





## Educação para a Sexualidade no Brasil: Avaliação de Objetivos de Ensino em Documentos Oficiais

*Sexual Education in Brazil: An Evaluation of Teaching Goals in Official Documents*

 GIOVANNA STORRER<sup>1</sup>  
 GIOVANNA CORDEIRO SALTORI<sup>1</sup>  
 TALISSA PALMA MÜLLER<sup>1</sup>  
 GABRIEL GOMES DE LUCA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

### Resumo

O objetivo deste estudo foi avaliar as características de objetivos de ensino da Educação para a Sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, foram identificadas em cada um dos documentos unidades de objetivos relativas à Educação para a Sexualidade e elas foram avaliadas com base nos critérios: natureza, clareza e contexto do objetivo e dimensão da sexualidade. Nos PCNs foram encontrados 26 objetivos: 81% foram classificados como comportamentos; 73% são claros; quanto ao contexto, 81% são externos à instituição escolar; e as dimensões da sexualidade prevalentes são a Psicológica e a Micropolítica, com 35% cada. Na BNCC foram identificados 25 objetivos: 36% foram classificados como comportamentos; 76% são claros; 24% são externos à instituição escolar; e as dimensões prevalentes são a Preventiva e a Micropolítica, com 28% cada. Os objetivos dos PCNs, embora expressos de forma menos clara, correspondem a comportamentos a serem apresentados pelo/a aluno/a em seus contextos de vida. Averiguou-se retrocessos na BNCC no que diz respeito à descrição de falsos objetivos de ensino, limitados ao contexto de sala de aula, e a prevalência da dimensão preventiva da sexualidade. Argumenta-se a necessidade de propor comportamentos-objetivo socialmente relevantes de modo que a Educação para a Sexualidade esteja mais alinhada ao compromisso com o pleno desenvolvimento do sujeito, visto que se trata de um direito humano fundamental.

Palavras-chave: Educação Sexual; Educação para a Sexualidade; BNCC; PCNs; formulação de objetivos de ensino; programação de ensino.

### Abstract

The objective of this study was to evaluate the characteristics of teaching objectives for Sexuality Education in the National Curriculum Parameters (PCNs) and the National Common Curricular Base (BNCC). To this end, units of objectives related to Sexuality Education were identified in each of these documents and evaluated based on the following criteria: nature, clarity and context of the objective, and dimension of sexuality. In the PCNs, 26 objectives were found: 81% of which are behaviors; 73% are clear; 81% are external to the educational institution; the prevalent dimensions of sexuality are Psychological and Micropolitical, being 35% each. In the BNCC, 25 objectives were identified: 36% of which are behaviors; 76% are clear; 24% are external to the educational institution; and the prevalent dimensions are Preventive and Micropolitical, being 28% each. The PCNs objectives, although expressed less clearly, correspond to behaviors to be presented by the student in their contexts. It was found that there were setbacks in the BNCC concerning the description of false teaching objectives, which are restricted to the classroom, and prevalence of the preventive dimension of sexuality. We argue for the need to propose socially relevant objective behaviors, so that Sexuality Education can become more aligned with the commitment to the full development of the individual, since it is a fundamental human right.

Keywords: Sexual education; BNCC; PCNs; Formulation of teaching goals, Programming Learning.

 psicologatalissamuller@gmail.com

DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.18542/REBAC.V20I2.17385](http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v20i2.17385)

Desde muito cedo em seu desenvolvimento, as pessoas são – intencionalmente ou não – educadas sexualmente, isto é, se tornam alvo de práticas que influenciam seu entendimento e sua vivência da sexualidade. Além das aprendizagens advindas do núcleo familiar e dos modelos observados nas relações de amizade (Danzmann et al., 2022), no decorrer da vida as pessoas entram em contato com discursos diversos (midiáticos, religiosos, artísticos etc.) que influem em sua conduta e seus valores sexuais (Furlanetto et al., 2018; Maia & Ribeiro, 2011). Quando ocorrem no âmbito da escola, tais práticas pedagógicas recebem diversos nomes, como “Educação Sexual”, “Orientação Sexual”, “Educação para a Sexualidade”, entre outros. Considerando a discussão feita por Ribeiro e Magalhães (2017), neste estudo o termo “Educação para a Sexualidade (EPS)” será utilizado, buscando a inclusão das múltiplas dimensões da sexualidade e de práticas educativas emancipatórias, que consistem em práticas que possibilitem aos indivíduos tomadas de decisão coerentes com seus valores e objetivos. Essa perspectiva é mais alinhada à compreensão da EPS apresentada em tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário (Aires, 2021).

A EPS no contexto escolar supõe intencionalidade do educador, demanda planejamento do trabalho e delimitação de objetivos para as práticas pedagógicas (Maia & Ribeiro, 2011). Figueiró (2009) salienta a importância de definir objetivos destacando que, para além da preocupação com *como* ensinar, frequentemente manifestada pelos educadores, é necessário refletir *por que e para quê* educar para a sexualidade. Preocupações semelhantes quanto à proposição de objetivos de ensino são apresentadas por analistas do comportamento, subsidiados, em especial, pela Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC), uma tecnologia de ensino<sup>1</sup> baseada na Análise do Comportamento. A PCDC possibilita repensar no que consistem os objetivos de ensino e quais as características mais adequadas para sua formulação (Kienen et al., 2013). Essas contribuições instrumentalizam educadores a propor objetivos de ensino mais claros e voltados para as situações com as quais os estudantes lidam fora da sala de aula, resultando em uma educação mais eficaz, satisfatória e promissora (Cianca et al., 2020; De Luca, 2013).

