

# DIREITOS SEXUAIS COMO DIREITOS HUMANOS E A BNCC: SUBSÍDIOS PARA EDUCAÇÃO SEXUAL

*Data de aceite: 03/08/2023*

**Mary Neide Damico Figueiró**

<http://lattes.cnpq.br/0681415661245452>

**RESUMO:** A Educação Sexual, no Brasil e no mundo, vem sofrendo ataques de discursos conservadores, que, entre outras coisas, pregam que esta é uma tarefa exclusiva da família. A situação complica-se quando a Base Nacional Comum Curricular, elaborada pelo Ministério da Educação, traz o descaso para com a sexualidade. A Educação Sexual emancipatória necessita de alternativas para ser exitosa, e entre elas, destacam-se: buscar alinhamentos na Base Nacional Comum Curricular, com a sexualidade; esclarecer em que consiste a Educação Sexual e quais as implicações de sua falta na escola; elucidar o papel da família e da escola na Educação Sexual e seus pressupostos científicos. Nesta luta, é imprescindível a conscientização sobre os Direitos Sexuais e os Direitos Reprodutivos, que são Direitos Humanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Sexual; Sexualidade; Direitos Humanos

## 1 | INTRODUÇÃO:

Os Direitos Sexuais (DS) e os Direitos Reprodutivos (DR) são reconhecidos como Direitos Humanos em documentos internacionais e em leis nacionais, e para compreendê-los, é válido destacar, inicialmente, o momento em que se deu a inserção da ideia de sexualidade nos Direitos Humanos. Segundo esclarece Rulian Emmerick (2008), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, nada traz sobre sexualidade. É em sua revisão, denominada Declaração Universal dos Direitos Humanos de Viena, de 1993, que se verificam elementos - encontrados nos direitos jurídicos, civis, sociais, econômicos e outros - que são “a base” dos DR. Contudo, foi somente no Programa de Ação da Conferência do Cairo, de 1994, que os DR foram explicitamente mencionados como Direitos Humanos, e, posteriormente, no Plano de Ação da Conferência Mundial da Mulher, em Beijing, na China, em 1995, tanto os DR quanto os DS foram reconhecidos como

Direitos Humanos. As duas Conferências Internacionais (Cairo/Beijing) foram coordenadas pela ONU, e várias outras<sup>1</sup>, ocorridas na mesma década, reforçam a designação de ambos como Direitos Humanos.

Os DR, que resultaram da luta de movimentos feministas, são direitos ligados à saúde reprodutiva e, tanto no Programa do Cairo quanto na Plataforma de Beijing, são definidos como

[...] o reconhecimento do direito básico de todos os casais ou indivíduos decidirem livre e responsabilmente o número, o espaçamento e a frequência com que terão filhos, o direito à informação e aos meios para isso e o direito de atingir o mais alto padrão de saúde sexual e reprodutiva. No que diz respeito à reprodução, essa definição também inclui o direito de tomar decisões livres de discriminação, coação e violência, como expresso nos documentos dos direitos humanos (Petchesky, 1999, p.21).

A Declaração dos Direitos Sexuais foi proclamada originalmente em 1997, pela World Association for Sexual Health – WAS (Associação Mundial pela Saúde Sexual), no 13º Congresso de Sexologia, em Valencia, Espanha. Uma revisão dessa Declaração foi aprovada em 1999, em Hong Kong, pela Assembleia Geral da WAS, e foi reafirmada na Declaração WAS: Saúde Sexual para o Milênio, em 2008. Uma outra e mais recente revisão aconteceu em 2014, a qual reforçou sua identificação com os Direitos Humanos.

Os DS, que são conquistas obtidas pelos movimentos feministas e movimentos gay, estão delineados em 16 Direitos, dos quais destacarei 11, sem desmerecer a importância dos demais. São eles: - Direito à igualdade e à não discriminação; - Direito à vida, liberdade e segurança pessoal; - Direito à autonomia e integridade corporal; - Direito de estar isento de todas as formas de violência ou coerção; - Direito à privacidade; - Direito à liberdade de pensamento, opinião e expressão; - Direito de usufruir dos benefícios do progresso científico e de suas aplicações; - Direito à informação; - Direito à educação e direito à Educação Sexual esclarecedora; - Direito de decidir sobre ter filhos, o número de filhos e o espaço de tempo entre eles, além de ter informações e meios para tal (WAS, 2014).

Todo o conjunto dos DS constitui-se nas mais veementes justificativas para o desenvolvimento da Educação Sexual intencional, nas escolas ou em outros espaços educacionais. Se forem asseguradas a formação inicial e a continuada dos profissionais das variadas áreas, especialmente da Educação e da Saúde, aumentará a probabilidade de se alcançar o cumprimento dos DS, assim como, dos DR.

A que me refiro quando falo em Educação Sexual?. Parto de um conceito elaborado por Figueiró (1995, 2010), que considera que a Educação Sexual é toda ação ensino-aprendizagem a respeito da sexualidade e de todas as temáticas a ela ligadas direta ou indiretamente, seja em relação aos conhecimentos científicos, seja em relação às reflexões, valores, normas, sentimentos e atitudes relacionados à vida sexual.

---

<sup>1</sup> Para conhecimento aprofundado de todas as Convenções Internacionais que geraram documentos vinculados a Direitos Humanos, DR e DS ver Rulian Emmerick (2008) e Elza Berquó (2003).

Com base nesse conceito, depreende-se que a Educação Sexual pode ser uma ação ensino-aprendizagem em uma aula planejada, intencional - Educação Sexual formal -, que pode acontecer na escola, como também numa unidade de saúde, num ambiente religioso, num museu e, até mesmo, em casa, quando uma mãe ou pai se dispõe a ler um livro sobre o tema e dialogar com a criança. Pode ser, também, uma ação ensino-aprendizagem que se dá sem planejamento prévio, no contexto de uma interação informal, entre uma pessoa maior e uma criança ou adolescente. Trata-se da Educação Sexual informal, a qual também se faz presente nas interações com pessoas jovens, adultas ou idosas, pois todos nós, comumente, temos sempre o que aprender e reaprender em termos de sexualidade (Figueiró, 2010; Werebe, 1981).

Meu enfoque teórico é a Educação Sexual emancipatória, defendida por Goldberg (1988), Guimarães (1989), Melo (2001), Nunes (1996), Ribeiro (2013) e Werebe (1981), entre outros, que considera que é preciso educar, desde a primeira infância, para que as pessoas vivam bem sua sexualidade, de forma feliz, saudável, com autonomia e responsabilidade, e para que as relações afetivo-sexuais sejam positivas para as pessoas envolvidas. Como seu eixo central é o desenvolvimento integral da criança e do/a adolescente, a perspectiva emancipatória espera que garotos e garotas aprendam a identificar onde há discriminações, violências, tabus e mitos; e consigam interferir nessas situações, combatendo a inferioridade da mulher, as desigualdades, as discriminações e as violências de toda ordem, incluindo a violência sexual à criança e ao adolescente, assim como, a violência à mulher e às pessoas LGBTQIA+. A perspectiva emancipatória espera, também, que garotas e garotos possam contribuir para humanizar as relações sociais, as relações de gênero e as relações afetivo-sexuais e resgatar a visão positiva do corpo e do prazer sexual. Espera, ainda, que se tornem capazes de participar das transformações sociais, incluindo a necessária transformação de regras e de normas culturais que regem a vida sexual (Figueiró, 2010).

