
SAÚDE E SEXUALIDADE: Abordagens Contemporâneas no Ensino

Hedi Maria Luft¹, Neusete Machado Rigo²,
Manuela Della Valli³

RESUMO

Este artigo discute o ensino e a docência em relação à saúde e à sexualidade a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, para orientar a reestruturação dos currículos das escolas brasileiras. Educar para a saúde vai além da adoção de práticas saudáveis, e educar para a sexualidade implica enfrentar preconceitos arraigados em princípios morais e religiosos que se tornam empecilhos para a formação humana fundamentada na ética e na liberdade. O objetivo é analisar como a BNCC está contemplando as temáticas saúde e sexualidade no Ensino Fundamental, a fim de problematizar a docência que se faz necessária para ir além da perspectiva biológica em direção às questões culturais e sociais imbricadas nessas temáticas. Trata-se de um estudo qualitativo, e utiliza-se da Análise de conteúdo sobre a BNCC, constituindo um *corpus* de análise organizado segundo as categorias *a priori*: a educação para a saúde e a educação sexual. Os resultados mostram que a educação para a saúde está presente nas competências gerais e nas habilidades de três componentes curriculares. Já a temática sexualidade surge só no 8º ano, no ensino de Ciências, e somente uma habilidade aborda a sexualidade sob os aspectos culturais e sociais. As conclusões indicam que o documento trata com relevância a saúde sob a perspectiva de promoção da saúde individual e coletiva, enquanto a sexualidade fica limitada e restrita, caracterizada por uma visão biológica. Isso amplia o desafio da formação de professores e a construção de currículos contemporâneos.

Palavras-chave: currículo; Ensino Fundamental; educação para a saúde; sexualidade. BNCC.

HEALTH AND SEXUALITY: CONTEMPORARY APPROACHES ON EDUCATION

ABSTRACT

This article discusses teaching in relation to health and sexuality based on the National Common Curricular Basis (in portuguese, BNCC), approved in 2017 to guide the restructuring of the curricula of Brazilian schools. Educating for health goes beyond the adoption of healthy practices and educating for sexuality implies facing prejudices rooted in moral and religious principles that become obstacles to human formation based on ethics and freedom. The objective is to analyze how the BNCC is contemplating the themes of health and sexuality in elementary education, in order to problematize the teaching that is necessary to go beyond the biological perspective, towards the cultural and social issues involved in these themes. It is a qualitative study that uses the Content Analysis on the BNCC, constituting a corpus of analysis organized according to the a priori categories: health education and sex education. The results show that health education is present in the general competences and in the skills of three curricular components. The theme of sexuality, on the other hand, appears only in the 8th grade, in science teaching, and only one skill addresses sexuality from cultural and social aspects. The conclusions indicate that the document deals with health with relevance, from the perspective of promoting individual and collective health, while sexuality is limited and restricted, characterized by a biological view. This increases the challenge of teacher training and the construction of contemporary curricula.

Keywords: curriculum; Elementary School; health education; sexuality; BNCC.

SUBMETIDO EM: 17/11/2021

ACEITO EM: 10/4/2022

¹ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Ijuí/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8722880713063414>. <https://orcid.org/0000-0002-9691-1268>

² Autora correspondente: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Rua Jacob Reinaldo Haupenthal, nº 1580, Bairro São Pedro, Cerro Largo/RS, Brasil. CEP 97900-000. <http://lattes.cnpq.br/3927695478686758>. <http://orcid.org/0000-0002-0630-9864>. neuseterigo@gmail.com

³ Fundação Educacional Machado de Assis (Fema). Santa Rosa/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7462377640432108>. <https://orcid.org/0000-0001-5049-0552>

INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas neste artigo estão concentradas nas abordagens sobre saúde e sexualidade que constituirão os currículos das escolas brasileiras de Ensino Fundamental a partir da efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹. Este referencial político-pedagógico-normativo foi finalizado pelo Ministério da Educação em 2017 e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação mediante o Parecer CNE/CP nº 15/2017². Este documento é balizador dos currículos escolares brasileiros, e, segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2017, a partir do ano de 2020 todas as escolas de Educação Básica deverão “alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC”³. O documento que publiciza a BNCC declara que, “com ela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos seus currículos e propostas pedagógicas”³.

É importante esclarecer sobre esse documento que, até o ano de 2015, contemplava a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, confirmando o conceito de educação básica. Com a mudança do governo federal em 2016, porém, a condução dessa política curricular sofreu severas alterações, entre elas a fragmentação da BNCC, que passou a ser não mais um documento único compilando à educação básica, mas dois documentos, retirando o Ensino Médio da versão original. Com essa ruptura justifica-se a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017)⁴, apresentado pelo governo federal por intermédio de uma medida provisória, sendo aprovada, na sequência, pelo Congresso Nacional.

Feito esse esclarecimento, explicitamos que arrogamos para esta análise somente a BNCC que contempla a Educação Infantil (zero a 5 anos) e o Ensino Fundamental (1º ao 9º anos). Esse documento está organizado de acordo com as etapas e os anos da organização do ensino brasileiro. Na etapa da Educação Infantil apresenta os *campos de experiências* e os *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento*; nos anos do Ensino Fundamental as *unidades temáticas*, os *objetos de conhecimento* e suas respectivas *habilidades*. Além disso, para a organização geral da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, são definidas “competências gerais” nas etapas, nas áreas e nos componentes curriculares de cada ano ou conjunto de anos.

