

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO - PPGSeD**

MAYARA KAROLINE ROGALESKI

**REFLEXOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL PÓS-BNCC: AS ABORDAGENS
DAS TEMÁTICAS DA SEXUALIDADE E SUAS POSSIBILIDADES DE
DIÁLOGO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPO MOURÃO - PR
2026**

MAYARA KAROLINE ROGALESKI

**REFLEXOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL PÓS-BNCC: AS ABORDAGENS
DAS TEMÁTICAS DA SEXUALIDADE E SUAS POSSIBILIDADES DE
DIÁLOGO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito para obtenção do título de Mestra em Sociedade e Desenvolvimento.

Linha de pesquisa: Formação humana, processos socioculturais e instituições.

Orientador: Dr. Ricardo Desidério da Silva

**CAMPO MOURÃO – PR
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ROGALESKI, MAYARA KAROLINE
REFLEXOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL PÓS-BNCC: AS
ABORDAGENS DAS TEMÁTICAS DA SEXUALIDADE E SUAS
POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL / MAYARA KAROLINE ROGALESKI. -- Campo
Mourão-PR, 2026.
142 f.: il.

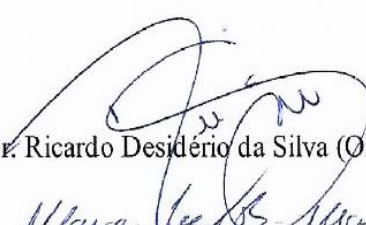
Orientador: RICARDO DESIDÉRIO DA SILVA.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e
Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do
Paraná, 2026.

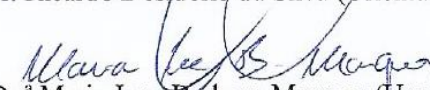
1. Interdisciplinaridade. 2. Sexualidade. 3.
BNCC. I - DA SILVA, RICARDO DESIDÉRIO (orient). II -
Título.

MAYARA KAROLINE ROGALESKI

**REFLEXOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL PÓS-BNCC: AS ABORDAGENS DAS
TEMÁTICAS DA SEXUALIDADE E SUAS POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva (Orientador)


Prof.ª Dr.ª Maria Inez Barboza Marques (Unespar)

Documento assinado digitalmente

gov.br
Proc

ANDREA CRISTINA MARTELLI
Data: 23/03/2026 14:29:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

[nioeste)

Data de Aprovação

10/03/2026

Campo Mourão - PR

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais Lauro e Marinez.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo imensamente a Deus por me permitir realizar o meu sonho de cursar o mestrado. Expresso a minha profunda gratidão ao maravilhoso corpo docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), por compartilharem uma parcela de seu imenso conhecimento com todos(as) os(as) discentes da turma/2024.

Em especial, gostaria de demonstrar minha eterna gratidão às professoras Dra. Wilma dos Santos Coqueiro e a Dra. Ana Maria Soares Zukoski, pelos ensinamentos proporcionados por meio da disciplina de Estudos Culturais, e pela atenção e carinho recebido durante essa jornada. Estendo meus agradecimentos à Prof. Dra. Maria Inez Marques, que, além de contribuir de forma sensível e preciosa durante a disciplina de Interseccionalidade e Políticas Públicas, gentilmente integrou a minha banca avaliadora. Agradeço profundamente pelas suas considerações, sugestões e o olhar atento, que enriqueceram e fortaleceram o meu trabalho.

Registro minha admiração aos professores: Dr. Fred Maciel, Dra. Meire Lôde, Dra. Adriana Beloti e Dra. Claudia Chies, cuja trajetórias profissionais me inspiram.

Agradeço igualmente ao Professor Dr. Marcos Bovo, coordenador do programa, pelo comprometimento e a dedicação ao PPGSeD.

À Prof. Dra. Andréa Cristina Martelli, por gentilmente aceitar compor a banca avaliadora e por todas valiosas considerações oferecidas ao longo do desenvolvimento do meu trabalho, as quais contribuíram significativamente para o seu aprimoramento.

Dirijo minha eterna gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Desidério, pela confiança e pela oportunidade de aprender ao seu lado. Sua orientação solícita, ética e generosa foi fundamental para a realização deste trabalho.

Às minhas queridas amigas que conheci durante o PPGSeD, Caroline e Andressa, agradeço pela amizade, pelo apoio e pela escuta generosa que me mantiveram firmes na busca da realização desse sonho. Levarei cada uma de vocês para toda a vida.

Aos meus Pais, Lauro e Marinez, que sempre me apoiaram meus estudos e jamais permitiram que eu descreditasse do meu sonho. Tudo o que sou devo a vocês!

A minha querida irmã, Lorena, que me apoiou fielmente, compartilhou seus conhecimentos e me auxiliou de forma tão dedicada durante todo o processo.

Ao meu amado Daniel, meu maior apoiador: aquele que sonhou junto comigo, que celebrou por cada conquista, e me lembrou, em todos os momentos, que eu era capaz! Sua presença tornou essa jornada mais leve, possível e cheia de coragem.

ROGALESKI, Mayara Karoline. **Reflexos da Educação Sexual Pós-BNCC**: as abordagens das temáticas da sexualidade e suas possibilidades de diálogo nos Anos Finais do Ensino Fundamental. 147f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2026.

RESUMO

Apesar da vasta literatura que aborda a temática da sexualidade, ela ainda está permeada por tabus e crenças enraizadas pela sociedade, o que torna a sua abordagem um desafio constante no cotidiano escolar. Diante disso, visando a ampliação do entendimento sobre o tema, diversas foram as tentativas de sua inclusão no currículo escolar brasileiro. Atualmente, a sexualidade é excluída da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Iniciais e apresentada de forma muito pontual, com uma abordagem estritamente biológica nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Neste sentido, o presente trabalho, de natureza interdisciplinar em interfaces com as áreas da Educação, Sociologia e demais campos do conhecimento, com área de concentração Sociedade e Desenvolvimento, na linha de pesquisa Formação Humana, Processos Socioculturais e Instituições, objetiva analisar as evidências e possibilidades da temática da sexualidade nas diversas áreas do conhecimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental conforme a BNCC, bem como os seus direcionamentos para abordagem em sala de aula. Para isto, este estudo, com base no método dialético, caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, tomando como objeto de análise a BNCC e suas respectivas habilidades, com enfoque nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A partir de resultados, espera-se que a pesquisa contribua para a compreensão da necessidade de um compromisso efetivo e sistemático com o trabalho sobre sexualidade nas diversas áreas do conhecimento, mesmo diante das limitações impostas. Busca-se, ainda, possibilitar possíveis direcionamentos para a prática pedagógica em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Sexual, BNCC, Sexualidade, Interdisciplinaridade.

ROGALESKI, Mayara Karoline. **Reflections of Sexual Education after BNCC: the approaches to the themes of sexuality and its possibilities of dialogue in the Final Years of Elementary School.** 147f. Dissertation (Master) - Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão *Campus*, Campo Mourão, 2026.

ABSTRACT

Although the extensive literature that approach to the thematic of sexuality, it is still permeated by taboos and beliefs roots in society, what makes its approach a constant challenge in everyday scholar life. Therefore, aiming the expansion of the comprehension on the subject, there were many tries to include the sexuality's thematic on the Brazilian scholar curriculum. At the moment, sexuality is excluded from the final version of the Brazil's National Common Curricular Base (BNCC) about the Initial Years of Elementary School and is presented precisely, with a strictly biological approach in the Final Years of Elementary School. In this way, this search is on interdisciplinary nature – being composed by the relation between the Education, Sociology and other areas of the knowledge –, with a concentration area of Society and Development, in the line of searching in Human Formation, Sociocultural Processes and Institutions, and has the objective of analyses evidences and possibilities from the sexuality's thematic in different areas of knowledge in the Final Years of Elementary School according the BNCC, as well as its orientations for the approach in classroom. For it, this study, based on the Dialectic Method, is defined as a qualitative, bibliographic and documental search, with the BNCC and its respective skills as the object of analysis, focusing on the Final Years of Elementary School. As your results, it is expected to contribute to the understanding about the necessity of an effective and systematic appointment to the sexuality's approach in diverse areas of knowledge, even in front of the imposed limits. This study aims still to make possible orientations to the pedagogic practice in classroom.

Keywords: Sexual Education, BNCC, Sexuality, Interdisciplinarity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Abordagem da Sexualidade nos PCN e na BNCC	68
Quadro 2 - Principais habilidades do Componente Curricular de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que dialogam indiretamente com possíveis temáticas da sexualidade.....	88
Quadro 3 - Evidenciando as habilidades do Componente Curricular de Artes, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que dialogam indiretamente com possíveis temáticas da sexualidade	91
Quadro 4 - Habilidades do Componente Curricular de Educação Física, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que dialogam indiretamente com possíveis temáticas da sexualidade	92
Quadro 5 - Habilidades do componente curricular de Língua inglesa, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, que possivelmente dialogam indiretamente com às temáticas da sexualidade.....	94
Quadro 6 - Habilidades do componente curricular de Matemática, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, que possivelmente dialogam indiretamente com às temáticas da sexualidade.....	97
Quadro 7 - Habilidades do componente curricular de Ciências, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, que dialogam com às temáticas da sexualidade.....	99
Quadro 8 - Habilidades do componente curricular de Geografia, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, que dialogam indiretamente com às temáticas da sexualidade	100
Quadro 9 - Habilidades do componente curricular de História, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, que dialogam indiretamente com às temáticas da sexualidade	102
Quadro 10 - Habilidades do componente curricular de Ensino Religioso, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, que dialogam indiretamente com às temáticas da sexualidade	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BEMFAM	Sociedade Civil Bem Estar Familiar do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSH	Brasil sem Homofobia
CAESOS	Centro Avançado de Educação para a Saúde e Orientação Sexual
CBES	Círculo Brasileiro de Educação Sexual
CESEX	Centro de Sexologia de Brasília
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNEP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNLGBTQIA+	Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, <i>Queers</i> , Intersexos, Assexuais e outras
CONAE	Conferência Nacional da Educação
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUSEX	Associação Brasileira de Educação Sexual
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ESH	Escola sem Homofobia
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTPOS	Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
LGBTQIAPN+	Lesbicas, Gays, bissexuais, Transgêneros/Travestis, <i>Queer</i> /Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticos/Agênero, Pansexuais/Poli, Não Binários, e o A+ para outras identidades.
MEC	Ministério da Educação
MMFDH	Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos;

MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
OSPB	Organização Social e Política Brasileira;
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNDCDH-LGBT	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.
PNE	Plano Nacional da Educação
PNHD3	Programa Nacional dos Direitos Humanos 3
PP	Partido Progressista
PR	Partido da República
ProUni	Programa Universidade Para Todos
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido Social da Democracia Brasileira
PSE	Programa Saúde na Escola
PT	Partido do Trabalhador
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SBRASH	Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana.
SNDC	Secretaria Nacional da Criança e do Adolescente
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TV	Televisão
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: CONCEITOS E ABORDAGENS HISTÓRICAS	19
2.1 Sexualidade e Educação Sexual.....	19
2.2. Histórico da Educação Sexual no Brasil.....	25
2.2.1 Avanços e retrocessos do século XXI	39
3 PCN, BNCC E EDUCAÇÃO SEXUAL: UM OLHAR INTEGRADO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ	51
3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	51
3.1.1 Tema Transversal: Orientação Sexual	55
3.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Sexualidade	61
3.2.1 Sexualidade: princípios e objetivos na BNCC	64
3.2.2 A exclusão da temática Sexualidade na BNCC.....	66
3.3 Diálogo entre a BNCC e os PCN	69
3.3.1 Diretrizes e objetivos educacionais	73
4 SEXUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: EVIDÊNCIAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	78
4.1 Componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental	78
4.2 Evidenciando habilidades: a temática sexualidade em pauta	86
4.3 Resultados e discussão.....	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	133

1 INTRODUÇÃO

A sexualidade sempre foi uma temática que despertou a atenção de renomados(as) autores(as) das mais diversas áreas (Figueiró, 1998; Foucault, 2022; Freud, 2024; Louro, 2023; Ribeiro, 2009; Rosemberg, 1985). Ela pode ser compreendida como “[...] algo que se constrói e se aprende [...]” (Brêtas *et al.*, 2011, p. 3222). Contudo, para Louro (2023), a sexualidade não deve ser concebida como algo natural, uma vez que aceitar essa perspectiva – de que ela seria “dada naturalmente” e inerente ao ser humano – implica anular as possíveis discussões acerca de suas dimensões políticas e sociais. Tal compreensão poderia conduzir à suposição de que “[...] todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (Louro, 2023, p. 12).

De forma complementar, a autora afirma que “[...] a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Nesta perspectiva, nada há exclusivamente de natural neste terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza [...]” (Louro, 2023, p. 12).

Apesar de ser objeto de estudo de diversos campos, como a Psicologia, Antropologia, Sociologia, Ciências Médicas e Educação (Coelho; Campos, 2015), a sexualidade é ainda pouco compreendida pela sociedade, especialmente por crianças e adolescentes. Como apontam Maio, Oliveira e Peixoto (2020, p. 59), mesmo diante da disponibilidade de uma vasta quantidade de materiais acadêmicos, o tema ainda “é considerado um tabu social, além de ser interpretado diversas vezes de forma errônea e/ou simplista”. Nesse sentido, torna-se essencial apresentar conceituações para desconstruir ideias equivocadas e inverídicas acerca da sexualidade.

Embora ainda exista uma crença popular de que a criança seja um ser assexual, e de que a sexualidade venha a ser manifestada apenas na puberdade, Freud (2024) esclarece que a vida sexual infantil se desenvolve principalmente entre o terceiro e o quarto ano de idade, entrando posteriormente em um período de latência – denominado pelo autor como um período de “Latência Sexual da Infância”.

Parece certo que a criança recém-nascida traz consigo germes de sentimentos sexuais que continuam a se desenvolver por algum tempo e depois sucumbem a uma supressão progressiva, que por sua vez é interrompida pelos avanços apropriados do desenvolvimento sexual e que podem ser interrompidos por idiosincrasias individuais. [...] É durante esse período de latência total ou pelo menos parcial que se desenvolvem as forças psíquicas que mais tarde atuam como inibições sobre a vida sexual, estreitando sua direção como diques.

Essas forças psíquicas são o asco, a vergonha e as demandas ideais morais e estéticas (Freud, 2024, n. p.).

É durante a adolescência que esse “período de latência” é interrompido. Para Freud (2024), o início da puberdade – que coincide com o início da adolescência – provoca modificações significativas na vida sexual infantil. Piazza (2016) acrescenta, dizendo que é nesse período que surgem as características sexuais secundárias, a fertilidade e importantes mudanças psicológicas, marcando o início da capacidade reprodutiva do indivíduo. Essas transformações decorrem de alterações hormonais no organismo, quando o sistema endócrino passa a secretar os hormônios sexuais¹, responsáveis por desencadear mudanças fisiológicas e comportamentais.

Dessa forma, a adolescência pode ser compreendida como um processo de transição entre a infância e a vida adulta. Cabe ressaltar que este termo é relativamente novo, tendo se consolidado apenas no final do século XX. Anteriormente, a adolescência era um processo considerado inexistente, e o(a) adolescente era concebido como um(a) adulto(a) em miniatura, “[...] sendo responsabilizado por seus atos e atuando de forma ativa na sociedade” (Ferro, 2022, p. 18).

Posteriormente, no dia 12 de outubro de 1927, vigorou no País o Código de Menores – também conhecido como o Decreto Nº 17.943-A ou Código de Melo Matos – que, além de estabelecer a proteção estatal dos menores, define o mínimo de 18 anos para responder criminalmente. Conforme esse código, toda criança ou jovem era classificado como indivíduo perigoso – que poderia oferecer riscos à sociedade – ou como um sujeito em “situação de risco” – categoria que incluía o abandono, pobreza, comportamentos definidos como antissociais, assim como doenças ou deficiências –, sendo, por isso, encaminhados a uma instituição de acolhimento. Conforme Pöpper e Dias (2016), até mesmo a baixa condição social da família poderia justificar o encaminhamento desses(as) jovens a essas instituições.

Em 1990, é sancionada pelo Presidente Fernando Collor a Lei Nº 8.069, conhecida atualmente como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), extinguindo, assim, o Código de Menores (Popper; Dias, 2016). O ECA marca uma ruptura conceitual ao reconhecer as crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e

¹ Durante a puberdade, o sistema endócrino (hormonal) do indivíduo passa por algumas modificações, estimulando as glândulas a secretarem hormônios. O hormônio liberador das Gonadotrofinas (GnRh) estimula a liberação dos hormônios sexuais Folículo Estimulante (FSH) e Hormônio Luteinizante (LH), que exercem estímulos às glândulas suprarrenais, ovários ou testículos. Essas glândulas são responsáveis pelo surgimento dos caracteres sexuais secundários nos adolescentes, como por exemplo o aparecimento de pelos púbicos, crescimento da mama, engrossamento da voz, menarca, e o estirão de crescimento (Queiroz; Lourenço, 2010; Piazza, 2016).

com prioridade absoluta” (Brasil, 2021, p.9), além de responsabilizar a família, a sociedade e o Estado a garantia de condições para o seu pleno desenvolvimento, colocando-os à salvo de toda forma de discriminação, exploração e violências (Brasil, 2021)

Segundo o ECA, considera-se como adolescente o indivíduo que possua idade entre os doze aos dezoito anos (Brasil, 1990). Nesta etapa do desenvolvimento, e diante das mudanças fisiológicas próprias da puberdade, a sexualidade tende a se manifestar de forma mais evidente. É normal que surjam questionamentos em relação a essa fase, marcada por profundas mudanças biopsicossociais. Consequentemente, os(as) adolescentes, permeados de dúvidas, recorrem usualmente ao auxílio de adultos(as) de referência, incluindo os(as) profissionais da educação. Nesse contexto, a escola, concebida como um ambiente de formação humana, deve se constituir como um espaço que favoreça dialogar com essas temáticas.

Nessa perspectiva, Lima (2020) discorre que a Educação possui um papel fundamental, ao oferecer um espaço que facilite a compreensão das múltiplas mudanças vivenciadas pelos(as) adolescentes. Isso se justifica porque “[...] a escola pertence a uma determinada sociedade [...]” e, diante disso, “[...] não encontra-se alheia aos acontecimentos em sua volta [...]” (Lima, 2020, p. 14).

No entanto, apesar da relevância da temática no ambiente escolar, as temáticas da sexualidade foram excluídas da versão final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento norteador da Educação que define

um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Desta forma, discutir temáticas de grande relevância social, como a orientação sexual e a diversidade de gênero, torna-se uma tarefa desafiadora, uma vez que tais conceitos não estão contemplados no currículo escolar, dificultando a sua abordagem em sala de aula. Para Maio, Oliveira e Peixoto (2020, p. 63), é preciso incentivar a promoção de discursos no contexto escolar, pois elas contribuem para a redução das desigualdades e discriminações sociais, “[...] sobretudo, às relacionadas as mulheres e as pessoas LGBTQIA+ [...]”. Segundo a autora e os autores, tais ações podem “amortecer a misoginia, o machismo, sexismo, o patriarcado, a LGBTQIAfobia, promovendo a equidade de gênero e diversidade sexual [...]” (Maio; Oliveira; Peixoto, 2020, p. 63).

Nesse movimento de compreender e enfrentar desigualdades, torna-se fundamental conceituar gênero, articulado às contribuições dos movimentos feministas. Para Louro (1997), esse termo não deve ser compreendido como uma simples extensão de diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas como uma construção histórica, social e cultural. Ou seja, o gênero evidencia que não são apenas as características sexuais que distinguem homens e mulheres, como também a maneira como essas diferenças são interpretadas, valorizadas e hierarquizadas ao longo do tempo, produzindo e impondo papéis específicos para cada um.

Ao tratar da sexualidade, torna-se imprescindível compreendê-la em sua pluralidade, incluindo questões relacionadas a diversidade sexual. Embora essas temáticas tenham ganhado maior visibilidade pela mídia, isto não tem sido suficiente para reduzir “[...] os sintomas de sexismo e homofobia [...]” (Diniz, 2008, p. 478).

Diante disso, devido à complexidade da temática, é necessário recorrer a uma abordagem que ultrapasse os limites estritamente disciplinares. Assim, a partir da área de Educação, a pesquisa dialoga com diferentes áreas, sendo elas: a História, a Sociologia e a Educação, estabelecendo uma relação interdisciplinar.

A interdisciplinaridade, elemento central deste estudo, é um conceito de difícil definição. Vários autores se propuseram e defini-la (Bicudo, 2008; Japiassu, 1976; Morin, 2003; Pombo, 2008), e deste modo é comum encontrar na literatura uma variedade de conceituações acerca deste termo. Segundo a definição de Pombo (2008),

[...] a interdisciplinaridade é um conceito que invocamos sempre que nos confrontamos com os limites de nosso território de conhecimento, sempre que topamos com uma nova disciplina cujo lugar não está ainda traçado no grande mapa dos saberes, sempre que nos defrontamos com um daqueles problemas imensos cujo princípio de solução sabemos exigir o concurso de múltiplas e diferentes perspectivas (Pombo, 2008, p. 15).

Bicudo (2008) elucida que a interdisciplinaridade emerge de um conflito, ou seja, ela surge quando tratar de uma temática de forma exclusivamente disciplinar se torna insuficiente para responder às questões que a tornam mais complexa. Complementarmente, Japiassu (1976), em *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, argumenta que o conhecimento se encontra em uma “situação patológica”, marcada pela crescente especialização das disciplinas. O autor critica o processo de hiperespecializações e suas consequências para as instituições de ensino. Nessa mesma direção, Morin (2003, p. 13) afirma que a fragmentação do saber “impede de ver o global [...], bem como o essencial”. Quanto mais compartimentado o conhecimento, maior a dificuldade de compreendê-lo em toda sua multidimensionalidade.

Portanto, tratar da sexualidade apenas de maneira disciplinar, fragmentada ou compartimentada revela-se insuficiente para responder às indagações que permeiam essa pesquisa. É necessário revisitar as raízes histórico-culturais e sociais da temática para aproximar-se de seu cerne. É preciso buscar uma revisão histórico-cultural e social para compreender as diversas concepções em torno dessa temática, sua trajetória de inserção na Educação e seus desdobramentos. Além disso, a sexualidade exige um olhar multifacetado, que ultrapasse as perspectivas biológicas ou fisiológicas e considere suas dimensões sociais, culturais, biológica, ética e afetiva.

Nessa perspectiva, a pesquisa visa responder às seguintes indagações: existem evidências e possibilidades de trabalhar as temáticas da sexualidade nas diversas áreas do conhecimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir da BNCC? A falta de compreensão conceitual sobre a sexualidade e suas abordagens, assim como da Educação Sexual, pode ser um obstáculo para a sua abordagem? Quais habilidades constituintes na BNCC, nas áreas de conhecimento, podem permitir a abordagem das temáticas da sexualidade em sala de aula?

Frente aos questionamentos, a pesquisa se justifica a partir da minha atuação profissional como professora de Ciências e Biologia na Secretaria do Estado do Paraná, no município de Campo Mourão – PR, durante os últimos anos (2020-2025), no qual observei diversas indagações dos discentes acerca da temática da sexualidade. Assim, espera-se que os resultados obtidos por meio dessa pesquisa possam auxiliar os docentes que desejam trabalhar a temática, independentemente de sua área de conhecimento, e contribuir para o entendimento de que, mesmo após a exclusão da sexualidade no currículo, este não deve ser um impeditivo para realizar a sua abordagem em sala de aula.

Na literatura são descritos muitos os obstáculos que perpetuam a ausência do diálogo de temáticas relacionadas a sexualidade no ambiente escolar. Entre os principais fatores que colaboram com a omissão da temática, ainda existe uma parcela de docentes que acredita que a sexualidade não deve ser abordada na escola, enquanto que os que compactuam com essa abordagem atribuem essa função exclusivamente aos professores(as) de áreas biológicas. Além disso, muitos(as) professores(as) evitam o tema por questões religiosas e pessoais – tanto por questões ideológicas, timidez, insegurança ou falta de conhecimento² sobre o tema – ou por um impeditivo por parte da escola (Ribeiro; Desidério, 2023).

² Em 2020, o Pesquisador Pedagogo e Escritor Marcos Ribeiro publicou, em sua obra *Educação em Sexualidade – conteúdos, metodologias e entraves*, o levantamento de uma pesquisa realizada com Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de 139 municípios brasileiros. O estudo revelou que cerca de 74% dos

E, partindo destes pressupostos, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar as evidências e possibilidades da temática da sexualidade nas diversas áreas do conhecimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC e seus direcionamentos para sua abordagem em sala de aula. Esse objetivo geral se desmembra em três objetivos específicos: compreender as abordagens conceituais da Sexualidade e Educação, assim como traçar um panorama histórico da Educação Sexual no Brasil a partir do século XXI; analisar os encaminhamentos da BNCC frente à temática da sexualidade, estabelecendo um comparativo com o tema transversal “Orientação Sexual” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e identificar as evidências e possibilidades da temática da sexualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental e seus direcionamentos para sua abordagem em sala de aula.

Em relação à metodologia da pesquisa, este estudo está estruturado pelo método dialético, que compreende o mundo como “um conjunto de processos”, em que o objeto de pesquisa não é algo pronto ou acabado, mas sim, sempre em transformação. Portanto, este método considera que “[...] as coisas não existem isoladas, destacadas umas das outras, mas como um todo unido, coerente” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 101). O estudo é bibliográfico, sendo a revisão de literatura fundamental para o processo de pesquisa, “[...] pois propicia a identificação de documentos que deverão compor o referencial teórico do estudo” (Rodrigues; Neubert, 2023, p. 62). Ademais, esta pesquisa caracteriza-se por seu caráter documental, uma vez que a fonte de coleta de dados refere-se às versões da BNCC e dos PCN.

Para fundamentar a discussão, nos propomos a realizar pesquisas em periódicos por meio das plataformas (SciELO, Banco de Teses Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD). Estabelecemos como critério de busca as palavras-chaves: “Educação Sexual”, “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” e “Sexualidade e Interdisciplinaridade”. Quanto aos documentos, serão analisados a BNCC e o PCN. A pesquisa também apresenta enfoque qualitativo, pois busca responder a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (Minayo, 2001, p. 21-22) que não podem ser resumidos em variáveis quantificáveis.

Por fim, considerando os objetivos propostos, a presente pesquisa é sistematizada em 05 (cinco) seções. A primeira seção é a presente introdução; a segunda, intitulada “Sexualidade e Educação sexual: conceitos e abordagem histórica”, visa conceituar as temáticas da

entrevistados não tiveram aulas de Educação Sexual quando estudantes, enquanto apenas 26% tiveram o contato com a temática enquanto estudantes (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, 2020).

sexualidade, assim como estabelecer um panorama histórico do percurso da Educação Sexual brasileira a partir do século XXI.

Já na terceira seção, “PCN, BNCC e Educação sexual: um olhar para formação cidadã”, efetua-se uma análise acerca de como as temáticas da sexualidade são abordadas dentro da BNCC, estabelecendo um comparativo com o tema transversal “Orientação Sexual” nos PCN.

Na quarta seção, denominada “Sexualidade no Ensino Fundamental: evidências curriculares e práticas pedagógicas”, a partir da análise das habilidades de diferentes componentes curriculares da BNCC, evidencia-se de quais formas a sexualidade pode ser tratada nas mais diversas áreas do conhecimento dos Anos Finais do Ensino Fundamental, direcionando sua abordagem para a sala de aula.

Concluindo, apresentamos as considerações finais da pesquisa. Nela, são apresentados os apontamentos e reflexões sobre o tema Educação Sexual e as possibilidades de abordagem das temáticas da sexualidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental, contribuindo, assim, para pensar em suas possibilidades de diálogo para além do currículo escolar brasileiro.

2 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: CONCEITOS E ABORDAGEM HISTÓRICA

A sexualidade é uma dimensão constituinte da experiência humana, atravessando aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos. Longe de se restringir aos atos sexuais, ela diz respeito à forma como os sujeitos vivenciam seu corpo, seus afetos, seus desejos e suas identidades. No Brasil, o percurso da sexualidade e da Educação Sexual apresentam marcas de tensões e disputas discursivas, especialmente no que se refere à sua inserção nos currículos escolares e à forma como os temas são abordados nas políticas públicas educacionais. Neste sentido, esta seção apresenta os principais conceitos que envolvem a temática da sexualidade, delineando um panorama histórico da Educação Sexual brasileira a partir do século XXI, seus principais avanços e retrocessos.

2.1 Sexualidade e Educação Sexual

A sexualidade sempre esteve presente nas experiências humanas, e como apontam autores como Foucault (2022), suas formas de compreensão variam conforme o contexto histórico-cultural. Em diversos momentos, ela foi tratada como algo natural. Em outros, foi tratada como um objeto de normatização, controle e repressão. Portanto, para uma melhor compreensão dos mecanismos que a moldam, faz-se necessário uma breve retomada de seu percurso histórico.

Souza e Gagliotto (2023) elucidam que as primeiras ideias referentes à sexualidade se formaram na mitologia, resultando em sua compreensão de forma mística, sagrada e até mesmo semidivinizada, em que as mulheres possuíam condições de poder, e os homens veneravam os corpos femininos e a fecundação. Diante disso, comumente existiam cultos à fertilidade, enaltecendo as estruturas genitais femininas – especialmente a vagina, que simbolicamente era representadas por um triângulo.

Os primeiros registros obtidos referentes à temática datam cerca de 22 mil anos, durante o período Paleolítico – Matriarcal –, e foram efetuados por povos pré-históricos, que ilustravam figuras semelhantes ao ato sexual humano e de animais nas paredes de cavernas (Barros; Miranda, 2019). De acordo com o estudo de Santos (2019), alguns artefatos pré-históricos foram utilizados para a produção de pinturas e decorações corporais, permitindo uma comunicação entre os indivíduos para a disponibilidade – ou não – do ato sexual. O autor

também acrescenta a descoberta de algumas esculturas, como a Vênus de Hohle Fels³ e a Vênus de Willendorf⁴, que representam, por meio de uma figura humanoide, a erotização do corpo feminino. Essas duas esculturas possuem em comum traços que representam estruturas sexuais avantajadas, como os seios fartos, a vulva saliente e um quadril mais largo, características que para esses povos encontravam-se intimamente relacionadas com a fertilidade.

Para os Gregos, a sexualidade estava fortemente associada a seus deuses e a sua religião. A sexualidade é expressada através de narrativas mitológicas, pela literatura, poesia, peças teatrais e pinturas. As relações homoafetivas entre homens e deuses, e a sodomia⁵ e a pederastia⁶ eram práticas bastante comuns e para essa cultura, fazendo com que os casamentos tivessem finalidade meramente econômica. Dada a necessidade de muitos homens para participarem das guerras, a reprodução era essencial para a manutenção do exército. Apesar de não praticarem a poligamia, comumente os gregos eram livres para frequentarem os prostíbulos e manterem relações extraconjugais, tanto heterossexuais como homossexuais. As mulheres, por sua vez, eram tratadas como posse de seus esposos, sendo proibidas de terem relações sexuais fora de seu matrimônio. No geral, as regulamentações gregas empenhavam-se em controlar a sexualidade feminina (Santos, 2019; Senem; Caramaschi, 2017; Souza; Gagliotto, 2023).

Em contrapartida, o povo hebreu, seguindo os preceitos de Deus, destinavam o sexo à procriação. Era desejável que os filhos fossem homens, pois acreditavam que filhas mulheres apresentariam prejuízos para os seus pais, pois, segundo a cultura hebraica, “o homem é considerado um ser superior, enquanto a mulher é inferior [...]” (Senem; Caramaschi, 2017, p. 174), sendo compreendida como submissa ao homem. O casamento ocorria por meio de negociações de dotes, e a continuação da linhagem familiar era de extrema importância – portando, o aborto era proibido, pois inviabilizava a continuidade da linhagem familiar. A homossexualidade e a masturbação eram práticas condenadas, apesar de a prostituição ser tolerada. A poligamia era uma prática comum entre os hebreus antigos, que, posteriormente, sob a influência dos povos gregos e romanos, foi substituída pela monogamia (Barros; Miranda, 2019; Senem; Caramaschi, 2017).

Já os Egípcios possuíam seus corpos sempre em evidência. Devido às ondas de calor encontradas em sua civilização, o nu era naturalizado. Os homens comumente encontravam-se

³ A Vênus de Hohle Fels é uma das mais antigas representações, sendo a primeira imagem do ser humano talhada em marfim de mamute. Essa figura foi encontrada em 2008, próximo à cidade de Schelklingen, na Alemanha. É uma escultura sem rosto/cabeça que possui características sexuais exageradas (Santos, 2019).

⁴ A Vênus de Willendorf (2500 a 2000 a.C), encontrada na Áustria, também se trata de uma representação do corpo feminino, feita em pedra, sem rosto que também conta com estruturas sexuais avantajadas (Santos, 2019).

⁵ Refere-se à relação sexual anal ou oral.

⁶ Refere-se a Relações sexuais entre homens adultos com rapazes mais jovens.

vestidos apenas com uma minissaia e às mulheres utilizavam trajes em linho transparente ou vestiam-se apenas com algumas contas. A sexualidade transparecia livremente por meio de inúmeras formas de expressões artísticas, como pinturas, esculturas ou estatuetas que representavam as práticas sexuais. Em comparação com os homens hebreus e os gregos, as mulheres possuíam mais liberdade sexual, já que a valorização da virgindade era inexistente e apenas as filhas de famílias ricas possuíam casamentos arranjados (Santos, 2019).

Entre o início da Idade Média até o Século XVII d.C, a sexualidade era abordada com uma certa naturalidade, não sendo associada à malícia ou à perversão.

As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva, e as coisas eram feitas sem demasiado disfarce; tinha-se como o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos de grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX (Foucault, 2022, p. 07).

No entanto, posteriormente o Cristianismo influenciou fortemente às significações da sexualidade, introduzindo uma nova maneira de interpretá-la. A sexualidade passou a ser considerada como algo sujo, impuro e pecaminoso. Dessa forma, a igreja passou a estabelecer recomendações acerca das relações sexuais. Após a igreja atingir o auge de seu poder, muitos indivíduos foram punidos violentamente por serem flagrados em ato sexuais considerados pecaminosos. Além disso, era vetada a utilização de recursos medicinais contra a concepção, assim como a interrupção do ato sexual. A virgindade era valorizada, tornando-se o símbolo do ideal e da pureza, enquanto que o prazer, o adultério e o divórcio eram condenados. A homossexualidade também era repreendida, sendo considerada pelos sacerdotes como algo negativo e que feria os princípios cristãos (Barros; Miranda, 2019; Senem; Caramaschi, 2017). Segundo Toniette (2006, p. 45),

o Estado homofóbico nasceu mais tarde, na Europa Medieval, a partir das autocracias combinadas da Igreja e do Estado, sacralizando a sexualidade e estabelecendo o “ideal” heterossexual. Por volta de 1700, com a reforma puritanista, houve a introdução das noções de bem e de mal absolutos e os homens que mantinham relações com outros homens passaram a ser vistos como criminosos. Nesse período, o homossexual, por não apresentar comportamento que levasse a reprodução, foi colocado no mesmo nível de assassinos, hereges e traidores.

Diante dessa normatização imposta pela Igreja, tratar sobre sexo torna-se algo cada vez mais restrito: “[...] a sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de

casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir” (Foucault, 2022, p. 07).

As repressões em torno da sexualidade intensificaram-se após o Concílio de Trento (1545-1563). Foucault (2022) descreve que uma das principais formas de controle utilizadas pela igreja, era o ato de confissão. Por meio desta prática, os sacerdotes conseguiam explorar a intimidade do indivíduo.

Na contemporaneidade, o puritanismo prevalecia durante o século XIX, e a sociedade burguesa defendia que a sexualidade deveria ser restrita ao domínio do lar. No período Vitoriano, as mulheres mantinham um comportamento de submissão aos homens, restringindo a sua própria sexualidade na busca da manutenção da sua integridade de boa esposa. Os homens, por sua vez, para manter o puritanismo de suas esposas, recorriam a prostitutas para satisfazerem seus impulsos sexuais. Diante disso, a busca pelo sexo mecânico aumentou, resultando também na expansão de doenças venéreas. Por isso, visando a manutenção da saúde pública e o controle dessas doenças, as prostitutas eram obrigadas a realizar exames de controle médico periodicamente. Mais tarde, em 1864, a prostituição tornou-se proibida, e a busca por mulheres virgens e pela prostituição clandestina e infantil tornou-se crescente (Barros; Miranda, 2019).

Entre o final do século XVIII e o início do século XIX, a sexualidade deixa de ser completamente dependente da religião e passa a ser governada por uma ótica científica e higienista, buscando explicar e classificar os comportamentos sexuais, construindo critérios de normalidade – o que é “normal” e o que é “anormal” – e estabelecendo os comportamentos desviantes como patológicos (Senem; Caramaschi, 2017): “A medicina transformou aquilo que a religião chamava de pecado em doença” (Senem; Caramaschi, 2017, p. 183).

A partir do século XX, torna-se crescente a popularização da sexualidade pela indústria cultural, que não se limita apenas à venda de artigos de beleza, moda ou revistas, passando a instituir também códigos acerca do exercício da sexualidade. As propagandas de televisão e de revistas tornam-se erotizadas, surgem as influências da mídia na busca de padrões de beleza e do corpo perfeito, interferindo diretamente no surgimento de novos comportamentos sociais. A mídia busca oferecer “[...] o sexo como a mercadoria mais desejada, amplamente distribuídas na internet, rádio, na televisão, nos livros e revistas” (Barros; Miranda, 2019, p. 20).