Se a Educação Sexual, em síntese, tem vinculação direta com o aspecto formativo, e não só informativo, da educação, que se inicia na primeira infância e continua até a velhice, para pensar a respeito da sexualidade é preciso ter em conta que ela é fundante no ser humano. É fundante, primeiramente, porque é a partir dela que a pessoa constrói sua identidade pessoal, ao tentar compreender: “quem eu sou?”. É também a partir da sexualidade que a pessoa pode desenvolver sua humanidade, entendida como um conjunto de características específicas à natureza humana e de sentimentos, como a bondade e a compaixão para com seus semelhantes. Essa humanidade pode ser alcançada, mais seguramente, caso a pessoa tenha vivenciado uma Educação Sexual intencional, emancipatória, que trabalha, também, os aspectos emocionais e afetivos, com ênfase no aprimoramento da interação pessoal e da expressão de sentimentos.

Se, por outro lado, os aprendizados, na família, na escola, no círculo de amigos ou por intermédio da mídia, forem na direção da promiscuidade ou da repressão e negação

da importância da sexualidade na vida humana, considerando o sexo como feio, sujo ou associado à ideia de pecado, de proibido, o que gera sentimentos de vergonha e de culpa, o/a jovem terá afetada a qualidade de sua vivência afetivo-sexual. Marilena Chauí (1985), em seu livro: *Repressão Sexual: essa nossa (des)conhecida*, afirma que o pior da repressão é quando a própria pessoa internaliza a repressão de que foi vítima e se torna seu próprio agente repressor, se reprimindo vida afora.

## **21 DIREITOS SEXUAIS COMO DIREITOS HUMANOS: UM POUCO DO PROCESSO DESSA VIABILIZAÇÃO**

Ao final de todas as Convenções Internacionais para debater questões comuns a todos os países, como, por exemplo, saúde, gênero, direitos humanos, DS e DR, os países participantes assinam documentos, Declarações e um Plano ou Programa de Ações. O que consta nesses documentos não tem efeito de lei, porém, cada país que foi signatário de algum deles deve se organizar para alcançar os compromissos ali relacionados. A fim de assegurar o cumprimento dos mesmos, são criados Comitês de Vigilância, para os quais cada país deve enviar, regularmente, um relatório anual, apresentando o que foi feito em termos de medidas legislativas e de políticas públicas, além dos avanços conseguidos e das dificuldades encontradas. De posse destes relatórios, o Comitê designado tem a função de fazer uma devolutiva para cada país, apresentando comentários sobre os mesmos, com orientações e recomendações a serem seguidas (Emmerick, 2008).

É com base nesse movimento que ocorre entre o envio de relatórios para os Comitês de Vigilância e as análises e devolutivas feitas por eles a cada país, que a ONU faz afirmações conclusivas, como, por exemplo, a de que “o aborto é uma questão de saúde pública”, na maior parte do mundo, frase muito ouvida, que clama por esclarecimento. Por que uma questão de saúde pública? Porque um número alto de mulheres morre em muitos países de leis restritivas, vítimas de aborto clandestino e inseguro, afetando, em sua grande maioria, mulheres negras e pobres.

O Brasil caminhou razoavelmente alinhado com muitos dos compromissos dos quais foi signatário nas várias Conferências Internacionais. Para ilustrar, cito algumas publicações/documentos de responsabilidade do Ministério da Saúde, que foram produzidas como parte do engajamento nesses frequentes eventos: - a *Norma Técnica sobre Prevenção e Tratamento dos Agravos Resultantes da Violência Sexual Contra Mulheres e Adolescentes* (Brasil, 1998a); - a *Política Nacional de Atenção Integrada à Saúde da Mulher* (Brasil, 2004); - e a *Norma Técnica sobre Atenção Humanizada ao Abortamento* (Brasil, 2005). Vale citar, ainda, que o Brasil foi signatário da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará, 1994 (Brasil, 1996b).

Um resultado que se deve destacar diz respeito ao avanço ocorrido na Constituição

Federal (Brasil, 1988), na qual NÃO foi incluída a proteção da vida desde a concepção; ou seja, foi deixada aberta a possibilidade de se avançar na proteção integral dos DR e dos DS das mulheres, por meio da descriminalização do aborto. Para entender melhor: se a “proteção da vida desde a concepção” tivesse sido incluída, na Constituição Federal de 1988, a luta pelo “direito de autonomia e integridade corporal”, constante dos DS e DR, seria mais dificultada do que já é, e a mulher estaria impedida de conquistar o direito de decidir se deseja levar a gravidez adiante ou se deseja interrompê-la,

Contudo, há várias recomendações oriundas de Convenções Internacionais que o Brasil ainda está a dever até os dias de hoje, como por exemplo, a não realização da revisão da lei<sup>2</sup> punitiva em relação ao aborto, embora, em 2012, esta passou a incluir a permissão do aborto nos casos em que o feto apresenta anencefalia. O país também está a dever na questão de adoção de medidas para ajudar a evitar a gravidez indesejada, melhor dizendo: gravidez não planejada, e aí se inclui a não distribuição suficiente de métodos contraceptivos seguros e a não realização da Educação Sexual nas escolas, já que o “direito a informações sobre sexualidade” faz parte tanto DS quanto dos DR.

Para fechar este pequeno apanhado sobre a construção dos Direitos, tomando como base a afirmação de Rulian Emmerick (2008, p.64), de que “os direitos sexuais e DR enquanto direitos humanos são um construto recente e em transformação permanente”, cumpre registrar o ocorrido no ano de 2021 – ano de pandemia da Covid-19 e do governo Bolsonaro – em relação à omissão do Brasil diante de medidas globais de defesa dos Direitos.

O Brasil ficou de fora de uma declaração assinada por 65 países-membros da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre direitos sexuais e reprodutivos das mulheres. O documento lido na terça-feira (6/07/2021) por Monique Van Daalen, representante da Holanda no Conselho de Direitos Humanos do órgão, pede que os países tomem medidas para assegurar a igualdade de direitos para mulheres e meninas (Boldrini, 2021, p. 24).

