

|  |  |
|--|--|
|  <p>ESCOLA DE CIÊNCIAS<br/>DA SAÚDE E DA VIDA</p> | <p><b>PSICO</b></p> <p>Psico, Porto Alegre, v. 54, n. 2, p. 1-14, jan.-dez. 2023<br/>e-ISSN: 1980-8623   ISSN-L: 0103-5371</p> |
| <p><a href="http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2023.2.40098">http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2023.2.40098</a></p>           |  |

SEÇÃO: ARTIGO

## Escala de Crenças sobre Educação Sexual (ECES): Evidências de Validade no Brasil

*Sex Education Belief Scale (SEBS): evidence of validity in Brazil*

*Escala de Creencias de Educación Sexual (ECES): evidencia de validez en Brasil*

**Jean Jesus Santos<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-9162-469X](https://orcid.org/0000-0002-9162-469X)

[psijeanjesus@gmail.com](mailto:psijeanjesus@gmail.com)

**Mozer de Miranda**

**Ramos<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0001-5164-1543](https://orcid.org/0000-0001-5164-1543)

[mozeramos@yahoo.com.br](mailto:mozeramos@yahoo.com.br)

**Elder Cerqueira-Santos<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0003-1116-6391](https://orcid.org/0000-0003-1116-6391)

[eldercerqueira@yahoo.com.br](mailto:eldercerqueira@yahoo.com.br)

**Recebido em:** 5 fev. 2021

**Aceito em:** 16 fev. 2021

**Publicado em:** 22 dez. 2023.

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo realizar a adaptação transcultural e produzir evidências de validade de uma escala para medir crenças sobre educação sexual no contexto brasileiro. Participaram desta pesquisa 580 universitários de cursos de licenciaturas, que responderam a um questionário contendo a versão adaptada da escala. Foram realizados procedimentos para adaptação transcultural do instrumento original e uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) do instrumento adaptado. A versão final da Escala de Crenças sobre Educação Sexual (ECES), composta por dez itens distribuídos em um único fator com uma capacidade de explicação de variância de 47,9%, apresentou boas evidências de validade e fidedignidade, com coeficiente alfa de *Cronbach* de 0,895 e boa conexão com um instrumento correlato. Os resultados indicam que a ECES consiste em uma boa ferramenta de medida, contextualizada com a realidade brasileira.

**Palavras-chave:** educação sexual; escala; validação de constructo; adaptação transcultural; escola.

**Abstract:** In view of the debate on sexuality education in schools, this study aim to perform cross-cultural adaptation and produce evidence of the validity of a scale to measure beliefs about sex education in the Brazilian context. A total of 580 university students participated in the study and answered a questionnaire containing the adapted version of the scale. Procedures were performed for cross-cultural adaptation of the original instrument and an Exploratory Factor Analysis (EFA) of the adapted instrument. The final version of the Sex Education Belief Scale (ECES), consisting of ten items distributed in a single factor with an explanatory capacity of variance of 47.9%, showed good evidence of validity and reliability, with a Cronbach's alpha coefficient of 0.895 and good connection with a related instrument. The results indicate that the SSEBS consists of a good measurement tool, contextualized with the Brazilian reality.

**Keywords:** sex education; scale; construct validation; cross-cultural adaptation; school.

**Resumen:** Ante el debate sobre educación sexual en las escuelas, este estudio tiene como objetivo realizar una adaptación transcultural y producir evidencia de la validez de una escala para medir las creencias sobre la educación sexual en el contexto brasileño. El estudio incluyó a 580 estudiantes universitarios que respondieron un cuestionario que contenía la versión adaptada de la escala. Se realizaron procedimientos para la adaptación transcultural del instrumento original y una Análisis Factorial Exploratoria (AFE) del instrumento adaptado. La versión final de la Escala de Creencias de Educación Sexual (ECES), que consta de diez itens distribuidos en un solo factor con una capacidad explicativa de variación del 47.9%, mostró buena evidencia de validez y confiabilidad, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.895 y buena conexión con un instrumento correlacionado. Los resultados indican que el ECES consiste en una buena herramienta de medición, contextualizada con la realidad brasileña.

**Palabras clave:** educación sexual; escala; validación de constructo; adaptación transcultural; escuela.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil.

No Brasil, movimentos conservadores como o de combate à suposta "ideologia de gênero" insistem em defender que os pais devem ser os únicos responsáveis por educar seus filhos sobre sexualidade (Lionço, Alves, Mattiello, & Freire, 2018; Mattos, 2018; Rios & Resadori, 2018). Entretanto, práticas de Educação Sexual (ES) já acontecem nas escolas há décadas e progressivamente reconhece-se a necessidade desse trabalho tornar-se ainda mais presente e estruturado. Registra-se que ações de educação em sexualidade acontecem nas escolas brasileiras desde o início do século XX (Furlanetto, Lauer-mann, Costa, & Marin, 2018). Contudo, o cenário atual mostra que o debate público acerca do reconhecimento da legitimidade da inclusão desse tópico no currículo escolar ainda não foi superado.

No contexto mais recente, é importante destacar que, na década de 1990, foram consolidadas diretrizes que propunham abordagens mais amplas e inclusão de tópicos sobre gênero e orientação sexual nas práticas educativas escolares (Marcon, Prudêncio, & Gesseser, 2016; Nascimento & Chiaradia, 2017; Sfair, Bittar, & Lopes, 2015; Silva, Costa, & Müller, 2018). A partir de 2011, ano marcado pelo emblemático veto do governo federal ao Kit Anti-homofobia, pejorativamente conhecido como "Kit Gay", o fortalecimento de movimentos de resistência à ES na escola produziu, junto com outros fatores, a supressão dos tópicos orientação sexual e gênero do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (Lei n. 13.005 de 25/06/2014; Brasil, 2014) e, conseqüentemente, da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Brasil, 2018; Nascimento & Chiaradia, 2017). Entretanto, ações que envolvem essas temáticas, que correspondem à ES, continuam tendo espaço na escola, asseguradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) e orientadas por diretrizes como as dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs; Brasil, 1997; 1998).

Entende-se que a ES consiste em ações de ensino e aprendizagem relacionadas à sexualidade

humana que podem ocorrer informalmente, de modo mais global, constante e que não precisa ser planejado; ou podem ocorrer de modo formal, institucionalizado e deliberada através de práticas pedagógicas em instituições como a escola (Figueiró, 2006). Ela envolve informar, discutir e refletir sobre valores, sentimentos, normas e atitudes que fazem parte da vivência sexual para a construção de conhecimentos sobre esse aspecto da vida dos indivíduos (Figueiró, 2006). E resulta das relações com o ambiente, inicialmente na família, e se expande para a escola, onde pode se inserir formalmente em práticas pedagógicas (Figueiró, 2010).