Historicamente, concepções sobre sexualidade de cunho repressor e moralizante que permeiam a cultura se refletem no âmbito da escola, dando origem a práticas pedagógicas que tiveram, em maior ou menor grau, a função de “controlar corpos”, delimitar quais condutas sexuais são aceitáveis ou “normais” e punir aquelas que não correspondem a esse padrão (Aires, 2021; Brabo et al., 2020; César, 2009; Figueiró, 2009; Louro, 2000; Silva et al., 2019; Vieira & Matsukura, 2017). Porém, a tentativa de ignorar ou reprimir dúvidas, curiosidades e práticas sexuais entre os jovens não só leva ao fracasso, já que elas continuarão a existir a despeito do disciplinamento, como leva à culpa, à vergonha (Furlanetto et al., 2018; Louro, 2000; Sayão, 1997) e possivelmente à vivência da sexualidade menos satisfatória e com maior risco à saúde.

Ademais, se a sexualidade é um aspecto da vida e da identidade dos sujeitos, sua obstrução se configura como uma violação de direitos, tal como seria se outras aprendizagens fundamentais fossem negadas às crianças e adolescentes (Aires, 2021; Pinto, 1997). No Brasil, país signatário de documentos internacionais, a garantia da vivência plena da sexualidade é uma corresponsabilidade do Estado, família e sociedade (Aires, 2021). Por esses motivos, a EPS deve fortalecer a vivência da sexualidade como um direito humano, possibilitando aos alunos o exercício da sua cidadania de forma mais plena (Aires, 2021; Alencar et al., 2008; Brabo et al., 2020; Sayão, 1997).

A vivência pessoal da sexualidade não se desvincula da cultura onde o indivíduo está inserido; pelo contrário, é necessariamente atravessada por ela (Figueiró, 2001). Assim sendo, a EPS pode ser empregada como instrumento de transformação social, contanto que discuta o tema da sexualidade de modo a possibilitar o questionamento de normas excludentes e discriminatórias (Aires, 2021; César, 2009; Figueiró, 2001; Furlanetto et al., 2018;). Nessa perspectiva, a EPS se configura como ato político: um contexto onde os mecanismos de controle e normatização são expostos e discutidos com os estudantes, possibilitando a eles elaborar seus próprios valores a partir de um pensamento crítico e tomar decisões responsáveis e satisfatórias em sua vida sexual (César, 2009; Danzmann et al., 2022; Figueiró, 2009; Maia & Ribeiro, 2011; Rodrigues Neto, 2022).

Porém, a história da EPS foi construída a partir de uma lógica muito distante disso. Como a introdução dessa temática no currículo escolar brasileiro ocorreu em função da epidemia do HIV/AIDs e do aumento da taxa de gravidez na adolescência, as discussões se centravam primordialmente nas características biológicas da sexualidade e na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e gravidez não planejada (César, 2009; Silva & Bizelli, 2022; Silva & Neto, 2006; Silva et al., 2019; Vieira & Matsukura, 2017). Conforme revisão de literatura realizada por Furlanetto et al. (2018), reiterado por Silva e Bizelli (2022) e Silva et al. (2019), a ênfase em aspectos preventivos e biológicos

---

<sup>1</sup> A definição da PCDC como tecnologia de ensino advém do seu potencial de aplicação prática do conhecimento científico para responder a necessidades educacionais socialmente relevantes (Kienen et al., 2013)

predomina até o presente, e ocorre em detrimento do exame da sexualidade como construção social e histórica e das discussões sobre papéis e identidades de gênero (tal como proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais). Além disso, a ênfase na biologia, na prevenção e no risco se sobrepõem ao caráter prazeroso e saudável da sexualidade. Quando discutida em sua integralidade, contemplando seus múltiplos aspectos, a EPS tem maiores chances de promover qualidade de vida e emancipação dos jovens (Aires, 2021; Alencar et al., 2008; Brabo et al., 2020; Marinho & Anastácio, 2012; Nogueira et al., 2008; Vieira & Matsukura, 2017).

O ensino intencional e planejado torna-se mais socialmente relevante na medida em que se baseia nas necessidades dos estudantes e do meio em que vivem (Carvalho et al., 2014; De Luca, 2013; Kienen et al., 2013; Luiz & Botomé, 2017). Existem diversas necessidades sociais e individuais com as quais os alunos podem se deparar na vivência de sua sexualidade, relativas, por exemplo, às relações sociais, às múltiplas expressões da sexualidade, ao próprio corpo, às relações de gênero, às diversas concepções existentes sobre sexualidade, à discriminação, dentre muitas outras (e.g., Alencar et al., 2008; Brabo et al., 2020; Nogueira et al., 2008; Vieira & Matsukura, 2017). É para o melhor enfrentamento de situações como essas que a EPS deve estar orientada, visto que atualmente na percepção dos alunos há uma lacuna entre a apresentação de informações e o comportamento preventivo, saudável e satisfatório da sexualidade (Furlanetto et al., 2019). Reconhecendo os benefícios de uma EPS orientada pelos princípios apresentados, torna-se necessário, ainda, ampliar a clareza acerca de como definir seus objetivos de ensino. As contribuições da Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) são uma possibilidade para elaborar objetivos de ensino significativos e relevantes, de modo a evidenciar os impactos que se pode esperar do processo de ensino e aprendizagem.