Diante de um longo período histórico de repressão e normatização, evidenciou-se que a sexualidade foi concebida como um tabu, tendo a sua discussão restringida. Embora avanços significativos tenham sido alcançados, estigmas profundos ainda se encontram arraigados na sociedade, tornando abertura de espaços para enfrenta-los. Nesse sentido, a Educação Sexual

emancipatória e integral – construída de forma compartilhada entre a família, escola, mídia e as demais instituições sociais – pode contribuir para a desconstrução de ideias equivocadas, mitos e crenças, perpetuando o conhecimento científico à sociedade.

A Educação Sexual, objeto de estudo desta pesquisa, pode ser definida como um “[...] campo que se fundamenta na Ciência, na didática e no método” (Ribeiro, 2017, p. 07), possibilitando a compreensão das questões sexuais e a desconstrução de tabus e preconceitos acerca da temática. No entanto, além da colaborar positivamente para a erradicação de preconceitos e discriminações, também auxilia no combate as violências (sexual e de gênero), no reconhecimento da diversidade, assim como no esclarecimento e no fornecimento de informações científicas para jovens e crianças e para a sociedade no geral (Ribeiro, 2017). Complementarmente, Figueiró (2001, *apud* Figueiró, 2009a, p. 64) define a Educação Sexual como

[...] toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja ao nível de conhecimento de informações básicas, seja ao nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual.

Além disso, a autora supracitada discorre que a Educação Sexual pode ser classificada como formal ou informal, sendo esta última considerada como aquela que não ocorre intencionalmente, estando presente desde do nascimento de um indivíduo, podendo ou não influenciar diretamente ou indiretamente sobre a vida sexual do sujeito. Já a Educação Sexual formal é considerada aquela institucionalizada, ocorrendo dentro ou fora do espaço escolar.

É inevitável dissociar a Educação Sexual da existência do indivíduo, assim como é compreensível que educar sexualmente é um trabalho árduo e necessário. A escola, como um espaço que permite a construção de conhecimento e interação dos indivíduos, é um ambiente favorável para que ocorram debates acerca da temática. Todavia, antes do professor(a) exercer a função de educador(a) sexual, é fundamental que ele(ela) também passe por uma reeducação sexual. Esse processo possibilita rever valores e atitudes concebidos ao longo de sua vida, a desconstrução de estigmas enraizados sobre a sexualidade e o aprimoramento de conhecimentos, de modo que isso reflita positivamente na vida dos seus/suas alunos(as) (Figueiró, 2009a). No entanto, antes de lidar com a sexualidade dos alunos(as), é necessário saber lidar com a própria sexualidade, o que torna essa tarefa ainda mais árdua, porém, não impossível.

Lidar com a própria sexualidade é um processo contínuo e complexo, que demanda ao indivíduo se autoconhecer e se reconhecer como um ser sexual, dotado de sentimentos, prazeres e desejos. Na construção desse processo, é importante que o(a) professor(a) esteja aberto a fazer uma reflexão de como os aspectos socioculturais e religiosos influenciam diretamente no subjetivo de cada ser, levando-o a construir estigmas sobre a sexualidade alheia e de sua própria sexualidade. Cabe ao docente estar aberto a se reeducar sexualmente, a desconstruir ideais moralistas e preconceituosos que caminham historicamente ao lado dessa temática, visando a promoção de uma Educação Sexual acolhedora, ética e empática ao estudante, ao desmitificar quaisquer tipos de tabus, preconceitos ou crenças, e promover o respeito às diversidades sexuais e de gênero ao disseminar o conhecimento científico. Desta forma, lidar com a sexualidade é possível, mas exige uma disposição do docente para realizar uma autocrítica e uma constante busca pelo conhecimento e a desnormalização de comportamentos e/ou crenças. Conforme aponta Figueiró (2007), cabe ao professor

[...] criar oportunidades várias de reflexão, para que os alunos pensem e discutam com os colegas, a fim de que formem sua própria opinião sobre o sexo pré-matrimonial, masturbação, homossexualidade e aborto, entre outros. Cabe também ao professor fazer com que os alunos tenham acesso a informações claras, objetivas, e científicas sobre a sexualidade (Figueiró, 2007, p. 02).

A seguir, retoma-se a história da Educação Sexual brasileira, considerando os principais avanços e retrocessos evidenciados durante o século XX.

2.2 Histórico da Educação Sexual no Brasil

A história da Educação Sexual no Brasil pode ser considerada relativamente recente, visto que, os primeiros registros que se obtém na literatura de suas tentativas de inserção curricular datam em meados do século XX, mais especificamente entre as décadas de 1920 e 1930 (Figueiró, 1998; Rosemberg, 1985). Seu percurso histórico foi predominantemente intenso, marcado por diversos experimentos, que em sua grande maioria, devido ao contexto histórico e cultural, tiveram curta duração e não atingiram resultados tão significativos. Conforme será visto adiante, diversos fatores que serão elencados nesta seção possuem sua parcela de responsabilidade no que se refere ao atraso do sucesso desse processo.

Durante seu percurso histórico, a Educação Sexual passou por várias revisões de sua nomenclatura. Ribeiro (2017) elucida que durante as primeiras décadas do século XX a

terminologia adotada era “Educação Sexual”, sendo preferencialmente adotada por educadores, devido ao seu enfoque higienista. No entanto, a partir de 1970, substituiu-se este termo por “Orientação Sexual”, terminologia utilizada preferencialmente pela área da psicologia e adotada pelos PCNs como tema transversal. A partir dos anos 2000, com a ascensão dos movimentos sociais e a expansão conceitual acerca da temática, a nomenclatura “Orientação Sexual” passa a ser adotada, também, pela comunidade LGBTQIA+, sendo compreendida como um direcionamento do desejo afetivo-sexual dos indivíduos. Assim, para evitar confusões, substituiu-se este termo por “Educação Sexual” novamente. O autor ainda enfatiza que surgem outros termos para se referir à temática, como por exemplo “Educação Afetivo-Sexual”, “Educação para a Sexualidade”, e “Educação em Sexualidade”.

Grande parte dos estudos sobre a Educação Sexual brasileira são recentes. Isso se deve ao fato de que boa parte da literatura relacionada à temática surgiu após a década de 1970. Antes desse período, haviam poucos registros – ou eram quase inexistentes – de trabalhos sobre a sexualidade, pois grande parte dessa literatura foi perdida ou censurada devido ao contexto político⁷. Para Rosenberg (1985, p. 12), existem outros fatores que também podem ter influenciado a essa ausência de estudos da sexualidade na literatura desta época, sendo eles: “[...] a desvalorização do tema como não-prioritário dentro do panorama geral das insuficiências educacionais no País; o padrão acadêmico de pesquisa, que até metade da década de 70, não incorporava como modelo aceitável o relato de experiências vividas”.

Destarte, no início do século XX, surgiu o interesse de alguns profissionais – professores(as), intelectuais e políticos(as) – em inserir as temáticas da sexualidade no currículo escolar de escolas públicas e privadas. Neste período, além dos(as) profissionais já citados, muitos(as) médicos(as) também defendiam a inserção de uma Educação Sexual nas escolas. Entretanto, para esses profissionais que seguiam os princípios higienistas e eram fortemente influenciados por autores(as) europeus, a abordagem da sexualidade deveria se restringir apenas à sua dimensão biológica, contemplando aspectos fisiológicos e anatômicos dos órgãos sexuais e seus processos reprodutivos.

Cabe destacar que, dentre os motivos que levaram ao interesse médico pela educação sexual, estavam: a preocupação com a saúde pública – principalmente com a melhoria da saúde feminina; com a manutenção da espécie humana; e com o combate às doenças venérea, a repressão, a prática da masturbação (considerada pela sociedade como uma prática imoral) e a prevenção da “perversão” dos sujeitos (Figueiró, 1988; Ribeiro, 2009).

⁷ Ditadura militar (1964-1985).

Complementando, Bueno e Ribeiro (2018) elucidam que, apesar de uma das motivações destes(as) profissionais estar pautada na melhoria da saúde da mulher, em nenhum momento eles estariam intencionados em alterar seu papel social.

A educação sexual proposta nesse período visava esclarecer o indivíduo sobre a função da sexualidade, os mecanismos reprodutivos e o processo evolutivo, proporcionando-lhe o desenvolvimento saudável de suas funções mentais e físicas, o que culminaria na existência de uma família igualmente saudável e de um povo sem os males que o higienismo queria erradicar (Ribeiro, 2009, p. 134).

Considerando este período da institucionalização da Educação Sexual brasileira, Ribeiro (2009) descreve que vários(as) autores(as) se destacaram e, portanto, são considerados pioneiros no campo da sexualidade. Entre eles, destaca-se o médico carioca José de Albuquerque (1904-1984), considerado como o autor com o maior número de obras relacionadas à sexualidade nesta época. Além de suas publicações, Albuquerque foi também responsável por instituir o Dia do Sexo, em 20 de novembro de 1935. Ele também propôs e escreveu pela primeira vez sobre a Educação Sexual brasileira, defendeu a implementação de uma Educação Sexual por meio de rádio, realizou palestras e eventos, sugeriu uma premiação anual para as melhores obras publicadas sobre o tema, e em 1933 criou o Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES), objetivado a ampliar a Educação Sexual a nível nacional. Esta entidade publicou diversos livros, ofereceu palestras e organizou vários eventos científicos na área da sexualidade (Ribeiro, 2009; Ribeiro; Monteiro, 2019).

Outros autores, como Antônio Austregesilo Lima (1876-1960) e Hernani do Irajá (1895-1969), também publicaram obras relacionadas à Educação Sexual nesse mesmo período. Neste contexto, a vasta produção bibliográfica de diversos(as) autores(as) das mais diversas áreas – como psicólogos(as), professores(as), médicos(as) e religiosos(as) – ampliou o número de leitores(as) interessados na temática, despertando na sociedade uma certa curiosidade acerca do conhecimento sexual (Diniz; Talamoni; Maio, 2024; Ribeiro, 2009; Ribeiro; Monteiro, 2019).

Adiante, com o advento de alguns movimentos sociais, muitas modificações transcorreram. O feminismo, por exemplo, influenciou em vários processos sociais, incluindo na aprovação à defesa de um programa de Educação Sexual para crianças com idade acima de 11 anos, em 1928, pelo Congresso Nacional dos Educadores. Diante do ocorrido, o *Jornal da Noite* realizou uma pesquisa que identificou grande apoio da população em defesa deste programa (Araújo; Cardoso, 2005).

Posteriormente, em 1930, ocorreu a primeira tentativa de introduzir a Educação Sexual no currículo escolar brasileiro. Esta iniciativa foi conduzida pelo professor Stawiarski, no Colégio Batista, no Rio de Janeiro. Contudo, a experiência teve uma curta duração, sendo encerrada em 1954, quando Stawiarski – que ensinava sobre a evolução das espécies e Educação Sexual sob uma perspectiva do papel feminino na reprodução – foi processado e demitido de seu cargo (Araújo; Cardoso, 2005; Figueiró, 1988).

Ressalta-se que, anterior à década de 30, a Educação Sexual estava intimamente relacionada com as práticas higienistas. Após esse período, seu enfoque passou a incluir também a análise dos papéis sociais atribuídos ao homem e a mulher, bem como o exercício de suas respectivas atividades. Aos homens, sempre foi destinado o espaço público e a responsabilidade pelas atividades econômicas, enquanto às mulheres cabia assumir os cuidados do lar, do casamento e dos filhos. Portanto, devido este estigma de papéis sociais vigentes, a educação oferecida para ambos era diferenciada. Comumente, haviam escolas destinadas exclusivamente a meninos, assim como escolas destinadas a meninas, segregando-os. Os conteúdos curriculares também eram distintos. Para o homem, as discussões se faziam voltadas “[...] para o contexto socioeconômico e a defesa da pátria, enquanto que a educação da mulher seria voltada para a prenda do lar e educação dos filhos” (Araújo; Cardoso, 2005, p. 170).

Desse modo, torna-se pertinente articular esse contexto histórico com a discussão do gênero, compreendido não apenas como uma diferença biológica, mas como uma construção social, cultural e histórica que impõe comportamentos e papéis sociais subalternando as mulheres à figura masculina. A organização escolar que segregava meninos e meninas, bem como definia currículos distintos para cada grupo, reforçou as desigualdades de gênero, servindo como um dispositivo de controle, disciplina e repressão sobre as mulheres. Enquanto o homem era considerado um modelo de racionalidade, força, virilidade e liderança, às mulheres eram impostos comportamentos de docilidade, fragilidade e domesticidade. Nesse sentido, as mulheres não possuíam autonomia para trabalhar ou estudar sem a permissão de um homem. Assim, as desigualdades de gênero não se manifestavam apenas no cenário escolar, mas em todas esferas sociais, públicas ou privadas.

A sociedade colocava as condições para que as mulheres fossem incapazes de sobreviver de forma autônoma. A presença do pai, irmão, marido ou do filho estava sempre a dar suporte na sustentação e na proteção. A força da cultura masculina e do preconceito atravessou séculos, sem que a mulher percebesse que ela, com suas práticas cotidianas, dava sustentação à unidade familiar, numa combinada divisão do trabalho (Konkel; Cardoso; Hoff, 2005, p. 41).

Sendo assim, devido à influência do patriarcado, a Educação Sexual durante as primeiras décadas do século XX “[...] sempre esteve ligada a constituição da família” (Araújo; Cardoso, 2005, p. 170). Toda a formação recebida pelos filhos(as) na escola se tornava responsabilidade da mulher, que, como mãe e “administradora do lar”, era encarregada pelos princípios de higienização dos filhos.

Além disso, em decorrência da Educação Sexual tradicionalista e a influência da religião, à mulher era vetado o direito ao prazer sexual. Assim, acreditava-se que ela só deveria relacionar-se sexualmente com seu parceiro quando a intenção fosse a procriação. Diante deste contexto, qualquer sujeito que não concordasse com essas determinações estaria cometendo um pecado. Araújo e Cardoso (2005) afirmam que

a educação sexual nas décadas de 30 e 40, partia do pressuposto de que sexualidade era uma energia que precisava ser *domada e controlada* e destinada à construção de famílias, refletindo uma conjugação entre o bem e o mal, o prazer e a reprodução, o pecado e o não pecado, a animalidade e a humanidade (Araújo; Cardoso, 2005, p. 171, grifos dos autores).

É perceptível, desde o início da trajetória da Educação Sexual brasileira, a forte influência da religião nas questões relacionadas a sexualidade. De acordo com Rosemberg (1985, p. 12-13), “[...] a igreja católica constituiu um dos freios mais poderosos, até a década de 60, para que a Educação Sexual formal penetrasse no sistema escolar brasileiro”.

Para a autora, fica evidente que o posicionamento altamente repressivo em relação à discussão da temática e à posição da igreja dentro do sistema educacional brasileiro foram mecanismos significativos para adiar a inserção da Educação Sexual nas escolas: “O sistema de ensino nacional era bastante repressivo, tanto na veiculação de informações sobre sexualidade humana quanto à manifestação da sexualidade entre os estudantes” (Rosemberg, 1985, p. 13). A autora ainda enfatiza que discutir a sexualidade gerava comportamentos punitivos para os(as) envolvidos(as). Além disso, os(as) alunos(as) eram separados de acordo com o seu sexo, e seus uniformes escolares deviam, obrigatoriamente, encobrir o corpo dos(as) estudantes. De acordo com Bueno e Ribeiro (2018),

a Igreja Católica compreende o sexo como essencialmente atado ao pecado, à morte e à finitude, devendo ser tratado com continência ou mesmo abstinência, ainda que ao longo da história tenham sido permitidas “concessões” que acompanharam as mudanças sociais e formulações filosóficas. O casamento, por exemplo, desde o século XXI, tem sido compreendido como um “mal menor”, uma alternativa àqueles que não conseguem se manter virgens (Bueno; Ribeiro, 2018, p. 50).

Ademais, Araújo e Cardoso (2005) destacam que, além do catolicismo exercer uma grande influência no sistema educacional brasileiro, também influenciava a elite do país, o que resultou em uma grande represália à Educação Sexual. Desta forma, a Sexofobia torna-se ainda mais intensa nas famílias tradicionais, reforçando a ideia da sexualidade como um tabu.

Essa concepção de que a sexualidade não deve ser abordada no currículo escolar ainda é bastante predominante, especialmente nas famílias mais tradicionais. Isso se deve, em parte, ao fato de que, devido ao desconhecimento do conceito, muitos pais ainda associam a sexualidade exclusivamente ao ato sexual. Além disso, grande parte dos pais da geração atual não tiveram oportunidades de vivenciar uma educação sexual formal em sua juventude, o que acarretou em uma certa resistência em aceitar a sua inserção no currículo.

Além do despreparo, todos somos frutos de uma sociedade repressora em relação à sexualidade, na qual ainda perduram associações do sexo com ideias de pecado, de feio e de proibido, ou, por outro lado, com ideias de promiscuidade e de imoralidade (Figueiró, 2009b, p. 141).

Frente a esse contexto, comumente as massas divulgavam concepções católicas que associam a sexualidade ao pecado. As editoras católicas, como a Ed. Vozes e Ed. Paulinas, por exemplo, publicaram livros associando manifestações da sexualidade a atos pecaminosos. Desse modo, a influência do catolicismo também prejudicou o cinema brasileiro, pois ocorreram muitas tentativas das Organizações Católicas de censurarem filmes e espetáculos que não condiziam com a sua ideologia (Rosemberg, 1988).

Este cenário começa a ser alterado diante da realização do Concílio do Vaticano II (1961-1965). Após as autoridades católicas reunirem-se para debater sobre os principais problemas nacionais – incluindo a Educação Sexual –, surgiram posicionamentos diversos, e novos valores foram atribuídos a sexualidade, que passou a ser vista como um fator essencial para a criação divina. Desta forma, as relações sexuais passaram a ser valorizadas, desde que ocorressem entre casais monogâmicos, heterossexuais e com o objetivo de reprodução. Assim, após esse evento, muitos colégios católicos passaram a adotar a Educação Sexual formal sob um viés higienista como parte de seu currículo (Bueno; Ribeiro, 2018; Rosemberg, 1985).

Figueiró (1998) destaca que nos períodos anteriores a década de 60, algumas escolas já haviam experimentado instituir a Educação Sexual em seu currículo, sendo essas escolas protestantes ou que não possuíam nenhum vínculo religioso. A autora também elucida que a partir da década 60, esse período foi consideravelmente favorável para a implementação de

programas relativos à Educação Sexual no Brasil, por se caracterizar como um momento em que ocorreram muitos experimentos. Na rede pública de educação, os grandes centros de experimentos se concentraram nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, sendo essas iniciativas realizadas com o propósito de uma renovação pedagógica (Araújo; Cardoso, 2005; Rosenberg, 1985).

Como consequência das transformações culturais ocorridas nesta década, tornou-se possível discutir temáticas de grande interesse da população, como o prazer sexual, os métodos contraceptivos, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e o aborto (Monteiro; Ribeiro, 2019).

Entretanto, a partir de 1964, o Brasil enfrentou um longo período de repressão devido à ditadura militar (1964-1985). Consequentemente, os pequenos avanços até então conquistados na área da sexualidade entraram em retrocesso, tornando ainda mais difícil o percurso da inserção da educação sexual no currículo escolar. Assim, tratar sobre a sexualidade não era formalmente proibido. Não existia nenhuma lei ou regra que impedisse essa abordagem, porém havia direcionamentos sobre como essa discussão deveria ocorrer, limitando-se a um discurso estritamente médico e familiar. Resumidamente, as discussões sobre sexualidade só poderiam ser realizadas sob um viés biologizante (Monteiro; Ribeiro, 2019).

É válido destacar que, mesmo após quarenta anos do fim da ditadura militar no Brasil, muitos professores – principalmente os de Ciências e Biologia – ainda abordam a sexualidade sob um viés biologizante, desconsiderando suas demais dimensões: sociocultural, afetiva e ética. Mas a que se deve esse comportamento docente? Seria ainda uma forma de autopreservação diante da possibilidade de retaliação de parte da sociedade? Uma insegurança em relação a como abordar essa temática? Ou uma lacuna no currículo escolar que dificulta essa discussão?

A literatura demonstra que diversos são os empecilhos que dificultam essa abordagem em sala de aula. Muitos docentes se sentem despreparados para discutir a sexualidade no contexto escolar; por isso, como destaca Desidério (2014), há uma necessidade urgente de formações continuadas na área. Além disso, impasses como a desaprovação da família e a percepção da imaturidade dos(as) estudantes também limitam dialogar com essas temáticas (Silva *et al.*, 2023). Choé (2022, p. 26) evidencia que “as ausências e falhas de um referencial curricular nacional contribuem para uma não obrigatoriedade do tema nas escolas, bem como uma orientação inadequada do conhecimento”.

Dando continuidade a esta trajetória, em 1963 o Grupo Escolar Barão do Rio Branco, realizou um experimento em Minas Gerais, com turmas de oitava série do Ensino Fundamental.

No entanto, o projeto perdurou por apenas três anos, devido à reação negativa dos pais (Monteiro; Ribeiro, 2019).

Em 1965, as restrições sobre a temática se intensificaram. O então atual secretário da educação do estado de São Paulo, José Carlos Ataliba Nogueira, em parceria com o Jornal Oficial de São Paulo, publicou uma nota proibindo os professores de Biologia e Sociologia das escolas públicas de abordarem ou defenderem o uso de métodos contraceptivos ou da limitação de filhos. Diante desta determinação, a punição para quem violasse essa norma seria a suspensão de sua função profissional (Araújo; Cardoso, 2005). Além disso, Monteiro e Ribeiro (2019) enfatizam que

o controle da educação básica do país pelo regime militar, o qual não se deu apenas em forma de perseguição contra professores com história pessoal de militância. Também não se limitou à criação das disciplinas OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Educação Moral e Cívica, trazidas pela ditadura [...] que tornou a Moral e Cívica obrigatória, nas escolas de todos os níveis e, naquelas de 2º grau, também a OSPB. A tentativa de controlar a educação básica veio também em forma de censura ao conteúdo ensinado, aos livros adotados, aos termos que podiam ser ditos em relação aos vários temas e problemas [...] (Monteiro; Ribeiro, 2019, p. 113).

Parte da população – composta principalmente por intelectuais e políticos da época – se posicionou contra o decreto estabelecido pelo secretário da Educação do estado de São Paulo. Apesar das manifestações contrárias, essas tentativas não obtiveram êxito. Ainda assim, algumas experiências continuaram sendo realizadas clandestinamente, o que resultou na abertura de muitos processos contra pessoas que tentaram ou persistiram no desenvolvimento dessas experiências (Figueiró, 1998).

Em 1968, a Deputada do Rio de Janeiro, Júlia Steinbruch, apresentou um projeto de lei à Câmara de Deputados propondo a implementação obrigatória da Educação Sexual no currículo de todas as escolas do país. No entanto, em novembro de 1970, o projeto ainda se encontrava em tramitação. O ministério da educação encaminhou o projeto à Comissão Nacional de Moral e Civismo, que vetou a proposta. É importante ressaltar que essa comissão – criada pelo governo militar – foi representada por três conselheiros: o padre Francisco Leme Lopes, o almirante Benjamin Sondré e o general Moacir Araújo Lopes. Através de discursos que enfatizavam a manutenção da pureza e da inocência das crianças, a manutenção do modelo de família tradicional e argumentos de base moral e teológica, proibiram o estabelecimento desse projeto (Araújo; Cardoso, 2005; Rosenberg, 1985).

A divulgação dos pareceres do Conselho em relação ao projeto de lei pela imprensa gerou uma grande polêmica. De um lado, educadores, intelectuais e alguns deputados apoiavam as ideias do projeto, enquanto outros defendiam considerando algumas restrições, principalmente no que se referia a obrigatoriedade da disciplina. Por outro lado, após o veto do projeto, muitas das poucas instituições que realizavam os experimentos tiveram seu curso interrompido (Rosemberg, 1985). Algumas instituições, como por exemplo o Colégio Infante Dom Henrique e o Colégio Orlando Roucas, do Rio de Janeiro, deram continuidade às experiências. No entanto, o projeto foi encerrado após a diretora ser exonerada de seu cargo, os professores serem suspensos e alguns alunos serem expulsos (Araújo; Cardoso, 2005).

Após a censura de livros e jornais em maio de 1970, muitos professores passaram a temer possíveis retaliações. As escolas experimentais estavam sob vigilância constante, e diversos educadores enfrentaram processos devido suas práticas pedagógicas (Rosemberg, 1985).

Essa vigilância não se restringia somente em colégios públicos. Um exemplo citado por Rosemberg (1985) e por Bueno e Ribeiro (2018) ocorreu em agosto de 1972, quando uma professora de um colégio particular foi interrogada e demitida por realizar a leitura da obra *O caneco de prata* (1971), de João Carlos Marinho (1935-2019), para uma turma de 6º ano. O incidente teve início quando o pai de uma aluna, ex-militar, “[...] exigiu que a escola parasse imediatamente o trabalho com o livro se não ele tomaria providências” (Rosemberg, 1985, p.14). Diante das ameaças do governo, a escola optou por ponderar a leitura do livro, alegando que sua retirada intensificaria a curiosidade dos alunos. No entanto, a professora foi interrogada e demitida, e a escola ficou sob a vigilância do estado, tendo seus arquivos revirados e suas aulas acompanhadas de perto.

Em 1974, a conselheira Edília Coelho Garcia teve seu parecer aprovado pelo Conselho Federal de Educação,

[...] que fixou a doutrina, a filosofia, o conteúdo e a forma do programa de Educação e Saúde que previu, para os alunos do 2º grau o desenvolvimento de conhecimentos referentes à evolução puberal, educação sexual, gestação, puericultura e saúde mental (Rosemberg, 1985, p. 15).

Por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, instituiu-se a obrigatoriedade da inclusão das disciplinas: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde no currículo (Brasil, 1971). Esta última disciplina, era fundamentada por meio do parecer nº 2.264/74 publicado pelo

antigo Conselho Federal de Educação (CFE), que resultou na criação de materiais relacionados à saúde e à Educação Sexual. É válido acrescentar que o parecer recomendava a inclusão da Educação Sexual apenas para o 2º grau, alegando que os estudantes desta fase se encontram na puberdade e, portanto, deveriam adquirir conhecimentos acerca de primeiros socorros, noções de segurança no trabalho, gestação, evolução puberal, Educação Sexual e saúde mental (Pinheiro, 1997).

Adiante, apenas dois anos após ter seu parecer aprovado, Garcia representou oficialmente o Brasil no Primeiro Seminário Latino-americano de Educação Sexual, em 1997. Durante o evento, defendeu que a Educação Sexual deveria ser uma função que corresponde à família, e não a educação pública. Além disso, complementou que, caso ela fosse abordada nas escolas, deveria ocorrer de forma coletiva, com poucos alunos, divididos em grupos e de preferência com a mesma faixa etária e do mesmo sexo (Bueno; Ribeiro, 2018; Figueiró, 1998; Rosenberg, 1985). Para justificar esse posicionamento, Garcia utilizou os argumentos da Comissão Nacional de Moral e Civismo, destacando dois pontos principais.

O primeiro referia-se à disparidade do desenvolvimento sexual dos estudantes, que apesar de possuírem a mesma faixa etária, alguns poderiam ter o seu desenvolvimento mais acelerado, distorcendo os ensinamentos e corrompendo a “ingenuidade” de outras crianças com o desenvolvimento mais lento. O segundo argumento referia-se à prioridade curricular. Muitos educadores não consideravam a Educação Sexual como um conteúdo essencial, acrescentando que existem outras demandas no currículo que devem ser priorizadas (Rosenberg, 1985). Além desses fatores, Figueiró (1998) aponta que a política de planejamento familiar pró-natalista vigente na época também foi outro obstáculo no que se refere à implantação da Educação Sexual nas escolas.

Mesmo diante do contexto marcado pela repressão ainda vigente, no final da década de 70 houve um abrandamento da censura, permitindo a reconquista de espaço pela educação sexual brasileira tanto no meio acadêmico, como na sociedade em geral (Bueno; Ribeiro, 2018; Figueiró, 1998; Rosenberg, 1985). Muitos eventos relacionados à temática se sucederam. Em São Paulo, por exemplo, ocorreu o I Congresso sobre Educação Sexual nas Escolas, em 1978, que, por meio de uma iniciativa particular, abriu espaço para a população debater sobre a sexualidade, ganhando destaque na mídia (Bueno; Ribeiro, 2018; Rosenberg, 1985).

Além disso, três escolas municipais de São Paulo desenvolveram projetos com caráter preventivo dentro do currículo, que duraram cerca de cinco anos. Este projeto, intitulado como Projeto de Orientação Sexual, foi desenvolvido por orientadores educacionais e professores de Ciências nas turmas de 5ª série e 7ª série do primeiro grau (Figueiró, 1998), que se expandiu,

mais tarde, para as turmas de 4º série, a partir de 1979. O projeto surgiu, sobretudo, da demanda da própria comunidade escolar, o que indica uma mudança social significativa na forma em que a sexualidade passou a ser compreendida pela sociedade, evidenciando um rompimento das barreiras culturais, sociais e religiosas, que anteriormente impediam essa abordagem.

O projeto contou com o apoio dos Secretários de Educação Hilário Torloni e de Jair de Moraes Neves, que tinham a intenção de estendê-lo, também, para as turmas da pré-escola e todas as séries do 1º grau. No entanto, este projeto foi cancelado pelo secretário da Educação de São Paulo, Guiomar Namó de Mello, em 1983, que não considerava a Educação Sexual uma questão prioritária. Mais uma vez, o argumento da “prioridade” é colocado em pauta, servindo como um obstáculo para a concretização de sua inserção no currículo escolar (Figueiró, 1988).

Um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, em 1979, é mencionado por Diniz, Talamoni e Maio (2024). O intuito da pesquisa foi investigar quais são os valores e atitudes de jovens em relação à sexualidade. Porém, a pesquisa acabou se aprofundando e testando a viabilidade de debater abertamente a temática como uma metodologia de trabalho. Um ponto relevante é que os professores foram capacitados para conduzir o debate, além disso, também houve a participação das coordenadoras da pesquisa. Esta discussão propiciou aos jovens um ambiente de confiança e liberdade, sem receio de repressão, possibilitando uma troca de conhecimentos e perspectivas entre esses alunos(as).

No final da década de 1970, surge o que Ribeiro e Bueno (1980) nomeiam de “liberação sexual”. “Era nítido que [...] o sexo estava ali, à espreita, aparecendo em filmes, na TV, nas revistas e até em lojas especializadas, os *sex-shops*” (Diniz; Talamoni; Maio, 2024, p. 758). Consequentemente, os comportamentos sociais passaram a ser modificados. Com essa crescente exposição, a população passa a questionar as normas definidas pelo sistema, levantando discussões acerca de tabus, papéis sociais, conservadorismo e preconceitos.

Esse período de transformações sociais, também foi impulsionado pelo aumento da visibilidade dos movimentos feministas. Com os avanços da Medicina, as mulheres passaram a conquistar espaços anteriormente inaccessíveis, como o mercado de trabalho, por exemplo. Além disso, surgiu a possibilidade de liberdade sexual por meio da difusão da pílula anticoncepcional.

Os autores supracitados também acrescentam que um outro evento que provocou um aumento do interesse em debater sobre a sexualidade foi a promulgação da Lei de Anistia⁸, em

⁸ A Lei da Anistia refere-se a Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, que concedeu a anistia a todos que cometeram crimes políticos ou foram conexos com estes, crimes eleitorais, dos quais tiveram seus direitos políticos suspensos entre o período de 02 de setembro de 1961 à 15 de agosto de 1979 (Brasil, 1979).

1979, em que ex-líderes e políticos, ao retornarem ao país, trouxeram consigo debates acerca de assuntos que não eram considerados prioritários pelo Estado, entre eles, à sexualidade.

Segundo Rosenberg (1985), com o despertar da curiosidade acerca da temática, surgem, também, alguns recursos nos meios de comunicação objetivados a debatê-la. A autora cita a existência de um

[...] serviço telefônico destinado a responder perguntas sobre a sexualidade (1979), um programa de rádio (1979) e um programa de televisão (1980), em emissoras de grande audiência, especialmente destinado ao debate, à informação e à orientação sexual, em horário dito feminino, ou familiar (Rosenberg, 1985, p. 16).

Ainda de acordo com a autora, apesar de esses recursos não serem destinados ao público universitário, houve a sua integração informal no meio acadêmico através da participação das apresentadoras em debates, palestras e conferências.

Em relação às modificações ocorridas no campo da literatura, surgem inclusões da temática em textos literários para uso didático e na literatura infanto-juvenil, que deixa de ser uma literatura “absolutamente assexuada” (Rosenberg, 1985). A recepção dessas obras na comunidade escolar não ocorreu de forma homogênea, revelando, ainda, a existência de um cenário marcado por resistência na sociedade, principalmente pelas comunidades religiosas.

Rosenberg (1985) destaca dois exemplos que ilustram essas reações de resistência em seu trabalho “Educação sexual na escola”. O primeiro refere-se à oposição da igreja em relação à publicação da obra infanto-juvenil *O menino e o pinto do menino* (1975), de Wander Piroli (1931-2003), devido ao título da obra, que faz alusão direta ao órgão genital masculino. Já o segundo exemplo discorre do caso de um estudante da Universidade Católica de Pernambuco, que foi punido “por ter assumido e divulgado um manifesto reichiano⁹ de liberação sexual (Rosenberg, 1985, p. 16)”, demonstrando, assim, que a repressão não se restringia apenas ao Ensino Fundamental, mas também no meio acadêmico.

No que diz respeito aos programas de comunicação, duas sexólogas destacaram-se no campo da Educação Sexual e da Sexologia no Brasil: Maria Helena Matarazzo e Marta Suplicy. Enquanto Matarazzo transmitia informações sobre a sexualidade em um programa de rádio

⁹ Entre as décadas de 1970 e 1980, as ideias de Wilhelm Reich (1897-1957) começaram a ser difundidas no meio acadêmico brasileiro. Reich defendia que a repressão sexual estaria intimamente relacionada com a neurose, e esta acarretaria problemas fisiológicos, e não apenas psíquicos: “Sua proposta de tratamento para curar a repressão não deveria ser somente um trabalho verbal, como ensinava Freud, mas também físico” (Lima; Hur, 2020, p. 03).

diariamente, Suplicy possuía um quadro no programa da Rede Globo, o TV Mulher¹⁰, onde dedicava alguns minutos diários para discutir sobre a temática. Esse canal de televisão sofreu muitas ameaças, tanto por parte da censura federal quanto por iniciativas de mulheres que discordavam do conteúdo exibido (Bueno; Ribeiro, 2018; Rosemberg, 1985).

No que se refere ao cinema, Ribeiro e Monteiro (2019) apontam como um progresso a produção de pornochanchadas e a exposição do nu (exceto a nudez frontal). A partir de 1975, ocorreu a publicação de uma versão brasileira da revista *Playboy*, que foi intitulada *Revista do Homem* até 1978, devido a censura do governo militar, passando a ser publicada com seu título original apenas após esse período.

No final da década de 70, surge o BEMFAM (Sociedade Civil Bem Estar Familiar do Brasil), uma organização não governamental voltada para fins de controle populacional, que organizou o 1º Seminário Técnico de Educação Sexual. Essa mesma organização tentou introduzir a orientação sexual nas escolas, gerando uma grande polêmica (Araújo; Cardoso, 2005).

Rosemberg (1985) cita o desencadeamento de uma série de eventos relacionados à sexualidade que ocorreram a partir da década de 1980:

[...] mesa redonda sobre a Educação Sexual na 32ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (1980); Um painel sobre “A Educação Sexual que gostaríamos de ter” na I Conferência Brasileira de Educação (1980); o 18º Congresso da Escola de Pais elege como tema “Educação e Sexualidade Hoje” (1981); 1º Curso sobre Sexualidade e Deficiência (1982), e vários outros (1985, p.16).

Com o aparecimento de casos de AIDS e a preocupação com a gravidez entre adolescentes, surge também o interesse da sociedade em educar sexualmente as crianças e os jovens. Em junho de 1980, o Serviço de Orientação Educacional na CNEP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) de São Paulo promoveu uma reunião para discutir sobre a participação da escola na Educação Sexual dos estudantes, chegando ao consenso de que a escola deveria assumir esta tarefa, visto que a maioria das famílias não possuíam o preparo adequado para tal abordagem (Figueiró, 1998). Complementarmente, Araújo e Cardoso (2005) elucidam que esses trabalhos se intensificaram ainda mais ao longo dos anos 1990, devido ao aumento de casos de gravidez precoce (500 mil por ano) e um significativo aumento de casos

¹⁰ O TV Mulher foi um programa voltado para o público feminino, apresentado por Marília Gabriella e Ney Gonçalves Dias (Memória Globo, 2021).

de infecções pelo HIV. César (2009) identifica que esses fatores passaram a ser tratados como um “problema pedagógico” e, a partir disso,

[...] o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social” (César, 2009, p. 42).

Conforme aponta Ribeiro (2009), a CNEP desenvolveu um projeto de orientação sexual, denominado “Programas de Saúde: Aspectos do Crescimento e Desenvolvimento Humanos Relativos à Sexualidade”, vigente entre de 1980 a 1986. Por meio deste programa, os professores utilizavam as disciplinas de Ciências e Programas de saúde para abordar a Educação Sexual com seus alunos. O autor também cita outros projetos desenvolvidos por prefeituras, entre eles: um projeto da Prefeitura Municipal de Campinas (1984-1998); um da Prefeitura de São Paulo (1989-1992); e o Projeto Prevenção, que também ensina: “Ação Preventiva ao abuso de Drogas/DST/ AIDS entre Crianças e Adolescentes”, promovido pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo em parceria com o Ministério da Saúde, a partir de 1996.