Quando a ES acontece em instituições de educação, orientada pelos PCNs, pode ser designada como Orientação Sexual<sup>2</sup>, um dos temas transversais da educação para o qual existe um caderno que aponta definições, análises sobre o assunto e recomendações para trabalho. Nesse contexto dos PCNs (Brasil, 1998), a ES busca promover o desenvolvimento saudável do sujeito em consonância com a sua sexualidade e a das outras pessoas, o que pode promover também respeito à diversidade e garantia de direitos sexuais e reprodutivos. Ela tem a finalidade de desenvolver senso de responsabilidade e segurança do sujeito para que ele possa ter maiores condições de prevenção contra Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (SIDA/AIDS) e gravidez indesejada na adolescência, entre outras competências (Brasil, 1998). Assim, compreende-se que a ES pode contribuir, por exemplo, com orientações que ajudam a identificar e denunciar situações de ameaças ou consolidação de abusos sexuais, bem como violências motivadas por características de identidades de gênero e/ou orientação sexual. Logo, ela pode colaborar, então, para promoção de direitos e da cidadania de crianças e jovens em contexto escolar.

Embora diretrizes nacionais recomendem que questões sobre sexualidade e gênero devem ser abordadas transversalmente na escola, isso

<sup>2</sup> Ao invés de Orientação Sexual (conforme foi proposto inicialmente pelos PCNs), ao logo do texto será utilizado o termo Educação Sexual por esse mostrar-se mais adequado e ser mais comumente utilizado na literatura.

ainda não acontece de modo efetivo. A literatura nacional indica que há muitas fragilidades e necessidade de melhorias em ações que abordam questões sobre sexualidade para que essas atendam efetivamente ao que preconizam os PCNs, principalmente no que se refere à transversalização do tema (Furlanetto et al., 2018). Uma revisão sistemática sobre ES em escolas do Brasil mostrou que, dos trabalhos sobre ES presentes nos estudos analisados, nenhum atende ao que é preconizado (Furlanetto et al., 2018). Além disso, observou-se que conhecimentos sobre o tema não integram as diferentes áreas nem estão incluídos no currículo escolar, e as ações relatadas são isoladas, direcionadas a grupos específicos, além da maioria ter sido realizada por professores de Biologia e profissionais da saúde, muitos de fora da escola. Isso colabora para que tais ações sejam reduzidas a abordagens biologicistas, podendo estar ancoradas em lógicas de pedagogização, patologização e medicalização da sexualidade (Borges & Meyer, 2008; Louro, 2001; Figueiró, 2009).

Como ações de ES mais efetivas podem contribuir para que a escola promova formação para cidadania e garantia de direitos sexuais e reprodutivos, acredita-se que elas podem ajudar no enfrentamento de alguns desafios presentes na realidade brasileira referentes à violação desses direitos. É nessa esteira que a psicologia entra, com suas contribuições com os estudos na área do desenvolvimento humano, mais especificamente do desenvolvimento sexual, por exemplo, além desses desafios envolverem problemas sociais com os quais esta ciência preocupa-se. Por mais que as instituições de ensino tenham demonstrado empenho e realizado articulações para o combate de problemas como o da homofobia, especialmente quando ocorre no contexto escolar, continuam sendo necessários mais esforços que contribuam para o enfrentamento desse problema na atualidade (Almeida, Maia, & Chaves, 2016).

Mais investimentos em intervenções nesse campo são urgentes devido a indicadores como os que mostram que o Brasil apresenta altos

índices de violências homofóbica (Ministério dos Direitos Humanos, 2018) e assassinato de pessoas trans e de gênero-diversas (Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS – UNAIDS, 2016); além de estar entre os piores colocados no *ranking* dos países com maiores índices de homicídios de mulheres (Conselho Nacional de Justiça, 2018) e dos que mais estupram mulheres (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018). Chama a atenção o fato de que, enquanto o número de novas infecções por vírus de imunodeficiência (HIV) entre crianças declinou na América Latina e Caribe, houve um pequeno, mas constante, aumento percentual de novas infecções em adultos entre os anos de 2010 e 2015, o que indica que mais pessoas estão se contaminando ao longo da vida; sendo que, no Brasil, esse aumento foi de 4% nesse intervalo de tempo (UNAIDS, 2016), que foi um período também de fortalecimento de movimentos de resistência à ES nas escolas (Nascimento & Chiaradia, 2017).

Ainda em relação a evidências que reiteram a urgência da questão da educação sexual nas escolas brasileiras, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2015 mostrou que são baixos os índices de jovens que usam preservativo nas relações sexuais (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015). Um estudo que avaliou o impacto do Programa Saúde na Escola no Rio de Janeiro apontou considerável grau de desinformação sobre autocuidado e atitudes preventivas, bem como crenças ultrapassadas sobre sexualidade relacionadas a preconceitos e estereótipos, mesmo em escolas com adesão ao programa (Ataliba & Mourão, 2018). Outras investigações também constataam a presença dessas concepções preconceituosas entre estudantes e o quanto esses são influenciados pelo modo com a escola aborda tais assuntos (Asinelli-Luz & Cunha, 2011; Rondini, Teixeira-Filho, & Toledo, 2017; Teixeira-Filho, Rondini, & Bessa, 2011).

Desde 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) já reconhecia que investir na formação de professores seria estratégico para mudar o quadro do preconceito contra diversidade na escola. Alguns

autores defendem que investimentos nesse sentido são importantes para romper com as lógicas heteronormativas, sexistas e pouco eficientes para promoção de saúde e cidadania que têm sido reproduzidas nas escolas (Borges & Meyer, 2008; Bortolini, 2015; Louro, 2001). Contudo, apesar de existirem estudos sobre compreensões de professores em relação à abordagem de questões sobre sexualidade e gênero na escola, a literatura brasileira é escassa de estudos que investigam o que professores e as pessoas em geral pensam especificamente sobre a ES. Isso igualmente vale para estudos quantitativos com instrumentos sistematizados que poderiam oferecer dados, estatísticas e melhores evidências para subsidiar a produção acadêmica e intervenções nessa área.