### **Formulação de objetivos de ensino: uma alternativa para decidir o que ensinar**

A Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) é uma tecnologia de ensino baseada na Análise do Comportamento constituída por pressupostos e princípios relativos aos processos de ensinar e aprender. Eles envolvem o planejamento de condições que facilitem o desenvolvimento de novos comportamentos pelo aluno, elencados por sua relevância como comportamentos-objetivo, para que os alunos possam lidar com as situações com as quais se deparam em sua vida (De Luca, 2013; Kienen et al., 2013; Kubo & Botomé, 2001). Nessa perspectiva, “comportamento” compreende a relação entre o contexto em que uma resposta é apresentada, a própria resposta e as consequências produzidas por ela. Em outras palavras, comportamento pode ser entendido como o sistema de interações entre uma ação, o ambiente antecedente e o ambiente consequente a essa resposta (Botomé, 2013; Skinner, 2003). Não se trata, portanto, de um sinônimo para ação observável, pois a ação ou resposta de um indivíduo é apenas um dos três componentes do comportamento.

Sendo assim, processos educativos teriam como ponto de partida a proposição, por parte do educador, de objetivos de ensino (ou comportamentos-objetivo, na perspectiva da PCDC) que sejam de natureza comportamental, isto é, que correspondam a comportamentos a serem desenvolvidos em contexto de ensino (aulas, estudos, trabalhos etc.) e a serem apresentados pelos alunos em seus contextos cotidiano e profissional, para que possam lidar com necessidades individuais e sociais (Kubo & Botomé, 2001). Essa tarefa tem, portanto, caráter ético, já que exige uma reflexão sobre quais comportamentos deverão ser ensinados, qual sua relevância social e quem será beneficiado com o ensino deles (Carvalho et al., 2014). Essa concepção de ensino tende a ser mais promissora que a concepção tradicional de ensino como “transmissão de conteúdos”, contundentemente criticada por Paulo Freire (1981).

Para formular objetivos de ensino de modo a capacitar os alunos a transformarem os contextos em que se inserem em uma direção significativa, alguns critérios são fundamentais (De Luca, 2013; Kienen et al., 2013; Kubo & Botomé, 2001). O primeiro deles é que os objetivos de ensino devem fazer referência aos três componentes de um comportamento (ambiente antecedente, ação e ambiente consequente – imediato e em médio e longo prazo). A fim de evidenciar o comportamento a ser ensinado e apresentar informações adicionais sobre o contexto, o objetivo de ensino deve ser descrito sob a forma de verbo + complemento (Botomé, 1985). Deve também ser descrito de forma clara, isto é, composto por expressões que tornem nítidas as características do comportamento, minimizando outras interpretações (De Luca, 2013; Krzyzanovski, 2019). Outro critério importante é que estes venham a ser apresentados pelos alunos em contextos externos à instituição escolar, pois se os objetivos se restringirem à sala de aula, a relevância social do processo educativo diminui drasticamente (Carvalho et al., 2014; De Luca, 2013;). O conjunto desses critérios viabiliza a formulação de objetivos de ensino socialmente relevantes e aumenta a eficácia do ensino, pois possibilita ao educador planejar o ensino com vistas ao que o aluno deverá ser capacitado a fazer para lidar com as necessidades do contexto no qual se insere (Carvalho et al., 2014; Luiz & Botomé, 2017). A despeito dessas contribuições, nem sempre

os “objetivos de ensino” descritos por professores ou documentos são formulados com essas características (De Luca, 2013; Luiz & Botomé, 2017).

Sendo assim, delimitar objetivos de ensino parece ser um passo anterior a todas as outras decisões a serem tomadas em relação à Educação para a Sexualidade. No Brasil, objetivos de ensino com essa finalidade foram instituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (2017). Porém, ainda que haja estudos que examinam a concepção de sexualidade presente nestes e em outros documentos legais (Aires, 2021; Silva & Bizelli, 2022; Silva et al., 2019; Rodrigues Neto, 2022), há ausência de estudos dedicados à avaliação das formulações de objetivos de ensino propostas nestes documentos.

Identificar as fragilidades e potencialidades das diretrizes apresentadas nos documentos oficiais, que são os principais recursos responsáveis por instituir e orientar as aprendizagens a serem proporcionadas em contexto escolar, possibilita maior agilidade na promoção de mudanças favoráveis nessas estruturas, objetivando diretrizes socialmente relevantes e capazes de fornecer aos professores nitidez sobre o que se espera que seus alunos aprendam. Considerando os benefícios de propor objetivos de ensino claros e socialmente relevantes e a relevância de implementar uma EPS comprometida com o desenvolvimento de comportamentos que possibilitem o bem-estar próprio e dos outros, e minimizem o risco de danos físicos, psicológicos e sociais, foi objetivo deste estudo avaliar as características de objetivos de ensino da EPS instituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Base Nacional Comum Curricular.

## Método

### Fontes de informação

Foram utilizadas duas fontes de informação: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os PCNs, apesar de não serem vigentes, são relevantes devido ao seu pioneirismo em incluir o tema da sexualidade nas diretrizes nacionais da educação (Aires, 2021; César, 2009; Furlanetto et al., 2018; Silva & Bizelli, 2022). A BNCC, por sua vez, é relevante uma vez que suas diretrizes entraram em vigor em 2018 e presume-se que serão válidas para os próximos anos, além de ser apresentado como um documento normativo, devendo ser “seguido integralmente por todas as escolas da federação, opondo-se ao caráter orientador dos PCNs” (Silva et al., 2019 p. 1544).

