

## ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E REFLEXÕES EM PROL DA CIRCULAÇÃO DE IDEIAS

### Historical aspects of sexual education and reflections through the circulation of ideas

Jéssica Karine Marques – UFSCar/Araras\*  
Isabela Custódio Talora Bozzini – UFSCar/Campus Araras\*\*  
Tathiane Milaré – UFSCar/Campus Araras\*\*\*

**Resumo:** Este trabalho discute a educação em sexualidade no espaço escolar, trazendo um apanhado histórico da sexualidade, e buscando uma reflexão e elementos norteadores fundamentais para uma análise Fleckiana. No geral, as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, sempre tentaram manter o tema sexualidade longe dos procedimentos curriculares e das responsabilidades institucionais. Que papel a escola tem sobre a temática? Com base nas categorias Fleckianas, buscou-se discutir a sexualidade na perspectiva de diferentes estilos e coletivos de pensamentos com vieses em direitos humanos; educação/ensino; biologia família; religião e políticas públicas.

**Palavras-chave:** Educação em sexualidade. Epistemologia. Sexualidade. Política pública.

**Abstract:** This work discusses sexual education in the school space, bringing a historical overview of sexuality, and seeking a reflection and fundamental guiding elements for a Fleckian analysis. In general, Brazilian schools, be they public or private, have always tried to keep the sexuality theme away from curricular procedures and institutional responsibilities. What role does the school have on the subject? Based on the Fleckian categories, we sought to discuss sexuality in the perspective of different styles and collective thoughts with biases in human rights; education/teaching; family biology; religion and public policy.

**Keywords:** Sexual education. Epistemology. Sexuality. Public policy.

#### INTRODUÇÃO

A Sexualidade é um tema considerado polêmico, pois envolve diferentes perspectivas e valores, desde conceitos científicos, orientações familiares ou religiosas, até sentimentos e posturas pessoais. Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO),

A educação em sexualidade pode ser entendida como toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade. A educação em sexualidade está presente em todos os espaços de socialização – família, escola, igreja, pares, trabalho,

---

\*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEEdCM) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Araras/SP. E-mail: [jessica.jkm@gmail.com](mailto:jessica.jkm@gmail.com).

\*\*Professora do Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação (DCNME)- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Araras/SP. E-mail: [isabozzini@hotmail.com](mailto:isabozzini@hotmail.com)

\*\*\* Professora do Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação (DCNME)- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Araras/SP. E-mail: [tmilare@ufscar.br](mailto:tmilare@ufscar.br).

mídia –, mas ocorre de forma pulverizada, fragmentada e desassociada de um plano de sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos. (UNESCO, 2014, p.11)

Por um lado, muitas/os profissionais da educação reconhecem a necessidade cada vez maior de se discutir sobre sexualidade nas escolas, entendendo a temática como parte do processo formativo das alunas/os. Para Spaziani e Maia (2015), a educação em sexualidade deve ser iniciada na infância, para proteger a criança da violência sexual, que em sua maioria acontece dentro de casa ou envolve sujeitos próximos à criança. Uma das melhores formas de ajudar a criança a detectar estes sinais de abuso é trabalhando a temática em sala de aula. Segundo as autoras, “[...] habilidades de autoproteção não delegam à criança a responsabilidade por não ser vítima de violência – essa responsabilidade é sempre do adulto – mas garantem o direito infantil à informação” (p.62). Crianças bem informadas têm maiores possibilidades de se defender de situações de violência, que crianças menos informadas. (SPAZIANI e MAIA, 2015).

Por outro lado, abordar esta temática na escola é um desafio para professoras/es, seja por conta da sua formação, seja por conta de suas crenças e valores. A maioria das professoras/es não se sente segura para tratar do tema em sala de aula (FIGUEIRÓ, 2006; LOURO, 2007; MONTARDO, 2008; SILVA & NETO, 2006). Segundo Figueiró (2006), o processo formativo das professoras/es, desde o magistério em nível médio, como mostram as pesquisas da década passada, ou mesmo nas licenciaturas, deixam a desejar, pois não preparam os professores para abordar a sexualidade no espaço escolar. Assim, podemos dizer que esta preocupação e insegurança das professoras/es para tratar da temática é compreensível. Mas, o que pode ser feito para superar essas contradições? Qual é o papel da escola em relação à temática sexualidade? Qual a postura “adequada” das professoras/es em sala de aula quando abordam esse tema?

Essas questões demarcam ainda mais a polêmica em torno da Educação em Sexualidade. Muitos pais se preocupam com o que a escola, mais precisamente, o que as professoras/es estão abordando sobre sexualidade. Segundo Figueiró (2006), os pais temem que os professores passem valores diferentes dos valores da família, ou seja, pais mais conservadores, que defendem virgindade até o casamento para as meninas, na maioria das vezes, temem que ocorra um “incentivo” ao sexo antes do casamento ao abordar sexualidade em sala de aula. O contrário também é possível, ou seja, pais, que esperam que seus filhos sejam mais livres para tomar decisões com responsabilidade sobre a vida sexual, têm receio que professoras/es conservadoras/es puguem o pecado em relação ao corpo, por exemplo (FIGUEIRÓ, 2006).