Outro evento que merece destaque, ocorrido na década de 80, relaciona-se a uma roda de debate intitulada “Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão?”, realizada por Marilena Chauí, Maria Rita Kehl e Maria José Werebe, sob o objetivo de problematizar a quais interesses a Educação Sexual serviria, buscando possibilidades de emancipação em alguns setores da população (Bueno; Ribeiro, 2018).

Na década de 1980, ocorreu também a fundação de algumas associações relacionadas à temática: a Associação Brasileira de Educação Sexual (EDUSEX) e o Centro de Sexologia de Brasília (CESEX), sendo este último a primeira instituição a oferecer o curso de sexologia no país. Em 1985, foi fundado o Centro Avançado de Educação para a Saúde e Orientação Sexual (CAESOS) e, nesse mesmo ano, a Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana (SBRASH) (Bueno; Ribeiro, 2018).

Entre os anos de 1989 a 1992, a Rede Municipal de São Paulo realizou mais um projeto de Educação Sexual, coordenado por Marta Suplicy juntamente com o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), do qual ela fazia parte, atendendo cerca de 30.000 alunos e 1.105 professores da rede. Mais tarde, Suplicy lançou o *Guia de orientação sexual*, voltado para crianças e adolescentes, que foi testado em algumas regiões do Brasil (Bueno; Ribeiro, 2018). Vale destacar que, durante este período, Suplicy redigiu vários artigos

relacionados às temáticas da sexualidade para a Sessão *Tendência & Debates* do Jornal *Folha de São Paulo* (Diniz; Talamoni; Maio, 2024).

No dia 20 de dezembro de 1996, ocorreu a reformulação curricular proposta pela Lei nº 9.394/96 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Por meio dessa lei, a Educação Sexual passou a ser formalmente atribuída como responsabilidade legal da escola e foi incorporada oficialmente nos currículos por meio do tema transversal “Orientação Sexual”, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir de 1997 (Brasil, 1996).

A Constituição Federal de 1988, embora não mencione explicitamente a Educação Sexual, define, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Ademais, o artigo 227 estabelece a proteção integral à criança e ao adolescente, assegurando seus direitos fundamentais (Brasil, 1988).

Considerando a aplicação desses artigos, em conjunto com as legislações e documentos – como o ECA e a BNCC –, compreende-se que tais normativas reforçam a necessidade de inclusão de temas relacionados à educação sexual nas escolas. Assim, a responsabilidade da escola em abordar a sexualidade não decorre apenas de orientações curriculares, mas de um conjunto articulado de direitos constitucionais e garantias legais que asseguram o desenvolvimento integral do sujeito.

Os PCNs podem ser considerados um avanço para a Educação Sexual brasileira. A partir de sua instituição, tornou-se possível a realização de debates significativos sobre a sexualidade, favorecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e sua formação crítica. Apesar dos avanços, ainda há resistência por parte da sociedade em aceitar a Educação Sexual formal. No entanto, este documento oferece um amparo legal para que os professores não precisem mais restringir as questões da sexualidade apenas em sua dimensão biológica e de forma velada. Conforme os objetivos estabelecidos pelos PCNs, também se torna possível debater sobre outros aspectos importantes, como a diversidade sexual e as questões de gênero.

Entretanto, alguns pontos negativos deste documento norteador podem ser elencados, dentre eles o fato de ser um referencial aberto e flexível, tornando opcional ao docente ou à instituição aderi-lo à proposta curricular (Diniz; Talamoni; Maio, 2024). Além disso, Ribeiro (2009) aponta que, apesar de a temática ter sido inserida formalmente no currículo, não foram oferecidas formações para especializar os docentes, muito menos ações por parte dos órgãos governamentais para prepará-los para trabalhar a sexualidade na escola. Conforme afirma Figueiró (2009b),

[...] quando se propõe educar sexualmente os alunos, há que se pensar, concomitantemente, em oportunizar aos professores o reeducar-se sexualmente, participando de estudos que os auxilie a preparar-se para atuar como educadores sexuais [...] (Figueiró, 2009b, p. 142).

Trabalhar a sexualidade não é uma tarefa fácil. Muitas vezes, os professores acabam adiando ou evitando sua abordagem devido à insegurança e o despreparo para tratar desse tema. Ribeiro (2009) ressalta a necessidade da inclusão de disciplinas que abordem a sexualidade nos cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas, para que seja possível formar profissionais preparados para debater essa temática no cotidiano escolar.

Em síntese, todo o percurso histórico da Educação Sexual brasileira, caracterizado até aqui, demonstra um caminho permeado por obstáculos e grande resistência. Os pequenos avanços conquistados foram fruto de diversas tentativas, estudos e experimentos coordenados por profissionais de diferentes áreas, que, incansavelmente, mesmo diante de um cenário de repressão, não cessaram esforços para que a Educação Sexual fosse formalizada no Brasil. Apesar da existência de diversos fatores que, de fato, contribuíram para a ausência de debates sobre a sexualidade durante seu período de implementação, avanços significativos foram alcançados gradativamente, principalmente no que se refere aos amparos legais que garantem a inserção da Educação Sexual como um tema a ser trabalhado nas escolas. No contexto da história da Educação Sexual do Brasil até o final do século XX, a LDB, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais, podem ser consideradas as principais conquistas educacionais resultantes desse processo.

2.2.1 Avanços e retrocessos do Século XXI

Como retratado no esboço anterior, pode-se considerar que a história da Educação Sexual brasileira teve início durante as primeiras décadas do século XX. Ao longo de muitos anos, a sexualidade foi tratada como um tema extremamente sigiloso, marcado pela ausência de debates, visando “proteger a dignidade” da família tradicional brasileira. Por isso, romper com este cenário de puritanismo foi – e ainda é – um grande desafio enfrentado pelos defensores da inclusão da Educação Sexual no currículo escolar. Diante do exposto, este tópico buscou caracterizar não apenas os principais avanços, mas também os retrocessos que essa temática vem enfrentando desde o século XXI até o presente momento.

Conforme afirmam Araújo e Cardoso (2005, p. 169), “[...] a cultura não consegue conviver com a sexualidade da mesma forma que lida com as demais necessidades do indivíduo”, e, por esse motivo, há uma grande dificuldade por parte da sociedade em compreender e aceitar, tudo aquilo que foge da “normatização” socialmente determinada. Essa normatização, advinda de estereótipos, está profundamente enraizada na sociedade contemporânea, e romper com os principais estigmas que a sustentam continua sendo um enorme desafio.

É inegável que não se pode dissociar a sexualidade da realidade sociocultural do indivíduo. Afinal, ela é historicamente e culturalmente construída, estando presente desde os primórdios da humanidade. Assim, o contexto em que uma sociedade está inserida influencia diretamente da forma de compreendê-la. Atualmente, mesmo nesta década, muitos estereótipos, mitos e tabus, ainda persistem em torno do estudo da sexualidade, dificultando sua compreensão e sua permanência no currículo escolar.

A partir dos anos 2000, com a intensificação dos movimentos sociais, as pautas levantadas pelos grupos feministas e LGBTQIA+ passaram a ganhar mais atenção da sociedade e de seus governantes, contribuindo para a garantia de direitos, diretrizes e políticas públicas voltadas para essas minorias. Nos anos seguintes, durante os governos regidos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), vários projetos foram incorporados em políticas públicas, visando favorecer mulheres, negros e pessoas LGBTQIA+, além de combater a homofobia, o racismo e a desigualdade de gênero (Paiva; Brandão, 2023).

Conforme a dissertação de Oliveira (2023), durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), ocorreram diversos avanços significativos na área educacional, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Para ampliar as oportunidades de acesso ao Ensino Superior, foi criado, em 2004, o Programa Universidade Para Todos (ProUni), que oferece bolsas de estudos integrais e parciais para alunos de baixa renda, possibilitando seu ingresso em instituições privadas.

Outro evento relevante em 2004, também instituído pelo governo citado, foi a implementação do sistema de cotas raciais e sociais em universidades pública, visando corrigir as desigualdades históricas e ampliar o acesso ao ensino superior para pessoas negras e aquelas em situações de vulnerabilidade. Outro avanço significativo evidenciado durante o mandato de Lula que também merece destaque foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que passaram a oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade em diversas regiões do país (Oliveira, 2023).

No que se refere aos projetos desenvolvidos para tratar de temáticas de relevante importância social – como a sexualidade, o combate a homofobia e as desigualdades raciais e de gênero –, destacaram-se:

[...] a criação do Programa Brasil Sem Homofobia (2004); o Curso de Gênero e Diversidade na Escola (MEC/2006); a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial; a I Conferência de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2008); o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - PNDCDH-LGBT (2009); o Programa Nacional dos Direitos Humanos 3 - PNHD 3 (2009); o Projeto Escola sem Homofobia (2010) e a implantação do Conselho Nacional LGBT (2010) (Paiva; Brandão, 2023, p. 160-161).

Entre esses eventos, destaca-se O Programa Brasil Sem Homofobia (BSH). Este programa pode ser considerado um marco na implementação de políticas públicas do Brasil, pois conta com ações políticas e sociais voltadas ao combater a homofobia. Seu principal objetivo é “[...] promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (Ministério da Saúde, 2004).

Entretanto, a ascensão de políticas públicas voltadas à garantia de direitos das pessoas LGBTQIA+ gerou forte resistência, especialmente entre as bancadas religiosas conservadoras (evangélicos e católicos) e setores simpatizantes da extrema direita. A partir de 2010, uma onda de conservadorismo se alastrou sobre o país, desencadeando ações governamentais que reforçaram uma ideologia moralista, sob o argumento de que “[...] o Estado estaria agindo em prol do desvirtuamento de crianças e das famílias brasileiras” (Paiva; Brandão, 2023, p. 161). Esse discurso desconsiderou as pautas e conquistas adquiridas com tanto esforço pelos movimentos sociais, especialmente no que diz respeito à relação entre a educação, sexualidade e o respeito à diversidade, caracterizando um imenso retrocesso a Educação Sexual no Brasil.

Em 2006, a deputada federal Iara Bernardi (PT) propôs o Projeto de Lei nº122/2006, – também conhecida como “Lei Antihomofobia” – que tinha como objetivo alterar a Lei nº7.716, de 5 de janeiro de 1989. Essa legislação já definia crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, e a proposta buscava expandi-la para que passasse a criminalizar, também, a homofobia. Com essa nova configuração, além de preconceitos contra a raça, cor, etnias e procedência nacional, passariam a ser considerados crimes os preconceitos de gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero (Brasil, 2006).

Conforme aponta Oliveira (2023), este projeto gerou reações negativas por parte de políticos e líderes religiosos, que alegavam que a lei violaria a liberdade religiosa. Alguns opositores chegaram a argumentar que “[...] o Brasil estaria enfrentando um ‘preconceito reverso’, alegando que a legislação refletiria uma intolerância de representações de minorias política em relação a hegemonia cristã” (Oliveira, 2023, p. 56), o que, segundo o autor, foi interpretado como uma suposta “cristofobia”.

Entre os dias 28 de março a 1º de abril de 2010, na cidade de Brasília, ocorreu a 1ª Conferência Nacional da Educação (Brasil, 2010), cujo tema central foi: “Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional da Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. O principal objetivo desta conferência foi a elaboração de um novo Plano Nacional da Educação (PNE), com vigência prevista para o período de 2011-2020. No documento final, no que se refere ao papel do Estado para a garantia do direito de educação de qualidade, destacou-se a necessidade de considerar urgentemente as desigualdades de sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual na consolidação de um sistema educacional que articule a educação nacional (Brasil, 2010).

No que se refere às questões de gênero e sexualidade, a mesma postura de discordância manifestada pelos parlamentares em relação ao Projeto de Lei 122/2006, também foi observada em relação a programas como: o BSH e o Projeto Escola Sem Homofobia (ESH). Esses programas surgiram por meio de um convênio firmado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e foram paralisados em decorrência da ideologia moral disseminada pelos setores conservadores.

Os programas tinham como objetivos o combate à discriminação, à homofobia e aos preconceitos contra a diversidade sexual no ambiente escolar. Para isso, foram desenvolvidos uma diversidade de materiais didáticos, denominados de “Kits Anti-Homofobia”, que seriam distribuídos a todas as escolas públicas do país. O material visava a ampliação do conhecimento a respeito da diversidade sexual, bem como reduzir os casos de discriminações contra a população LGBTQIA+. Entretanto, em novembro de 2010, o projeto ESH, apelidado de forma pejorativa pelos não simpatizantes como “Kit-Gay”, foi barrado pelos setores conservadores do Congresso. Com o apoio da bancada religiosa, esses grupos movimentaram-se contrários ao projeto, divulgando e amplificando versões distorcidas do projeto nas mídias, com o intuito de prejudicar a sua aprovação (Cassivillani; Albrecht, 2023; Loures; Fucks, 2022; Oliveira, 2023; Vicente, 2024).

Conforme Oliveira (2023) enfatiza, um dos primeiros e principais responsáveis por criar alarde em torno do projeto foi o deputado federal Jair Bolsonaro (PP/RJ), que, por meio de um

discurso pautado no moralismo, referia-se ao projeto como um instrumento de “estímulo ao homossexualismo¹¹ e à promiscuidade” (Oliveira, 2023, p. 59). Em 2010, durante sua participação no *Programa do Ratinho*, Bolsonaro associou a homossexualidade à pedofilia, “[...] classificando o combate à homofobia como uma forma de aliciamento de crianças” (Oliveira, 2023, p. 59). O deputado viu ali uma oportunidade de se posicionar contra o projeto e recebeu o apoio de João Campos (PSDB/GO) e Anthony Garotinho (PR/RJ), Presidente e vice-Presidente da Frente Parlamentar Evangélica, respectivamente; Magno Malta (PR/ES), Presidente da Frente Parlamentar Mista Permanente em Defesa da Família Brasileira; Marcos Feliciano (PSC/SP), da bancada evangélica; e Eros Biondini (PTB/MG), representante da bancada católica. Por meio de esforços conjuntos, os parlamentares aproveitaram-se da vulnerabilidade do governo da Presidenta Dilma Rousseff e pressionaram tanto a ela quanto ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, conseguindo, assim, suspender o andamento do projeto ESH (Oliveira, 2023).

Outro retrocesso a ser evidenciado está relacionado à exclusão dos termos gênero, orientação sexual e identidade de gênero do Plano Nacional da Educação (PNE). Este plano, instituído em 2014 pela Presidenta da República Dilma Rousseff, por meio da aprovação da Lei nº 13.005/14, estabelece vinte metas a serem cumpridas dentro do prazo de dez anos (2014-2024), com o objetivo de estabelecer diretrizes e estratégias para melhorar a qualidade da educação brasileira em todos os níveis de ensino (Brasil, 2014). Vale destacar que, durante o período de 2010-2014, a educação brasileira ficou sem o PNE, pois, devido às distintas posições políticas discordantes, houve um atraso na aprovação e implementação deste plano, hoje reconhecido como a Lei 13.005/14 (Oliveira, 2024).

Anterior à aprovação do PNE como Lei, o projeto de Lei nº 8035/10, (transformado na Lei nº 13.005/14), também contava com vinte metas. Entre essas, destaca-se a estratégia 3.9, presente na terceira meta, que objetivava: “implementar políticas públicas de prevenção à evasão motivada por *preconceitos e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero*, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (Brasil, 2010, p.7, grifos nossos). Contudo, esta estratégia foi substituída por outra, vetando as palavras “orientação sexual” e “identidade de gênero” do texto, pois estes termos foram considerados como “inadequados para o ambiente escolar” (Oliveira, 2023, p. 58). Assim, a nova estratégia que substitui a anterior passou a ter como objetivo a implementação de “[...] políticas de

¹¹ O termo “homossexualismo”, utilizado por Jair Bolsonaro, é errôneo, pois o sufixo “-ismo” encontra-se ligado à uma ideia de patologia. Ademais, foi excluído da Classificação Internacional de Doenças (CID), pela OMS em 1990. Atualmente, foi substituído pelo termo “homossexualidade” (Barros; Miranda, 2019).

prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (Brasil, 2015). Essa exclusão dos termos não se limitou apenas ao PNE, sendo também observada nos Planos Municipais de Educação (PME) (Leão; Leão; Ribeiro, 2024). Segundo Oliveira (2023), apesar da CONAE 2014 não ter sido realizada anteriormente e seu documento final não ter sido finalizado e aprovado, a maioria destes planos optou por não incorporarem os debates sobre diversidade sexual, gênero e orientação sexual.

Após o *Impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, seu vice, Michel Temer (PMDB), assumiu o governo, criando uma brecha para que a ideologia extremista e conservadora do futuro presidente adentrasse novamente no contexto político brasileiro.

Em relação aos anos seguintes, pode-se considerar a ocorrência de um grande marco na educação brasileira, acompanhado por retrocessos que impactaram diretamente na formulação dos currículos escolares: a implementação da BNCC. Este documento passou por um processo que culminou em três versões, sendo a primeira em 2015, a segunda em 2016 e a versão final em 2017. Contudo, Apesar do Ministro da Educação Mendonça Filho reafirmar o compromisso do Estado brasileiro no combate as discriminações e ao preconceito, as temáticas da sexualidade foram excluídas da versão final da BNCC, no que se refere ao currículo de Ciências para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Desidério, 2020).

A BNCC propõe a organização dos conteúdos de ciências para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em três eixos, sendo eles: “Matéria e energia”, “Vida e Evolução” e “Terra e Universo”. Desidério (2020), em seu trabalho “A exclusão das temáticas da sexualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na BNCC e seus reflexos para o ensino de ciências”, elucida possibilidades de se discutir as temáticas da sexualidade a partir do bloco Vida e Evolução, visto que este eixo tem como objetivo propor “[...] o estudo de questões relacionadas aos seres vivos (incluindo os seres humanos), suas características e necessidades [...]” (Brasil, 2018, p. 234).

Conforme Desidério (2020), além das temáticas da sexualidade não serem evidenciadas nos Anos Iniciais da BNCC, no componente curricular de Ciências, estas são abordadas apenas nos Anos Finais, e de forma muito breve, constando apenas em uma única citação e em uma única habilidade (EF08CI11) no currículo. Além disso, o autor faz uma análise dos temas integradores/contemporâneos que são propostos em cada uma das versões da BNCC, evidenciando que as temáticas da sexualidade são propostas pela primeira vez apenas na terceira versão, como tema contemporâneo “Saúde e Sexualidade”. Porém, após a apresentação desta

versão, a bancada religiosa do Congresso Nacional fez com que este tema fosse excluído do documento, assim como outros termos que compõem a área da sexualidade, como gênero, orientação sexual e identidade de gênero.

Em 2018, após uma intensa campanha presidencial marcada por acusações, *fake news* e conflitos, Jair Messias Bolsonaro é eleito Presidente da República. É importante destacar que o apoio recebido pelo eleitorado evangélico e por simpatizantes do conservadorismo foi essencial para a sua vitória. Após assumir a presidência, Bolsonaro coloca em prática seu discurso conservador e defensor da “família tradicional brasileira”, adotando uma postura contrária à valorização de políticas voltadas às questões de gênero e sexualidade no campo educacional, assim como políticas de inclusão à comunidade LGBTQIA+.

A partir do apoio da advogada e pastora evangélica Damares Alves (2019-2022), que assume o cargo de Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH)¹², ambos articulam discursos conservadores, pautados da defesa de valores morais e cristãos. A própria ministra, em algumas de suas polêmicas falas, reafirma essa postura. Em seu discurso de posse, por exemplo, Damares afirmou ser “terrivelmente cristã”¹³, mesmo diante de um estado laico.

Ressalta-se que o Estado laico e o cristianismo da ministra foram apresentados como elementos de oposição em seu discurso, demonstrando desde sempre sua relação de oposição pessoal à laicidade do Estado e, com o uso do advérbio “terrivelmente”, enfatizando a intensidade de sua fé cristã e os grupos religiosos que representa (Paiva; Brandão, 2023, p. 164).

Além disso, ao afirmar em sua fala “[...]menino veste azul e menina veste rosa (Paiva; Brandão, 2023, p. 63)” a advogada desconsidera a existência de uma diversidade de gêneros e de quaisquer outras formas de sexualidade que se diferenciem do padrão cisheteronormativo (Oliveira, 2023).

Em 2019, o governo federal instituiu, por meio da Lei nº 13.798/2019, a realização da Semana Nacional de Prevenção à Gravidez na Adolescência, no início de fevereiro de cada ano, com o objetivo de disseminar informações preventivas e reduzir os números de casos de gravidez na adolescência (Paiva; Brandão, 2023).

Adiante, em fevereiro de 2020, o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH), em conjunto com o Ministério da Saúde (MS), realizou a campanha “Adolescência

¹² Este Ministério, que foi criado no dia 17 de abril de 1997 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, passou por diversas renomeações (Oliveira, 2023).

¹³ Para mais informações, ver: https://www.estadao.com.br/politica/o-estado-e-laico-mas-esta-ministra-e-terrivelmente-crista-diz-damare-alves/?srsltid=AfmBOorqI-ww9ekxU40c_FKARe0Zx0W7g7U8bXJ6vA1pq2XrG7HvBhBm.

primeiro, gravidez depois – tudo no seu tempo”, com o objetivo de reduzir os índices de gravidez na adolescência, que encontravam-se muito acima da média mundial. Entretanto, a proposta da Ministra Damares Alves para resolver este problema visava o retardamento da atividade sexual dos adolescentes (Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, 2020).

Posteriormente, em 2022, foi lançado o “Plano nacional de prevenção primária ao risco sexual precoce e gravidez na adolescência”, um programa criado em parceria pelo MMFDH, MS, Ministério da Educação e o Ministério da Cidadania, com o objetivo de

incluir, nas políticas públicas brasileiras e outras iniciativas públicas ou privadas, a abordagem sobre os *riscos e consequências da sexualização precoce e da gravidez na adolescência*, de modo intersetorial e baseado nos direitos humanos das crianças e adolescentes (Brasil, 2023, p.6, grifos nossos).

Em contrapartida, apesar desta política afirmar que “[...] a sexualidade é um fator inerente ao ser humano, indissociável do processo de desenvolvimento” (Brasil, 2023, p. 3) do indivíduo, o programa desconsidera este exposto ao concluir que a melhor forma de garantir a saúde sexual de adolescentes deve-se pautar em uma política de adiamento da vida sexual (Paiva; Brandão, 2023). Deste modo, o documento apresenta estratégias para orientar os indivíduos sobre os possíveis riscos de iniciarem uma vida sexual ativa precocemente. O documento ressalta, dentro desses possíveis riscos, o aumento de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST’s) e de gravidezes não planejadas, assim como, de patologias sociais e emocionais.

Paiva e Brandão (2023) discorrem que, apesar de o documento apresentar estratégias de enfrentamento para combater o que ele define como “sexualização precoce”, em nenhum momento este plano apresenta de forma coerente o significado deste conceito. Outra questão destacada pelas autoras é que, apesar do documento trazer como objetivo o enfrentamento de casos de gravidez não planejada entre adolescentes, em nenhum momento é citada a importância do uso e conhecimento de métodos contraceptivos, tampouco realizam-se abordagens em relação à diversidade sexual e de gênero – inclusive, o termo gênero não é citado neste plano. Sendo assim, para as autoras, este documento contribui “[...] para a manutenção do ‘pânico moral’ em relação a sexualidade juvenil e para a privatização econômica e moral da educação em sexualidade de crianças e jovens no país” (Paiva; Brandão, 2023, p. 166).

Apesar de o governo ter apresentado esta política como uma proposta inovadora e de ela ser amparada por uma alçada de ministérios, pesquisadores que estudam o tema discordam da efetividade de uma política que utiliza como estratégia a abstinência sexual para combater

casos de gravidezes não planejadas. Embora evidências demonstrem que essa política pode resultar, em média, em um atraso de dois anos do início da vida sexual de jovens, há maiores chances de essa iniciação sexual ocorrer sem o uso de métodos contraceptivos (Paiva; Brandão, 2023).

Outro documento criado pelo governo neste mesmo ano foi o “Guia de autocuidado e prevenção ao risco sexual precoce e gravidez na adolescência”, também elaborado pelo MMFDH, com o auxílio da Secretaria Nacional do Direito das Crianças e Adolescentes (SNDCA). O objetivo deste material foi orientar crianças e adolescentes sobre a promoção de práticas de autocuidado, para a promoção do bem estar geral desses indivíduos. O documento reforça a necessidade da disseminação de informações sobre as consequências da vida sexual precoce, alertando sobre a importância de usufruir de relações afetivas com responsabilidade e no “tempo certo” (Ministério da Saúde, 2022).

No dia 30 de outubro de 2022, após uma forte disputa política nas eleições presidenciais, Luiz Inácio Lula da Silva (PT) é novamente eleito como Presidente do Brasil, com mais de 60 milhões de votos, derrotando o candidato Jair Bolsonaro (PL), que tentava a sua reeleição. A votação foi bastante equilibrada, e Lula obteve 50,90% dos votos válidos, contra 49,10% de Bolsonaro, vencendo no segundo turno (Exame, 2022). A partir de então, investimentos e políticas voltaram a ser discutidos no âmbito da Educação Sexual e dos direitos da população LGBTQIA+.

Em 2023, o MS anunciou o investimento de cerca de 90,3 milhões de reais para abranger os municípios que aderiram ao Programa Saúde na Escola (PSE) (2024). O objetivo desta iniciativa consistiu em ampliar políticas que não foram abordadas no governo anterior, retomando temáticas de extrema importância, como a prevenção a IST's, a violência e acidentes, a promoção da cultura de paz, os direitos humanos e a saúde reprodutiva (Ministério da Saúde, 2023).

Neste mesmo ano, o Presidente sancionou a Lei nº 11.471/2023, que instituiu o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queers*, Intersexos, Assexuais e outras (CNLGBTQIA+), “[...] um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa, e tem por finalidade colaborar na formulação e no estabelecimento de ações, diretrizes e medidas governamentais referentes às pessoas [...] LGBTQIA+” (Brasil, 2023, n.p.).

Em 2024, durante a Semana Nacional de Prevenção a Gravidez na Adolescência, o MS lança a cartilha sobre a Educação Sexual como política de transformação, intitulada “Caminhos para a construção de uma Educação Sexual transformadora”, em parceria com a Universidade

de Brasília (UnB). Esta cartilha, voltada para toda a sociedade, foi dividida em cinco capítulos. Os dois primeiros buscam conceituar a Educação Sexual e diferenciá-la da sexualidade, demonstrando uma preocupação em tratar deste tema de uma forma mais abrangente, e que não se reduza apenas ao seu viés biologizante, conforme exposto no recorte a seguir:

[...] muitos estudos [...] atestam que a educação sexual, desde sua implementação nas escolas brasileiras no início do século XX, tem o foco voltado às questões de conteúdo biológico, dando ênfase à abordagem de prevenção de infecções sexuais transmissíveis e gravidez na adolescência. Reconhecemos, é claro, que esses assuntos merecem muita atenção. Mas eles devem ser discutidos ao lado de outros temas igualmente importantes como as questões de *diversidade sexual, gênero e identidade de gênero, violências* entre outros temas. O debate sobre a sexualidade também é plural, e todos esses assuntos devem ser pautas da educação sexual e de muito diálogo (Brasil, 2024, p. 14-15, grifos nossos).

Desta forma, é perceptível a preocupação do Estado em retomar a abordagem de questões que foram antes negligenciadas pela gestão anterior, como a diversidade sexual, de gênero e a identidade de gênero, considerando, assim, o ser humano como um indivíduo sexuado e que a sua sexualidade não deve se restringir puramente aos aspectos anatômicos e fisiológicos, tampouco à prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis e da gravidez na adolescência. É preciso considerar a pluralidade da sexualidade de homens e mulheres, rompendo com estigmas que normatizam como um padrão aceitável de sexualidade, apenas o modelo cisheteronormativo.

[...] é importante tratarmos a educação sexual não apenas sob um viés de prevenção de doenças e gestações indesejadas, mas também sob um olhar que a identifique como parte constituinte das nossas relações interpessoais e familiares. É por meio dela que podemos discutir o respeito e, assim, construir uma composição familiar mais tolerante e acolhedora, menos preconceituosa e que saiba lidar com as diferenças de cada um dos seus integrantes, diferenças essas que sempre existirão (Brasil, 2024, p. 21).

Os demais capítulos desta cartilha ressaltam a importância do papel da família na Educação Sexual dos indivíduos, além de conceituar e descrever os diferentes tipos de família, não pautando-se apenas em considerar o padrão de família Cisgênero e heterossexual.

Em síntese, nesta subseção foi possível evidenciar o desenvolvimento da Educação Sexual brasileira a partir dos anos 2000. Durante a primeira década, no primeiro mandato do Presidente Lula, diversas políticas foram direcionadas à ampliação de direitos para as populações mais marginalizadas (negros, mulheres e pessoas LGBTQIA+). Também é notável

a preocupação do governo federal com a disseminação de uma educação de qualidade, bem como com a ampliação de oportunidades para toda a população brasileira. A criação de programas como o BSH e o curso de Gênero e Diversidade na Escola demonstram a dedicação do Estado no combate à homofobia e à violência de gênero; bem como na promoção do respeito à diversidade sexual dos indivíduos. Com isso, o governo teve a iniciativa de ampliar o programa BSH para o cenário escolar, criando, assim, como projeto de lei o ESH, com a finalidade de possibilitar essa discussão no ambiente escolar, favorecendo a formação integral dos indivíduos.

Em contrapartida, a partir de 2010, uma onda de conservadorismo espalhou-se pelo país, contribuindo para a disseminação de informações falsas sobre a Educação Sexual de crianças e adolescentes, propostas pelo ESH. Com o apoio da bancada religiosa do Congresso Nacional, parlamentares conservadores conseguiram vetar o andamento do projeto por meio da distorção de fatos, alegando que este programa incentivaria os adolescentes a exercerem sua sexualidade precocemente, ou conforme a fala de Jair Bolsonaro, fossem incentivados à homossexualidade.

Além da paralisação do ESH, muitos outros retrocessos para a Educação Sexual brasileira foram evidenciados nos anos seguintes. Dentre eles, destaca-se a exclusão de termos como “gênero”, “diversidade sexual” e “identidade de gênero” do PNE e da BNCC dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, anulando, portanto, as possibilidades de debater a sexualidade de forma que considere toda a pluralidade dos indivíduos. Diante disso, foi apenas a partir de 2023, com o mandato do Presidente Lula, que foi possível retomar a abordagem das questões de gênero e de diversidade sexual novamente. Apesar disso, a BNCC ainda permanece inalterada, e essas questões da sexualidade continuam negligenciadas. No que diz respeito ao conteúdo curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a sexualidade encontra-se incluída, porém sob um viés biologizante.

Portanto, neste capítulo foi possível evidenciar que o percurso da Educação Sexual brasileira sempre esteve fortemente influenciado por questões religiosas, pela cultura patriarcal e por defensores do conservadorismo, o que contribuiu significativamente para tantos retrocessos no desenvolvimento da temática. Mesmo diante de todas as conquistas apresentadas ao longo deste capítulo, a Educação Sexual brasileira ainda tem muito o que avançar. Considerando o século atual e a Educação Sexual como um direito de todos os indivíduos, é improrrogável a necessidade de desconstruir tabus e romper com estigmas que dificultam a sua abordagem. Ademais, é imprescindível promover políticas que garantam o respeito à diversidade sexual e a de gênero, especialmente no ambiente escolar, contribuindo, assim, para

a formação integral dos sujeitos, tornando-os cidadãos mais justos, e assegurando direitos de forma igualitária para todos.

3 PCN, BNCC E EDUCAÇÃO SEXUAL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

A Educação Sexual, compreendida como parte fundamental da formação integral dos sujeitos, deve ocupar um espaço estratégico nas políticas curriculares brasileiras voltadas à promoção dos direitos humanos, à equidade de gênero e à construção de uma cidadania crítica e responsável. Ao longo das últimas décadas, documentos orientadores da educação básica, como os PCN e a BNCC, se fazem presentes e a temática sexualidade ora ganha destaque, ora é deixada de lado. Diante desse cenário, esta seção analisa como a temática da sexualidade é tratada na BNCC e nos PCN, destacando convergências, lacunas e tensões presentes entre os dois documentos, compreendendo de que modo essas orientações curriculares contribuem (ou não) para a construção de uma Educação Sexual crítica, inclusiva e comprometida com os direitos das crianças e adolescentes no contexto escolar brasileiro.

3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os PCNs foram instituídos pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997, com o objetivo de auxiliar o trabalho docente em seu planejamento curricular e na abordagem de diferentes temáticas essenciais para a formação integral dos estudantes. Além disso, esse instrumento visa facilitar as discussões pedagógicas, auxiliando na elaboração de projetos, no planejamento das aulas e na análise de materiais didáticos (Brasil, 1997).

Anterior à implementação dos PCNs, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio estavam estruturados nos termos previstos pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei determinava a formação necessária para que os alunos desenvolvessem suas potencialidades, visando a autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

Além disso, a Lei definia um núcleo fundamental, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, mantendo uma parte diversificada para abordagem de temas locais, considerando os planos de ensino de cada instituição e a individualidade de cada estudante. Cabia ao Estado a elaboração dessa base de conteúdos curriculares para o ensino público, municipal e particular (Brasil, 1997).

Após a participação do Brasil em eventos significativos, como a Conferência Mundial de Educação Para Todos e a Declaração de Nova Dheli, o país iniciou uma luta pela busca de uma educação mais satisfatória, propondo a melhoria da qualidade de ensino. Diante disso, o

Ministério da Educação e do Desporto elaborou o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), que consistiu em “um conjunto de diretrizes políticas [...] voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento de qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando seu contínuo aprimoramento” (Brasil, 1997, p. 14).

Adiante, em 1996, após a implementação da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais, que definem uma base de conteúdo a serem trabalhados em nível nacional, respeitando a diversidade regional e cultural de cada estado. Para a sua elaboração, foram consideradas as propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, assim como, experiências realizadas em outros países. Também foram levadas em conta informações provenientes do Plano Decenal da Educação, pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental, e experiências de seminários e encontros (Brasil, 1997).

A proposta inicial foi discutida previamente por docentes de instituições públicas e privadas, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, juntamente com diversos especialistas de várias áreas do conhecimento. Após essa discussão, seus pareceres serviram como subsídios para a reelaboração dos parâmetros: “[...] Os pareceres recebidos, além das análises críticas e sugestões em relação aos conteúdos dos documentos, em sua quase totalidade, apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada” (Brasil, 1997, p. 15).

Em relação à estrutura dos PCNs, o documento divide-se em dez volumes. O primeiro corresponde à introdução, seis volumes são dedicados às áreas do conhecimento (Língua portuguesa, Geografia, História, Ciências da Natureza, Arte, Educação Física e Matemática) e os três últimos referem-se aos Temas Transversais, que abordam problemáticas sociais.

As principais questões sociais selecionadas para serem tratadas nos PCNs foram: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Esses temas foram escolhidos por serem considerados “problemáticas sociais atuais e urgentes”.

Os PCN orientam que, devido à complexidade das temáticas sociais, estas sejam abordadas de forma transversal, sem se restringirem a uma área ou disciplina específica.

Entretanto, apesar da seleção dessas questões sociais como Temas Transversais, o documento é flexível e o currículo deve ser adaptado diante do contexto de cada comunidade escolar, considerando suas principais necessidades culturais e regionais. Dessa forma, possibilita-se a incorporação de outras temáticas de importância social ao currículo escolar.

Além das adaptações dos temas apresentados, é importante que sejam eleitos temas locais para integrar o componente Temas Transversais; por exemplo, muitas cidades têm elevadíssimos índices de acidentes com vítimas no trânsito, o que faz com que suas escolas necessitem incorporar a educação para o trânsito em seu currículo. Além deste, outros temas relativos, por exemplo, à paz ou ao uso de drogas podem constituir subtemas dos temas gerais; outras vezes, no entanto, podem exigir um tratamento específico e intenso, dependendo da realidade de cada contexto social, político, econômico e cultural. Nesse caso, devem ser incluídos como temas básicos (Brasil, 1997, p. 45).

A estrutura de cada volume do documento é organizada de uma forma bastante similar. Todas as áreas e os Temas Transversais iniciam com a concepção do conteúdo, que se refere à fundamentação teórica de cada área, seguida dos objetivos gerais, dos critérios de avaliação e das orientações didáticas.

Em relação aos conteúdos, os PCNs propõem uma mudança em seu enfoque. Os conteúdos não devem ser concebidos como algo pronto ou acabado, nem como uma verdade irrefutável. Pelo contrário, a proposta dos PCN é que os conteúdos sejam um recurso ao estudante para o desenvolvimento de suas capacidades. Diante disso, o conteúdo assume o papel central nesse processo, e, por isso, é necessário ressignificar a forma como eles são assimilados pelos estudantes, contemplando, além de conceitos, a inclusão de normas, atitudes e valores.

Três grandes categorias são consideradas para a abordagem dos conteúdos: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos conceituais referem-se “[...] à construção ativa das capacidades para atuar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem dos conceitos se dá por aproximações sucessivas” (Brasil, 1997, p. 51). Já os conteúdos procedimentais envolvem tomadas de decisões, realizações de ações organizadas para atingir objetivos, enquanto que os conteúdos atitudinais referem-se a aquele que “permeia todo o conhecimento escolar” (Brasil, 1997, p. 53), e envolvem a abordagem de atitudes, comportamentos e normas.

Essas três categorias de conteúdos estão presentes nos PCNs, tanto nas áreas específicas como nos Temas Transversais, auxiliando na assimilação das capacidades propostas nos objetivos gerais do Ensino Fundamental. São organizados em blocos de conteúdo ou organizações temáticas.