A convergência das discussões deste artigo está nas abordagens curriculares propostas à educação para a saúde e para a sexualidade, presentes na BNCC. O objetivo deste estudo é discutir como a BNCC apresenta a saúde e a sexualidade, a fim de problematizar a docência que se faz necessária para rever a perspectiva biológica predominante no ensino dessas temáticas, e inserir nos currículos escolares uma abordagem cultural e social em relação à saúde e à sexualidade.

Partimos da compreensão de que o currículo escolar é uma trama não só de conhecimentos, mas também de práticas e relações que são forjadas no processo educativo que a escola coloca em funcionamento, e que acabam produzindo um determinado sujeito. Como afirma Silva⁵, o currículo está envolvido naquilo que somos e naquilo que nos tornamos, por isso ele é uma



questão de identidade. Assim, é fulcral que a escola se preocupe com o tipo de sujeito que está formando por meio do seu currículo.

Com frequência, as escolas ocupam-se, prioritariamente, com o ensino, em detrimento à educação de modo geral, e a docência torna-se ensino de conteúdos específicos da área de formação (habilitação) do professor. Precisamos, porém, resgatar a educação com seus princípios e fundamentos de uma formação integral do sujeito, e em se tratando da educação de crianças e adolescentes esta não poderá ignorar o contexto social e cultural que caracteriza a contemporaneidade, complexificada pela diversidade e pela diferença.

A saúde e a sexualidade são duas temáticas que têm provocado muitos debates quando se discute o currículo escolar, porque estão diretamente relacionadas às questões culturais que permeiam a vida das crianças e dos adolescentes na atualidade.

Segundo Meyer⁶, a educação para a saúde passou por longos períodos ocupando um lugar de disciplinamento e controle, silenciando sua constituição na tríade educação-saúde-cidadania. Segundo esta mesma autora, todavia, no Brasil, ao final dos anos 70 do século 20, com os movimentos políticos que passaram a questionar a ditadura militar instituída no país, essa visão de educação para a saúde também passou a ser questionada. Ainda, com a influência dos Estudos Feministas, dos Estudos Culturais e pelo Pós-Estruturalismo, ampliaram-se “as discussões em torno das relações entre saúde, corpo, gênero e sexualidade, permitindo compreender as inúmeras dinâmicas envolvidas nos processos de produção de diferenças e desigualdades sociais que se colocam em ação nessa relação”⁶.

Nessa perspectiva, ensinar e educar para a saúde e sexualidade implica enfrentar preconceitos arraigados em princípios morais e religiosos que, muitas vezes, se tornam empecilhos para a formação humana fundamentada na ética e na liberdade. Com frequência encontramos posicionamentos contrários à escola constituir-se como espaço de diálogo formativo em relação à sexualidade, sob o argumento de que isso é assunto a ser tratado pela família. Não podemos ignorar, no entanto, que o espaço escolar é “sexualizado e generificado” e a escola é “atravessada pelas concepções de masculinidade e feminilidade, pelas formas de sexualidade de uma dada sociedade”⁷.

Assim, as análises e as reflexões que apresentamos neste artigo propõem evidenciar as condições que a BNCC apresenta para potencializar estudos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental sobre saúde e sexualidade para além da perspectiva biológica.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa e utiliza-se da Análise de Conteúdo⁸ sobre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil na BNCC. A pesquisa documental constituiu o *corpus* analítico a partir de categorias *a priori*: *educação para a saúde* e *educação e sexualidade*. Para o levantamento de dados fizemos uma busca no documento com os descritores *saúde*, *educação para a saúde*, *sexualidade* e *educação sexual*. Não encontramos referências aos



termos *educação sexual* ou *educação para a saúde*, porém obtivemos resultados na busca com os termos *saúde* e *sexualidade* nas competências gerais e nas competências das áreas ou disciplinas. Também encontramos estes dois termos nos objetos de conhecimento, nas unidades temáticas e nas habilidades previstas nos respectivos anos de ensino.

Em relação ao termo *saúde*, encontramos 44 recorrências constando no item das competências (gerais ou em cada disciplina), e obtivemos como resultado: 1 referência nas competências gerais da Base; 3 na Educação Física; 1 nas Ciências da Natureza; e 1 no Ensino Religioso. Quanto às habilidades, levantamos 1 no primeiro ano do Ensino Fundamental; 2 na Educação Física; 1 na Matemática; 8 nas Ciências da Natureza; e 1 no Ensino Religioso. As demais menções (26) constam nos textos introdutórios de cada área do conhecimento e fazem referência, em geral, ao cuidado, à manutenção e à promoção da saúde.

O termo *sexualidade* obteve três evidências: a primeira no texto introdutório das Ciências da Natureza; a segunda como objeto de conhecimento; e a terceira como habilidade do 8º ano, em especial na unidade temática *Vida e evolução*, que continha como objetos de conhecimento *Mecanismos reprodutivos e Sexualidade*.

Com a expectativa de levantarmos mais dados relacionados aos interesses desta pesquisa, ampliamos a busca utilizando o termo *corpo*, na tentativa de obtermos mais alguma articulação com a temática *sexualidade*. Encontramos nas competências gerais da Educação Física somente a relação do corpo com *práticas corporais* e *vivências corporais*. Na Educação Infantil encontramos a vinculação do corpo com movimento, espaço, higiene e cuidado. Nos anos finais também não levantamos referências que articulassem *corpo* e *sexualidade*, o que nos levou a descartar todas essas menções.

