização em Gênero e Sexualidade na Educação ⁴²
		Diversidade, Gênero e Sexualidade na Escola ⁴³

³⁶ <https://www.redalyc.org/journal/6198/619866978013/html/>

³⁷ <https://www.unitins.br/cms/Midia/Arquivos/638109489612275535.pdf>

³⁸ <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-educacao-fisica-licenciatura.pdf>

³⁹ http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/pedagogia/pac_pedagogia_2013.1.pdf

⁴⁰ <http://catalogo.uesb.br/storage/documentos/pedagogia-lic-vc/projeto.pdf>

⁴¹ http://prograd.uesb.br/wpcontent/uploads/2020/05/ppi_de_formacao_profissionais_educacao_uesb_20200508.pdf

⁴² <https://sead.ufba.br/cursos/genero-e-sexualidade-na-educacao>

⁴³ https://ufob.edu.br/ensino/graduacao/matematica/2023/ppc_licenciatura-em-matematica_2023-1-versao_final.pdf

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)	Educação, Gênero e Sexualidade ⁴⁴
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB)	Educação, Gênero e Diversidade sexual ⁴⁵
Ceará	UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)	Educação, gênero e sexualidade nos países da integração ⁴⁶
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	Educação e Sexualidade ⁴⁷
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA)	Educação Sexual na Perspectiva dos Estudos Culturais ⁴⁸
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	Educação Sexual nas Escolas ⁴⁹
	UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA)	Prática pedagógica em educação sexual ⁵⁰
Maranhão	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO (UEMASUL)	Educação e Diversidade ⁵¹ Educação e Relações de Gênero ⁵²
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)	História e Diversidade (Gênero, Orientação Sexual, População Do Campo, Indígena, Juventude, Idosos) ⁵³
Paraíba	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB)	Educação: Corporeidade, Gênero e Sexualidade ⁵⁴
	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	Educação Sexual ⁵⁵

⁴⁴<https://ufrb.edu.br/cetens/documentos/category/17-licenciatura-em-educacao-no-campo?download=10:ppc-ledoc>

⁴⁵ <https://ufsb.edu.br/ihac/images/arquivos/PPC/PPC-LI-CienciasHumanasSociais-20161.pdf>

⁴⁶ <https://sigaa.unilab.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=11652&&key=43e190246274e653ce8f2069d691af7a>

⁴⁷https://www.uece.br/fafidamwp/wp-content/uploads/sites/35/2018/03/ppc_pedagogia_fafidam_fluxo2011-1_16-7-14.pdf

⁴⁸<https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2019/08/BiologiaUFCA-Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-2017.pdf>

⁴⁹ <https://faced.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/ppc-vespertino-noturno-07-10-2014-revisão-mec-publicar-13-11.pdf>

⁵⁰ <http://www.urca.br/mpe/matriz-curricular/>

⁵¹ https://www.ueamasul.edu.br/portal/wp-content/uploads/2020/05/ppc_cchsl_pedagogia_ueamasul.pdf

⁵² https://www.uemasul.edu.br/portal/wp-content/uploads/2020/05/ppc_cchsl_pedagogia_ueamasul.pdf

⁵³ https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/docente/disciplinas.jsf?siapa=1875517&lc=pt_BR

⁵⁴ <https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=16&rl=RelatorioPPC>

⁵⁵ <https://www.ufpb.br/cllead/contents/documentos/projeto-pedagogico-do-curso-licenciatura-em-letras-lingua-espanhola-da-ead-word-1.pdf>

<https://www.ufpb.br/lcc/contents/documentos/ppc-lcc-atualizado-em-2012.pdf>

<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/departamento/componentes.jsf?id=1387>

	(UFPB)	
Piauí	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)	Fundamentos de Estudos Gênero e Diversidade Sexual na Educação ⁵⁶
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)	História e Gênero ⁵⁷ Gênero, Sexualidade e Geração ⁵⁸
Rio Grande do Norte	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)	Relações de Gênero e Sexualidade na Educação ⁵⁹
	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)	Gênero, Sexualidade e Educação ⁶⁰

Fonte: Sistematizado pela autora, 2023.

Conforme os quadros acima ilustram, percebemos que, apesar de a palavra “sexual” estar inserida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior em licenciatura, algumas universidades não oferecem a disciplina e, quando a oferecem, é de modo eletivo. Em alguns estados não existe a oferta da disciplina relacionada à educação sexual e, em outros, há várias instituições que a oferecem, como no estado da Paraíba, que tem a oferta da disciplina tanto na universidade estadual como na federal. O estado da Bahia é o estado que apresenta o maior número de universidades com oferta da disciplina, quando comparadas as regiões Norte e Nordeste. Com isso, compreendemos que os docentes que se formaram na região Norte dificilmente tiveram aula de Educação Sexual.

A Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no Capítulo I, Art. 13 incisos 1º, 2º e 3º estabeleceu:

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais

⁵⁶<https://sistemas4.uespi.br/dap/arquivos/DPAE/PPC/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEPEX%20N%C3%9ACLEO%20PEDAG%C3%93GICO%20COMUM%20008%20DE%202021.pdf>

⁵⁷ https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/2022/782.pdf

⁵⁸ <file:///C:/Users/romar/Downloads/PPC%20Bahcarealdo%20Novo..pdf>

⁵⁹https://www.uern.br/controledepaginas/proeg-projetospedagogicoscentral/arquivos/4226ppc_pedagogia_reformulado_abril_2013.pdf

⁶⁰<https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2016/02/PPC-Pedagogia-Ufersa-APROVADO-NO-CENTRO-MULTIDISCIPLINAR-DE-ANGICOS.pdf>

obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar [...] (Brasil, 2010, p. 4)

Constatamos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que os saberes, as experiências e vivências dos estudantes são amparados, por isso, a educação sexual deve ser debatida em sala de aula. O Art. 26, no capítulo III, da mesma Diretriz trata do Ensino Médio e discorre por princípios e finalidades que preveem “[...] o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Mec, 2010, p. 8). Portanto, a educação sexual carece ser debatida nas aulas.

Em 2023, após a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições de 2022, que conduziu Luiz Inácio Lula da Silva de volta à presidência da República, está havendo uma mobilização por parte de alguns docentes, políticos e comunidade em geral para que haja a revogação do NEM. Os argumentos para essa revogação são que o ensino médio voltará a ser elitista, visto que algumas escolas públicas estão colocando disciplina de culinária na sua grade do componente curricular eletivo enquanto as escolas particulares estão mantendo os componentes curriculares que são cobrados no Enem. Com isso, os estudantes das instituições públicas não disputariam as vagas para o Ensino Superior com a mesma formação dos estudantes das instituições particulares.

Segundo um artigo de opinião da *Carta Capital*, no dizer de Cássio (2023, s.p.), “Sim, há evidências suficientes para afirmar que o NEM visa simplificar a formação de uma massa de jovens para um precarizado e plataformizado ‘mercado de trabalho’ contemporâneo, cristalizando desigualdades de oportunidades entre ricos e pobres”.

Outro ponto polêmico da Lei nº 13.415/2017 está no Art. 6º, que modificou o Art. 61 inciso IV da Lei nº 9394/96, estabelecendo que profissionais com “notório saber”, reconhecidos pelos órgãos educacionais, poderiam ministrar a formação profissional e técnica (Brasil, 2017). Com isso, pode haver uma desvalorização do trabalho docente, o que abriria espaço para a não educação superior. Nesse sentido, Macedo (2017, p. 1242) comenta:

Os resultados apontam que o “reconhecimento do notório saber” como requisito para a docência contribui para a desprofissionalização do trabalho docente, ao fundamentar-se no argumento do “aprender a aprender” como possibilidade para indivíduos autogerirem sua própria formação e atualização profissional.

Apesar de ser regulamentado o “notório saber”, a maneira de sua certificação não foi definida, o que acarretará danos à educação e promoverá uma baixa procura nos cursos de

licenciatura. O ideal é a formação no Ensino Superior para os docentes da Educação Básica. Esse é mais um motivo para que a revogação do NEM seja discutida.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS SABERES NA PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Neste capítulo, versaremos sobre a formação docente de professores de acordo com Pimenta (2018, 2002), Pimenta e Gonçalves (1992) e Tardif (2014); Vasconcelos (2000), Libâneo (2010) e Freire (1987). Abordaremos também os marcos legais da educação: LDB, BNCC, além dos dispositivos que regulam a formação continuada.

3.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E OS SABERES DOCENTES

A reputação de uma profissão e seu reconhecimento não dependem apenas da qualificação, competência e profissionalismo, mas também da motivação. No contexto do ensino, é crucial ter um corpo docente bem preparado e motivado para alcançar resultados notáveis. A importância da formação teórica e prática específica para os professores deve ser considerada em qualquer reforma educacional, enfatizando a necessidade contínua de melhorar a qualidade nos programas de formação em todos os sistemas educacionais.

A contribuição do professor para a aprendizagem é de fundamental importância, pois possibilita a construção de um saber dinâmico e crítico constituinte da formação de um cidadão, que, envolvido em uma sociedade, exige qualidade de um ensino eficiente por parte dos educadores, que devem melhorar sua prática pedagógica.

A educação visa a melhorar a qualidade de ensino, trabalhando novas metodologias. Ou seja, criando estratégias inovadoras para facilitar a aprendizagem do educando. Sendo assim, o ato de educar exige compromisso, competência e habilidades para que o docente desempenhe sua função com clareza e tenacidade.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a garantia de uma formação eficaz requer qualificação de nível superior com padrões de qualidade e competências bem definidos, destacando a importância do aumento da motivação dos educadores. Por outro lado, de acordo com as políticas educacionais do Brasil, influenciadas pelas demandas sociais em constante mudança, a eficácia na formação de professores desempenha um papel crucial, sendo reconhecida pelo Ministério da Educação como fundamental para impulsionar o desenvolvimento social e econômico do país (Brasil, 2018).

Para Mercado e Kullok (2004), a formação de professores destaca o conceito central do professor como detentor de um estatuto profissional elevado. Isso envolve a qualificação para o Ensino Superior, o reconhecimento de competências profissionais, a capacidade de exercer

autonomia e julgamento profissional, assumindo a responsabilidade pelo desenvolvimento contínuo. Vasconcelos (2000) destaca que a formação inicial, a colocação e o início da carreira devem estabelecer as bases para esse estatuto.

A necessidade de uma formação de professores de qualidade, que integre formação inicial, estágio e desenvolvimento profissional contínuo é crucial diante das atuais demandas e do ritmo acelerado das mudanças. Isso proporciona uma base sólida para que os novos professores adquiram conhecimentos, habilidades, atitudes, consciência e confiança, permitindo-lhes enfrentar os desafios profissionais em um ambiente em constante evolução (André, 2016; Silvestre, 2016; Albino; Silva, 2019).

É essencial fortalecer o desenvolvimento profissional contínuo desde o início das carreiras dos professores, preparando-os para os desafios em constante evolução. O papel de líderes e modelos em uma sociedade em transição radical exige um sistema de formação eficaz para que possam enfrentar os desafios e as mudanças que surgirão ao longo de suas trajetórias profissionais (Vasconcelos, 2000; Tardif, 2014; Brasil, 2018; Albino; Silva, 2019).

A carreira docente passa por transformações impulsionadas pela globalização, necessidade de alinhamento com o mercado mundial e mudanças em paradigmas educacionais, políticos, sociais, econômicos e axiológicos. Isso requer uma melhoria contínua na qualidade do sistema educativo e a profissionalização da carreira docente, destacando a implementação de padrões profissionais no processo de formação dos futuros educadores (Mercado; Kullok, 2004).

Pimenta e Gonçalves (1992) enfatizam que a formação profissional de qualidade necessita de um curso de formação que capacite professores a ensinar de uma maneira que faça os alunos aprenderem os conhecimentos básicos de disciplinas como Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, ferramentas fundamentais para uma participação crítica na sociedade. O propósito da formação de professores é proporcionar aos acadêmicos, futuros educadores, uma profunda consciência da realidade em que atuarão, que deve ser alcançada por meio de uma base teórica concreta que resulte em habilidades técnicas satisfatórias.

O professor, como um dos responsáveis pela transposição didática do conhecimento social acumulado, é um dos atores principais das mudanças ou manutenções sociais. Daí a importância de se saber como ele vem exercendo a docência no seu cotidiano.

Mas, por que formar professores? Por que não deixar que a família assuma esta responsabilidade, como proposto por John Holt entre 1960 e 1970?⁶¹ Os próprios autores respondem a estes questionamentos: “porque ensinar é uma tarefa complexa que requer formação sólida para que o professor consiga definir o que ensinar, como ensinar e por que ensinar” (Pimenta; Gonçalves, 1992, p. 119). Em outras palavras, seu trabalho docente, sua práxis e seus saberes são influenciados pela sua formação inicial e contínua, pois, mesmo após se formar, o profissional deve estar em constante atualização, construindo e aprimorando seu conhecimento.

Por conta disso, a discussão sobre a formação de professores e o aprimoramento de suas habilidades profissionais tornou-se um assunto relevante na contemporaneidade, sendo abordado devido às preocupações em constante crescimento relacionadas aos desafios enfrentados na educação básica, visando a emancipação de crianças, jovens e adultos diante de disparidades sociais, culturais e educacionais.

Essas preocupações relacionadas à melhoria da qualificação profissional e à formação de professores não são recentes, mas ganham maior relevância diante do acentuado cenário de diferenças em que se vive (Gatti, 2009). Acreditando que a educação representa o principal meio para superar as disparidades sociais, Ghedin *et al.* (2008) destacam que a formação de professores é um elemento crucial para intervir na qualidade do ensino nos sistemas educacionais, seja em nível nacional, estadual ou municipal. Nesse contexto, pode-se concordar com Pimenta (2018), ao sublinhar a importância de investir em pesquisas sobre formação de professores, considerando que, na sociedade contemporânea, seu trabalho torna-se cada vez mais necessário como mediação dos processos constitutivos da cidadania dos alunos, contribuindo para superar o fracasso e as desigualdades escolares.

Somando-se a todas essas inquietações, estudos apontam que os educadores não estão sendo adequadamente preparados nas instituições de formação inicial para lidar com os desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula, como a construção de valores éticos e inclusivos ou a alta diversidade de alunos com conhecimentos e vivências diferentes, pois os estudantes não são homogêneos, possuindo especificidades distintas – isto sem contar com alunos com necessidades educacionais especiais. A Resolução nº 02/CNE/2015 possui diretrizes que abordam aspectos esclarecedores da base curricular comum da formação, a qual deve ser seguida pelas diversas instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos de

⁶¹ O *Homeschooling* foi proposto por John Holt entre 1960 e 1970. Esta ideia defende que os pais deem a educação de seus filhos em casa, tendo uma participação ativa no processo de formação intelectual de forma personalizada, explorando os talentos e potencial deles (Tancredi, 2024).

licenciatura. Essa base engloba os conhecimentos, saberes e habilidades que os graduados dos cursos devem possuir, definindo assim o conjunto de elementos educacionais que deve ser desenvolvido durante a formação inicial dos futuros professores. Esta Resolução apresenta mudanças notáveis em sua abrangência em comparação com a Resolução CNE/CP n.º 1/2002.

No entanto, essa diretriz foi revogada, sendo substituída pela Resolução CNE/CP 2/2019, que, segundo Nogueira e Borges (2021), apresenta princípios que alteram fundamentalmente a natureza da formação de professores que tem sido historicamente defendida, sendo inconsistentes com a Resolução CNE/CP n.º 02/2015.

Para Nogueira e Borges (2021), a formação inicial e continuada tem sido questionada desde o governo Temer, que promoveu retrocessos em vários aspectos, eliminando direitos anteriormente conquistados, especialmente no que se refere à formação de professores. Como resultado, os programas de formação continuada perderam sua relevância e foram suspensos ou extintos. As autoras entendem que a formação continuada, como política pública, visa atender às necessidades comuns de todos os atores sociais envolvidos no processo. No entanto, a redução de recursos compromete a oferta de programas, impedindo o atendimento das reais necessidades e limitando as potencialidades do trabalho pedagógico dos professores. Acreditamos que medidas provisórias e emergenciais não resolverão as lacunas pedagógicas dos professores. Observamos, portanto, que a formação continuada ainda não é adequadamente estruturada como política pública em nível nacional, o que influencia as decisões em nível estadual e municipal, pois estas refletem as políticas e ações do governo (Nogueira; Borges, 2021).

Após um longo processo de idas e vindas em busca de uma promulgação que atendesse principalmente aos interesses do mercado, percebe-se que a voz da sociedade foi mais uma vez silenciada diante da leitura da BNC-Formação. Atualmente, há uma estratégia que objetiva formar professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à supressão de seus direitos, mas para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades (Bazzo; Scheibe, 2019).

A Resolução CNE/CP 2/2019 expõe que a formação de professores implica que os estudantes que buscam licenciatura desenvolvam habilidades gerais conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, além de aprenderem aspectos essenciais para garantir a formação integral dos alunos, abrangendo os aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, visando ao desenvolvimento completo das pessoas em direção à Educação Integral. Paralelamente, com base nos mesmos princípios das

competências gerais da BNCC, espera-se que os licenciados desenvolvam competências gerais e específicas para o exercício docente.

As competências específicas são divididas em três dimensões principais – conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional – que se integram e se complementam na atuação docente, sem hierarquia entre elas. O Art. 27, da mesma Resolução, fixa

o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução (Brasil, 2019, p. 12).

Contudo, a Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, altera este artigo, adicionando “2 (dois) anos ao prazo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica”. Fixa, portanto, um prazo limite de quatro anos a partir da data de sua publicação, que foi no dia 8 de setembro de 2022. Mais recente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024 fez nova alteração, mudando novamente o *caput* do Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, fixando

a data de 20 de março de 2024, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Educação Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução.

Sobre a formação continuada, pode-se dizer que ela, antigamente, era conhecida como “educação permanente”, e a ideia de “prática docente” ou “prática pedagógica” evoluiu para uma visão mais ampla, agora denominada “trabalho docente”. Almeida e Fernandes (2020) dizem que o desenvolvimento profissional é fundamental, pois não se limita à formação inicial e aos primeiros anos de trabalho: deve ser entendido como um processo contínuo de socialização profissional. Esse processo envolve a integração dos conhecimentos docentes, a interação com as escolas, as políticas públicas e a construção das identidades profissionais.

Os mesmos autores relatam que há uma preocupação crescente com o desenvolvimento profissional dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada. No entanto, é importante destacar que uma abordagem emancipatória desse conceito, baseada em uma visão histórico-dialética, ainda não está totalmente clara em relação ao papel transformador da escola na sociedade. É necessário pensar o desenvolvimento profissional docente como chave para a transformação da educação, promovendo o protagonismo dos professores e seu

comprometimento crítico com a educação pública. A busca pela autonomia dos professores deve ser compreendida de forma multidimensional, incluindo aspectos trabalhistas, críticos e relacionais. A autonomia implica que os professores assumam o papel de autores de sua prática, refletindo sobre suas ações, planejando-as e se comprometendo com processos de mudança (Almeida; Fernandes, 2020).

Um desenvolvimento profissional com orientação emancipatória deve buscar aumentar progressivamente a autonomia dos professores, superando a precarização do trabalho e a alienação. Para isso, é fundamental que a produção de conhecimento esteja comprometida com a transformação da realidade. Assim, uma abordagem emancipatória para o desenvolvimento profissional docente visa promover uma práxis crítica e reflexiva, tendo o ensino como uma de suas formas de realização concreta. É crucial pensar criticamente na relação entre a formação continuada dos professores e as condições em que seu trabalho é realizado. Caso contrário, haverá uma distância entre o que é aprendido na formação e o que realmente ocorre nas escolas (Almeida; Fernandes, 2020).

Assim, abordar e compreender os processos de formação de professores e sua interligação com a prática docente é contribuir para a busca da superação dos níveis de desigualdade social e de conhecimento, visando proporcionar uma formação abrangente a qualquer pessoa, indistintamente.

Portanto, a integração entre teorias e práticas é considerada atualmente como essencial nas diretrizes políticas para a formação de professores na educação básica, ainda que essas diretrizes não sejam devidamente refletidas nos currículos adotados pela maioria das instituições formadoras de professores (Gatti, 2012).

Nesse contexto, a formação inicial deve promover uma interação entre os conhecimentos teóricos e práticos. Em outras palavras, é essencial que essa fase de desenvolvimento profissional permita aos professores em formação compreender o contexto social em que irão atuar (Pimenta; Gonçalves, 1992).

Da mesma maneira, é crucial que a formação nesse patamar assegure e capacite os educadores para lidarem com o desenvolvimento dos alunos em diversas dimensões, indo além da cognitiva e abrangendo também a esfera afetiva, a educação dos sentidos, a estética, a ética e os valores emocionais (Ghedin *et al.*, 2008).

Libâneo (2010) destaca que a formação profissional do professor implica uma contínua interação entre teoria e prática, sendo a teoria conectada aos problemas reais emergentes da experiência prática e a ação prática orientada teoricamente. O autor também argumenta que a formação profissional para o magistério demanda uma sólida base teórico-prática – embora

algumas pessoas acreditem que o desempenho satisfatório do professor dependa exclusivamente da vocação natural ou da experiência prática, com ênfase na teoria. O autor ainda ressalta que o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, bem como a sua aplicação junto às demandas práticas do ensino, proporciona maior segurança profissional. Isso permite que o educador tenha fundamentos para refletir sobre sua prática e aprimorar continuamente seu trabalho (Libâneo, 2010).

Dessa perspectiva, para que o professor receba um desenvolvimento apropriado que atenda às novas demandas educacionais e abranja as diversas ações envolvidas em sua prática docente, é fundamental que ele adquira conhecimento dos saberes teóricos. A partir desse embasamento, ele pode orientar e ajustar sua abordagem pedagógica. O professor deve reconhecer que não é suficiente ter apenas afinidade pela profissão; sua formação deve ser integrada e guiada pela teoria. Nesse contexto, Ghedin *et al.* (2008) destaca que não há prática sem teoria e vice-versa. Separar essas duas dimensões da existência humana representa o maior descaminho na ação profissional do professor.