### Procedimento

Os PCNs são apresentados separadamente por disciplinas e temas, dentre os quais consta o “Tema Transversal Orientação Sexual”. Esta seção foi lida na íntegra, e nela estão listados os “Objetivos gerais de Orientação Sexual para o Ensino Fundamental”, de onde foram extraídos os objetivos de ensino. A BNCC, por sua vez, não possui uma seção específica dedicada à EPS, e, portanto, o documento foi lido na íntegra na busca dos objetivos de ensino formulados. Eles foram encontrados nas áreas do conhecimento dos ensinos fundamental e médio nas chamadas “habilidades”, definidas no documento como “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2017, p. 29). Considerando que “habilidades”, com base nessa definição, podem ser entendidas como objetivos de ensino, todas as habilidades descritas no documento foram examinadas e selecionou-se aquelas relacionadas à sexualidade. Para confirmar esse exame, utilizou-se a ferramenta de localização de palavras (Ctrl + tecla F) para buscar palavras-chaves pertinentes: “sexualidade”, “sexual”, “corpo”, “reprodução”, “gênero” e “diversidade”. De maneira a padronizar a etapa da educação analisada, foram selecionados apenas os objetivos vinculados ao ensino fundamental, visto que nos PCNs os objetivos da EPS limitam-se a este segmento.

Os objetivos da EPS identificados foram registrados em duas planilhas, uma para os PCNs e outra para a BNCC, e fragmentados em unidades de análise constituídas por um verbo e um complemento. Por exemplo, um objetivo de ensino descrito como “Explicar sintomas e etiologia de ISTs” seria fragmentado em duas unidades: “Explicar sintomas de ISTs” e “Explicar etiologia de ISTs”. As unidades foram categorizadas nas planilhas quanto a três aspectos relevantes para a PCDC na formulação de objetivos de ensino para qualquer área do conhecimento (Botomé, 1985; De Luca, 2013; Krzyzanowski, 2019): a Natureza, o Contexto e a Clareza das formulações. Outros possíveis critérios para avaliar comportamentos-objetivo (como precisão, objetividade, completude e relevância) não foram diretamente utilizados, uma vez que o critério “clareza” já contempla a precisão das expressões, a objetividade da linguagem (evitando metáforas e expressões ambíguas) e a concisão (escrever de forma breve e completa) (Dos Santos et al., 2021).

No aspecto Natureza, as formulações de objetivos foram classificadas entre “Comportamento” (verbos com ênfase na interação e nos efeitos produzidos por uma ação); “Resposta do aluno” (verbos com ênfase na topografia, que enfatize apenas essa instância do comportamento); “Atividade de ensino” (descrições que remetem a meios ou recursos para aprendizagem de comportamentos ou mesmo respostas) e “Conteúdo comportamentalizado” (verbos que remetem à obtenção de informações pelos alunos, sem esclarecer em quais contextos o comportamento deve ser emitido e quais as consequências pretendidas).

Em relação ao aspecto Clareza, quando os termos utilizados para expressar o objetivo possibilitam compreensão por parte do leitor, a expressão foi considerada “clara”. Expressões compostas por termos metafóricos, com diversos significados ou muito abrangentes podem resultar em múltiplas interpretações e, portanto, foram consideradas “pouco claras”.

Quanto ao aspecto Contexto, quando a expressão descreve um objetivo a ser apresentado no contexto de vida dos estudantes, foi considerado “externo” ao contexto de ensino. Exemplo: “Proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos”. Quando descreve um objetivo a ser apresentado primordialmente em contexto de ensino, foi considerado “interno”. Exemplo: “Comparar o modo de ação dos diversos métodos contraceptivos”. Também foram considerados objetivos internos expressões que faziam referência a um objetivo a ser apresentado em contexto de ensino mesmo que com decorrências externas. Exemplo: “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana”.

Além desses critérios da PCDC para avaliar objetivos, as unidades também foram examinadas quanto à Dimensão da sexualidade a que remetem, a fim de verificar quais são mais e menos prevalentes em cada documento e as implicações disso para o ensino sobre sexualidade. Para cada unidade foi indicada apenas uma Dimensão – aquela mais diretamente explicitada pela expressão, por mais que as dimensões da sexualidade tenham intersecções entre si. Os objetivos de ensino foram classificados entre as dimensões: “Biológica” (quando a expressão faz referência a aspectos anatômicos e fisiológicos da sexualidade); “Preventiva” (quando a expressão faz referência à prevenção de gravidez não planejada e de ISTs); “Psicológica” (quando faz referência à vivência da sexualidade em âmbito individual, como desejos, preferências, receios etc.); “Cultural” (quando faz referência à identificação de variáveis culturais determinantes de vivências relacionadas à sexualidade); “Micropolítica” (quando faz referência à responsabilidade na interação com o outro); e “Macropolítica” (quando faz referência a processos e mecanismos que visam o equilíbrio da relação de poder entre pessoas e grupos).