Já os objetivos estão intimamente relacionados com a formação integral do indivíduo. Por meio deles, os estudantes desenvolvem suas capacidades ao longo da vida escolar (capacidade física, capacidade afetiva, capacidade de relação interpessoal, capacidade de inter-relação, capacidade ética, capacidade estética e capacidade de inserção social). Para que os

estudantes consigam alcançar essas capacidades, os PCNs apresentam os “Objetivos Gerais do Ensino Fundamental”, caracterizados por serem grandes metas que orientam toda a estrutura curricular. Estes são caracterizados por se referirem às “capacidades” que os alunos precisam atingir até o final da escolaridade obrigatória.

Além disso, também são definidos os “Objetivos Gerais de Área e dos Temas Transversais”, que funcionam como um “atalho” para que, por meio destas conquistas intermediárias, o estudante possa alcançar os objetivos gerais. Estes objetivos relacionam-se intimamente com a especificidade de cada área. Além disso, orientam a seleção de conteúdos que serão aprendidos para desenvolver cada uma das capacidades propostas.

Os objetivos constituem o ponto de partida para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham, que a escola deseje proporcionar e tem possibilidades de realizar, sendo, nesse sentido, pontos de referência que devem orientar a atuação educativa em todas as áreas, ao longo da escolaridade obrigatória (Brasil, 1997, p. 49).

Em relação aos critérios avaliativos, os PCNs destacam que a avaliação não pode ser percebida através de uma visão tradicionalista como um instrumento pedagógico de “punição”. Também não deve ser um recurso utilizado para “aprovação ou reprovação” dos alunos. A avaliação deve ser reconhecida como um meio que “[...] subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática” (Brasil, 1997, p. 55), sendo esta indispensável no acompanhamento e na reorganização do planejamento docente.

Para um melhor acompanhamento das necessidades de cada educando, os PCNs propõem que o processo de avaliação seja contínuo, considerando a realização de avaliações iniciais, que visarão mensurar o conhecimento prévio dos alunos – auxiliando, assim, no planejamento docente – e de avaliações ao final de cada etapa do trabalho – que possibilitarão ao docente mensurar as capacidades e habilidades adquiridas pelo estudante ao final de cada etapa.

As orientações didáticas servem como um instrumento norteador para o docente. Podem ser consideradas como “subsídios à reflexão sobre como ensinar” (Brasil, 1997, p. 61). Por meio da compreensão de que o aluno é o sujeito de seu processo de ensino aprendizagem e que o professor deve ser mediador desse processo, as orientações didáticas devem ser entendidas como oportunidades do docente de criar situações de aprendizagem.

Deste modo, cada área ou Tema Transversal possui um conjunto de orientações didáticas gerais, que correspondem a orientações mais abrangentes. Para cada bloco de

conteúdo expressam-se orientações didáticas específicas, que demonstram como determinados conteúdos ou temas devem ser abordados.

Apesar de ser um documento bem elaborado, os PCNs respeitam a democracia, sendo aberto e flexível, sem adesão obrigatória. Deste modo, nem todas as instituições os adotam, seja por falta de recursos ou pela ausência de formação inicial para os docentes. Além disso, a sobrecarga das demandas educacionais (conteúdos e avaliações) geralmente resulta uma carga horária insuficiente, dificultando a abordagem dos Temas Transversais, visto que os professores priorizam o currículo.

Apesar desses entraves, é inegável a importância dos PCNs para a educação brasileira. Por meio de uma educação que busca a democratização e estimula a formação integral dos alunos, considerando a diversidade cultural, regional e humana, é possível reduzir as formas de desigualdades às quais os estudantes estão expostos. Todavia, os PCNs não devem ser tratados como um “documento de gaveta”. Pelo contrário, devem ser constantemente avaliados e ajustados para atender às demandas de cada instituição, estimulando a formação e a preparação de cidadãos mais críticos e justos.

3.1.1 Tema Transversal: Orientação Sexual

Conforme já exposto, os Temas Transversais caracterizam-se por serem problemáticas sociais que, devido a sua complexidade, devem ser debatidas de forma transversal pelas diferentes áreas do conhecimento.

É de suma importância levar à sala de aula questões sociais para serem abordadas. Os PCNs afirmam que “[...] se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com os quais se veem confrontados no seu dia-a-dia (Brasil, 1997, p. 44-45).

O Tema Transversal “Orientação Sexual” revoluciona o modo de ensinar a sexualidade, por não se pautar apenas em seus aspectos biológicos. Por considerar a sexualidade como um fator inerente à vida humana, presente no indivíduo desde o nascimento até a sua morte, além da abordagem de questões mais tradicionais, como a anatomia dos órgãos reprodutores, a prevenção de ISTs e a gravidez na adolescência, este documento pauta-se também na discussão das questões de gênero e da diversidade sexual, visando contribuir para reduzir preconceitos e discriminações arraigados na sociedade.

Esse Tema Transversal possui como principal objetivo “promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis,

com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade” (Brasil, 1997, p. 287). Assim, os PCNs compreendem que a Educação Sexual deve ser um trabalho realizado tanto pela comunidade escolar, como também pela família.

Em relação à estrutura do documento, este inicia-se com uma justificativa sobre a importância de incluir e abordar a “Orientação Sexual” como um tema transversal nos currículos. Através de uma retomada histórica dos principais fatos que construíram a Educação Sexual brasileira, percebe-se que a preocupação com a contaminação de ISTs – em especial o HIV – e o aumento do número de casos de gravidez na adolescência foram alguns dos principais fatores que induziram os pais e responsáveis (que até então apresentavam resistência ao tema) a reconhecer a importância de incluir temáticas da sexualidade no currículo (Brasil, 1997).

Além de o trabalho da Orientação Escolar promover o conhecimento e a saúde – especialmente no que se refere às formas de prevenção a ISTs e a métodos contraceptivos –, os PCNs discorrem que trabalhar a Orientação Sexual contribui para a prevenção de abusos sexuais em crianças e adolescentes.

Para a prevenção do abuso sexual com crianças e jovens, trata-se de favorecer a apropriação do corpo, promovendo a consciência de que seu corpo lhes pertence e só deve ser tocado por outro com seu consentimento ou por razões de saúde e higiene. Isso contribui para o fortalecimento da auto estima, com a consequente inibição do submetimento ao outro (Brasil, 1997, p. 293).

A Orientação Sexual também permite discutir questões polêmicas e delicadas, muitas vezes invisibilizadas no espaço escolar, como a masturbação, o aborto, a pornografia, a homossexualidade, a prostituição, assim como os direitos sexuais e reprodutivos (Brasil, 1997).

Adiante, o documento exhibe a concepção do tema. De acordo com os PCNs, a Orientação Sexual deve considerar a sexualidade em todas as suas dimensões (biológica, psíquica, sociocultural) e suas implicações políticas. Além disso, discorre que a sexualidade se desenvolve desde os primeiros meses de vida e se manifesta de diferentes formas na infância do indivíduo, construindo-se diante “das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura” (Brasil, 1997, p. 296). Portanto, a criança deve ser compreendida como um ser sexuado, e suas expressões da sexualidade não devem ser abominadas nem percebidas como algo feio ou pecaminoso, e sim normalizadas, visto que fazem parte do desenvolvimento de todos os indivíduos (Brasil, 1997).

Em relação ao trabalho de Orientação Sexual na escola, é necessário enfatizar que o primeiro contato do estudante com a sexualidade ocorre no ambiente privado. Ou seja, é por meio da família que o aluno constrói suas concepções acerca do tema, e deste modo, reflete os

valores disseminados por ela. Dessa forma, não cabe ao educador ditar o “certo” e o “errado”. O papel da escola nesse processo é “abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de autorreferência por meio da reflexão” (Brasil, 1997, p. 299). Em outras palavras, o educador é responsável por compartilhar com os alunos diferentes perspectivas acerca do tema, estimulando questionamentos e problematizações. Mas compete apenas ao aluno analisar e decidir com quais crenças ou valores mais compactua.

Comumente, a criança manifesta a sua sexualidade a partir de brincadeiras, imitações de gestos ou atitudes que simulam a sexualidade adulta, por meio de carícias, piadas, músicas e através de perguntas relacionadas ao sexo. Essas manifestações também estão presentes no ambiente escolar, e a escola precisa de posicionar de uma forma “clara e conscientemente sobre referências e limites com os quais irá trabalhar as expressões da sexualidade dos alunos” (Brasil, 1997, p. 300).

Os PCNs discorrem que “a manipulação curiosa e prazerosa dos genitais e as brincadeiras que envolvem o contato corporal” (Brasil, 1997, p. 300) são comuns durante os anos iniciais. Portanto, o educador deve saber intervir nessas situações, de forma que, ao repreender seu estudante, não o condene por suas atitudes, mas sim demonstre que este tipo de comportamento não se adequa às normas de convívio escolar. “É importante que os educadores reconheçam como legítimas e ilícitas, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte do processo de seu desenvolvimento” (Brasil, 1997, p. 302).

Nos primeiros ciclos, as temáticas que mais interessam aos estudantes geralmente estão relacionadas com os métodos de contracepção e parto, as relações sexuais e as ISTs. Na maioria das vezes, o estudante não irá perguntar diretamente ao professor sobre essas questões. Geralmente, o estudante manifestará sua curiosidade por essas temáticas através de suas brincadeiras e expressões verbais erotizadas, além da reprodução de gestos presenciados ou aprendidos por meio de programas de TV. O educador precisa identificar essas manifestações para que possa intervir, esclarecendo as principais dúvidas do estudante acerca desse assunto. Além disso, “se o tema for de interesse geral, o professor deve oferecer um espaço para a discussão e o esclarecimento” (Brasil, 1997, p. 300). A partir dos ciclos seguintes, devido ao contato com as informações, geralmente essas manifestações diminuem, mas não desaparecem completamente.

A Orientação Sexual discorre da relevância de abordar a sexualidade na vida do estudante. A partir do esclarecimento dessas questões, percebe-se uma modificação do

comportamento da criança e do adolescente. A agitação com o tema torna-se menor, assim como as manifestações da sexualidade por meio de desenhos de órgãos genitais e brincadeiras erotizadas diminuem.

Em relação à postura do educador, esta deve ser neutra. O docente deve ter cuidado para que, ao discutir a sexualidade, não projete seus valores em relação ao assunto, e não reafirme estereótipos.

Por exemplo, se um professor disser que uma relação sexual é apenas o que acontece entre um homem e uma mulher após o casamento para ter filhos, estará reafirmando valores específicos: sexo heterossexual após o casamento com o objetivo de procriação (Brasil, 1997, p. 302-303).

Além disso, o educador precisa ter acesso à formação específica, para que assim possa “[...] tratar de forma mais profissional à temática com crianças e adolescentes” (Brasil, 1997, p. 303). Essa formação deve ser contínua e possibilitar uma reflexão docente acerca de seus valores em relação a sexualidade, desconstruindo quaisquer formas de discriminação e preconceitos em relacionados ao tema.

A Orientação Sexual também reafirma o compromisso da família para que este trabalho seja realizado com êxito, sendo papel da escola complementar à educação dada pela família, não cabendo à escola julgar se a educação oferecida por cada família é certa ou errada. A escola deve oferecer um espaço para gerar diálogos acerca da sexualidade, seus valores, concepções e crenças, promovendo o desenvolvimento crítico do aluno (Brasil, 1997).

Em seguida, o documento de Orientação Sexual apresenta seus objetivos gerais, que discorrem das capacidades que deverão ser alcançadas pelos estudantes do Ensino Fundamental, tendo como finalidade contribuir para que as crianças e os(as) adolescentes possam exercer a sua sexualidade de forma prazerosa e responsável.

Para que isso seja alcançado, a Orientação Sexual estabelece alguns objetivos gerais, nos qual os alunos deverão conquistar até o final do Ensino Fundamental. Entre eles, destacam-se dois objetivos. O primeiro orienta o “respeito a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração humana [...]” (Brasil, 1997, p. 311). A seguir, o quarto objetivo reforça a necessidade de desconstruir estigmas, salientando a necessidade de “identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos” (Brasil, 1997, p. 311). Deste modo, é perceptível que a Orientação Sexual construída pelos PCNs inclui a necessidade de discutir a sexualidade além

de sua dimensão biológica, considerando a pluralidade da sexualidade dos indivíduos e a promoção de uma educação democrática, não discriminatória e pautada no respeito. Além disso, conforme representa o quinto objetivo, as diferenças culturalmente construídas que instituíram papéis sociais aos gêneros também devem ser abordadas, visando ao reconhecimento “[...] de construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra as discriminações a eles associados” (Brasil, 1997, p. 311).

Os demais objetivos pautam-se na promoção da saúde – voltando-se para o conhecimento de métodos contraceptivos, para a proteção contra ISTs e para evitar uma gravidez indesejada –, no reconhecimento dos direitos sexuais como uma dimensão da sexualidade humana e da promoção do respeito consigo mesmo e com o outro (Brasil, 1997).

A segunda parte do documento de Orientação Sexual pauta-se em uma seleção de conteúdos destinados ao terceiro e quarto ciclos. A partir da quinta série, os questionamentos acerca da sexualidade de crianças e adolescentes aumenta progressivamente, despertando curiosidade em relação a temas mais polêmicos, como o aborto, a homossexualidade, o erotismo, a pornografia e o desempenho sexual, por exemplo (Brasil, 1997).

Para a seleção dos conteúdos a serem incluídos na Orientação Sexual, levou-se em consideração alguns critérios, como a relevância sociocultural, a urgência do tema, as dimensões da sexualidade e a concepção da sexualidade de forma responsável e prazerosa. Os conteúdos foram divididos em três blocos/eixos norteadores, intitulados: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids”, que foram definidos para serem trabalhados ao longo dos quatro ciclos do Ensino Fundamental (Brasil, 1997).

O primeiro Eixo, “Corpo: matriz da sexualidade”, além de abordar a anatomia dos órgãos genitais e seu funcionamento, também inclui “emoções, sentimentos, sensações de prazer e desprazer” (Brasil, 1997, p. 317) e suas transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo, considerando os fatores culturais e a sua influência na percepção do corpo.

Devido à transversalidade da temática da sexualidade, a Orientação Sexual propõe, para cada área, alguns exemplos de como relacionar o tema à especificidade dos conteúdos. Em História, o docente pode trabalhar as diferentes concepções da sexualidade em diferentes culturas, locais e épocas. Em Educação física, é possível discutir o conhecimento, o respeito e a relação prazerosa com o corpo, enquanto, em Artes essas concepções podem ser tratadas por meio da dança e do teatro. Além disso, também é possível “abordar as representações do corpo em diversas épocas e com isso relativizá-las” (Brasil, 1997, p. 318).

Na área de Ciências Naturais, é possível abordar a anatomia interna e externa do corpo, incluindo as transformações ocorridas na adolescência, a concepção, a gravidez e o parto, bem como os diferentes métodos contraceptivos e seus efeitos no corpo do homem e da mulher. Entretanto, ao abordar esses temas é necessário integrá-los às demais dimensões da sexualidade. Ao tratar de métodos contraceptivos, por exemplo, além da apresentação desses meios, pode-se propiciar discussões acerca do controle de natalidade e das responsabilidades acerca da maternidade e paternidade: “Sem a discussão dos motivos subjacentes à ideia de contracepção e seus obstáculos, pouco pode se avançar na adoção de práticas preventivas pelos jovens, ao se relacionarem sexualmente com parceiro ou parceira” (Brasil, 1997, p. 320).

No terceiro e quarto ciclos, o bloco aborda sobre a erotização do corpo, possibilitando o aprofundamento de estudos acerca das modificações corporais ocorridas no corpo de meninos e meninas na adolescência. Nestes ciclos, também orienta-se abordar acerca da saúde sexual e reprodutiva e seus cuidados para promovê-la no indivíduo (Brasil, 1997).

O segundo eixo, “Relações de Gênero”, busca abordar as questões de gênero, combatendo a discriminação e a imposição de papéis sociais a homens e mulheres, para garantir a equidade de direitos entre ambos. Deste modo, “[...] o trabalho sobre relações de autoritárias, questionar rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação” (Brasil, 1997, p. 322).

Este eixo destaca muitas possibilidades de trabalhar essas temáticas por meio da transversalidade dos conteúdos. Em Língua Portuguesa, por exemplo, é possível, por meio de análise de textos literários, identificar as perspectivas de gênero de personagens e suas características. Já em Língua estrangeira, torna-se possível conhecer as diferentes conotações atribuídas ao feminino e ao masculino pelas diversas culturas e países estrangeiros (Brasil, 1997).

Em Geografia, é possível analisar e comparar as ocupações de homens e mulheres no mercado de trabalho e nos espaços públicos. Na área de Artes, pode-se tratar das discriminações no ramo artístico, que geralmente associam ao feminino quaisquer manifestações de arte, como a dança, por exemplo. Além disso, pode-se, ainda, abordar as conotações pejorativas que as mulheres recebem ao assumir determinadas carreiras artísticas (Brasil, 1997). Por fim, a trajetória das mulheres pode ser abordada tanto na área de Geografia quanto em História e até mesmo em Matemática, ao analisar gráficos e dados que demonstram os principais avanços feministas: “A rigor, podem-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar” (Brasil, 1997, p. 324). Além disso, esse eixo torna possível discutir a homossexualidade e os principais estereótipos que permeiam esse tema, como por exemplo as

conotações pejorativas e discriminatórias utilizadas para se referirem as pessoas homossexuais (Brasil, 1997).

Por fim, o último eixo, “Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids”, busca, além da promoção da saúde e de práticas preventivas, desvincular a “ligação entre a sexualidade e doença ou morte” (Brasil, 1997, p. 325). Durante os dois primeiros ciclos, os conteúdos a serem abordados com as crianças deve ser relacionado a informações sobre a existência das ISTs, não sendo necessário um aprofundamento, com exceção da Aids. Entretanto, nos blocos três e quatro, é necessário abordar as principais ISTs, seus sintomas, as formas de transmissão e prevenção.

Entre as possíveis formas de abordar essas temáticas, as Ciências Naturais podem tratar sobre o HIV e suas principais formas de transmissão, sendo possível transversalizar o tema por meio da leitura de notícias de jornais e revistas (Língua Portuguesa); realizar uma comparação do HIV diferentes períodos históricos (História); pesquisar dados em gráficos e tabelas a respeito da epidemia (Matemática); identificar as regiões com maior número de pessoas afetadas por essa doença (Geografia); e retratar, por meio de peças teatrais, o relacionamento humano (Arte) ou o conhecimento das principais formas de profilaxia contra o HIV (Educação Física).

Em síntese, os PCNs demonstram, por meio do Tema Transversal Orientação Sexual, inúmeras possibilidades de abordar a temática pelas diversas áreas do Ensino Fundamental, não restringindo-se apenas do ponto de vista das Ciências Naturais. Além disso, os PCNs compreendem que a sexualidade deve ser abordada em todas as suas dimensões, e não somente em seus aspectos biológicos ou a promoção da saúde. As relações de gênero, o combate às discriminações e a orientação sexual também possuem grande relevância para sociedade, e, portanto, precisam ser discutidas na escola.

3.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Sexualidade

Conforme já mencionado na subseção anterior, a BNCC – cuja versão final foi homologada em 2017 – refere-se a um documento desenvolvido pelo MEC que estabelece um conjunto de atividades essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes brasileiros. Para isso, esse documento estabelece dez competências gerais para a Educação Básica, e competências gerais por área do conhecimento. Além disso, a BNCC visa nortear o planejamento do currículo escolar por meio de seus conteúdos estruturantes, sendo elaborada por especialistas das mais diversas áreas do conhecimento (Brasil, 2017). A BNCC define o termo competência como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 08).

A BNCC também afirma o seu compromisso com a Educação Integral, ao reconhecer que “a Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global” (Brasil, 2017, p. 16). Sendo assim, além de sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem, compete à escola ser um espaço inclusivo, que acolha e reconheça a diversidade dos indivíduos, fortalecendo práticas que abolem todas as formas de discriminação e preconceito, promovendo o respeito às diferenças.

Entretanto, apesar de a BNCC ser considerada como um documento “[...] completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante [...]” (Brasil, 2017, p. 5), as temáticas da sexualidade, temas de relevante importância para a formação integral do sujeito, não foram mencionadas no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, são tratadas brevemente apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e exclusivamente no componente curricular de Ciências. Contudo, apesar de estar incluída nesta etapa, sua abordagem é resumidamente biológica, focada no ensino da anatomia e fisiologia de aparelhos reprodutores, métodos de contracepção e prevenção de ISTs. Após uma breve busca pelo documento, é possível evidenciar a inexistência da inclusão dos termos: Diversidade Sexual, Orientação Sexual e Gênero.

De acordo com as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC, duas delas merecem ser destacadas, devido a sua relação com o objeto deste estudo: a competência 8 e a competência 9. De acordo com a competência 8, esta possui como objetivo “[...] 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). Dessa forma, ao compreender a Saúde Sexual e Reprodutiva como um direito de todos, e considerando que sua abordagem deve ser “positiva e respeitosa”, visando experiências sexuais prazerosas e seguras, livres de quaisquer formas de discriminação e violência (Organização Pan-Americana de Saúde, s.d.), essa competência reafirma o comprometimento da BNCC com os estudantes, promovendo o conhecimento de si mesmos e o acolhimento das diferenças.

Já a competência 9 visa “[...] exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com *acolhimento e valorização da diversidade dos indivíduos* e de grupos sociais, seus saberes,

identidades, culturas e potencialidades, *sem preconceitos de qualquer natureza*” (Brasil, 2017, p.10, grifos nossos). Sendo assim, fica evidente que a BNCC traz como um de seus objetivos, além do acolhimento dos alunos, o enfrentamento às formas de desigualdades às quais estão expostos, assim como a valorização de suas identidades. Curiosamente, em nenhum momento a diversidade sexual é abordada explicitamente como uma pauta a ser debatida – aliás, esse termo sequer aparece no texto – ou seja, apesar de reconhecer a necessidade de combater “preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017, p. 10), as questões de gênero e diversidade sexual não se encontram incluídas, anulando-se as possibilidades de debater estas temáticas e promover o enfrentamento da homofobia.

Em relação a sua estrutura, a BNCC divide seus conteúdos em três etapas da Educação Básica: a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A primeira etapa da Educação básica (Educação Infantil), também conhecida como “pré-escolar” – termo utilizado até a década de 80 – atende crianças com a faixa etária de 0 a 5 anos. Os principais eixos estruturantes dessa etapa são as interações e as brincadeiras, e, por meio destas ações, a criança constrói e se apropria do conhecimento. No que se refere à etapa do Ensino Fundamental, ela possui 9 anos de duração, incluindo crianças e adolescentes com idades entre 6 a 14 anos. Durante esta etapa, os estudantes passam por diversas mudanças biopsicossociais, características da fase da adolescência (Brasil, 2017).

A BNCC dos Anos Finais do Ensino Fundamental atenta-se para a necessidade de considerar as experiências vivenciadas na Educação Infantil, articulando-as com o currículo dos Anos Iniciais, sistematizando progressivamente o conhecimento assimilado pelos alunos. Segundo a BNCC, devido às modificações ocorridas nessa faixa etária, o trabalho realizado pelos educadores deve contemplar interesses e vivências cotidianas das crianças para auxiliar na compreensão de operações cognitivas cada vez mais complexas (Brasil, 2017). No decorrer dos Anos Finais do Ensino Fundamental, essa complexidade se amplia, e os estudantes se apropriam de diferentes lógicas de organização do conhecimento relacionados aos diversos componentes curriculares. Os conteúdos tornam-se mais específicos, “[...] visando o aprofundamento e à ampliação do repertório dos estudantes” (Brasil, 2017, p. 60).

É importante lembrar que no decorrer das etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a sexualidade não se encontra, ainda, incluída nos conteúdos curriculares. Ela é abordada apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental de forma muito breve e no Ensino Médio. Em uma busca pelo termo “sexualidade” na BNCC, o documento consta esse conceito apenas em três momentos, todos relacionados à disciplina de Ciências.

Adiante, na seguinte subseção, explora-se como às temáticas da sexualidade encontram-se inserida explicitamente inserida nessa disciplina.

3.2.1 Sexualidade: Princípios e objetivos na BNCC

Conforme exposto anteriormente, no que se refere às abordagens da sexualidade na BNCC, essa temática é evidenciada na etapa da Educação básica apenas no componente curricular de Ciências, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Portanto, apesar de ser uma temática interdisciplinar, a sexualidade não está presente nos demais componentes curriculares, o que reafirma o estereótipo de que apenas os professores de Ciências estão aptos para abordá-la.

Em relação a esse componente curricular, a BNCC descreve que a área da Ciências da Natureza possui um

[...] compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (Brasil, 2017, p. 321).

Esta área possui oito competências específicas que deverão ser assimiladas pelos alunos do Ensino Fundamental. Entre elas, destaca-se a de número cinco, que visa

construir argumentos com base em dados e evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 324, grifos nossos).

Já a competência de número sete discorre que o aluno deve “conhecer, apreciar e cuidar de si, do corpo e bem estar, compreendendo-se na *diversidade humana*, fazendo-se respeitar o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias” (Brasil, 2017, p. 324, grifos nossos). Nesse sentido, ao analisar essas duas competências, percebe-se o compromisso da BNCC na promoção do respeito a diversidade humana e no acolhimento das diferenças dos sujeitos. Entretanto, ao analisar as habilidades propostas para o Ensino Fundamental, percebe-se a ausência do diálogo acerca da diversidade sexual e de gênero, o que torna a proposta insuficiente para combater todas as formas de desigualdades.

A BNCC organiza o currículo de Ciências em três unidades temáticas, intituladas “Matéria e energia”, “Vida e evolução” e “Terra e Universo”. Em relação à segunda unidade temática, esta

[...] propõe o estudo das questões relacionadas aos seres vivos, [...] suas características e necessidades, e a vida como um fenômeno natural e social, os elementos essenciais a sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade das formas de vida no planeta (Brasil, 2017, p. 326).

Ademais, essa unidade também aborda o corpo humano, compreendendo-o como “um todo dinâmico e articulado” (Brasil, 2017, p. 327), cujo funcionamento depende dos sistemas que o compõem. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, esta unidade pretende dar continuidade às abordagens da Educação Infantil, e, portanto, não inclui questões relacionadas à sexualidade no currículo. Apesar disso, os conteúdos estão voltados para a saúde e aos cuidados necessários com o corpo e a integridade do organismo, promovendo o “[...] respeito e o acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial” (Brasil, 2017, p. 327).

No entanto, a orientação deixa bem definido que o respeito e o acolhimento se restringem apenas às diferenças étnicos culturais e aos alunos com algum tipo de deficiência. A diversidade de gênero e sexual, por exemplo, mesmo diante da urgência de serem abordadas, não estão contempladas neste trecho. Ao acolher os alunos, seria interessante que o docente explicitasse que não deve haver diferenciação relacionadas aos gêneros, sendo essa uma boa oportunidade para debater sobre as diferenças culturais e sua interferência na construção dos papéis sociais disseminados pela sociedade, que estabelecem comportamentos femininos e masculinos, promovendo assim, a desconstrução desse estereótipo.

Nos Anos Finais são abordadas temáticas relacionadas à reprodução e à sexualidade. Espera-se que, ao final dessa etapa, o estudante tenha desenvolvido a capacidade de reconhecer as mudanças físicas e emocionais provenientes da adolescência e o impacto que elas podem ter na autoestima. Também se supõe que o estudante tenha ciência de sua responsabilidade em assumir o cuidado e respeito com seu corpo e com o do outro, “[...] na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva [...]” (Brasil, 2017, p. 327).

Ao analisar os objetos do conhecimento e as habilidades dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental no componente curricular de Ciências, confirma-se a ausência da sexualidade nos primeiros anos e a breve presença desta temática apenas nos anos finais, em uma única série: o oitavo ano. Nesta série, os dois objetos do conhecimento que incluem a

sexualidade estão inseridos na unidade Vida e evolução. A partir disso, cinco habilidades são evidenciadas para tratar do tema, as quais serão elencadas a seguir.

A primeira habilidade (EF08CI07) visa “comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos” (Brasil, 2017, p. 349). Já a habilidade (EF08CIC8) busca “analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso” (Brasil, 2017, p. 349). A terceira habilidade (EF08CI09) procura

comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha da utilização do método mais adequado à prevenção de gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) (Brasil, 2017, p. 349).

Já a quarta habilidade (EF08CI10) busca identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas IST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.

Diante das quatro primeiras habilidades citadas, percebe-se que elas se concentram nos conhecimentos fisiológicos e na promoção da saúde reprodutiva. Neste sentido, não é evidenciado nenhum conteúdo que busque discutir a sexualidade além desses aspectos. Isso ajuda a entender por que a temática é abordada na BNCC apenas dentro do currículo de Ciências, já que é associada predominantemente aos processos reprodutivos e à promoção da saúde. Questões como o combate a preconceitos e discriminações às pessoas LGBTQIA+, por exemplo, não são inseridas no currículo, assim como as desigualdades de gênero não são tratadas.

Por fim, a última habilidade (EF08CI11) visa “selecionar argumentos que evidenciam as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (Brasil, 2017, p. 349). No entanto, essas dimensões são abordadas de uma maneira muito conceitual, e, deste modo, não ocorre um aprofundamento que possibilite relacioná-las a outros temas que despertam a curiosidade dos estudantes, como por exemplo o aborto, a masturbação, a pornografia, os direitos sexuais, a diversidade sexual e a promoção de políticas públicas a favor da visibilidade de pessoas transexuais. Esses tópicos não estão inseridos nas habilidades propostas, limitando as possibilidades de debater tais questões.

Diante dessa análise, é preciso considerar a necessidade de rever as capacidades e habilidades relacionadas a sexualidade. Ao analisar os conteúdos da BNCC, a sexualidade é tratada em apenas uma única série e uma disciplina dos Anos Finais Ensino Fundamental. Seria

interessante que o currículo abordasse a sexualidade de uma forma transversal, criando possibilidades de relacioná-la com suas diversas dimensões dentro dos mais variados componentes curriculares, e não apenas na área de Ciências Naturais. Além disso, considerando a sexualidade como um fator inerente a vida humana, cabe questionar o motivo dela ser abordada apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e não já a partir dos Iniciais, visto que a criança é um ser sexuado, permeado de dúvidas sobre si mesmo e sobre o outro.

3.2.2 A exclusão da temática da Sexualidade na BNCC

Conforme mencionado na primeira seção, muitos impasses marcaram a implementação da atual versão da BNCC (Brasil, 2017). Anterior à versão final, outras duas versões foram apresentadas para consulta pública e passaram por diversos reajustes até culminar em sua última versão.

A primeira versão, de 2015, publicada em atendimento ao PNE, reconhecia a importância da inclusão das relações de gênero na base curricular, inclusive, uma das orientações da BNCC caracterizava-se por garantir que o estudante, ao longo de sua vida escolar pudesse

“[...] desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, *gênero*, condição física ou social, convicções ou credos” (Brasil, 2015, p. 7, grifo nosso).

De acordo com Silva (2010), nesta primeira versão existiam habilidades e competências que propunham a discussão de gênero e sexualidade. As disciplinas de Educação Física e Artes foram as áreas contempladas com maior número de referências em relação a estas temáticas. O autor contextualiza que, ao mapear a primeira versão, encontrou um total de doze termos relativos à sexualidade, quatorze termos relacionados ao gênero (em seu sentido feminista), dois termos relacionados à homofobia, enquanto que os conceitos de orientação sexual e as relações de gênero foram citados apenas uma vez no documento. Segundo o autor, após a consulta pública desta versão, poucas foram as pessoas que posicionaram-se contrárias à retirada dessas habilidades e/ou competências mencionadas (Silva, 2010).

Já na segunda versão da BNCC, as terminologias relacionadas às questões de gênero e sexualidade ampliaram-se, assim como as discussões relacionadas ao respeito, à diversidade e à diferença. Um mapeamento realizado por Silva (2010) demonstra que o termo “gênero” é

mencionado trinta e oito vezes no documento, enquanto que “sexualidade” é mencionado vinte seis vezes. Além disso, o autor acrescenta que, diferente da primeira versão, os termos “questões de gênero”, “sexualidades” e “diversidade” foram incluídas nos textos introdutórios, nas seções denominadas “Direitos à Aprendizagem e ao desenvolvimento”, que estão presentes, de forma específica, em cada campo do conhecimento.

Após a publicação desta versão da Base, em 03 de maio de 2016, ocorreram seminários estaduais intencionados em discutir e aprimorar este documento, resultando em um relatório final nomeado como “Síntese de contribuições do Estado”. Este relatório apontou que nas quinze menções relacionadas ao gênero, nenhuma foi intencionada em excluir esse conceito da BNCC. Pelo contrário, vários estados contribuíram positivamente para o aprofundamento das questões relacionadas ao gênero, a sexualidade e ao respeito a diversidade. Inclusive, o Distrito Federal propôs que essas temáticas se ampliassem também a todas as áreas do conhecimento da Base, enquanto que São Paulo ressaltou a necessidade de abordar o respeito à identidade de gênero. Entretanto, a publicação da terceira versão para a consulta pública causou um grande alvoroço para os setores mais conservadores dos parlamentares. Diante disso, o Ministério da Educação desconsiderou todas as argumentações do relatório propostas pelos estados, optando por suprimir as temáticas de gênero, diversidade e sexualidade, visando “satisfazer as demandas de parlamentares ultraconservadores da bancada evangélica” (Silva, 2010, p. 152).

Portanto, a terceira versão da BNCC, diferente das anteriores, opta pela exclusão das questões de gênero e sexualidade, removendo-as do currículo, por meio do Conselho Nacional da Educação e orientações advindas do MEC. Além disso, o componente curricular de Religião foi incluído obrigatoriamente para o Ensino Fundamental. Já em relação aos direitos de aprendizagem que anteriormente eram específicos para cada área, estes foram “unificados para todos os campos, reduzindo-se apenas em seis direitos gerais, onde em nenhum deles há menção de questões de gênero, sexualidade, diversidade, diferença, ou questões correlacionadas” (Silva, 2010, p. 150).

Diante desse retrocesso, é evidente destacar que, mesmo apesar do Estado ser laico, o poderio da religião e do conservadorismo, mais uma vez, interferem na implementação de temáticas relacionadas ao gênero e à sexualidade no currículo. Além disso, Silva (2010) discorre que os parlamentares conservadores do Congresso Nacional “criaram uma rede para a divulgação e amplificação de versões distorcidas sobre as questões de gênero e sexualidade” (Silva, 2010, p. 156), com a argumentação de que a escola tornar-se-ia um local para estimular aos jovens a homossexualidade, e que as crianças seriam expostas a conteúdos de caráter pornográfico.

Outra pauta a ser abordada, que se relaciona diretamente com a exclusão das questões de gênero no currículo, é o que tem sido chamado pelos conservadores e religiosos como “Ideologia de Gênero”¹⁴, “uma narrativa criada entre os movimentos conservadores da Igreja Católica e nos movimentos pró vida e pró família” (Silva, 2018, p. 276), que associam suas concepções/teorias para a mobilização da sociedade contrariamente aos estudos feministas e de gênero.

Infelizmente, essas inverdades contribuíram para o surgimento de um pânico moral na sociedade, dificultando ainda mais a abordagem das questões da sexualidade nas escolas. Essa ausência do discurso acerca dessas questões ampliou as desigualdades sociais e de gênero, e promoveu a reprodução da normatização da heterossexualidade como o único padrão aceitável pela sociedade. Raramente será possível combater as práticas do machismo, da homofobia, da misoginia e do patriarcado enquanto estiver vigente o conservadorismo religioso na sociedade.

3.3 Diálogos entre BNCC e PCN

Considerando uma análise comparativa entre a BNCC e os PCNs, pode-se elencar algumas reflexões em relação ao modo como a sexualidade é abordada em ambos documentos.

Na BNCC, a Educação Sexual não é abordada de forma explícita. A sexualidade é tratada apenas na área de Ciências Naturais, sem articular esta temática com as demais áreas do conhecimento, desconsiderando a complexidade desta temática. Já os PCNs tratam da sexualidade a partir do tema transversal Orientação Sexual e a compreendem como um tema de caráter interdisciplinar. Este documento visa orientar os demais componentes curriculares sobre como tratar essa temática dentro da especificidade de cada área ou disciplina.

Além disso, enquanto a BNCC instrui que essa temática seja trabalhada apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os PCNs defendem que essa abordagem deve ser realizada de modo adaptado para cada faixa etária e a partir dos Anos Iniciais. Diante disso, divide os conteúdos relativos à sexualidade em quatro ciclos.

¹⁴ O termo “Ideologia de Gênero” foi/é utilizado pelos defensores do tradicionalismo em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher. Esse conceito foi bastante discutido no Brasil, principalmente a partir de 2010, após a apresentação da proposta do novo PNE, que incluía como uma de suas diretrizes a superação das desigualdades de gênero e de orientação sexual. Após um retorno negativo dos parlamentares, os termos “gênero” e “orientação sexual” foram suprimidos do documento, levantando discussões sobre a intencionalidade da inclusão desses conceitos no PNL. Um dos principais autores que propagam o conceito de “ideologia de gênero” é o argentino Jorge Scala, por meio de sua obra *Ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família* (2015) (Reis; Eggert, 2017). Apesar da temática ter sido uma pauta presente em diversas discussões (Rezende; Sol, 2021; Miskolci; Campana, 2017), não a aprofundaremos nessa pesquisa.