Pesquisas sobre essas temáticas têm sido desenvolvidas em outros países. Por exemplo, em Portugal, que é um país com ampla legislação sobre ES na escola, onde o tópico faz parte da educação escolar como componente curricular e extracurricular (Despacho n. 60/2009, de 06/08 – Educação Sexual em meio escolar; Portaria n. 196-A/2010), Reis e Vilar (2006) realizaram o estudo de validação de uma escala para medir atitudes de professores em relação à ES, a qual tem grande potencial para ser usada em pesquisas em outros contextos. Destacando-se especificamente a subescala de dimensão atitudinal, conforme a nomeação dada pelos autores, que apresentou boas evidências de validade (consistência interna de  $\alpha=0,800$ ), sendo ela constituída por dez itens sobre ES (cinco sentenças que refletem crenças positivas e cinco que refletem crenças negativas) que podem ser respondidos por meio de uma escala *Likert* de cinco pontos. A soma da pontuação de cada item gera um escore em que, quanto maior for o seu valor, mais as atitudes do sujeito em relação à ES tendem a ser positivas, visto que os itens com afirmativas que refletem crenças negativas têm suas pontuações invertidas para esse cálculo.

Considerando a importância de contribuir com um instrumento de medida padronizado para a ampliação de pesquisas com metodologias quantitativas no Brasil, o presente trabalho tem

como objetivo realizar a adaptação transcultural da escala de atitudes de professores em relação à ES, de Reis e Vilar (2006), bem como o seu estudo de evidências de validade no contexto brasileiro, visando ampliar a abrangência do instrumento para amostras de sujeitos que não sejam necessariamente professores ou que ainda estão em formação para essa profissão. Buscou-se com isso, disponibilizar um instrumento que possibilite mensurar crenças que indicam a avaliação das pessoas em relação à ES, especificamente quando propõe-se que essas ações aconteçam no contexto da educação escolar.

## Método

Para a adaptação transcultural do instrumento original, foram feitos grupos de discussão com juizes especialistas para avaliar a adequação dos itens da escala para o contexto brasileiro. E para a produção de evidências de validade do instrumento adaptado, foi realizado um *survey* com estudantes de diversos cursos de licenciaturas.

## Participantes

Considerando que os critérios de inclusão neste estudo foi ser estudante de cursos de graduação para formação de profissionais para atuar especificamente na área da educação em escolas, participaram 580 universitários de 12 cursos de licenciaturas – Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Pedagogia e Química –, sendo todos estudantes de uma universidade pública da Região Nordeste do Brasil. Desses, 57,4% declaram ser do gênero feminino; 42,1% masculino; e somente três (0,5%) informaram não se reconhecerem nessas categorias. Em relação à orientação sexual; 77,8% se declaram heterossexuais; e os demais, bissexuais (11%), homossexuais (9,3%) e de outras orientações (1,9%).

A média de idade da amostra foi de 23,46 anos (DP = 7,21), com amplitude entre 18 e 63 anos. Entre os participantes, 40,2% declaram ser católicos; 16,6% evangélicos; 3,4% espíritas; 6,9% marcaram a opção "outra", ou seja, aqueles que

se designaram como agnósticos, ateus, religião de matriz africana, budista ou outras. Os demais (32,9%) declaram não ter religião. Quanto ao estado civil, a maioria dos participantes informaram estar solteiros no momento da pesquisa (82,8%); seguidos pelos casados ou em união estável (11,2%); pelos que indicaram "outro" estado civil (4,7%); e pelos que informaram serem divorciados ou viúvos (1,4%). A maioria também informou não ter filhos (89,3%).

### Instrumentos

Para o desenvolvimento do presente estudo, foi utilizada uma versão da escala de Reis e Vilar (2006) com adaptações para o contexto local do Brasil. Uma ficha de caracterização de dados sociodemográficos e formação em ES com perguntas sobre idade, sexualidade, religião, estado civil, curso de graduação, preparo para trabalhar com ES e importância atribuída a esse assunto no próprio curso. E a Escala de Preconceito Contra Diversidade Sexual e de Gênero (EPDSG), de Costa, Bandeira e Nardi (2015), sendo esta composta por 16 itens que podem ser respondidos através de uma escala *Likert* de cinco pontos. No seu estudo de validação, a EPDSG apresentou boas evidências de validade e fidedignidade para ser aplicada no contexto brasileiro e avaliar preconceito relacionado à diversidade sexual e de gênero ( $\alpha=0,93$ ), sendo que, quanto maior for a pontuação obtida nela, maior é o índice de preconceito manifestado pelo respondente.

### Procedimentos

Esse estudo faz parte de uma pesquisa maior que teve seu projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade onde o estudo foi realizado e foi aprovado conforme o Parecer n. 3.090.496 (CAAE:04532918.2.0000.5546). Na coleta de dados empíricos, a aplicação dos instrumentos ocorreu de forma presencial e grupal no *campus* da universidade onde os participantes estudavam. Para realização da coleta de dados, foi solicitada a autorização institucional à Pró-Reitoria de Graduação através de um termo de anuência.

A amostra foi recrutada por meio de busca

ativa. Inicialmente, foi feito um levantamento das turmas com estudantes de cursos de licenciaturas dos primeiros e dos últimos semestres, através de consultas no *site* institucional ou secretarias de departamentos. Os professores de cada turma foram contatados previamente e foram realizados agendamentos para que o pesquisador responsável pudesse ir às salas de aula para convidar os alunos a participarem da pesquisa, apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e realizar a coleta.

Todos os indivíduos foram informados sobre o caráter voluntário de participação da pesquisa, assinaram voluntariamente o TCLE, no qual estavam descritos os objetivos da pesquisa e os aspectos relacionados ao compromisso ético com os(as) participantes do estudo, em conformidade com as Resolução n. 466/2012 (Conselho Nacional de Saúde [CNS], 2012) e n. 510/2016 (CNS, 2016), ambas do Conselho Nacional de Saúde do Brasil. O tempo médio de resposta dos instrumentos foi de 20 minutos e a coleta aconteceu no primeiro semestre do ano de 2019 durante aproximadamente três meses. Todas as respostas foram lançadas em um banco de dados e submetidas a análises estatísticas.

### Análise de dados

Para a análise dos dados, foi utilizado o SPSS, versão 23. Foram feitas investigações estatísticas para a verificação de evidências de validade da escala adaptada, bem como suas propriedades fatoriais. Foi executada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) para analisar evidências de validade de constructo, visto que no estudo de Reis e Vilar (2006) não há menção a esse procedimento. Para analisar evidências de validade de critério do instrumento, foram conduzidos testes de Correlação de Pearson entre os escores dos participantes nas escalas utilizadas e Testes  $t$  de *Student* para das distribuições dos escores por características dos participantes. Também foi calculado o alfa de *Cronbach* para avaliar confiabilidade.