E Boldrini continua destacando, em sua matéria, o nome de alguns países que assinaram esse importante documento, para termos mais clareza do quanto pesa a omissão do nosso país. Em um grupo de países que promovem “uma agenda progressista em relação às mulheres”, estão, por exemplo, os escandinavos Islândia, Suécia e Noruega, e também França, Portugal, Estados Unidos, Holanda e Espanha. Outros países signatários fazem parte de um grupo “com pouca tradição no combate à desigualdade de gênero, como os africanos Tunísia, Serra Leoa e Botsuana”. Na América Latina, os signatários são os governos da Argentina, México, Peru, Uruguai, Colômbia, Costa Rica e Panamá” (Boldrini, p. 24).

Toma um vulto maior ainda a omissão do Brasil em relação a essa Declaração, se

---

<sup>2</sup> No Art. 128 do Código Penal Brasileiro de 1940, o aborto está autorizado nos casos de risco de vida para a mulher e em situações de estupro (Brasil, 1940). Contudo, mesmo nesses casos, costuma ser difícil e burocrático para muitas mulheres conseguir efetivar o aborto dentro da lei.

considerarmos um esclarecimento presente na matéria:

No texto da Declaração assinada por 65 países consta que "a interrupção de serviços de saúde feminina devido à pandemia 'pode levar a aumento de gravidezes adolescentes e não planejadas, abortos inseguros e mortalidade materna'. Além disso, os países dizem que há a possibilidade de que 13 milhões de meninas sejam forçadas a se casarem ainda crianças. No Brasil, a pandemia gerou uma crise sem precedentes nos serviços de aborto legal" (Boldrini, p. 24).

É indiscutível a importância da participação do Brasil em todos os eventos internacionais, porém, além do que se espera que cada país faça, que é o cumprimento das recomendações, há algo sumamente importante que é destacado por Corrêa e Ávila (2003):

Sem dúvida, no Brasil as definições do Cairo e de Beijing, assim como da Conferência de Direitos Humanos de Viena, têm sido utilizadas como argumentos e instrumentos de pressão política nos debates públicos sobre a política de saúde e as legislações relativas à sexualidade e reprodução, mais especialmente em relação ao aborto. Contudo, ainda não se firmou plenamente uma cultura política de litigação e de exigibilidade de direitos que busque apoio nos instrumentos internacionais para assegurar direito nas esferas da reprodução e da sexualidade. É importante referir que isso já ocorre – e vem se ampliando – em relação a outras áreas dos direitos humanos, como é o caso dos direitos das crianças, dos direitos ambientais, das torturas e até mesmo dos direitos econômicos e sociais *lato sensu* (Corrêa & Ávila, 2003, p. 36-37).

Para instaurar uma cultura de litigação e exigibilidade dos direitos, apoiada nos instrumentos internacionais, é necessário desenvolver Educação Sexual nas escolas e incluir disciplinas de Educação Sexual e de questões ligadas à sexualidade no Ensino Superior, para que estas se façam presentes durante a formação dos profissionais das licenciaturas das Ciências Humanas, da Saúde, da Educação, do Direito, entre outras.

### **3 | EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA, NO SÉC. XXI: BUSCA POR SUBSÍDIOS AOS DIREITOS SEXUAIS.**

Para se assegurar um futuro promissor à Educação Sexual, necessita-se de alternativas de enfrentamento às barreiras oriundas da afrontosa e blasfematória onda conservadora que, desde meados de 2014, vem se alastrando no país. Como parte dessa onda, deve-se destacar o chamado discurso de "ideologia de gênero", presente no mundo todo e que, no Brasil, começou a ganhar força a partir de 2012, quando da ocasião da elaboração dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, em que a palavra gênero suscitou enorme balburdia e foi impedida de ser incluída nos textos desses documentos (Reis & Eggert, 2017; Figueiró, 2018a).

Segundo esse discurso, ao abordar, na escola, o assunto gênero e todas as demais temáticas que a Educação Sexual comporta, os/as educadores/as – chamados

de “ideólogos de gênero” pelos movimentos conservadores – estariam colocando em risco a família tradicional (composta por um homem, uma mulher e seus filhos/as, todos heterossexuais) e desestabilizando os “papéis sexuais” rigidamente estabelecidos para homens e mulheres, por conta da relação direta entre os papéis e a constituição biológica, física. Segundo os inventores do termo “ideologia de gênero”, os/as educadores/as, ao abordarem as temáticas de gênero e de identidade sexual, estariam incentivando alunos/as a se tornarem homossexuais e a mudarem de sexo e/ou de gênero.

Os discursos conservadores contra a Educação Sexual “penetraram” mais do que se poderia imaginar. Eles conseguiram convencer uma parcela significativa da sociedade, com destaque para pais, mães e até professores/as, muitos, talvez, influenciados por alguma religião. Aconteceu, entretanto, que até professores/as assimilaram esses discursos. Penso que, se tivéssemos tido investimento sistemático e consolidado na formação inicial e continuada de profissionais da Educação e da Saúde, teríamos muitos ao lado da Educação Sexual, defendendo-a desses discursos enviesados. Além disso, se as escolas tivessem, de fato, trabalhado a sexualidade como Tema Transversal desde que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), poderíamos ter muitos jovens – na ocasião, crianças e adolescentes – que compreenderiam o alcance da Educação Sexual para a vida das pessoas e se juntariam às vozes em defesa da mesma, contra os discursos conservadores.

Um dos caminhos importantes para a coesão em nossa luta para a inserção da Educação Sexual emancipatória intencional nas escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio seria centrarmos esforços na divulgação e esclarecimento aos profissionais da Educação, da Saúde, do Direito, do Jornalismo, entre outras áreas, e à população em geral, incluindo pais e mães, sobre em que consiste a Educação Sexual. No momento dessa divulgação, os DS e os DR – com ênfase no reconhecimento dos mesmos como Direitos Humanos – constituem fundamentos essenciais e podem dar sustentação para o entendimento da necessidade e do direito à Educação Sexual de crianças, adolescentes e jovens. De igual maneira, é importante que os DS e os DR sejam intensiva e diretamente divulgados aos/às educandos/as, tanto quanto nos trabalhos de formação inicial/continuada dos profissionais para atuação nessa área.

Percebo que o entendimento que a maioria das pessoas tem sobre a Educação Sexual é limitado e, o que é ainda pior, enviesado, muitas vezes. Geralmente, a ideia que comumente as pessoas têm é a de aulas de biologia e fisiologia da sexualidade, ministradas pela professora de Ciências ou Biologia. Inclusive, o que se conhecem como conteúdos a serem ensinados compreenderia apenas: o sistema sexual feminino e o masculino (antes denominado de aparelho reprodutor); os métodos contraceptivos; as IST/AIDS; e a explicação sobre de onde vêm os bebês, feita de maneira não didática, sem falar sobre a relação sexual, mas se pautando somente na explicação da fisiológica da concepção, que consiste apenas no encontro do espermatozoide com o óvulo.