No que se refere à forma que essa temática se encontra organizada, apesar da BNCC ser um documento mais atual que os PCNs, sua abordagem da sexualidade parece restringir-se aos aspectos fisiológicos e a promoção da saúde, com um enfoque maior em informar sobre métodos contraceptivos, a prevenção de gravidez indesejada e de ISTs – principalmente a Aids. Por outro lado, os PCNs, cuja a implementação ocorreu a cerca de vinte anos antes da BNCC, possuem uma abordagem muito mais ampla da sexualidade, organizando os conteúdos desta temática em três eixos norteadores, que deverão ser trabalhados ao longo dos quatro ciclos. Além de tratar de questões fisiológicas, assim como a BNCC, os PCNs buscam discutir sobre questões que demandam atenção da sociedade, como as Relações de Gênero, a Orientação sexual e a Identidade de Gênero – termos que se encontram ausente na BNCC.

Em relação à diversidade sexual e à igualdade de gênero, esses temas são tratados explicitamente pelos PCNs como um meio de combater a todas as formas de preconceitos, discriminações e violências, principalmente àqueles relacionados ao gênero e à orientação sexual dos indivíduos. Já a BNCC, apesar de afirmar o compromisso na promoção do respeito à diversidade e à educação inclusiva, não apresenta uma diretriz que inclua explicitamente a diversidade sexual e de gênero.

É importante elencar que a BNCC é um documento que estabelece a base comum, composto por habilidades e competências para a Educação Básica, sendo, por meio dela, construído o planejamento de aulas para cada disciplina. Já os PCNs, por se tratarem de um documento flexível e de caráter não obrigatório, muitas vezes não são utilizados, pois as instituições possuem a autonomia de escolher se devem ou não o implementar, dificultando a abordagem dos Temas Transversais.

De modo resumido, é possível estabelecer um comparativo entre os PCNs e a BNCC quanto à abordagem da temática da sexualidade. O quadro 1 apresenta de forma clara as diferenças, semelhanças, e enfoques principais de cada documento.

Quadro 1 - Abordagem da Sexualidade nos PCN e na BNCC

Aspecto	PCN (Anos 1990/2000)	BNCC (2017)
Enquadramento da temática	Tema transversal "Orientação Sexual"	Abordagem transversal, sem seção específica sobre a sexualidade.
Foco principal	Valorização do corpo, Direitos Sexuais, prevenção de IST, gravidez na adolescência, respeito às diferenças, relações de gênero e afetividade.	Competências gerais voltadas à empatia, respeito à diversidade, enfrentamento da violência e promoção da saúde.

Explícito uso da palavra "sexualidade"	Sim, de forma recorrente, incluindo discussões diretas sobre sexualidade, identidade de gênero, prevenção, orientação sexual, etc.	Raramente mencionada; o termo "sexualidade" é evitado, sendo abordado diretamente apenas no componente curricular de Ciências. No restante do documento, esse termo passa a ser atribuído de forma implícita ou indireta.
Ênfase nos direitos sexuais	Presente, com foco na autonomia, respeito mútuo e liberdade de expressão corporal e afetiva.	Presente de forma diluída nas competências gerais, como na promoção da cidadania, saúde e bem-estar.
Participação da comunidade escolar	Encoraja o diálogo com famílias e a comunidade para trabalhar a temática com responsabilidade e sensibilidade, reafirmando o papel da escola em propiciar a complementação de conhecimentos acerca da temática.	Menos ênfase na articulação com a comunidade escolar para tratar da sexualidade.
Formação cidadã	Central, por meio da discussão aberta sobre sexualidade como dimensão da ética, respeito e convivência.	Presente, mas diluída no discurso sobre valores, empatia, direitos humanos e cultura da paz.
Atenção à diversidade	Ênfase no respeito à diversidade sexual, étnico-racial e de gênero (incluindo um bloco específico para abordagem das questões de gênero).	Mencionada dentro das competências gerais, com foco no combate à discriminação (sem explicitar quais formas) e promoção da equidade.
Aspecto	PCN (Anos 1990/2000)	BNCC (2017)
Desafios e limitações	Resistência de setores conservadores na implementação prática das diretrizes; ausência de formação docente acerca das temáticas; não obrigatoriedade de utilização do documento pelas instituições de ensino.	Ambiguidade e omissão explícita da temática para evitar embates ideológicos; falta de abordagem da temática em outros componentes curriculares, exceto em Ciências.

Fonte: A autora (2026).

Os PCN e a BNCC evidenciam mudanças significativas na forma como a temática da sexualidade é abordada. Enquanto os PCN propunham um tratamento mais direto, explícito e estruturado por meio do tema transversal "Orientação Sexual", a BNCC apresenta um recuo em relação à centralidade dessa abordagem, optando por tratar a sexualidade de maneira difusa e implícita nas competências gerais e nos componentes curriculares.

Essa transição revela, por um lado, a tentativa da BNCC de integrar a discussão da sexualidade a uma perspectiva mais ampla de formação integral, sem isolar a temática em um

único eixo/área. Por outro, escancara uma fragilidade na explicitação de conteúdos e objetivos relacionados à sexualidade, o que pode contribuir para inseguranças pedagógicas, lacunas formativas e silenciamentos nas práticas docentes. A omissão do termo "sexualidade", por exemplo, pode ser lida como reflexo das tensões político-ideológicas que permeiam o campo educacional, especialmente no que se refere a pautas de gênero, diversidade sexual e direitos sexuais.

Além disso, a comparação aponta que os PCN oferecem maior respaldo para ações educativas voltadas à construção de valores como o respeito mútuo, a autonomia e a convivência ética. Já na BNCC, essas diretrizes aparecem diluídas em princípios gerais, dificultando a implementação de uma Educação Sexual crítica, planejada e contínua.

Outro ponto importante é o papel da comunidade escolar. Enquanto os PCN incentivam o envolvimento da família e da comunidade no debate sobre sexualidade, reconhecendo sua relevância sociocultural, a BNCC reduz esse espaço de diálogo, o que pode enfraquecer a articulação entre escola e sociedade na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Dessa forma, as diretrizes educacionais presentes nos documentos demonstram avanços e retrocessos que merecem ser debatidos à luz do direito à educação e à proteção integral das infâncias e adolescências, especialmente no tocante à prevenção da violência e à valorização da diversidade.

Em síntese, apesar de ambos os documentos apresentarem contribuições imensuráveis para a Educação Básica, no que se refere às temáticas da sexualidade, os PCNs apresentam uma estrutura mais elaborada e organizada para tratar do tema. Ao comparar o modo como a temática está organizada entre ambos, a BNCC falha em abordá-la, caracterizando-se pelo seu caráter estritamente biológico. Conforme já mencionado, é necessário que a BNCC seja repensada para complementar essa temática e tratá-la de forma transversal no currículo. A ausência da discussão de questões de gênero e diversidade sexual – entre outras temáticas que se encontram incluídas apenas nos PCNs – no currículo compromete a formação integral do sujeito, visto que, ao abordar a sexualidade sem considerar suas demais dimensões (culturais, sociais, políticas), esta discussão não favorecerá na redução de discriminações e preconceitos, contribuindo para uma “deseducação sexual”.

3.3.1 Diretrizes e objetivos educacionais

As diretrizes e objetivos educacionais presentes nos documentos oficiais que orientam a Educação Básica no Brasil são fundamentais para nortear práticas pedagógicas alinhadas à formação cidadã, crítica e inclusiva. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõem, em essência, a construção de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de agir com ética, respeito às diferenças e responsabilidade social.

Nos PCN, os objetivos educacionais relacionados à temática da sexualidade aparecem de forma clara e estruturada, com diretrizes que incentivam o desenvolvimento da autonomia, o conhecimento do próprio corpo, o respeito às diferentes formas de expressão afetivo-sexual e a prevenção de riscos como infecções sexualmente transmissíveis e gravidez não planejada. A proposta pedagógica visa, ainda, romper com visões preconceituosas e promover a igualdade de gênero como um valor educativo.

Já na BNCC, as diretrizes relacionadas à sexualidade não aparecem como um eixo específico, mas são transversalizadas nas competências gerais, especialmente naquelas que tratam da valorização da diversidade, da promoção da saúde, da empatia e do enfrentamento de todas as formas de discriminação. No entanto, a ausência de uma abordagem direta e sistematizada pode comprometer a efetividade dos objetivos educacionais, uma vez que a clareza e o respaldo curricular são elementos essenciais para garantir segurança didática aos professores.

Dessa forma, torna-se necessário que as redes de ensino e os educadores interpretem criticamente esses documentos, buscando formas de planejar e desenvolver uma Educação Sexual coerente com os princípios dos direitos humanos, da equidade e da inclusão. A clareza dos objetivos educacionais, aliada ao compromisso ético-político da escola, é condição imprescindível para que a sexualidade seja tratada de forma respeitosa, informativa e emancipadora no cotidiano escolar.

Logo, a compreensão da Educação Sexual no contexto escolar ultrapassa a mera transmissão de informações biológicas ou preventivas. Ela deve ser entendida como uma prática social e política que envolve disputas de sentidos sobre os corpos, os desejos, os afetos e as identidades. Nesse sentido, o currículo é um espaço privilegiado para problematizar essas questões e afirmar o direito de crianças e adolescentes à informação, à proteção e à expressão de suas subjetividades.

Figueiró (2009b) propõe que a Educação Sexual seja construída como um processo de diálogo, valorizando a pluralidade de experiências e promovendo o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos estudantes. Para a autora, é fundamental que a escola reconheça os sujeitos em sua integralidade, considerando as dimensões afetiva, ética, corporal e social do aprender.

Complementarmente, Ribeiro (2022) elucida a importância de se abordar a sexualidade na escola. Para o autor, apesar de muitas famílias ainda possuírem a crença de que a Educação Sexual deve ser “um assunto para dentro de casa, é na escola que as diferenças se intensificam” (Ribeiro, 2022, p. 181). Além disso, abordar essas temáticas permite disseminar informações, desmitificar crenças, promover o respeito às diferenças e combater a violência de gênero, entre outros tipos de preconceitos relacionados ao corpo. Diante disso, educar sexualmente os adolescentes os auxilia no exercício de sua sexualidade, da sua cidadania e ao respeito a si e ao outro.

Por outro lado, apesar de a escola ser considerada um espaço privilegiado para a construção dos sujeitos, Ferreira (2015) discorre que ela também pode contribuir para disseminar desigualdades (principalmente, às de gênero e orientação sexual). Diante disso, é o currículo que determina se o papel desempenhado pela escola relacionado a essas questões é positivo ou negativo.

Em relação às questões de gênero, por exemplo – que estão inclusas nos PCNs, mas ausentes na BNCC –, Fiorini (2020) discorre que a escola pode reproduzir ações sexistas em seu cotidiano, ao invés da promoção da reflexão e da criticidade quanto aos papéis sociais e às imposições sociais normatizadas quanto a este assunto. Para a autora, essa imposição é iniciada ainda na infância, e, portanto, a educação familiar ou escolar acaba educando crianças e adolescentes baseando-se no modelo ideal de homem e mulher que a sociedade espera. Deste modo, a ausência de debates sobre essas questões apenas reforça uma educação sexista.

Conforme Ferreira (2015), atualmente os preconceitos relativos à educação voltada para a mulher já não se manifestam de forma tão explícita como no passado: as formas de discriminação tornaram-se mais sutis. Ainda assim, a escola continua reproduzindo padrões comportamentais sexuais baseados em estereótipos construídos historicamente, que contribuem para a manutenção da desigualdade de gênero. De acordo com o autor, “a escola delimita espaços” (Ferreira, 2015, p. 44), estabelecendo o que se pode ou não fazer, segregando meninos de meninas. Deste modo, o currículo apresenta um caráter dito masculino e machista, anulando o potencial feminino para as “coisas” do mundo e reforçando o domínio masculino ao designar à mulher o papel de submissa ao homem diante das potencialidades de ambos.

Diferentes papéis e características são atribuídas a meninos e meninas, o que pode estar contribuindo para instituir ‘verdades’ sobre os diferentes sexos. Esse currículo partido acaba por levar a um olhar dividido para meninos e meninas. Por esse olhar dividido, somos levados, por exemplo, a recompensar um menino e a corrigir uma menina por um comportamento semelhante. São por essas atitudes que somos levados a explicar ou justificar de maneiras desiguais seus desempenhos. Assim, a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz. Isso leva ao entendimento de que a proposta objetiva e explícita da escola é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais (Ferreira, 2015, p. 45).

De acordo com Ferreira (2015), não apenas o currículo como também os materiais didáticos e as linguagens – dentro e fora da escola – constituem múltiplas diferenças e desigualdades. Os livros didáticos, por exemplo, reafirmam desigualdades ao demarcarem algumas carreiras mais “adequadas” para as mulheres.

Outro ponto a ser discutido implica em como a temática da orientação sexual está incluída no currículo. Conforme os PCN, o Tema Transversal Orientação Sexual propõe que a Educação Sexual propicie políticas de inclusão e respeito a diversidade dos indivíduos, sugerindo que haja a discussão das diferenças sexuais e de gênero, como por exemplo a homossexualidade e seus principais estereótipos. Por outro lado, a BNCC resolve omitir essa temática do currículo, anulando suas possibilidades de discuti-la. Vicente (2024) destaca que essa retirada dos termos voltados às questões da sexualidade nos referenciais curriculares, além de não diminuir os índices de homofobia e violências de gênero na escola, acaba favorecendo a persistência da intolerância e da violência, enfraquecendo o combate ao preconceito, ao abuso sexual e à violência contra a população LGBTQIA+.

Em relação às abordagens contemporâneas da Educação Sexual, Fiorini (2020) destaca que elas podem ser caracterizadas pelas seguintes perspectivas: a “biológico-higienista”, a “moral-tradicionalista”, a “terapêutica” e a “religiosa-radical”.

A abordagem “biológico-higienista” é identificada como a que está mais presente nas práticas educacionais, onde se objetiva tratar as questões da sexualidade restringindo-se às práticas de promoção de saúde preventiva, contribuindo para o planejamento familiar. Segundo Fiorini (2020), tratar da sexualidade apenas sobre essa perspectiva, sem considerar outros aspectos, promove a limitação do currículo voltado para a Educação Sexual. Além disso, essa abordagem associa os sujeitos aos seus sexos biológicos, desconsiderando as construções de gênero e relacionando o homem e a mulher às características de seus corpos. Portanto, essa abordagem colabora tanto para a naturalização das desigualdades sexuais e de gênero, como para a manutenção de uma hierarquização das diferenças.

Vicente (2024) elucida que os conhecimentos sobre fisiologia, anatomia e reprodução humana, apesar de sua importância, tornam-se insuficientes para proporcionar uma intervenção sistemática que estabeleça uma mudança de comportamentos ou atitudes de crianças e adolescentes acerca da sexualidade. Para a autora, uma Educação Sexual comprometida não deve se pautar apenas em aspectos cognitivos, mas também nos aspectos sociais e emocionais.

Fiorini (2020) critica à destinação de uma Educação Sexual apenas para adolescentes – conforme instituído pela última versão da BNCC –, por desconsiderar a criança como um sujeito sexuado: “Essa concepção ignora o fato de que a criança não chega à escola sem qualquer informação ou conhecimento de questões relacionadas à sexualidade” (FIORINI, 2020, p. 55). Na contemporaneidade, a criança encontra-se em contato com a sexualidade explícita ou implicitamente em seu cotidiano, seja por meio de músicas, novelas, filmes, propagandas, *sites da internet*, na conversa de adultos ou de colegas da escola. Portanto, é inegável que as crianças são expostas corriqueiramente a essas informações. O que se torna contraditório é que “ao mesmo tempo em que a sexualidade na infância é negada pela sociedade ainda nos dias atuais, [...] a exposição de crianças a conteúdos relacionados à sexualidade, é, por outro lado, inegável” (Fiorini, 2020, p. 67).

Em relação à abordagem “moral-tradicionalista”, esta refere a Educação Sexual como um dever apenas da família, unindo a Ciência com a religião. Nesta concepção, a abordagem é contrária aos métodos anticoncepcionais e, além disso, são disseminados discursos que sustentam a homofobia. É uma abordagem que defende a castidade, ignorando a iniciação sexual dos adolescentes (Fiorini, 2020). Diante disso, o professor, ao evitar trabalhar a sexualidade com seus alunos, ou ainda, repreendê-los ao ser questionado sobre a temática, por inseguranças ou medos de uma possível retaliação familiar, assume essa perspectiva tradicionalista.

Já a “abordagem terapêutica” abrange uma maior influência da psicologia, relacionando indivíduos que se “desviam” do padrão cis-hetero-normativo, com “problemas” relacionados com a sexualidade, propondo uma “cura” para esses “problemas” – como consultórios de orientações, aconselhamentos e técnicas de terapia, no intuito de chegar a uma possível “cura sexual”¹⁵. Deste modo, essa perspectiva considera que

¹⁵ Em 2013, um projeto de lei formulado pelo deputado federal e pastor da Igreja Evangélica, João Campos, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), gerou grande repercussão nacional. Este projeto propunha a “cura gay” e visava suspender as proibições do Conselho Federal de Psicologia para que os psicólogos passassem a oferecer tratamento para pessoas homossexuais, associando a homossexualidade a uma patologia. O projeto chegou a ser aprovado pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias, mas devido às diversas manifestações populares contrárias, o projeto não foi levado adiante (Fiorini, 2020).

a homossexualidade é uma anomalia sexual gerada principalmente na relação entre o filho ou a filha e/ou genitor/a que tenham o mesmo sexo quando essa relação é inexistente ou quando ela apresenta dificuldades, trazendo problemas ao indivíduo que nasce nessa família em relação a identificação de seu gênero. Tendo em vista que essa abordagem atrela a questão do gênero à orientação sexual, ela traz esses argumentos como sendo os fatores que desencadeiam a homossexualidade, que, por sua vez, pode ser “curada” pelos métodos já apresentados (Fiorini, 2020, p. 57).

A atuação do(a) professor(a) que considera esse tipo de abordagem seria o encaminhamento do aluno a um profissional de Psicologia, diante de uma conduta que manifestasse a sua sexualidade e/ou identidade social com base no entendimento de que essa conduta se “desvia” as normas, e, portanto, devem ser tratadas (Fiorini, 2020).

Por fim, a abordagem “religioso-radical” corresponde àquela em que se utiliza do discurso religioso e das interpretações literais da Bíblia para determinar percepções da sexualidade “normal”. Conforme Fiorini (2020), essa abordagem justificaria práticas de discriminação, como por exemplo a homofobia e a racial, e a submissão feminina. O professor, ao compartilhar desta perceptiva, assume uma postura tradicional, definindo, concebendo tudo o que foge da heteronormatividade como “desviante ou anormal”.

Mediante as quatro abordagens apresentadas, uma Educação Sexual comprometida com a formação integral de crianças e adolescentes implica na elaboração de um referencial curricular sólido – que contemple e explore as múltiplas dimensões da sexualidade –, aliado à formação contínua dos docentes e ao enfrentamento de todas as formas de violências e desigualdades, promovendo a desconstrução de estereótipos, tabus e mitos.

Diante dos desafios e das diferentes abordagens que permeiam a Educação Sexual nas escolas, é preciso reconhecer que o debate da sexualidade transcorre os conteúdos biológicos e normativos. É preciso considerar os indivíduos como um todo, repleto de vivências, afetos, direitos e identidades. A omissão das diretrizes claras da BNCC implica na ausência de um currículo que enfrente essas questões, silenciando a diversidade e perpetuando desigualdades e violências. A escola deve assumir uma posição propositiva e comprometida com os direitos humanos e com a superação de estereótipos e preconceitos. A clareza das diretrizes curriculares – que dialogue com a realidade dos sujeitos –, a formação docente continuada e o enfrentamento das desigualdades são necessários para uma prática pedagógica efetiva que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade.

4 SEXUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: EVIDÊNCIAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A presente seção visou analisar as principais habilidades contidas nos componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC, buscando compreender quais são as possibilidades de relacioná-las com as temáticas da sexualidade. Para isso, essa seção foi dividida em três subseções. A primeira, intitulada como “Componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental”, buscará contextualizar esses componentes e suas respectivas áreas dentro da BNCC. Já a segunda, “Evidenciando habilidades: a temática sexualidade em pauta”, tratará da análise das habilidades que poderão se relacionar com o objeto da pesquisa. Por fim, a última subseção apresentará os principais resultados e discussões acerca desta pesquisa.

4.1 Componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Conforme já evidenciado, o Ensino Fundamental possui uma duração de nove anos e está distribuído em Anos Iniciais — que correspondem do 1º ao 5º ano — e Anos Finais — 6º ao 9º ano —, atendendo estudantes com a faixa etária entre os 6 e os 14 anos de idade. Durante os Anos Iniciais, a BNCC busca sistematizar o conhecimento do(a) estudante, articulando o seu conhecimento com as suas experiências adquiridas no decorrer da Educação Infantil. Já nos Anos Finais, os(as) estudantes passam a ser desafiados(as) a aprimorar seus conhecimentos, se apropriando de conteúdos que hierarquicamente tornam-se cada vez mais complexos.

Durante o Ensino Fundamental, os(as) estudantes vivenciam um processo de transição entre a infância para a vida adulta, passando pelas modificações próprias da adolescência. Nesse contexto, a BNCC reafirma seu compromisso em considerar o(a) adolescente “[...] como sujeito em desenvolvimento, com singularidades, formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social” (Brasil, 2017, p. 60). Assim, uma educação comprometida com a formação humana, conforme propõe a base, deve também compreender a sexualidade como um dos elementos fundamentais na constituição da identidade de crianças e adolescentes, visto que ela se encontra intrinsecamente relacionada à dimensão subjetiva de cada ser.

Além disso, a base reafirma o compromisso com a formação integral do sujeito, articulada aos direitos humanos e princípios democráticos, enfatizando a importância de se

desnaturalizar qualquer violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que *impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola*” (Brasil, 2017, p. 61, grifos nossos).

É interessante elencar que, embora a BNCC (Brasil, 2017) proponha essa necessidade de “desnaturalizar todos os tipos de violências” e de promover o diálogo entre a comunidade escolar, tal prática dificilmente torna-se efetiva quando não contempla um discurso que inclua as temáticas da sexualidade. Ao negligenciar a relevância desses debates, corre-se o risco de produzir o efeito inverso do que é proposto, favorecendo a naturalização de diversas formas de desigualdades, inclusive as de natureza sexual e de gênero.

De acordo com a versão final da BNCC, Os Anos Finais do Ensino Fundamental – objeto de análise desta pesquisa – contemplam, na organização de seu currículo, as seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (Brasil, 2017). Em cada uma dessas áreas encontram-se distribuídos diversos componentes curriculares, que serão detalhados no decorrer desta seção. Para cada componente, a base estabelece um conjunto de habilidades, que orientam o percurso formativo dos(as) estudantes, possibilitando o desenvolvimento das competências gerais e específicas previstas para cada área e/ou componente curricular.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. De acordo com a BNCC, a linguagem pode se manifestar de diferentes formas (verbal, corporal, visual ou sonora). Assim, a linguagem possibilita ao(à) estudante a interação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, permitindo a troca de conhecimentos e valores. Desse modo, a principal finalidade dessa área é

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar as suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre as linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (Brasil, 2017, p. 63).

Sendo assim, a base objetiva que os conhecimentos adquiridos durante a Educação Infantil sejam ampliados e aprofundados ao longo do Ensino Fundamental, considerando que nessa etapa os(as) estudantes possuem uma maior capacidade de abstração, análise e reflexão dos conteúdos.

Em relação às competências da área de Linguagens, a BNCC estabelece seis competências específicas para o Ensino Fundamental (Brasil, 2017). Além disso, também são evidenciadas competências específicas para cada componente curricular, sendo dez para Língua Portuguesa, nove para Arte, dez para Educação Física e seis para Língua Inglesa. Essas competências orientam o desenvolvimento integral do(a) estudante, integrando saberes, práticas e valores, ampliando a capacidade de se comunicarem e interpretarem criticamente as diversas linguagens que compõem o contexto atual.

Entre as competências específica da área de Linguagens, cabe destaque à competência de número dois, cujo objetivo

[...] é compreender e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos de atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e *colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva* (Brasil, 2017, p. 65, grifos nossos).

Outra competência a que merece ser elencada é a competência de número quatro, que objetiva “utilizar diferentes linguagens para *defender pontos de vista que respeitam o outro e promovem os direitos humanos*, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, *atuando criticamente frente às questões do mundo contemporâneo*” (Brasil, 2017, p. 65, grifos nossos).

Sendo assim, essas competências abrem um espaço para que as questões contemporâneas urgentes sejam discutidas no contexto escolar. Nesse sentido, temáticas como a violência de gênero, a homofobia, os direitos sexuais e reprodutivos, preconceitos, a diversidade sexual e a de gênero podem – e devem – ser abordadas nos componentes que integram à área de Linguagens, por tratarem-se de questões de grande relevância social, que contribuem para a formação ética dos(as) estudantes.

Dando continuidade à estruturação das demais áreas do conhecimento que compõem o currículo para os Anos Finais do Ensino Fundamental, na área de Matemática, a BNCC destaca a essencialidade do conhecimento matemático tanto por sua aplicação para a sociedade contemporânea, quanto para a sua relevância na formação crítica dos(as) estudantes (Brasil, 2017). Essa área não se restringe apenas à compreensão de resultados quantificáveis, mas se inter-relaciona com “[...] fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico” (Brasil, 2017, p. 265).

No Ensino Fundamental, essa área, por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade –, precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações (Brasil, 2017, p. 265).

Dessa forma, a BNCC reafirma o compromisso dessa área com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como “[...] as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente [...]” (Brasil, 2017, p. 266). Tal letramento possibilita aos(as) estudantes a formulação de hipóteses, a resolução de problemas e a utilização de ferramentas matemáticas em diferentes contextos, assegurando ao(a) estudante o reconhecimento da importância e essencialidade dos conhecimentos matemáticos em seu cotidiano (Brasil, 2017).

O componente curricular de Matemática prevê que os estudantes do Ensino Fundamental desenvolvam oito competências específicas no decorrer desse ciclo. De modo geral, essas competências ressaltam: a essencialidade do reconhecimento da Matemática como uma ciência humana e suas respectivas contribuições para a sociedade; o desenvolvimento do raciocínio lógico e da argumentação; a compreensão dos conceitos de Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade, entre outras áreas do conhecimento; a utilização de ferramentas matemáticas para a resolução de problemas cotidianos; o discernimento dos aspectos qualitativos e quantitativos presentes nas práticas sociais e culturais; o trabalho coletivo na busca de soluções de problemas e o enfrentamento de situações problemas de múltiplos contextos (Brasil, 2017).

Entretanto, uma de suas competências – a de número sete – evidencia a oportunidade de abordar questões de urgências social, fundamentadas em “princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões dos indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017, p. 267). Sendo assim, essa competência, portanto, abre espaço para debater questões relacionadas à sexualidade, seja por meio da coleta, organização e representação de dados ou evidências associados ao tema, seja pela interpretação crítica e responsável dessas informações. Tais práticas contribuem para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e respeitosa diante da pluralidade de opiniões e experiências de todos os sujeitos envolvidos.

Dando continuidade à análise das demais áreas, as Ciências da Natureza no Ensino Fundamental prezam pelo compromisso do desenvolvimento do letramento científico, definido pela BNCC (2017) como a “[...] capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (Brasil, 2017, p. 321). Deste modo, a base busca assegurar que os(as) estudantes tenham acesso a uma ampla gama de conhecimentos científicos produzidos no decorrer da história, promovendo uma aproximação com a investigação científica.

Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, em consonância com o componente curricular de Ciências, propõe o desenvolvimento de oito competências específicas pelos(as) estudantes ao longo do Ensino Fundamental. De modo Geral, tais competências envolvem: a compreensão das Ciências da Natureza como construção humana, reconhecendo o conhecimento científico como resultado de aspectos histórico-culturais; a análise e compreensão dos fenômenos provenientes do mundo natural, social e tecnológico e suas relações; o uso de diferentes linguagens e tecnologias para produzir e disseminar informações; bem como o estímulo a coletividade e à tomada de decisões frente às questões ambientais, tecnológicas, científicas e sociais;

Diante dessa área, três competências merecem relevância por dialogar com o objeto desta pesquisa, sendo elas as competências de número dois, cinco e sete. A competência de número dois, além de corresponder à compreensão de conceitos fundamentais da área e o domínio de procedimentos de investigação científica, também envolve com a colaboração para a “[...] construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 324).

Em consonância, a competência de número cinco refere-se ao desenvolvimento da capacidade de construir

[...] argumentos com base em dados em evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o *respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza* (Brasil, 2017, p. 324, grifos nossos).

Por fim, a competência de número sete propõe que o(a) estudante possa “conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias” (Brasil, 2017, p. 324).

Ao analisar estas três competências, evidencia-se a abertura que a área de Ciências da Natureza oportuniza para debater temáticas que ultrapassam as dimensões biológicas e

fisiológicas que tradicionalmente são propostas pelo currículo. Tais competências permitem que temáticas como a sexualidade, corpo e diversidade sejam abordados de forma significativa no contexto escolar. Ao incentivar a compreensão crítica, essas competências promovem ao(à) estudante a construção de um conhecimento científico aliado aos valores éticos e humanitários, reconhecendo a diversidade como um elemento constituinte da condição humana e o respeito como fator essencial para a formação integral do indivíduo.

Ao compreender que o papel da Ciências da Natureza auxilia na compreensão crítica do corpo, da saúde e da sexualidade, torna-se evidente a necessidade de estabelecer uma relação dialógica com às Ciências Humanas. Enquanto as Ciências da Natureza buscam compreender de quais maneiras os aspectos biológicos, químicos ou fisiológicos encontram-se interligados à formação do sujeito, as Ciências Humanas ampliam essa perspectiva ao situar tais aspectos a seus contextos históricos, culturais, sociais ou regionais. Ao se articularem, essas duas áreas reconhecem-se inerentes, possibilitando uma visão mais complexa e do indivíduo.

Conforme apresenta a BNCC, a área de Ciências Humanas deve contribuir para que os(as) estudantes “[...] desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada por noções de tempo e espaço” (Brasil, 2017, p. 353). Sendo assim, espera-se que os(as) alunos(as) desenvolvam seus conhecimentos considerando o contexto real – espaço-temporal – ao relacionar fenômenos e eventos construídos historicamente. Assim, as Ciências Humanas devem estimular uma formação ética das novas gerações,

auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade social para valorizar os *direitos humanos*; o *respeito ao ambiente e à própria coletividade*; o fortalecimento de valores sociais, tais como a *solidariedade*, a *participação* e o *protagonismo* voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as *desigualdades sociais* (Brasil, 2017, p. 354, grifos dos autores).

As Ciências Humanas compreendem sete competências, constituindo a área com o maior número de competências que dialogam com o objeto da pesquisa. A competência de número um tem como finalidade a valorização do sujeito e do outro, promovendo o respeito à diversidade de identidades que participam da construção da sociedade. A segunda propõe que os alunos sejam capazes de analisar o mundo (social, cultural e digital) bem como as tecnologias de informação à luz dos conhecimentos advindos desta área, reconhecendo suas variações e alternâncias de significados resultantes das modificações do tempo e o espaço. Tal perspectiva visa propiciar ao(à) estudante a intervenção nas situações da atualidade e se posicionar criticamente diante das questões do mundo contemporâneo.

Por sua vez, a competência de número três propõe ao(a) estudante a compreensão de como as formas de intervenção humana estão presentes na natureza e na sociedade e as suas respectivas contribuições. Em continuidade, a competência de número quatro objetiva promover “[...] o acolhimento e a valorização da diversidade dos indivíduos e de seus grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017, p. 357). Por fim, a competência de número seis propõe ao estudante, à luz do conhecimento das Ciências Humanas, o desenvolvimento da capacidade de argumentar, debater e defender suas ideias e opiniões – principalmente as que se encontram relacionadas à promoção dos direitos humanos e à consciência socioambiental –, e o exercício de seu protagonismo voltado para o bem comum, afim de construir “[...] uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 357).

A partir da análise das supracitadas competências, é perceptível o quanto a área de Ciências Humanas encontra-se intrinsecamente vinculada à formação integral do sujeito. A partir de suas competências, essa área direciona o(a) estudante durante o seu processo de construção de identidade, contribuindo para a formação de seus valores e crenças, para a compreensão de seus direitos e deveres como cidadão(ã) e para o respeito às diversas perspectivas provenientes do outro. Sendo assim, subentende-se que o desenvolvimento dessa área possibilita – e exige – a abordagem das temáticas da sexualidade no ambiente escolar. Tratar dessas questões desafia e ao mesmo tempo promove a troca de perspectivas entre os(as) estudantes, estimulando-os(as) na construção crítica de seus princípios e contribuindo para a desconstrução de estereótipos sexuais e de gênero historicamente enraizados.

Nesse sentido, a concretização destas competências ocorre por meio dos componentes curriculares de Geografia e História, que, em conjunto, deverão propiciar aos(às) estudantes a ampliação da capacidade de interpretar as questões do mundo, a compreensão de processos e fenômenos (sociais, políticos, culturais), assim como a atuação de forma ética, responsável e autônoma diante dos fenômenos socioculturais (Brasil, 2017, p. 357).

Por fim, a última área apresentada na BNCC (2017) refere-se ao Ensino Religioso. De acordo com o documento, ao longo da história, esta área foi influenciada por diferentes perspectivas sociais e culturais. Foi a partir da década de 80, por meio de transformações que impactaram a Educação, que esta área passou a ser incluída formalmente no currículo escolar, reconhecendo-se a essencialidade do conhecimento religioso no currículo. Sendo assim, o Ensino Religioso passa a ser obrigatoriamente ofertado por instituições de ensino fundamental, com matrícula facultativa nas mais diversas regiões do país (Brasil, 2017).

Essa área contempla diversos objetivos que vão desde a familiarização de conhecimentos religiosos, crenças e direitos até a construção de valores, princípios éticos e o exercício da cidadania. De acordo com a BNCC, cabe a essa área

[...] tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégios de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (Brasil, 2017, p. 436).

A base também discorre que o conhecimento religioso é produto da interação entre as áreas da Ciências Humanas e Sociais, uma vez que “Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes de buscas humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte” (2017, p. 436). Além disso, o Ensino Religioso deve sempre abordar os conhecimentos religiosos a partir de “[...] pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (Brasil, 2017, p. 436).

Dentro desta área encontram-se seis competências específicas para o Ensino Fundamental. Entre elas, as competências de número três e quatro, que se destacam por estabelecerem como princípio o respeito a si e ao outro, bem como o reconhecimento da valorização da diversidade – seja de indivíduos, crenças, tradições, religiões –, compreendendo tais dimensões como fundamentais para a construção de uma sociedade justa, ética, democrática e inclusiva, que reconhece e respeita a diversidade cultural de todos seus constituintes.

Já a competência de número cinco propõe “[...] analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente” (Brasil, 2017, p. 437). Essa competência permite, por exemplo, estabelecer conexões entre as temáticas da sexualidade e as influências exercidas por tradições religiosas ao longo de seu desenvolvimento histórico, evidenciando de que modo as formas de compreender e lidar com a sexualidade na contemporaneidade foram moldadas por valores ou concepções religiosas e culturais.

Em síntese, essa subseção buscou examinar como as diferentes áreas do conhecimento propostas pela BNCC se articulam na formação integral do(a) estudante. A partir da observação das competências específicas de cada área, é possível evidenciar que a sexualidade pode – e deve – ser abordada transversalmente durante todas as etapas do Ensino Fundamental.

Constatou-se que todas as áreas do conhecimento – mesmo que, em menor proporção – apresentam similaridades em algumas competências que possibilitam debater as temáticas da

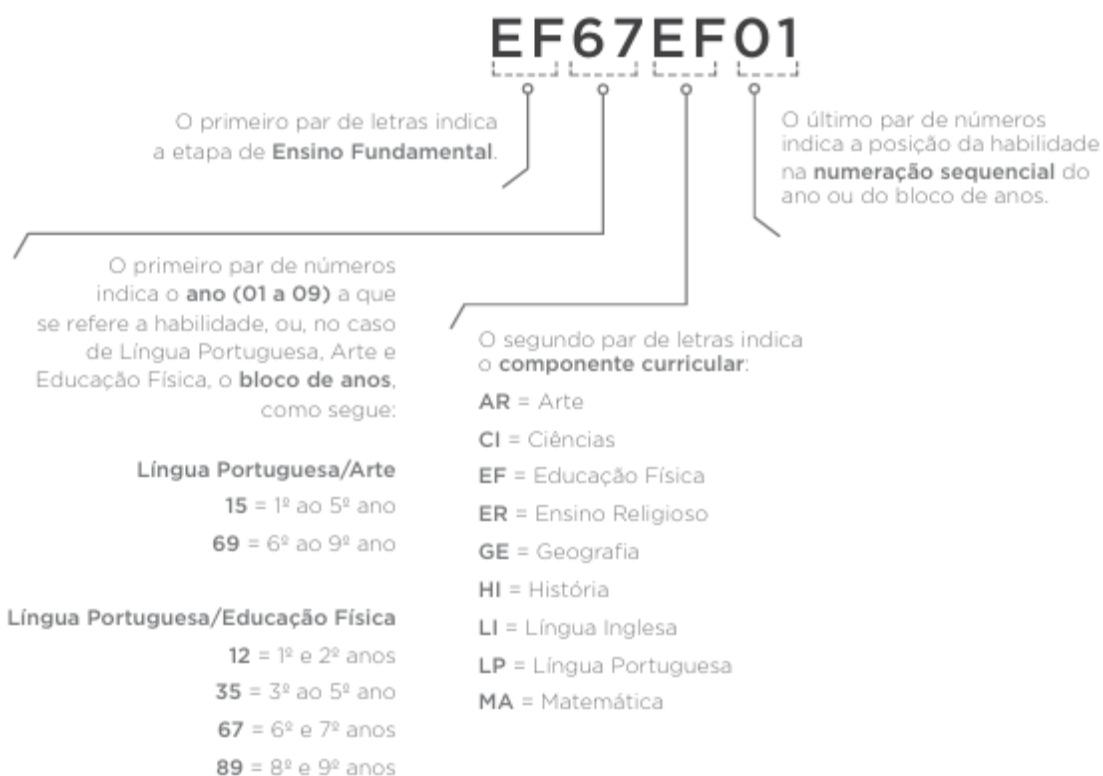
sexualidade no espaço escolar. Além disso, apresentam em consonância o propósito de desenvolver o cuidado de si e do próximo, a valorização e o reconhecimento da diversidade, o acolhimento de diferentes perspectivas e o combate a todas as formas de preconceito.