## Resultados

### Adaptação ao contexto brasileiro

Os procedimentos de adaptação da escala incluíram algumas reformulações para adequação dos itens para o contexto brasileiro e o português brasileiro. Isso se deu com a colaboração dos pesquisadores responsáveis pelo estudo e de dois especialistas da área da psicologia com vasta experiência em pesquisa com os temas: educação, diversidade sexual e violência; e preconceito, discriminação e processos de exclusão social. Foi realizado um contato inicial por *e-mail* com esses especialistas, que atuaram como juizes, para o envio do projeto de pesquisa com o instrumento de coleta de dados que continha uma versão da escala já com algumas modificações em relação à original, e, em seguida, foi realizada reunião para discussão conjunta do instrumento. Ambos responderam todos os contatos feitos e houve uma boa taxa de retorno e participação deles. Os juizes que colaboraram neste estudo são de estados diferentes do Nordeste, um do gênero masculino e professor de universidade pública e a outra do gênero feminino e professora de universidade privada.

Como a escala já tinha sido validada em português, inicialmente os pesquisadores autores deste artigo fizeram somente algumas alterações na redação dos itens originais visando a adequação desses para o idioma e o contexto brasileiros; nessa etapa ainda não foi acrescentado nenhum item novo. Nesse primeiro momento, discutiu-se sobre reformulações no item "As ações de educação sexual na escola são um meio muito eficaz de prevenção da SIDA", que foi substituído por "As ações de educação sexual na escola são um meio muito eficaz de prevenção de AIDS e ISTs"; e no item "Ações de educação sexual na escola são um meio eficaz de prevenção do recurso do aborto", que foi substituído por "Ações de educação sexual na escola são um meio eficaz de prevenção de gravidez não planejada". A alteração do primeiro item aconteceu porque entende-se que as ações de prevenção da SIDA/AIDS, mencionadas na versão portuguesa, abordam também outras ISTs;

tratou-se de adaptação para os termos usados e o português falado no Brasil. E a alteração do segundo item, que se referia à prevenção do recurso do aborto, aconteceu porque, como esse procedimento não era legalizado no Brasil até o momento da pesquisa, entendeu-se que seria mais adequado referir-se a ações de ES como potenciais meios para prevenir gravidez não planejada, principalmente entre adolescentes. Essa adaptação foi feita visando manter o texto o mais próximo possível do sentido do item original, mais também visando uma adaptação contextual para uma prática possível de ser incentivada no Brasil.

Após a leitura prévia dos juizes especialistas, ocorreu uma reunião em que foram discutidas as modificações iniciais para a adaptação transcultural dos itens e foi verificado se seriam necessárias outras alterações. A partir de sugestões dos juizes, foram feitas modificação no item "A educação sexual nas escolas é muito importante para as crianças e jovens" e no item "É aos pais e não à escola que compete a educação sexual das crianças e jovens", que foram duplicados de modo que cada assertiva se referisse a crianças e a jovens separadamente. Essa mudança foi proposta porque, no novo contexto no qual seria feita a aplicação do instrumento, os participantes poderiam tender a concordar mais com as assertivas que se referiam aos jovens e isso poderia comprometer a capacidade de medida do item se fossem mantidos juntos crianças e jovens em uma mesma sentença. Nesse caso, mais uma vez tratou-se de uma adaptação contextual para a realidade brasileira.

Essa última adaptação resultou no acréscimo de dois itens à escala, os quais totalizaram 12 na versão do instrumento que foi aplicado. Como as questões que iriam compor o protocolo de pesquisa a ser aplicado restringiam-se somente a sentenças que refletiam ideias (positivas ou negativas) que as pessoas podem ter acerca da ES, e não investigavam outras dimensões de atitudes como no estudo de validação da escala original, foi sugerido que, se apresentasse boas evidências de validade, esse poderia ser considerado um instrumento de medida de crenças,

nomeadamente Escala de Crenças sobre Educação Sexual (ECES).

### Evidências de validade de constructo

Para produção de evidências de validade de constructo, foi realizada uma AFE, objetivando a compreensão da estrutura fatorial da escala. O método utilizado na análise foi o de Fatoração pelo Eixo Principal e o método de rotação previsto havia sido o *Oblimin* direto. Durante a análise da matriz de correlação, dois itens apresentaram correlações muito baixas com o restante da matriz, com quase todas as correlações abaixo de 0,3, algumas na casa de 0,1, foram eles os itens 4 e 5. Como itens com uma dificuldade tão substancial de correlação com o conjunto não são adequados para a realização da AFE (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005), decidiu-se pela exclusão desses do conjunto de dados ao realizar a AFE, seguindo com a análise das respostas dadas nos demais que apresentaram índices de correlações adequados. As assertivas dos itens excluídos eram, respectivamente: "A sexualidade vai-se aprendendo ao longo da vida

e não na escola" e "Só os professores de Biologia têm responsabilidade na educação sexual".

Dando seguimento nas análises, o teste de KMO (0,886) e o teste de esfericidade de *Bartlett* ( $p < 0,001$ ) demonstraram que o conjunto de itens era adequado para fatoração por possuírem variâncias comuns e correlações significativas. Ao se observar as comunalidades, constatou-se que os itens possuíam resultados adequados, acima de 0,4, com exceção de dois deles (os itens 3 e 12), que ficaram no patamar entre 0,3 e 0,4. Os outros indicativos apresentados foram levados em consideração e decidiu-se manter tais itens, mesmo eles sendo um pouco menos explicados pela análise do que os outros do conjunto. Analisou-se o gráfico de escarpa e o critério da raiz latente para definição da quantidade de fatores. Os dois indicativos apontaram para uma solução unifatorial, explicando 47,9% da variância, que foi acatada pelos autores. Os itens com suas respectivas cargas fatoriais estão mostrados na Tabela 1. Também foi calculado o alfa de *Cronbach* da escala (0,895), que indicou boa consistência interna.