As unidades foram avaliadas por duas observadoras independentes. Após a coleta de dados dessas observadoras, os dados foram organizados em uma tabela comparativa, expondo as indicações de cada observadora lado a lado. As discordâncias foram examinadas em conjunto com um terceiro avaliador até que se chegou em conformidade em relação ao grau da variável estabelecida. A partir dessa etapa, as definições das categorias foram reformuladas para sua versão final, apresentada nesta seção.

## Resultados e Discussão

Os objetivos de ensino da EPS identificados nos PCNs estão apresentados na Tabela 1, e da BNCC, na Tabela 2. Nos PCNs (Tabela 1), foram encontradas 12 formulações de objetivos de ensino. Após a fragmentação desses objetivos em unidades (verbo + complemento), chegou-se ao total de 26 unidades de objetivo de ensino. Na BNCC (Tabela 2), foram identificados cinco objetivos de ensino relativos à EPS, provindas das habilidades de duas áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e História) do ensino fundamental. Com a fragmentação em unidades de objetivo, o total é 25.

**Tabela 1**

*Objetivos de Ensino Relativos à EPS nos PCNs (continua)*

<b>Objetivo de ensino</b>	<b>Unidade de objetivo de ensino</b>
Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano (I)	- Respeitar a diversidade de valores existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano (1) - Respeitar a diversidade de crenças existentes e relativas à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano (2) - Respeitar a diversidade de comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano (3)

Compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana (II)	- Compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana (4)
Conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual (III)	- Conhecer seu corpo como condição necessária para usufruir de prazer sexual (5) - Valorizar sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual (6) - Cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual (7)
Reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas (IV)	- Reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino (8) - Posicionar-se contra discriminações associadas a elas [as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino] (9)
Identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro (V)	- Identificar seus sentimentos, respeitando os sentimentos e desejos do outro (10) - Identificar seus desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro (11) - Expressar seus sentimentos, respeitando os sentimentos e desejos do outro (12) - Expressar seus desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro (13)
Proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores (VI)	- Proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos (14) - Proteger-se de relacionamentos sexuais exploradores (15)
Reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir de prazer numa relação a dois (VII)	- Reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir de prazer numa relação (16)
Agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS (VIII)	- Agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV (17) - Agir de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS (18) - Agir de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS (19)
Conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual (IX)	- Conhecer práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual (20) - Adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual (21)
Evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS (X)	- Evitar contrair doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS (22) - Evitar transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS (23)
Desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade (XI)	- Desenvolver consciência crítica a respeito de sua sexualidade (24) - Tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade (25)
Procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos (XII)	- Procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos (26)

**Tabela 2***Objetivos de ensino relativos à EPS na BNCC (continua)*

<b>Objetivo de ensino</b>	<b>Unidade de objetivo de ensino</b>
Ciências 8º ano: Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. (I)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais. (1)</li> <li>- Analisar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação do sistema nervoso. (2)</li> <li>- Explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais. (3)</li> <li>- Explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação do sistema nervoso. (4)</li> </ul>
Ciências 8º ano: 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). (II)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar o modo de ação dos diversos métodos contraceptivos (5)</li> <li>- Comparar a eficácia dos diversos métodos contraceptivos (6)</li> <li>- Justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce (7)</li> <li>- Justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha do método mais adequado à prevenção da gravidez indesejada (8)</li> <li>- Justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha do método mais adequado à prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) (9)</li> <li>- Justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce (10)</li> <li>- Justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez indesejada (11)</li> <li>- Justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na utilização do método mais adequado à prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) (12)</li> </ul>
Ciências 8º ano: Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. (III)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os principais sintomas de algumas DST (com ênfase na AIDS) (13)</li> <li>- Identificar os principais modos de transmissão de algumas DST (com ênfase na AIDS) (14)</li> <li>- Identificar os principais modos de tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS) (15)</li> <li>- Discutir estratégias de prevenção de algumas DST (com ênfase na AIDS) (16)</li> <li>- Discutir métodos de prevenção de algumas DST (com ênfase na AIDS) (17)</li> </ul>
Ciências 8º ano: Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética). (IV)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica) (18)</li> <li>- Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (sociocultural) (19)</li> <li>- Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (afetiva) (20)</li> <li>- Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (ética) (21)</li> </ul>
História 9º ano: Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (V)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir as causas da violência contra populações marginalizadas com vistas à tomada de consciência (22)</li> <li>- Discutir as causas da violência contra populações marginalizadas com vistas à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (23)</li> <li>- Analisar as causas da violência contra populações marginalizadas com vistas à tomada de consciência. (24)</li> <li>- Analisar as causas da violência contra populações marginalizadas com vistas à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (25)</li> </ul>

Na Tabela 3 consta a proporção de classificação das unidades de objetivos de ensino identificadas nos dois documentos em relação às categorias Clareza, Natureza, Contexto e Dimensões da sexualidade. Em relação à Clareza dos objetivos, depois de fragmentados, os dois documentos não possuem diferença muito expressiva; nos PCNs, 73% dos objetivos foram considerados claros, enquanto na BNCC foram 76% dos objetivos. Nota-se que, apesar de a BNCC possuir menos da metade da quantidade de objetivos que os PCNs (5 e 12, respectivamente), seus objetivos, quando fragmentados, são muito próximos em quantidade (25 e 26, respectivamente). Isso ocorre porque os objetivos descritos na BNCC são, de maneira geral, compostos por múltiplos verbos e múltiplos complementos, sugerindo, sobretudo, falta de clareza acerca do que constitui um objetivo de ensino.