A seguir, a partir de uma análise mais específica dos componentes curriculares, a próxima subseção evidenciará quais habilidades dialogam com as temáticas da sexualidade e de quais maneiras elas podem ser mobilizadas pelos(as) docentes em suas práticas pedagógicas.

4.2 Evidenciando habilidades: a temática da sexualidade em pauta

Conforme mencionado anteriormente, esta subseção teve como objetivo evidenciar quais habilidades presentes nos componentes curriculares das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, que compõem o currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, podem se relacionar às temáticas da Sexualidade. Segundo a BNCC (2017), tais habilidades “[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2017, p. 31).

As habilidades apresentam uma estrutura específica, sendo cada uma identificada por um código alfanumérico de oito dígitos. Os primeiros dois dígitos correspondem a um par de letras, representados por “EF” – para se referir às habilidades pertencentes ao Ensino Fundamental – ou por “EM” –, no caso das habilidades do Ensino Médio. O segundo par de dígitos é numérico e indica os blocos de anos. O terceiro par é composto por letras que designam o componente curricular da habilidade. Por fim, o último par de dígitos é numérico e indica a posição da habilidade na numeração sequencial do bloco de anos (Brasil, 2017). A figura 1 ilustra um exemplo de modelo de codificação das habilidades apresentados pela BNCC (Brasil, 2017, p. 20).

Figura 1 - Estrutura de codificação das habilidades da BNCC

Fonte: Brasil (2017, p. 20).

Dando sequência a este estudo, a primeira área de conhecimentos dos Anos Finais do Ensino Fundamental analisada foi a de Linguagens, que, conforme mencionada anteriormente, é constituída pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Desta forma, a análise desses componentes, afim de evidenciar as habilidades pertinentes, foi realizada conforme a ordem apresentada no documento. Assim, o primeiro componente curricular examinado foi o de Língua Portuguesa.

De acordo com a BNCC, este componente busca dialogar com os documentos norteadores da Educação desenvolvidos durante as últimas décadas – visando atualizá-los a partir das pesquisas – e com transformações recentes na área de Linguagens, bem como a incorporação de novas formas de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (Brasil, 2017). Conforme apresentado pela BNCC, cabe ao componente de Língua Portuguesa “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2017, p. 67-68).

Além disso, no que se refere às práticas de linguagem contemporâneas, a BNCC discorre da necessidade de contemplar a cultura digital no currículo, considerando que as crianças e adolescentes encontram-se cada vez mais familiarizados com o meio digital, seja por meio de sua participação ativa em redes sociais, do acesso a *sites* e plataformas ou consumo de diferentes mídias. Entretanto, a base adverte que mesmo tendo acesso a esses conteúdos, é fundamental que o(a) estudante reconheça um limite entre o que são fatos e opiniões – fenômeno denominado de “pós-verdade”, no qual as opiniões passam a ser mais relevantes do que os fatos. Em outras palavras, “[...] torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu” (Brasil, 2017, p. 68).

Sendo assim, espera-se que os(as) estudantes reconheçam a importância de recorrer as fontes seguras na busca de informações, de modo a evitar a disseminação de *fake News*, discursos de ódio e outras práticas prejudiciais, fortalecendo, assim, o pensamento crítico e respeitoso do(as) estudantes.

Para guiar esse processo de ensino, o componente de Língua Portuguesa organiza-se em eixos integradores, sendo eles: “Oralidade”, “Leitura/Escrita”; “Produção” e “Análise Linguística/Semiótica”. Além disso, também se estrutura em campos sociais – jornalístico-midiático; de atuação na vida pública; práticas de estudo e pesquisa; e artístico-literário.

No eixo “Oralidade”, incluem-se as práticas de linguagem que ocorrem oralmente. No eixo “Leitura”, encontram-se as práticas que dependem da interação e interpretação entre o leitor/ouvinte/espectador dos textos (orais, escritos e multissemióticos). O eixo “Produção de Texto” refere-se às práticas de linguagens relacionadas entre a interação e à autoria textual. Por fim, o eixo “Análise Linguística/Semiótica” propõe estratégias de análise e/ou avaliação dos processos de leitura e produção de textos, bem como suas materialidades.

Em relação aos campos sociais, estes estão organizados em blocos. O primeiro bloco corresponde às habilidades que devem ser desenvolvidas de forma mais ampla ao longo dos 6º ao 9º ano. O segundo bloco refere-se às habilidades específicas para os 6º e 7º anos. Por fim, o terceiro bloco apresenta as habilidades previstas para serem construídas durante os 8º e 9º anos.

No que se refere aos fundamentos de cada um dos campos, o jornalístico-midiático busca ampliar a participação dos(as) estudantes em práticas opinião; o desenvolvimento da escuta, leitura e produção de textos relativos a esse campo; estimular a construção de uma sensibilidade/interesses por fatos locais/regionais e sua relação com a vida dos indivíduos; promover a autonomia e o pensamento crítico diante dos interesses ou posicionamentos diversos; além de favorecer a produção de textos noticiosos/opinativos e a participação de debates de forma ética e respeitosa.

Em seguida, o campo de atuação na vida pública visa situar o(a) estudante em relação ao seu dever como cidadão(ã), ampliando a sua participação em práticas políticas que promovam a qualificação frente a sua atuação política e social.

Seguidamente, o campo das práticas de estudo e pesquisa propõe qualificar os(as) estudantes em práticas relacionadas à pesquisa científica. Já o campo artístico-literário possibilita às crianças e adolescentes o contato com manifestações artísticas e produções culturais em geral, oferecendo meios para compreender essas representações de maneira significativa, crítica e gradativa.

A respeito das competências específicas deste componente para o Ensino Fundamental, nota-se a relevância de duas delas: a de número seis e a de número sete. A primeira propõe que (as)os educandos(as) possam desenvolver a capacidade de analisar informações, fatos ou opiniões expressas – seja por meio das interações sociais ou através de meios de comunicação –, prevendo que possam se posicionar de forma ética e crítica frente a questões discriminatórias ou que violem os direitos humanos e ambientais. Já a competência de número sete convida os(as) estudantes a reconhecer o texto como um mecanismo de manifestação de opiniões e negociações de sentidos, valores ou ideologias (Brasil, 2017).

Considerando a complexidade dessas competências, debater temáticas de urgência social – como aquelas voltadas à sexualidade –, torna-se não apenas possível, mas necessário, sobretudo quando se relacionam com o combate à discriminação sexual e de gênero, a à problematização de discursos equivocados disseminados pela mídia e por meio das culturas digitais, e à ampliação do desenvolvimento de uma argumentação ética e crítica por parte dos(as) estudantes.

Em relação às habilidades deste componente curricular nos Anos Finais do Ensino Fundamental, observa-se que elas estão estruturadas de forma que cada ano escolar possua um conjunto de habilidades codificadas, organizadas por campos de atuação social. Essa organização permite que as práticas de linguagem se articulem com as diferentes esferas sociais, possibilitando o desenvolvimento progressivo de aprendizagens e competências comunicativas, críticas e reflexivas, articuladas ao uso da língua e em suas múltiplas formas de expressão.

Por se tratar de um componente extremamente amplo e complexo, a análise das habilidades de Língua Portuguesa¹⁶ demonstra que nenhuma delas trata diretamente de

¹⁶ Foram encontradas uma quantidade significativa de habilidades que oportunizam dialogar indiretamente com as temáticas da sexualidade. Boa parte destas habilidades refere-se à prática de debates, seminários, análise e produção de textos, análise de notícias, obras, etc. Contudo, considerando o escopo do texto, o prazo reduzido e a complexidade desta análise, optou-se por selecionar apenas algumas destas habilidades para a análise desta seção, sendo estas as que possuem uma maior proximidade com o tema. A seguir, na próxima subseção, foram

temáticas relacionadas à sexualidade, uma vez que não há nenhum termo explícito que evidencie essa abordagem. No entanto, diversas habilidades possibilitam, de forma indireta, que a temática seja trabalhada em sala de aula. Sendo assim, o quadro 2 apresenta as principais habilidades que podem, de forma indireta, oportunizar debates acerca da sexualidade no referido componente curricular.

Quadro 2 - Principais habilidades do Componente Curricular de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que dialogam indiretamente com possíveis temáticas da sexualidade.

Código Alfa numérico da habilidade	Eixo	Descrição da habilidade	Campo de atuação
EF69LP01	Leitura	Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.	Jornalístico-midiático
Código Alfa numérico da habilidade	Eixo	Descrição da habilidade	Campo de atuação
EF69LP44	Leitura	Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.	Artístico-literário
EF69LP09	Produção de texto	Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e ou/comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público alvo, do texto ou peça a ser produzido [...], da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada no recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas, etc.	Jornalístico-midiático

propostas algumas metodologias pedagógicas para trabalhá-las em conjunto com temáticas relacionadas à sexualidade.

EF67LP19	Leitura	Realizar levantamento de questões problemas que requeiram denuncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.	Jornalístico-midiático
EF89LP17	Leitura	Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes, jovens - tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA e a regulamentação da organização escolar a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade.	Atuação na vida pública
Código Alfa numérico da habilidade	Eixo	Descrição da habilidade	Campo de atuação
EF89LP03	Leitura	Analisar textos de opinião e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos ou opiniões relacionados a esses textos.	Jornalístico-midiático
EF69LP24	Oralidade	Discutir casos reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos e possibilitar a compreensão de caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo	Atuação na vida pública
EF69LP13	Oralidade	Engajar-se e contribuir com busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.	Jornalístico-Midiático

EF67LP15	Leitura	Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos as normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.	Atuação na vida pública
----------	---------	---	-------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2017).

Diante dessas considerações acerca do componente de Língua Portuguesa e de sua potencialidade em abordar indiretamente, por meio de suas habilidades, as temáticas da sexualidade, torna-se conveniente analisar o componente curricular de Artes – também integrante da área de Linguagens –, que propõe desenvolver a compreensão crítica dos(as) estudantes em relação ao mundo, favorecendo “[...] o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (Brasil, 2017, p. 193). Além disso, segundo a BNCC, este componente deve oportunizar uma interação cultural e o reconhecimento da diversidade de culturas (Brasil, 2017).

Esse componente organiza-se em duas unidades temáticas. A primeira relaciona-se com quatro linguagens artísticas – Artes visuais, Dança, Música e Teatro –, cujas habilidades e os objetos de conhecimento estão articulados às seis dimensões: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. A segunda unidade temática, intitulada Artes Integradas, explora as formas pelas quais essas linguagens se relacionam entre si e como as tecnologias de informação e comunicação encontram-se vinculadas a elas (Brasil, 2017).

No que se refere às competências específicas deste componente, a competência de número sete visa “[...] problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas” (Brasil, 2017, p. 198). Nesse contexto, considera-se que as temáticas da sexualidade podem dialogar com a problematização dessas questões, especialmente as de origem política, social e cultural, que se articulam com o objeto de estudo.

Em relação às habilidades de Artes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, observa-se que estas estão organizadas em um único bloco, correspondente do 6º ao 9º ano. Esse bloco é composto por um total de trinta e cinco habilidades que se encontram distribuídas em seus respectivos eixos. Ao analisá-las, percebe-se que nenhuma delas aborda explicitamente às temáticas da sexualidade, contudo, três habilidades podem se relacionar indiretamente ao tema,

sendo elas: EF69AR15, EF69AR16 e EF69AR31. A descrição dessas habilidades encontra-se apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 - Evidenciando as habilidades do Componente Curricular de Artes, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que dialogam indiretamente com possíveis temáticas da sexualidade

Código Alfanumérico da habilidade	Eixo	Descrição da habilidade
EF69AR15	Dança	Discutir as experiências pessoais e coletivas em danças vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.
EF69AR16	Música	Analisar criticamente, por meio de apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
Código Alfanumérico da habilidade	Eixo	Descrição da habilidade
EF69AR31	Áreas integradas	Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2017).

Em continuidade a essa análise, o componente curricular de Educação Física se destaca por tratar das práticas corporais e suas diversas manifestações produzidas pelos sujeitos ao longo de seu contexto histórico. Dessa forma, os movimentos corporais encontram-se atrelados a aspectos culturais e sociais. Na BNCC, este componente está organizado em seis unidades temáticas: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura (Brasil, 2017).

No que se refere às competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental, a competência de número cinco propõe “identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação as práticas corporais e aos seus participantes” (Brasil, 2017, p. 223). Assim, essa competência favorece a abordagem e a reflexão sobre tais temáticas no componente de Educação Física, estimulando os(as) estudantes a reconhecer e valorizar as mais diversas formas de manifestações corporais em seus contextos sociais, culturais e históricos, bem como compreendê-las, viabilizando a promoção de respeito mútuo, da inclusão e da valorização da cultura (Brasil, 2017).

Em relação à organização da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o componente está dividido em dois blocos: o primeiro corresponde aos 6º e 7º anos, e o segundo aos 8º e 9º anos. O primeiro bloco (6º e 7º ano) apresenta dentro de cada unidade temática seu(s) respectivo(s) objetos do conhecimento, sendo ele: Brincadeiras e jogos (Jogos Eletrônicos); Esportes (de marca, precisão, invasão e técnicos-combinatórios), Ginásticas (de condicionamento físico), Danças (Urbanas), Lutas (do Brasil) e Práticas corporais de aventura (urbanas). Já o segundo bloco (8º e 9º anos), as unidades temáticas estão divididas em: Esportes (de rede/parede, campo e taco, invasão e de combate), Ginástica (de condicionamento físico e de conscientização corporal), Danças (de salão), Lutas (do mundo) e Práticas corporais de aventura (da natureza) (Brasil, 2017).

Mais uma vez, a análise das habilidades deste componente revela a inexistência de habilidades que dialogam diretamente com a sexualidade. Dessa forma, foram selecionadas seis habilidades que se articulam indiretamente com a temática. Essas estão representadas no quadro 4 e serão discutidas na subseção a seguir.

Quadro 4 - Habilidades do Componente Curricular de Educação Física, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que dialogam indiretamente com possíveis temáticas da sexualidade

Código alfanumérico da habilidade	Eixo	Descrição da habilidade
EF67EF09	Ginásticas	Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizam a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.
EF67EF13	Danças	Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.
EF67EF17	Lutas	Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.
EF89EF08	Ginásticas	Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).

EF89EF09	Ginásticas	Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.
EF89EF14	Danças	Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2017).

As habilidades apresentadas no quadro 4 evidenciam possibilidades de diálogo com questões relacionadas às temáticas da sexualidade, demonstrando que a Educação Física pode promover o respeito às práticas corporais e reflexões acerca da diversidade. Após a análise deste componente curricular – que enfatiza o corpo, seus movimentos e formas de expressão –, passa-se ao estudo da Língua Inglesa.

A Língua Inglesa é um componente curricular que possibilita o contato com os saberes linguísticos de idiomas estrangeiros ou, conforme denomina a BNCC, da língua franca, contribuindo para o

[...] engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2017, p. 241).

Além disso, a base propõe que o componente curricular de Língua Inglesa esteja desvinculado à noção de território ou de pertencimento, de modo que, o(a) estudante compreenda que não é necessário habitar em uma comunidade específica ou pertencer a uma cultura típica para aprender a língua inglesa, fortalecendo a interculturalidade e a promoção de uma postura reflexiva relacionada ao modo de ver/analisar o mundo, respeitando as diferenças culturais e favorecendo a diversidade (Brasil, 2017). Outro ponto de relevância deste componente é a oportunidade do letramento (ou conforme a base, multiletramentos), pois, ao aprender o inglês o estudante amplia suas possibilidades de contato com o mundo social ou digital. Por fim, a BNCC propõe o reconhecimento de que a língua inglesa não deve possuir um “modelo ideal” de proficiência ou um padrão a ser seguido. Ao contrário, o docente deve ter uma postura de “[...] acolhimento e legitimação das diferentes formas de expressão na língua [...]” (Brasil, 2017, p. 242).

Portanto, o currículo de Língua inglesa para o Ensino Fundamental encontra-se dividido em cinco eixos organizadores: “Oralidade”, “Leitura”, “Escrita”, “Conhecimentos Linguísticos” e “Dimensão Intercultural”. O eixo “Oralidade” corresponde às práticas que se relacionam com o uso oral da língua inglesa articuladas a sua compreensão na construção de significados. Já o eixo “Leitura” é formado por práticas de interação entre o autor com o texto sua interpretação e construção de significados. No eixo “Escrita”, propõe-se a prática de produção de textos, enquanto que o eixo “Conhecimentos linguísticos” está relacionado com a análise dos aspectos que fundamentam a língua em articulação com os demais eixos anteriores – Oralidade, Leitura e Escrita. Por fim, a “Dimensão intercultural” corresponde ao entendimento de que o processo de interação e reconstrução da cultura é processual, sendo assim, o eixo discute os diferentes papéis da Língua inglesa na sociedade e seus respectivos valores.

No que se refere às competências específicas deste componente curricular, observa-se que não há nenhuma que possa ser relacionada explicitamente com o objeto desta pesquisa. Superficialmente, a habilidade número três propõe que o(a) estudante possa identificar as semelhanças e divergências entre a língua inglesa e a língua materna, articulando essas características aos aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura identidade” (Brasil, 2017, p. 246). Ainda que não haja uma menção explícita à sexualidade, o(a) docente pode, ao abordar os aspectos sociais, culturais e identitários previstos nessa competência, promover discussões integradas sobre a sexualidade, valorizando o respeito a diversidade e às diferentes formas de expressão das identidades.

Estão previstas para este componente curricular algumas habilidades, que se encontram divididas por anos de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º). O quadro 5 representa algumas das habilidades que foram selecionadas e que poderão relacionar-se com possíveis discussões com a sexualidade.

Quadro 5 - Habilidades do componente curricular de Língua inglesa, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, que possivelmente dialogam indiretamente com às temáticas da sexualidade

Código Alfanumérico da habilidade	Eixo	Unidade temática	Descrição da habilidade
EF06LI15	Escrita	Práticas de escrita	Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos,

			preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
EF07LI01	Oralidade	Interação discursiva	Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.
EF07LI11	Leitura	Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.
EF08LI18	Dimensão intercultural	Manifestações culturais	Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança festividades, entre outros), valorizando a diversidade de culturas.
Código Alfanumérico da habilidade	Eixo	Unidade temática	Descrição da habilidade
EF08LI19	Dimensão intercultural	Comunicação intercultural	Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função dos aspectos culturais.
EF09LI03	Oralidade	Compreensão oral	Analisar os posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.
EF09LI09	Leitura	Avaliação dos textos lidos	Compartilhar, com colegas, a leitura dos textos descritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.
EF09LI10	Escrita	Estratégias de escrita	Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar argumentos, organizando-os em sequência lógica.
EF09LI12	Escrita	Práticas de escrita	Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2017).

Após a análise das habilidades de Língua Inglesa, que demonstra a importância do desenvolvimento comunicativo e cultural dos(as) estudantes, a segunda área analisada por esta pesquisa é a de Matemática. Conforme já especificado na subseção anterior, essa área não se restringe apenas aos conhecimentos quantificáveis ou a aplicação de conceitos numéricos, mas também se relaciona com o desenvolvimento crítico do estudante. Inclusive, uma de suas competências específicas – a de número sete – propõe que os estudantes possam “desenvolver ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base nos princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 267).

Assim, a BNCC propõe a organização do componente curricular de Matemática em cinco unidades temáticas. A primeira, intitulada “Números”, tem como finalidade o desenvolvimento do pensamento numérico dos(as) estudantes. A segunda unidade, intitulada “Álgebra”, possui como objetivo o desenvolvimento do pensamento algébrico. A terceira, “Geometria”, relaciona-se ao estudo de “[...] conceitos e procedimentos necessários resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento” (Brasil, 2017, p. 271). A quarta unidade, “Grandezas e Medidas”, propõe o estudo das medidas e as suas relações. Por fim, a unidade “Probabilidade e Estatística” aborda “[...] conceitos, fatos ou procedimentos presentes em problemas da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia” (Brasil, 2017, p. 274).

No que se refere ao desenvolvimento das habilidades desta área, a Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental deve considerar os conhecimentos matemáticos prévios dos(as) alunos(as), criando condições para que possam realizar observações sistêmicas dos aspectos qualitativos e quantitativos do contexto, estabelecer suas inter-relações e desenvolver ideias mais elaboradas. Nessa etapa, o ensino da Matemática encontra-se intrinsecamente relacionado à compreensão e significados dos objetos matemáticos: “Nessa fase, precisa ser destacada a importância da comunicação em linguagem matemática com uso da linguagem simbólica, da representação e da argumentação” (Brasil, 2017, p. 298).

Nesse contexto, considerando o objeto deste estudo, a análise das habilidades deste componente revelou, novamente, a ausência de habilidades que tratam explicitamente das temáticas da sexualidade. Contudo, algumas delas foram selecionadas e apresentadas no quadro 6, por se caracterizarem como habilidades que oportunizam dialogar com a sexualidade, ainda que de forma indireta.

Quadro 6 - Habilidades do componente curricular de Matemática, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, que possivelmente dialogam indiretamente com às temáticas da sexualidade

Código Alfa numérico da habilidade	Unidade temática	Descrição da habilidade
EF06MA32	Probabilidade e estatística	Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.
Código Alfa numérico da habilidade	Unidade temática	Descrição da habilidade
EF06MA33	Probabilidade e estatística	Planejar e coletar dados de pesquisa referentes a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto.
EF07MA36	Probabilidade e estatística	Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema de realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunica-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.
EF07MA37	Probabilidade e estatística	Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.
EF09MA23	Probabilidade e estatística	Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliações de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas, gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2017).

Considerando a potencialidade da Matemática no desenvolvimento do caráter investigativo, na análise e na interpretação de exercícios, a área de Ciências da Natureza, a partir do componente curricular de Ciências, assume o compromisso do letramento científico e assegura o contato dos(as) estudantes com a diversidade de conhecimentos científicos produzidos no decorrer da história. Nesse sentido, este componente se encontra organizado em três unidades temáticas: “Matéria e Energia”, “Vida e Evolução” e “Terra e Universo”.

A primeira unidade refere-se ao estudo dos “materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizadas na vida em geral, na perspectiva de construir conhecimento sobre a natureza e os diferentes usos de energia” (Brasil, 2017, p. 325). Nessa unidade temática, encontram-se estudos relacionados ao uso e processamento de recursos naturais e energéticos e no uso responsável de diversos tipos de materiais. Discute-se, ainda, o contexto histórico da apropriação desses recursos em diferentes ambientes e épocas, assim como a sua relação com a sociedade e a tecnologia.

Já a unidade temática “Vida e Evolução” destina-se ao estudo dos seres vivos – com ênfase nos seres humanos – considerando suas características, seus aspectos sociais e naturais da vida, bem como a compreensão dos processos evolutivos e sua relação com a biodiversidade. Nessa unidade, os(as) alunos(as) investigam as características dos ecossistemas, as relações ecológicas, a interação entre os seres vivos e o meio (fatores físico-químicos) e a importância da preservação da vida.

Por fim, a unidade “Terra e Universo” propõe o estudo das características da Terra e os demais corpos celestes do Sistema solar, além do conhecimento relacionado à observação do céu e aos fenômenos astronômicos, reconhecendo que a construção do conhecimento astronômico ocorreu processualmente, de formas distintas nas mais diversas culturas (Brasil, 2017, p. 330).

Essas três unidades temáticas encontram-se organizadas em um conjunto de habilidades cujo grau de complexidade amplia-se processualmente. Assim, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os(as) estudantes desenvolvem, progressivamente, maior capacidade de abstração dos conteúdos científicos, bem como o desenvolvimento de sua autonomia intelectual. De acordo com a BNCC

[...] é fundamental que tenham condições de ser protagonistas na escolha de posicionamentos que valorizem as experiências sociais e as experiências pessoais e coletivas, e representem o autocuidado com seu corpo e o respeito com do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva (Brasil, 2017, p. 343).

Nesse contexto, as habilidades relativas ao componente curricular de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental foram analisadas, sendo selecionadas aquelas que abordam temáticas referentes à sexualidade, tanto de forma direta como indireta. Essas habilidades encontram-se organizadas no quadro 7 e serão discutidas na próxima subseção.

Quadro 7 - Habilidades do componente curricular de Ciências, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, que dialogam com às temáticas da sexualidade

Código Alfanumérico da habilidade	Unidade temática	Descrição da habilidade
EF08CI07	Vida e evolução	Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.
Código Alfanumérico da habilidade	Unidade temática	Descrição da habilidade
EF08CI08	Vida e evolução	Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.
EF08CI09	Vida e evolução	Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado a prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST ¹⁷).
EF08CI10	Vida e evolução	Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.
EF08CI11	Vida e evolução	Selecionar argumentos que evidenciam as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2017).

Tendo em vista o desenvolvimento do conhecimento biológico e fisiológico pelas Ciências da Natureza, que abordam tanto de forma direta como indireta temas relacionados à sexualidade e a compreensão integral do corpo humano, torna-se pertinente avançar para a área de Ciências Humanas. Conforme mencionado anteriormente, esta área é composta por dois componentes curriculares: o de Geografia e o de História, os quais, que em conjunto, devem propiciar aos(as) estudantes o desenvolvimento da capacidade de compreender o mundo, seus processos e fenômenos sociais, políticos e culturais.

Ao examinar estes componentes curriculares, nota-se que a Geografia propicia ao estudante relacionar as diversas sociedades que compõem o planeta, contribuindo, também,

¹⁷ O termo DST foi substituído por IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis), visto que, nem todos(as) os infectados com determinados patógenos desenvolverão doenças. Pessoas soropositivas, por exemplo, apesar de possuírem o vírus do HIV em seu organismo, se realizarem o tratamento regularmente, possuem chances menores de desenvolverem a AIDS no decorrer de sua vida. No Brasil, essa substituição do termo ocorreu oficialmente em meados de 2016. Apesar disso, a BNCC manteve a adesão ao termo DST em sua versão final.

para a formação da identidade individual, uma vez que esta se encontra relacionada com locais, costumes e culturas. De acordo com a BNCC, compete a Geografia estimular os estudantes a “pensar espacialmente, desenvolvendo seu raciocínio geográfico” (Brasil, 2017, p. 359).

Neste contexto, a Geografia organiza-se em cinco unidades temáticas comuns ao longo de todo o Ensino Fundamental. A primeira unidade, intitulada “O sujeito e seu lugar no mundo”, relaciona-se às percepções de pertencimento e identidade. Nos Anos Iniciais, as crianças desenvolvem a percepção e compreensão das relações étnico-sociais e raciais “[...] identificando-se com sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais” (Brasil, 2017, p. 362). Já nos Anos Finais, pretende-se ampliar a visão dos estudantes em relação a temas mais complexos, como a política, economia e cultura, tanto do Brasil quanto do mundo.

A segunda unidade, “Conexões e escalas, propõe o desenvolvimento da compreensão sobre as relações existentes entre espaços e escalas, promovendo o discernimento entre fatos locais e globais. Assim, os(as) estudantes devem compreender “[...] as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas” (Brasil, 2017, p. 362).

Na terceira unidade, “Mundo e trabalho”, aborda, nos Anos Iniciais, as principais características das atividades socioeconômicas e dos processos produtivos agroindustriais. Nos Anos Finais, incorpora-se a relação dos processos agrários e industrial com o espaço urbano e o rural; as transformações provocadas pelo uso de tecnologias; a Revolução Industrial; a revolução técnico-científico-informacional; e a urbanização;

A quarta unidade, “Formas de representação e pensamento espacial”, discorre de conceitos cartográficos, diferentes formas de representações gráficas e o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Por fim, a unidade “Natureza, ambientes e qualidade de vida” relaciona a geografia física e a geografia humana para discutir os processos físico-naturais da Terra.

No que diz respeito à análise das habilidades deste componente curricular, percebe-se que nenhuma aborda diretamente às temáticas relacionadas a sexualidade. Assim, foram identificadas apenas duas habilidades que podem dialogar indiretamente com o tema – EF09GE03 e EF09GE14 -, ambas pertencentes ao 9º ano. A descrição dessas habilidades está apresentada no quadro 8, e será discutida na subseção a seguir.

Quadro 8 - Habilidades do componente curricular de Geografia, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, que dialogam indiretamente com às temáticas da sexualidade

Código Alfanumérico da habilidade	Unidade temática	Descrição da habilidade
--	-------------------------	--------------------------------

EF09GE03	O sujeito e seu lugar no mundo	Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio de respeito as diferenças.
EF09GE14	Formas de representação do pensamento espacial	Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre a diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasil (2017).

Ainda em relação às Ciências Humanas, o componente de História do Ensino Fundamental deve “[...] estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas” (Brasil, 2017, p. 400). Assim, compreender que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, a autonomia e a construção da cidadania (Brasil, 2017). Nesse contexto, a BNCC visa promover meios para que professores(as) e alunos(as) participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, assumindo uma atitude historiadora diante dos conteúdos previstos para o Ensino Fundamental.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem de História referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental encontra-se fundamentado por três procedimentos básicos:

1. Identificar eventos históricos considerados importantes no ocidente, organizando-os de forma cronológica e por sua localização;
2. Desenvolver os meios necessários para o processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes, elaborando críticas e registros por meio de diversas formas de linguagem;
3. Reconhecer e interpretar as diversas versões de um mesmo fenômeno, considerando as às hipóteses e argumentos apresentados;

No que se refere às unidades temáticas desse componente, cada ano apresenta um conjunto de unidades temáticas específicas, que não se repetem. Durante os 6º anos, quatro unidades temáticas são estudadas: “História: tempo, espaço e formas de registro”; “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”; “Lógicas de organização política e Trabalho” e “Forma de organização social e cultural”.

Nos 7º anos, também são abordadas quatro unidades: “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”; “Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo”; “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano” e “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade”.

Nos 8º anos, as unidades tratam de: “O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise”; “Os processos de independência nas Américas”; “O Brasil do século XIX”; e “Configurações do mundo no século XIX”.

Finalmente, nos 9º anos, estudam-se as seguintes unidades: “O nascimento da República do Brasil e os processos históricos até metade do século XX”; “Totalitarismos e conflitos mundiais”; “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”; e “A história recente”.

No que diz respeito às habilidades referentes aos Anos Finais desse componente, apesar de não evidenciar explicitamente às temáticas da sexualidade, muitas delas viabilizam espaço para abordar tais questões. A seguir, o quadro 9 demonstra a seleção de algumas dessas habilidades que se relacionam com o tema.

Quadro 9 - Habilidades do componente curricular de História, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, que dialogam indiretamente com às temáticas da sexualidade

Código Alfanumérico da habilidade	Unidade temática	Descrição da habilidade
EF06HI18	Trabalho e formas de organização social e cultural	Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
EF06HI19	Trabalho e formas de organização social e cultural	Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
EF09HI08	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até metade do século XX	Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
EF09HI09	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até metade do século XX	Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

EF09HI16	Totalitarismo e conflitos mundiais	Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.
EF09HI23	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	Identificar os direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceitos, como o racismo.
EF09HI24	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais, culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
EF09HI26	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	Discutir e analisar causas de violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres, etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
Código Alfanumérico da habilidade	Unidade temática	Descrição da habilidade
EF09HI36	A história recente	Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2017).

Diante da análise das habilidades dos componentes curriculares da área de Ciências humanas e suas contribuições, torna-se pertinente analisar a última área/componente da BNCC: o Ensino Religioso.

Conforme supracitado, esse componente propõe aos(às) estudantes uma aproximação com o conhecimento religioso e as filosofias da vida, de forma ética, considerando as diversas religiões e culturas, seus ritos e tradições, sem privilegiar nenhuma crença ou convicção: “Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão” (Brasil, 2017, p. 436).

Durante o Ensino Fundamental, cabe ao componente curricular de Ensino Religioso auxiliar na percepção das diferenças entre o “eu” e o “outro”, relação necessária para a construção das identidades. Nesse sentido, este componente estrutura-se em três unidades temáticas: “Identidades e alteridades” – que aborda o reconhecimento das semelhanças e

diferenças entre os indivíduos, bem como a compreensão de símbolos e seus significados –; “Manifestações religiosas” – que analisa ritos, espaços, territórios, símbolos e mitos de diversas religiões e culturas, valorizando e respeitando suas diferenças –; e a unidade “Crenças religiosas e filosofias de vida” – que trata dos aspectos estruturantes de diferentes tradições e filosofias de vida.

No que diz respeito às habilidades propostas para esse componente curricular, a análise permitiu identificar um conjunto significativo de habilidades que propiciam a comunicação dialógica entre o Ensino religioso e às temáticas da sexualidade. Embora nenhuma delas aborde tais temáticas de forma explícita, observa-se que oferecem muitas possibilidades de inserção e discussão do tema. O quadro 10 apresenta as habilidades selecionadas, cuja análise será desenvolvida na próxima subseção.

Quadro 10 - Habilidades do componente curricular de Ensino Religioso, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, que dialogam indiretamente com às temáticas da sexualidade

Código Alfanumérico da habilidade	Unidade temática	Descrição da habilidade
EF06ER05	Crenças religiosas e filosofias da vida	Discutir como o estudo e interpretação de textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.
EF07ER06	Crenças religiosas e filosofias de vida	Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.
EF07ER07	Crenças religiosas e filosofias de vida	Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos
EF07ER08	Crenças religiosas e filosofias de vida	Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção questionando concepções e práticas sociais que a violam.
EF08ER04	Crenças religiosas e filosofias de vida	Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia).
EF08ER05	Crenças religiosas e filosofias de vida	Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública.
EF08ER06	Crenças religiosas e filosofias de vida	Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção de liberdade de pensamento, crenças e convicções.
EF09ER01	Crenças religiosas e filosofias de vida	Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida.

EF09ER02	Crenças religiosas e filosofias de vida	Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.
EF09ER06	Crenças religiosas e filosofias de vida	Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.
Código Alfanumérico da habilidade	Unidade temática	Descrição da habilidade
EF09ER07	Crenças religiosas e filosofias de vida	Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida.
EF09ER08	Crenças religiosas e filosofias de vida	Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2017).

Considerando o desenvolvimento desta subseção, percebe-se que todas às áreas e componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme estabelecido pela BNCC, possibilitam tratar das temáticas da sexualidade em sala de aula. Embora apenas um número reduzido dessas habilidades apresente explicitamente tais temáticas – e exclusivamente em um único componente –, as demais habilidades identificadas, que contemplam de maneira indireta tais temáticas, podem e devem oportunizar a discussão sobre a sexualidade no âmbito de cada disciplina.

A seguir, a próxima subseção irá analisar as respectivas habilidades selecionadas e apresentará sugestões e propostas pedagógicas que possam auxiliar os(as) docentes dos diversos componentes curriculares na abordagem das temáticas da sexualidade.

4.3 Resultados e discussão

Conforme citado na subseção anterior, foi possível analisar todos os componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental, classificando as suas habilidades que poderiam se relacionar – direta ou indiretamente – com o objeto deste estudo. A primeira área analisada foi a de Linguagens, que apresentou um número significativo de habilidades, das quais foram selecionadas nove para o componente curricular de Língua Portuguesa, três para Artes, seis para Educação Física e nove para Língua Inglesa, totalizando vinte e sete habilidades evidenciadas nessa área.

As áreas de Matemática e de Ciências da Natureza foram as que apresentaram menor número de habilidades, sendo cada uma composta por apenas cinco habilidades com possibilidades de diálogo com as temáticas. Ainda assim, destaca-se que a área de Ciências da

Natureza é a única, entre as demais áreas do conhecimento, que apresenta abordagens explícitas sobre tais temáticas.

Em seguida, em Ciências Humanas, foram evidenciadas apenas duas habilidades no componente de Geografia, enquanto que no componente de História evidenciaram-se nove, totalizando onze habilidades nessa área que se relacionam indiretamente com a sexualidade.

Por fim, a área de Ensino Religioso apresentou um total de doze habilidades que favorecem esse diálogo, sendo o componente de Ensino Religioso o que apresenta um maior número de habilidades que se relacionam indiretamente com o tema.

Adiante, a partir da seleção das habilidades pertencentes ao componente de Língua Portuguesa, é possível analisar de quais formas cada uma delas pode favorecer a discussão das temáticas da sexualidade em sala de aula. Considerando que este componente se estrutura a partir das práticas de linguagens, os(as) estudantes podem utilizar-se dessas práticas para argumentar eticamente, compartilhar suas opiniões, desconstruir estereótipos e tabus, discutir criticamente tais temáticas e posicionar-se diante de discursos de ódios que favorecem todas as formas de discriminação.

A partir da habilidade EF69LP01, pertencente ao eixo “Leitura” e ao “Campo jornalístico midiático”, que orienta o(a) estudante a “[...] diferenciar a liberdade de expressão de discursos de ódio [...]” (Brasil, 2017, p. 141), diversas são as possibilidades de diálogo com as temáticas da sexualidade. O(a) docente pode explorar essa habilidade por meio da análise de textos, vídeos ou entrevistas que apresentem diferentes posicionamentos sociais, especialmente aqueles que evidenciam falas homofóbicas, machistas ou misóginas. Tais práticas permitem estimular reflexões críticas e o enfrentamento a esses discursos, uma vez que, ao ignorá-los, contribui para sua reafirmação e continuidade.