**Tabela 1** - Cargas Fatoriais da Análise Fatorial Exploratória da ECES

| Itens que Compuseram a Versão Final da Escala  | Cargas Fatoriais |
|--|------------------|
| 1. A educação sexual nas escolas é muito importante para jovens  | 0,762            |
| 2. A educação sexual nas escolas é muito importante para crianças  | 0,810            |
| 3. A educação sexual nas escolas motiva comportamentos sexuais precoces  | 0,586            |
| 6. A educação sexual deve ser uma das atividades obrigatórias em todas as escolas                                      | 0,770            |
| 7. As ações de educação sexual na escola são um meio muito eficaz de prevenção de AIDS e ISTs                          | 0,641            |
| 8. Ações de educação sexual na escola são um meio eficaz de prevenção de gravidez não planejada                        | 0,644            |
| 9. É aos pais e não à escola que compete a educação sexual dos jovens  | 0,699            |
| 10. É aos pais e não à escola que compete a educação sexual das crianças   | 0,738            |
| 11. Hoje em dia com toda informação da mídia (televisão, internet etc.) a educação sexual na escola é pouco necessária | 0,664            |
| 12. Todos os professores têm responsabilidades na educação sexual dos seus alunos                                      | 0,565            |

### Evidências de validade de critério

A fim de produzir evidências de validade de critério, empreendeu-se uma análise de correlação de Pearson entre os escores dos participantes na

ECES e da EPDSG. Nesse caso, foi observada uma correlação negativa, estatisticamente significativa, de força moderada com o valor de  $r$

= -0,602 ( $p < 0,001$ ), indicando que, enquanto a ECES avalia crenças positivas com relação à ES, a EPDSG mede atitudes que se manifestam em uma direção proporcionalmente inversa. Também foram realizados Testes *t* de *Student* para averiguar a capacidade de diferenciação de grupos da ECES. Os critérios escolhidos foram: orientação sexual, identidade de gênero, estado de

religiosidade (de acordo com a crença ou religião declarada), importância atribuída à ES no curso de licenciatura do respondente e autopercepção de preparação para trabalhar com ES. Os resultados desses testes estão dispostos na Tabela 2, sendo que, em todos os casos, foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre médias por grupos.

**Tabela 2 - Comparações Estatísticas de Distribuição da ECES através de Testes *t***

| Crítérios de Agrupamento                                   | Grupos                          | <i>n</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | Média |
|--|---------------------------------|----------|----------|----------|-------|
| Orientação Sexual  | Heterossexuais                  | 451      | -7,632   | <0,001   | 3,92  |
|  | Não heterossexuais              | 129      |          |          | 4,38  |
| Identidade de Gênero*                                      | Masculino                       | 244      | -3,117   | 0,002    | 3,91  |
|  | Feminino                        | 333      |          |          | 4,09  |
| Estado de Religiosidade                                    | Com religião                    | 389      | -8,516   | <0,001   | 3,87  |
|  | Sem religião                    | 191      |          |          | 4,33  |
| Importância da ES no curso de licenciatura do participante | Importante                      | 508      | 11,047   | <0,001   | 4,14  |
|  | Não importante                  | 72       |          |          | 3,14  |
| Autopercepção de preparo para trabalhar com ES             | Preparado ou muito preparado    | 136      | -3,861   | <0,001   | 4,22  |
|  | Pouco preparado ou despreparado | 444      |          |          | 3,96  |

\* Não foram incluídos os 3 participantes que informaram não se reconhecerem nessas categorias.

## Discussão

As evidências de validade de constructo e de critério da ECES que foram encontradas sugerem sua adequação para aplicação no Brasil. Neste estudo de caráter exploratório, os itens da escala agruparam-se em um único fator (como esperado), com cargas fatoriais satisfatórias e com uma boa consistência interna. Estudos posteriores poderão aprofundar esse modelo, aplicando-o em outras configurações amostrais e testando a estrutura encontrada.

De acordo com as cargas fatoriais, o item "A educação sexual nas escolas é muito importante para crianças" seria o mais representativo da escala por apresentar maior carga (0,810). Tal item toca no cerne da questão da ES no Brasil no que diz respeito ao medo da "corrupção" de crianças. Práticas de educação em sexualidade ainda são realizadas baseadas em preceitos pessoais e

limites morais e afetivos independentemente da faixa etária dos alunos. Além de que existe um temor por parte dos professores de falar sobre sexualidade em especial com crianças das séries iniciais (Blankenheim, Ramos, Pizzinato, & Costa, 2020). O medo de promover a antecipação de conhecimentos e comportamentos sexuais (Gava & Villela, 2016) e o temor do risco infundado de se incentivar a homossexualidade produzem um pânico moral que dificulta a abordagem de temas relacionados à sexualidade na sua dimensão mais ampla (Borges & Meyer, 2008).

O item "A educação sexual nas escolas motiva comportamentos sexuais precoces", que teve a segunda menor carga fatorial (0,586), tem grande relação teórica com o que apresentou maior carga, embora a associação entre eles tenha sido moderada (0,510) de acordo com a matriz

de correlações. A compreensão equivocada de que a ES contribui para antecipação da sexualidade erotizada reforça a aversão sobre esse tema, principalmente para ser trabalhado com crianças mais novas. Sobre essa ideia, Carvalho, Silva, Souza e Salgado (2012) afirmam que a recusa coletiva da sexualidade infantil ocorre porque ainda não há uma constituição social de elementos dessa dimensão da vida das crianças. Assim, a compreensão de que o comportamento sexual seja a única forma de pesar a relação com a sexualidade nesse contexto gera resistência para implementação de trabalhos de ES, já que esses passam a ser entendidos somente como ações para ensinar a ter relações sexuais.

A abordagem desse tema desde tenra idade, numa perspectiva progressiva acompanhando o desenvolvimento do indivíduo, é necessária quando a sexualidade é compreendida na sua dimensão mais ampla atrelada à garantia dos seus direitos sexuais e reprodutivos. Tendo em vista que esses direitos envolvem princípios como os de igualdade, liberdade, autonomia e segurança em relação à sexualidade (Corrêa, Januzzi, & Alves, 2003; Rios, 2006), no Brasil a vivência plena dessa sexualidade é garantida por políticas públicas de direitos humanos. Entretanto, para que isso seja possível, é necessária uma construção de espaços de educação sobre sexualidade ao longo da vida das pessoas em processos de desenvolvimento que, entre tantos outros lugares, também acontecem na escola.

Essas peculiaridades em relação à abordagem da sexualidade na infância e na juventude reforça a importância dos dois itens que se referiam à ES de jovens e crianças, na escala original, terem sido duplicados para que se pudesse ter uma assertiva para cada grupo (uma para crianças e outra para jovens). Os quatro itens resultantes dessa adaptação ficaram entre os cinco que tiveram maiores cargas fatoriais (0,810; 0,762; 0,738; 0,699), sendo que os referentes a crianças carregaram valores mais altos do que os seus equivalentes para jovens.