Os dados levantados na análise documental foram organizados segundo duas categorias definidas *a priori*, quais sejam: *educação para a saúde* e *educação e sexualidade*. Estas categorias foram definidas a partir dos objetivos da pesquisa que buscam analisar como saúde e sexualidade estão imbricadas às questões sociais e culturais na composição da BNCC, em específico ao se referir à infância (educação infantil e anos iniciais). Seguindo essa definição, fizemos uma análise à luz de um referencial teórico que problematiza a abordagem da BNCC em relação à saúde e à sexualidade, a qual é apresentada na sequência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As problemáticas que envolvem a saúde das pessoas estão, constantemente, relacionadas a comportamentos e hábitos alimentares errôneos, somados às condições sociais, culturais, econômicas e ambientais em que vivemos⁹⁻¹⁰. Esse contexto leva-nos a consumir alimentos que não são saudáveis, seja pelo excesso da inclusão de produtos químicos, sal, açúcar e gorduras, seja pelo cultivo de alimentos sob a contaminação de agrotóxicos. Nesse sentido, Machado, Oliveira e Mendes¹¹ alertam que a indústria alimentícia tem influência sobre esta problemática porque, para “aumentar a disponibilidade alimentar, tem-se defendido um sistema de produção, distribuição e consumo desigual e injusto,



com fortes impactos na saúde pública”. Isso porque a alimentação é dominada pela lógica privada do capital que transforma o alimento em mercadoria. Além disso, a dificuldade para a adoção de atividades físicas diárias e a poluição do ar e da água que bebemos, contribuem para o agravamento dos problemas de saúde da população. Também podemos mencionar as epidemias que, cada vez mais, nos atingem, as quais exigem atitudes e cuidados individuais e coletivos simultaneamente. Somando-se a isso, as constantes dificuldades em obter acesso ao atendimento em saúde no setor público compõem um cenário que demanda à escola a construção de uma educação voltada para a conscientização e a apropriação do conhecimento científico necessário para construir outras realidades, mais saudáveis e menos acometidas pelas doenças¹². Como, no entanto, afirmam Penso, Brasil, Arrais e Lordello¹³, “não são apenas as ações em saúde que precisam mudar, mas também as demandas formuladas pela escola”, que necessitam ser interdisciplinares.

Nesse sentido, Anastácio¹⁴ evidencia, em suas pesquisas, a necessidade de ações educativas e políticas que informem e desencorajem a população em relação ao consumo de alimentos ultraprocessados (AUP). Os resultados de sua pesquisa com pré-escolares sobre sua alimentação e nutrição “são preocupantes por sua relação com desfechos desfavoráveis para a saúde”¹⁴, concluindo que as crianças pesquisadas “apresentam um perfil nutricional inadequado”¹⁴. Nesse contexto, existem elementos culturais e econômicos que são determinantes para essa realidade, e à escola cabe incluir em sua proposta pedagógica estudos e práticas que promovam nos estudantes consciência para uma ética do cuidado consigo e com a coletividade.

Nessa perspectiva, vimos que a BNCC indica ações pedagógicas em relação à saúde, contemplando, nas suas proposições, aproximações com cuidados e práticas corporais e alimentares que exigem posturas e decisões dos alunos. Essa seria uma condição para a educação possibilitar às crianças e adolescentes o desenvolvimento de uma visão crítica sobre os modelos produtivos e o acesso à alimentação da população.

Em relação a primeira categoria de análise *educação para a saúde*, apresentamos, no Quadro 1, as competências previstas na BNCC no Ensino Fundamental nas áreas do conhecimento, nas quais podemos observar uma perspectiva de educação para a saúde que não só contempla aspectos biológicos, mas políticos, sociais e culturais.

Quadro 1 – A educação para a saúde nas competências das áreas de conhecimento

Área/disciplina	Competência
Geral: Ensino Fundamental	8. Conhecer-se, apreciar-se e <i>cuidar de sua saúde física e emocional</i> , compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (p. 10).



Linguagens: Educação Física	3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre <i>a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença</i> , inclusive no contexto das atividades laborais (p. 221). 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, <i>saúde</i> , beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas (p. 221). 8. Usufruir das <i>práticas corporais</i> de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a <i>promoção da saúde</i> (p. 221).
Ciências da Natureza.	8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões ante a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a <i>respeito da saúde individual e coletiva</i> , com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (p. 322).
Ensino Religioso	5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da <i>saúde</i> , da ciência, da tecnologia e do meio ambiente (p. 435).

Fonte: BRASIL³.

Ao mencionar as competências da BNCC não ignoramos que este termo esteja impregnado de uma visão tecnicista, o que não nos cabe discutir aqui, mas explicar que o documento retoma esse termo embasado na própria LDB, Lei 9.394/1996¹⁵, e no enfoque adotado por organismos internacionais que avaliam a educação sob a dimensão do “saber” e do “saber fazer”³, o que serve de referência ao ensino. De outra forma, as “habilidades” são mais restritas, específicas a uma disciplina, mas também não deixam de caracterizar uma forma instrumental da aprendizagem. Segundo a BNCC³, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos”. No Quadro a seguir apresentamos as habilidades que constam nas áreas de conhecimento em relação à educação para a saúde.