Essa habilidade também permite discutir os limites entre a liberdade de expressão e discursos de ódio. Torna-se cada vez mais comum que os(as) jovens possuam acesso às plataformas digitais, onde podem curtir, compartilhar ou expor as suas opiniões, muitas vezes, sem zelo. Com isso, um estudo realizado por Lopes e Castro (2022) demonstra que, após os anos de 2013 – período marcado pelo avanço de um movimento conservador no país –, houve um crescimento significativo no número de postagens preconceituosas que atingem as minorias sociais, bem como da disseminação de notícias falsas, especialmente no contexto eleitoral de 2018.

Ofensas de todas as formas e manifestações de ódios contra minorias, especialmente pessoas LGBTQIA+, pessoas negras, mulheres e

nordestinos/as, se multiplicaram nas redes sociais na medida em que os sujeitos encontraram, nos espaços virtuais, a possibilidade de expressar suas formas de pensar de modo aparentemente mais livre, deparando-se com pessoas que pensam como eles. Nesse ínterim, encontraram voz no discurso político de um candidato¹⁸ que coadunava com essas ideias e as propagava em seus posicionamentos públicos, em geral, nas mídias digitais (Lopes; Castro, 2022, p. 122).

Adiante, a próxima habilidade selecionada, EF69LP44, propõe identificar

[...] a presença de valores sociais e humanos de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2017, p. 157).

Assim, essa habilidade permite que o(a) docente associe à literatura a sexualidade de inúmeras formas. É possível analisar trechos de obras literárias que evidenciam o tratamento destinado às mulheres e pessoas LGBTQIA+, bem como suas representações e estereótipos, em diferentes contextos históricos. Também se pode realizar comparações entre obras mais antigas e produções mais contemporâneas que abordem essas temáticas, identificando permanências, rupturas e transformações nas formas de representar a sexualidade.

Além disso, a habilidade também permite dialogar sobre o percurso histórico marcado por desigualdades de gênero, que dificultaram a inserção das mulheres no cânone literário brasileiro, ao discutir o uso dos pseudônimos, mecanismos de silenciamento e o modo como a literatura foi/é utilizada como um instrumento de libertação e afirmação feminina. Nesse contexto, é possível enriquecer o repertório literário das turmas ao tratar sobre obras de autoria feminina ou *queer* para discutir perspectivas historicamente marginalizadas.

Por fim, a análise de romances, poemas e narrativas que rompem a normatização de gêneros e de sexualidade permite a discussão crítica de valores morais, amplia a compreensão da diversidade de identidades e promove a reflexão sobre às práticas preconceituosas.

Dando continuidade, a habilidade EF69LP09 sugere o desenvolvimento de uma “[...] campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e ou/comunidade [...]” (Brasil, 2017, p. 143). Diante disso, mostra-se possível incentivar os(as) estudantes a criarem essas campanhas – seja por meio de vídeos, *podcasts*, cartazes ou publicações em redes sociais – articulando-as à temas como a gravidez na adolescência (abordando-se os riscos à mãe e à criança, os métodos de prevenção e a importância do

¹⁸ Os(as) autores(as) referem-se ao ex-presidente Jair Bolsonaro e seus pronunciamentos que incitavam ódio no período eleitoral.

planejamento familiar), violência sexual e de gênero (explorando às múltiplas formas de violência que afetam as crianças e mulheres, como identificá-las e como denunciar tais práticas), a homofobia e o *bullying* escolar (evidenciando estratégias para reduzir sua incidência no ambiente escolar), bem como os principais mitos e fatos sobre a sexualidade, identidade de gênero e outras temáticas pertinentes à realidade dos estudantes.

Se houver a possibilidade, o professor pode, ainda, utilizar-se dos fundamentos da habilidade EF67LP19 – identificando quais temáticas seriam mais relevantes e articulá-la ao trabalho desenvolvido pela EF69LP09 – e da habilidade EF69LP13, que, no eixo “Oralidade”, sugere o envolvimento dos(as) estudantes na busca de conclusões comuns acerca de problemas/questões de interesse ou relevância social.

Na sequência, a próxima habilidade selecionada, EF89LP17, orienta os(as) estudantes a “relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes, jovens [...]” (Brasil, 2017, p. 183). Nesse contexto, prevê-se que documentos essenciais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o ECA, a Constituição de 1988, entre outros, sejam analisados e discutidos em sala de aula.

Essa habilidade oferece amplas possibilidades de articulação com as temáticas da sexualidade, uma vez que tais documentos asseguram direitos essenciais relacionados ao corpo, à dignidade, ao respeito e à proteção de múltiplas formas de violências e discriminações. Também é plausível abordar questões como: os direitos sexuais e reprodutivos, o uso de nome social, o cuidado com o corpo, o respeito às identidades de gênero, o enfrentamento da LGBTQIAfobia e a promoção de uma cultura de paz e equidade.

Além disso, torna-se possível, ainda, articular essas possibilidades com a habilidade seguinte, a EF69LP24, que prevê a discussão de “[...] casos reais ou simulações submetidos [sic] a juízo que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos [...] como forma de criar familiaridade com textos legais, de maneira a facilitar a compreensão de leis [...]” (Brasil, 2017, p. 185). Embora pertençam a eixos distintos, ambas integram ao campo de atuação na vida pública e possibilitam o desenvolvimento das temáticas mencionadas, ao mesmo tempo que favorecem a compreensão de regimentos e normas – no eixo “Leitura” – e estimulam o posicionamento e argumentação crítica os(as) estudantes – no eixo “Oralidade”.

Complementarmente, a habilidade EF67LP15, que visa “[...] identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil [...]” (Brasil, 2017, p. 167), também possibilita discutir outras questões relacionadas aos direitos dos(as)

estudantes no ambiente escolar. É possível realizar questionamentos a situações que violam seus direitos, como a proibição do uso do banheiro público às pessoas trans, a negação do uso de nome social dos alunos, ou, ainda, práticas institucionais que reforcem desigualdades ou discriminações. A análise de normas ou regimentos legais contribui para que os(as) estudantes estejam informados e cientes de seus direitos, compreendam esses direitos como garantidos e saibam como identificar e agir diante de situações de violação.

Por fim, a habilidade EF89LP03, a última habilidade selecionada para a análise do componente curricular de Língua Portuguesa, desenvolve textos de opinião e estimula o posicionamento crítico, ético e respeitoso dos(as) estudantes, frente aos fatos ou opiniões desses textos. Logo, o(a) docente pode desenvolver essa habilidade a partir da leitura de textos que problematizem algumas das temáticas da sexualidade, identificando argumentações discriminatórias, comparando diferentes perspectivas e examinando princípios éticos que orientam autores(as) distintos ao abordar um mesmo tema.

Dando continuidade, as próximas três habilidades foram selecionadas a partir do componente curricular de Artes. A primeira refere-se a EF69AR15, pertencente ao eixo “Dança”, no qual visa “discutir as experiências pessoais e coletivas em danças vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos [...]” (Brasil, 2017, p. 207). Nesse sentido, a habilidade possibilita articular a dança com discussões relacionadas à sexualidade¹⁹, uma vez que, essa prática social é atravessada por normas sociais, construção de gênero e expectativas culturais que comumente produzem discriminações.

A partir da habilidade, o(a) docente pode explorar os preconceitos direcionados ao público masculino que pratica a dança, discutindo os estereótipos que associam certas modalidades de dança como exclusivas do público feminino, e que, consequentemente, reforçam os mitos relativos à orientação sexual e expressões de gênero. Além disso, a habilidade permite conhecer e valorizar danças associadas ao público *queer*, compreendendo sua simbologia de resistência e fortalecimento identitário.

Outras questões que podem ser problematizadas são: a objetificação dos corpos femininos em determinadas danças contemporâneas e a pressão estética decorrente dos padrões

¹⁹ A *Vogue/voguing* é um estilo de dança que surgiu nas comunidades LGBTQIA+, entre as décadas de 1960-1980 em Nova York. Suas origens foram inspiradas em poses de modelos da revista de moda *Vogue*, onde os(as) bailarinos(as) realizavam movimentos corporais que remetiam a poses, como se estivessem posando em uma sessão de fotos. Esse estilo, considerado como um símbolo de empoderamento para as minorias, tem como uma das principais precursoras a *drag queen* Crystal Labeija, que após questionar a ausência de campeãs negras ou latinas em concursos de beleza, fundou, em 1966, um espaço direcionado para essas minorias: a *House of Labeija*, a primeira *house de vogging*.

corporais impostos, sobretudo às mulheres, que frequentemente sentem-se influenciadas à busca de um corpo “perfeito”.

Também é possível articular essas questões à segunda habilidade selecionada neste componente – EF69AR16 –, que propõe a análise crítica da música e suas funções em diferentes contextos, relacionando-os às diferentes dimensões da vida (social, política, histórica, econômica, estética e ética). Nessa perspectiva, o(a) docente pode examinar composições de diferentes artistas e épocas, identificando trechos que façam alusão a preconceitos de gênero e de orientação sexual, ao machismo, à objetificação do corpo feminino e à explicitação de termos sexuais.

Por fim, a última habilidade selecionada neste componente – EF69AR31 – relaciona as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida. Tal habilidade possibilita discutir como essas práticas artísticas expressam-se ou refletem as normas sociais impostas a respeito da sexualidade, evidenciando como as representações, discursos e expressões corporais são/foram moldados como expectativas sociais ao longo do tempo. Assim, o(a) docente pode tratar de diferentes práticas artísticas utilizadas para representar as pressões estéticas sobre o corpo feminino – análise quadros, esculturas ou filmes –, estereótipos acerca da homossexualidade – como aqueles que padronizam a caracterização e o comportamento de personagens gays no teatro, filmes ou novelas –, bem como produções que questionem os padrões de gênero ou denunciem práticas discriminatórias.

A partir das contribuições das Artes, torna-se pertinente avançar para o componente de Educação Física, que possui seis habilidades selecionadas pela análise. A primeira habilidade, EF67EF09 – pertencente ao eixo “Ginásticas” – visa “construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizam a participação de todos na prática de exercícios físicos, com objetivos de promover a saúde” (Brasil, 2017, p. 233). Nesse sentido, tais normas devem ser pautadas na inclusão da diversidade, a fim de promover ações de enfrentamento a todas as formas de discriminações ou preconceitos relacionados ao gênero ou à orientação sexual, estimulando uma cultura de paz, acolhimento e a prevenção de violências. Assim, essa habilidade oportuniza debater sobre temáticas como: estereótipos que segregam e definem determinados esportes como “femininos” ou “masculinos”; a saúde corporal, mental e sexual; o cuidado e a valorização do próprio corpo; e a influência dos padrões estéticos e a vergonha corporal.

Ainda nesse mesmo eixo, encontram-se as habilidades EF89EF08 e a EF89EF09. A primeira refere-se às transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza e suas formas de representação nos meios científicos ou midiáticos. Já a segunda habilidade

questiona a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicação para a potencialização das transformações corporais. Essas duas habilidades, além de dialogarem com a EF67EF09, possibilita aprofundar temáticas relacionadas à busca por transformações corporais entre os adolescentes; ao papel da mídia – em especial das redes sociais – na pressão exercida sobre os(as) jovens para que se adequem a uma padronização corporal; e aos riscos que as medicações e os treinos excessivos podem causar a saúde do(a) adolescente;

No que se refere ao eixo “Dança”, duas habilidades foram selecionadas – EF67EF13 e EF89EF14. Ambas se complementam e se encontram intrinsicamente relacionadas ao eixo de “Dança”, apresentado anteriormente no componente de Artes. A primeira busca diferenciar as danças urbanas de seus demais tipos de manifestações, valorizando seus sentidos e significados. Já a segunda habilidade discute preconceitos relativos à dança de salão e demais práticas corporais, propondo a superação desses estigmas.

É interessante ressaltar essa conexão entre essas habilidades, que, embora se enquadrem no mesmo eixo, estão inseridas em componentes distintos. Ambas questionam práticas discriminatórias e propõem alternativas de enfrentamento à essas manifestações, o que evidencia a necessidade de abordar tais temáticas sempre que possível, promovendo a conscientização de jovens e adolescentes quanto à valorização da diversidade humana.

Por fim, a última habilidade, EF67EF17, que se refere ao eixo “Lutas”, problematiza preconceitos relacionados ao universo das lutas e a outras práticas corporais, propondo alternativa para sua superação. Comumente, essa modalidade encontra-se associada à força e à virilidade, sendo frequentemente normatizada como uma modalidade exclusivamente masculina. Nesse sentido, o(a) docente pode atuar desconstruindo esses papéis normativos ao estimular a participação de um público feminino nessa modalidade. Assim, é possível desmitificar estereótipos que relacionam as mulheres à “fragilidade” ou ao “sexo frágil” e evidenciar como esses estigmas influenciam na sua participação. Souza e Franco (2021) enfatizam que as mulheres que praticam tais modalidades sofrem preconceitos tanto de homens quanto de outras mulheres. E que, devido aos estereótipos que determinam as modalidades de luta como uma atividade exclusivamente masculina (seja por associarem ao uso da força, à necessidade de competir ou pela agressividade), as mulheres entraram tardiamente no mundo das lutas. O autor e a autora discorrem que

[...] Notadamente a mulher não quer ser homem, e sim uma mulher lutando, sem perder sua vaidade, o seu jeito de ser. A mulher não deixa de ser mulher só porque luta. Esses argumentos tentam derrubar o estereótipo de que a luta pode influenciar na gestualidade da mulher. Com essa imagem da qual a luta

interfere na feminilidade da mulher, surge o preconceito em relação à sexualidade [...] rotulando-a de homossexual, inclusive como se isso fosse um defeito (Souza; Franco, 2021, p. 12).

Visto isso, também é relevante discutir como manifestações de homofobia surgem quando jovens LGBTQIA+ ou transgêneros demonstram interesses em participar dessas modalidades, identificando formas de enfrentar preconceitos e orientando sobre mecanismos adequados de denúncias.

Tomando isso em consideração, partimos para a análise das habilidades que pertencem ao último componente curricular de Linguagens: o de Língua Inglesa. A primeira habilidade, EF06LI15, pertencente ao eixo “Escrita”, propõe a produção de textos escritos em Língua Inglesa relacionados ao contexto do(a) estudante (gostos, família, amigos, rotinas, comunidade e escola). A partir dessa habilidade, os(as) alunos exploram sua subjetividade, ao desenvolver por meio da produção textual, seus gostos e aversões, sua composição familiar, seu meio social e sua rotina escolar. Embora a normatização social ainda imponha o modelo de família nuclear tradicional, é essencial que o trabalho pedagógico acolha a diversidade, reconhecendo a existência de múltiplas configurações familiares, inclusive, as famílias homoafetivas. Além disso, a produção textual constitui um local apropriado para a expressão identitária. Os(as) estudantes podem utilizar da escrita para relatar ou denunciar situações de *bullying* e práticas preconceituosas relacionadas à orientação sexual ou à aparência física.

Os(as) docentes também podem explorar um pouco mais da diversidade sexual e o acolhimento identitário ao apresentar pronomes que respeitem a identidade de gênero, artistas LGBTQIA+ no repertório cultural da turma ou ao propor produções textuais que abordem temáticas como empatia, acolhimento a diversidade e combate a preconceitos.

A próxima habilidade, EF07LI01, pertencente ao eixo “Oralidade”, propõe interações de intercâmbio oral para a realização de atividades de forma respeitosa e colaborativa. Nesse sentido, a habilidade propicia debater oralmente temáticas que se articulam com a sexualidade, pois a proposta de interações orais possibilita tratar de dimensões importantes da sexualidade relacionadas à convivência e ao respeito às diferenças. É pertinente ao(a) docente explicitar a importância de um diálogo respeitoso entre os(as) estudantes durante as atividades orais, evitando brincadeiras que gerem desconforto ou o uso de termos pejorativos e preconceituosos. Assim, ao propor a realização de atividades colaborativas e respeitosas, essa habilidade permite que os estudantes construam vínculos e pratiquem o acolhimento a diversidade, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

Em continuidade, a habilidade EF07LI11, pertencente ao eixo “Leitura”, visa a participação e a troca de opiniões e/ou informações de textos lidos. Desse modo, é possível tratar de temáticas que promovam reflexões sobre as consequências de práticas discriminatórias no ambiente escolar – como o *bullying*, as discriminações e violências de gênero, a homofobia, transfobia, e outras formas de preconceitos relacionados ao corpo e/ou aparência. A leitura de textos que abordem tais temáticas possibilita desenvolver estudos que tratem das principais consequências emocionais e sociais desencadeadas por práticas discriminatórias na vida do(as) estudantes, contribuindo para a reflexão crítica e promovendo práticas mais empáticas e respeitadas nas interações escolares.

Em seguida, a habilidade EF08LI18, pertencente ao eixo “Dimensão intercultural”, oportuniza ampliar o repertório cultural dos(as) estudantes por meio do acesso às múltiplas manifestações artísticas-culturais vinculadas a língua inglesa, valorizando a diversidade de culturas. Nesse sentido, essa habilidade articula-se com uma sugestão apresentada anteriormente, na habilidade EF07LI01, que propõe a apresentação de artistas internacionais distintos aos(as) estudantes como um meio de ampliar seu repertório cultural. Também é plausível discutir outras modalidades de obras que se articulem com a sexualidade de alguma forma. O(a) docente pode explorar composições, músicas, produções audiovisuais, quadros, entre outras manifestações artísticas que abordem temáticas como: a padronização dos corpos, a objetificação do corpo feminino, a desigualdade de gênero, a representatividade LGBTQIA+ e as violências motivadas por preconceitos, possibilitando ampliar a visão crítica dos estudantes sobre quais modos essas questões são retratadas pelo campo cultural.

Na sequência, a habilidade EF08LI19, também pertencente ao eixo “Dimensão intercultural”, oportuniza debater como as formas de expressões e comportamentos são interpretados em função dos aspectos culturais. Comumente, há muitos estigmas em torno de expressões gestuais ou posturas corporais, pois, em diferentes culturas, determinados comportamentos são normatizados como exclusivamente femininos ou masculinos – modo de falar, caminhar, formas de cumprimentos –, assim como vestimentas e acessórios são atribuídos a um gênero específico. Aproveitando-se do caráter intercultural dessa habilidade, o(a) docente pode ampliar o repertório cultural dos(as) estudantes ao apresentar distintas formas de comportamentos e práticas sociais adotadas em diferentes regiões do mundo. Essa metodologia favorece a desconstrução de estigmas culturais relacionados a comportamentos, gestos ou expressões corporais, contribuindo para a diminuição de *bullying* e preconceitos na escola.

No prosseguimento da análise, as duas próximas habilidades – EF09LI03 e EF09LI10 – podem se articular, visto que a primeira propõe a análise de posicionamentos defendidos e

refutados em textos orais de interesse social e coletivo, enquanto que a segunda visa desenvolver argumentos para expor ou defender pontos de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados para sustentar argumentos.

Apesar de se tratarem de eixos diferentes – “Oralidade” e “Escrita” –, as habilidades desenvolvem a argumentação dos(as) estudantes e possibilitam a construção de debates críticos acerca de temas de relevância social. Nesse sentido, o(a) docente pode mobilizá-las no tratamento de distintas temáticas – como machismo, homofobia, desigualdade de gênero, *bullying*, transfobia, etc. A habilidade EF09LI03 promove a análise de posicionamentos defendidos ou refutados em textos orais, enquanto que a habilidade EF09LI10 propõe a produção de textos escritos que expressem as opiniões críticas fundamentados em uma argumentação ética e sustentada por dados e fontes oficiais.

Complementarmente, a habilidade EF09LI09 reforça essa postura ao propor o compartilhamento dos textos produzidos com os colegas, valorizando diferentes pontos de vistas de maneira ética e respeitosa. Em articulação a essas competências, a habilidade EF09LI12, pertencente ao eixo “Escrita”, visa a produção de textos sobre temas de interesse coletivo, em âmbito local ou global, que revelem posicionamento crítico dos(as) estudantes. Assim, essas habilidades convergem para o desenvolvimento de uma postura crítica e ética, tornando os(as) estudantes capazes de identificar, problematizar e enfrentar discursos discriminatórios presentes no ambiente escolar e na sociedade.

Em síntese, a análise das habilidades demonstra possibilidades de articular temas transversais – como a sexualidade –, relacionando-se intrinsecamente à formação crítica e social dos(as) estudantes. O ensino de Língua Inglesa vai além de conhecimentos linguísticos, pois também contribui para questões éticas e culturais. Este componente possibilita ampliar o repertório cultural dos(as) estudantes, bem como desenvolver práticas que promovam o respeito a diversidade. Além disso, trabalhar com a oralidade, a produção textual e a argumentação contribuem para reconhecer e enfrentar discursos discriminatórios.

Finalizando a área de Linguagens, avança-se para a de Matemática, que apresenta habilidades capazes de ampliar as reflexões acerca de convivência, respeito, ética e diversidade. No componente curricular de Matemática, foram selecionadas cinco habilidades, todas pertencentes ao eixo “Probabilidade e estatística”. As habilidades EF06MA33, EF07MA36 e EF09MA23 podem se relacionar entre si, pois utilizam de metodologias semelhantes baseadas na realização de pesquisas. No geral, apresentam poucas divergências. A primeira habilidade refere-se ao planejamento e à coleta de dados de pesquisas relacionadas a práticas sociais escolhidas pelos(as) estudantes, utilizando planilhas eletrônicas, gráficos ou tabelas para

representar as informações obtidas. Já a segunda habilidade – EF07MA36 – que também envolve o planejamento de pesquisas sobre questões sociais, acrescenta a possibilidade do uso de amostragem. Por fim, a EF09MA23, desenvolve e executa pesquisas amostrais envolvendo temas sociais de maior complexidade, organizando os dados por meio de relatórios que incluem avaliações de medidas de tendência central e da amplitude, além de tabelas e gráficos construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.

Nesse sentido, considerando que as habilidades se relacionam às práticas sociais, é possível investigar temas articulados à sexualidade. Os(as) docentes podem desenvolver pesquisas que abordem distintas temáticas, como por exemplo a incidência de *bullying* homofóbico na escola; o acesso aos métodos contraceptivos; a frequência de piadas discriminatórias; casos de violência de gênero ou assédio; o conhecimento de infecções sexualmente transmissíveis; a incidência de adolescentes grávidas na comunidade escolar; ou a percepção dos alunos acerca da diversidade. Nesse contexto, os(as) estudantes utilizarão conhecimentos estatísticos para elaborar gráficos, tabelas ou formulários que representam os dados coletados. Ao explorar tais temáticas, torna-se possível realizar comparações numéricas ou estimar percentuais, propiciando discussões embasadas em evidências. Ao expor os resultados do estudo à comunidade escolar, tornam-se visíveis questões sociais frequentemente invisibilizadas. Desse modo, as habilidades ampliam as reflexões sobre a diversidade, enfrentamento de violências e práticas discriminatórias, além de favorecer o acesso ao conhecimento de problemas locais.

Outra habilidade que pode ser aproveitada nesse estudo refere-se à EF07MA37, que visa à interpretação e à análise de dados em gráficos de setores divulgados pela mídia, bem como à compreensão de suas possibilidades de utilização. Nesse sentido, o(a) docente pode desenvolver análises de diferentes fontes de informações relativas a uma mesma notícia – provenientes de *sites*, redes sociais, *blogs*, notícias, jornais ou revistas – comparando a forma como os dados são apresentados e divulgados pela mídia. É plausível levantar discussões acerca de quais maneiras os títulos dessas notícias podem induzir os(as) leitores(as) a ter uma percepção distorcida sobre fatos, bem como quanto o sensacionalismo midiático influencia na interpretação de dados.

Nesse sentido, o(a) docente pode utilizar-se de notícias e gráficos que se articulem com temáticas que abordem a sexualidade, especialmente ao se referir a questões que demandem urgência social, como a análise de percentuais que demonstram a incidência de violência no Brasil e no mundo – contra mulheres, LGBTQIA+, transgênero e crianças. Essas temáticas, muitas vezes silenciadas, são questões que merecem visibilidade e, ao serem abordadas,

promovem a reflexão crítica, estimulando os(as) estudantes a questionar, interpretar essas evidências e compreender de quais maneiras esses dados podem fornecer informações relevantes sobre os aspectos sociais.

Assim, a análise dessas habilidades demonstra que a área de Matemática está além de conceitos quantitativos e de resoluções de problemas. Por meio dela, é possível trabalhar, com base da análise de evidências, questões sociais que demandam, sobretudo, reflexão crítica e posicionamentos éticos, contribuindo para a formação integral dos(as) estudantes. A Matemática possibilita evidenciar, em números, distintos problemas sociais por meio de seus dados. Já em Ciências da Natureza, é possível compreender os fatores fisiológicos, biológicos ou corporais que originam essas evidências.

Seguindo essa análise, em Ciências da Natureza foram identificadas cinco habilidades que possibilitam debater a sexualidade. Todas elas, pertencentes ao eixo “Vida e evolução”, encontram-se distribuídas nos 8º anos. A primeira, EF08CI07, propõe a comparação de diferentes processos reprodutivos em plantas e em animais, relacionando-os a mecanismos adaptativos e evolutivos. Por meio dessa habilidade, os(as) estudantes passam a compreender a existências de distintas maneiras de reprodução entre os seres vivos, e que a reprodução é apenas um dos aspectos da sexualidade humana. Os(as) docentes, ao explorarem esta habilidade, podem discutir conceitos além da reprodução, como o dimorfismo sexual e as estruturas biológicas. Assim, aos poucos os(as) estudantes constroem um fundamento para começar a conhecer a sexualidade humana e compreendê-la como um aspecto além do biológico, social.

Conforme exploram a variedade de processos reprodutivos – assexuados ou sexuados – os(as) alunos(as) desconstróem ideias moralistas sobre o sexo e reprodução, compreendendo que a reprodução, assim como o sexo, constitui apenas um dos aspectos da sexualidade. A partir dessa habilidade, ao abordar sobre a reprodução animal, o(a) docente pode estabelecer uma ligação com a reprodução humana, utilizando esse conteúdo como porta de entrada para abordar: a função dos órgãos genitais – elucidando que suas funções não resumem-se apenas ao ato reprodutivo e tampouco determinam a identidade de um indivíduo –; detalhar sobre o processo de puberdade e suas alterações hormonais; a fecundação e o desenvolvimento da gestação; discutir mitos e tabus sobre o sexo, os direitos sexuais e reprodutivos; a saúde sexual; e a importância do cuidado com o corpo.

Já a habilidade EF08CI08 propõe a análise e a explicação para transformações ocorridas na puberdade, considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. Assim, a habilidade permite discutir sobre as principais mudanças físicas, sociais e emocionais que

ocorrem durante a puberdade e quais fatores influenciam nessas mudanças. O(a) docente pode explorar o papel dos hormônios sexuais nesses processos (testosterona, estrógeno e progesterona) discutindo suas influências nas modificações do organismo e o seu funcionamento, elucidando que cada organismo é único, ou seja, o tempo necessário para o desenvolvimento hormonal de cada indivíduo não deve ser comparado. Aqui é interessante que o(a) docente proponha discussões relacionadas ao desenvolvimento corporal, abrangendo temas como o *bullying*, a vergonha corporal e a sua relação com a pressão por padrões estéticos, a importância da higiene e da saúde sexual.

Nesse sentido, temas como a inclusão de gênero e a diversidade sexual podem ser abordadas, elucidando aos(as) estudantes que corpo e identidade constituem dimensões distintas. Assim, os(as) estudantes podem desconstruir estigmas e tabus relacionados à sexualidade, favorecendo o combate à discriminação e promovendo práticas mais inclusivas.

Adiante, as próximas habilidades – EF08CI09 e EF08CI10 – abordam, especificamente, os métodos contraceptivos, o planejamento familiar e a prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis, contemplando o seu contágio, sintomas e formas de prevenção, com ênfase na AIDS. Nesse contexto, os(as) docentes podem aprofundar essas temáticas, orientando os(as) estudantes para que compreendam a sexualidade como um campo ligado à saúde, à autonomia e ao autocuidado, e não apenas associada a consequências ou punições. É plausível discorrer sobre a importância do planejamento familiar, reafirmando que a responsabilidade deve ser compartilhada pelo casal – o que permite discutir discursos de gênero que, historicamente, culpabilizam e responsabilizam apenas a mulher durante a gestação. Os riscos para a mãe – sociais, emocionais e biológicos – devem ser enfatizados, assim como as desigualdades no acesso à saúde e à informação, as dificuldades de acesso aos métodos contraceptivos e os riscos ao bebê.

Também é necessário desmitificar estigmas relacionados às ISTs – sobretudo à AIDS – especialmente aqueles que difundem a falsa ideia de que essas infecções afetam prioritariamente pessoas homossexuais. Aprofundando ainda mais essas temáticas, os(as) estudantes podem explorar como as Infecções Sexualmente Transmissíveis se relacionam às situações de vulnerabilidade social, considerando fatores como o acesso limitado a serviços de saúde, à desinformação, à desigualdade de gênero, ao preconceito e à marginalização de determinados grupos populacionais.

Enfim, a última habilidade pertencente a essa área – EF08CI11 – propõe a seleção de argumentos que evidenciam as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética). Desse modo, a habilidade permite explorar a

multidimensionalidade da sexualidade, favorecendo a compreensão crítica de que ela não se restringe ao viés biológico. Ao abordar a dimensão afetiva, os(as) estudantes podem discutir temas como relacionamentos, consentimento, autoestima e sentimentos. Já a dimensão sociocultural oportuniza refletir sobre como a sexualidade é normatizada por padrões – sobretudo pela heteronormatividade –, pelas influências de instituições sociais – como as religiosas – e pela mídia. Por fim, a dimensão ética proporciona o conhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos, bem como a reflexão sobre responsabilidade, limites e consentimento nas relações.

Para enriquecer as discussões relacionadas a essa habilidade, o(a) docente pode incorporar, em sua metodologia, a análise de trechos de filmes, séries, propagandas ou reportagens que contemplem tais temáticas; propor debates, produções textuais ou rodas de conversa, a fim de estimular o pensamento crítico e democrático, favorecendo a construção de uma postura mais ética e empática por parte dos(as) estudantes.

Em suma, as habilidades de Ciências da Natureza demonstram que a sexualidade pode ser compreendida para além de sua dimensão biológica. É possível construir pontes que articulam a sexualidade às suas demais dimensões, desconstruindo mitos e tabus, combatendo estereótipos e preconceitos, bem como explorando os fatores que influenciam sua normatização. Em sequência, as Ciências Humanas possibilitam ampliar essas discussões, considerando a sexualidade como uma construção marcada por aspectos históricos e sociais, moldada por valores, normas e relações culturais.

Conforme já evidenciado, as Ciências Humanas dividem-se em dois componentes curriculares: Geografia e História. No componente de Geografia, foram identificadas apenas duas habilidades – ambas pertencentes ao 9º ano – que se articulam às temáticas da sexualidade, enquanto o componente de História apresenta nove habilidades.

Em Geografia, a primeira habilidade – EF09GE03 – visa identificar diferentes formas de manifestações culturais de minorias étnicas, a fim de compreender sua multiplicidade cultural, defendendo o princípio de respeito às diferenças. Assim, os(as) docentes podem explorar essa habilidade relacionando essas manifestações culturais a mecanismos sociais de resistência, que buscam visibilidade, reconhecimento e a validação de seus direitos. Apesar dos avanços obtidos por meio da criação de políticas públicas ao longo da história, a luta pela efetivação dos direitos às populações marginalizadas permanece. A partir deste argumento, o(a) docente pode levantar um questionamento central em suas aulas: “se tantos avanços já foram alcançados, por que ainda persistem discriminações e preconceitos contra as minorias sociais?”.

Nesse contexto, é possível articular a habilidade à EF09GE14, que propõe elaborar gráficos de barras e setores, mapas e outras representações para analisar dados e informações sobre a diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais. Assim, a partir da articulação dessas duas habilidades, o(a) docente pode desenvolver um trabalho com seus(suas) estudantes utilizando dados reais, proveniente de fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que evidenciem percentuais relativos as diversas formas de desigualdades – social, econômica e regionais –, que afetam as minorias sociais – como a população negra, os povos indígenas, as mulheres, e as pessoas LGBTQIA+. Tais dados podem ser indicadores de violências, desemprego, nível de escolaridade, entre outros fatores. Desse modo, além de desenvolverem gráficos ou mapas, os(as) estudantes exercitam a leitura crítica dessas informações, comparando-as e identificando fatores que interferem na vulnerabilidade social e na marginalização desses grupos. Nesse sentido, os alunos podem refletir sobre o impacto da efetivação de políticas públicas que atenda concretamente a essas minorias sociais, reconhecendo a sua urgência e suas relações com as causas defendidas pelos movimentos sociais.

Considerando as contribuições das habilidades evidencias em Geografia, avançamos para o componente curricular de História, no qual a primeira habilidade – EF06HI18 – propõe a análise da influência da religião cristã na cultura, sobretudo nos modos de organização durante o período medieval. Essa habilidade permite discutir a religião como um dispositivo de poder que influenciou – e ainda influencia – intrinsecamente a história da sexualidade. O(a) docente pode abordar: o papel do cristianismo na definição de comportamentos sexuais considerados aceitáveis ou pecaminosos (práticas morais e imorais); a defesa do sexo exclusivamente com a finalidade reprodutiva; a imposição da virgindade feminina como requisito para casamento; e a perseguição e punição de relações homoafetivas.

Em articulação com a habilidade seguinte – EF06HI19 –, esta pode propor a descrição e a análise de diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais. Essa discussão amplia-se, possibilitando refletir sobre: a influência religiosa na construção dos papéis de gênero; a inferiorização da mulher; a negação do prazer sexual feminino e o controle do exercido sobre os corpos.

Ao debater essas questões em sala de aula, o(a) docente pode se aprofundar promovendo a comparação entre os papéis de gênero medievais e suas principais transformações na contemporaneidade. Pode-se, ainda, problematizar a influência religiosa nos dias atuais e analisar como esses padrões continuam a impactar na desigualdade social, nas formas de violência contra as mulheres e a LGBTQIAfobia na atualidade. Nesse sentido, esse trabalho

desenvolve a reflexão crítica, promovendo a compreensão de que as desigualdades sociais atuais são fruto de imposições históricas, bem como de fatores culturais e sociais que se perpetuaram ao longo do tempo.

Adiante, a próxima habilidade – EF09HI08 – visa identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX, compreendendo as mudanças de abordagem relacionadas ao tema. Tal habilidade propicia discutir inúmeras questões relacionadas à sexualidade. É possível discutir sobre: a importância significativa que os movimentos sociais (feministas e LGBTQIA+) na criação de políticas públicas e a garantia de direitos; as contribuições significativas da Constituição de 1988 e seus impactos para as minorias sociais; a criminalização da homossexualidade; a patologização da transexualidade; e as discussões acerca dos direitos sexuais e reprodutivos.

O(a) docente também pode destacar alguns marcos importantes no debate da diversidade: a conquista do voto feminino, que reconhece a mulher como um sujeito político; a popularização das pílulas contraceptivas, que garante maior autonomia sobre o corpo e a sexualidade; e a retirada da homossexualidade da lista de doenças pela OMS, representando um avanço fundamental na superação de estigmas.

Complementarmente, a habilidade EF09HI09, que propõe relacionar as conquistas políticas, sociais e civis à atuação dos movimentos sociais, articula-se à habilidade EF09HI08, pois, apesar de ambas possibilitarem a discussão de diversidade, direitos, movimentos sociais, gênero e sexualidade, a habilidade EF09HI09 aprofunda essas questões ao reconhecer que muitas das transformações que foram citadas anteriormente são resultado das mobilizações coletivas promovidas por esses movimentos ao longo do século XX.

Ao problematizar tais temáticas, o(a) docente constrói caminhos para o desenvolvimento do raciocínio crítico e da postura ética do(a) estudante, auxiliando na compreensão de que a normatização da sexualidade – embora ainda presente – tem sido gradualmente enfraquecida em razão dos avanços históricos. Entretanto, reconhece-se que o percurso para a sua superação ainda é longo e demanda o enfrentamento contínuo de práticas discriminatórias e preconceituosas que persistem no cotidiano.

Dando continuidade, a habilidade EF09HI16 relaciona a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. Tal habilidade possibilita compreender a sexualidade, a liberdade de gênero e a orientação sexual como direitos fundamentais de todos os seres humanos. O(a) docente pode discorrer sobre: o direito à liberdade e autonomia sobre o corpo;

o direito à saúde sexual e reprodutiva; o direito à identidade de gênero; o direito ao nome social; direito à orientação sexual; à proteção contra violências; e ao princípio da não discriminação.

Nesse sentido, torna-se pertinente levantar tais questionamentos: “se todos possuem esses direitos garantidos pela Carta dos Direitos Humanos, por que ainda existem tantos casos de violência sexual?”; “Por que persistem discriminações e preconceitos relacionados à orientação sexual e à identidade de gênero?”; e “Quais providências devem ser tomadas quando esses direitos são violados?”.

A seguir, o(a) docente pode apresentar algumas instituições aos(as) estudantes, articulando-as aos seus mecanismos de proteção em casos de violações desses direitos. Também é pertinente demonstrar como reconhecer situações de violações de direitos na sociedade, por meio de exemplos, reportagens ou casos fictícios que promovam a conscientização e o posicionamento ético dos(as) estudantes, diante dessas situações.

As próximas duas habilidades – EF09HI23 e EF09HI24 – referem-se à Constituição de 1988. A primeira visa identificar seus direitos civis, políticos e sociais, relacionando-os à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate as diversas formas de preconceito. Já a segunda habilidade aborda as principais transformações políticas, econômicas, culturais e sociais ocorridas a partir de 1989 até os dias atuais. Nesta perspectiva, abrem-se múltiplas possibilidades de discussões relacionadas às temáticas da sexualidade.