Embora o item "Todos os professores têm responsabilidades na educação sexual dos seus

alunos" tenha apresentado a menor carga fatorial (0,565), esse valor está bem acima do limite mínimo para ser considerado significativo (0,30) em uma amostra acima de 350 sujeitos (Hair et al., 2005). Teoricamente, ele tem relevância no conjunto do fator, porque aborda a ideia de que, para a ES, todos os professores têm da importância. A ES que rompe com uma proposta higienista figura nas diretrizes educacionais desde a década de 1990 (Nascimento & Chiaradia, 2017), entretanto, essa nova proposta ainda não foi completamente assimilada por professores no contexto escolar brasileiro. A revisão sistemática sobre ES em escolas do Brasil, mencionada na introdução deste artigo, relata algumas intervenções nesse campo, porém nenhum dos estudos avaliados tratam de abordagens transversais do tema da sexualidade assim como recomendam os PCNs. As ações de ES relatadas foram pontuais e a maioria foi proposta por agentes que não fazem parte do quadro efetivo da escola (Furlanetto et al., 2018).

O distanciamento dos professores para abordar esses assuntos envolve desafios, como a sobrecarga de trabalho, que faz com que acabem privilegiando os conteúdos tradicionais em detrimento dos transversais; a falta de apoio institucional; e lacunas na formação docente (Blankenheim et al., 2020; Oltramari & Gesser, 2019; Santos & Cerqueira-Santos, 2020; Soares & Monteiro, 2019). No tocante à formação de professores, estudos discutem a importância de investimentos nessa área (Borges & Mayer, 2008; Gesser, Oltramari, & Panisson, 2015; Souza, Silva, & Santos, 2017), apesar dos avanços significativos que vêm acontecendo, embora ainda não sejam suficientes (Bortolini, 2015; Marcon et al., 2016; Sfair et al., 2015).

Os demais itens com cargas fatoriais entre essas já apresentadas tiveram valores bem próximos entre si (0,664; 0,644; 0,641) e mantêm coerência teórica com o conjunto que busca medir crenças sobre ES. Eles se propõem a acessar o que os respondentes pensam a respeito da ES em relação a sua obrigatoriedade nas escolas, a sua eficiência para prevenir as ISTs e gravidez não planejada, e em relação à responsabilidade dos pais

e da escola na educação sobre esse tema para crianças e jovens, sendo essas questões também tensionadas publicamente e desafiadoras para instituições como as de educação. Dessa forma, o conjunto dos dez itens mostram-se capazes de avaliar o quanto seus respondentes podem ter crenças mais positivas ou mais negativas em relação à ES, o que sugere que esse instrumento é confiável para tal medida.

As análises de validade de critério verificadas através das comparações entre as médias dos escores da escala por grupos e por meio da correlação significativa com a escala de preconceito também apresentaram resultados adequados dada a coerência teórica em diálogo com a literatura. A associação entre preconceito contra diversidade sexual e de gênero com crenças negativas acerca da ES demonstrada anteriormente ( $r = -0,602$ ) ilustra a relação entre posicionamentos em relação à ES e valorização da heteronormatividade, visto que o índice da associação observado, com magnitude moderada, indica que os constructos crenças e preconceito se correlacionam, mas são distintos entre si, porque não se sobrepõem. Se indivíduos que possuem crenças mais negativas sobre ES possuem também mais preconceito contra diversidade sexual e de gênero, ações de ES promovidas com efetividade são primordiais para mudança de índices de preconceito, heterocisnormatividade e violência no campo do gênero e da sexualidade, já que a implementação de políticas governamentais que buscam a prevenção de doenças, a promoção de saúde e a garantia de direitos sexuais e reprodutivos, incluídos nos objetivos da ES, envolvem ações que também buscam promover o respeito e a valorização da diversidade e das expressões da sexualidade (Marcon et al., 2016).

Em alguma medida, essas políticas propõem romper com a perspectiva heteronormativa sexista presente nas escolas, a qual vem sendo criticada por alguns autores há anos (Alós, 2011; Gesser et al., 2015; Louro, 2001), pois, ao abordar a sexualidade a partir de perspectivas normalizadoras, a escola contribui para a manutenção de lógicas heterocisnormativas que dão base a

violências como as decorrentes da misoginia e do preconceito contra diversidade sexual e de gênero. Nesse sentido, autores como Toneli (2006) discutem sobre como a identidade masculina heterossexual, supervalorizada nessas situações, apoia-se na negação das demais orientações sexuais e resulta no preconceito e na violência de gênero, de modo que esses aspectos da sexualidade se relacionam de modo muito próximo. Ideia também corroborada por Costa, Peroni, Bandeira e Nardi (2013), que, em uma revisão sistemática da literatura sobre preconceito contra não heterossexuais, encontraram grande relação entre aspectos de gênero e da orientação sexual na explicação desse tipo preconceito. Assim, à medida que a escola impede a realização de ações de ES efetivas e mantém o lugar do tabu e as abordagens normalizadoras da orientação sexual e das identidades de gênero, ela colabora para manutenção do preconceito.

As diferenças significativas de médias da ECES, encontradas através dos Testes t, possibilitam observar predominância de determinadas crenças por grupos de acordo com aspectos dinâmicos que podem produzir efeitos nas ações de ES a serem desenvolvidas. No caso da amostra desse estudo, a autopercepção de preparo para trabalhar com ES e a atribuição da sua importância na formação inicial estão relacionadas a crenças mais positivas sobre a ES. Isso dá indicativos para o quanto esses aspectos podem se relacionar com as resistências e as dificuldades para os trabalhos nessa área. Esses são pontos que também foram considerados por Marcon et al. (2016) ao apontarem que outros autores têm destacado que o desconhecimento acerca de diretrizes que o Estado adota para combater discriminações sexuais e de gênero, as crenças pessoais e a formação profissional são fatores que atravessam a dificuldade que os professores têm para trabalhar com essas questões.

Os grupos de participantes de orientação heterossexual do gênero masculino e que tinham religião também apresentaram médias mais baixas na ECES, o que indica a presença de crenças mais negativas a respeito da ES. Isso pode ser

entendido como mais uma confirmação da conexão entre a rejeição da ES e o preconceito contra diversidade sexual e de gênero, pois indivíduos desses grupos costumam apresentar índices mais altos desse tipo de preconceito. Uma pesquisa realizada com estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul encontrou resultados que corroboram isso; nesse caso as variáveis religiosidade, orientação sexual e gênero apresentaram interação positiva com o preconceito (Costa, Peroni, Camargo, Pasley, & Nardi, 2015). E consensos como os de que mulheres são menos preconceituosas e da religiosidade relacionar-se de forma significativa com índices mais altos de preconceito foram construídos ao longo dos anos (Dovidio, Hewstone, Gilck, & Esses, 2010).