Ao perceber que a formação desempenha um papel crucial no avanço do trabalho do professor, torna-se essencial reconsiderar os cursos de formação de professores no território nacional. Isso porque não é eficaz equipá-los com uma abundância de discursos teóricos, a menos que estes estejam conectados à realidade de uma prática.

Considerando esse ponto de vista, é fundamental destacar que a formação inicial de professores é de suma importância, uma vez que estabelece os fundamentos nos quais o profissional terá as condições necessárias para desempenhar sua função educativa na escola, interagindo com seus alunos. Além disso, ela permite a construção das bases de sua profissionalidade e do processo de profissionalização docente (Gatti, 2012).

Sobre a abordagem da Educação Sexual nas aulas de Matemática, foi dito de antemão que a Resolução CNE/CP nº 2/2019, em seu Art. 2º, registra que a preparação dos futuros professores envolve cursar uma licenciatura, desenvolver as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, além de aprender as competências essenciais que devem ser asseguradas aos alunos, abrangendo os aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, com o objetivo de promover o desenvolvimento completo das pessoas em direção à Educação Integral.

3.2 TRABALHO DOCENTE: PRÁXIS E SABERES PEDAGÓGICOS

Como citado anteriormente, as formações inicial e contínua do professor influenciam o seu trabalho docente, sua práxis e seus saberes. Contudo, é necessário diferenciar cada um desses tópicos para poder se entender sobre os saberes docentes como um todo.

Conforme aponta Azzi (2018), a docência é reconhecida como um trabalho quando profissionalizada, embora ainda enfrente limitações sociais, econômicas, políticas e culturais. A evolução histórica da docência e a construção do conceito de trabalho docente demandam uma análise da atividade do professor, que evolui com a sociedade e o modo de produção capitalista.

O trabalho docente se constrói e transforma o cotidiano da vida social, visando à transformação da realidade com base nas necessidades práticas do ser social. A compreensão do trabalho docente exige a análise da categoria geral do trabalho humano e sua especificidade na docência, de acordo com Azzi (2018). Esta mesma autora ainda nos mostra que a análise do trabalho docente a partir do conceito de trabalho humano revela a diferenciação da docência em relação ao trabalho material, principalmente na escola pública. Essa diferenciação se manifesta nas características dos elementos do processo de trabalho, como a atividade humana, os meios de produção e sua combinação singular na docência.

A dinâmica entre os elementos do trabalho docente evidencia sua especificidade, riqueza e complexidade. Isso destaca a importância de profissionais qualificados para o exercício da função. A (des)qualificação docente, muitas vezes usada para obscurecer a realidade, explica a contradição entre a prática pedagógica e o discurso sobre ela na escola pública, como assevera Azzi (2018).

A divisão do trabalho na escola, apesar das semelhanças formais com o modelo de trabalho material, não segue a mesma dicotomia concepção-execução. O trabalho do professor é um

trabalho inteiro, desenvolvido em sua totalidade, e envolve a integração de diversos conhecimentos sociais e culturais, além de recursos técnicos e pessoais. O contexto da prática docente, influenciado por normas institucionais, condições materiais, recursos físicos e negociações molda a autonomia do professor (Azzi, 2018, p. 35).

A autora ainda reforça dizendo que a contribuição desses aspectos enriquece a construção do conceito de trabalho docente, considerando o saber pedagógico e a docência como práxis (Azzi, 2018).

Já Tardif e Lessard (2009) forneceram *insights* relevantes para uma compreensão mais aprofundada do trabalho docente. É importante destacar que esses autores veem a docência como um tipo de trabalho centrado em interações humanas, não em matéria emblemática ou inativa. Ou seja, a prática docente ocorre em um cenário de interações humanas, envolvendo seres humanos interagindo com seres humanos, refletindo a humanidade de seu objeto.

Com base nesse entendimento, pode-se afirmar que o estudo do trabalho docente não é caracterizado por neutralidade, nem é um ritual sacro, ortodoxo, afastado do mundo social e imutável. É o inverso disso. Trata-se de uma atividade intrinsecamente social, dinâmica e humana, promovendo a integração entre professores e seus atores, transcendendo as fronteiras físicas do ambiente escolar (Tardif; Lessard, 2009).

Considerando essa reflexão, é relevante mencionar o posicionamento de Libâneo (2010), que situa o trabalho docente como uma atividade fundamentalmente social, contribuindo para o avanço científico e cultural da sociedade, sendo vital para o alcance de conquistas democráticas. De maneira semelhante, Pimenta e Anastasiou (2002) têm explorado a ideia de que o trabalho docente é permeado por intencionalidade, buscando a transformação humana por meio da transmissão de conhecimentos e habilidades, influenciando pensamentos e ações, envolvendo escolhas, valores e compromissos éticos.

Libâneo (2010) enfatiza ainda que o trabalho docente é uma prática planejada e intencional, demandando preparo e composição. A elaboração de uma aula é um processo flexível e criativo, no qual o professor desenvolve a habilidade de lidar com imprevistos, reorganizando o processo conforme necessário para orientar o ensino.

A aula, como acontecimento organizado e planejado, requer do professor a sistematização de seu trabalho com os alunos. Isso envolve a definição de objetivos, consideração de problemas e desafios durante a aula, compreensão das características dos grupos de alunos, planejamento dos conhecimentos a serem desenvolvidos e seleção de recursos didáticos. Esse processo abrangente se realiza no encontro com os educandos (Libâneo, 2010).

Libâneo (2010) destaca também a grande responsabilidade do trabalho docente, pois visa a formação dos educandos e o trabalho com o conhecimento. O professor precisa dominar conhecimentos pertinentes à sua área de formação e à pedagogia para atuar como mediador no processo de ensino-aprendizagem. Isso exige intermediar as relações dialógicas em sala de aula e estabelecer conexões interdisciplinares entre as áreas do conhecimento.

Sobre a práxis, Azzi (2018) expõe que, ao ponderar a atividade docente como a expressão do saber pedagógico, que é simultaneamente fundamento e produto da prática docente no contexto escolar, entende-se o trabalho do professor como uma prática social. Essa

prática ocorre no cotidiano, onde os sujeitos se constituem como seres humanos guiados por interesses, motivações, intencionalidades, grau de consciência, visão de mundo e contexto.

A ação docente, especialmente na sala de aula, é descrita como uma prática social rica em possibilidades, mas também limitada. A noção de práxis é introduzida, entendendo o trabalho docente como um processo que se reafirma e supera a si mesmo, envolvendo repetição mecânica e resolução criativa de problemas (Azzi, 2018).

O professor, diante da diversidade de seu trabalho, enfrenta situações desafiadoras que demandam respostas, que podem variar entre repetitivas e criativas, dependendo de sua leitura da realidade e do contexto. Essas respostas são consideradas como o início do saber pedagógico, que é derivado da interação entre o conhecimento do professor, sua experiência e a relação entre teoria e prática na ação docente (Azzi, 2018).

A práxis docente é entendida como uma atividade humana que requer a idealização consciente do sujeito para interferir e transformar a realidade. A prática, como ação material, objetiva e transformadora, é fundamental para a transformação da realidade. A autora enfatiza a importância da práxis docente como fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois as necessidades práticas no cotidiano da sala de aula demandam uma teoria correspondente (Azzi, 2018).

O processo de ensino é descrito como uma práxis, na qual teoria e prática se inter-relacionam, gerando um saber específico da atividade docente. Esse processo não apenas transforma o objeto-sujeito (aluno) como também enriquece o sujeito (professor) durante o processo, estabelecendo um processo de objetivação do professor, seja de forma adaptativa ou criativa (Azzi, 2018).

Esta linha de raciocínio corrobora com os pensamentos de Freire (1987), para quem, no cerne da argumentação, está a ideia de que, como os seres humanos são essencialmente agentes do fazer, esse fazer é uma fusão intrínseca de ação e reflexão, caracterizando-se como práxis. Esse processo é, por sua vez, uma forma de transformação do mundo. Destaca-se que, na medida em que o fazer é práxis, a própria ação do que fazer necessita de uma teoria para iluminá-la. O que fazer é, assim, uma combinação de teoria e prática, envolvendo reflexão e ação.

Fortuna (2016) resume a concepção das práxis pedagógica ou educativa deixada por Freire dizendo que ela envolve uma interação dialógica e dialética entre teoria e prática. Seu propósito final é promover a alteração ou transformação da realidade global, do indivíduo e de outros agentes envolvidos. Este processo visa cultivar uma consciência crítica, a capacidade de

diálogo e o aprimoramento contínuo das práticas, o que deve ser fundamentado na própria experiência do sujeito, resultando assim na formação do professor reflexivo.

O professor reflexivo é aquele que, por meio da práxis pedagógica, ou seja, do constante diálogo entre teoria, prática e reflexão mediado pela experiência, consegue autodesenvolver-se enquanto profissional, habilitando saberes docentes num permanente formar-se. É um investigador, um pesquisador crítico da realidade e seu transformador (Zeichner, 1993).

André (2016) destaca a relevância da abordagem reflexiva ao discutir a formação de professores como pesquisadores em suas práticas pedagógicas. Ela enfatiza a necessidade de desenvolver a profissionalidade dos professores e sua habilidade crítica de refletir sobre o próprio trabalho. A autora argumenta que a formação de professores não deve se limitar à transmissão de conhecimentos técnicos, mas também incorporar a reflexão sobre a prática e a pesquisa como meios para aprimorar o processo de ensino.

Explicando sobre o saber pedagógico citado por Azzi (2018), ela ressalta que este saber se refere ao conhecimento construído pelo professor no dia a dia do trabalho, fundamentando suas práticas docentes e promovendo interações significativas com os alunos. Essa prática docente é simultaneamente uma expressão do saber pedagógico em constante desenvolvimento.

A expressão “saber pedagógico” destaca o conhecimento adquirido pelo professor na prática, diferenciando-o do conhecimento pedagógico produzido por pesquisadores. Isso não visa criar uma separação entre quem pensa e quem executa o ensino, mas, sim, reconhecer que o professor, muitas vezes visto como executor de tarefas, também reflete sobre o processo de ensino (Azzi, 2018).

Ao considerar o professor como alguém que constrói um saber, surge a distinção entre saber e conhecimento. O saber é uma etapa do desenvolvimento do conhecimento em que o homem “sabe que sabe”, mas ainda não compreende completamente como adquiriu esse saber. No enfrentamento de desafios na sala de aula, o professor recorre ao conhecimento de maneira original e criativa, embora esse processo ainda careça de uma organização metódica (Azzi, 2018).

A diferenciação entre saber e conhecimento destaca a importância do saber pedagógico, revelando-se como uma expressão da práxis na qual o professor está envolvido. Isso contribui para uma compreensão mais abrangente da qualificação do docente, ressaltando que a atividade do professor vai além da execução, sendo crucial na condução de um processo educacional voltado para a excelência no ensino (Azzi, 2018).

Para Tardif (2014), o saber dos professores é considerado um saber social, fundamentado em vários aspectos. É social porque é compartilhado por professores que

possuem uma formação comum, trabalham na mesma organização e enfrentam condicionamentos semelhantes em seu trabalho diário. O saber dos professores é social porque seus objetos são práticas sociais, envolvendo relações complexas entre o professor e os alunos, influenciadas por expectativas e perspectivas negociadas (Tardif, 2014).

Além disso, Tardif (2014) assegura que o saber dos professores é fundamentado no que Bourdieu chama de arbitrário cultural, não se baseando em ciência ou lógica, mas sendo uma construção social dependente da história, cultura e poderes da sociedade.

Por fim, o saber dos professores é adquirido durante a socialização profissional, sendo incorporado e adaptado ao longo de suas carreiras. Esse conhecimento não é estático, mas um processo em construção no qual os professores aprendem a ensinar ao realizar seu trabalho e desenvolvem uma “consciência prática” (Tardif, 2014).

Conforme argumenta Tardif (2014), a relação dos professores com os saberes vai além da simples transmissão de conhecimentos já existentes. Ele descreve a prática docente como integradora de diversos saberes, sendo o saber docente caracterizado como plural, formado pela combinação de conhecimentos provenientes da formação profissional, disciplinas, currículos e experiências. Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, carregando as marcas da individualidade humana.

Os ensaios de Tardif (2014) destacam a valorização da pluralidade e heterogeneidade do saber docente, enfatizando a importância dos saberes da experiência. Ele categoriza esses saberes em quatro tipos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Esses saberes, provenientes de diversas fontes, são manejados pelos professores em diferentes relações. Tardif (2014) enfatiza que os professores, como grupo social e profissional, precisam dominar, integrar e mobilizar esses saberes para sua prática, sendo uma condição essencial para sua existência.

Levando em consideração que esses conhecimentos têm origens diversas e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, Tardif (2014) classifica-os em categorias:

- **Saberes da formação profissional:** também chamado de saber pedagógico, representam o conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de professores.
- **Saberes disciplinares:** referentes aos vários campos do conhecimento como disciplinas, sendo conhecimentos sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados à prática docente.

- **Saberes curriculares:** englobam discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a instituição escolar organiza e apresenta os conhecimentos sociais, escolhidos como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.
- **Saberes experienciais:** conhecimentos derivados da experiência e validados por ela, incorporando a experiência individual e coletiva na forma de hábitos, habilidades, conhecimento prático e identidade profissional.

Sob o aspecto da experiência coletiva, Passos (2016) aborda a importância dos grupos colaborativos na formação de novas profissões no contexto educacional, argumentando que a prática da colaboração em grupo pode ser vista como um processo formativo que permite a construção conjunta de conhecimentos e saberes entre os participantes. Segundo ela, essa abordagem colaborativa contribui para o desenvolvimento de novas competências e habilidades, além de incentivar a reflexão crítica sobre a prática educativa.

Conforme aponta Tardif (2014), as diversas conexões entre a prática docente e esses conhecimentos tornam os professores um grupo social e profissional que, para se estabelecer, precisa adquirir, integrar e aplicar esses conhecimentos, sendo uma condição essencial para a prática educacional.

Pimenta (2018) categoriza os saberes da docência em três grupos: *saberes da experiência*, *saberes do conhecimento* e *saberes pedagógicos*. Os *saberes da experiência*, conforme descritos pela autora, estão ligados à construção da identidade do futuro professor, sendo desenvolvidos durante a formação inicial e na prática cotidiana. Eles têm um significado fundamental, pois os alunos que entram no curso de formação inicial já possuem uma bagagem experiencial da transição de ser aluno para tornar-se professor. Esses saberes da experiência proporcionam referenciais sobre o que é ser um bom professor, baseando-se em sua experiência como aluno, contribuindo assim para a construção da identidade docente por meio da reflexão. Além disso, os saberes da experiência são desenvolvidos pelos professores em seu cotidiano, envolvendo uma constante reflexão sobre a prática, seja em sua própria experiência ou por meio de textos produzidos por outros educadores.

Os saberes da experiência são importantes porque permitem que os professores se adaptem às situações imprevisíveis que surgem no ambiente escolar, aprendendo a lidar com a diversidade cultural e de aprendizado dos alunos e desenvolvendo a capacidade de inovar e experimentar novas estratégias de ensino.

Os *saberes do conhecimento* destacam a responsabilidade dos professores em não apenas informar, mas também em humanizar seus alunos⁶². Em um contexto contemporâneo, a educação visa possibilitar que os alunos manipulem conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revisá-los e reconstruí-los com sabedoria (Pimenta, 2018).

Por fim, Pimenta (2018) aborda os *saberes pedagógicos* como uma maneira de superar desafios na formação de professores. Ela propõe que esses saberes sejam elaborados com base nas necessidades pedagógicas emergentes na prática social da educação, representando uma reinvenção desses saberes a partir da própria prática, indo além do que está contido nas ciências da educação.

Ainda sobre esse tema, Freire (2009) organiza um conjunto de saberes essenciais para a prática educativa composto de três premissas: *não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana*.

Assim, Freire (2009) desafia a visão tradicional da relação professor-aluno como uma relação de objeto, destacando a reciprocidade e a interação entre ambos. O autor enfatiza que o ato de ensinar vai além da mera transmissão de conhecimento, exigindo rigor metodológico, pesquisa, criticidade e respeito aos saberes dos educandos. Ele ressalta a importância da criticidade na formação docente, questionando certezas adquiridas durante a formação inicial. Além disso, ao ressaltar que *ensinar não é transferir conhecimento*, Freire (2009) destaca a necessidade de inclusão do aluno nos processos de planejamento escolar.

Por sua vez, ao demarcar que *ensinar é uma especificidade humana*, Freire (2009) salienta a importância da segurança, competência profissional e generosidade no ato de ensinar, indicando que a postura do professor influencia diretamente a coordenação das atividades na classe.

Com todo esse conhecimento sobre os saberes docentes, faz-se necessário criar estratégias e utilizar recursos para que os formadores de professores possam promover uma formação mais reflexiva e crítica, ajudando os professores em formação a desenvolver habilidades de análise e reflexão sobre sua própria prática pedagógica e a adotar uma postura crítica e questionadora diante de questões educacionais.

Prosseguindo com essa discussão, Tardif (2014) destaca a importância de considerar as demandas sociais e culturais em constante transformação na formação de professores, o que deve ser um processo contínuo e em constante evolução. Em relação a isso, Gatti (2016)

⁶² Humanizar os alunos é, segundo Pimenta (2018), fazer com que os alunos transformem essas informações em conhecimento, ou seja, apliquem no seu cotidiano em prol de uma sociedade mais justa e humana.

apresenta uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados pelos professores e pela escola na contemporaneidade. A autora destaca que a sociedade atual é marcada por mudanças aceleradas e profundas, que têm impacto direto na educação e na formação de professores. Os desafios são diversos e se relacionam com questões estruturais e pedagógicas (Gatti, 2016).

Um dos desafios apontados por Gatti (2016) é a falta de formação de professores para lidar com a diversidade cultural e social dos alunos. Muitos professores ainda possuem uma formação pautada em uma visão homogênea da sociedade, tendo dificuldades em compreender as diferenças culturais e as desigualdades sociais presentes na sala de aula. Essa falta de preparo pode levar a situações de discriminação e exclusão, prejudicando o aprendizado dos alunos.

Outro desafio apontado pela autora é a necessidade de se repensar a estrutura curricular das escolas. Gatti (2016) defende a importância de uma educação mais contextualizada e significativa, que leve em consideração as demandas e as necessidades dos alunos e da sociedade. Para isso, é preciso repensar a organização das disciplinas e a forma como o conhecimento é transmitido aos alunos.

Além disso, Gatti (2016) enfatiza a importância de se utilizar as tecnologias na educação para tornar o processo de ensino mais dinâmico e atrativo para os alunos. No entanto, ela ressalta que a tecnologia não pode ser vista como uma solução mágica para os problemas da educação, e que é preciso utilizá-la de forma a complementar, e não substituir o papel do professor.

Por fim, a autora chama a atenção para a importância de se repensar o papel da escola na sociedade contemporânea. Ela defende que a escola deve ser um espaço de formação integral dos alunos, não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também afetivo, social e ético. Para isso, é necessário que os professores sejam capazes de criar um ambiente acolhedor e inclusivo, que estimule o desenvolvimento integral dos alunos (Gatti, 2016).

A seguir, são expostas as questões legais para o exercício da carreira de professor para a educação básica em suas modalidades e etapas de educação e as exigências legais para os professores que vão formar outros professores.

3.3 A LEGISLAÇÃO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 trouxe importantes mudanças para a formação de professores no Brasil, em especial no que diz respeito à sua visão como uma questão estratégica para o desenvolvimento da educação no país. A LDB de 1996

estabeleceu que a formação de professores é um processo contínuo e permanente, que deve ser pautado em princípios éticos, políticos e pedagógicos.

A Lei também estabeleceu a obrigatoriedade de um curso de licenciatura para o exercício do magistério na educação básica, o que representou uma relevante modificação em relação às legislações anteriores. Além disso, a LDB de 1996 também previu a criação de um sistema nacional de formação de professores, com o objetivo de assegurar a qualidade da formação oferecida e garantir a articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino. Outro marco trazido pela LDB, em seu artigo 87, § 1º, foi a criação do Plano Nacional de Educação (PNE).

O PNE prenunciou a implementação de políticas e programas de formação de professores com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e assegurar a valorização dos profissionais da área, assim como estabeleceu diretrizes e metas com o intuito de determinar a trajetória da educação nacional para os próximos dez anos. Vale ressaltar que o primeiro PNE previsto na Lei nº 10.172/2001 não conseguiu cumprir todas as 295 metas propostas. De acordo com Dourado (2010, p. 684), “o conjunto de diretrizes e metas retratam a carência de organicidade interna do Plano, na medida em que várias metas são reiteradas, por vezes superpostas, e, em outros casos, as metas não apresentam a devida articulação interna”. Desse modo, o PNE (2001-2010) não teve sucesso, o que se deve a vários fatores, sendo o principal a falta de recursos.

Após o término da vigência do primeiro decenal do PNE, ficou uma lacuna até o ano de 2014, ano em que foi publicada a Lei nº 13.005/2014, na qual as metas definidas anteriormente pela Lei nº 10.172/2001 foram reduzidas a 20, que deveriam ser atingidas por meio de 254 estratégias. No Art. 2º da Lei nº 13.005/2014 foram estabelecidas as diretrizes do PNE. A diretriz IX diz respeito à valorização dos profissionais da educação. Contudo, as bases legais e a qualificação dos profissionais de educação para atuarem na área da Educação Básica estão bem explanadas e garantidas no teor da LDB de 1996. No que diz respeito aos profissionais de educação do nível superior, porém, a abordagem é centrada na titulação, sendo necessário especialização, Mestrado ou Doutorado para poder ter habilidade para lecionar no Ensino Superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, em seu Art. 52, assim conceitua a universidade:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;
 - II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
 - III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.
- Parágrafo Único - É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (Brasil, 1997).