Para se alcançar o cumprimento dos DS, algumas temáticas, que já eram consideradas importantes dentro de um programa de Educação Sexual, impõem-se com mais veemência, como *demandas urgentes e indispensáveis*. A primeira dessas temáticas é **gênero**, que deve ser compreendido como uma construção social, na qual se estabelece, em cada cultura e nos variados momentos da história, o que constitui a feminilidade e a masculinidade, ou seja, o jeito de ser e de comportar-se como mulher e o jeito de ser e de comportar-se como homem. Desde a Educação Infantil, é necessário que as escolas se comprometam com a superação do machismo, do patriarcalismo, do sexismo e da heteronormatividade que acompanham e sustentam as diferentes formas de violência e desigualdade de todo tipo, em especial, a desigualdade de gênero, situação em que o gênero feminino é visto como inferior ao masculino e não merecedor de direitos iguais. A transformação da rígida divisão entre a feminilidade e a masculinidade é a condição fundante para a superação de discriminações, violências e preconceitos. Neste ponto, merece destaque a reflexão que Abdulali (2019, p. 92) apresenta: “Em qualquer cultura, estamos presos a expectativas prescritas de masculinidade e feminilidade, geralmente em detrimento de todos. É por isso que pessoas trans são tão ameaçadoras, e tão necessárias”.

O livro intitulado: *Tempos Diferentes, Discursos Iguais: a construção histórica do corpo feminino*, de Ana Maria Colling (2014), é uma leitura especial para o entendimento da construção da inferioridade da mulher, iniciada pelos grandes filósofos, tais como Hipócrates, Platão e Aristóteles, entre outros, e depois alimentada pelos escritos dos grandes padres, como, por exemplo, Santo Agostinho, São Paulo e São Tomás de Aquino. Assim afirma a autora: “O modo mais eficiente para desconstruir algo que parece evidente, sempre dado, imutável, é demonstrar como esse algo se produziu, como foi construído” (Colling, 2014, p. 22).

Para o êxito no trabalho de superação da desigualdade de gênero, a maternidade e a paternidade são assuntos que precisam ser também incluídos, pois o fato de a humanidade conceber a maternidade e o amor materno como sendo instintos tem reservado à mulher, exclusivamente, a tarefa de cuidar e educar os filhos, além de, ainda, levá-la, compulsivamente, a ser mãe, sem que possa escolher se deseja ser ou não. Nesta seara, são leituras fundamentais as obras: *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, de Elisabeth Badinter (1985); *Mães abandonadas: a entrega de um filho em adoção*, de Maria Antonieta Pizzano Motta (2005); *Mães arrependidas: uma outra visão da maternidade*, de Orna Donath (2017) e *Gestar, Parir, Amar: não é só começar*, de Tainá Leite (2019).

Uma *segunda demanda*, que pode contribuir para o cumprimento dos DS e, concomitantemente, para a luta pela Educação Sexual, é o tema da **diversidade sexual**. Tal tema comporta o entendimento científico do que vem a ser homossexualidade, transexualidade, travestilidade, assim como, bissexualidade e assexualidade, paralelamente ao entendimento dos conceitos de gênero, identidade sexual e identidade de gênero. Neste campo, é oportuno destacar os Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação

Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero, os quais foram elaborados por 29 especialistas em legislação sobre direitos humanos, de 25 países, inclusive do Brasil (Reis & Eggert, 2017).

Os Princípios de Yogyakarta são um documento sobre direitos humanos nas áreas de orientação sexual e identidade de gênero, publicado em novembro de 2006 como resultado de uma reunião internacional de grupos de direitos humanos na cidade de Joguejacarta (em indonésio: Yogyakarta), na Indonésia. Os Princípios foram complementados em 2017, expandindo-se para incluir mais formas de expressão de gênero e características sexuais, além de vários novos princípios. Os Princípios, e sua extensão de 2017 (YP +10), contêm um conjunto de preceitos destinados a aplicar os padrões da lei internacional de direitos humanos ao tratar de situações de violação dos direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, intersexuais e afins (Princípios de Yogyakarta, 2007).

O **aborto** ou Interrupção Voluntária da Gravidez (IVG) – uma *terceira demanda* que é pouco ou nada incluída nos programas de Educação Sexual –, vem se sobressaindo cada vez mais como um tema árduo, seja no Congresso Nacional, seja no contexto da sociedade, e a partir disso, vem revelando a falta de conhecimento sobre os DR e dos DS e a falta de debates e de educação para a superação do machismo e da desigualdade de gênero. É importante que sejam divulgados os argumentos científicos que fundamentam a posição pró-escolha, que defende o direito de a mulher decidir se interrompe a gravidez ou se a leva até o final. É importante, também, que se conheça os índices de morte materna devido a abortos inseguros, no Brasil e no mundo, e que se conheça o “Mapa do Aborto” para visualizar a posição de atraso em que se encontra o nosso país, em relação aos demais. A partir desse Mapa é possível verificar que quanto maior o nível cultural, social e econômico de um país, mais os DR e DS são respeitados, tendo em vista que a legislação está do lado da mulher, considerando-a pessoa autônoma em relação a decisões que dizem respeito ao seu corpo, o que atende, diretamente, ao “Direito à autonomia e integridade corporal”. É instigante tomar conhecimento de que o Reino Unido aprova a realização do aborto até a 24ª semana de gestação, desde 1967, como também aprovaram, na primeira metade da década de 1970, com permissão para o aborto até a 12ª semana, os países: Finlândia, Alemanha, Dinamarca, Suécia, Noruega e França. Aprovaram também, segundo esse mesmo critério: Itália, desde 1978; Espanha, desde 2010; e Uruguai, desde 2012. Em 2007, Portugal aprovou até a 10ª semana de gestação, e o caso mais recente é o da Colômbia, que aprovou em 21 de fevereiro de 2022, com margem de até 24 semanas de gestação, tornando-se o sexto país da América Latina e Caribe a descriminalizar.

Os temas aborto e anticoncepção são os que mais se relacionam diretamente com o “Direito de usufruir dos benefícios do progresso científico e suas aplicações”, que consistem na possibilidade do uso dos métodos contraceptivos e do uso do Cytotec, medicação utilizada para a realização de aborto com segurança e sem risco de vida para a mulher, se administrada com orientação médica e sob as condições necessárias.

A quarta demanda, a **prevenção à violência sexual infanto-juvenil**, felizmente vem sendo reconhecida como temática emergencial. Ao que me parece, é uma das temáticas que mais podem justificar a importância e a necessidade de a escola se envolver com a Educação Sexual, desde a Educação Infantil. Penso que essa demanda tem alto poder para convencer as pessoas que são contrárias à abordagem do tema sexualidade com as crianças. Essa prevenção vem sendo estudada, divulgada, acompanhada de publicação de livros e de vídeos que ajudam a orientar crianças e adolescentes para que não sejam vítimas desse tipo de violência. Muito se tem escrito e falado sobre a necessidade de se começar na mais tenra idade, ensinando à criança: quais são suas partes íntimas e como elas são denominadas (por nome científico e por apelidos); alertando-a a não deixar que outras pessoas toquem suas partes íntimas; e enfatizando que, se algo acontecer, deve contar a alguém de sua confiança (Figueiró, 2018b).