Em relação aos direitos das mulheres, é plausível situar os(as) estudantes do contexto anterior a 1988, evidenciando com elas eram tratadas e quais limitações legais, sociais e culturais enfrentavam, o que possibilita várias reflexões acerca da desigualdade de gênero. Anterior a essa época, vigorava o modelo patriarcal, e embora fosse permitido frequentar as escolas, sua educação era pautada na aprendizagem de atividades domésticas, como por exemplo, costura, cozinhar e bordados. Assim, não tinham autonomia para estudar os mesmos conteúdos destinados aos homens, e haviam instituições exclusivas para o público feminino.

Outra questão importante diz respeito à influência do Estado e da Igreja na elaboração do Código Civil de 1916, que classificava as mulheres – assim como os povos indígenas – como relativamente incapazes, reforçando a posição de superioridade masculina (Brasil, 1916). Diversos atos eram vetados ao público feminino em razão do casamento: para exercerem uma profissão, administrar bens ou heranças, necessitavam de autorização de seus esposos. Somente a partir de 1932 conquistaram o direito do voto, ainda condicionado à permissão de seus maridos. Foi apenas em 1934 que o voto feminino passou a ser regulamentado no Brasil, para mulheres acima de dezoito anos.

Outros marcos legais também contribuíram para a ampliação dos direitos femininos: Em 1962, com o Estatuto da Mulher Casada (Lei nº 4.121 de 27 de agosto de 1962), as mulheres deixam de ser equiparadas como incapazes e dependentes, e passam a ter voz ativa nas decisões de sua família, podendo opinar e decidir em conjunto aos seus esposos os interesses comuns relacionados ao lar e aos(as) filhos(as) (Brasil, 1962). Em 1977, a promulgação da Lei do Divórcio (Lei nº 6.515 de 26 de dezembro de 1977) trouxe avanços significativos na vida das mulheres, uma vez que até então o casamento era indissolúvel (Brasil, 1977). Entretanto, apesar das conquistas legais, as mulheres divorciadas continuavam a sofrer muitas discriminações por parte da sociedade (Silva *et al.*, 2023b).

Em relação ao contexto histórico da população LGBTQIA+, é pertinente situar que, anteriormente ao século XX, a homossexualidade era considerada crime no Brasil colônia, uma vez que as Ordenações Filipinas – vigentes até o início do império – previam a pena de morte para quem tivesse práticas homoafetivas. Com o Código Criminal do Império (1830), tais práticas deixaram de ser criminalizadas, entretanto a população LGBTQIA+ continuava a ser marginalizada e moralmente condenada. Nesse contexto, o Estado elaborou meios legais para punir e proibir tais práticas (Belin; Neumann, 2020).

Mais tarde, em 1932, foi adicionado ao Código Penal Brasileiro um parágrafo conhecido como “ultraje ao pudor”, no qual proibia qualquer forma de expressão proveniente às minorias sociais, sobretudo, às manifestações afetivas ou corporais que fugissem da moral sexual hegemônica. Durante a Era Vargas²⁰, ampliaram-se as proibições à liberdade de expressão relacionadas à diversidade sexual, inclusive em representações cinematográficas, fonológicas e teatrais. Tudo isso ocorreu sob a justificativa da manutenção “da moral e dos bons costumes”. No cenário internacional, durante o golpe de estado, emergiram os primeiros protestos relacionados à luta dos direitos dos grupos LGBTQIA+, que posteriormente influenciaram na formação dos movimentos sociais brasileiros (Belin; Neumann, 2020).

Considerando a contribuição de tais marcos, o(a) docente pode desenvolver análises comparativas que evidenciem os principais avanços e retrocessos vivenciado pelas mulheres e a população LGBTQIA+. É plausível abordar como a Constituição de 1988 assegura direitos iguais entre homens e mulheres; o direito à proteção contra violências e torturas; o direito à liberdade de expressão; à propriedade; ao exercício do trabalho; entre outros princípios fundamentais. Acima de tudo, é imprescindível destacar as contribuições que a Constituição

²⁰ Os autores enfatizam que, durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), o Brasil aproximou-se muito das ideias fascistas: “[...] Tanto o governo nazista como o de Getúlio usavam a expressão ‘desvio moral’ para condenar quem não tivesse a sexualidade correta aos olhos da sexualidade” (Belin; Neumann, 2020).

acarretou às mulheres, como a equiparação jurídica entre homens e mulheres – inclusive após o casamento –, o fim do pátrio poder, as proibições de discriminações de gênero – sobretudo no campo do trabalho – bem como a garantia de proteção durante a maternidade. O(a) docente também pode mencionar legislações que ampliaram esses direitos, como a Lei Maria da Penha (nº 11.340/2006) e a Lei do Feminicídio (nº 13.104/2015).

No que se refere às contribuições para a comunidade LGBTQIA+, podem ser abordados alguns marcos fundamentais pós-1988: a retirada da homossexualidade da lista de patologias da Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1990; o surgimento de políticas públicas voltadas para a diversidade sexual; o reconhecimento da união estável e do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo; a criação do Programa Brasil Sem Homofobia (2004); a criminalização da LGBTQIAfobia; e o reconhecimento do direito à identidade de gênero e ao nome social.

Entretanto, apesar da implementação desses mecanismos de proteção, os índices de violência permanecem elevados. Cerqueira e Bueno (2024) elucidam que, nos últimos onze anos, ocorreram cerca de 47.463 casos de feminicídios no Brasil e que somente em 2023 foram registrados 3906 homicídios de mulheres. Em relação à população LGBTQIA+, entre os anos de 2022 e 2023, os casos de violência contra homossexuais e bissexuais aumentaram 35%, enquanto a incidência de violência contra pessoas transsexuais e travestis apresentou um aumento de 43%. Esses dados, que demonstram a persistência de violências estruturais mesmo após os importantes avanços legais, permitem tratar da habilidade EF09HI26, que propõe “discutir e analisar causas de violência contra populações marginalizadas, [...] com vistas à tomada de consciência e a construção de uma cultura de paz, empatia e respeito as pessoas” (Brasil, 2017, p. 433). Nesse sentido, essa habilidade permite ao(a) docente problematizar como os contextos histórico, cultural e social influenciaram – e ainda influenciam – diretamente na violência contra essas minorias sociais. Além disso, possibilita compreender quais medidas podem ser adotadas para reduzir esses casos de violência, promovendo, assim, a construção de uma cultura de paz, respeito e empatia.

Complementarmente, a habilidade EF09HI36 propõe identificar e discutir como as diversidades identitárias se constituem historicamente no início do século XXI, bem como, combater qualquer forma de preconceito e violência. Assim, evidencia-se que ambas as habilidades se articulam, pois tratam das minorias sociais, de suas construções histórico-culturais e sociais, do enfrentamento aos preconceitos e às múltiplas formas de violência, e da promoção do respeito e do acolhimento. Nesse sentido, o(a) docente pode abordar temáticas como: identidade de gênero; orientação sexual; pertencimento cultural; violências simbólicas e estruturais; e o respeito as diferenças, utilizando-se de metodologias como a análise de notícias,

debates, rodas de conversa, filmes e estudos de casos. Tais práticas possibilitam promover a construção de um raciocínio crítico, ao evidenciar que as identidades são atravessadas por aspectos sociais, culturais e históricos, assim como os estigmas e preconceitos que as acompanham. Desta forma, promove-se o desenvolvimento de uma postura ética e empática, comprometida com o respeito, a valorização das diversas identidades e o combate às violências e discriminações.

Em síntese, as habilidades evidenciadas em Ciências Humanas revelam amplas possibilidades de trabalhar às temáticas da sexualidade. Por meio da Geografia, torna-se possível analisar percentuais relacionados a essas discussões – sejam representados por gráficos, mapas, entre outras formas de visualização –, permitindo interpretar dados documentais distintos e relacioná-los ao contexto histórico, social ou cultural em que se inserem. Por outro lado, o componente curricular de História possibilita compreender os fatores que influenciaram na construção de estigmas, tabus e preconceitos dirigidos às minorias sociais ao longo do tempo, evidenciando como tais processos resultam em desigualdades, violências e discriminações. A seguir, analisaremos as habilidades provenientes da última área da BNCC – o Ensino Religioso –, que amplia essas discussões ao abordar as dimensões éticas, morais e culturais, pertencentes a diferentes tipos de tradições religiosas.

Na área de Ensino Religioso, foram selecionadas doze habilidades, todas pertencentes ao eixo “Crenças religiosas e filosofias de vida”. A primeira habilidade refere-se à EF06ER05, que propõe a discussão de como a interpretação de diferentes discursos religiosos influencia na vivência dos sujeitos. A partir dessa habilidade, o(a) docente pode abordar como a construção histórica da sexualidade foi – e, em muitos aspectos, ainda é – fortemente influenciada pela religião, especialmente, no que diz respeito a normas, comportamentos e valores.

É pertinente discutir com os(as) estudantes que a história da sexualidade esteve, ao longo dos séculos, intrinsecamente relacionada à religião – sobretudo a cristã –, que orientava moralmente os seus praticantes, classificando determinadas condutas como aceitáveis (morais) e outras como proibidas ou condenáveis (imorais). Além disso, a religião desempenhou papel significativo na legitimação da superioridade masculina e das desigualdades de gênero, ao impor papéis sociais que vinculavam às mulheres às responsabilidades do lar, enquanto aos homens eram atribuídas funções públicas.

De modo adicional, pode-se discutir sobre de quais formas os discursos religiosos podem influenciar na reprodução de discriminações e preconceitos às pessoas LGBTQIA+, especialmente quando seus princípios e valores não se enquadram nas normativas de suas doutrinas.

Na sequência, as habilidades EF07ER06, EF07ER07 e EF07ER08 articulam-se entre si. A primeira visa identificar os princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, relacionando-as à suas influências nas condutas pessoais e direitos humanos. Nesse sentido, permite-se aprofundar questões tratadas a partir da habilidade anterior – EF06ER05 –, considerando que ela discute como as interpretações dos discursos religiosos impactam no cotidiano na vivência dos(as) adeptos(as). Assim, as tradições religiosas tanto favorecem a perpetuação de práticas preconceituosas, quanto contribuem para a promoção de condutas que reduzam tais práticas a partir de discursos pautados na solidariedade, no amor e na compaixão, estimulando o respeito e a igualdade.

A segunda habilidade – EF07ER07 – permite analisar como as lideranças religiosas exercem influência nos debates sociais e na promoção dos direitos humanos. Tal habilidade possibilita discutir sobre a responsabilidade ética dessas lideranças e os efeitos de seus discursos as comunidades. Tais lideranças podem atuar positivamente – ao defenderem a paz, a igualdade e a dignidade humana – ou negativamente – quando reproduzem estigmas e preconceitos que contribuam para a manutenção de desigualdades e discriminações.

Por fim, a última habilidade – EF07ER08 – propõe reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, bem como questionar as práticas sociais que violam esse direito. Nesse sentido, o(a) docente pode problematizar como determinadas práticas sociais favorecem a violação dessa liberdade, enfatizando a importância de respeitar as diversas tradições religiosas e de conscientizar os(as) estudantes acerca de seu direito de participar das tradições religiosas que escolherem, sem serem desrespeitados ou sofrerem quaisquer formas de discriminações. Assim, torna-se pertinente discutir sobre a necessidade de saber separar crenças pessoais e ideologias na garantia dos direitos do outro, de modo que nenhuma convicção seja utilizada para justificar violências e a violação dos direitos humanos.

As próximas habilidades – EF08ER04, EF08ER05 e EF08ER06 – articulam-se para discutir as tradições religiosas e a sua influência na esfera pública, bem como as possibilidades e limites de interferirem em projetos e políticas públicas ou contribuir para promover o direito à liberdade de crenças e convicções. Nesse contexto, o(a) docente pode problematizar como as tradições religiosas influenciaram – e ainda influenciam – em decisões na esfera pública, como: o acesso aos métodos contraceptivos, especialmente, no que diz respeito à autonomia das mulheres; a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para mulheres trans – evidenciando tensões, direitos e percepções religiosas sobre o gênero; os debates em torno da presença da educação sexual na escola, da diversidade de gênero e da

orientação sexual; além das discussões relativas à legalização do divórcio e do aborto, entre outros temas pertinentes.

A discussão relacionada à legalização do aborto constitui um exemplo adequado para explorar tais habilidades, pois permite analisar a interferência das tradições religiosas – sobretudo da matriz cristã –, na formulação de posicionamentos políticos e projetos legislativos que tratam do tema. Ademais, ao debater o aborto, torna-se possível discutir os limites éticos e jurídicos da interferência religiosa na esfera pública. Em um Estado laico, é fundamental refletir sobre até que pontos princípios religiosos interferem diretamente em legislações que dizem respeito à toda a população, considerando a diversidade de crenças e convicções presentes na sociedade.

Em sequência, as habilidades EF09ER01, EF09ER02 e EF09ER06 propõem discutir, sobretudo, princípios de cuidado à vida. A primeira habilidade possibilita explorar as concepções de diversas tradições religiosas sobre a vida, bem como suas orientações sobre cuidado, proteção e convivência, estabelecendo fundamentos éticos para discutir sobre a sexualidade. A segunda oportuniza debater sobre a valorização e o respeito à vida nas mídias, permitindo que o(a) docente possa trabalhar tal habilidade, discorrendo sobre violências, discriminações, LGBTQIAfobia, feminicídios, entre outras formas de desrespeito à vida – especialmente de grupos marginalizados –, analisando suas representações midiáticas. Por fim, a EF09ER06 reconhece a coexistência de uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana, favorecendo discussões acerca da importância de estabelecer uma convivência respeitosa entre os(as) estudantes, independentemente de suas diferenças de crenças, convicções e opiniões. Assim, essas três habilidades trabalham em conjunto a valorização da vida e a análise crítica de situações que violam esse princípio.

Enfim, as últimas duas habilidades – EF09ER07 e EF09ER08 – relacionam-se à construção do projeto de vida e ao modo como os princípios éticos, simbólicos e culturais influenciam nesse processo. Tais habilidades permitem discutir a influência da família, da sociedade e de valores religiosos na tomada de decisões dos(as) estudantes. Para relacioná-las às temáticas da sexualidade, o(a) docente pode abordar questões, como: a construção da identidade; a responsabilidade na tomada de decisões que envolvam o próprio corpo e as relações interpessoais; o respeito aos limites próprios e alheios; além do enfrentamento de estigmas e preconceitos, entre outras temáticas pertinentes.

Assim, a área de Ensino Religioso demonstra amplas possibilidades de articular as temáticas da sexualidade às questões éticas, culturais e simbólicas que permeiam as tradições religiosas. Por meio da análise das habilidades, foi possível evidenciar que os discursos e

valores religiosos podem influenciar diretamente na esfera pública, permitindo refletir sobre seus limites éticos e jurídicos. Essas habilidades também possibilitam abordar sobre a importância de uma convivência respeitosa, que valorize a diversidade de crenças e convicções, livres de quaisquer tipos de estereótipos e preconceitos. Desse modo, o(a) docente pode promover práticas que contribuam para o desenvolvimento da postura ética dos(as) estudantes, bem como ao reconhecimento e enfrentamento da violação de seus direitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões construídas neste trabalho, foi possível identificar contribuições significativas ao reconhecer a transversalidade das temáticas da sexualidade no processo educativo, bem como as suas implicações éticas, pedagógicas, históricas, sociais e culturais. Ao levar em conta a relevância a inclusão da Educação Sexual no currículo escolar brasileiro, em conjunto de suas contribuições e os obstáculos que dificultam a sua abordagem, tornou-se possível, por meio desse estudo, identificar evidências e possibilidades de tratar tais temáticas através da análise das habilidades correspondentes às áreas dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Logo, ancorada em uma perspectiva interdisciplinar, a pesquisa articulou revisão bibliográfica e análise documental da BNCC e dos PCN, compreendendo-os como produções históricas e políticas atravessadas por disputas de sentidos acerca da sexualidade e da própria função social da escola. Ademais, o caráter qualitativo do estudo possibilitou reconhecer a sexualidade como dimensão constitutiva da experiência humana, e não apenas como conteúdo biológico, o que exigiu dialogar com referenciais das áreas de Educação, Sociologia, Estudos de Gênero e Estudos Culturais. No entanto, mais do que mapear menções explícitas à sexualidade, buscou-se evidenciar como essas temáticas emergem, são silenciadas ou deslocadas nos textos curriculares oficiais.

O percurso realizado evidenciou, em primeiro lugar, que a sexualidade e a Educação Sexual, no Brasil, foram e continuam sendo atravessadas por mitos, estigmas e tabus produzidos histórica, social e culturalmente. A retomada histórica mostrou que as tentativas de inserção da temática no currículo escolar foram marcadas por tensões constantes, especialmente no que diz respeito à influência de discursos religiosos, morais e conservadores na formulação de políticas públicas e documentos oficiais. A análise dos PCN indicou que o tema transversal “Orientação Sexual” representou um avanço importante ao reconhecer a sexualidade como dimensão ligada aos direitos humanos, à saúde, à afetividade e à construção da cidadania. No entanto, a exclusão explícita de termos como “gênero” e “diversidade sexual” das versões recentes do PNE e da BNCC, aliada à retirada da sexualidade dos Anos Iniciais e à sua permanência residual e biologizante nos Anos Finais, revela um cenário de recuos e apagamentos.

No que se refere à BNCC, os resultados mostraram que a temática da sexualidade aparece de forma fragmentada e predominantemente associada à dimensão biológica, especialmente na área de Ciências. Ainda que haja habilidades que permitam discutir corpo,

saúde, prevenção de IST, gravidez na adolescência e autocuidado, tais abordagens tendem a privilegiar uma visão normativa e medicalizada. Ao mesmo tempo, a análise das habilidades em outros componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Ensino Religioso, evidenciou que existem possibilidades concretas de tratar da sexualidade em perspectiva ampliada, considerando relações de gênero, respeito à diversidade, direitos humanos, ética, afetividade e convivência democrática. Tais possibilidades, no entanto, não estão explicitadas de modo direto, exigindo que o(a) docente faça leituras mais críticas, criativas e interdisciplinares do currículo.

Desse modo, uma das principais contribuições deste estudo reside em demonstrar que, embora a BNCC não apresente a sexualidade de forma sistemática e afirmativa, há possibilidades e pontos de ancoragem que permitem construir práticas de Educação Sexual comprometidas com a formação integral dos sujeitos. As habilidades analisadas, quando articuladas com referenciais teóricos críticos e com uma compreensão ampliada da sexualidade, podem subsidiar propostas pedagógicas que abordem o respeito às diferenças, o enfrentamento de violências e preconceitos, o reconhecimento de identidades e a promoção de relações mais igualitárias. Ao evidenciar essas possibilidades, o trabalho reforça que a exclusão da sexualidade do texto explícito do currículo não deve ser tomada como impedimento absoluto para sua abordagem, mas como um desafio político e pedagógico a ser enfrentado pela escola e pelos(as) docentes.

Do ponto de vista teórico, a investigação contribui para o campo da Educação Sexual ao articular sexualidade, currículo, políticas educacionais e interdisciplinaridade, problematizando a distância entre os discursos normativos da BNCC e as demandas concretas de formação de crianças e adolescentes em uma sociedade marcada por desigualdades, violências de gênero e LGBTQIAfobia. Logo, ao recuperar a trajetória histórica de avanços e retrocessos e aproximá-la dos debates contemporâneos sobre direitos humanos, diversidade e equidade, a pesquisa reafirma a necessidade de compreender a Educação Sexual como direito e como componente fundamental da formação cidadã, e não como tema periférico ou opcional.

Do ponto de vista prático, os resultados oferecem subsídios para o trabalho docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sistematizando evidências de habilidades que podem ser mobilizadas para a abordagem das temáticas da sexualidade em diferentes componentes curriculares, auxiliando professores(as) na leitura crítica da BNCC e na construção de propostas pedagógicas mais integradas, que ultrapassem a visão exclusivamente biológica e incluam dimensões afetivas, éticas, sociais e culturais da sexualidade. Essa sistematização também pode contribuir para processos de formação inicial e continuada de professores(as), ao reforçar a

importância de uma postura reflexiva, crítica e comprometida com a defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

É necessário reconhecer, entretanto, os limites deste trabalho e que, mesmo se tratando de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, centrada na análise de textos normativos (BNCC e PCN), não foi possível observar diretamente como as possibilidades identificadas nos documentos se materializam no cotidiano escolar, nem captar as percepções, resistências e estratégias utilizadas pelos docentes. Além disso, a análise concentrou-se nos Anos Finais do Ensino Fundamental, não abarcando outras etapas e modalidades da educação básica nas quais a temática da sexualidade também se coloca de modo urgente.

Esses limites, contudo, abrem caminhos para investigações futuras, no aprofundamento e na compreensão sobre como professores(as) de diferentes áreas leem a BNCC e articulam, ou deixam de articular as temáticas da sexualidade em suas práticas, identificando obstáculos concretos, estratégias criativas e necessidades formativas. Pesquisas comparativas entre redes de ensino, entre escolas com distintos projetos político-pedagógicos ou entre diferentes materiais didáticos podem igualmente contribuir para mapear tensionamentos e potencialidades.

No entanto, a pesquisa evidencia que a BNCC, tal como se apresenta, não garante, por si só, uma Educação Sexual crítica, inclusiva e comprometida com os direitos humanos. Ainda assim, ao evidenciar as possibilidades presentes em suas habilidades, esta dissertação afirma que é possível (e necessário) construir práticas pedagógicas que enfrentem tabus, estigmas e violências, promovendo uma compreensão ampliada da sexualidade e contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e respeitosos da diversidade, cabendo ao Estado, às políticas públicas, às instituições escolares e aos(as) docentes assumir o compromisso de transformar tais possibilidades em ações concretas, para que a escola se consolide, de fato, como espaço de diálogo, de reconhecimento das diferenças e de garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marcelo Marques de; CARDOSO, Andréa Gabrielly de Araújo. A Educação Sexual no Brasil. **Revista Margens**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3033/0>. Acesso em: 23 jan. 2026.

BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz; MIRANDA, Jean Carlos. Sexualidade: perspectiva histórica e significância cultural. **Acta Biomedica Brasiliensia**, [S. l.], v. 10, p. 13-22, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15447>. Acesso em: 23 jan. 2026.

BELIN, Matheus de Oliveira. **História da homossexualidade no Brasil: abusos, perseguições, repressões e o avanço do movimento LGBTQ+.** Orientador: Ricardo Neumann. 2020. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/16212>. Acesso em: 27 jan. 2026.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 137-150, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/1647>. Acesso em: 23 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927.** Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 1927. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. **Lei de 16 de dezembro de 1830.** Manda executar o Código Criminal. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1830. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916.** Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 1916. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962.** Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 1962. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4121.htm. Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977.** Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 1977. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6515.htm. Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979.** Concede anistia e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6683.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe do Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera os Decretos-Lei nºs 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal); e dá outras providências (Lei Maria da Penha). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.471, de 6 de abril de 2023.** Institui o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queers*, Intersexos, Assexuais e Outras. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11471.htm. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.798, de 3 de janeiro de 2019.** Acrescenta art. 8º-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para instituir a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF,

2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13798.htm. Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 20 dez. 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 27 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conae 2010**. Brasília, DF: MEC 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2010>. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento final**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2010>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: 1º versão**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.portugueselegal.com.br/wp-content/uploads/2017/07/bncc-versao1.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: 3º versão**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caminhos para a construção de uma educação sexual transformadora**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2024. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caminhos_construcao_educacao_sexual_transformadora.pdf. Acesso em: 24 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Com recorde de adesão, Ministério da saúde retoma o Programa Saúde na Escola com investimento de 90 milhões para municípios. **Gov.br**, Brasília, DF, jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/com-recorde-de-adesao-ministerio-da-saude-retoma-programa-saude-na-escola-com-investimento-de-r-90-milhoes-para-municipios>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho nacional de combate à discriminação. **Brasil sem homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/lgbt/publicacoes/programa-brasil-sem-homofobia>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Cidadania. Ministério da Educação. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Conheça o guia de Autocuidado: Recomendações para a Prevenção ao Risco Sexual Precoce e da Gravidez na Adolescência. Brasília: Ministério da saúde, 2022. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/8059/1/Digital_GuiadeAutocuidado_PrevencaodaGravidez_corrigeida.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. Campanha visa reduzir altos índices de gravidez precoce no Brasil. **Gov.br**, Brasília, DF, fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/fevereiro/campanha-visa-reduzir-altos-indices-de-gravidez-precoce-no-brasil>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Parecer 2.264/74. Ensino (1º e 2º graus) Educação da Saúde. Programas de Saúde. **Revista Documenta**, Brasília, nº 165, p. 63-81, 1974.

BRASIL. **Plano Nacional de prevenção primária do risco sexual precoce e gravidez na adolescência**. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; Ministério da Saúde; Ministério da Educação; Ministério da Cidadania, 2022. 46 p. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/6446>. Acesso em: 24 dez. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 122/2006**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, dá nova redação ao § 3º do art. 140 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e ao art. 5º da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2006. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79604>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRÊTAS, José Roberto da Silva; OHARA, Conceição Vieira da Silva; JARDIM, Dulcilene Pereira; OLIVEIRA, José Rodrigo de. Aspectos da sexualidade na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 16, n. 7, p. 3221-3228, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800021>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/frXq7n3jXMmhzSmJqRWPwnL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2026.

BUENO, Rita de Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Educação Sexual no Brasil: apontamentos para a reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, [S.l.], v. 29, n. 1, 2018. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/41. Acesso em: 23 jan. 2026.

CASSIVILLANI, Thiene Pelosi; ALBRECHT, Miriam Silva Pacheco. Educação sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 39, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39794>. Acesso em: 26 jan. 2026.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. **Atlas da violência 2024**. Brasília: IPEA; FSB, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/4600-atlasviolencia2024.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2026.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, [S. l.], n. 35, p. 37-51, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KJYWKvFypgHjzbMtm4MvwDv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2026.

CHOÉ, Joao Francisco de Carvalho. Educação sexual escolar: percepção dos alunos e professores. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022034, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1340. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1340>. Acesso em: 23 jan. 2026.

COELHO, Leandro Jorge; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 893-910, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150040007>. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/23a0ae03-6e76-466a-a4b3-dfe60a3291bd>. Acesso em: 23 jan. 2026.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). Pesquisa aponta que 74% dos professores do ensino fundamental 1 não tiveram aula de Educação Sexual. **CNTE**, Brasília, DF, out. 2020. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/pesquisa-aponta-que-74-dos-professores-do-ensino-fundamental-1-nao-tiveram-aula-de-educacao-sexual-e170>. Acesso em: 06 out. 2025.

DINIZ, Bruna Larissa Ramalho; TALAMANO, Ana Carolina Biscalquini; MAIO, Eliane Rose. A educação sexual no Brasil: um passo para frente, dois para trás. **Revista Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 751-775, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/18159>. Acesso em: 25 jan. 2025.

DINIZ, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, 2008. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nTn98Ch9xWZdqbcSFwXkykw/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2026.

DESIDÉRIO, Ricardo. A exclusão das temáticas da sexualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na BNCC e seus reflexos para o ensino de Ciências. **Horizontes**, Dourados, MS, v. 8, n. 15, p. 98-112, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/12282/5831>. Acesso em 25 jan. 2026.

DESIDÉRIO, Ricardo. O que é sexualidade? Representações conceituais de professores sobre sexualidade em escolas paranaenses. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 4, p. 945-960, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4992>. Acesso em: 23 jan. 2026.

EXAME. Lula vence Bolsonaro e é eleito novo presidente do Brasil. **Exame**, [S. l.], out. 2022. Disponível em: <https://exame.com/brasil/lula-vence-bolsonaro-e-e-eleito-novo-presidente-do-brasil/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FERREIRA, Márcio Porciúncula. Currículo, gênero e sexualidade: questões indispensáveis à formação docente. **Margens**, [S.l.], v. 9, n. 12, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/f9c7d3f7-a8ea-4a88-9a94-8f1f35e2760c/content>. Acesso em: 23 jan. 2026.

FERRO, Carolina. Para começo de conversa: aspectos históricos e socioculturais. *In*: RIBEIRO, Marcos. (org.). **A conversa sobre sexualidade do adolescente na escola**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022, p. 17-28.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A Educação Sexual presente nos relacionamentos cotidianos. *In*: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (org.). **Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: UEL, 2009a. p. 63-103. Disponível em: <https://maryneidefigueiro.com.br/livros/educacao-sexual--multiplos-temas--compromissos-comuns>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola? **Revista Linhas**, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2007.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola? *In*: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (org.). **Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: UEL, 2009b, p. 141-171. Disponível em: <https://maryneidefigueiro.com.br/livros/educacao-sexual--multiplos-temas--compromissos-comuns>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Revendo a história da Educação Sexual no Brasil: ponto de partida para a construção de um novo rumo. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 4, n. 4. 1998. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/84>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FIORINI, Jéssica Sampaio. **Educação Sexual na escola: currículo e práticas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz na Terra, 2022.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade**. Tradução de C.S. Sonengel. Criciúma, SC: Editora CONVIVIVM, 2024.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

KONKEL, Eliane Nilsen; CARDOSO, Maria Angelica; HOFF, Sandrino. A condição social e educacional das mulheres no Brasil colonial e imperial. **Roteio**, [S.l.], v. 30, n. 1, 2005. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/8816>. Acesso em: 25 jan. 2026.

LEÃO, Adriana Marques de Castro; LEÃO, Andreza Marques de Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Historicização da Educação Sexual no Brasil pós PNE e BNCC: entre

embates e possibilidades. **Doxa**, Araraquara, v. 25, n. 00, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/18581/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LIMA, Lucielena Mendonça de; HUR, Domenico Uhng. Apropriação das ideias reichianas no meio acadêmico brasileiro. In: VOLPI, José Henrique; VOLPI, Sandra Mara. **Psicologia Corporal Revista Online**, Curitiba, PR, v. 21, 2020. Disponível em: <https://centroreichiano.com.br/artigos/Artigos/Apropriacao-das-ideias-reichianas-Lucielena-Mendonca-de-Lima.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

LIMA, Vinicius Ferreira. **Inserção da diversidade sexual na educação brasileira: avanços e recuos**. Orientadora: Profa. Dra. Alzira Lobo de Arruda Campos. 2022. 101f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Curso do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Santo Amaro, São Paulo, SP, 2022. Disponível em: <https://dspace.unisa.br/items/a257a8ad-69c1-4ce5-83fb-1f2c071940ad>. Acesso em: 17 de jun. 2024.

LOURES, José Maurício Teixeira. A sexualidade humana: maldição ou mal-entendido? **Psicologia Clínica e Cultura**, Rio de Janeiro, [S.l.] v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/K3TrQGjMzgt9FdPfgFMCj6c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2026.

LOPES, Marlucia de Moura; CASTRO, Roney Polato de. Discurso de ódio homofóbico nas redes sociais: uma análise a partir das falas públicas da família Bolsonaro. **Periódicus**, v. 1, n. 17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/37635>. Acesso em: 23 jan. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. Discussão sobre gênero nas escolas: ações e resistências. **Revistas Retratos da Escola**, Brasília, v. 24, n. 28, p. 57-74, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v14i28.1083>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1083>. Acesso em: 23 jan. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, João Carlos. **O caneco de prata: uma aventura da turma do gordo**. São Paulo: Global Editora, 2008.

MEMÓRIA GLOBO. TV Mulher. **Memória Globo**, [S.l.], out. 2021. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/auditorio-e-variedades/tv-mulher/noticia/tv-mulher.ghhtml>. Acesso em 10 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 32, n. 3, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2026.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, Jairo Carioca de. **Entre kits e mamadeiras**: o uso das políticas públicas de educação e sexualidades como plataforma discursiva do conservadorismo brasileiro entre 2015-2022. 2023. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2023. Disponível em:

<https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/18602>. Acesso em 11 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Saúde Sexual e Reprodutiva: saúde sexual e direitos ao longo da vida. **OPAS**, [S.l.], s.d. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-sexual-e-reprodutiva>. Acesso em: 23 jan. 2026.

PAIVA, Sabrina Pereira; BRANDÃO, Elaine Reis. Abstinência sexual como política pública? Governo Bolsonaro e a (des)educação em sexualidade. **Em Pauta**, [S.l.], v. 21, n. 53, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/78949>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PIAZZA, Mauri José. Desenvolvimento Sexual e maturação puberal. **Femina**, [S.l.], v. 44, n. 2, p. 131-136, 2016. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/02/1050858/femina-2016-442-131-136.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2026.

PINHEIRO, Vandira Maria dos Santos. História recente da educação sexual na escola e da sexualidade no contexto da realidade brasileira. **DST Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 4-8, 1997. Disponível em: <https://www.bjstd.org/revista/article/view/166/147>. Acesso em 10 fev. 2025.

PIROLI, Wander. **O menino e o pinto do menino**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 23 jan. 2026.

PÖPPER, Janice Alen; DIAS, Jussara Marques de Medeiros. Contexto histórico do código do menor para o estatuto da criança e do adolescente. **Anais do XI EVINCI – Centro Universitário Autônomo do Brasil**. [S.l.]: UniBrasil, 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/anaisvinci/article/view/1777/1471>. Acesso em: 24 jan. 2026.

QUEIROZ, Lígia Bruni; LOURENÇO, Benito. Crescimento e desenvolvimento puberal na adolescência. **Revista Medicina**, São Paulo, SP, v. 89, n. 2, p.70-75, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273594327_Crescimento_e_desenvolvimento_puberal_na_adolescencia. Acesso em: 25 jan. 2026.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2026.

REZENDE, Daniela; SOL, Aruna. “Ideologia de gênero” na produção acadêmica brasileira recente. **Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF**, [S.l.], v. 16, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/33927>. Acesso em: 23 jan. 2026.

RIBEIRO, Marcos. O trabalho da educação em sexualidade e prevenção com os adolescentes. In: Ribeiro, Marcos. (org.). **A conversa sobre sexualidade do adolescente na escola**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022. p. 179-195.

RIBEIRO, Marcos; DESIDÉRIO, Ricardo. Educação Sexual e a prática pedagógica de professores de Ensino Fundamental – Anos Iniciais. **Cadernos de Pedagogia**, [S.l.], v. 17, n. 38, p. 496-509, 2023. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1719>. Acesso em: 23 jan. 2026.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A institucionalização do saber acerca da sexualidade humana da educação sexual no Brasil. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (org.). **Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: UEL, 2009. p. 129-140. Disponível em: <https://maryneidefigueiro.com.br/livros/educacao-sexual--multiplos-temas--compromissos-comuns>. Acesso em: 20 dez. 2025.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Entrevista educação para a sexualidade. **Revista Diversidade e Educação**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 7-15, 2017. Disponível em: <https://seer.furg.br/divedu/article/view/7867/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. Avanços e retrocessos da Educação Sexual no Brasil: apontamentos a partir da eleição presidencial de 2018. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12701>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; NEUBERT, Patricia da Silva. **Introdução à pesquisa bibliográfica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 53, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1372>. Acesso em: 01 jan. 2025.

SANTOS, Fausi. **Corpo e sexualidade em diferentes suportes: da pré-história à era digital**. Orientador: Paulo Rennes Marçal Ribeiro. 2019. 181f. Tese (Doutorado em Educação escolar)

– Curso do Programa de Pós-graduação de Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP), Araraquara, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/bb7430c1-052c-4f70-880c-a62924a00dc5/content>. Acesso em: 14 out. 2025.

SENUM, Cleiton José; CARAMASCHI, Sandro. Concepção de sexo e sexualidade no ocidente: origem, história e atualidade. **Barbarói**, [S.l.], n. 49, p. 166-189, 2017. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/barbaroi/article/view/6420>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SILVA, Aline de Souza; SENNA, Mary Lúcia Gomes Silveira de; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; CASTILHO, Weimar Silva. Dificuldades e desafios para a educação sexual em uma escola técnica do Tocantins. **Revista Sítio Novo**, v. 7, n. 1, p. 18-31, 2023.

SILVA, Elder Luan dos Santos. A “Ideologia de Gênero” no Brasil: conflitos, tensões e confusões terminológicas. **Periódicus**, [S.l.], v. 1, n. 10, p. 269-296, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355711053_A_'Ideologia_de_Genero'_no_Brasil_co_nflitos_tensoes_e_confusoes_terminologicas. Acesso em: 23 jan. 2026.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC: Debates e posicionamentos em torno de finalidades do ensino. **Revista Histórias, histórias**, [S.l.], v. 8, n. 16, p. 138-162, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/31928>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SILVA, Tábada Fernanda; NETO, José Alves Tenório; JUNIOR, Rafael Cavalcanti de Oliveira; MESQUITA, Roberto Alan Torres de; NASCIMENTO, Ailton Alves do. A evolução histórica dos direitos da mulher no Brasil. **Revista Eletrônica Direito e Conhecimento**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 246-277, 2023b. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/dec/article/view/1681>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SOUZA, Andréia de; GLAGIOTTO, Gisele Monteiro. A construção histórica da sexualidade: por que ela ainda é um tabu? **Educere**, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 547-559, 2023. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/10164>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SOUZA, Juliana de; FRANCO, Laercio Claro Pereira. As resistências culturais enfrentadas pela mulher no âmbito das modalidades de lutas. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 33, n. 64, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422021000100202. Acesso em: 23 jan. 2026.

TONIETTE, Marcelo Augusto. Um breve olhar histórico sobre a homossexualidade. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 41-52, 2006. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/443. Acesso em: 23 jan. 2026.

VICENTE, Luciane da Silva. A Educação Sexual nas diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular: da abertura ao silenciamento em torno da temática. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NjNCpHf5Mf7sM77jkCYGrBP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2026.