Considerando que a universidade é o local onde os profissionais de nível superior são formados, é papel da universidade também formar seus próprios professores. No entanto, a questão da preparação educacional desses professores não é considerada um pré-requisito essencial para que possam lecionar no Ensino Superior (Vasconcelos, 2000). Apenas um terço dos professores precisa ter um título avançado e dedicar-se exclusivamente ao ensino, o que é menos da metade do corpo docente total. Além disso, é importante notar que, sob o atual modelo de avaliação rigorosa da CAPES em todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação, os programas de mestrado e doutorado não oferecem ou incluem treinamento pedagógico para seus alunos (Chiapeta, 2018).

Nas Leis nº 9.394/96 e nº 13.005/2014, é possível verificar que não há definido o aspecto específico da formação do docente universitário, apenas existe preocupação com a formação dos docentes da educação básica, tendo, até mesmo, a formação pedagógica excepcionalmente explicitada. O professor universitário, no entanto, estaria sendo incluído nos “programas de formação continuada” voltados aos docentes dos diversos níveis, mas que não têm qualquer referência aos aspectos didático-pedagógicos.

Resta mencionar, porém, os diversos profissionais que lecionam no Ensino Superior e foram formados em cursos de Licenciatura. Isso inclui os professores de disciplinas como Física, Matemática, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, entre outros, que, durante a graduação, não só obtiveram o Bacharelado, mas também cursaram disciplinas pedagógicas voltadas para a formação de professores que atuariam na educação básica. Para esses docentes, apesar de terem recebido uma formação pedagógica, o foco de seus cursos sempre foi o processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes, deixando de lado a preparação para ensinar adultos nos cursos de Graduação e Pós-Graduação.

Gatti e Barretto (2009) enfatizam que alguns observadores apontam para a divisão disciplinar e departamental que ainda é predominante no Ensino Superior, o que se torna um obstáculo para a formação abrangente do professor. Nesse contexto, a formação pedagógica muitas vezes é considerada menos importante do que o domínio das áreas específicas do conhecimento.

Conforme explicita Rodrigues (2024), pedagogia e andragogia são duas abordagens educacionais distintas, cada uma aplicada a grupos etários diferentes e a contextos de aprendizagem específicos. A pedagogia é principalmente direcionada ao ensino de crianças e adolescentes, enfatizando métodos e técnicas adequadas ao desenvolvimento infantil, com foco na instrução direta, organização do conteúdo e centrada no papel do educador como facilitador do aprendizado. Por outro lado, a andragogia é voltada para a educação de adultos e fundamenta-se em princípios diferentes. Nessa abordagem, valoriza-se a experiência prévia do aluno, sua autonomia e responsabilidade pelo próprio aprendizado. Os adultos são considerados aprendizes autodirigidos, capazes de participar ativamente do processo educacional, estabelecendo seus objetivos de aprendizagem e buscando recursos para alcançá-los. O papel do educador, na andragogia, é o de facilitador do aprendizado, que orienta e apoia os alunos em sua jornada educacional, promovendo a reflexão e a aplicação prática do conhecimento (Rodrigues, 2024).

Resumindo: ao passo que a pedagogia se concentra no ensino de crianças e adolescentes, com ênfase na instrução direta e organização do conteúdo, a andragogia foca na educação de adultos, valorizando a experiência prévia, a autonomia e a responsabilidade do aprendiz por seu próprio processo de aprendizagem (Rodrigues, 2024).

Em relação à formação inicial e continuada dos docentes, o MEC o aborda na LDB no art. 13, em seu § 1º, no art. 62 e no inciso III do art. 63, que respectivamente abordam “a incumbência de zelar pela aprendizagem dos alunos” (Brasil, 2020, p. 1) e define que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 2020, p. 1). Estabelece ainda “[...] que os Institutos Superiores de Educação manterão [...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (Brasil, 2020, p. 1). E, com base em metas e outros incisos e artigos, dispõe, através da Resolução CNE/CP Nº 1, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Essas diretrizes, no capítulo 1, Art. 3º do objeto, dizem:

As competências profissionais indicadas na BNC – Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 – BNC – Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (Brasil, 2020, p. 2).

Com isso, percebemos que existe uma legislação específica para a formação inicial e continuada de professores e que alguns pontos definidos por Freire (2009), Pimenta(2018) e Tardif (2014) estão contemplados na BNC – Formação Continuada (2020), entre eles, destacamos a formação continuada. É fundamental que o debate sobre a formação dos formadores de professores não se limite ao local onde essa formação acontece, mas que também considere a necessidade de reformular a concepção de formação continuada do professor. As instituições formadoras devem estar preparadas para lidar com as diversas demandas da realidade escolar e educacional, buscando constantemente melhorar a formação e o desempenho escolar dos alunos (Gatti; Barretto, 2009).

3.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

A maioria dos professores de Matemática recebe formação centrada no paradigma da racionalidade técnica⁶³. No início da formação, o foco é nos conteúdos científico-culturais a serem ensinados, seguido pelos conhecimentos psicopedagógicos, incluindo princípios, leis, teorias e suas aplicações práticas na sala de aula (Cyrino, 2004). Esse conhecimento teórico-profissional guia ações em contextos singulares e diversos da prática docente, propondo regras de atuação para situações típicas e para aspectos comuns da vida escolar. No entanto, essa abordagem, que pressupõe uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem, não está alinhada com as atuais propostas da reforma educacional. A complexidade, a incerteza, a instabilidade e a singularidade do fenômeno educativo, assim como da realidade social, não se encaixam em esquemas pré-definidos do tipo taxonômico ou processual, característicos desse paradigma, exigindo, portanto, estratégias de ação diferentes (Cyrino, 2004).

⁶³ O paradigma da racionalidade técnica é uma abordagem epistemológica da prática profissional influenciada pelo positivismo em que a atividade é vista como instrumental e orientada para resolver problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (GÓMEZ, 2009).

Para Cyrino (2004), a formação inicial do professor de Matemática não começa apenas quando ele ingressa em um curso de licenciatura. Desde o início de sua formação, o futuro professor entra em contato com aspectos que caracterizam a profissão docente. A identidade profissional do professor se desenvolve não apenas pela importância social da profissão em um contexto específico, mas também pela reafirmação de práticas culturalmente consagradas, em um processo contínuo de revisão dessas significações e tradições que continuam relevantes. Para desafiar as formas convencionais de conhecimento e considerar opções de formação antes e depois do serviço, impulsionadas pela reflexão e pelo respeito à diversidade, é necessário adotar uma visão mais abrangente do conhecimento, com colaboração entre educadores matemáticos da escola e da universidade (Cyrino, 2004).

A autora defende um programa que inclua uma análise crítica da construção do conhecimento matemático, suas conexões com a arte, a religião e outras áreas do conhecimento (a Educação Sexual entraria nesses conhecimentos). Este pode ser um terreno fértil para outras reflexões, como a importância da presença da Matemática nos currículos, o papel da Matemática e do professor de Matemática na sociedade e as relações entre a matemática e a paz social (Cyrino, 2004), pensamento em consonância com o de D'Ambrósio (1996).

Cyrino (2004) destaca que a compreensão dessas relações pode ajudar a adotar a solidariedade como forma de conhecimento e a reconhecer o outro como produtor de conhecimento, tanto como igual (quando a diferença não implica inferioridade) quanto como diferente (quando a igualdade não coloca em risco a identidade).

O papel do professor na aprendizagem é crucial para que o indivíduo desenvolva um conhecimento dinâmico e crítico, essencial para a formação de cidadãos engajados em uma sociedade. Isso requer um ensino de qualidade, que os educadores devem buscar aprimorar em sua prática pedagógica.

Concernente à formação do professor de Matemática, Cavalcante (2013) argumenta que ela não deve estar focada apenas em conhecimentos técnicos da disciplina que irá lecionar, mas sim em uma formação geral que envolve, também, o desenvolvimento de habilidades e competências para o ensino. Esse mesmo autor destaca que a formação de professores deve incluir conhecimentos sobre a realidade social, cultural e histórica em que os alunos estão inseridos para que os professores possam compreender e lidar com as diferenças e desigualdades existentes na sociedade.

Em relação à formação do profissional de educação, a universidade tem o compromisso pela qualificação do professor, para que este tenha a competência de exercer sua profissão.

Nesse sentido, Brito (2002, p. 19) diz que o formador de formadores tem que ter certas competências, como

Competência técnica – abrangendo conhecimentos teóricos e práticos da disciplina sob sua responsabilidade voltada, no currículo específico, à formação de educadores.

Competência pedagógica – abrangendo a compreensão das funções docentes e as habilidades reais para a comunicação didática, contextualizando os conteúdos veiculados.

Competência relacional – voltada para a capacitação no trabalho em grupo, participação nas decisões, resolução de problemas, elaboração de projetos interdisciplinares, diversificação de estratégias, implementação de ações de desenvolvimento curricular, avaliação de processos e de resultados escolares, bem como avaliações de projetos educacionais e de currículos.

Além dessas competências, Cavalcante (2013) destaca que a formação de professores deve incluir conhecimentos sobre a realidade social, cultural e histórica em que os alunos estão inseridos para que os professores possam compreender e lidar com as diferenças e desigualdades existentes na sociedade. Para formar professores que vão formar professores de Matemática, é necessário que esses educadores tenham uma formação sólida na área específica, combinada com uma formação em pedagogia e psicologia. Além disso, é importante que os professores tenham uma postura reflexiva sobre sua própria prática, buscando constantemente aprimorar seu conhecimento e suas habilidades.

Outro ponto importante destacado por Cavalcante (2013) é a necessidade de esses professores terem uma visão crítica sobre a sociedade em que estão inseridos, compreendendo a Matemática não apenas como uma disciplina neutra, mas como uma ferramenta que pode ser usada tanto para a reprodução quanto para a transformação social. Dessa forma, Cavalcante (2013) defende que os docentes que irão educar professores de Matemática devem ter uma formação multidisciplinar e crítica, capaz de dialogar com diferentes áreas do conhecimento e de situar a Matemática em um contexto mais amplo, conectando-a com questões sociais, culturais e políticas. Com base nisso, nossa pesquisa se enquadra nesse contexto, já que a ES é multi/trans/disciplinar e está relacionada diretamente às questões citadas acima.

Cyrino (2004) considera importante pensar em uma formação que integre esses conhecimentos, visando formar o professor como um investigador de sua prática pedagógica. Isso implica reconhecê-lo como produtor de conhecimento profissional e como o principal agente responsável por seu próprio desenvolvimento e liberação profissional.

Cavalcante (2013) defende que os professores que vão formar professores de Matemática devem ter uma formação multidisciplinar e crítica, capaz de dialogar com diferentes áreas do conhecimento e de situar a Matemática em um contexto mais amplo,

conectando-a com questões sociais, culturais e políticas. A universidade, encarregada do curso de licenciatura em Matemática, não deve limitar-se a ser apenas uma instituição de certificação profissional do professor, reduzindo seu papel a um técnico e ignorando sua natureza crítica, criativa, questionadora e reflexiva em intervenções sociais reais, marcadas pela complexidade, incerteza e singularidade. Os problemas enfrentados na prática social não podem ser tratados como problemas instrumentais, que podem ser resolvidos por meio de regras armazenadas em seu conhecimento científico-técnico. A escola, onde o futuro professor de Matemática tem seus primeiros contatos com os aspectos que caracterizam sua profissão docente, também compartilha a responsabilidade na formação desse professor (Cyrino, 2004).

A sala de aula, como ambiente social de aprendizagem, é onde as interações entre todos os envolvidos, professores e futuros professores, são organizadas com base em saberes e concepções que refletem a cultura e os contextos sociais aos quais pertencem. Considerando que as concepções são estabelecidas no processo de formação, o educador de professores, responsável pela organização das experiências de aprendizagem, está em uma posição crucial para influenciar as concepções dos alunos, futuros professores (Cyrino, 2004).

A aula de Matemática, em qualquer nível de ensino, deveria ser um espaço onde os futuros professores pudessem experimentar, refletir e compreender que a produção e a disseminação de conhecimento são processos que envolvem transformação, criatividade, crítica, liberdade solidária e participação ativa na formação dos saberes. Deveria ser compreendido, portanto, que existem diversas formas de conhecimento, e que a Matemática é apenas uma delas. A Matemática não trata de verdades eternas, infalíveis e imutáveis: trata-se de uma área dinâmica, que está inserida em uma trajetória histórica, dentro de uma cultura, e reflete crenças e valores (Cyrino, 2004). Essa questão envolve a conscientização da necessidade de atualização contínua, na qual alunos e professores devem estar cientes de que estão constantemente se atualizando. Se desejam atuar na educação, seja no nível básico, superior ou profissionalizante, precisam se manter atualizados, pois o mundo é dinâmico e, na era da globalização, novas tecnologias e métodos são constantemente introduzidos. Até mesmo a sociedade muda com o passar do tempo.

Pensamento análogo aos de Cavalcante (2013) e de Cyrino (2004), é o de Ubiratan D'Ambrosio (1996), que destaca a importância de os professores que vão formar outros professores terem uma formação consistente, que inclua não apenas conhecimentos matemáticos, mas também reflexões críticas sobre a prática docente, a relação entre a Matemática e a cultura, a história da Matemática e sua relação com outras áreas do conhecimento, além de uma postura ética e política.

Segundo o autor, a formação desses professores deve envolver também uma forte articulação entre teoria e prática, sendo essencial que sejam oferecidas oportunidades para que os futuros formadores de professores possam vivenciar situações reais de ensino e aprendizagem da Matemática, bem como para que possam discutir suas experiências e compartilhar seus conhecimentos com outros profissionais (D'Ambrosio, 1996).

D'Ambrosio (1996) destaca ainda a necessidade de se investir na formação continuada desses formadores de professores por meio de cursos, seminários, congressos e outras atividades que possibilitem a atualização de seus conhecimentos e a reflexão sobre sua prática docente. Para o autor, é fundamental que os professores sejam incentivados a participar de grupos de pesquisa e de redes de intercâmbio de experiências a fim de que possam ampliar seu repertório teórico e prático e contribuir para a construção de uma Educação Matemática cada vez mais qualificada (D'Ambrosio, 1996).

Cyrino (2004) considera que um programa de formação de professores de Matemática deve abordar tópicos como a prática do professor, incluindo preparação e condução de aulas, além da avaliação da aprendizagem. Também devem ser discutidas questões sobre a natureza da matemática, seu papel na sociedade, os objetivos do ensino da disciplina e a identidade profissional do professor de Matemática.

Cyrino e D'Ambrosio (2002) enfatizam que essas discussões são constantes porque acredita-se que é desafiador conciliar a abordagem epistemológica da produção do conhecimento matemático com as questões sociais no contexto educativo. O professor precisa ter clareza de suas próprias concepções sobre a matemática, as finalidades do ensino dela e como vê a relação entre professor, aluno e conhecimento. As ações em sala de aula dependem dessas concepções, da visão de mundo, sociedade e de ser humano do professor. A concepção do professor sobre a matemática será a base de sua prática pedagógica em sala de aula.

Cavalcante (2013) enfatiza a importância da formação em didática e pedagogia para que os professores possam planejar e desenvolver aulas e atividades que sejam adequadas às necessidades e características dos alunos. Além disso, a formação em tecnologias educacionais e o uso de recursos digitais são considerados importantes para a prática docente atual. Libâneo (2010) expõe que o desafio da didática revela sua verdadeira amplitude quando se considera que ela não se limita às interações na sala de aula, abrangendo a definição de metas, seleção de conteúdos, organização de atividades, processo de avaliação, planejamento de cursos e elaboração de programas para diversas disciplinas.

De acordo com Cavalcante (2013), a formação dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino da matemática é fundamental. Ele acredita que as tecnologias

podem ser grandes aliadas no processo de ensino e aprendizagem da matemática, desde que sejam utilizadas de forma adequada e contextualizada.

Nesse sentido, é importante que os professores sejam formados e capacitados para utilizar as tecnologias de forma crítica e reflexiva, entendendo seus potenciais e limitações. Além disso, é necessário que os professores saibam como selecionar e adaptar recursos tecnológicos para a realidade de sua sala de aula, levando em consideração o perfil dos alunos e as demandas do currículo (Cavalcante, 2013). Este mesmo autor destaca ainda que a formação dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais deve ir além do simples domínio técnico dos equipamentos e *softwares*. É necessário que os professores compreendam como as tecnologias podem ser utilizadas de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a construção de conhecimentos matemáticos significativos pelos alunos. Assim, a formação dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino da matemática é vista por Cavalcante (2013) como uma estratégia fundamental para promover uma educação matemática mais atualizada e eficiente, que esteja em sintonia com as demandas da sociedade contemporânea.

Cavalcante (2013) enfatiza que a resolução de problemas é uma metodologia que pode contribuir de forma significativa para a formação dos professores de matemática, uma vez que permite que estes desenvolvam habilidades para lidar com diferentes situações-problema em sala de aula. A resolução de problemas também permite que os professores compreendam melhor como os alunos pensam e como podem ser ajudados a desenvolver suas habilidades matemáticas.

Indo mais à fundo, a resolução de problemas pode promover uma mudança no paradigma de ensino de matemática, deixando de lado uma abordagem centrada na memorização e passando para uma abordagem mais voltada para a compreensão e a aplicação dos conceitos matemáticos. Isso significa que, ao invés de apenas ensinar fórmulas e procedimentos, os professores devem enfatizar a importância de se compreender a lógica por trás dos conceitos matemáticos e sua aplicação em situações reais (Cavalcante, 2013).

Ao utilizar a resolução de problemas como estratégia de ensino, os professores também podem desenvolver habilidades para avaliar o desempenho dos alunos de forma mais criteriosa e justa, uma vez que essa abordagem permite uma avaliação mais ampla das habilidades matemáticas dos alunos. Além disso, a resolução de problemas pode ser uma forma de incentivar a participação ativa dos alunos na aula, uma vez que ela envolve a busca de soluções criativas para problemas reais ou fictícios (Cavalcante, 2013).

A resolução de problemas pode ajudar os professores de matemática a desenvolver habilidades para lidar com situações complexas em sala de aula, como a gestão de conflitos e a criação de um ambiente de aprendizagem positivo. Isso porque a resolução de problemas envolve a colaboração entre os alunos, o que pode ajudar a construir um ambiente de aprendizagem colaborativo e participativo (Cavalcante, 2013).

A resolução de problemas pode abordar questões ambientais, como cálculo de área, volume, proporção e índices percentuais, relacionando-os a temas como poluição, desmatamento, enchentes, destruição da camada de ozônio e aquecimento global. Além disso, o tema da Educação Sexual aborda a sexualidade como parte integrante da vida e da saúde humana, incluindo a compreensão dos papéis sociais de homens e mulheres, o respeito mútuo, as discriminações e estereótipos presentes nos relacionamentos, bem como as questões relacionadas ao aumento da AIDS (HIV), gravidez indesejada na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis, que são problemas contemporâneos e preocupantes (Silva; Rodrigues, 2022).

Além disso, é viável explorar o tema da educação sexual por meio dos estudos de gráficos e tabelas na disciplina de Matemática. Isso requer que o professor compreenda e aplique conhecimentos estatísticos de forma contextualizada, incluindo interpretação e análise desses recursos visuais. Isso pode estimular o desenvolvimento de um pensamento crítico relacionado a questões reais (Silva; Rodrigues, 2022).

Esta linha de pensamento está alinhada à posição de D'Ambrosio (1996), que diz que a resolução de problemas é uma abordagem importante no ensino da matemática, pois permite que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas, como a capacidade de raciocínio lógico e a habilidade de aplicar conceitos matemáticos em situações concretas. Além disso, a resolução de problemas também pode contribuir de forma significativa para a formação dos professores de matemática. Segundo o autor, o processo de resolução de problemas envolve não apenas a aplicação de conceitos matemáticos, mas também a capacidade de estabelecer conexões entre diferentes conceitos, de formular hipóteses e de testá-las. Essas habilidades são importantes não apenas para a resolução de problemas matemáticos, mas também para a resolução de problemas em outras áreas da vida (D'Ambrosio, 1996).

Ao trabalhar com problemas em sala de aula, os professores podem aprender a desenvolver essas habilidades e a aplicá-las em diferentes situações. Eles podem aprender a identificar problemas relevantes, a formular hipóteses, a testá-las e a avaliar seus resultados. Além disso, a resolução de problemas também pode ajudar os professores a desenvolver

habilidades para trabalhar em equipe, a comunicar ideias de forma clara e a lidar com diferentes perspectivas e opiniões (D'Ambrosio, 1996).

Para D'Ambrosio (1996), a resolução de problemas pode contribuir para a formação dos professores de matemática de diversas maneiras. Em primeiro lugar, ela pode ajudá-los a desenvolver uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos, permitindo que eles transmitam esse conhecimento de forma mais eficaz aos alunos. Além disso, a resolução de problemas pode ajudar os professores a desenvolver habilidades para lidar com diferentes situações-problema em sala de aula, tornando-os mais capazes de adaptar sua metodologia de ensino às necessidades dos alunos. Por fim, a resolução de problemas pode ajudar os professores a desenvolver habilidades para trabalhar em equipe e para lidar com situações complexas, tornando-os mais capazes de atuar como líderes em suas escolas e comunidades.

Sendo assim, a formação de docentes de matemática precisa envolver discussões a respeito da sexualidade e questões de gêneros, por intermédio das quais os professores consigam compreender a diversidade dos seus alunos e buscar romper com os preconceitos, estigmas e tabus que surgem nas escolas em relação a ES. A legislação oferece possibilidade para essa discussão nas três últimas competências gerais docentes que a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação) traz. São elas:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (Brasil, 2019, p. 13)

Nesse cenário, fica explícita a função do professor em discutir temáticas relacionadas à sexualidade e à diversidade de gênero que estão contidas na ES. Com isso, o docente deve contribuir para a construção do autoconhecimento e do autocuidado dos alunos, independentemente do componente curricular em que está inserido, já que essas competências são comuns para todos os docentes da educação básica.