Quadro 2 – A saúde nas habilidades das áreas de conhecimento/disciplinas

Área/ disciplina	Habilidade
Educação infantil	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua <i>saúde</i> e a manutenção de ambientes saudáveis (p. 52).
Educação Física	6º e 7º ano: (EF67EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de <i>promover a saúde</i> (p. 231). 8º e 9º anos: (EF89EF08) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, <i>saúde</i> e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático, etc.) (p. 235). (EF89EF11) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, <i>saúde</i> , bem-estar e cuidado consigo mesmo (p. 235).



Matemática	(EF05MA24) Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como <i>saúde</i> e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões (p. 295).
Ciências da Natureza	1º ano: (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas, etc.) são necessários para a <i>manutenção da saúde</i> (p. 331). 3º ano: (EF03CI03) Discutir hábitos necessários para a manutenção da <i>saúde auditiva e visual</i> , considerando as condições do ambiente em termos de som e luz (p. 335). 5º ano: (EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo, etc.) para a <i>manutenção da saúde</i> do organismo (p. 339). 7º ano: (EF07CI09) Interpretar as <i>condições de saúde da comunidade, cidade ou Estado</i> , com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de <i>políticas públicas destinadas à saúde</i> (p. 345). (EF07CI10) Argumentar sobre a <i>importância da vacinação para a saúde pública</i> , com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças (p. 345).
Ensino Religioso	8º ano: (EF08ER04) Discutir <i>como filosofias de vida</i> , tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, <i>saúde</i> , educação, economia) (p. 455).

Fonte: BRASIL³.

A defesa pela vida, de modo geral, que a educação para a saúde assume neste documento normativo e orientador da educação brasileira, reconhece a saúde como parte da construção da vida, dependendo de fatores sociais que afetam os indivíduos. Nesse sentido, as patologias podem ser resultados das vivências, e estas “ensinam/inscrevem fatores culturais e sociais no corpo e pensamento sobre maneiras de viver, de ensinar, de cuidar, de produzir e de relacionar-se”¹⁶. Já para os alunos do 1º ao 5º anos, as habilidades previstas para o ensino nas Ciências da Natureza destacam-se pelo seu caráter biomédico, que reitera a promoção da saúde e os cuidados necessários para evitar as doenças.

Observamos nas habilidades da Educação Infantil e do 8º e 9º anos, na disciplina de Educação Física, o indicativo de cuidados à saúde e à sua promoção, demonstrando preocupações com o bem-estar individual, também associadas a uma perspectiva social e coletiva, quando menciona a preocupação com ambientes saudáveis e a discussão crítica de padrões de saúde e beleza influenciados pela mídia.

Os padrões de beleza e saúde propagados pela mídia afetam diretamente os adolescentes que estão em pleno desenvolvimento de sua personalidade, e acabam incorporando uma visão errônea sobre estes conceitos. Cabe, portanto, aos professores, promoverem discussões que possam provocar rupturas



na impressão do corpo perfeito que a mídia projeta sobre as adolescentes, principalmente. Como sugere Andrade¹⁷, um debate contemporâneo precisa estar preocupado com a “produtividade de pensar o ‘corpo’ e a ‘mídia’ como possíveis temas para projetos pedagógicos”. Isso porque o corpo está diretamente ligado à subjetividade, ou seja, às formas como o adolescente se vê e se compreende, e a escola é um espaço de formação que pode contribuir para a compreensão da corporeidade. Segundo Ramos¹⁸, “o nosso contato conosco sempre se faz por meio de uma cultura e que nos proporciona o conhecimento e a construção de nós mesmos [...]”.

A docência contemporânea implica organização de práticas pedagógicas sobre a saúde em, pelo menos, dois aspectos, quais sejam: que não estejam restritas a uma disciplina, ou em algum momento único e específico do currículo; e também que não desconsidere que a educação para a saúde para adolescentes possui uma relação muito estreita com o corpo, e um corpo que não é somente biológico, mas social e cultural.

Podemos identificar possibilidades para essas abordagens, como vimos no Quadro 2. A Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental, ao trabalhar os conceitos da sua área de conhecimento, propõe realizar uma abordagem política e social ao interpretar dados sobre problemáticas cotidianas, por exemplo, a relação entre saúde e o trânsito, e, ainda, desafiar os alunos a escrever, o que significa pensar e produzir conclusões a respeito da temática.

Frequentemente a prevenção parece ocupar a centralidade no que se refere tanto à educação para a saúde quanto à sexualidade no ambiente escolar. A prevenção parece querer livrar o adolescente ou jovem das problemáticas que pode vir a enfrentar em relação à sexualidade, como a gravidez na adolescência, a Aids e a violência sexual. Louro¹⁹ corrobora que seria um agravante permanecer nesse viés porque estaria envolvendo a sexualidade em “uma aura de perigo e doença”.

A sexualidade acaba, no entanto, sendo tratada somente por um viés racional, ignorando a sexualidade como parte da subjetividade. Ew, Farias, Sombrio e Rocha²⁰ alertam que na educação brasileira

[...] a temática da sexualidade vem sendo abordada com restrições, calcada em aspectos reprodutivos e funcionais, especialmente no contexto escolar. As questões referentes aos aspectos motivacionais, comportamentais e psicológicos envolvidos com as práticas sexuais e relacionais têm sido, muitas vezes, relegadas ao tabu, encontrando resistências e dificuldades de abordagem pelos profissionais da educação.