**Tabela 3**

*Percentagem de Características dos Objetivos de Ensino Relativos à Educação Sexual nos PCNs e na BNCC*

<b>Categorias</b>	<b>PCNs</b> (n = 26)	<b>BNCC</b> (n = 25)	<b>Exemplo</b>
<b>Clareza</b>			
Claro	73% (19)	76% (19)	Identificar os principais sintomas de algumas DST (com ênfase na AIDS)
Pouco claro	27% (7)	24% (6)	Conhecer práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual
<b>Contexto</b>			
Interno	19% (5)	76% (19)	Analisar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais.
Externo	81% (21)	24% (6)	Tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade.
<b>Natureza</b>			
Comportamento	81% (21)	36% (9)	Cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual
Resposta do aluno	0% (0)	40% (10)	Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (ética)
Atividade de ensino	0% (0)	16% (4)	Discutir estratégias de prevenção de algumas DST (com ênfase na AIDS)
Conteúdo comportamentalizado	19% (5)	8% (2)	Desenvolver consciência crítica a respeito de sua sexualidade
<b>Dimensões da sexualidade</b>			
Biológica	0% (0)	20% (5)	Explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais.
Preventiva	15% (4)	28% (7)	Comparar a eficácia dos diversos métodos contraceptivos
Psicológica	35% (9)	4% (1)	Proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos
Cultural	8% (2)	12% (3)	Reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino
Micropolítica	35% (9)	28% (7)	Evitar transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS
Macropolítica	8% (2)	8% (2)	Agir de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS



Outro aspecto relevante que impacta no desenvolvimento da EPS é que os objetivos na BNCC estão diluídos ao longo do documento enquanto nos PCNs estão localizados em uma só seção. Isso faz com que caiba ao educador que queira promover EPS com base na BNCC a tarefa de analisar um documento de 600 páginas para encontrar cinco objetivos de ensino. Nesse sentido, a supressão de uma seção específica dedicada à EPS na BNCC pode ser considerada, por si só, um retrocesso em relação aos PCNs, pois facilita uma esquiva das instituições escolares da função de tornar as pessoas mais autônomas em relação a sua própria sexualidade, mais conscientes de suas necessidades e de questões sociais, e mais respeitadas em relação a si e aos outros.

Em relação à Natureza, conforme a Tabela 3, 81% das unidades de objetivo de ensino dos PCNs correspondem a comportamentos, isto é, contém verbos com ênfase na interação e nos efeitos produzidos por uma ação. Um exemplo de objetivo de ensino classificado como comportamento é “Identificar seus sentimentos, respeitando os sentimentos e desejos do outro” (derivado dos PCNs), pois essa formulação é constituída por informações referentes aos três componentes de um comportamento (ambiente antecedente, resposta e ambiente consequente). Esse tipo de formulação possibilita aferir não só o que o aluno deve ser ensinado a fazer, mas também em que contextos e quais as consequências esperadas (De Luca, 2013; Luiz & Botomé, 2017), quando, além de explicitar o comportamento-objetivo de maneira clara, é realizada a análise funcional dos comportamentos-objetivos (etapa que pode ser realizada em futuras pesquisas). Em contraste, na BNCC somente 36% dos objetivos apresentaram essas características e foram classificados como comportamentos-objetivo. Os demais objetivos (74%) foram classificados como falsos objetivos de ensino (atividade de ensino, resposta do aluno, conteúdo comportamentalizado). São exemplos as formulações: “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana” e “Discutir estratégias de prevenção de algumas DST (com ênfase na AIDS)”, constituídas pelos verbos “selecionar” e “discutir”, processos a serem realizados em sala de aula, mas em que não se evidencia o contexto de vida em que essas atividades devem ocorrer ou as consequências pretendidas.

Falsos objetivos de ensino estão mais relacionados com o meio pelo qual o educador ensina gradualmente um novo comportamento, e, portanto, não constituem a finalidade de um processo de ensino e aprendizagem (De Luca, 2013; Luiz & Botomé, 2017). Outro exemplo seria “Explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais” (identificado na BNCC). Objetivos desse tipo são formulados de forma semelhante à descrição de um comportamento, devido à presença de um verbo, mas sua natureza consiste primordialmente em uma informação ou um conteúdo a ser transmitido aos alunos (Luiz & Botomé, 2017). A “aquisição” de informações não tem finalidade em si mesma; sua seleção e utilização se justifica na medida em que instrumentaliza o aluno a fazer algo com elas (De Luca, 2013; Freire, 1981; Kubo & Botomé, 2001). A presença de atividades de ensino e conteúdos comportamentalizados propostos como objetivos sugere falta de discernimento entre o que é resultado do processo educativo e o que são meios para atingi-lo, e quais comportamentos cabem aos alunos apresentarem em relação à sua sexualidade no contexto externo ao escolar, após terem realizado essas atividades em sala de aula. Na BNCC parece perder-se de vista que a sexualidade é um aspecto que constitui a vida dos cidadãos, restringindo-se a um tema de debates e discussões em sala de aula.