Talvez por conta disso, as escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas, sempre tentaram manter o tema sexualidade longe dos procedimentos curriculares e responsabilidades institucionais. (CARNEIRO & STANGE, 2011). No entanto, se pensarmos em direitos de aprendizagem, podemos ignorar a sexualidade? Podemos deixar de alertar as/os estudantes sobre os riscos de uma Infecção Sexualmente Transmissível (IST)? Sobre gravidez indesejada? Sobre violência sexual? Podemos nos omitir quando ocorre preconceito em relação à Orientação Sexual de qualquer pessoa e ferir os Direitos Humanos? A escola tem um papel fundamental na construção sociocultural e educacional, é uma instituição encarregada do desenvolvimento humano, social e individual, tendo um papel de ensinar a conviver com as diferenças, formando jovens críticos para a cidadania. No entanto, nota-se que há um lapso na ação educacional e no conhecimento, quando nos referimos à sexualidade. (CARVALHO & RABAY, 2015).

Entendemos que cabe a professoras/es criar um espaço de debate e reflexão, para que se formem cidadãos críticos e que respeitem os Direitos Humanos, e que o espaço escolar deve possibilitar às/aos alunas/os pensar e discutir com suas/seus colegas, a fim de formar sua própria opinião sobre a sexualidade, sobre o sexo antes do casamento, aborto, masturbação, homossexualidade, entre outros. (FIGUEIRÓ, 2006; JARDIM & BRÊTAS, 2006). Também é papel das professoras/es possibilitar que alunas/os busquem e tenham acesso a informações científicas sobre sexualidade. Muitas vezes, os temas tratados na escola são levados para casa, permitindo que a discussão se aprofunde e que as mães, pais e demais responsáveis conversem com os/as estudantes sobre o tema.

Para evitar equívocos, é importante ter claro que sexualidade não é sinônimo de sexo ou atividade sexual, pois é mais amplo que isso, é parte de um processo de desenvolvimento da personalidade do indivíduo. (JARDIM & BRÊTAS, 2006). Para Figueiró (2006), sexo está relacionado à satisfação da necessidade biológica de obter prazer sexual, ou seja, está relacionada diretamente ao ato sexual. Já sexualidade, inclui o amor, sentimentos, (também) o sexo, afetividade, o carinho, o prazer, gestos, o

toque, a comunicação, a intimidade, o desejo. Inclui, ainda, normas e/ou valores que cada comunidade elabora sobre o comportamento sexual. (FIGUEIRÓ, 2006).

Há outros elementos que integram a sexualidade, como gênero, identidade sexual, identidade de gênero e orientação sexual. (FIGUEIRÓ, 2007). Segundo Figueiró (2007) gênero diz respeito ao feminino e ao masculino, o que é ser homem ou ser mulher em cada cultura, ou seja, gênero é sobre o que é ser homem e ser mulher na sociedade. A menina aprende como se comportar como mulher e o menino aprende a se comportar como homem numa determinada sociedade e cultura em um determinado momento histórico. Por ser sociocultural e histórico, não é fixo, nem determinado apenas biologicamente. (FIGUEIRÓ, 2007; FIGUEIRÓ 2009).

Diante desse contexto, verificamos a necessidade de contribuir para o debate acerca da educação em sexualidade considerando aspectos históricos envolvendo o tema no ambiente escolar. Para isso, utilizaremos as categorias de estilo de pensamento e coletivo de pensamento de Fleck (2010) com o intuito de compreender as origens e a construção dessas diferentes perspectivas. Cabe ressaltar que este texto é ensaio na tentativa de interpretar o desenvolvimento da Educação em Sexualidade no Brasil, nesse sentido não pretende esgotar o assunto ou concluir a análise neste momento. Seu objetivo é levantar possibilidades de análise a partir de Fleck.

### SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO - FAMÍLIA X ESCOLA X RELIGIÃO

No Brasil, desde as primeiras décadas do século XX, o início da discussão sobre sexualidade foi pautado no temor das doenças “venéreas”. (SILVA & NETO, 2006). Tal temor abre portas para discutir sobre o lugar a ser levada essa temática e quem deveria desempenhar esse papel de educador para os adolescentes, ou seja, “[...] quais são os espaços legitimados como portadores do saber sexual?”. (MONTARDO, 2008 p. 161). As primeiras asserções acerca da sexualidade, das mudanças sociais, culturais, debates, reflexões sobre os papéis a serem desempenhados por professoras/es, mães/pais, médicas/os, família, padres e escolas datam da década de 1920. (MONTARDO, 2008).

Por muito tempo, o espaço familiar foi defendido como o lugar indicado para o processo e discussão da educação em sexualidade e para que houvesse a intervenção de ações médicas, políticas e econômicas. Era também entendido como o único local adequado para discutir educação em sexualidade dos filhos. As igrejas católicas apresentavam-se a favor da família discutir educação sexual em seus lares, e não nas escolas, conforme padre Negromonte (1951) em seu livro “Educação Sexual: para pais e educadores”. Negromonte (1951) queria que as professoras/es abdicassem da função de abordar sexualidade nas escolas, defendendo que as crianças e jovens estavam se expondo a mestres considerados incapazes.