O MEC, através do parecer CNE/CES nº 1.302/2001, definiu as competências e as habilidades que os currículos dos cursos de Bacharelado/Licenciatura em Matemática devem possuir:

- a) capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão;
- b) capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares;
- c) capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas.
- d) capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento;
- e) habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema;
- f) estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento;
- g) conhecimento de questões contemporâneas;
- h) educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social;
- i) participar de programas de formação continuada;
- j) realizar estudos de pós-graduação;
- k) trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber (Brasil, 2002, p. 3-4).

Percebemos, nas habilidades e competências acima, que o profissional de matemática precisa ter conhecimentos não só matemáticos, mas também multidisciplinares, além de conseguir compreender, discutir e resolver problemas. “Atingir a paz total é nossa missão maior como educadores, em particular como educadores matemáticos” (D’Ambrosio, 1996, p. 114). A Educação Matemática não deve ser vista como algo isolado, mas sim como parte de um processo mais amplo de formação integral do indivíduo e de promoção da paz e da justiça social. Para D’Ambrosio (1996), a Educação Matemática pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e de construir um futuro mais justo e equitativo.

Nesse sentido, a formação de educadores matemáticos deve levar em conta não apenas as habilidades técnicas necessárias para o ensino da matemática, mas também as habilidades sociais e políticas necessárias para lidar com questões relacionadas à gestão escolar, à avaliação de desempenho dos alunos, à Educação Sexual, à formação de equipes de trabalho e à elaboração de projetos pedagógicos que incluam a ES. Atingir a paz total, portanto, é uma meta que só pode ser alcançada por meio de um trabalho conjunto entre educadores, alunos, pais e comunidade, no qual a Educação Matemática tem um papel fundamental a desempenhar.

Além disso, o autor defende que a formação de professores de Matemática deve contemplar a pesquisa como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da prática docente. Ele acredita que a pesquisa é uma forma importante de aprofundar o conhecimento matemático e didático dos professores, além de ser um meio de construir novas

abordagens pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem da Matemática (D'Ambrosio, 1996).

Em sala de aula, o desafio para o professor de matemática é utilizar ferramentas pedagógicas que incentivem os alunos a refletir sobre temas sociais e de cidadania, mesmo diante das pressões do currículo escolar e do cronograma. É importante encontrar oportunidades adequadas para criar ambientes reflexivos. Um currículo crítico busca apresentar princípios que, apesar de parecerem objetivos e neutros, na verdade carregam consigo valores específicos (Silva; Rodrigues, 2022).

Os autores alertam que, apesar de estarem cientes das restrições impostas ao currículo escolar por mecanismos institucionais – como sistemas de registro de conteúdo em sala de aula, uso de materiais didáticos específicos, avaliações externas, entre outros, que podem limitar a educação voltada para o pensamento crítico dos estudantes –, é crucial encontrar maneiras de abordar questões sociais. O princípio da educação crítica sustenta que o papel da educação não deve ser a mera reprodução das relações sociais e de poder existentes, mas, sim, desempenhar um papel ativo na identificação e no combate das desigualdades sociais (Silva; Rodrigues, 2022).

4 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo trata da constituição do percurso teórico-metodológico desta pesquisa, que, para além das etapas de estudo e discussão, também envolveu a realização de entrevista semiestruturada. Importante ressaltar que esta etapa da pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada, tendo o registro do Parecer Consubstanciado nº 6.577.120, de 13 de dezembro de 2023.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O núcleo desta pesquisa se configura em torno do discurso de professores de matemática face ao desafio de lidar com a Educação Sexual em suas aulas, assumindo-a como tema transversal. Por isso, pela própria natureza do seu objeto, essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Flick (2009, p. 37), “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais [...]”.

Para gerar os dados da pesquisa, conseguimos entrevistar quatro professores do componente curricular de matemática de uma escola da rede pública estadual situada em Macapá, capital do Amapá. Nesta escola, existem sete professores de matemática, entre os quais cinco são professores efetivos. Um dos efetivos possui dois vínculos (um vínculo de 40h e outro vínculo de 20h). Os dois professores restantes são do contrato administrativo. Em relação à titulação dos docentes efetivos, todos têm graduação em Matemática (sendo quatro bacharéis e um licenciado); dois deles têm especialização em Educação Matemática e um deles é Mestre em Modelagem Computacional.

Em relação aos dois docentes do contrato administrativo, um tem a complementação pedagógica em matemática e Especialização em Docência do Ensino Superior, enquanto a outra docente (única do sexo feminino) é licenciada em matemática, com Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior e Mídias na Educação. Abaixo, no quadro 11, demonstramos as características sociodemográficas dos docentes de matemática que ministram aulas na escola.

Quadro 11 – Características sociodemográficas dos docentes de matemática da escola

DOCENTE	SEXO	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO
Alfa	Masculino	Bacharel em Matemática	Não tem pós-graduação
Beta	Masculino	Bacharel em Matemática	Mestre em Modelagem Computacional; Especialista em Educação e em Matemática
Gama	Masculino	Bacharel em Matemática	Especialista em Educação Matemática
Pi	Masculino	Bacharel em Matemática	Mestre
Delta	Masculino	Licenciado em Matemática	Não informado
Omicron	Masculino	Graduação em matemática	Complementação pedagógica em matemática e Especialização em Docência do Ensino Superior.
Sigma	Feminino	Licenciada em matemática	Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior e Mídias na Educação

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora, 2023.

Como observamos no quadro 11, a maioria dos docentes é composta por homens, sendo apenas uma mulher. A faixa etária vai dos 27 anos aos 60 anos. A titulação desses docentes é, na maior parte dos casos, bacharelado ou licenciatura em matemática. Um apresenta a complementação pedagógica em matemática e a maioria possui Especialização em Educação Matemática ou em Educação e Docência do Ensino Superior. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Macapá tem 19.514 estudantes matriculados, 1.312 docentes e 69 escolas compondo o Ensino Médio (IBGE, 2021). Desse total, na referida escola, encontram-se 110 docentes e 2.099 alunos, distribuídos entre o Ensino Médio, o Novo Ensino Médio (NEM) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

4.2 O LÓCUS DA PESQUISA

A escola pesquisada fica localizada em Macapá, estado do Amapá, na região Amazônica. Situa-se na Av. FAB, nº 91 e foi criada pela Associação Comercial do Amapá, em 12 de setembro de 1949, com a denominação de Escola Técnica de Comércio do Amapá, sendo autorizada a funcionar em 12 de dezembro de 1952 pela Portaria nº. 1.084 do Ministério de Estado da Educação e Saúde, tendo, como órgão mantenedor, a própria Associação. Em 27 de dezembro de 1993, a Lei nº. 138/93 autorizou o Poder Executivo do Estado do Amapá a efetuar mudanças na denominação das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino. Assim, por força do art. 4º da referida lei, a Escola Técnica de Comércio do Amapá passou a se chamar Escola Estadual Professor Gabriel Almeida Café. A partir de 1994, a Escola deu início à extinção do Ensino Fundamental, com o objetivo de atender à demanda do Ensino Médio em nível de formação profissional.

Em aproximadamente mais de meio século de funcionamento, a Escola Estadual Professor Gabriel Almeida Café tem formado técnicos para o mercado de trabalho por intermédio de cursos já regularizados pelo Conselho Estadual de Educação: Curso Técnico em Secretariado (Resolução n.º 23/78-CETA); Técnico em Contabilidade e Assistente Administrativo (Resolução nº 05/78-CETA) – esse último alterado para Técnico em Administração (Resolução nº 07/91-CEE), assegurando o que preceitua a Lei vigente de ensino.

Tendo em vista a aprovação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), foi implantado, no ano de 2001, na EEPGAC, o Ensino Médio Regular. Assim, foram gradualmente extintos os cursos profissionalizantes de Administração, Contabilidade e Secretariado. No ano de 2010, foi implementado, no primeiro e segundo turnos, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que integrava as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação do currículo no Ensino Médio. No ano de 2016, novamente a escola vivencia mudanças na oferta do seu ensino: o ProEMI é extinto. Além do Ensino Médio Integrado, retoma-se a oferta do Ensino Médio Regular para todos os turnos e implanta-se, no terceiro turno, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como podemos perceber, a Escola Estadual Professor Gabriel Almeida Café já passou por diversos tipos de Ensino Médio, desde o técnico profissionalizante até o Novo Ensino Médio (NEM), atualmente em vigência. No ano de 2023, em setembro, a escola fez setenta e

quatro anos de criação. Abaixo, na Figura 2, apresentamos a entrada principal da escola em que a pesquisa ocorreu.

Figura 2 – Entrada principal da escola



Fonte: Acervo da escola.

A estrutura física da escola está construída em dois pavimentos. No térreo, logo após o hall de entrada, há dois corredores paralelos. No primeiro corredor, que fica na parte da frente, situa-se o complexo administrativo, composto pela sala do gestor e do gestor adjunto. No final deste mesmo acesso, está a sala destinada à secretaria escolar e um conjunto de banheiros que atende à área administrativa e à sala de reuniões. Ainda no térreo, em frente ao hall de entrada, está a biblioteca da escola. No corredor que fica na parte de trás do térreo, próximo da escada, encontra-se a rádio escolar. Seguindo a passarela em direção ao refeitório, está a cozinha e, mais à frente, a sala de dança. Fica nesse mesmo complexo a antiga sala de leitura que, atualmente, é o arquivo passivo da secretaria escolar. Ao lado desta sala, há a maloca, onde situa-se uma das lanchonetes. Na ala direita do corredor de trás, está organizada toda a estrutura para as salas de aula do térreo, além de uma sala climatizada e mobiliada para os professores. Nessa ala do prédio, também há um auditório climatizado, com banheiros e capacidade para 200 pessoas, além do Laboratório de Informática (LIED).

Para o acesso do 1º andar foi construída a escada e a rampa. Embaixo da escada, há um espaço para depósito de materiais de consumo. No 1º andar, existem 21 salas de aulas específicas para o ensino sistemático dos alunos, os banheiros ficam do lado direito de quem sobe a escada. Ainda nesse mesmo complexo, do lado esquerdo da escada, encontra-se a coordenação pedagógica, que conta com banheiros masculino e feminino. No final do corredor, à direita, encontram-se a sala destinada ao setor psicopedagógico e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Voltando deste final do corredor, mas em sentido oposto, está o

auditório II, que foi organizado para promover a cultura e a sociabilização, tendo papel importante na tarefa de educar. Configura-se também como um espaço que permite planejar eventos para toda a escola, como palestras, shows, apresentações, teatros e outras atividades culturais.

Na figura 3 temos fotos de uma das salas de aula e do corredor do pavimento superior. Na figura 4, trazemos as fotos da quadra desportiva e do refeitório, que estão no térreo.

Figura 3 – Sala de aula e corredor superior



Fonte: Acervo da escola.

Figura 4 – Quadra poliesportiva e refeitório



Fonte: Acervo da escola.

4.1.1 O perfil da equipe docente da escola

O perfil dos docentes da escola é variado, contendo professores recém concursados e também professores aguardando a aposentadoria, mas que ainda atuam ministrando aulas. A escola possui 110 docentes. Destes, vinte estão em salas ambientes e noventa estão distribuídos de acordo com o quadro 12, logo abaixo:

Quadro 12 – Docentes da escola por áreas do conhecimento, componente curricular e carga horária

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	TOTAL DE DOCENTES	CARGA HORÁRIA
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	05 e 01	40h e 20h
	Física	05 e 01	40h e 20h
	Química	06	40h
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Filosofia	03 e 01	40h e 20h
	Geografia	05 e 02	40h e 20h
	História	05 e 01	40h e 20h
	Sociologia	04	40h
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Arte	05	40h
	Educação Física	06	40h
	Língua Espanhola	03	40h
	Língua Inglesa	05	40h
	Língua Portuguesa	16 e 01	40h e 20h
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	06 e 01	40h e 20h
Educação Especial	Docentes	07	40h

Fonte: PPP da EEPGAC.

Com relação à formação acadêmica, toda a equipe de docentes da Escola Gabriel Café possui graduação correspondente às áreas específicas do conhecimento. A maioria dos docentes tem pós-graduação em nível de especialização e, em número menor, de mestrado, o que demonstra que, se depender da competência técnica, a equipe de docentes está qualificada para atender a demanda social que a sociedade exige. Outro aspecto importante desta instituição de ensino está relacionado à estabilidade dos professores, pois a maioria pertence ao Sistema Estadual de Ensino, o que permite a continuidade das atividades planejadas. Atualmente, a escola tem um grupo de docentes majoritariamente jovem, o que pode indicar a busca da

renovação para as práticas pedagógicas e um pequeno percentual de professores experientes, que auxiliam na resolução de conflitos existentes.

Em relação às questões pedagógicas, a equipe de docentes ainda diverge em relação às tendências pedagógicas. Essa é uma das grandes dificuldades da escola, pois as práticas refletem-se nas concepções de ensino liberal e progressista, carecendo, portanto, da unidade na prática de ensino e aprendizagem para que os resultados sejam percebidos. Isso se desdobra na inclusão eficaz de discentes com deficiência, remetendo à relevância do trabalho do Atendimento Educacional Especializado na condução de orientações e planejamentos individual e coletivo.

Outro ponto de desafio para a escola reside na proposta de trabalho disciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar, que, tal qual na tendência pedagógica, é realizado de diversas formas. Para que seja possível essa mudança, será necessário redimensionar o currículo escolar. Aliás, esta realidade precisa ser confrontada também em relação ao planejamento escolar referente às diretrizes e à proposta curricular. Muitos professores ministram suas aulas de forma individual, sem levar em consideração o planejamento da equipe escolar, o que caracteriza a falta de diálogo, de entrosamento e a má ou inadequada condução do serviço pedagógico pelo corpo docente.

Este é um cenário que se reflete na falta de participação dos professores nas reuniões pedagógicas, que é um ponto a ser superado pela equipe de profissionais. Nesse contexto, a escola apresenta um corpo docente que possui uma formação acadêmica que indica um bom nível de competência profissional no desenvolvimento do trabalho pedagógico individual, mas precisa efetivar o trabalho em equipe.

Em relação aos docentes de matemática, iremos mostrar as características sociodemográficas dos docentes participantes da pesquisa (Quadro 13). Todos são do sexo masculino e a faixa etária compreende o intervalo de 37 anos a 60 anos; todos apresentam formação inicial em matemática e são funcionários efetivos do Governo do Estado do Amapá (GEA). Desses docentes, dois são mestres e dois especialistas.

Quadro 13 – Características sociodemográficas dos docentes participantes da pesquisa

DOCENTE	RELIGIÃO	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO
Alfa	Não tenho	Graduado em Matemática	Não tem pós-graduação
Beta	Protestante	Bacharel em Matemática	Mestre em modelagem

			Computacional, Especialista em Educação e em Matemática
Gama	Católico	Bacharel em matemática	Especialista em Educação Matemática
Pi	Católico	Bacharel em matemática	Mestre

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora.

Conforme os dados coletados apontam, admitimos o que diz o *Anuário Brasileiro de Educação Básica* (2021) a respeito da formação inicial dos professores e as disciplinas que lecionam: “32,3% das turmas de Ensino Médio possuíam professores com formação adequada no Mato Grosso, enquanto no Amapá, no Rio Grande do Norte e no Distrito Federal as taxas superaram 80%” (Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2021, p. 99). Todos os professores apresentam formação conforme a disciplina lecionada. O mesmo *Anuário* diz: “No Ensino Médio, 65,3% das turmas tinham professores com formação adequada para as disciplinas lecionadas” (Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2021, p. 99).

Com relação à Pós-Graduação, apenas um docente não a possui, estando muito abaixo do percentual definido pelo *Anuário Brasileiro de Educação Básica* (2021, p. 102) – “49,8% dos docentes do Amapá sem pós-graduação e 35,6% dos professores do Amapá com pós-graduação” – e muito acima dos dados percentuais determinados. Uma das nossas justificativas para tal contraste é que os dados coletados pelo *Anuário* referem-se a todo o Estado do Amapá, mas, aqueles levantados por esta pesquisa, a apenas uma escola da capital, Macapá, constituindo, portanto, uma base diferente. Afinal, na capital existem mais condições de acesso a cursos de pós-graduação devido à internet com maior velocidade, transporte público e inúmeras faculdades.

Em relação à religião dos quatros professores, dois dizem ser católicos, um protestante e um fala que não tem religião. Os dados obtidos estão de acordo com a *Global Religion 2023*, pesquisa produzida pelo instituto Ipsos (2023, s.p.): “Entre os brasileiros religiosos, 70% disseram ser cristãos (católicos, evangélicos e outras denominações) e 5% são filiados a outras religiões, enquanto 20% disseram não ter uma religião e 5% das pessoas preferiram não responder”. Devido a isso, dependendo da influência religiosa de cada docente, pode haver

certo tabu em discutir a ES em suas aulas. Como esse critério não é objeto de aprofundamento do texto, não iremos nos alongar nessa discussão.

4.1.2 O perfil da classe estudantil gabrielense

Os discentes matriculados na escola são 2.099, os quais estão distribuídos nas 1ª, 2ª e 3ª séries do EM e também nas 1ª e 2ª etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na primeira série, existem 8 turmas pela manhã e 8 à tarde, totalizando 680 alunos no 1º ano. A segunda série tem 9 turmas pela manhã e 9 turmas no vespertino, com 678 alunos nos dois turnos. Já a terceira série é composta de 15 turmas divididas por turno: são 7 turmas no horário da manhã e outras 7 no vespertino, com uma à noite. A EJA também funciona à noite e está assim dividida: 3 turmas na primeira etapa e duas turmas na segunda etapa. O total de alunos na terceira série corresponde a 581 estudantes. Nos Quadros 14, 15 e 16 estão todas as turmas da escola, divididas por turnos e quantidade de alunos de cada turma.

Quadro 14 – Turmas da manhã e número de alunos por turmas

TURNO: MANHÃ – 24 TURMAS								
1º ano			2º ano			3º ano		
TURMA	NOME	Nº de alunos	TURMA	NOME	Nº de alunos	TURMA	NOME	Nº de alunos
111	A	44	211	A	43	311	A	40
121	B	43	221	B	43	321	B	44
131	C	42	231	C	44	331	C	42
141	D	43	241	D	42	341	D	43
151	E	44	251	E	41	351	E	44
161	F	43	261	F	42	361	F	44
171	G	41	271	G	42	371	G	43
181	H	42	281	H	42			
			291	I	39			

Fonte: Secretaria da escola pesquisada, 2023.

Quadro 15 – Turmas da tarde e número de alunos por turmas

TURNO: TARDE – 24 TURMAS								
1º ano			2º ano			3º ano		
TURMA	NOME	Nº de alunos	TURMA	NOME	Nº de alunos	TURMA	NOME	Nº de alunos
192	A	41	2102	A	35	382	A	35

1102	B	43	2112	B	35	392	B	35
1112	C	43	2122	C	35	3102	C	35
1122	D	42	2132	D	34	3112	D	32
1132	E	42	2142	E	34	3122	E	32
1142	F	42	2152	F	39	3132	F	36
1152	G	43	2162	G	31	3142	G	32
1162	H	42	2172	H	31			
			2182	I	26			

Fonte: Secretaria da escola pesquisada, 2023.

Quadro 16 – Turmas da noite e número de alunos por turmas

TURNO: NOITE – 6 TURMAS								
1º ETAPA			2º ETAPA			3º ano		
TURMA	NOME	Nº de alunos	TURMA	NOME	Nº de alunos	TURMA	NOME	Nº de alunos
1173	A	24	2193	A	43	3153	A	44
1183	B	24	2203	B	31			
1193	C	25						

Fonte: Secretaria da escola pesquisada, 2023.

No quadro 16, no qual estão as turmas do noturno, percebemos que, no ensino regular, só existe uma turma do 3º ano e as outras cinco turmas são da EJA, distribuídas em 1ª e 2ª etapas. Ao indagar a coordenação pedagógica da escola a razão de não ter mais turmas do ensino regular, a resposta obtida foi que, devido à implantação do Novo Ensino Médio (NEM), que apresenta uma carga horária maior, não tem como abrir turmas regulares no turno noturno e a única turma existente é do EM antes do NEM. Sendo assim, a partir da conclusão da última turma regular de EM noturno, este período será dedicado exclusivamente à EJA.

Os discentes matriculados na Escola Gabriel Café, distribuídos no Ensino Médio Regular e na Educação de Jovens e Adultos, residem em diversos bairros da capital, assim como em áreas quilombolas e municípios próximos. Neste contexto específico, o aluno gabrielense tem uma historicidade diversificada, com valores, interesses, comportamentos e culturas específicas da realidade em que mora, caracterizando uma comunidade escolar muito diversa.

Os motivos que levam a essa procura são vários, entre eles, a localização da escola, facilitando o transporte coletivo; a tradição pela qualidade do ensino; o mito de a escola ser localizada no centro, o que leva a sociedade a considerá-la como a melhor, com os melhores professores, além da oferta de um significativo número de vagas.

É importante citar que a maioria dos alunos nasceu no Estado do Amapá, mas é significativo o contingente daqueles que são imigrantes do Estado vizinho, o Pará, e de outros estados da Região Amazônica. Esta realidade constitui-se como um desafio para a escola, sobretudo no processo de adaptação da matriz curricular, para a avaliação e também ao regimento escolar, uma vez que se consideram os valores diferenciados de cada região.

A escola atende alunos de todas as classes sociais, constituindo um universo complexo no processo de ensino e aprendizagem. O corpo discente é constituído por alunos que não trabalham e outros que atuam no sistema de bolsa ou de emprego com carteira assinada. É importante citar que as classes sociais presentes na escola têm a necessidade de marcar sua presença. Assim, os alunos querem usar vestimentas personalizadas e repudiam o uso do uniforme. Além disto, portam eletrônicos como celular, *tablet* e *laptop*, criando conflitos com outras classes presentes.

No que concerne à constituição familiar, muitos alunos residem somente com um parente: pai ou mãe; com os avós; irmã; com o irmão ou pessoa alheia à família. Em menor número, há os que moram com o pai e a mãe, ou seja, a família mononuclear. Estes dados configuram um desafio para a escola, principalmente quando esta não encontra, de fato, quem se responsabilize e acompanhe esse aluno em sua jornada escolar.