Os dados referentes ao critério Contexto vão ao encontro desse exame. De acordo com a Tabela 3, aprendizagens a serem apresentadas em contexto externo ao de ensino estão presentes em 81% dos objetivos dos PCNs, enquanto em apenas 24% dos objetivos da BNCC. A alta prevalência de objetivos de ensino internos na BNCC aponta para a considerável diminuição da relevância social da EPS delineada neste documento, uma vez que tais objetivos estão circunscritos à sala de aula em vez de serem orientados para as necessidades individuais e sociais relativas à sexualidade com as quais os alunos precisarão lidar em seu cotidiano (De Luca, 2013; Luiz & Botomé, 2017).

Ainda conforme a Tabela 3, é possível observar diferenças nos dois documentos acerca das Dimensões da sexualidade abordadas. Uma das variáveis que se destaca é a diferença entre a porcentagem de objetivos categorizados como Preventivos e Biológicos. A dimensão Preventiva foi encontrada em 15% dos objetivos dos PCNs e em 28% dos objetivos da BNCC, e a Biológica é uma dimensão que não aparece nos objetivos dos PCNs e aparece em 20% dos objetivos da BNCC. Chama a atenção que quase metade dos objetivos propostos neste documento (48%) são relativos às dimensões Biológica e Preventiva. Essa ênfase – evidenciada também pelo fato de que quatro dos seis objetivos localizam-se na disciplina de Ciências – gera preocupação, pois enquanto a EPS poderia ter um impacto relevante na vida das pessoas, tornando-as mais autônomas, conscientes, e respeitadas em relação a si e ao outro, a BNCC resgata o enfoque biologicista da sexualidade, na contramão do que é proposto em vasta literatura da área (Figueiró, 2009; Furlanetto et al., 2018; Sfair et al., 2015; Silva & Bizelli, 2022; Silva et al., 2019; Vieira & Matsukura, 2017). Esses dados tornam nítido o predomínio destas dimensões frente às demais, igualmente relevantes para a sexualidade.

Considerando os apontamentos da literatura a respeito da necessidade de comportamentos socialmente respeitosos serem objetivos de ensino fundamentais da EPS (Figueiró, 2009; Vieira & Matsukura, 2017; Silva & Bizelli, 2022), faz-se necessário destacar que não houve avanço, e sim retrocesso, em relação a esse aspecto. A dimensão Micropolítica, que pôde ser identificada em 35% dos objetivos de ensino dos PCNs, decaiu para 28% nos objetivos de ensino da BNCC. À essa diminuição, soma-se uma avaliação qualitativa do conteúdo destes objetivos indicados como micropolíticos: ainda que tenham sido categorizados dentro desta Dimensão, estes 28% tratam em sua maioria da prevenção de ISTs. Assim sendo, os objetivos da dimensão Micropolítica da BNCC também acabam corroborando com o enfoque biológico-preventivo apontado e problematizado pela literatura.

O maior contraste entre os documentos está na dimensão Psicológica, relacionada a 35% dos objetivos de ensino dos PCNs, enquanto apenas 4% dos objetivos da BNCC fazem referência a essa dimensão. A prevalência das dimensões Psicológica (35%) e Micropolítica (35%) nos PCNs – 70% dos objetivos propostos – representou um avanço nas diretrizes educacionais do Brasil, pois trouxe a compreensão da importância dessas dimensões para a experiência da sexualidade, o que foi interrompido pelo documento seguinte. Porém, é relevante destacar que apesar da manutenção do percentual da dimensão Macropolítica (8% em ambos documentos) e do aumento da dimensão Cultural (PCNs: 8%; BNCC: 12%) constituírem vantagens da BNCC, tal avanço está longe de contemplar essas dimensões de forma coerente.

Avanço ou retrocesso? Mesmo com aspectos que ainda necessitassem maior aprofundamento, os PCNs constituíram um documento que promoveu grandes avanços em relação à EPS brasileira, elemento já destacado na literatura (Aires, 2021; Silva & Bizelli, 2022). Nos PCNs, a sexualidade é tratada como um direito e como um aspecto da vida das pessoas que não apenas não pode ser negado, como também deve ser respeitado e valorizado (Aires, 2021). Todavia, a BNCC não contemplou esses avanços, priorizando de forma expressiva aprendizagens que remetem à sexualidade como um processo predominantemente biológico e direcionado à eliminação de riscos.

As características observadas na BNCC denunciam, portanto, a distância entre o que o documento apresenta e o que é recomendado pela literatura para a promoção de uma EPS eficaz, saudável e emancipatória. Isso se dá, em especial, pela inexistência de uma seção específica para a EPS, pela perspectiva limitada da sexualidade, e pela formulação de objetivos de ensino que são, em sua maioria, pouco qualificados para as situações em que seriam necessários e distantes do contexto de vida dos aprendizes. Em um cenário onde são fundamentais orientações para planejar práticas educativas que visem o desenvolvimento de comportamentos relevantes relacionados à sexualidade e à reparação de questões sociais que dizem respeito a ela, essas são as características do documento que teria a função de orientar as instituições de ensino e professores em relação à EPS.

### Considerações Finais

Embora o ensino sobre sexualidade seja empreendido por diversos agentes civis e institucionais, a escola é um local de prestígio para promover a reflexão sobre valores e mecanismos de controle, e para arranjar condições para que os alunos desenvolvam comportamentos relativos à sexualidade que sejam comprometidos com a ética, a transformação social, o respeito à diversidade e a vivência do prazer (Aires, 2021; Danzmann et al., 2022). Para tanto, é preciso que os agentes responsáveis pela orientação do ensino identifiquem comportamentos relevantes a serem desenvolvidos com base em necessidades individuais e coletivas e os proponham como objetivos de ensino. Dessa maneira, talvez contribuam para modificar o que foi examinado por Silva et al. (2019): os documentos acabam por não subsidiar a atuação do docente, o que poderá “redundar na marginalização da sexualidade e do gênero na escola” (p. 1552).