Ora, nós sabemos que o dever de educar corre primeiramente aos pais. Portanto, é aos pais que cabe fazer a educação sexual dos próprios filhos. Juntam, como é natural e ordenado, ao dever de gerar aos filhos ou de educá-los. Para isso é que foi a família instituída por Deus. E por isso afirmamos também só na constituição da família ser legítima a geração dos filhos, que, sem a ação dos pais, não podem ser educados (NEGROMONTE, 1957, p. 32).

No entanto, quantas mães e pais abordavam estes assuntos com suas filhas/os? Se na década de 1950, cerca de 50% da população brasileira era analfabeta e não tinha acesso a conhecimentos e assistência básica de saúde, como esperar que as famílias tratariam o assunto de forma a barrar grandes surtos ou epidemias, por exemplo? Durante a primeira metade do século XX, houve uma tensão sobre a escola ser ou não um local adequado para a educação em sexualidade. Por medo das doenças venéreas e por toda a repressão à sexualidade no início do século XX, as primeiras experiências formais e sistematizadas de Educação Sexual nas escolas aconteceram nos anos 1960, no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, no entanto foram extintas após a pressão e o início dos governos militares (SILVA & NETO, 2006). Foi no Sudeste do país que emergiram as primeiras iniciativas de educação sexual. Em São Paulo, foram implementadas em 1961 e 1969, no contexto dos ginásios vocacionais<sup>1</sup>. Ocorreram, também, algumas experiências pioneiras no Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo da

<sup>1</sup>O período ginasial correspondia ao intervalo que vai do sexto, ou seja, antiga quinta série, ao último ano do ensino fundamental.

Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo/USP entre 1963 e 1968, e no Ginásio Pluricurricular Experimental, entre 1966 e 1969. (RUSSO et al., 2011; SAYÃO, 1997; WEREBE, 1998).

Em 1964, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro de Alcântara incluiu no programa de todas as séries, a educação sexual. O Colégio André Maurois, o Colégio Infante Dom Henrique e o Colégio Orlando Roucas foram outras três escolas que incorporaram a temática. Devido à pressão da ditadura militar, neste último, a ação resultou na exoneração da diretora, suspensão de professoras/es e expulsão de alguns estudantes. (SAYÃO, 1997). Estes são alguns exemplos de escolas que foram pioneiras na incorporação da educação sexual, mesmo diante de tanta resistência por parte das autoridades da época. Apesar do cenário desfavorável para a educação em sexualidade, a então Deputada Federal Júlia Steinbruck apresentou, em 1968, um projeto de lei que propunha a obrigatoriedade da educação sexual nas escolas brasileiras, em todas as séries. Perante a Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o projeto recebeu parecer contrário e não foi aceito (SAYÃO, 1997; WEREBE, 1998).

Em Congressos realizados entre 1978 e 1981 surgiram novas experiências com a educação em sexualidade na rede pública do município e do estado de São Paulo, no entanto, a Secretaria de Educação de São Paulo impediu a inclusão oficial da educação em sexualidade nas escolas entre 1975 e 1979. (RUSSO et al., 2011). Ao longo da década de 1980, multiplicaram-se as atividades de educação em sexualidade nas escolas, tanto públicas como particulares. Expandiu-se também a veiculação da temática no contexto extraescolar, como em programas de televisão, rádio, matérias em jornais e revistas. Vale ressaltar que a epidemia de HIV/AIDS teve um papel importante na implementação desses projetos e iniciativas em prol da educação em sexualidade. Ainda na década de 1980, ela passou a ser difundida por meio de esforços governamentais. Campinas, no Estado de São Paulo, foi um dos primeiros municípios a implementar a temática na rede pública escolar, mais precisamente em 1982 (RUSSO et al., 2011).

Além da epidemia de HIV/AIDS, a preocupação dos índices de gravidez na adolescência também ajudou a firmar a escola como espaço indicado para discutir sexualidade (SILVA & NETO, 2006). Os autores do livro "Sexo se aprende na Escola" (SUPLICY et al., 2000), defendem que é dever do Estado proporcionar à sociedade informações sobre sexualidade, assim como, a população ter acesso aos meios de prevenção, bem como definir os objetivos da educação em sexualidade nas escolas: a) reverter a frequente situação de infelicidade na vida sexual e afetiva das pessoas, pois a falta de informações deixa o aluno enredado em medos e preconceitos; b) proporcionar o bem-estar, ajudar na formação da identidade, abrir canais de comunicações e ajudar a repensar valores; c) desenvolver o potencial de felicidade a que os alunos têm direito (MONTARDO, 2008). Segundo Vitiello (1997), a escola é o lugar adequado para refletir e reverter os tabus, os conflitos, os preconceitos, os sentimentos de culpa e discutir as dúvidas dos alunos:

Parece-nos claro que a melhor educação seria que fosse propiciada pelos próprios pais, pois nenhuma estrutura social consegue atuar tão precocemente, com adultos tão significativos, por tanto tempo e de forma tão importante sobre o ser humano em sua fase de formação de personalidade, como a família. No entanto, como regra geral, os pais têm notória dificuldade em falar de sexo com os seus filhos. [...] São dificuldades de cunho cultural, que somente serão superadas com muito esforço pessoal e grandes lutas internas pois nós, adultos, somos filhos de nosso meio de nossa época, sendo ao mesmo tempo agentes e vítimas dos preconceitos vigentes. Assim sendo, pelas dificuldades enfrentadas pelos pais, somos obrigados a nos valer do ensino formal, que nos parece ser, a médio e longo prazo, a solução mais viável no momento histórico que nossa sociedade está vivendo (VITIELLO, 1997, p. 100-2).