Nessa direção, em relação a segunda categoria *educação e sexualidade*, podemos afirmar que a BNCC não introduz avanços acerca da educação sexual nos currículos escolares em razão da abordagem restrita desta temática e sua limitação somente ao 8º ano do Ensino Fundamental. Embora o documento destaque o tema como “de grande interesse e relevância social nessa faixa etária”³, somente na unidade temática *Vida e evolução* apresenta habilidades relacionadas à sexualidade. No Quadro a seguir podemos constatar a presença da educação para a sexualidade na BNCC no 8º ano.



Quadro 3 – A sexualidade nas habilidades de Ciências

Unidade temática/ objeto de conhecimento	Habilidades
Vida e Evolução Sexualidade	(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos. (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade, considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. (EF08CI09) 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 à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DSTs (com ênfase na Aids), e discutir estratégias e métodos de prevenção. (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (p. 347).

Fonte: BRASIL³.

A restrição da educação sexual à área das Ciências da Natureza, na disciplina Ciências, indica-nos a frágil constituição curricular que a BNCC imprime às escolas em relação a esta temática. Ainda, considerando o viés de abordagem que está muito mais voltada para questões biológicas, vemos que a educação sexual se apresenta muito limitada. Também cabe destacar a menção que a BNCC faz às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), quando, em 2016, o Ministério da Saúde já havia alterado a denominação para Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), suplantando a compreensão de “doenças” para “infecções” por compreender que as infecções contemplam realidades assintomáticas que podem existir durante alguns períodos da vida ou durante toda vida do indivíduo. As doenças possuem sintomas visíveis, enquanto as infecções são detectadas somente por exames laboratoriais. Esse é um aspecto limitador da BNCC.

As habilidades constantes no 8º ano possuem um caráter extremamente biológico, não sendo possível encontrar outra área que aborde a temática. Fica-se no campo da Biologia para estudar processos reprodutivos, transformações que ocorrem na puberdade, métodos contraceptivos e Infecções Sexualmente Transmissíveis (ITS)⁴, em especial a Aids. Somente uma habilidade aponta outra direção ao propor que o aluno seja levado a “selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”³. Ainda que enfatize a capacidade de argumentar sobre a sexualidade, não propõe aos currículos um aprofundamento da temática para discutir as problemáticas que se dão em torno desta, tais como

⁴ Usamos a denominação Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) incorporado pelo Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis, que passou a usar a nomenclatura “IST” no lugar de “DST” (Doenças Sexualmente Transmissíveis) a partir das atualizações da estrutura regimental do Ministério da Saúde definidas por meio do Decreto nº 8.901/2016²¹.

o preconceito, a discriminação e a violência. Também não há indicações de estudos que tratem das identidades sexuais e de gênero como questões que estão imbricadas à sexualidade.

Essa visão biológica mostra o corpo e a sexualidade inscritos em uma normatividade heterossexual focada na reprodução. Alvarenga e Dal’Igna²² explicam que:

[...] ao vincularmos a sexualidade à reprodução não estamos silenciando apenas as práticas e desejos corporais dos estudantes, senão estamos estabelecendo uma relação particular de exclusão das outras formas de viver as práticas e os desejos sexuais, que não podem ser classificados como comportamentos heterossexuais²².

Evidentemente que os currículos escolares devem abordar conteúdos que tratem da sexualidade, incluindo questões fisiológicas, como a reprodução, a prevenção à gravidez na adolescência e as doenças sexualmente transmissíveis. Segundo Ew, Farias, Sombrio e Rocha²⁰,

[...] trabalhar sobre as questões da sexualidade é uma importante intervenção no campo da saúde pública, ao informar e sensibilizar o jovem para questões de cuidado relacionadas às infecções sexualmente transmissíveis, HIV/aids e gravidez não planejada. Além disso, é um direito do adolescente que, ao convidá-lo ao diálogo, promove autonomia e responsabilidade no seu processo emancipatório, o que está de acordo com a efetivação dos direitos sexuais e reprodutivos.

Abordagens sociais e culturais, porém, são extremamente importantes. Desta forma, seria possível incluir a afetividade, as diferentes identidades sexuais e a orientação sexual, que são objetos de preconceitos e discriminações e envolvem os comportamentos sexuais e sociais não só dos adolescentes, mas da sociedade em geral. A escola é um espaço que pode confrontar “as práticas de reprodução das normas hegemônicas que tomam a heterossexualidade como modelo único”²³ e abrir o diálogo, permitindo que as diferenças em relação à sexualidade possam ter voz.

A educação sexual e a educação para a saúde são duas temáticas que podem ser trabalhadas de forma articulada pela escola, porque, ao lidarmos com a saúde do corpo humano, acabamos estabelecendo conexões com a sexualidade e o gênero, inclusive. Com o estudo que realizamos compreendemos, no entanto, que, para fazermos essas articulações cabe estabelecer uma crítica acerca das nossas referências sobre “o que é o corpo e sobre como ele pode ser conhecido e vivido”²⁴ para superar a visão predominante do corpo como uma “entidade biológica universal”. Para Meyer e Soares²⁴, isso não significa negar a materialidade do corpo, mas trazer para o debate as noções de corpo e sexualidade como construções culturais permeadas por discursos que as fazem.