A renda familiar do aluno é baseada em salário-mínimo, caracterizando um complexo financeiro familiar bastante diferenciado na escola, sendo que os estudantes entram em confronto por possuírem situações financeiras diversas. Apesar de a escola possuir uma política de uniforme unificado, ainda assim fica claro o *status* social de cada estudante no modelo e marca de tênis, de calça jeans, dos acessórios como cinto, joias, celulares, caderno, caneta, mochilas, pasta, agendas e até mesmo no tipo de lanche que se compra no intervalo.

O transporte utilizado pelos alunos para ter acesso à escola é, em sua predominância, o transporte público coletivo, o que, na maioria das vezes, representa um contratempo para o cumprimento do primeiro horário escolar. O fato é que a cidade ainda não oferece um transporte coletivo com qualidade e agilidade para a população.

Quanto às atividades de lazer, detectou-se que a maioria dos alunos costuma ir às praças da cidade com seus amigos; ir às festas que acontecem nos bares e casas noturnas e passear no *shopping*. Esta última forma de lazer demanda um gasto maior do que ir à praça ou às festas noturnas, por isso, está fora da realidade financeira da maioria dos alunos.

Portanto, o aluno da escola Gabriel Café identifica-se pelo contexto de nível social diferenciado, com valores próprios a cada classe, o que imprime uma perspectiva complexa ao processo educacional, que necessita ser primeiramente compreendida.

4.1.3 Organização da carga horária e módulo-aula semanal

Seguindo a normatização da LDBEN 9.394/96 e da matriz curricular aprovada pela resolução 056/2011 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá, as aulas para o Ensino Médio Regular diurno das 1ª e 2ª séries têm quatro dias com cinco módulos-aulas e duração 50 minutos cada e um dia com seis módulos-aulas e duração 50 minutos cada, que, somados na Matriz Curricular, totalizam 867 horas-aula a serem distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, perfazendo, na referida modalidade, após três anos, um total de 2.080 horas.

As aulas da 3ª série desse mesmo turno têm dois dias com cinco módulos-aula e duração de 50 minutos cada, além de três dias com seis módulos-aula e duração de 50 minutos cada, que, somados na Matriz Curricular, totalizam 933 horas-aula a serem distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, perfazendo, na referida modalidade, após três anos, um total de 1120 horas.

As aulas da 3ª série desse mesmo turno têm dois dias com cinco módulos-aula com duração de 45 minutos cada e três dias com seis módulos-aulas e duração de 45 minutos cada, que, somados na Matriz Curricular, totalizam 865 horas-aula a serem distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, perfazendo, na referida modalidade, após três anos, um total de 1152 horas.

Na modalidade Educação de Jovens e Adultos, período noturno, serão computados, na 1ª etapa, três dias com cinco módulos-aula e duração de 45 minutos cada e dois dias com seis módulos-aula e duração de 45 minutos cada, que, somados na Matriz Curricular, totalizam 834 horas-aula a serem distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, perfazendo, na referida modalidade, um total de 1112 horas.

A 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos tem semanalmente dois dias com cinco módulos-aula e duração de 45 minutos cada e três dias com seis módulos-aula e duração de 45 minutos cada que, somados na Matriz Curricular, totalizam 865 horas-aula a serem distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, perfazendo, na referida modalidade, um total de 1152 horas.

O Atendimento Educacional Especializado, observando a LDBEN – Lei 9.394/1996, é ofertado no contraturno para o aluno que dele necessite, cumprindo cronograma de atendimento devidamente acordado com o seu responsável.

4.3 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Após a aprovação do Comitê de Ética para Pesquisa (CEP), deu-se a realização das entrevistas, que foram iniciadas com o agendamento dos participantes e as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Essa etapa da pesquisa foi muito difícil: os professores não se dispunham a responder a entrevista e dois deles foram hostis na abordagem. Devido a isso, dos sete docentes de matemática, apenas quatro participaram da entrevista.

Em um primeiro momento, a entrevista semiestruturada com os professores consistiu em perguntas abertas para saber como lidam com a ES em suas aulas e se tiveram, em sua formação inicial e/ou continuada, discussões a respeito dessa temática. A escolha da entrevista foi feita justamente em razão de ela possibilitar questões abertas, o que permite que a entrevistadora tenha liberdade para conduzir a entrevista e fazer indagações maiores, quando elas forem necessárias. Para Flick (2009, p. 149), o guia da entrevista semipadronizada “menciona diversas áreas de tópicos, sendo cada uma delas introduzida por uma questão aberta e concluída por uma questão confrontativa”. O mesmo autor acrescenta: “Na entrevista, as relações formadas nessas questões servem de propósito de tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado. As suposições nessas questões são planejadas como algo oferecido ao entrevistado [...]” (Flick, 2009, p. 149). Portanto, a entrevista semipadronizada é a ideal para a nossa pesquisa.

Após esta etapa, foram feitas as análises dos questionários, que tiveram por objetivo analisar como os professores trabalham a temática da Educação Sexual em uma escola pública de Ensino Médio, bem como os efeitos dessas ações educacionais ou da inércia docente em relação ao tema. Para Fazenda (2010, p. 42):

O processo de análise dos dados qualitativos é extremamente complexo, envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas. O que existem são algumas indicações e sugestões muito calcadas na própria experiência do pesquisador e que servem como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise [...]. É importante ainda que o pesquisador não se restrinja ao conteúdo manifesto das anotações, mas procure aprofundar-se, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e pontos sistematicamente omitidos.

Sendo assim, não existe neutralidade da pesquisadora desde a escolha do tema até as análises dos dados qualitativos. Suas experiências, vivências, culturas e relações estarão envolvidas, mas não para distorcer os dados e, sim, para averiguar o que pode estar nas entrelinhas das respostas.

4.4 ANÁLISE DE DADOS

A fundamentação teórica e a análise das entrevistas com os docentes serão ponderadas de forma qualitativa, seguindo o procedimento metodológico da Análise do Conteúdo (Franco, 2018). Assim, constituirão elementos fundamentais para o entendimento dos discursos dos docentes e como este tema é trabalhado na escola. Para Franco (2018, p. 12), o “[...] ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral e escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. A mesma autora afirma:

A Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (Franco, 2018, p. 13).

Nesse sentido, a análise de dados será norteadada levando em consideração todo o contexto histórico, político e social que envolve os participantes dessa pesquisa. Vale ressaltar que o resultado dessa pesquisa não é apontar possíveis “falhas” que possam aparecer na prática docente, mas, sim, demonstrar que todo sujeito está entrelaçado em suas relações sociais, culturais e ideológicas.

Dessa maneira, a pesquisa analisou como os professores de matemática lidam com a temática da Educação Sexual, na condição de um tema transversal, em uma escola pública de Ensino Médio no município de Macapá-AP. E também se houve, na formação inicial e/ou continuada desses docentes, lugar para discussão do tema em questão, além de conhecer se existem dificuldades, destes profissionais de uma área tão específica, para abordar o assunto em suas aulas.

Os dados foram constituídos pelas entrevistas e a compreensão dos discursos dos docentes de Matemática em relação à temática da Educação Sexual. A análise dos dados foi fundamentada a partir do referencial teórico de Franco (2018). A Análise de Conteúdo infere a unidade de análise, que é dividida em unidades de registro e de contexto, para a qual utilizamos

o tema como unidade de registro. Conforme aponta Franco (2018, p. 37), “a Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada com as categorias levantadas”. Na unidade de registro, existem os tipos, a caracterização e os campos de atuação. Utilizamos o tema como o tipo de unidade de registro por considerarmos o mais apropriado à nossa pesquisa e à categoria de análise para verificar por blocos os discursos dos docentes de matemática.

Sendo assim, trazemos as informações dos docentes entrevistados. Conversamos com todos os professores de matemática da referida escola, mas, como falamos anteriormente, somente quatro manifestaram interesse em participar da pesquisa. Vale ressaltar que o roteiro da entrevista foi constituído por três blocos de questões. O primeiro versa sobre o relato da escolha pela docência e pela área de matemática, o segundo trata a educação sexual na formação inicial e/ou continuada do professor de matemática e o último bloco fala dos desafios dos docentes de matemática no trato com a educação sexual na escola, como tema transversal.

5 OS DIZERES DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE E À EDUCAÇÃO SEXUAL

Neste capítulo, discutimos as entrevistas ocorridas com os quatro docentes participantes dessa pesquisa, os quais foram assim nomeados: Alfa, Beta, Gama e Pi. Organizamos os discursos deles por meio da análise de conteúdo (Franco, 2018), conforme dispomos no Quadro 17, para, dessa forma, podermos determinar as inferências e interpretações acerca do objeto de estudo:

Quadro 17 – Definição das Categorias de Análise

Objetivos Específicos	Unidade de Registro	Categoria de Análise
a) Identificar se, na formação inicial e/ou continuada, o tema da educação sexual encontrou lugar para discussão.	Educação Sexual na formação do docente de matemática	Formação docente
b) Conhecer as dificuldades que os profissionais de uma área tão específica possuem para abordar a ES em suas aulas.	Práticas desenvolvidas em sala de aula	Práxis docente
c) Como esses conceitos foram trabalhados na formação inicial e/ou na formação continuada.	Abordagem da Educação sexual	Educação sexual

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora (2024).

No quadro acima, mostramos a descrição e a análise interpretativa dos dados conseguidos e categorizados, possibilitando um movimento dialógico das categorias de análise. Dessa maneira, as Unidades de Registro direcionaram as discussões na compreensão das respostas dadas pelos docentes da pesquisa e, após as Unidades de Registros, elaboramos as categorias de análise no intuito de promover um diálogo com a temática. Com isso, elaboramos as seguintes categorias de análise: Formação docente, Práxis docente e Educação Sexual.

5.1 ANÁLISE DA CATEGORIA: FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta subseção, trabalhamos na estruturação dos dados a fim de elaborar os discursos que retratavam o motivo da escolha de ser professor de Matemática; conteúdos aprendidos além do ensino desse componente curricular, fatos marcantes na formação de docente e se houve abordagem da Sexualidade e da Educação Sexual em seu processo formativo (inicial e/ou continuado). O quadro 18 expõe a primeira indagação feita, que se relaciona à escolha da profissão docente de matemática, e as respostas obtidas:

Quadro 18 – Escolha pela docência de matemática

Pergunta: Por que escolheu ser professor de matemática?	
Pi	Me identifico com a matéria.
Alfa	Devido ter amor e dedicação à ciência matemática.
Beta	Pelo gosto da disciplina e por gostar de ser professor desde os meus 17 anos.
Gama	Pela felicidade de lidar com números.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora.

Diante dessas respostas, percebemos que os entrevistados gostam de números, cálculos e da disciplina matemática: esses foram os fatores determinantes para a escolha da profissão. Não é possível discorrer acerca da escolha profissional sem falar das habilidades e dos saberes necessários para o exercício da profissão. Todos os docentes, de acordo com as repostas deles, têm habilidades e saberes para as Ciências Exatas e, devido a isso, escolheram ser professores de matemática.

Shulman (1986, p. 9, tradução nossa) defende que “[...] o conhecimento do professor pode ser separado em três partes: 1. Conhecimento do conteúdo que ele ensina; 2. Conhecimento pedagógico e 3. Conhecimento do lugar no currículo escolar daquela disciplina”. Os argumentos dos docentes concordam com o primeiro conhecimento estabelecido por Shulman (1986), uma vez que a maioria diz ter conhecimento do conteúdo de matemática.

Libâneo (2012, p. 6) também versa sobre o conhecimento do conteúdo ao afirmar que

[...] para entender como se ensina um conteúdo para que os alunos se apropriem deles de modo significativo, somente o conhecimento do conteúdo é insuficiente. É necessário saber como converter a ciência em matéria de ensino, e isso supõe não apenas conhecer a lógica dos conteúdos a ensinar, mas, também, a lógica dos modos de aprender dos alunos com base em seus processos cognitivos, afetivos, linguísticos etc., as características dos alunos e seu contexto sociocultural e as formas de organização das situações pedagógico-didáticas. Esta é precisamente uma questão pedagógico-didática.

Com isso, inferimos que, apesar dos docentes narrarem que o motivo da escolha profissional é a afinidade com o conhecimento de conteúdo, somente esse conhecimento não é suficiente para ser um bom professor. Um professor dedicado precisa ter os três conhecimentos definidos por Shulman (1986) e os jeitos de aprender dos estudantes, de acordo com Libâneo (2012). No Quadro 19, apresentamos outros conteúdos aprendidos na formação docente, com exceção dos conteúdos de matemática.

Quadro 19 – Conteúdos aprendidos na formação docente

Pergunta: Quais outros conteúdos aprendidos na formação em matemática foram úteis, além do ensino da matéria?	
Pi	Nenhum.
Alfa	Prática de ensino e planejamento de atividades complementares.
Beta	Todos, você sempre tem que ter uma formação geral sobre física, química, geofísica etc.
Gama	A parte pedagógica. Foi muito importante para a organização dos conteúdos.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora.

Conforme a resposta do docente Pi, inferimos que, em sua formação docente, não houve abordagem de temas transversais e nem discussão acerca de temas relevantes, levando-nos a acreditar que sua formação foi embasada em uma educação tradicional, na qual o educador detém o saber e o estudante é apenas o receptor de conteúdos, contrariando a educação para a liberdade que é associada à humanização. A educação para a liberdade, definida por Freire (2002), é a educação que produz transformações, que vai além da transmissão de conteúdos curriculares. Ela está fundamentada na humanização da escola, na qual o educando não é apenas um “depósito” de conteúdos e, sim, uma pessoa que possui saberes, anseios e vivências.

Em relação aos resultados obtidos pelos outros docentes, além dos conteúdos de matemática, três dos participantes falaram da prática de ensino e da parte pedagógica, o que condiz com a teoria de Shulman (1986) sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo:

Dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo, incluo, para os tópicos mais ensinados em uma área de conhecimento, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, as maneiras de representar e formular o assunto para tornar compreensível para todos. Como não há uma única forma de representação, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam de pesquisas enquanto outras têm origem na sabedoria da prática. O conhecimento pedagógico do conteúdo também inclui a compreensão, o que torna o aprendizado de específicos tópicos fáceis ou difíceis: as concepções e conhecimentos que estudantes de diferentes idades e origens trazem consigo para o aprendizado dos tópicos e lições mais frequentemente ensinados (Shulman, 1986, p. 9, tradução nossa).

Dessa forma, não adianta o docente ter somente o conhecimento do conteúdo para o processo de ensino-aprendizagem ser satisfatório, os educadores precisam apreender os dois conhecimentos, tanto o conhecimento do conteúdo quanto o pedagógico. Libâneo (2012, p. 7) conceitua assim o conhecimento pedagógico do conteúdo: “Compreende-se, pois, que no trabalho do professor estão associados dois requisitos profissionais, o domínio do conhecimento que ensinam e domínio do conhecimento pedagógico de ensinar. Isto nos leva ao conhecimento pedagógico do conteúdo”. Desse modo, apenas dois dos quatro participantes disseram ter

estudado em sua formação inicial o conhecimento pedagógico, isso deve-se ao fato dos docentes terem feito sua graduação em bacharelado.

No Quadro 20, apresentamos os fatos que marcaram a trajetória profissional dos participantes.

Quadro 20 – Fatos marcantes em ser docente de matemática

Pergunta: Quais fatos durante toda sua carreira foram mais marcantes em relação a ser professor de matemática? Quais foram os mais complexos e que você sentiu dificuldade em sala de aula? Por quê?	
Pi	O mito da disciplina ser difícil, e isso ser colocado para os alunos, na maioria das vezes, por pessoas que não estudaram a disciplina. Como isso ocorre não só nesse sentido, mas também no ensino da matemática na base por esses profissionais, dificultando o ensino da disciplina.
Alfa	Dificuldades de trabalhar com vários alunos com necessidades especiais e como conduzir as formas diferentes e estratégias de ensino.
Beta	A preparação constante para poder ser professor; o aprender sempre.
Gama	O maior desafio foi transmitir conhecimentos a alunos surdos, ou com outra deficiência, pois não falava língua de sinais ou outro instrumento que pudesse repassar a aprendizagem aos mesmos.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora.

Entendemos, nos discursos dos educadores participantes, que o maior desafio enfrentados por eles é a dificuldade de lidar com o público alvo da Educação Especial (PAEE), mesmo após a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e definiu “que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2007, p. 4).

Observamos também, no dizer dos professores contribuintes, que a metade deles não teve formação inicial e nem continuada para trabalhar com a heterogeneidade da sala de aula. Falas como estas nos mostram que os docentes não se sentem preparados para trabalhar com o diverso. Nenhum professor citou algum assunto relacionado a temas diferentes da disciplina que leciona. Com isso, deduzimos que os docentes sentem a obrigação de trabalhar somente com o componente curricular de matemática. Em nenhuma fala houve citação de situações que divergem da cientificidade da matemática. É interessante frisar que um docente até reclamou do fato de a profissão de professor ser um reaprender constante, cabendo questionar: como sensibilizar esse professor para o trabalho com temas transversais?

A docência requer um aprender e um (re)aprender contínuos. Entendemos com isso que os docentes participantes não trabalham na perspectiva da diversidade que está contemplada nas legislações educacionais vigentes, como os docentes participantes fizeram Bacharel em

Matemática, isso justifica o fato de não terem tido aulas que abordassem a diversidade. Apesar de uma das metas do PNE (2014-2024), que é a meta 4, diz: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica [...]” (Brasil, 2014, p. 11), esperamos que os futuros docentes sejam contemplados com a meta 4 do PNE (2014-2024).

No quadro 21, sistematizamos as respostas dos entrevistados para saber como os conceitos de sexualidade e Educação Sexual foram trabalhados em suas formações (inicial e/ou continuada).

Quadro 21 – Sexualidade e Educação Sexual foram abordados nas formações (inicial e/ou continuada)

Pergunta: Como esses conceitos (sexualidade e Educação Sexual) foram trabalhados em sua formação acadêmica?	
Pi	Não foram trabalhados.
Alfa	Não houve essa abordagem na formação acadêmica.
Beta	Nenhuma. Na minha formação não teve.
Gama	Não tive esses conceitos trabalhados na formação acadêmica.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora.

Analisando essa questão, é perceptível que nenhum docente participante teve aulas de sexualidade e Educação Sexual em suas formações iniciais e/ou continuadas. Isso confirma a pesquisa realizada nesse estudo nas universidades do Norte e Nordeste, nas quais as disciplinas relacionadas a ES e Sexualidade são ofertadas nos cursos de licenciaturas, majoritariamente nos de Ciências Biológicas, mas como disciplinas eletivas – o que confirma o que está dito no livro *Gênero e Diversidade na Escola*, “a formalização da educação sexual na escola é recente e parece haver uma tendência a mantê-la restrita ao âmbito das ciências biológicas, visando o conhecimento dos sistemas de reprodução para evitar a gravidez indesejada ou o contágio por DST” (Brasil, 2009, p. 179).

Nessa citação de 2009, a ES na escola era ainda considerada recente, mas já se passaram quase 15 anos e continua a ES sendo ofertada como disciplina opcional e abrangendo o trabalho apenas de docentes de biologia, ciências e os profissionais da saúde. Nesse sentido, a Sexualidade e a Educação Sexual estão centralizadas no desenvolvimento da fisiologia reprodutiva, excluindo assim as manifestações da diversidade sexual, sexualidade e gênero. No entanto, é imprescindível trabalhar a ES em todos os segmentos educacionais, sobretudo no EM, etapa da educação em que estão concentrados os adolescentes – e é nessa fase do desenvolvimento humano que surgem muitas dúvidas em relação à sexualidade. De acordo com Figueiró (2006, p. 17), “a finalidade maior da educação sexual é contribuir para que o educando

possa viver bem a sua sexualidade, de forma saudável e feliz [...], contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade do educando e, conseqüentemente, para sua qualidade de vida”.

5.2 ANÁLISE DA CATEGORIA: PRÁXIS DOCENTE

Neste subtópico, focamos na organização dos dados a fim de melhor dispor as falas que o tempo de docência trouxe para cada professor de Matemática, a relação sobre a Educação Sexual e o fazer pedagógico, bem como a possibilidade de trabalhar a temática da ES nas aulas ministradas e se já surgiram ou surgem situações relacionadas à sexualidade em suas aulas. Apresentamos tais dados no quadro 22, a seguir:

Quadro 22 – Tempo de Docência e Aprendizagem

Pergunta: O que o tempo de docência trouxe para você no ato de ser professor?	
Pi	Experiência.
Alfa	Experiências e abordagens diferentes de explanar temas difíceis.
Beta	Felicidades, alegrias e prazer de ajudar o próximo.
Gama	Conhecer as características diferentes de aprendizagem dos alunos. A forma como aprendem.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora.

Nas falas dos docentes, percebemos que dois dos professores falaram que o tempo de docência trouxe experiência. As experiências adquiridas com a docência fazem com que os educadores aprendam e (re)aprendam a lidar de maneira satisfatória com os estudantes. Apesar de termos parâmetros para avaliar coletivamente, cada estudante é único e isso nos leva a refletir sobre o modo como devemos agir, avaliar e se comportar nas aulas – esse, aliás, é um dos saberes da docência. Pimenta (1997) define a experiência como um dos saberes docentes:

os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada por outrem – seus colegas de trabalho. É aí que ganha importância, na formação de professores, os processos de reflexão sobre a própria prática [...] (Pimenta, 1997, p. 7).

Então, as práticas docentes vividas trouxeram os saberes da experiência que Pimenta (1997) conceitua. Essa experiência também se estabelece como o fundamento da pedagogia freireana, na qual “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Freire, 2002, p. 25). Em outras palavras, a troca de experiências entre o

educador e o educando favorece o aprendizado. A experiência docente também engloba os processos de ensino-aprendizagem, como os docentes Alfa e Gama disseram no quadro 22. O educador Alfa falou em “abordagens diferentes”. Essas perspectivas diferentes são as metodologias, práticas e didáticas. E estão contidas na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). No item 2 das competências gerais docentes, o documento postula: “Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” (Brasil, 2019, p. 13).