Ganhando ainda mais força a partir de 1998, a educação em sexualidade passou a figurar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no entanto, nos PCNs, a tema transversal é denominado Orientação Sexual. Essa temática deveria ser tratada transversalmente, ou seja, um tema que perpassa todas as áreas conhecimento: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. (FIGUEIRÓ, 2006; RUSSO et al., 2011). De acordo com a proposta dos PCNs, a Educação Sexual poderia ser incluída da 1ª à 8ª série, de duas formas:

- a) "dentro da programação": o conteúdo de sexualidade proposto é organizado, planejado e dividido entre os professores de cada série. Pode ser que, numa série, sejam os professores de Português,

História e Ciências que se considerem capazes e queiram ensinar sobre sexualidade e, assim, ensinarão o conteúdo dentro de suas próprias aulas. Em outra série, pode ser a professora de Matemática e a de Educação Física, por exemplo. Quando a professora é a única da sala, como acontece nas séries iniciais, necessita organizar-se para ensinar os conteúdos estipulados dentro de algumas áreas de conhecimento, nas quais houver condições de inserir.

b) como “extraprogramação”: todo e qualquer professor, sem planejamento prévio, aproveita uma situação, um fato que acontece espontaneamente, para, a partir daí ensinar sobre sexualidade, ou transmitir uma mensagem positiva sobre a mesma; aproveita, enfim, para educar sexualmente. (BRASIL, 1998 e 2000).

Os PCNs dão autonomia para professoras/es trabalharem educação em sexualidade, além das duas formas de transversalidade citadas acima. Podendo disponibilizar aulas sobre o tema semanal ou quinzenalmente, em aulas específicas de educação sexual, por exemplo. Cabe à professora/or analisar a melhor forma de abordar a temática, e cabe à escola escolher, também, os profissionais que melhor se identificam e que irão se comprometer com o ensino planejado da sexualidade. (JARDIM & BRÊTAS, 2006; FIGUEIRO, 2006). No entanto, há grandes dificuldades enfrentadas pelas instituições e pelas professoras/es para a inserção de novas práticas em educação sexual, que vão desde a falta de espaço para rodas de conversa sobre sexualidade e saúde reprodutiva de forma contínua, até a falta de recursos materiais e profissionais formados no assunto. (JARDIM & BRÊTAS, 2006). É preciso que o professor seja o grande agente na integração da educação em sexualidade no ambiente escolar. Sabemos a importância do tema no espaço escolar, uma vez que ele é um meio para a prevenção de problemas relacionados ao desenvolvimento da sexualidade na adolescência. (COSTA et. al. 2001; JARDIM & BRÊTAS, 2006).

Apesar desses problemas, o espaço escolar é entendido, por grande parte dos educadores, como o mais adequado para tratar de educação em sexualidade, uma vez que, na fase da adolescência, segundo Suplicy (2000, p. 33), “[...] normalmente a família se constitui num lugar de tensão e conflito”, ou seja, acaba dificultando um diálogo saudável dentro do ambiente familiar. Nesse sentido, a sexualidade na escola poderia ser abordada com mais liberdade e com embasamento teórico e científico. (MONTARDO, 2008). No entanto, a educação em sexualidade como competência da família é uma peça fundamental na formação da identidade de gênero e no desempenho dos papéis sexuais das/os jovens, mesmo não dialogando sobre o tema abertamente, é no ambiente familiar que ocorrem as primeiras noções sobre a sexualidade. Noções essas por meio de expressões, gestos, proibições, recomendações, etc. (JARDIM & BRÊTAS, 2006).

A maioria ou todas/os as/os alunas/os trazem para a sala de aula uma construção e reflexão sobre a sexualidade, marcas essas constituídas a partir do convívio com seus familiares, resultando uma heterogeneidade dentro da temática. Nesse sentido, a formação das professoras/es é fundamental para que a temática seja abordada de forma harmônica no ambiente escolar. (MONTARDO, 2008; FIGUEIRÓ, 2006; SILVA & NETO, 2006). A sexualidade é uma construção histórica, cultural e humana, o que reforça sua inserção no ambiente escolar, ambiente privilegiado para a construção e reflexão sobre o conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Isso não exime, porém, outras instituições, como a família e religião, de lidarem com o tema, desde que levem em consideração os direitos humanos, a serem explorados a seguir. No Brasil, as pessoas têm seus direitos garantidos na Constituição Federal, que prevê o “bem-estar de todos, **sem preconceitos** de origem, raça, **sexo**, cor, idade e quaisquer **outras formas de discriminação**” (Art. 3º, IV. grifo nosso).

Art. 3º – Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º - I - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

II – Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei.

III – Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante.

X – São invioláveis a intimidade, a vida privada e a honra dos cidadãos (...).

Fica explícita, na citação acima, a igualdade de direitos de todas/os brasileiras/os humanas/os, não registrando nenhuma ressalva sobre a educação em sexualidade e/ou sobre a comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, intersexo ou queer (LGBTIQ), por exemplo. Nesse sentido, se está

explícito na legislação federal a defesa dos Direitos Humanos e da dignidade humana, a escola tem o dever de contribuir e construir esses direitos. Apesar de alguns avanços evidenciados na apresentação dos aspectos históricos realizada anteriormente, ainda há muito o que avançar. (CARNEIRO & STANGE, 2011).

As escolas no século XXI não podem mais negligenciar a enfrentar os desafios da educação em sexualidade. Os movimentos sociais enfrentam desafios a favor do reconhecimento, da legitimidade e das diferenças. (BELLO & LUZZI, 2009; GOHN, 2011; JUNQUEIRA, 2009). Esses movimentos sociais pressionam o Estado na obrigação de implementar, a fim de garantir e promover a igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, principalmente no que se refere à questão de sexualidade e gênero. (SECAD/MEC, 2007).

A escola é o ambiente composto pela diversidade, a sala de aula, em particular, é um espaço de padrão heteronormativo. Segundo Silva & Santos (2013, p. 2475), “[...] a heteronormatividade impõe a opressão, o silenciamento da orientação sexual, a submissão e a invisibilidade da mulher frente ao homem, compondo uma sociedade sexista”, diante disso, na maioria das vezes, não há uma convivência harmônica entre as diferenças dentro de uma sala de aula. (SILVA & SANTOS, 2013). No entanto, a sala de aula é um espaço privilegiado para promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos à diferença. Discutir sexualidade numa perspectiva problematizadora é fundamental para a desconstrução dessas relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão que as concepções curriculares normalizadoras e as rotinas escolares tendem a preservar. (SECAD/MEC, 2007).

Percebe-se um grande interesse em uma parcela de pesquisadores (CÉSAR, 2009; FIGUEIRÓ, 2006; LOURO, 2007; SILVA & NETO, 2006; VIEIRA & MATSUKURA, 2017) em analisar a identidade da Educação em Sexualidade no Brasil, seus aspectos históricos, políticos e institucionais argumentando os caminhos para a produção social de uma sexualidade mais responsável, autônoma, libertária, enfim, emancipatória. Na contramão dessas pesquisas, a construção e desconstrução de versões da Base Nacional Comum Curricular tem abandonado o direcionamento da discussão do tema sexualidade nas escolas de educação básica.

Segundo o Ministério de Educação (MEC), a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se inicia com a constituição de 1988, seguindo com a LDB (BRASIL, 1996), a elaboração de Parâmetros Curriculares nacionais (MEC, 1998), e com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, não é uma discussão recente no Brasil (MACEDO, 2015). Segundo o MEC, a BNCC é um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas de redes públicas e privadas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil. (MEC, 2017). Segundo o próprio texto da BNCC, seria “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2017, p. 7). Estabelece conhecimentos, competências e habilidades, na qual todos os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade básica.

A produção do documento “[...] está situada no contexto amplo de políticas públicas educacionais bem como de discussões sobre a definição do que se deve ensinar na educação básica” (FRANCO & MUNFORD, 2018, p. 158). O documento é construído a partir de sujeitos de diferentes espaços, na qual produzem saberes, ou seja, o “currículo é compreendido como um campo de lutas e relações de poder”. (FRANCO & MUNFORD, 2018, p. 158). A BNCC tem três versões. Em 2015, foi realizada a elaboração da primeira versão, começou a partir de convocação de especialistas, professores e assessores. (FRANCO & MUNFORD, 2018). No período de outubro de 2015 a março de 2016, no site do MEC, segundo Franco e Munford (2018, p. 160), “[...] houve uma consulta pública da primeira versão, com a expressiva participação na seção de contribuições disponibilizada na plataforma virtual”. Houve discussão dos reais impactos das sugestões.

No mesmo ano, a segunda versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o Consed (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação). A BNCC foi submetida a seminários estaduais em todas as unidades da federação, ocorrendo novamente alterações até a aprovação de sua versão final. Em 2016, a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) solicitou esclarecimentos sobre a Base, questionando o tempo e a forma de produção das novas propostas, buscando uma compreensão sobre como as contribuições anteriores iriam ser consideradas na produção de novas versões (FRANCO & MUNFORD, 2018).

Apesar das críticas de que seria necessário um tempo maior para discussão das propostas, em abril de 2017, o MEC enviou ao CNE a terceira versão. Essa é restrita a Educação Infantil e Ensino Fundamental. “Mesmo com as críticas, a base foi homologada em dezembro de 2017, mesmo sem contar com as indicações referentes ao Ensino Médio”. A terceira versão foi apresentada em fevereiro de 2018, seguindo as definições da Lei nº 13.415/2017, que trata da “Reforma do Ensino Médio”. (FRANCO & MUNFORD, 2018, p. 161). Na primeira versão, a palavra “gênero” aparece 77 vezes no documento com total de 302 páginas, no entanto, o aparecimento remete a “gênero referindo-se a gênero textual na área de conhecimento de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira”, registrada tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (MAIA, 2017, p. 77). Somente no Ensino Médio, a presença da palavra “gênero” aparece como forma de discutir as diferenças respeitando as diversidades dos sujeitos nos âmbitos culturais e políticos.