Sob este viés, nossa pesquisa também buscou verificar como o “corpo” é tratado pela BNCC, na tentativa de, talvez, encontrar algumas linhas abertas para fazer uma conexão entre saúde-sexualidade-corpo, porém o que encontramos sobre ele não condiz com essa perspectiva. O corpo é enfatizado desde a Educação Infantil no sentido de proporcionar às crianças uma noção



de corporeidade, por meio da expressão corporal e o entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem³. Nos anos finais o corpo aparece como linguagem corporal, que perpassa pela dança e pela música. Na educação física ele assume centralidade absoluta, ficando centrado nas práticas e vivências corporais, como se não existisse um corpo sexual.

Por isso, na tentativa de refletir sobre a docência na contemporaneidade, podemos asseverar a importância da abordagem da temática sexualidade para além da perspectiva biológica, indo em direção às questões culturais e sociais, nos posicionando sob dois argumentos: o primeiro, consiste na ruptura das compreensões fundantes de um currículo essencialista que construiu a sexualidade segundo um discurso biológico, definindo modelos femininos e masculinos em oposição binária; o segundo trata da problematização em torno da associação da educação para a saúde e a sexualidade como prática de instituição moral e disciplinar dos corpos.

Em relação ao primeiro argumento, buscamos Meyer e Soares²⁴, que, em seus estudos, tratam o corpo em interface com sexualidade e gênero e nos levam a compreender que o corpo pode não ser uma “base biológica” simplesmente, mas um “constructo sociocultural e linguístico, produto e efeito das relações de poder”. Sob este viés, podemos reconhecer uma relação entre corpo, sexualidade e gênero que contribui para a compreensão das diferentes identidades sexuais que, visivelmente, ocupam os espaços escolares e, muitas vezes, são negadas ou sofrem tentativas de “correção”.

A BNCC não incide de modo claro sobre a conexão entre saúde-sexualidade-corpo. Há um silenciamento em relação à sexualidade, gênero e orientação sexual. As transformações que a sociedade contemporânea tem produzido, no entanto, estão possibilitando a emergência das diferenças, que, durante muito tempo, ficaram sufocadas por uma normalidade e uma padronização de comportamentos sociais e sexuais. Atualmente, surgem comportamentos que desnaturalizam a visão essencializada que paira sobre essas temáticas e, por isso, produzem preconceitos, discriminações e violência, as quais afetam diretamente os adolescentes, tanto nos espaços escolares quanto na sociedade em geral. Por isso, a escola, para ser democrática e emancipatória, precisa dialogar “com todas as formas de ser no mundo, com vidas vivíveis”²³.

Alvarenga e Dal’Igna¹⁹ alertam que o pressuposto universal do sexo e da sexualidade pode e deve ser questionado. Para esses autores, “a identidade hegemônica naturalizada pela cultura ocidental, branca, masculina, heterossexual, ‘a’ identidade normal, precisa ser compreendida como sendo ‘uma’ identidade possível dentre tantas outras”²².

Por isso, o ensino precisa estar atento e aberto para compreender que essas temáticas se cruzam e estão relacionadas com questões sociais e culturais, pois, ao ensinar sobre saúde, além de levar em conta os aspectos biológicos, também deve-se considerar as condições socioeconômicas e culturais. Ao tratar da educação sexual, faz-se necessário que os professores se preocupem em conduzir os alunos à construção do conhecimento como condição para a superação da ignorância, da intolerância e do desrespeito às diferenças. Segundo Oliveira²⁵, a educação sexual



[...] não deverá abordar somente conteúdos relacionados à biologia do sexo, mas também, informações relativas ao contexto social em que a sexualidade é moldada, limitada e exercida. [...] deverão ser abordados conteúdos como o preconceito, as negociações de poder que envolvem as relações sexuais, as desigualdades entre os sexos, a determinação cultural que estabelece os papéis de “homem” e de “mulher”, [...] a negação social e cultural do prazer feminino e a afirmação do masculino, a “passividade” feminina e a “atividade” masculina e tantos outros conteúdos geralmente esquecidos em prol do privilégio a informações ligadas à reprodução. [...] Quanto à questão da sexualidade e saúde, poderão ser abordados outros conteúdos, como a infidelidade feminina e masculina e a aceitação social desta última como “natural”, a incapacidade da mulher de se proteger contra as doenças transmitidas pelo sexo e a ineficácia das campanhas de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis [...]”²⁵.

As naturalizações que estão intrínsecas à sexualidade e que reconhecem a heterossexualidade como única e verdadeira, constituem afirmativas a serem desconstruídas pelo conhecimento e pela reflexão, a fim de que os adolescentes e jovens possam compreender que há uma dinâmica da sexualidade. Louro¹⁹ ajuda-nos a compreender que as “identidades são sempre *construídas*; elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (grifo da autora); Assim, também as identidades sexuais não são determinadas e fixas, mas elas estão sempre constituindo-se e se transformando.

Para, porém, o professor focar a saúde e a sexualidade sob estas compreensões, dependerá de a formação inicial proporcionar a construção de uma visão crítica sobre estas. Desta forma, defendemos que a atuação docente futura não fique restrita a conteúdos previamente definidos pelas escolas, mas saiba romper com as normalidades curriculares e incluir estudos implicados em perspectivas contemporâneas acerca das problemáticas sociais e culturais que atingem os adolescentes e jovens em relação à saúde e à sexualidade.