Sendo assim, os educadores Alfa e Gama estão cumprindo as competências profissionais exigidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Já o docente Beta diz que o tempo de docência trouxe “felicidades, alegrias e prazer de ajudar o próximo”. Essa afetividade na conduta do docente causa um efeito positivo na aprendizagem. Freire (1996, p. 53) trabalha posição semelhante:

[...] ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria [...]. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.

No quadro 23, vamos analisar o fazer pedagógico e a educação sexual.

Quadro 23 – Educação Sexual e o Fazer Pedagógico

Pergunta: Existe mais alguma consideração que você gostaria de fazer sobre a temática e o fazer pedagógico?	
Pi	Sim. Acho que cada disciplina já tem seu objetivo claro. Não podemos deixar de lado tal objetivo para colocarmos mais temas. Não que o assunto em questão não seja importante. Mas precisamos definir com bastante cuidado, para não sufocar o professor e os alunos com tanto tema em uma só disciplina. Não podemos colocar todos os temas em todas as disciplinas no currículo também, seria algo repetitivo para o aluno. Achar que ensinar Educação Sexual em uma disciplina como a matemática não me parece razoável. Temos outras mais próximas ao tema, como dito antes.
Alfa	A coordenação pedagógica e professores poderiam montar um projeto relacionado a este tema e desenvolvê-lo por meio de temas transversais.
Beta	Creio que o pedagógico está muito longe da sala de aula, creio que precisaria ser e o fazer pedagógico totalmente diferente. É complicado. Precisamos tornar a escola mais produtiva e libertadora, longe destas monte de regras e até notas que não ajudam muito. Produtividade hoje é mais importante.

Gama	Aulas sobre o tema abordado e de grande importância para esclarecimento dos alunos.
------	---

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora.

Quando questionado sobre a Educação Sexual e o fazer pedagógico, o professor Pi deixa evidente, em seu discurso, que não trabalha a Educação Sexual, o que está em desacordo com as Diretrizes Curriculares para cursos de matemática (Parecer CNE/CES 1.302/2001), para as quais uma das competências e habilidades é “estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento” (Brasil, 2001, p. 4). Esse mesmo docente não deve compreender a transversalidade da Educação Sexual, quando fala “Achar que ensinar Educação Sexual em uma disciplina como a matemática não me parece razoável”. Esse discurso leva-nos a entender que a sexualidade deve escolher a disciplina “certa” para se manifestar. É como se os estudantes pudessem remover a sua sexualidade nessas aulas.

O docente Alfa coloca a possibilidade de trabalhar a Educação Sexual por meio de projetos, estando em consonância com a Meta 19, estratégia 6, do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, que propõe:

estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (Brasil, 2015, p. 314).

O PNE de 2024-2034⁶⁴, que foi apresentado e elaborado na Conferência Nacional de Educação 2024 (CONAE), expõe:

A sexta estratégia deve ser mantida para reforçar e fortalecer a proposta de participação dos(as) profissionais da educação, dos(as) estudantes e de seus familiares na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, e por trazer a participação da comunidade na elaboração dos currículos escolares, dos planos de gestão escolar e do regimento interno da escola, bem como na avaliação de docentes e gestores(as) escolares (Conae, 2024, p. 143).

Nesse sentido, após a aprovação do PNE 2024-2034, o projeto que englobasse a ES seria inserido no Projeto Político-Pedagógico da escola, em consenso com a comunidade escolar, alunos e familiares/responsáveis. O professor Beta falou “que precisamos tornar a escola mais produtiva e libertadora longe destas monte de regras e até notas que não ajudam muito”. Quando ouvimos falar de educação libertadora, logo pensamos em Paulo Freire, que enunciou dois tipos de proposta de educação, uma que Freire combatia e que nomeou de educação bancária, na qual

⁶⁴ O PNE 2024-2034 ainda não foi aprovado.

“o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire, 2019, p. 79). A outra educação, chamada de Educação Libertadora e Problematicadora é a que o docente Beta sugeriu e que nós defendemos. Nas palavras de Freire, em conversa com Ira Shor, “fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. [...] Tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer” (Freire; Shor, 1986, p. 62). O mesmo autor assevera:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas, mas não é este o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (Freire; Shor, 1986, p. 28).

Diante disso, inferimos que o professor Beta é adepto da Educação Libertadora e Problematicadora e contra a Educação Bancária, o que o coloca em discordância das avaliações tradicionais que se importam somente com notas e conteúdos. O docente Gama fala que aulas para esclarecer os estudantes sobre a ES são de suma relevância, levando-nos a deduzir que a temática deve estar presente no espaço escolar. No quadro 24, sistematizamos a temática da ES nas aulas de matemática:

Quadro 24 – Educação Sexual em Aulas de Matemática

Pergunta: Como é possível trabalhar esse tema nas aulas de matemática?	
Pi	Não respondeu.
Alfa	Podemos sim através de pesquisa, gráficos e tabelas, porcentagem.
Beta	Não respondeu.
Gama	Como o tema é complexo, deveriam fazer aulas específicas voltadas à temática em questão.
Pergunta: Como você trabalha ou trabalhou esse tema?	
Pi	Nunca trabalhei esse tema.
Alfa	Explanando em levantamentos estatísticos.
Beta	Não trabalho.
Gama	Roda de conversas e palestras.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora.

A partir da fala dos docentes no quadro 24, percebemos que os educadores Pi e Beta não responderam o questionamento de como seria trabalhar com a ES em suas aulas, dando a

entender que a Educação Sexual não pode ser ali trabalhada, indo em discordância com o dizer de Louro (2014, p. 85), para quem a “[...] sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’”. Então, os docentes não podem desprezar a Educação Sexual, pois “[...] a educação sexual, no seu sentido mais profundo, não é uma mera questão técnica, mas sim uma questão social, estrutural, histórica” (Nunes, 2005, p. 10). O mesmo escritor expõe que todos “[...] nós como sujeitos constituídos socialmente estamos submetidos a um enquadramento sexual que é determinado, em última instância, com as estruturas sociais” (Nunes, 2005, p. 10).

A escola, sendo uma das estruturas sociais, deve conter essa temática como assunto interdisciplinar, indo de encontro ao discurso do educador Gama. Pimenta (1997, p. 9) diz que a “[...] educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento [...]”. Sendo assim, a ES necessita estar presente em todos os componentes curriculares do EM.

Segundo os discursos dos professores no quadro 24, notamos que os docentes Pi e Beta nunca trabalharam a ES em suas aulas, já o educador Alfa explana a temática através de levantamentos estatísticos e o professor Gama trabalha com rodas de conversas e palestras – essas formas de abordagens da ES são apropriadas. Nesse sentido, Figueiró (2018, p. 96) apresenta a seguinte reflexão: “Uma segunda e importante estratégia para ser usada em Educação Sexual é o chamado ‘debate aberto’. [...] Consiste em dispor os educandos, na classe como um todo, para debater e trocar ideias com seus colegas sobre o tema em estudo”. Sendo assim, quando o docente Gama trabalha a ES em rodas de conversas, ele está contribuindo no entendimento de uma estratégia adequada para trabalhar a ES em suas aulas, de acordo com Figueiró (2018). No quadro 25, perguntamos a respeito da Sexualidade nas aulas de matemática.

Quadro 25 – Sexualidade nas aulas de Matemática

Pergunta: Se considerarmos o fato que existem na escola alunos e alunas que estão na puberdade e descobrindo sua sexualidade e, devido a isso, têm muitas dúvidas relacionadas a temática, essas questões ocorrem de que forma nas aulas?	
Pi	Nas minhas aulas, não ocorrem.
Alfa	Durante as aulas ocorrem entre alunos atrações sexuais, grupo de alunos entre si e abordagem por parte de algumas disciplinas é quase que inexistente.
Beta	Na matemática às vezes não tem muita abertura para isto. Eles sempre procuram outros professores de outra disciplina.
Gama	Deveriam ocorrer de forma a esclarecer aos alunos e alunas que o tema em questão é bastante amplo e que

	fosse discutido esse tema de forma a trazer uma direção à dúvida desses alunos.
Pergunta: Você pode indicar situações que o tema emergiu em suas aulas?	
Pi	Nunca houve essas situações.
Alfa	Estatística e levantamentos de dados em gráficos.
Beta	Não lembro de ter ocorrido.
Gama	Na gravidez precoce de alunas.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Em relação às respostas obtidas no Quadro 25, o participante Pi diz que, em suas aulas, não ocorre nenhum questionamento no tocante à sexualidade. O docente Beta diz que, na disciplina de matemática, não se tem abertura para essa indagação e que os educandos procuram docentes de outras disciplinas para tirar as dúvidas. O professor Alfa fala “que ocorrem entre alunos atrações sexuais” e que o levantamento dessa temática “em algumas disciplinas é quase inexistente”. Já o docente Gama diz que “deveriam ocorrer de forma a esclarecer aos alunos e alunas que o tema em questão é bastante amplo” e que as dúvidas dos estudantes deveriam ser sanadas, complementando que o tema surge quando ocorre gravidez precoce de alunas. Previtalli e Viera (2017, p. 162) afirmam:

Aqui não queremos considerar que a escola é responsável por discutir e criar projetos o tempo todo para atender essas demandas, mas pensamos que pelo menos os profissionais que lidam com a escola devem conceber claramente que esse é um lugar privilegiado onde as relações sociais se estabelecem. Portanto, proibir e coibir a discussão desses temas é um grande equívoco, pois é ilusório acreditar que a escola está protegida por seus muros. Ela é um espaço social e institucional que fala, quer tenha consciência ou não, sobre gênero e sexualidade.

Devido a isso, é crucial que os docentes de matemática saibam esclarecer as dúvidas, os preconceitos e tabus relacionados à sexualidade quando essa temática emergir em suas aulas, visto que “quando não se fala de sexualidade, ou seja, quando se opta por não trabalhar, no espaço da escola, [...] mesmo assim está se realizando o ensino da sexualidade, pois o silêncio é uma forma de educar. Com ele os alunos aprendem que este é um assunto tabu” (Figueiró, 2018, p. 110). Sendo assim, o docente que se exime de abordar a sexualidade, desconsidera um dos saberes necessários à prática educativa definida por Freire (1987), qual seja, ensinar “[...] exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 1987, p. 16).

5.3 ANÁLISE DA CATEGORIA: EDUCAÇÃO SEXUAL

Na presente subseção, ficamos focados na organização dos dados dos discursos relacionados ao entendimento dos educandos em relação à Sexualidade e Educação Sexual, Educação Sexual como competência da escola e abordagem da Educação Sexual como tema transversal. O Quadro 26 busca apresentar os conceitos de Sexualidade e Educação Sexual dos docentes de matemática.

Quadro 26 – Conceito de Sexualidade e Educação Sexual

Pergunta: O que você entende por sexualidade e educação sexual?	
Pi	Sexualidade seria o interesse pelo outro. Já a educação sexual é a forma como é tratado ou esclarecido tal interesse, respeitando a individualidade de cada um.
Alfa	Ambos são temas que devem ser abordados tanto no ambiente familiar quanto na escola, explicando com detalhes para esclarecer o discente acerca da temática.
Beta	Bem pouco, mas cada um tem que escolher o que seguir, devemos dar as noções de educação sexual sem medir partido.
Gama	Sexualidade é o conjunto de características especiais de cada pessoa determinada pelo sexo do indivíduo, já a educação sexual é um processo que visa educar, esclarecer aos jovens e adolescentes questões relacionadas à sexualidade.

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora, 2024.

Acerca desse questionamento, notamos que os professores colaboradores Pi e Gama trazem, em suas falas, que a sexualidade está relacionada ao sexo e ao interesse do outro, excluindo com isso as normas e os valores morais pertencentes às culturas nas quais os estudantes estão inseridos. Nunes (2005, p. 13) pontua: “Frequentemente a sexualidade se encontra envolta em um feixe de valores morais, determinados e determinantes de comportamentos, usos e costumes sociais que dizem respeito a mais de uma pessoa”. Os demais educadores Alfa e Beta não argumentaram a partir dos questionamentos realizados individualmente e expressaram suas respostas de maneira genérica.

Observamos que os docentes não apresentam conhecimento aprofundado em relação à sexualidade, pois, Nunes e Silva (2000), em suas pesquisas com professores, perceberam que alguns educadores apresentam dificuldades em falar de sexualidade em razão de ter algum tipo de repressão acerca da própria sexualidade. Com isso, deduzimos que os nossos docentes participantes talvez não se sintam à vontade para falar desse tema ou não tiveram informações precisas sobre sexualidade.

Nesse sentido, afirma Bonfim (2010, p. 36):

Demonstra ainda a necessidade de os educadores receberem a formação adequada para estas questões, abrirem debates e criarem canais de significação, para que sejam capazes de abordar a sexualidade de maneira plena, em todas as suas dimensões eróticas, subjetivas, procriativas, e suas significações e consequências, com a devida responsabilidade e autonomia, e não apresentar uma identidade negativa e descritiva sobre o sexo e a sexualidade. O esforço em apresentar as razões de nossa determinação e de compreender a sexualidade na trama da cultura e das relações sociais, se dá justamente por se acreditar que a força humana e consequentemente a pedagógica reside precisamente nesse campo.

É imprescindível que todos os educadores tenham os conhecimentos necessários para trabalhar esse assunto quando ele surgir em suas aulas, independentemente de serem professores de matemática, ou não. Figueiró (2007, p. 27) assevera que “é direito do aluno ter oportunidades para pensar criticamente sobre o conjunto de valores e normas morais que a sociedade cria em torno da sexualidade e, a partir daí, poder formar sua própria opinião e estar devidamente preparado para tomar decisões sobre sua vida sexual [...]”. A sexualidade não se estabelece como elemento que pode ser separado da condição humana, logo, precisa ser compreendida pelos docentes em sua totalidade.

Em relação à Educação Sexual, os participantes Pi e Gama expuseram um conceito em acordo com o que a literatura versa, contribuindo com a abordagem da ES na escola, uma vez que

Entendemos que o trabalho da Educação Sexual na escola deve ser realizado de tal forma que permita a participação constante dos alunos e alunas, por meios de discussões que privilegiem o posicionamento de cada um quanto ao tema em debate, assim como o levantamento e discussão das dúvidas, das divergências e dos pontos em comum. Tal posicionamento visa à formação de uma atitude crítica e de compromisso em relação ao sexo, busca favorecer a reflexão e o estudo dos fatos que influem na vida sexual e facilita as relações interpessoais e uma interpretação positiva e consciente da própria sexualidade (Camargo; Ribeiro, 1999, p. 43).

Logo, a Educação Sexual deve ser explanada de um jeito em que haja participação dos estudantes, através de debates, dinâmicas e oficinas. Mas, para isso, o docente, no caso, o de matemática, precisa estar preparado e comprometido para uma abordagem livre de qualquer preconceito e/ou tabu. Bonfim (2010, p. 240) narra que a “[...] Educação Sexual requer do educador competências científicas, pedagógicas, embasamento teórico, conhecimento histórico, maturidade afetiva e valores éticos e estéticos”. Para esse propósito, deve haver uma sensibilização do docente em relação à importância de trabalhar a ES em suas aulas. No Quadro 27, procuramos verificar se os docentes de matemática consideram a Educação Sexual como Competência da Escola.

Quadro 27 – Educação Sexual e Competência Escolar

Pergunta: Você considera a educação sexual como uma das competências da escola?	
Pi	Sim.
Alfa	Sim, abrangendo vários aspectos desde a origem.
Beta	Creio que não pode esclarecer, os professores, uma dúvida ou outra.
Gama	Acho que a escola e as políticas educacionais têm que ser alinhadas em relação ao tema.

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora, 2024.

A maioria dos professores participantes, exatamente três, ao responderem sobre essa questão, enfatiza que é competência da escola a Educação Sexual, concordando, portanto, com o que explica Figueiró (2018, p. 108), a saber: “é necessário que os professores tenham fortalecido em si a atitude de reconhecimento de que é função da escola também ensinar sexualidade para os alunos [...] sobretudo porque é função da escola como parte do processo de formação integral do educando”. A BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2017) traz as competências gerais da Educação Básica e, na competência 8, podemos incluir a ES como um de seus temas. Segundo essa Base, cabe à educação possibilitar ao estudante conhecer-se, “[...] apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2017, p. 10).

Como a Educação Sexual contempla o conhecer, a saúde física e emocional, ela consta na BNCC. Mesmo que não de modo explícito, a Educação Sexual está nas entrelinhas dessa competência. De acordo com Guimarães (1995, p. 101), em uma “[...] proposta de Educação Sexual envolvemos a capacidade de aprender, o estímulo ao amadurecimento emocional, o exercício da habilidade de decisão e escolhas, e a discussão das questões ético-morais”.

Com isso, é notório que a ES é uma das competências da escola. Também podemos relacionar a ES com a segunda competência específica de matemática, quando se fala de “[...] problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde [...]” (Brasil, 2017, p. 523). Já na habilidade da matemática identificada como EM13MAT306, se expõem os “ciclos menstruais”, confirmando-se que a Educação Sexual é uma competência da escola e que pode ser inclusive trabalhada entre os diversos componentes curriculares.

No quadro 28, investigamos se os docentes de matemática estão preparados para lidar com a ES como um tema transversal no currículo de matemática

Quadro 28 – Educação Sexual e Currículo de Matemática

Pergunta: Você se sente preparado para lidar com a temática da educação sexual de forma transversal no currículo de matemática?	
Pi	Acho que não há necessidade desse tema ser transversal no currículo de matemática. Há outras disciplinas mais apropriadas, ou se deveria criar algo mais específico para o tema no currículo do aluno.
Alfa	Sim.
Beta	Não.
Gama	Sim.

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora, 2024.

No relato do docente Pi, temos que “não há necessidade desse tema” e “há outras disciplinas mais apropriadas”, como se a sexualidade não fizesse parte do educando e só se manifestasse em determinadas aulas. Com isso, inferimos que a ES pode ser apresentada para esse docente como tema do componente curricular de Biologia, mas não como um tema transversal. Esse posicionamento está em desacordo com uma das características que o Licenciado em Matemática deve apreender ao se tornar professor, “visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos” (Brasil, 2001, p. 3). A sexualidade compõe o ser humano e é na adolescência que a maioria dos estudantes está se descobrindo como ser sexuado. Assim, quando o docente acha que não precisa trabalhar essa temática, ele está negando um dos direitos do estudante.

Furlani (2011, p. 140) chama a atenção para o seguinte:

Tudo isso, em meu modo de ver, torna a educação sexual, indiscutivelmente, necessária e imprescindível aos currículos escolares. Sobre tudo se considerarmos que todos esses processos de maturação mencionados envolvem temáticas de profundo interesse dos/as púberes, pré-adolescentes e jovens, como: o conhecimento de si; a busca por autonomia pessoal; [...] os limites da privacidade e do respeito; a responsabilidade de cidadania (voto, direção no trânsito, consumo de drogas sociais, responsabilidade penal); a percepção da sua sexualidade e orientação sexual; a ‘iniciação’ sexual com parceiros/as, a definição de sua identidade de gênero.

Sendo assim, temos várias razões para trabalhar a Educação Sexual nas escolas. Recentemente, a Portaria GM/MS nº 1.004/2023 definiu aos municípios a prerrogativa de adesão ao Programa Saúde na Escola para o ciclo 2023/2024, que, em seu inciso 2º, diz que se deve considerar “[...] as necessidades de saúde e educação dos estudantes da educação básica [...]” (Brasil, 2023, p. 1). A mesma portaria ainda estabelece que o “[...] indicador reflete a

cobertura das ações prioritárias para o ciclo 2023/2024, ou seja, alimentação saudável [...] ou saúde sexual e reprodutiva e prevenção de HIV/IST nas escolas pactuadas [...]” (Brasil, 2023, p. 2). Mesmo que a discussão da ES na BNCC tenha sido diminuta, após o retorno do Partido dos Trabalhadores (PT) à Presidência da República, já verificamos que a discussão da ES nas escolas está reaparecendo. Nesse sentido, de acordo com o Plano Nacional de Educação (2024/2034), uma das estratégias é

inserir na avaliação de livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de maneira explícita, critérios eliminatórios para obras que veiculem preconceitos à condição social, regional, étnico-racial, religiosa, de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, linguagem, condição de deficiência ou qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos (Conae, 2024, p. 131).

Ao escrevermos essa citação, ficamos esperançosos em saber que uma temática tão crucial na formação e amadurecimento dos adolescentes irá compor os livros didáticos, causando com isso um avanço da ES nas escolas. Somente o docente Beta diz que não se encontra preparado para lidar com a temática, enquanto que os docentes Alfa e Gama dizem se sentirem preparados para trabalhar a ES como tema transversal em suas aulas. Com a proposta do PNE 2024-2034, esperamos que mais docentes estejam preparados para lidar com a ES, pois ela é garantida pelo CONAE (2024, p. 205),

Promover e garantir a oferta de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, superior, profissional e tecnológica, e da educação de jovens e adultos para a Educação em Direitos Humanos (EDH), especialmente nas áreas da educação para as relações étnico-raciais, educação para a diversidade religiosa, da educação dos povos tradicionais de matriz africana, indígena, ambiental, do campo, de imigrantes, de ciganos, da população em situação de rua, da população circense, de refugiados, dos povos originários, quilombolas, das comunidades ribeirinhas, das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, de identidade de gênero e orientação sexual, com recursos públicos específicos, estáveis e exclusivos para as escolas públicas.

Havendo essa oferta da formação em ES, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estarão ganhando, mas, em especial, os educandos, que estão passando por modificações emocionais, físicas e psicológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos este estudo com a seguinte indagação: como os professores de matemática lidam com a temática da ES, na condição de um tema transversal, em uma escola pública de Ensino Médio no município de Macapá – AP? A intenção era entrevistar todos os docentes de uma escola de Ensino Médio localizada no centro da cidade de Macapá, capital do Amapá, mas não foi possível.