Em uma investigação com outras amostras da população brasileira foram observados resultados semelhantes, visto que, dentre alunos que relataram não desejarem ter homossexuais como colegas, a maioria eram meninos, com proporções que chegaram a equivaler ao dobro de meninas em algumas das capitais pesquisadas (Castro, Abramovay, & Silva, 2004). Ainda segundo esse estudo, a taxa de rejeição se manteve mais alta para pais de alunos e os homens agentes do corpo técnico-pedagógico, os quais não gostariam que homossexuais fossem colegas dos filhos e alunos, respectivamente. Maior frequência de preconceito entre homens também foi observada em uma pesquisa com alunos concludentes do ensino médio entre os anos de 2005 e 2008, na qual os participantes do sexo masculino representaram quase o triplo da quantidade de mulheres entre todos que admitiram homofobia (Asinelli-Luz & Cunha, 2011). A revisão sistemática dos estudos sobre o preconceito contra a diversidade de orientação sexual e de gênero com várias populações e contextos brasileiros, de Costa et al. (2013), é outro estudo de grande relevância que confirma essa tendência.

### Considerações finais

Quanto aos resultados encontrados, é possível pensar explicações para o fato de dois dos itens da escala original terem sido excluídos da

versão final da ECES de acordo com as análises conduzidas e os indicadores avaliados. No item "A sexualidade vai-se aprendendo ao longo da vida e não na escola", a construção da frase pode ter gerado confusão por apresentar duas ideias em uma única sentença, pois, se as pessoas concordarem que se aprende sobre sexualidade ao longo da vida, mesmo as que discordam que "não se aprende sobre sexualidade na escola" poderiam mostrar maior concordância com o item no geral devido à primeira ideia presente nele. Já em relação ao item "Só os professores de Biologia têm responsabilidade na educação sexual", a interação dele pode ter sido sobreposta pela do outro que diz que todos os professores têm essa responsabilidade, porque, se por um lado pode-se reconhecer a responsabilidade de todos os professores sobre a ES, por outro, pode-se pensar que os de biologia têm mais responsabilidade por terem um currículo que aborda mais questões sobre sexualidade com ênfase biológica, por mais que ele não precise ser o único responsável.

De modo geral, considera-se que o objetivo deste estudo, de produzir evidências de validade para a ECES, foi alcançado, uma vez que, apesar da limitação de não ter sido realizado estudo piloto da primeira versão do instrumento adaptado, as contribuições dos especialistas, que exerceram a função de juizes, mostraram-se suficientes para o aprimoramento da versão preliminar da escala que resultou na ECES. Assim, este estudo contribui com a disponibilização de um instrumento psicométrico com evidências de validade para mensuração de crenças sobre ES no contexto brasileiro, especificamente quando se trata do posicionamento das pessoas sobre o fato dessas ações ocorrerem nas escolas, o que poderá colaborar para a produção de evidências que subsidiem o debate sobre esse tema, o qual parece estar distante de ser superado.

Sugere-se estudos de replicações para verificar a validade da ECES em outras regiões do Brasil, em contextos diferentes, o que poderá agregar maior valor a esse instrumento. Aconselha-se sua reaplicação em investigações com diferentes

metodologias e estratégias de análises das suas propriedades que possibilitem aumentar sua capacidade de medida. Por exemplo, é importante que, em estudos futuros, sejam realizadas Análises Fatoriais Confirmatórias para avaliar a adequação da estrutura fatorial encontrada através de outros indicadores, visto que, para este artigo, não foi possível realizar essas análises adicionais devido ao tamanho da amostra alcançada. Incentiva-se também que a ECES seja utilizada em populações não ligadas à área da educação para verificar como essa medida se comporta em diferentes públicos e como se relaciona com outros constructos, como o conservadorismo, e distintas formas de preconceito, como o sexismo. Recomenda-se a ampliação de alcance e investigações com esta escala, visto que a literatura revisada mostra que as temáticas relacionadas à ES abrangem outras áreas, como a da saúde, e esses outros públicos não foram alcançados aqui devido ao foco deste estudo ter sido aqueles ligados à educação.

## Referências

- Almeida, H. R. A., Maia, L. M., & Chaves, H. V. (2016). Homofobia na escola: Algumas posições assumidas por instituições de Psicologia no Brasil. *Psicologia Política*, 16(35), 71–85. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549-2016000100005X&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549-2016000100005X&script=sci_abstract)
- Alós, A. P. (2011). Gênero, epistemologia e performatividade: Estratégias pedagógicas de subversão. *Revista Estudos Feministas*, 19(2), 421–449. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200007>
- Asinelli-Luz, A., & Cunha, J. M. (2011). Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do ensino médio no Brasil entre 2004 e 2008. *Educar em Revista*, (39), 87–102. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-406020110000100007>
- Ataliba, P., & Mourão, L. (2018). Avaliação de impacto do Programa Saúde nas Escolas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 27–36. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018011566>
- Blankenheim, T., Ramos, N. F., Pizzinato, A., & Costa, A. B. (2020). A (in)visibilidade dos campos de sexualidade e do gênero na educação infantil: Análise de grupo focal com educadoras. In E. Cerqueira-Santos & L. F. de Araújo (Orgs.), *Metodologias e investigação no campo da exclusão social* (pp. 189–208). Teresina, PI: EDUFPI.
- Borges, Z. N., & Meyer, D. E. (2008). Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 16(58), 59–76. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000100005>
- Bortolini, A. (2015). O sujeito homossexual como tema de aula: Limites e oportunidades didáticas. *Cadernos Pagu*, (45), 479–501. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201500450479>
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2014). *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- Carvalho, C. S., Silva, E. R., Souza, S. J., & Salgado, R. G. (2012). Direitos sexuais de crianças e adolescentes: Avanços e entraves. *Psicologia Clínica*, 24(1), 69–88. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652012000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652012000100006)
- Castro, M. G., Abramovay, M., & Silva, L. B. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO.
- Conselho Nacional de Justiça. (2018). *O Poder Judiciário na aplicação da Lei Maria da Penha 2018*. Brasília: CNJ.
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012*. Brasília: Ministério da Saúde. <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016*. Brasília: Ministério da Saúde. <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Corrêa, S., Januzzi, P. M., & Alves, J. E. D. (2003). Direitos e saúde sexual e reprodutiva: Marco teórico-conceitual e sistema de indicadores. In S. Cavenaghi (Coord.), *Indicadores municipais de saúde sexual e reprodutiva* (pp. 14–26). Rio de Janeiro: ABEP.
- Costa, A. B., Bandeira, D. R., & Nardi, H. C. (2015). Avaliação do preconceito contra diversidade sexual e de gênero: Construção de um instrumento. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 163–172. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000200002>
- Costa, A. B., Peroni, R. O., Bandeira, D. R., & Nardi, H. C. (2013). Homophobia or sexism? A systematic review of prejudice against nonheterosexual orientation in Brazil. *International Journal of Psychology*, 48(5), 900–909. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.729839>