Na segunda versão, a palavra gênero aparece 334 vezes se referindo também aos “[...] gêneros textuais e literários, e gênero como parte integrante de um processo de respeito e acolhimento da diversidade como direitos a aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças, jovens, adolescentes e adultos” (MAIA, 2017, p. 79), no documento de 652 páginas voltado para educação infantil, ensino fundamental e médio. O documento saiu no mesmo ano e com a mesma estrutura da primeira versão. Nas duas versões, houve uma preocupação para o desenvolvimento de uma educação voltada para a diversidade e respeito, no entanto, a terceira versão apresenta uma proposta mais simplificada, e é direcionada por uma preocupação mais utilitária e prática, cujo propósito parece ser de formar contingentes de mão de obra para o mercado de trabalho como se observa na competência de número 6 e 10 da BNCC (MAIA, 2017). “Essa retirada e omissão das discussões de identidade de gênero e orientação sexual na BNCC reforçam uma postura conservadora direcionando estas discussões para o âmbito familiar”. (MAIA, 2017, p. 84). Na verdade, as ofensivas começaram em 2010 nas tentativas de votação do Plano Nacional de Educação, por diversos motivos, a votação do plano se arrastou até 2014, e uma das polêmicas apontadas na publicação oficial da Câmara dos Deputados estava relacionada à sexualidade.

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, **de gênero e de orientação sexual**”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto. (SENA, 2014, p.22)

Desde o surgimento deste movimento conservador iniciado na Câmara dos Deputados, vários retrocessos aconteceram em relação à educação em sexualidade no Brasil, culminando com a retirada total da palavra gênero dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Segundo Semis (2017: s/n),

A encrenca de setores conservadores da sociedade e do congresso com os conceitos ficou evidente já em 2011, quando o projeto Escola sem Homofobia estava pronto para imprimir e distribuir materiais direcionados à formação de professores sobre essas questões. Deputados ligados a entidades religiosas foram contra o projeto, apelidado pejorativamente de “kit gay”. Nada saiu do papel.

Segundo a autora, toda essa corrente conservadora levou à exclusão dos termos gênero, identidade e orientação sexual de Planos Estaduais e Municipais de Educação de todo o país. Mais uma vez, podemos perceber a influência das religiões cristãs no currículo das escolas brasileiras. Toda essa movimentação culminou com as alterações na versão final da Base Comum Curricular conforme apontado anteriormente. Os aspectos históricos acerca da educação em sexualidade no Brasil, embora tenham sido apresentados de forma breve, sem a pretensão de esgotar a discussão e análise, permitem identificar diferentes formas de pensamento a respeito do tema. Nesse sentido, o uso das categorias de Fleck (2010) pode contribuir para o delineamento e compreensão dessas diferentes perspectivas, fundamentando esse ensaio em defesa da inserção da educação em sexualidade na escola básica.

### EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA FLECKIANA

Para Fleck (2010), a construção do conhecimento é um processo coletivo, influenciado por contextos sociais, culturais e históricos e pela base de conhecimentos já estabelecida. Não é um processo neutro e é influenciada pelo “peso da educação”, uma vez que a maior parte dos conhecimentos é aprendida; o “peso das tradições”, uma vez que os conhecimentos anteriores influenciam os novos; e o “efeito da

sequência do processo de conhecimento”. É possível verificar as interferências dos três fatores sociais – peso da educação, peso das tradições e o efeito da sequência do processo de conhecimento – nos conhecimentos sobre sexualidade e sobre educação em sexualidade. Ao considerar a sexualidade um conhecimento restrito ao âmbito familiar, como um recorte, ela é aprendida nesse contexto, por meio dos ensinamentos dos pais, mães ou outros responsáveis, fazendo com que esses conhecimentos se modifiquem imperceptivelmente. Novos conhecimentos sobre a sexualidade são predeterminados pelos conhecimentos familiares já existentes, restringindo as concepções deles decorrentes. Para Fleck (2010, p.14), “[...] o processo de conhecimento, enquanto atividade social, é vinculado a pressuposições sociais dos indivíduos envolvidos”.

Fleck (2010) analisa e discute a construção do conhecimento utilizando as noções de coletivo de pensamento, estilo de pensamento e circulação intra e intercoletiva de ideias. O coletivo de pensamento é constituído pela comunidade de pessoas que compartilham normas, tradições e práticas, concebendo o objeto de conhecimento de uma mesma maneira. As pessoas do coletivo de pensamento “trocam pensamentos ou se encontram numa situação de influência recíproca de pensamentos” (FLECK, 2010, p.82), orientadas pelo estilo de pensamento. O estilo de pensamento é o modo de agir e de pensar do coletivo, direcionando-o nas relações estabelecidas com o objeto de estudo e influenciando-o na forma pela qual constrói o conhecimento (FLECK, 2010). O estilo de pensamento, incorporado em um dado coletivo, determina tanto a elaboração teórica quanto a observação, modos ações possíveis e o que pode ser tomado como objetivo. Desta forma, o estilo de pensamento não só torna possível ver algo, mas também evita ver outra coisa: aquilo que contradiz.