Relacionado à temática violência sexual, está um assunto que, segundo a jornalista feminista, Sohaila Abdulali (2019, p. 156), é “uma mácula global da nossa humanidade”. Trata-se do **estupro**. “É tranquilo e confortável falar de estupro? Não. Mesmo assim devemos falar? Sim”. É o que enfatiza a autora, ao defender que esse tema deve ser abordado na Educação Sexual, incluindo o ensinamento sobre a importância do “consentimento afirmativo” e sobre a responsabilidade de ambos os/as parceiros/as em identificar e respeitar, com segurança, quando a outra pessoa não está concordando em participar do ato sexual. Abdulali (2019), que foi vítima de um estupro coletivo na Índia, aos 17 anos, escreveu o livro: *Do que estamos falando quando falamos de estupro?*, para mostrar, sobretudo, que o fato de uma pessoa ter sido vítima de um estupro não pode fazer com que sua vida se resuma a isso, pois é possível “sobreviver a ele” e “seguir em frente e ter uma vida feliz” (Abdulali, 2019, p.24).

A autora destaca dois outros pontos que considero importantes na Educação Sexual e que têm relação com os DS. O primeiro deles é a necessidade de falar sobre a existência de estupros para a criança. Ela não esclarece a partir de que idade, mas eu penso que seria prudente a partir dos nove ou dez anos, porque, mesmo que “a vida dela seja gloriosa, em algum ponto, alguém que ela conhece será estupro. E quando isto acontecer, ela vai saber que é possível sobreviver e desabrochar, e vai saber que não será a primeira vez que isto acontece” (Abdulali, 2019, p. 154). O livro de Abdulali é muito interessante, pois ela consegue alinhar a questão do estupro com a problemática da desigualdade de gênero. Destaco, aqui, o ponto em que ela faz isso com maestria, ao inserir uma fala de Margaret Atwood: “Homens têm medo que as mulheres riam deles. Mulheres têm medo de serem mortas pelos homens” (Abdulali, 2019, p. 59).

O segundo ponto que a autora defende refere-se a falar sobre o prazer ao abordar o tema sexo com as crianças. Diz a autora: “Se deixamos o prazer de lado na educação sexual, normalizamos a agressão sexual”. Em seguida, continua:

Meninos e meninas recebem mensagens completamente diferentes a respeito do sexo. Incentiva-se a suposição de que o sexo é um prazer para os meninos, enquanto as meninas aprendem bem cedo que perder a virgindade é uma coisa dolorida. Alimentamos a ideia de que o sexo é desconfortável para as meninas, e criamos garotas que acham que não merecem ter prazer, e meninos que, na melhor das hipóteses, não estão nem aí para o prazer de suas parceiras, e na pior delas, são abertamente abusadores (Abdulali, 2019, p. 114).

No livro *Educação Sexual no Dia a Dia* (Figueiró, 2020), a autora destaca a importância de se falar sobre o prazer sexual para a criança, no momento em que se explica de onde vêm os bebês. É válido comentar que o sexo é bom para o homem e para a mulher, que é uma forma de carinho e prazer entre o casal e que se faz sexo não apenas para ter filho. É fundamental destacar, entretanto, o cuidado que se deve ter em esclarecer que sexo é coisa de gente grande. Se não falarmos do prazer, a criança pode, facilmente, fazer ideia de que é uma forma de agressão do homem para com a mulher.

Ainda, se não falamos do prazer ao explicar de onde vêm os bebês, não estaremos atendendo aos dois DS: “o direito à informação baseada no conhecimento científico” e o “direito ao prazer sexual”. Em relação à criança, quando se diz direito ao prazer, considera-se a importância de ela não ser impedida ou mesmo criticada por tocar suas partes íntimas, pois este é o momento de ela se conhecer e ter ciência das sensações que seu corpo pode lhe propiciar. É importante dizer-lhe, de forma tranquila, sobre assegurar a privacidade neste momento (Figueiró, 2020).

Como vimos, várias *demandas urgentes* abrem espaço para o trabalho sobre os DS e os DR e, certamente, o/a educador/a bem preparado/a saberá identificar outros temas relacionados à sexualidade que servem a esse propósito, mesmo que não sejam propriamente urgentes.

#### **4 | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: OBSTÁCULO OU OPORTUNIDADE PARA A EDUCAÇÃO SEXUAL?**

Conforme já destaquei no item anterior, desde a década de 2010 a Educação Sexual vem enfrentando fortes movimentos reacionários. É lamentável essa ruptura na vagarosa, mas crescente, aceitação da Educação Sexual na escola, a partir da década de 1990, por boa parte dos profissionais da Educação e mesmo por parte de mães e pais. “A aceitação de que a Educação Sexual é papel da escola, tanto quanto da família, cresceu num nível satisfatório” (Molina & Figueiró & Santos, 2019).

O primeiro documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação, que aborda diretamente o ensino da sexualidade em todo o Ensino Fundamental, é o denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujos volumes foram entregues a todas as escolas entre 1997 e 1998 (Brasil, 1997, 1998B). Os PCN não são leis, no sentido de determinação legal. Como o próprio nome diz, são “parâmetros”, sugestões. Eles trouxeram

a ideia de Tema Transversal, ou seja, a ideia do ensino de um tema no contexto de um projeto da escola, o qual pode perpassar várias, senão todas, as disciplinas, tais como Português, História, Ciências, por exemplo. A Educação Sexual (denominada Orientação Sexual, nos PCN) integra o conjunto de seis Temas Transversais, sendo os demais: Saúde, Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo

Eles foram um importante divisor de águas, pois serviram de estímulo para muitos/as professores/as, de variadas disciplinas, realizarem um “trabalho de formiguinha” com seus alunos e alunas e impulsionaram algumas poucas escolas, eu suponho, a desenvolver um projeto de Educação Sexual, envolvendo a instituição como um todo. Segundo Martins Filho (2019), os PCN não vingaram porque o Conselho Nacional de Educação (CNE) nunca os apoiou nem se empenhou para que vingassem. Contudo, ele os reconhece fontes históricas, ou seja, podem embasar estudos sobre o tema e o trabalho na escola. Considero que os PCN foram – e ainda são – instrumentos satisfatórios para um bom começo da inserção do ensino da sexualidade nas escolas.

A partir de 2017, é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) que passa a nortear os planejamentos de ensino para a Educação Básica, que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os primeiros comentários disseminados sobre a BNCC afirmam que esta alienou o ensino da sexualidade, excluindo-o quase totalmente, o que representa um grande retrocesso em relação aos PCN, no tocante à Educação Sexual. De fato, ao se analisar o documento em toda a sua extensão, só alguns resquícios de conteúdos relacionados à sexualidade são encontrados no “Componente Curricular: Ciências” do 1º e do 8º anos, o que esclarecerei mais adiante.