- Costa, A. B., Peroni, R. P., Camargo, E. S., Pasley, A., & Nardi, H. C. (2015). Prejudice toward gender and sexual diversity in a Brazilian public university: Prevalence, awareness, and the effects of education. *Sexuality Research and Social Policy*, 12, 261–272. <https://doi.org/10.1007/s13178-015-0191-z>
- Dovidio, J., Hewstone, M., Gilck, P., & Esses, V. (2010). *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. London: SAGE.
- Figueiró, M. N. D. (2006). *Formação de educadores sexuais: Adiar não é mais possível*. (2a ed.). Londrina: EDUEL.
- Figueiró, M. N. D. (2009). Educação Sexual: Como ensinar no espaço da escola. In M. N. D. Figueiró (Org.), *Educação sexual: Múltiplos temas, compromissos comuns* (pp. 141–171). Londrina: EDUEL.
- Figueiró, M. N. D. (2010). *Educação sexual: Retomando uma proposta, um desafio*. (3a ed.). Londrina: EDUEL.
- Furlanetto, M. F., Lauermann, F., Costa, C. B., & Marin, A. H. (2018). Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 550–571. <https://doi.org/10.1590/198053145084>
- Gava, T., & Villela, W. V. (2016). Educação em sexualidade: Desafios políticos e práticos para a escola. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, (24), 157–171. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.24.07.a>
- Gesser, M., Oltramari, L. C., & Panisson, G. (2015). Docência e concepções de sexualidade na educação básica. *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 558–568. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p558>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados* (A. S. Sant'Anna & A. C. Neto, Trad.). Porto Alegre: Bookman.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2016). *Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2018). *Atlas da violência 2018 IPEA e FBSP*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Rio de Janeiro: IPEA. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/9/atlas-2018>
- Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lionço, T., Alves, A. C. O., Mattiello, F., & Freire, A. M. (2018). Ideologia de gênero: Estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso. *Psicologia Política*, 18(43), 599–621.
- Louro, G. L. (2001). Pedagogias da sexualidade. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (pp. 7–34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Marcon, A. N., Prudêncio, L. E. V., & Gesser, M. (2016). Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 291–301. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202968>
- Mattos, A. R. (2018). Discursos ultraconservadores e o truque da "ideologia de gênero": Gênero e sexualidades em disputa na educação. *Revista Psicologia Política*, 18(43), 573–586.
- Ministério dos Direitos Humanos. (2018). *Violência LGBTQFóbicas no Brasil: dados da violência*. Secretaria Nacional de Cidadania. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos.
- Nascimento, M. L., & Chiaradia, C. F. (2017). A retirada da orientação sexual do currículo escolar: Regulações da vida. *Sisyphus Journal of Education*, 5(1), 101–116. <https://doi.org/10.25749/sis.10453>
- Oltramari, L. C., & Gesser, M. (2019). Educação e gênero: Histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola. *Revista Estudos Feministas*, 27(3). <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n357772>
- Portugal. (2010). Portaria n. 196-A/2010, de 09/04 – Regulamenta a Lei n. 60/2009. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/196-a-2010-388625>
- Reis, M. H. A., & Vilar, D. G. R. (2006). Validity of a scale to measure teachers' attitudes towards sex education. *Sex Education*, 6(2), 185–192. <https://doi.org/10.1080/14681810600578834>
- Rios, R. R. (2006). Para um direito democrático da sexualidade. *Horizontes Antropológicos*, 12(26), 71–100. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832006000200004>
- Rios, R. R., & Resadori, A. H. (2018). Gênero e seus/suas detratores/as: "Ideologia de gênero" e violações de Direitos Humanos. *Psicologia Política*, 18(43), 622–636.
- Rondini, C. A., Teixeira-Filho, F. S., & Toledo, L. G. (2017). Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio. *Psicologia USP*, 28(1), 57–71. <https://doi.org/10.1590/0103-656420140011>
- Santos, J. J., & Cerqueira-Santos, E. (2020). Homofobia e escola, uma revisão sistematizada da literatura [Edição especial]. *Subjetividades*, 20(1). <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v20iEsp1.e8734>
- Sfair, S. C., Bittar, M., & Lopes, R. E. (2015). Educação sexual para adolescentes e jovens: Mapeando proposições oficiais. *Saúde e Sociedade*, 24(2), 620–632. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902015000200018>
- Silva, D. R. Q., Costa, Z. L. S., & Müller, M. B. C. (2018). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. *Educação*, 41(1), 49–58.
- Soares, Z. P., & Monteiro, S. S. (2019). Formação de professores/as em gênero e sexualidade: Possibilidades e desafios. *Educar em Revista*, 35(73), 287–305. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61432>
- Souza, E. J., Silva, J. P., & Santos, C. (2017). Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. *Estudos Feministas*, 25(2), 519–544. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p519>
- Teixeira-Filho, F. S., Rondini, C. A., & Bessa, J. C. (2011). Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 725–742. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400004>

Toneli, M. J. F. (2006). Homofobia em contextos jovens urbanos: contribuições dos estudos de gênero. *Psic: Revista da Vetor Editora*, 7(2), 31-38.

United Nations Programme on HIV/AIDS. Joint United Nations Programme on HIV/AIDS. (2016). *Prevention Gap Report*. <https://www.unaids.org/en/resources/documents/2016/prevention-gap>

---

### Jan Jesus Santos

Mestre e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe.

---

### Mozer de Miranda Ramos

Mestre e doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe.

---

### Elder Cerqueira-Santos

Mestre e doutor em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe.

---

### Endereço para correspondência

#### JEAN JESUS SANTOS

Cidade Universitária Professor José Aloisio de Campos  
Avenida Marcelo Deda Chagas, s/n  
Rosa Elze, 49107-230  
São Cristóvão, SE, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*