As pessoas podem participar de mais de um coletivo de pensamento, propiciando a modificação de teorias e novas perspectivas, embora o diálogo entre coletivos seja dificultado pela incomensurabilidade dos estilos de pensamento (DELIZOICOV, et al., 1999). A circulação de ideias intra e intercoletivas favorecem a consolidação dos coletivos e, também, criação de novos estilos de pensamento, respectivamente. A circulação intracoletiva de ideias sobre a sexualidade, embora possa levar ao “[...] fortalecimento das formações de pensamento” (FLECK, 2010, p.158), considerando o processo educativo sobre o tema, pode cercear a diversidade.

Por outro lado, a circulação intercoletiva de ideias permite novos olhares e pensamentos sobre a sexualidade, mesmo gerando incômodos e inquietações, cria um contexto favorável às investigações. Promover a circulação das ideias sobre sexualidade, perpassando por diferentes coletivos, como familiar, escolar, religioso, da saúde pública e do ensino de biologia, que possuem pensamentos distintos, favorece a formação dos estudantes, pois “o indivíduo nunca, ou quase nunca, está consciente do estilo de pensamento coletivo que, quase sempre, exerce uma força coercitiva em seu pensamento e contra a qual qualquer contradição é simplesmente impensável” (FLECK, 2010, p.84). Algo que seja considerado impossível ou inadequado para um coletivo, nessa perspectiva, é apenas incompatível com seu estilo de pensamento. Isso possibilita compreender como ideias aceitas atualmente não foram admitidas em outras épocas, pois “[...] cada época tem concepções dominantes, restos das concepções passadas e predisposições de concepções futuras, em analogia com todas as formas sociais” (FLECK, 2010, p.70).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a utilização da teoria de Fleck sobre a construção do conhecimento científico na compreensão da história da educação em sexualidade no Brasil contribui para uma reflexão mais comprometida com as diferentes perspectivas – ou coletivos – que envolvem o tema. Compreender as diferentes concepções de sexualidade ao longo do tempo fundamentam as concepções atuais, que englobam aspectos da diversidade, dos direitos humanos e da saúde e segurança pública. Além disso, a temática deve ser tratada no âmbito de políticas públicas, com objetivo de inserir a educação em sexualidade nas escolas básicas, sem desconsiderar os demais coletivos, que envolvem a biologia, a família e religião, evitando a vinculação do tema de forma restrita a coletivos governamentais.

Pela juventude do tema, e pelas polêmicas em torno do lugar de seu aprendizado, não é possível delimitar um estilo de pensamento acerca desse conhecimento que ainda abrange objetivos, propostas e percepções divergentes entre os diversos coletivos. Para Fleck, “[...] quanto mais elaborado e desenvolvido está um campo de conhecimento, menores serão as diferenças de opinião [...] entre os membros do coletivo (FLECK, 1986, p.130). O estilo de pensamento é conformado pelos pressupostos “sobre os quais o coletivo constrói seu edifício teórico” (FLECK, 1986, p.23); “[...] a tradição, formação e

costumes dão origem a uma vontade de perceber e agir de acordo com um estilo, isto é, de um modo dirigido e restrito; até que a resposta seja amplamente pré-formada na pergunta e você tem que decidir apenas uns com os outros" (FLECK, 1986, p.131).

No entanto, a circulação intercoletiva de ideias favorece a consolidação de um estilo de pensamento e, no caso da educação em sexualidade, não restringe as possibilidades de conhecer, respeitar o outro e a se cuidar. Compreendendo as limitações que podem ser geradas pelo uso de um referencial epistemológico, que analisa a construção do conhecimento científico, no contexto educacional e sobre um conhecimento relativamente recente, como é o caso da sexualidade, esperamos ter contribuído, com este artigo, para as reflexões e discussões sobre educação sexual nas escolas.

## REFERÊNCIAS

BELLO, M. C.; LUZZI, J. Gênero e diversidade sexual na escola: da exclusão social à afirmação de direitos. A experiência do núcleo de gênero diversidade sexual da secretaria de estado da educação do Paraná. *IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. 2009. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2415\\_1724.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2415_1724.pdf)> Acesso em: 31 out.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Terceira versão da BNCC inova na estrutura e propõe mudanças*. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/44571-terceira-versao-da-bncc-inova-na-estrutura-e-propoe-mudancas>. Acesso em: 31 out.2018.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 31 out.2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF., *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 31 out.2018.

BRASIL. Ministério da Educação, 2017. *BNCC: Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final*. Disponível em: [http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC\\_Estudo\\_Comparativo.pdf](http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC_Estudo_Comparativo.pdf). Acesso em: 12 nov.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão*. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. *Cadernos SECAD*, Brasília, DF, SECAD, maio 2007. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad4\\_gen\\_div\\_prec.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf)> Acesso em: 11 nov.2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 31 out.2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, v.10. 2000.