A BNCC (Brasil, 2017), elaborada pelo Ministério da Educação, é voltada exclusivamente para a educação escolar, constituindo-se num

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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p.7).

E assim prossegue essa explicação: “ele está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2017, p.7).

Os Marcos Legais da BNCC são: a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), como já citado acima, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (Brasil, 2009). Os anos escolares do Ensino Fundamental são esquematizados da seguinte forma: Anos Iniciais – do 1º ao 5º Ano, e Anos Finais – do 6º ao 9º ano.

É oportuno registrar algumas das novas nomenclaturas adotadas na BNCC: as disciplinas, ou matérias, são agora denominadas *Componente Curricular*. Começarei, então, pela apresentação geral do documento. A organização é por Áreas (5) e cada Área possui seus *Componentes Curriculares*, como segue: 1 – Área de Linguagem com: Português, Arte, Educação Física e Inglês; 2 – Área de Matemática com: Matemática; 3 – Área de Ciências da Natureza com: Ciências; 4 – Área Ciências Humanas com: Geografia e História; 5 – Área de Ensino Religioso com: Religião.

O que antes era denominado objetivos, agora passa a ser designado *Competências*. Então, há: as *Competências Gerais da Educação Básica*, as *Competências Específicas* de cada Área e as *Competências Específicas de cada Componente Curricular*.

Cada *Componente Curricular* (exemplo: português, matemática...) vem acompanhado de seus *Objetos de Conhecimento* (antes denominados conteúdos), que, por sua vez, vêm acompanhados de suas *Habilidades* (antes: objetivos específicos de cada conteúdo).

No documento da BNCC, temas ligados ao corpo humano e à sexualidade só se encontram, de forma direta, no 1º ano e no 8º ano do Ensino Fundamental, e apenas dentro do *Componente Curricular* Ciências, em sua Unidade Temática: Vida e Evolução. No 1º ano, constam dois *Objetos de Conhecimento*: Corpo Humano; Respeito à Diversidade. Dentro desses, as *Habilidades* a serem desenvolvidas são:

Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.

Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças (Brasil, 2017, p.29).

É possível, então, verificar que todas essas *Habilidades* abrem espaço para trabalhar temáticas da sexualidade, como, por exemplo: as diferenças entre o corpo biologicamente masculino e o biologicamente feminino; o entendimento sobre as partes íntimas e a nomeação dos órgãos sexuais; a prevenção à violência sexual; e a explicação de onde vêm os bebês, com uma explanação didática, sem melindres e sem ludibriar a criança.

No 8º ano, em Ciências, na Unidade Temática: Vida e Evolução, constam dois *Objetos de Conhecimento*: Mecanismos Reprodutivos; Sexualidade. Dentro desses, algumas das *Habilidades* a serem desenvolvidas são:

Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

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).

Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção (Brasil, 2017, p.349).

É possível reconhecer que há referências diretas à sexualidade, entretanto, embora estas sejam estritamente voltadas à reprodução, o/a educador/a bem preparado/a consegue ir além da visão estritamente biológica e trabalhar aspectos emocionais, psicológicos e sociais ligados à sexualidade. Cito, como exemplo, a discussão e a reflexão sobre: - o alto índice de gravidez não planejada em crianças e adolescentes; - a desigualdade de direitos entre homens e mulheres e pessoas LGBTQIA+; - a determinação dos cuidados com a casa e a educação dos filhos como restritos às mulheres; - o feminicídio; a ditadura de beleza imposta pela sociedade, entre outros.

Em uma matéria do jornal *O Estado de São Paulo*, intitulada: *Tabu em Sala de Aula*, encontra-se a seguinte afirmação:

O currículo que crianças e adolescentes brasileiros têm nas escolas passa longe da educação sexual, disciplina considerada essencial à promoção dos **direitos humanos** pela Organização das Nações Unidas (ONU). Homologada entre 2017 e 2018, a Base Nacional Comum curricular (BNCC), que norteia o ensino no País, é vista como um retrocesso em comparação ao antigo Plano [Parâmetros] Curricular Nacional, de 1998 (Calazans et al., 2021, p.H8). (grifos meus).

Os autores, após informarem que o Jornal tentou, em vão, um contato com o Ministério da Educação para obter um posicionamento a respeito das “deficiências apontadas na BNCC” e das iniciativas de Educação Sexual, assim delineiam a opinião, obtida na entrevista para a matéria, da Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), Maria Helena Guimarães de Castro:

não existe superficialidade no modo como a educação sexual é tratada na BNCC. Ela explica que a intenção do documento é apenas planejar uma abordagem geral. “Não concordo (*com as críticas*), porque aí teria de ter educação sexual, financeira, meio ambiente. Não é isso”, diz Maria Helena (Calazans et al., 2021, p.H8).

A seguir, abordarei pontos na BNCC, a partir dos quais é possível encontrar alinhamentos com assuntos relacionados à sexualidade, para que se possa desenvolver a Educação Sexual emancipatória em sala de aula, com segurança.

I - Nas *Competências Gerais da Educação Básica*, pode-se encontrar vários alinhamentos. Entre as 10 Competências, selecionei como relevantes para dar suporte à Educação Sexual as de número 8, 9 e 10, na ordem que segue:

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

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

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade,

resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 10).

II - Entre os *Fundamentos Pedagógicos da BNCC* (Brasil, 2017), estão o foco no Desenvolvimento de *Competências* e o compromisso com a educação integral. Selecionei alguns pontos, abordados por esse documento, que falam sobre a educação integral, os quais, coincidentemente, representam muitos dos importantes propósitos da Educação Sexual emancipatória intencional para crianças, adolescentes e jovens, a saber: - reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural; - comunicar-se; - ser responsável; - saber lidar com a informação cada vez mais disponível;- atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais; - aplicar conhecimentos para resolver problemas;- ter autonomia para tomar decisões; - conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p.14).

Na sequência da apresentação dos Fundamentos Pedagógicos, esse último ponto é reforçado da seguinte forma: “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2017, p.14).

O item “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural” vai ao encontro de uma das características da abordagem emancipatória da Educação Sexual, uma vez que “Ajuda a compreender, ou alerta para a importância de se compreender como as normas sexuais foram construídas socialmente, identificando nelas a presença da opressão” (Figueiró, 2010, p. 138).

Há uma sintonia ímpar entre Educação Sexual emancipatória intencional e o conceito de educação integral no encerramento do tópico Fundamentos Pedagógicos da BNCC, pois o documento fala em promoção de “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 14). Não é preciso muito esforço para se dar conta de que entre os desafios da sociedade contemporânea está a necessidade de enfrentar as variadas problemáticas sociais advindas da falta de Educação Sexual na escola, o que demanda uma busca por soluções no campo da saúde, da educação e do bem-estar social, tendo como norte ações preventivas.