Pelo fato de ser professora na mesma escola, pensei que a pesquisa não seria tão trabalhosa. Mero engano. Quase não consegui a participação de quatro docentes da escola. Foram meses e meses conversando, explicando e fundamentando a importância deste estudo. No fim, eles aceitaram participar. Fiquei me questionando: como pode um docente não querer contribuir para uma pesquisa que considero necessária? Com a tabulação dos dados, percebi que, para alguns deles, a Educação Sexual não é importante, a ponto de reportarem que nunca ocorreu nenhuma pergunta ou manifestação relacionada à temática em suas aulas.

Considero a escassez de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Macapá como um dos fatores pelos quais alguns docentes não se sentem confortáveis e confiantes para participar de uma pesquisa acadêmica. Vale ressaltar que, dos quatro educadores participantes, apenas um tem Mestrado. Em Macapá, só existe Mestrado na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), sendo que o Mestrado em Educação é recente e ainda não abriu edital para Doutorado.

No decorrer da pesquisa, apresentamos a pluralidade de aspectos em torno da temática Sexualidade e Educação Sexual, atribuindo-lhe uma natureza complexa, que abrange aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais. Consideramos, para a análise dos dados, a Análise do Conteúdo e, para o aprofundamento da unidade de registro, o tema, que, de acordo com Franco (2018, p. 45), “[...] é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo”. Ao analisarmos os discursos dos docentes, através das entrevistas com os educadores participantes deste estudo, percebemos que eles condizem com Franco (2018, p. 30), que afirma: “os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas”. Por meio dessa análise, conseguimos alcançar o objeto pesquisado.

Ao trilharmos este caminho, embasamo-nos em teóricos de épocas diferentes que engrandeceram nossa pesquisa. Estiveram conosco Louro (2014), Figueiró (2018), Werebe (1998), Guimarães (1995), Nunes (2005), Camargo e Ribeiro (1999) e outros/as que proporcionaram a construção do primeiro capítulo para especificar a temática da Sexualidade.

Sendo assim, compreendemos o histórico da Educação Sexual no Brasil, os avanços e retrocessos da ES nas escolas brasileiras e o enfoque da sexualidade na BNCC.

No segundo momento, trouxemos o Ensino Médio no Brasil, suas diretrizes, legislações e o Novo Ensino Médio (NEM), além de termos feito um levantamento das disciplinas que contemplam a Sexualidade e ES nas Instituições de Ensino Superior do Norte e Nordeste com o intuito de sabermos se nessas regiões há disciplinas que tratam a Sexualidade e a ES.

No terceiro capítulo, expusemos a formação docente e seus saberes. Para nos ajudar nessa escrita, contamos com Pimenta (2002), Pimenta e Gonçalves (1992), Tardif (2014), Vasconcelos (2000), Libâneo (2010), Freire (1987) e outros/as que viabilizaram a elaboração deste capítulo. Por fim, trouxemos os dizeres dos docentes e os entrecruzamos para analisar as reflexões deste estudo.

No decorrer dessa pesquisa, foi possível conhecer um pouco sobre a trajetória acadêmica desses docentes, o que evidenciou que nenhum deles teve, em suas formações, abordagens a respeito da Sexualidade e ES. Nos discursos de dois professores, ficou notório que eles não gostariam de trabalhar essa temática em suas aulas. Esse posicionamento indica uma postura da pedagogia tradicional, visto que a interdisciplinaridade deve fazer parte do currículo escolar.

Na categoria de Análise da *Formação Docente*, as análises apuradas revelaram que os docentes de matemática não tiveram, em sua formação inicial ou continuada, nenhuma disciplina relacionada à sexualidade e à educação sexual. Essa descoberta estava de acordo com o que imaginávamos, em razão do resultado da nossa busca por disciplinas equivalentes nas regiões Norte e Nordeste e também por serem bacharéis em matemática

. A maioria dos professores escolheu ser docente de matemática pela familiaridade com números e identificação com a matéria. Os conteúdos mais relevantes aprendidos na formação docente foram a respeito da prática de ensino e da parte pedagógica. Em relação aos fatos marcantes, dois docentes narraram a dificuldade de lidar com o público-alvo da Educação Especial.

Então, em relação ao primeiro objetivo específico, que foi identificar se, na formação inicial ou continuada, o tema da Educação Sexual foi discutido, observa-se a unanimidade dos docentes em revelar que não houve tal discussão.

Na categoria de análise da *Práxis Docente*, os resultados encontrados expressaram que o tempo de docência trouxe experiência para os docentes e novas formas de abordar os conteúdos, percebendo assim que há aprendizagens diferentes. Mas, quando questionados sobre a ES e o fazer pedagógico, somente um dos professores disse que trabalha a ES por projetos;

os demais deixaram evidente que não trabalham o conteúdo da ES. Sendo assim, não realizam uma das atribuições do fazer pedagógico, que é a interdisciplinaridade. Em relação à ES em aulas de matemática, a maioria dos professores respondeu não trabalhar com este conteúdo em sala.

Isso nos leva a presumir que não há diálogo nas aulas dos docentes de matemática, com exceção de um docente que disse trabalhar a ES através de gráficos e tabelas, havendo uma ocasião em que a discussão através de gravidez precoce de uma estudante. Sendo assim, foi possível cumprir o nosso segundo objetivo específico, que foi conhecer as dificuldades que estes profissionais de matemática têm em abordar o tema. As respostas vieram por meio da negação da existência dessas discussões nas aulas de matemática, o que nos levou a pensar que a maioria desses professores participantes age como se os educandos fossem seres assexuados e que a sexualidade não se manifesta em suas aulas. As ideias de currículo que esses docentes expuseram estão embasadas nas teorias tradicionais.

Na categoria de análise da *Educação Sexual*, percebemos que nenhum docente contém embasamento teórico para definir a Sexualidade. Quando se trata de Educação Sexual, somente dois dos docentes conceituaram a ES, os outros não responderam. Em relação à ES ser uma competência da escola, três docentes concordaram, enquanto um discordou. Ao serem indagados a respeito da ES e da possibilidade de a trabalharem como tema transversal no currículo de matemática, dois consideraram que não têm porque trabalhar essa temática, enquanto os outros dois ponderaram que esse conteúdo pode ser trabalhado em suas aulas. Deste modo, o terceiro objetivo específico foi atingido: identificamos que os conceitos de Sexualidade e ES não foram abordados nas formações iniciais ou continuadas desses docentes colaboradores. Com isso, notamos que não é prioridade, nos cursos de bacharel e licenciatura, inserir, em sua grade curricular, disciplinas que preparem os futuros docentes para trabalhar com a sexualidade e a ES. O mesmo acontece com as formações continuadas.

Desse modo, partindo do embasamento teórico e baseado nas análises dos dados coletados, é evidente a necessidade da inclusão, no currículo de formação inicial de professores, o tema educação para sexualidade e ES, pois essa ausência impacta diretamente a definição precisa de conceitos – ou o estabelecimento de pré-conceitos – por parte de docentes que irão atuar na escola, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior, relacionando-se com estudantes que não deixam de trazer seu entendimento e sua sexualidade para o espaço escolar.

A formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional desses educandos, assim como também pode dar suporte às lacunas existentes na formação inicial. Esperamos que as escolas coloquem em prática as diretrizes, estratégias, proposições e ações

assim que for aprovado o PNE 2024-2034, de modo a englobar a Educação Sexual nas escolas. Percebemos a indiferença de dois professores em relação à temática e isso nos entristece pelo fato de esses docentes trabalharem no EM e terem mais de duzentos estudantes convivendo com essa postura. Bonfim (2010, p. 195) alerta que o “[...] olhar preconceituoso sobre a sexualidade mudará quando conseguirmos transcender a visão reducionista da sexualidade, alcançando o entendimento do que realmente é a sexualidade em sua totalidade, superando os preconceitos [...]”.

Enfrentamos algumas limitações. Uma delas foi a dificuldade de encontrar pesquisas que relacionassem o docente de matemática aos temas de Sexualidade e ES nas escolas nos sites e periódicos do Norte. Consideramos que esse problema é relacionado à ausência de divulgação de estudos realizados no Norte. Encontramos diversos estudos que falam sobre a abordagem da Sexualidade e ES nas aulas de professores de ciências e biologia e apenas um trabalho que traz o fazer docente de professores de matemática, o que pode ocasionar a redução da ES a uma perspectiva biológica.

Esse estudo contribuiu para compreendermos o modo como os docentes de matemática lidam com a ES em suas aulas ministradas. Foi possível identificar como as políticas públicas desempenham um papel crucial para orientar as pesquisas. Neste sentido, percebemos um avanço na elaboração do PNE 2024-2034. Os resultados deste estudo, considerando as falas dos participantes, levaram-nos a alcançar nosso objetivo geral e, portanto, afirmar que a transversalidade relacionada a ES não compõe o fazer da maioria desses professores. Por fim, vimos a necessidade de mais estudos que tragam a ES nas escolas.

Esperamos assim que este estudo possa contribuir para pesquisas futuras relacionadas ao trabalho de professores de matemática com a sexualidade e a Educação Sexual.

REFERÊNCIAS

ABDO, Carmita. **Sexo no cotidiano**: atração, sedução, encontro, intimidade. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

ALBINO, Ângela C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ALMEIDA, Maria Isabel de; FERNANDES, Tiago Rufino. Proposições conceituais em torno da formação e do trabalho docente: uma orientação emancipatória para o desenvolvimento profissional. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v.27, n.1, p. 68-92, jan./abr. 2020.

ANDRÉ, Marli. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: _____. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2016.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/estados-amapa.html>> Acesso em 15 Mar. 2023.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Sexualidade na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. 6.ed. São Paulo: Sumus, 1997.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

BONFIM, Cláudia. **Desnudando a Educação Sexual**. Campinas: Papirus, 2012.

BRASIL, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira versão. Brasília: MEC, 2015. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> Acesso em 20/04/2023

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Segunda versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível

em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 19/04/2023.

BRASIL, Ministério da Saúde. Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. Adolescentes Promotores de Saúde: Uma Metodologia para Capacitação.Ed.MS. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. **Atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2017**. Parecer CNE/CEB n. 3/2018, aprovado em 8/11/2018. Brasília: MEC/CNB, 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Processos legislativos da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 4 de abril de 2013. Disponível em: <www.senado.gov.br e www.camara.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Processos legislativos da Lei n. 13.185, de 6 de dez. de 2015. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em 14 jan. 2023.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em 12 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-profissionais-da-educacao>>. Acesso em 18 jun.2023.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Lei 10.172/2001> Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 14 Mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e da outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 mai 2023.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 11161, de 5 de agosto de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 11684, de 2 de junho de 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 134156, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>>. Acesso em: 20 jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 2020. Disponível em:<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12020.pdf> Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Parecer CES/CNE 1.302/ 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 de março de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out 2016. Seção 1, p. 23-25.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS Nº 1.004/2023. Define os municípios com adesão ao Programa Saúde na Escola para o ciclo 2023/2024, os habilita ao recebimento do teto de recursos financeiros pactuados em Termo de Compromisso e dá outras providências, 2023. Disponível em:<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-1.004-de-21-de-julho-de-2023-498447570>>. Acesso em: 06 ago. 2023

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 abr. 2023

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRITO, M. S. T. Qualidade e profissionalização: o compromisso do ensino técnico e superior. In: QUELUZ, A. G. **Educação sem Fronteiras: em discussão o ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2002. (Col. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e Infância(s): A sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

CANDAU, V. M. *et al.* **Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2023.

CÁSSIO, Fernando. O ‘Novo’ Ensino Médio é muito pior que o anterior. **Carta capital**. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-novo-ensino-medio-e-muito-pior-que-o-anterior/>. Acesso em: 19/04/2023.

CAVALCANTE, Joel Martins. **Análise da “Ideologia de Gênero” no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CAVALCANTE, José Luiz. **Formação de Professores que Ensinam Matemática: saberes e vivências a partir da resolução de problemas**. Jundiá: Paco, 2013.

CHIAPETA, Ana Paula Pessoa Brandão. **O Aprendizado da Docência no Ensino Superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de direito sobre o constituir-se professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CODES, Ana Luiza Machado de; FONSECA, Sérgio Luiz Doscher; ARAÚJO, Herton Ellery. **Ensino Médio: contexto e reforma. Afinal, do que se trata?** Brasília: IPEA, 2021.

CONAE. **Plano Nacional de Educação (2024-2034):** Política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. 1997 repete 1937. In: **Seminário Um olhar sobre Anísio**. Mesa Redonda Política Educacional, Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio; XAVIER, Libânia. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. Disponível em: <<https://www18.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>>. Acessado em 10 mai. 2023.

CYRINO, M.C.C.T. e D'AMBROSIO, U. As propostas curriculares de Matemática no Brasil. In: MAS, A., TORRALBO, M. e ABRAIRA, C. **Currículo y matemáticas em la enseñanza secundaria em Iberoamérica**. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2002.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. A Formação do Professor de Matemática: reflexões e experiências. In: **Anais do VIII ENEM – Mesa Redonda**. Recife: UFPE, 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

FAZENDA I. Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: múltiplos tópicos, compromisso comum**. Londrina: EDUELO, 2009.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: saberes essenciais para quem educa**. Curitiba: CRV, 2018.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: Como Ensinar no Espaço da Escola. Rev. Linhas. V. 7, n. 1, p. 1-21, 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323/1132>. Acesso em 13 mar. 2023.

FIGUEIRÓ. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas: Mercado de Letras – Eduel, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, 2016. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURLANI, J. **Estado, sexualidade e educação: a questão do kit anti-homofobia**. Florianópolis: UDESC, 2011.

GATTI, Bernadete A. Questões: professores, escola e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2016.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009.

GATTI. Políticas e práticas de formação de professores: Perspectivas no Brasil. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas: 2012.

GHEDIN, Evandro *et al.* **Formação de professor**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro, 2008.

GÓMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 8.ed. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na Escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Amapá/Macapá/Panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/macapa/panorama> Acesso em: 10 Mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2010. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-profissionais-da-educacao>. Acesso em 15/06/2023.

IPSOS – Global Religion. **Religious beliefs across the world**: a 26-country Global Advisor survey. 2023. Disponível em: <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-05/Ipsos%20Global%20Advisor%20%20Religion%202023%20Report%20%2026%20countries.pdf>

Kupermann, D. Afinal o que fazer com o “Juquinha”? In: Dunley, G. (Org.). **Sexualidade e educação**: Um diálogo possível?. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. p. 69-100.

LANDO, Renata Lucas. **Metodologia da problematização como encaminhamento da temática sexualidade na escola**: implicações para formação inicial de professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 30.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-38, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACEDO, J. M. de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 1, n. especial, p. 1239–1259, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10841>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MEC. Portaria 521, de 13 de julho de 2021. Institui o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 de julho de 2021.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; KULLOK, Máisa Brandão Gomes (Orgs.). **Formação de professores**: política e profissionalização. Maceió: EDUFAL, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann et al. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. **Rio de Janeiro, Petrópolis**, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

NARDI, Henrique Caetano; QUATIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidade, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 11, 2012.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A. BNC – Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em 21 maio. 2023

NOVO, Benigno Núñez. Leis de diretrizes e bases da educação – Comentários. **Portal Brasil Escola**. 2019. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/direito/leis-diretrizes-bases-educacao-comentarios.htm>>. Acessado em 20 maio. 2023.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 2005.

NUNES, C. A; SILVA, Edna. A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.) **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 23-45.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Revista do curso de Pedagogia, Presidente Prudente**, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____(Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 8.ed. São Paulo. Cortez, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. 2.ed. São Paulo. Cortez, 1992.

PREVITALLE, I. M.; VIEIRA, H. E. S. **Educação e diversidade**. Londrina: Educacional S.A., 2017.

Ribeiro, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: E.P.U., 1990.

RODRIGUES, Samara. Qual é a diferença entre pedagogia e andragogia? **Portal Educa Mais Brasil**. 06/03/2024. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/qual-e-a-diferenca-entre-pedagogia-e-andragogia> Acesso em 15 mar. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Marluce Alves dos. **Orientação sexual no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental: uma realidade distante?** 2001. 60f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2001.

SAYÃO, R. Saber o sexo: os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-15, fev.1986.

SILVA, A. K. L. S. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **NUFEN**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 12-25, jan./jul. 2013.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912013000100003

SILVA, Clemilson Cavalcanti. **Sexualidade, parentalidade e doenças sexualmente transmissíveis**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A escola: locus da formação continuada para os professores? In: LLARENA, Rosilene Agapito da Silva; PESSOA, Verônica da Silva. **Discussões sobre a organização do trabalho na escola: noções preliminares**. João Pessoa: Editora Imprell, 2014.

SILVA, Eduardo Mariano da; RODRIGUES, Thiago Donda. Ensino de Matemática e Orientação Sexual em uma perspectiva interdisciplinar. **Revista Psicologia e Transdisciplinaridade**, Paranaíba-MS, v. 2, n. 1, p. 74-89, Jan./Jun., 2022.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Práticas de estágio no Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP/Guarulhos. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TANCREDI, Silvia. Homeschooling. **Portal Brasil Escola**. 2024. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/homeschooling.htm>. Acesso em 05 fev. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: Tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227762>. Acesso em 30 abr. 2023.

UNICEF. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. **Unicef.org**. 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>>. Acesso em 15/06/2023.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. de Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

WEREBE, M. J. G. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 36, p. 99-110, fev. 1981.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, Política e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA

Prezado Diretor da Escola Estadual Professor de Almeida Café, eu, Mery Cristiane Batista Pacheco, aluna do curso de Pós-graduação em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, venho, por meio deste, **solicitar autorização para realizar**, nas dependências desta instituição de Ensino, a pesquisa: “Educação Sexual nas escolas: os discursos de docentes de matemática da Educação Básica”, que tem o objetivo de analisar como os professores de matemática lidam com a temática da Educação Sexual, como tema transversal, em uma escola pública de Ensino Médio no município de Macapá-AP.

Nesta etapa do projeto serão coletadas informações por meio de entrevistas gravadas em áudio para posterior transcrição. Por isso, solicito ao senhor diretor, a liberação dos professores de Matemática, que concordarem em participar deste trabalho, para realizar a coleta de dados no interior desta unidade de ensino.

Esclarece-se que será assegurado tanto à escola quanto a todos os professores participantes da pesquisa o anonimato e a confidencialidade, bem como a possibilidade de desistir da pesquisa a qualquer momento. Vale ressaltar ainda que as informações reunidas serão usadas unicamente para fins desta pesquisa e de trabalhos que dela se desdobrarão. Desta forma, informa-se que uma cópia com o resumo do projeto será disponibiliza a esta instituição de ensino. Informa-se também a disponibilidade para qualquer esclarecimento durante tempo de execução deste projeto nos seguintes contatos: Mery Cristiane Batista Pacheco, e-mail: merycbpacheco@gmail.com, telefone: 96-81269406 e Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva e-mail: ejls@academico.ufpb.br e telefone: 83-999558887.

Na esperança de contar com sua colaboração deixo meus agradecimentos.

Atenciosamente,
Mery Cristiane Batista Pacheco

Macapá-AP, ____ de _____ 2022

Diretor

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA**

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA**,

A pesquisadora **Mery Cristiane Batista Pacheco** convida você a participar da pesquisa intitulada “O Lidar de Professores de Matemática com o tema da Educação Sexual em uma Escola Pública De Ensino Médio no Município De Macapá-AP”, que está sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar desse estudo deve ser voluntária e ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você e não há nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa ou cancelar as informações prestadas. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

A pesquisa tem por objetivo geral analisar como os professores de matemática lidam com a temática da Educação Sexual, como tema transversal, em uma escola pública de ensino médio no município de Macapá-AP.

Por intermédio deste termo, são garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e

social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa.

Endereço e Informações da pesquisadora

A pesquisadora é residente na Avenida Manoel Bezerra Barbosa, n. 514. Bairro: Alvorada, CEP: 68906642. Informo também a disponibilidade para qualquer esclarecimento durante tempo de execução deste projeto nos seguintes contatos, e-mail: merycbpacheco@gmail.com e telefone: 96-81269406

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de PARTICIPANTE da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** assinada pela Pesquisadora Responsável.

Macapá-AP, _____ de _____ de 2023.

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

APÊNDICE C
ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA

Roteiro de entrevista

RELATO DA ESCOLHA PELA DOCÊNCIA E PELA ÁREA DE MATEMÁTICA

Nome (Apelido):

Idade:

TRAJETÓRIA DOCENTE EM MATEMÁTICA (identificar tempo de serviço, n.º de escolas e quanto tempo na escola atual ou cargo atual)

- Por que escolheu ser professor de matemática?
- O que o tempo de docência trouxe para você no ato de ser professor?
- Quais fatos durante toda sua carreira foram mais marcantes em relação a ser professor de matemática? Quais foram os mais complexos, em que você sentiu dificuldade em sala de aula? Por quê?
- Quais outros conteúdos aprendidos na formação em matemática foram úteis além do ensino da matéria?

A EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO INICIAL E/OU CONTINUADA DO
PROFESSOR DE MATEMÁTICA

- O que você entende por Sexualidade e Educação Sexual?
- Como esses conceitos foram trabalhados em sua formação acadêmica?
- Em caso negativo, como você obteve esses conhecimentos?

- Comente se, para você, essa temática deveria estar presente no processo formativo do professor de matemática.

OS DESAFIOS DOS DOCENTES DE MATEMÁTICA NO TRATO COM A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

- Você considera a Educação Sexual como competência da escola?
- Você se sente preparado para lidar com esse tema de forma transversal no currículo?
- Poderia indicar situações em que este tema emergiu em suas aulas?
- Como você trabalha ou trabalhou esse tema?