Rizza, Ribeiro e Mota²⁶, em uma pesquisa produzida a partir de um mapeamento de universidades das cinco regiões brasileiras, indicam que os cursos de Licenciatura estão atentos à formação inicial de professores voltada para o debate da sexualidade, e defendem a inclusão da discussão dos direitos humanos para o reconhecimento “dos direitos sexuais e sobre as questões de gênero, para que não se fique restrito a problematizações generalistas e sem precisão”²⁶. Além disso, as pesquisadoras argumentam: “dessa forma, estaremos possibilitando que se fale da sexualidade nos cursos de licenciatura, para além da prevenção, dos comportamentos sexuais de risco ou ainda a partir de uma moral sexual”²⁶.

Por outro lado, Dal’Igna, Scherer e Cruz²⁷, ao pesquisarem sobre sexualidade e gênero nos trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (no período de 2004 a 2014), nos GTs *Formação de Professores (GT 08)* e *Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23)*, indicam que há “uma certa secundarização das dimensões de gênero e de sexualidade pelo campo da formação de professores”²⁷, o que representa um desafio para a formação de professores, tanto na educação inicial quanto na continuada.



Além dessas questões, que dificultam abordagens mais condizentes, existe todo um movimento político, religioso e cultural de busca pela pregação conservadora dos processos de ensino e de aprendizagem em relação às questões da sexualidade. Segundo Tavares²⁸, em dezembro de 2019 retornou à Câmara dos Deputados do Brasil a indicação, por meio do presidente da Casa, de criar a Comissão Especial para discutir o Projeto de Lei 7.180/14²⁹, que institui o Projeto Escola Sem Partido, que restringe à escola e aos professores promoverem estudos e discussões relacionadas às questões de gênero e sexualidade.

Certamente é um desafio que se amplia, considerando os resultados da pesquisa supracitada, que indicam uma política curricular (BNCC) que não intenciona provocar o estudo e o debate na escola sobre a sexualidade, e de um Projeto de Lei que se articula a inibir a discussão de questões importantes da vida humana. Com isso, reduzimos as condições de educar para a democracia e para o reconhecimento das diferenças. Resta saber se as escolas de educação básica, em atitude de resistência, incluirão essa temática cultural em seus currículos, de modo a responder às problemáticas sociais vivenciadas pelos alunos e suas famílias e pela sociedade em geral, tais como preconceito e violência com homossexuais, machismo, prostituição, exploração sexual de crianças e adolescentes, violência doméstica e feminicídio.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção, com esta escrita, consistiu em apresentar uma discussão sobre as formas como a educação para a saúde e a educação sexual estão presentes na BNCC do Ensino Fundamental, buscando refletir sobre a docência no contexto contemporâneo. A BNCC é um documento orientador, mas, também, obrigatório, segundo prescreve a normatização educacional nacional. Assim, nosso estudo destaca a importância da ênfase na saúde que o documento apresenta, porém levanta uma crítica à BNCC por abordar a sexualidade de modo superficial e focado no biológico e na prevenção de doenças e gravidez.

Nesse sentido, reconhecendo que os docentes são responsáveis pelas propostas pedagógicas construídas nas escolas e a BNCC é uma “base”, compreendemos que há espaço para a liberdade docente abordar as temáticas sexualidade e saúde superando a perspectiva biológica, em direção às questões culturais e sociais, para construir uma ética que se distancie de padrões normativos moralistas. A inclusão da sexualidade em uma perspectiva afetiva, social e cultural é uma possibilidade para impulsionar o debate sobre as diferenças e promover uma escola mais plural.

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada, no entanto, precisam contemplar discussões sobre os currículos escolares que favoreçam o reconhecimento das diferenças e o diálogo entre elas. A formação dos professores é fulcral para que “os conteúdos escolares básicos permitam a formação dos sujeitos como cidadãos ativos”³⁰.

Para finalizar, não podemos ignorar que a ausência da temática sexualidade na BNCC não esteja relacionada ao Movimento Escola Sem Partido, que, desde 2004, lidera um posicionamento contrário a essa discussão nas escolas brasileiras

e tem influenciado as decisões sobre as políticas educacionais. O Projeto Escola sem Partido (PL 7.180/2014), que tramita no Congresso Nacional, dissemina versões em diversas Assembleias Legislativas Estaduais e Câmaras Municipais, e vem apensando vários Projetos de Lei com o intuito de restringir a abordagem da temática sexualidade e gênero nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ¹ Brasil. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2017. [Acesso em: 21 set. 2021]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192
- ² Brasil. Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2017. [Acesso em: 10 set. 2021]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.
- ³ Brasil. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017. [Acesso em: 10 set. 2020]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf
- ⁴ Brasil. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho- CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.
- ⁵ Silva TT. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2017.
- ⁶ Meyer DEE. A saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens, por quê? In: Meyer DEE, Soares RFR, Dala Zen MIH, Xavier MLMF. Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens. Porto Alegre: Mediação; 2012. p. 5-12.
- ⁷ Louro GL. Sexualidade: lições da escola. In: Meyer DEE, Meyer DEE, Soares RFR, Dala Zen MIH, Xavier MLMF. Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens. Porto Alegre: Mediação; 2012. p. 93-102.
- ⁸ Lüdke M, André MEA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 2013.
- ⁹ Santos WM, Coutinho RX, Puntel RL. Fatores de risco à saúde na adolescência. Contexto & Saúde [Internet]. 2013 abr. 10 [cited 2022 mar. 24];13(24):63-65. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoesaude/article/view/3010> <https://doi.org/10.21527/2176-7114.2013.24-25.63-65>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- ¹⁰ Piola TS, Bacil ED, Silva MP, Campos JG, Neto NA, Campos W. Comportamento sedentário em adolescentes: análise hierárquica de fatores associados. Contexto&Saúde [Internet]. 2019 set. 2 [cited 2022 mar. 31];19(37):128-136. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoesaude/article/view/9317>. <https://doi.org/10.21527/2176-7114.2019.37.128-136>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- ¹¹ Machado PP, Oliveira NRF de, Mendes ÁN. O indigesto sistema do alimento mercadoria. Saúde e Sociedade [Internet]. 2016 out. 4 [cited 2022 mar. 24];25(2):505-515. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/SL48V3NbbVNPNNRxybCqfqP/>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902016151741>. Acesso em: 24 mar. 2022.