III – No documento que apresenta os *Temas Contemporâneos Transversais (TCT)*, da BNCC (Brasil, 2019), há uma descrição do caráter normativo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) - que é um dos Marcos Legais da BNCC: “Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros” (Brasil, 2019, p.15). Aqui, há a possibilidade de alinhamento com a Educação Sexual, uma vez que, com grande frequência, estudantes próximos da ou na adolescência manifestam acentuado interesse em abordar temas ligados à sexualidade. Pude constatar tal fato em meus 20 anos de experiência na coordenação de formação continuada de educadores/as sexuais.

No documento dos TCT consta, também, que o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu “diretrizes específicas para alguns temas contemporâneos que afetam a vida humana, dentre elas:

§ *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Resolução CNE/CP N° 1/2004;*

§ *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Resolução CNE/CP N° 1/2012;* e

§ *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Resolução CNE/CP N° 2/2012* (Brasil, 2019, p.10).

A meu ver, a Educação Sexual, tema que afeta muitíssimo a vida humana, mereceria uma Diretriz Curricular Nacional específica, entretanto, nem sequer como TCT ela foi incluída, mesmo tendo sido aumentada a quantidade de TCT: de 6, nos PCN, para 15, na BNCC. Devido a essas duas lacunas significativas, pode-se concluir, sim, que o descaso com a sexualidade é real e nítido na BNCC.

Diferentemente do caráter normativo dos Temas Transversais dos PCN, lançados em 1997, e das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2013, que é de sugestão, de **recomendação**, os TCT têm outro caráter normativo, conforme segue:

**Determinação** como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas. [...] Ademais, a BNCC recomenda incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2019, p. 15).

É desnecessário comentar a respeito do quanto o tema sexualidade afeta a vida humana em todas as escalas acima delineadas, assim, embora a Educação Sexual não tenha sido escolhida como Tema Contemporâneo Transversal, é possível encontrar alinhamentos desta temática em alguns dos TCT, como mostram alguns exemplos:

- Na Macroárea Meio Ambiente, pode-se fazer alinhamentos no TCT: Meio Ambiente.
- Na Macroárea Saúde, no TCT: Saúde.
- Na Macroárea Cidadania e Civismo, nos TCT: Vida Familiar e Social; Educação em Direitos Humanos; Direitos das Crianças e dos Adolescentes etc.

A determinação para que cada um dos temas sociais (TCT) seja trabalhado em interface e de maneira integradora com outros temas, não é difícil de se fazer cumprir, já que algumas pesquisas já têm chamado atenção para isso. É o caso, por exemplo, da pesquisa de Figueiró (1995, 2010), que propõe que a Educação Sexual aconteça concomitante com projetos de desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura; e Warken (2018), que propõe uma Educação Ambiental Sexual que, pautada em Paulo Freire, defende que o autocuidado deve vincular-se, obrigatoriamente, ao cuidado com o Outro e com o planeta Terra.

IV – Em vários *Componentes Curriculares*, o olhar atento de um/a educador/a pode encontrar, também, dentro de seu próprio Componente Curricular, alinhamentos com a Educação Sexual nas *Competências Específicas*. Tomarei como exemplo a *Área de Linguagem*, que abrange os *Componentes Curriculares*: Português, Arte, Educação Física e Inglês. Todos eles estão atrelados à quarta *Competência Específica de Linguagem para o Ensino Fundamental*:

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (Brasil, 2017, p. 65).

Dentre as *Competências Específicas para o Ensino de História*, destaco a de número três:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (Brasil, 2017, p. 402).

Mais esmiuçada ainda pode ser a busca pelos alinhamentos dentro de cada *Componente Curricular*. Assim, no ensino de Português para o 3º, 4º e 5º anos, por exemplo, leituras e debates de obras de literatura, como as de Ruth Rocha, podem servir para o alcance de várias *Habilidades*, da mesma forma que dão margem para trabalhar temáticas da sexualidade. Também, é possível encontrar outros estudos que apontam alinhamentos com o tema sexualidade na BCC. É o caso, por exemplo, de Mattos (2017) e Ribeiro et al. (2020).

Ciente de que não foram aqui esgotadas todas as possibilidades de alinhamentos, tenho convicção de que professores/as bem preparados/as, com conhecimento sobre os pressupostos científicos da Educação Sexual, são capazes de reconhecer vários outros alinhamentos com a BNCC e os TCT. E vale dizer que, para maior segurança da escola que desenvolve projetos de Educação Sexual, encontram-se também disponíveis documentos oficiais que servem de suporte para caso de denúncias. Entre eles, citam-se por exemplo: a Nota Técnica elaborada pelo Conselho Nacional da Educação (Brasil, 2015a) e a Nota Pública elaborada pelo Ministério da Educação e pela SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) (Brasil, 2015b).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, ficou exemplificada a interligação entre os DS e os DR e a Educação Sexual. Constatou-se que ambos necessitam de divulgação e conscientização das pessoas, incluindo crianças e adolescentes, para que os Direitos possam ser alcançados e para que sejam norteadores de vidas com autonomia e responsabilidade.

Em vários pontos da BNCC e do documento que a acompanha, que é o TCT, é resgatada, direta ou indiretamente, a ideia contida nos PCN (Brasil, 1997), de que a escola precisa ser um espaço de construção da cidadania, de modo a assegurar que a prática educacional esteja “voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (Brasil, 1997 p. 15, *apud* Brasil, 2019, p.12). Assim, surpreende o descaso para com a temática da sexualidade, para o qual eu levanto algumas hipóteses. Primeiro poderíamos falar em tabu em relação ao sexo, presente há séculos em nossa cultura e que ainda permeia a mente de muitos profissionais ligados à área da Educação e da Saúde e outras. Em segundo lugar, penso que, em consequência desse mesmo tabu, dificuldades pessoais dos profissionais que trabalharam na elaboração da BNCC, relacionadas à própria vida sexual e/ou à visão pessoal negativa sobre o sexo, bloquearam impedindo que o tema sexualidade fosse devidamente incluído. Em terceiro lugar, acredito que o medo de possíveis reações opressoras de pais, mães e de outros membros da sociedade, diante do trabalho na escola com o tema sexualidade, constituiu-se em mais um elemento bloqueador.

Trabalhar no ensino escolar desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com o olhar voltado para os direitos humanos, incluindo os DS e os DR, auxiliaria na ampliação do olhar social, que por sua vez, levaria à identificação de questões que clamam por lutas. Não podemos descuidar de que, ao par das lutas, é necessário que políticas públicas sejam elaboradas, entre elas, as políticas com objetivos de mobilizar educadores/as para o engajamento com a Educação Sexual, e com oferta de formação continuada dos/as educadores/as. Lembrando que a assessoria continuada é também imprescindível, pois é na prática cotidiana da escola que vão surgindo dificuldades, elementos para debater e repensar, em grupo, preferencialmente (Figueiró, 2014).