CARNEIRO, A. STANGE, C. E. B. Educação, Gênero e Sexualidade: uma abordagem pedagógica e epistêmica. *II SIES- Simpósio Internacional de Educação Sexual*. Maringá, Paraná. Abril, 2011. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2011/209.pdf>> Acesso em: 31 out.2018.

CARVALHO, M. E. P. RABAY, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 23, nº 3, janeiro-abril. p. 119-136, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/381/38135331007/>> Acesso em: 31 out.2018.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, Sexualidade e Educação: notas para uma "Epistemologia". *Educar em Revista*, Curitiba, nº35, p.37-5. Editora UFPR, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/1550/155013366004/> Acesso em: 31 out.2018.

CONDÉ, M. Prefácio à edição brasileira. In: Fleck, L. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COSTA, C. O. M. et. al. Sexualidade na adolescência desenvolvimento, vivência e propostas de intervenção. *Jornal de Pediatria*: Rio de Janeiro, v 77, Supl. 2, S217-S224. 2001. Disponível em: < <http://www.jped.com.br/conteudo/01-77-s217/port.pdf>> Acesso em: 31 out.2018.

DELIZOICOV, D.; CASTILHO, N.; CUTOLO, L. R. A.; DAS ROS, M. A.; LIMA, A. M. C. Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: contribuições a partir do referencial fleckiano. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 19, nº especial, p. 52-69, jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/10054> Acesso em: 31 out.2018.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade*. Londrina: UEL, 2007. 101 p.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *Revista Linhas*. v. 7, n.1. 2006. Disponível em: < <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>>. Acesso em: 31 out.2018.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009. 208p.

FLECK, L. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Trad., Georg Otte, Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum. 1.ed., 1935. 2010.

FLECK, L. *La génesis y el desarrollo de un hecho científico: introducción a la teoría del estilo de pensamiento y del colectivo de pensamiento*. Madrid: Alianza. 1986.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. *Revista Horizontes*, Universidade São Francisco. v. 36, n. 1. 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582>> Acesso em: 31 out.2018.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>> Acesso em: 31 out.2018.

JARDIM, D. P.; BRÊTAS, J. R. S. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira – SP. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 59, n. 2, p. 157-162, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v59n2/a07>> Acesso em: 31 out.2018.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.) *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 458

LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>> Acesso em: 31 out.2018.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/873/87343512003.pdf>> Acesso em: 31 out.2018.

MAIA, M. M. M. *Gênero no contexto escolar da educação infantil: produções institucionais (RCNEI e BNCC)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, p. 98, 2017. Disponível em: < <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2079/2/Mar%C3%ADlia%20Milhomem.pdf>> Acesso em: 31 out.2018.

MONTARDO, J. A escola e a educação sexual. La Salle - *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. v.13, n. 1. Jan/jun. 2008. Disponível em: <[https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs\\_online/artigos/revista\\_la\\_salle/2008\\_v13\\_n1/jmontardo.pdf](https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/revista_la_salle/2008_v13_n1/jmontardo.pdf)> Acesso em: 31 out.2018.

NEGROMONTE, A. *A educação sexual – para pais e educadores*. 7 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1951. 281 p.

RUSSO, J et. al. *Sexualidade, ciência e profissão no Brasil*– Rio de Janeiro: CEPESC, 2011. Disponível em: [http://www.clam.org.br/publique/media/sexualidade\\_ciencia\\_profissao.pdf](http://www.clam.org.br/publique/media/sexualidade_ciencia_profissao.pdf). Acesso em: 31 out.2018.

SAYÃO, Y. *Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários*. In: AQUINO, Julio Groppa. *Sexualidade na escola*. São Paulo: Summus, 1997.

SEMIS, L. "Gênero" e "orientação sexual" têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil. Por que isso é ruim? *Revista Nova Escola*, 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim>> Acesso em: 31 out.2018.

SENA, P. A história do PNE e os desafios da nova lei. IN: BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (p.9-42)

SILVA, A. F. O.; SANTOS, J. D. F. Binarismo Sexual na Escola: Controle Social dos Corpos. *Colóquio do Museu Pedagógico* - ISSN 2175-5493, v. 10, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/3194/2886>> Acesso em: 31 out.2018.

SILVA, R. C. P.; NETO, J. M. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciência E Educação*, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 31 out.2018.

SPAZIANI, R.B. & MAIA, A.C.B. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. *Rev. Psicopedagogia* 32(97), p. 61-71, 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862015000100007&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862015000100007&script=sci_abstract&tlng=en)> Acesso em: 31 out.2018.

SUPLICY, M. et. al. *Sexo se aprende na escola*. 3. Ed. São Paulo: Olho D'Água. 2000. 124p.

UNESCO. *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro*: tópicos e objetivos de aprendizagem. – Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227762>> Acesso em: 31 out.2018.

VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de Educação Sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/html/275/27553036008/>> Acesso em: 31 out.2018.

VITIELLO, N. *Sexualidade – quem educa o educador*. São Paulo: Iglu. 1997. 132p.

WEREBE, M. J. G. *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados, 1998. 218p.

Recebido em: 10.03.2019

Aprovado em 10.07.2019