- ¹² Souza LB, Panúncio-Pinto MP, Fiorati EC. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. *Cad. Bras. Ter. Ocup* [Internet]. 2019 ago. 13 [cited 2022 abr. 1];27(2):251-269. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/yLRT3x4JrDbH6T4djNw95DR/?format=pdf>. DOI: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1812>. Acesso em: 1º abr. 2022.
- ¹³ Penso MA, Brasil KC, Arrais AR, Lordello SR. A relação entre saúde e escola: percepções dos profissionais que trabalham com adolescentes na atenção primária à saúde no Distrito Federal. *Saúde e Sociedade* [Internet]. 2013 out. 8 [cited 2022 mar. 23];22(22):542-553. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/HqsZ9KWgXNRXncJZ5kw6RMh/>. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902013000200023>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- ¹⁴ Anastácio CO, Oliveira JM, Moraes MM, Damião JJ, Castro IR. Perfil nutricional de alimentos ultraprocessados consumidos por crianças no Rio de Janeiro. *Rev. de Saúde Pública* [Internet]. 2020 out. 14 [cited 2022 abr. 1];54(4):54-89. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/rsp/2020.v54/89/pt>. DOI: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054001752>. Acesso em: 1º abr. 2022.
- ¹⁵ Brasil. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. [Acesso em 05 dez. 2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- ¹⁶ Ceccim RB. O que é saúde? O que é doença? In: Meyer DEE, Soares RFR, Dala Zen MIH, Xavier MLMF. *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação; 2012. p. 29-40.
- ¹⁷ Andrade SS. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: Meyer DEE, Soares RFR, Dala Zen MIH, Xavier MLMF. *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação; 2012. p. 71-82.
- ¹⁸ Ramos DD. Foucault e Merleau-Ponty: um breve ensaio sobre as relações entre corpo, meio ambiente e educação. *Revista Artes de Educar* [Internet]. 2020 out. 15 [cited 2022 mar. 30];6(3):957-969. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/54580>. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.54580>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- ¹⁹ Louro GL. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. ed. Petrópolis: Vozes; 2007.
- ²⁰ Ew RAS, Conz J, Farias ADGO, Sombrio PBM, Rocha KB. Talking about sexuality in school: a possible intervention. *Psicologia em Pesquisa* [Internet]. 2017 out. 18 [cited 2022 Mar 15];11(2):51-60. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v11n2/07.pdf>. <https://doi.org/10.24879/2017001100200155>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- ²¹ Brasil. Decreto nº 8.901, de 10 de novembro de 2016. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Saúde, remaneja cargos em comissão e funções gratificadas e substitui cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores- DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo- FCPE. 2016. [Acesso em: 05 dez. 2022]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8901-10-novembro-2016-783905-normaatuizada-pe.html>.
- ²² Alvarenga LFC, Dal'Ígna MC. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas? In: Meyer DEE, Soares RFR, Dala Zen MIH, Xavier MLMF. *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação; 2012. p. 49-58.
- ²³ Bastos D, Cruz I, Dantas M. *Gênero e sexualidade na escola*. Salvador, BA: Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância. [internet]. Salvador: Editora Ufba; 2018.
- ²⁴ Meyer DEE, Soares RFR. Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a educação escolar. In: Meyer DEE, Soares RFR, Dala Zen MIH, Xavier MLMF. *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação; 2012. p. 41-48.
- ²⁵ Oliveira DL. Sexo e saúde na escola: isso não é coisa de médico? In: Meyer DEE, Soares RFR, Dala Zen MIH, Xavier MLMF. *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação; 2012. p. 103-112.



-
- ²⁶ Rizza JL, Ribeiro PRC, Mota MRA. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. *Educação e Pesquisa* [Internet]. 2018 set. 11 [cited 2021 dez. 6];44:1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9WGxvy5RfrCNCNssstbGYzr/?format=pdf>. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844176870>. Acesso em: 6 dez. 2021.
- ²⁷ Dal'Igna MC, Scherer RP, Cruz É. Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise a partir da produção acadêmica da ANPEd. *Inter-Ação*. [internet]. 2017;42(3):632-655.
- ²⁸ Tavares V. Escola sem Partido volta à discussão na Câmara Federal em 2020. [internet]. [Acesso em: 21 set. 2020]. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escola-sem-partido-volta-a-discussao-na-camara-federal-em-2020>.
- ²⁹ Brasil. PL 7180/2014. Projeto de Lei Escola sem Partido. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2014. [Acesso em: 05 dez. 2022]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/606722>.
- ²⁶ Lopes AC, Macedo E. *Teorias de currículo*. São Paulo, SP: Cortez; 2011.



Todo conteúdo da Revista Contexto & Saúde está
sob Licença Creative Commons CC - By 4.0