Nos primeiros anos de minha atuação como coordenadora de formação continuada, numa universidade pública, no final da década de 1990 até o ano de 2011, de forma cuidadosa, eu me posicionava criticamente em relação aos critérios pelos quais a Educação Sexual foi selecionada como Tema Transversal nos PCN. Um dos critérios dizia respeito a ser um tema ligado a problemas sociais. Afirmando que a Educação Sexual pode sim contribuir para amenizar vários problemas sociais e isso é muito importante, eu enfatizava que em primeiro lugar a motivação e a bandeira do/a educador/a deveria ser “o direito à informação”, o direito da criança e do adolescente ter conhecimentos científicos sobre sexualidade e todas as temáticas relacionadas. A partir da virada do século, reconheço que a “bandeira dos Direitos” é cada vez mais importante, ao lado do combate dos problemas sociais.

Importante reconhecermos que enquanto a conscientização sobre os problemas sociais ligados à falta da Educação Sexual pode contribuir para fazer a Educação Sexual acontecer nas escolas, a conscientização sobre os DS e DR, como Direitos Humanos, pode contribuir para o convencimento da sociedade sobre sua importância e sobre o papel da

escola, paralelo com o da família.

## REFERÊNCIAS:

ABDULALI, Sohaila. *Do que estamos falando quando falamos de estupro*. Tradução de Luis Reyes Gil. São Paulo: Vestígio, 2019.

BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BERQUÓ, Elza. (Org.) *Sexo & vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

BOLDRINI, Angela. Brasil fica de fora de declaração da ONU sobre direitos reprodutivos das mulheres. *Folha de Londrina*, Londrina, 09 jul. 2021. Folha Geral, p. 24.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 1940. p. 2391.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 out. 1988. p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 02 ago. 1996b. p. 14471.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Norma Técnica sobre Prevenção e Tratamento dos Agravos Resultantes da Violência Sexual Contra Mulheres e Adolescentes*. Brasília: Ministério da Saúde, 1998a.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. *Política Nacional de Atenção Integrada à Saúde da Mulher*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. *Norma Técnica sobre Atenção Humanizada ao Abortamento*. Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. p. 18.

BRASIL. *Nota Técnica nº 24/2015*. Brasília: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

BRASIL. *Nota Pública às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do DF, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira*. 01 set. 2015. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015b. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/15472-nota-publica-as-assembleias-legislativas-a-camara-legislativa-do-df-as-camaras-de-vereadores-aos-conselhos-estaduais-distrital-e-municipais-de-educacao-e-a-sociedade-brasileira.html>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília, 2019. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2021.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Síntese elaborada pela conselheira Malvina Tania Tuttman. Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (Relator: Cesar Callegari). Resolução CNE/CEB nº 7/2010. In: BRASIL. *Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. [201?]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CALAZANS, Amanda et al. Tabu em sala de aula. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 05 set. 2021. Especial. p. H8.

CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COLLING, Ana Maria. *Tempos diferentes, discursos iguais: a construção histórica do corpo feminino*. Dourados: Ed. UFGD, 2014.

CORRÊA, Sonia; ÁVILA, Maria Betânia. Direitos Reprodutivos: pauta global e percursos brasileiros. In: BERQUÓ, Elza. (Org.) *Sexo & vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 17-78.

DONATH, Orna. *Mães arrependidas: uma outra visão da maternidade*. Tradução de Marina Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

EMMERICK, Rulian. *Aborto: (des)criminalização, direitos humanos, democracia*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual no Brasil: estado da arte de 1980 a 1993*. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 3. ed. rev. e atual. Londrina: EDUEL, 2010.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. 2. ed. rev. e atual. Londrina: EDUEL, 2014.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual na escola: desafios e conquistas dos educadores. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual: saberes essenciais para quem educa*. Curitiba: CRV, 2018a. p. 219-241.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Abuso sexual infantil: como fazer a prevenção “pra valer”. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual: saberes essenciais para quem educa*. Curitiba: CRV, 2018b. p. 117-127.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual no dia a dia*. 2. ed. rev. atual. ampl. Londrina: EDUEI, 2020.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. *Educação Sexual: uma proposta, um desafio*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GUIMARÃES, Isaura Rocha Figueiredo. *Ilusão e realidade do sexo na escola: um estudo das possibilidades da Educação Sexual*. 1989. Tese (Doutorado em Educação – Metodologia de Ensino) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

LEITE, Tayná. *Gestar, parir, amar não é só começar*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

MARTINS FILHO, Lourival José. Política de formação de professores na atualidade: caminhos possíveis. In: COLÓQUIO DE GRUPOS DE PESQUISA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCAÇÃO SEXUAL, 12., 2019, Florianópolis. [Palestra].

MATTOS, Mellany Viaro Gobbi de. *Quem educa o educador?: do vivido em cotidianos escolares a uma análise do prescrito em documentos legais como indicadores de direito dos educadores às vivências de processos de Educação Sexual emancipatória*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000042/0000429a.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MELO, Sonia Maria Martins de. *Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

MOLINA, Luana Pagano Peres; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico; SANTOS, Welson Barbosa. Educação Sexual para uma formação integral. Folha de São Paulo, São Paulo, 04 fev. 2020. Tendências/Debates. Disponível em: <[https://www1.folha.uol.com.br/opinião/2020/02/educação-sexual-para-uma-formacao-integral.shtml?utm\\_source=folha&utm\\_medium=site&utm\\_campaign=topicos](https://www1.folha.uol.com.br/opinião/2020/02/educação-sexual-para-uma-formacao-integral.shtml?utm_source=folha&utm_medium=site&utm_campaign=topicos)>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MOTTA, Maria Antonieta Pisano. *Mães abandonadas: a entrega de um filho em adoção*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, César Aparecido. *História, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação escolar brasileira*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996

PETCHESKY, Rosalind Pollack. Direitos sexuais: um novo conceito na prática política internacional. In: BARBOSA, Regina Maria; PARKER, Richard. (Org.). *Sexualidades pelo avesso: direitos, identidade e poder*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 15-38.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Princ%C3%ADpios\\_de\\_Yogyakarta&oldid=63616798](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Princ%C3%ADpios_de_Yogyakarta&oldid=63616798)>. Acesso em 20, jul. 2021.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A Educação Sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativ práticas. Petrópolis: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013. p. 7-15.

RIBEIRO, Marcos; CABRAL, Francisco; DIAZ, Margarita; SOLYSZKO, Marta; CORREIA, Rodrigo. *Educação integral em sexualidade: um guia para a sua realização*. Replotina Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/134hR6eMKT4jUMIHgLjOdMuR2hgbXvsl/view>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

WARKEN, Aline Diniz. *Estudo exploratório sobre meio ambiente, sexualidade e suas interfaces à luz do pensamento paulofreireano*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

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

WORLD ASSOCIATION SEXUAL HEALTH – WAS. *Declaração dos Direitos Sexuais*. 2014. Disponível em: <<https://spsc.pt/wp-content/uploads/2017/01/DIREITOS-SEXUAIS-WAS.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2022.