ANEXO A

MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA

3.3.3.1.1 MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO – 2ª E 3ª SÉRIES

APROVADA PELA RES.
56/2011-CEE/AP PARECER
17/2011-CEE



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO E NORMATIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE ENSINO
NÚCLEO DE INSPEÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO REGULAR

Início da Vigência: 2011

DIAS LETIVOS/ ANUAL	200	TOTAL HORA/AULA DO CURSO: 2.667h	1ª, 2ª séries	Carga horária	50'	1.040 h/a
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05			Carga horária	60'	867h
SEMANAS LETIVAS	40		3ª série	Carga horária	50'	1120 h/a
				Carga horária	60'	934h

BASE NACIONAL COMUM LEI Nº 9394/96	ÁREA	DISCIPLINAS	SÉRIE / C.H SEMANAL			MÓDULO/AULA ANUAL			TOTAL CH
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
	LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LINGUA PORTUGUESA E LITERATURA	5	5	5	200	200	200	600
		ARTE	1	2	2	40	80	80	200
		ED. FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	CIENCIAS NATURAIS E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMATICA	4	3	3	160	120	120	400
		FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
		QUMICA	2	2	2	80	80	80	240
		BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	CIENCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
		GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
		FILOSOFIA	1	1	1	40	40	40	120
SOCIOLOGIA		1	1	1	40	40	40	120	
TOTAL CARGA HORARIA BASE NACIONALCOMUM			24	24	24	960	960	960	2880
PARTE DIVERSI FICADA	LINGUA ESTRANGEIRA / ESPANHOL		-	-	2	-	-	80	80
	LINGUA ESTRANGEIRA		2	2	2	80	80	80	240
TOTAL CARGA HORÁRIA DA PARTE DIVERSIFICADA			2	2	4	80	80	160	320
TOTAL GERAL DO CURSO			26	26	28	1040	1040	1120	3.200

- I. A disciplina Língua Estrangeira – Espanhol será de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa ao aluno (Lei Federal Nº. 11.161/05);
- II. A disciplina Educação Física será ministrada no mesmo turno em que o (a) aluno (a) está regularmente matriculado (a);

- III. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas disciplinas de Arte, Literatura e História (Lei nº.10.639/2003 CNE, Lei nº. 11.645/2008 CNE e Lei Estadual nº. 1.196/08 – GEA);
- IV. Os conteúdos de História e Geografia do Amapá serão incluídos, **obrigatoriamente**, nas Disciplinas de História e Geografia (Resolução nº. 083/02-CEE/AP, Art. 8º Inciso I); Os temas Transversais: Saúde, Sexualidade, Diversidade Sexual e Gênero, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Cultura, Linguagens, Ética e Trânsito serão trabalhados em todos os componentes curriculares de forma interdisciplinar e implementados no Projeto Político Pedagógico de cada escola (Art. 26 da Lei nº 9394/96 - LDB);
- V. No turno **diurno**, todos os módulos-aulas serão de **50 minutos**, com o **total de 200 dias** letivos. No turno **noturno**, os **três primeiros** módulos-aulas serão de **50 minutos** e os **últimos** poderão ser de **45 minutos**, com **208 dias** letivos anual (Resolução 040/08-CEE/AP).

Para se cumprir a legislação foi organizado o horário diurno das aulas da seguinte forma:

ENSINO MÉDIO REGULAR DIURNO 2ª SÉRIES												
Horário		1º TURNO					Horário	2º TURNO				
		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
1º	07h30min às						13h15min às					
	08h20min						14h05min					
2º	08h20min às						14h05min às					
	09h10min						14h55min					
3º	09h10min às						14h55min às					
	10h00min						15h45min					
	10h00min às	INTERVALO					15h45min às	INTERVALO				
	10h15min						16h00min					
4º	10h15min às						16h00min às					
	11h05min						16h50min					
5º	11h05min às						16h50min às					
	11h55min						17h40min					
6º	11h55min às						17h40min às					
	12h45min						18h30min					

	Dias com cinco módulos-aula
	Dia com seis módulos-aula

ENSINO MÉDIO REGULAR DIURNO 3ª SÉRIE												
Horário		1º TURNO					Horário	2º TURNO				
		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
1º	07h30min às 08h20min						13h15min às 14h05min					
2º	08h20min às 09h10min						14h05min às 14h55min					
3º	09h10min às 10h00min						14h55min às 15h45min					
	10h00min às 10h15min	INTERVALO					15h45min às 16h00min	INTERVALO				
4º	10h15min às 11h05min						16h00min às 16h50min					
5º	11h05min às 11h55min						16h50min às 17h40min					
6º	11h55min às 12h45min						17h40min às 18h30min					

	Dias com cinco módulos-aula
	Dias com seis módulos-aula

O horário noturno do Ensino Médio Regular Noturno ficou da seguinte maneira:

ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO 3ª SÉRIE						
Horário		3º TURNO				
		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
1º	18h30min às					
	19h15min					
2º	19h15min às					
	20h00min					
3º	20h00min às					
	20h45min					
	20h45min às	INTERVALO				
	21h00min					
4º	21h00min às					
	21h45min					
5º	21h45min às					
	22h30min					
6º	22h30min às					
	23h15min					

	Dias com cinco módulos-aula
	Dias com seis módulos-aula

APROVADA PELA RES.
56/2011-CEE/AP



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO E NORMATIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE ENSINO
NÚCLEO DE INSPEÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: E.J.A.

1ª ETAPA (1ª SÉRIE)

2ª ETAPA (2ª E 3ª SÉRIES)

Início da Vigência: 2011

DIAS LETIVOS/ ANUAL	185	1ª Etapa	MÓDULO-AULA	45'	962h/a
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05		C/H ANUAL	60'	722h
SEMANAS LETIVAS	37	2ª etapa	MÓDULO-AULA	45'	925h/a
			C/H ANUAL	60'	694h

ÁREA	DISCIPLINAS	ETAPA/ CH SEMANAL		ETAPA C/H ANUAL		C/H TOTAL
		1ª	2ª	1ª	2ª	
LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	5	5	185	185	370
	ARTE	1	1	37	37	74
	ED. FÍSICA	2	2	74	74	148
	MATEMÁTICA	4	3	148	111	259
	FÍSICA	2	2	74	74	148
	QUÍMICA	2	2	74	74	148
	BIOLOGIA	2	2	74	74	148
	HISTÓRIA	2	2	74	74	148
	GEOGRAFIA	2	2	74	74	148
	FILOSOFIA	2	1	74	37	111
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	SOCIOLOGIA	1	2	37	74	111
TOTAL CARGA HORÁRIA BASE NACIONAL COMUM		25	24	925	888	1813
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL	-	2	-	74	74
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	2	74	74	148
TOTAL CARGA HORÁRIA PARTE DIVERSIFICADA		2	4	74	148	222
TOTAL GERAL DO CURSO		27	28	999	1036	2035

- I. A disciplina Língua Estrangeira Espanhol será de **oferta obrigatória pela escola** e de **matrícula facultativa ao aluno** (Lei Federal Nº. 11.161/05);

- II. A disciplina Educação Física será ministrada no mesmo turno em que o (a) aluno (a) está regularmente matriculado (a);
- III. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas Disciplinas de Arte, Literatura e História (Lei nº10. 639/2003 CNE, Lei nº 11.645/2008 CNE e Lei Estadual nº. 1.196/08 – GEA);
- IV. Os conteúdos de História e Geografia do Amapá serão incluídos, obrigatoriamente, nas Disciplinas de História e Geografia (Res. 083/02 – CEE/AP, Art. 8º, Inciso I);
- V. Os temas: Saúde e Higiene, Sexualidade, Diversidade Sexual e Gênero, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Cultura, Linguagens, Ética e Educação no Trânsito serão trabalhados em todos os componentes curriculares de forma interdisciplinar e implementados no Projeto Político Pedagógico de cada escola (Art. 26 da Lei nº. 9394/96).

O horário noturno da Educação de Jovens e Adultos ficou da seguinte maneira:

EJA – 1ª ETAPA						
Horário		3º TURNO				
		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
1º	18h30min às					
	19h15min					
2º	19h15min às					
	20h00min					
3º	20h00min às					
	20h45min					
	20h45min às	INTERVALO				
	21h00min					
4º	21h00min às					
	21h45min					
5º	21h45min às					
	22h30min					
6º	22h30min às					
	23h15min					

	Dias com cinco módulos-aula
	Dias com seis módulos-aula

EJA – 2ª ETAPA						
Horário		3º TURNO				
		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
1º	18h30min às 19h15min					
2º	19h15min às 20h00min					
3º	20h00min às 20h45min					
	20h45min às 21h00min	INTERVALO				
4º	21h00min às 21h45min					
5º	21h45min às 22h30min					
6º	22h30min às 23h15min					

	Dias com cinco módulos-aula
	Dias com seis módulos-aula

ANEXO B
PORTARIA GM/MS Nº 1.004, 21 DE JULHO DE 2023

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - Seção 1

ISSN 1677-7042

Nº 140, terça-feira, 25 de julho de 2023

reais e setenta e quatro centavos), conforme Anexo a esta Portaria.
Art. 2º O Fundo Nacional de Saúde adotará as medidas necessárias para a transferência, regular e automática, do montante estabelecido no art. 1º, ao Fundos Estadual e Municipais de Saúde, mediante processo autorizativo encaminhado pela Secretaria de Atenção Especializada à Saúde.
Art. 3º O recurso orçamentário, objeto desta Portaria, correrá por conta do orçamento do Ministério da Saúde, devendo onerar o Programa de Trabalho 10.302.5018.8585 - Atenção à Saúde da População para Procedimentos de Média e Alta Complexidade - Plano Orçamentário 0000.
Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos financeiros a partir da 8ª (oitava) parcela de 2023.

NÍSIA TRINDADE LIMA

ANEXO

UF	IBGE	MUNICÍPIO	ESTABELECIMENTO	CNES	GESTÃO	TOTAL
SC	420540	FLORIANÓPOLIS	MATERNIDADE CARMELA DUTRA	0019283	ESTADUAL	-R\$ 64.573,35
SC	420540	FLORIANÓPOLIS	HOSPITAL UNIV PROFESSOR POLYDORO ERNANI DE SAO THIAGO	3157245	ESTADUAL	R\$ 1.972.347,90
SC	420540	FLORIANÓPOLIS	CEPONS	0019445	ESTADUAL	-R\$ 1.492.023,60
SC	420540	FLORIANÓPOLIS	HOSPITAL GOVERNADOR CELSO RAMOS	2691841	ESTADUAL	R\$ 36.824,44
SC	420540	FLORIANÓPOLIS	HOSPITAL INFANTIL JOANA DE GUSMAO	2691868	ESTADUAL	-R\$ 3.808.842,60
SC	420900	JOACABA	HOSPITAL UNIVERSITARIO SANTA TEREZINHA	2560771	ESTADUAL	R\$ 2.492.477,61
SC	421360	PORTO UNIAO	HOSPITAL SAO BRAZ	2543044	ESTADUAL	-R\$ 1.177.798,67
SC	421870	TUBARAO	HOSPITAL NOSSA SENHORA DA CONCEICAO	2491710	ESTADUAL	-R\$ 455.502,76
SC	420240	BLUMENAU	SUB TOTAL GESTÃO ESTADUAL			-R\$ 2.497.091,03
SC	420240	BLUMENAU	HOSPITAL SANTA ISABEL	2558246	MUNICIPAL	R\$ 1.060.233,08
SC	420240	BLUMENAU	HOSPITAL SANTO ANTONIO	2558254	MUNICIPAL	-R\$ 1.611.111,78
SC	420420	CHAPICO	SUB TOTAL BLUMENAU			-R\$ 550.878,70
SC	420420	CHAPICO	HOSPITAL REGIONAL DO OESTE	2537788	MUNICIPAL	-R\$ 1.252.433,39
SC	420460	CRICIUMA	HOSPITAL SAO JOSE	2758164	MUNICIPAL	R\$ 4.909.862,16
SC	420540	FLORIANÓPOLIS	IMPERIAL HOSPITAL DE CARDIACOS	0019402	MUNICIPAL	-R\$ 986.981,96
SC	420820	ITAJAI	HOSPITAL E MATERNIDADE MARIETA KONDER BORNHAUSEN	2522691	MUNICIPAL	R\$ 4.124.015,79
SC	420890	JARAGUA DO SUL	HOSPITAL SAO JOSE	2306336	MUNICIPAL	R\$ 2.943.870,31
SC	420910	JOINVILLE	HOSPITAL MUNICIPAL SAO JOSE	2436469	MUNICIPAL	-R\$ 361.210,74
SC	420910	JOINVILLE	HOSPITAL INFANTIL DR JESER AMARANTE FARIA	6048692	MUNICIPAL	R\$ 1.538.956,87
SC	420930	LAGES	SUB TOTAL JOINVILLE			R\$ 1.177.746,13
SC	421480	RIO DO SUL	HOSPITAL E MATERNIDADE TEREZA RAMOS	2504332	MUNICIPAL	R\$ 3.451.802,46
SC	421580	SAO BENTO DO SUL	HOSPITAL REGIONAL ALTO VALE	2568713	MUNICIPAL	R\$ 1.660.006,35
SC	421580	SAO BENTO DO SUL	HOSPITAL E MATERNIDADE SAGRADA FAMILIA	2521792	MUNICIPAL	R\$ 1.163.105,62
SC			SUB TOTAL GESTÃO MUNICIPAL			R\$ 16.640.112,72
SC			TOTAL GERAL			R\$ 14.143.021,74

PORTARIA GM/MS Nº 1.004, DE 21 DE JULHO DE 2023

Define os municípios com adesão ao Programa Saúde na Escola para o ciclo 2023/2024, os habilita ao recebimento do teto de recursos financeiros pactuados em Termo de Compromisso e dá outras providências.

A MINISTRA DE ESTADO DA SAÚDE, no uso das atribuições que lhe conferem os incisos I e II do parágrafo único do art. 87 da Constituição, e Considerando o Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, que institui o Programa Saúde na Escola, com a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;

Considerando a Portaria Interministerial MS/MEC nº 1.055, de 25 de abril de 2017, que redefine as regras e critérios para adesão ao Programa Saúde na Escola por estados, Distrito Federal e Municípios e dispõe sobre o respectivo incentivo financeiro para custeio de ações;

Considerando a Portaria de Consolidação GM/MS nº 2, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre as políticas nacionais de saúde do Sistema Único de Saúde;

Considerando a Portaria de Consolidação GM/MS nº 4, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre os sistemas e os subsistemas do Sistema Único de Saúde; e Considerando a Portaria de Consolidação GM/MS nº 6, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre o financiamento e a transferência dos recursos federais para as ações e os serviços de saúde do Sistema Único de Saúde, resolve:

Art. 1º Os Municípios que finalizaram a adesão ao Programa Saúde na Escola, realizando todas as etapas definidas no Portal e-Gestor APS, farão jus ao recebimento do incentivo financeiro previsto na Portaria Interministerial MS/MEC nº 1.055, de 25 de abril de 2017.

§ 1º Em 17 de março de 2023 foi finalizado o período de adesão ao Programa Saúde na Escola para o ciclo 2023/2024.

§ 2º As ações pactuadas no Termo de Compromisso pelos municípios e o Distrito Federal serão monitoradas ao final de cada ano do ciclo.

Art. 2º Ficam habilitados os municípios e Distrito Federal descritos no anexo a esta Portaria ao recebimento dos recursos financeiros para implementação do conjunto de ações do Programa Saúde na Escola, de acordo com o número de estudantes contemplados no Termo de Compromisso Municipal ou Distrital, conforme Portaria Interministerial nº 1.055/MS/MEC, de 25 de abril de 2017.

§ 1º Os Municípios descritos no anexo I desta Portaria ficam habilitados ao recebimento de 100% (cem por cento) do valor total pactuado.

§ 2º Considerando às necessidades de saúde e educação dos estudantes da educação básica, os valores repassados aos municípios e ao Distrito Federal serão acrescidos segundo os critérios:

I - Será acrescido R\$ 1.000,00 (mil reais) a cada intervalo entre 1 e 800 estudantes das escolas prioritárias, constituída por creches e pré-escolas, escolas rurais, escolas que atendem medidas socioeducativas, e escolas em que mais de 50% (cinquenta) dos estudantes são membros de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, devidamente pactuadas na adesão ao Programa Saúde na Escola;

II - Será atribuído à soma dos estudantes das escolas prioritárias um Índice de Vulnerabilidade do Programa Saúde na Escola que considera fatores como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), o Coeficiente de Gini do Município, a Taxa de Abandono Escolar do ensino fundamental e médio do município, a Prevalência de Má Nutrição em crianças e adolescentes, e a Prevalência de Gravidez na Adolescência. Para efeito desta Portaria foi conferido um fato de multiplicação de 0,2 para os Municípios classificados com baixa vulnerabilidade, 0,5 para os Municípios classificados com média vulnerabilidade, e 0,8 para os municípios classificados com alta vulnerabilidade; e

III - A classificação do Índice de Vulnerabilidade do Programa Saúde na Escola encontra-se listado no Anexo II desta Portaria.

Art. 3º O cálculo do incentivo financeiro do segundo ano do ciclo do Programa Saúde na Escola a ser repassado para o Distrito Federal e municípios levará em conta dois indicadores.

§ 1º Indicador 1: Percentual de escolas pactuadas que realizaram ações do PSE no Município:

I - O indicador reflete a cobertura das ações nas escolas pactuadas na adesão ao PSE no município no período avaliado, e corresponderá a 80% (oitenta) do valor repassado na adesão.

§ 2º Indicador 2: Percentual de escolas pactuadas que realizaram ações prioritárias para o ciclo 2023/2024 no município:

I - O indicador reflete a cobertura das ações prioritárias para o ciclo 2023/2024, ou seja, alimentação saudável e prevenção de obesidade e promoção da atividade física, ou saúde mental, ou prevenção de violências e acidentes, ou promoção da cultura de paz e direitos humanos, ou saúde sexual e reprodutiva e prevenção de HIV/IST nas escolas pactuadas na adesão ao PSE no Município no período avaliado, e corresponderá a 20% (vinte) do valor repassado na adesão.

§ 3º Considerando a reabertura das escolas e retomada das aulas presenciais, bem como o histórico de desempenho dos municípios nos ciclos de adesão 2019/2020 e 2021/2022, estabeleceu-se metas de cobertura anual, para os indicadores 1 e 2, acima de 50% das escolas pactuadas na adesão ao ciclo:

I - O Município que apresentar desempenho acima de 50% (cinquenta) no indicador Percentual de escolas pactuadas que realizaram ações do PSE no Município, terá o alcance do indicador de 100% (cem) e fará jus ao valor equivalente a 80% (oitenta) do montante repassado na adesão; e

II - O Município que apresentar desempenho acima de 50% (cinquenta) no indicador Percentual de escolas pactuadas que realizaram ações prioritárias para o ciclo 2023/2024 no município, terá o alcance do indicador de 100% (cem) e fará jus ao valor equivalente a 20% (vinte) do montante repassado na adesão.

§ 4º O Município que apresentar desempenho para os indicadores 1 e 2 acima de zero até 25% (vinte e cinco) terá alcance do indicador de 25% (vinte e cinco), e o município que apresentar desempenho acima de 25% (vinte e cinco) até 50% (cinquenta) terá alcance do indicador de 50% (cinquenta), no respectivo indicador.

§ 5º O Município que não registrar as ações do Programa Saúde na Escola, de acordo com o § 1º e § 2º, permanecerá aderido ao ciclo, mas, não fará jus ao incentivo financeiro no segundo ano do ciclo.

§ 6º Para garantir a continuidade das escolas atendidas ao Programa Saúde na Escola e o monitoramento das ações do Programa, não haverá período de ajustes das escolas pactuadas na adesão.

Art. 4º Os recursos orçamentários, de que trata esta Portaria, farão parte do Bloco de Manutenção das Ações e Serviços Públicos de Saúde - Grupo de Atenção Primária, e correrão por conta do orçamento do Ministério da Saúde, devendo onerar R\$ 90.392.356,00 (noventa milhões, trezentos e noventa e dois mil e trezentos e cinquenta e seis reais) do Programa de Trabalho 10.301.5019.219A - Piso de Atenção Primária à Saúde, Plano Orçamentário (PO) 000A - Incentivo para Ações Estratégicas.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

NÍSIA TRINDADE LIMA

ANEXO I

UF	MUNICÍPIO	IBGE	Valor do Incentivo às ações da Portaria Interministerial nº 1.055/2017	Valor repassado para escolas prioritárias	Valor repassado para o Índice de Vulnerabilidade do PSE	Total
AC	ACRILÂNDIA	120001	R\$ 30.676,00	R\$ 3.000,00	R\$ 1.500,00	R\$ 15.176,00
AC	ASSIS BRASIL	120005	R\$ 8.676,00	R\$ 1.000,00	R\$ 800,00	R\$ 10.476,00
AC	BRASILÉIA	120010	R\$ 9.676,00	R\$ 3.000,00	R\$ 2.400,00	R\$ 15.076,00
AC	BUJARI	120013	R\$ 7.676,00	R\$ 3.000,00	R\$ 2.400,00	R\$ 13.076,00
AC	CAPIKABA	120017	R\$ 9.676,00	R\$ 4.000,00	R\$ 3.200,00	R\$ 16.876,00
AC	CRUZEIRO DO SUL	120020	R\$ 42.676,00	R\$ 23.000,00	R\$ 18.400,00	R\$ 84.076,00
AC	EPITACIOLÂNDIA	120025	R\$ 30.676,00	R\$ 3.000,00	R\$ 2.400,00	R\$ 16.076,00
AC	FEIJÓ	120030	R\$ 11.676,00	R\$ 2.000,00	R\$ 1.600,00	R\$ 15.276,00
AC	JORDÃO	120032	R\$ 7.676,00	R\$ 2.000,00	R\$ 1.600,00	R\$ 11.276,00
AC	MANOEL LIMA	120033	R\$ 14.676,00	R\$ 9.000,00	R\$ 7.200,00	R\$ 30.876,00
AC	MANOEL URBANO	120034	R\$ 8.676,00	R\$ 3.000,00	R\$ 2.400,00	R\$ 14.076,00



Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico
<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 0515202307250005

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001,
que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