Os objetivos de ensino da EPS apresentados pelos PCNs, embora necessitem de maior clareza nos termos empregados, referem-se em sua maioria a comportamentos a serem apresentados pelos estudantes em seus contextos de vida, além de abrangerem aspectos da sexualidade que têm sido descritos pela literatura como relevantes. Já na BNCC, a maior parte dos objetivos identificados são falsos objetivos de ensino e, portanto, não necessariamente se generalizam para a realidade dos alunos e das comunidades. Além disso, os retrocessos produzidos pela BNCC a partir da supressão de uma seção sobre EPS, da ausência do entendimento da sexualidade como tema transversal e interdisciplinar, somado às características dos objetivos de ensino apresentados em tal documento, parecem constituir barreiras para uma EPS emancipatória e socialmente relevante.

O Brasil é signatário da Declaração dos Direitos Humanos, que contempla a vivência da sexualidade como um direito inalienável. Considerando que as legislações do país que dão concretude para as contingências que irão promover tais direitos são genéricas, é a educação um dos principais recursos para construir um ambiente social que garanta tais direitos (Dittrich, 2022). Quando as legislações e normativas que orientam a atuação dos professores não

dão conta de avançar no olhar para a vivência da sexualidade diante das suas múltiplas dimensões, a construção desse ambiente social fica prejudicado e, por vezes, inviabilizado.

Tal falência pode ser observada quando o relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, publicado em 2021, avalia que no Brasil há “proliferação de discursos violentos e discriminatórios na esfera pública e nas redes sociais [...] e registra que essas campanhas são dirigidas especialmente contra os direitos das mulheres, [...] LGBTI [...]” (CIDH, 2021, como citado em Dittrich, 2022, p. 92). Diante desse cenário de violação de direitos relacionados à sexualidade, se a educação é uma forma de construir contingências sociais para a promoção de direitos relativos à sexualidade, a fragilidade dos documentos em relação à contemplação das múltiplas dimensões da sexualidade, em particular a cultural e macropolítica, precisa ser modificada.

Os vários benefícios que a Educação para a Sexualidade produz – ou, talvez mais precisamente, pode vir a produzir – corroboram a justificativa de esforços nessa área. As contribuições da Análise do Comportamento e da Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos podem, com efeito, somar-se a esses esforços, tornando os objetivos de ensino comportamentais, claros, externos, multifacetados, socialmente relevantes. Isso possibilitaria caminhos para uma Educação para a Sexualidade no Brasil mais eficaz e promissora, capaz de promover um direito humano fundamental.

### Declaração de conflito de interesses

Os autores declaram que não há conflito de interesses relativos à publicação deste artigo.

### Contribuição de cada autor

A contribuição de cada autor/a do manuscrito foi a seguinte: Giovanna Storrer – formulação da proposta do estudo, revisão da literatura, proposição do método, coleta de dados e construção do texto original; Giovanna Cordeiro Saltori - revisão da literatura, revisão do método, avaliação da fidedignidade dos dados e atualização do texto original; Talissa Palma Müller - revisão da literatura, revisão do método, avaliação da fidedignidade dos dados e atualização do texto original; e Gabriel Gomes de Luca – orientação e supervisão do projeto, revisão do método e do processo de coleta de dados, revisão e edição da versão final do texto.

### Direitos Autorais

Este é um artigo aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons 4.0 BY-NC.



### Referências

- Aires, D. C. (2021). Educación sexual: un derecho humano. Leyes vigentes en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Revista de La Facultad de Derecho*, 1–23. <https://doi.org/10.22187/rfd2021n50a16>
- Alencar, R. A., Silva, L., Silva, F. A., & Diniz, R. E. S., (2008). Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. *Ciência & Educação*, 14(1), 159-168. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000100011>
- Brabo, T. S. A. M., Silva, M. E. F., Maciel, T. S. (2020). Gênero, sexualidades e educação: cenário das políticas educacionais sobre os direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes. *Práxis educativa*, 15, 1-21. <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.13397.003>
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf).
- Botomé, S. P. (1985). O problema dos falsos “objetivos de ensino”. In S. P. Botomé (Org.), *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional* (pp. 102–122) [Manuscrito não publicado].
- Botomé, S. P. (2013). O conceito de comportamento operante como problema. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v9i1.2130>
- Carvalho, G. S., Silva, S. Z., Kienen, N. & Melo, C. M. (2014). Implicações éticas na proposição de comportamento-objetivos a partir da perspectiva Behaviorista Radical. *Perspectivas em análise do comportamento*, 5(2), 93-195. <https://doi.org/10.18761/perspectivas.v5i2.135>

- César, M. R. (2009). Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar em revista*, 25(35), 37-51. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004>
- Cianca, B. C., Panosso, M. G., & Kienen, N. (2020). Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos: Caracterização da produção científica brasileira de 1998-2017. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 11(2), 114-136. <https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/661/330>
- Danzmann, P. S., Vestena, L. T., da Silva, A. C. P., & Peixoto, M. J. R. (2022). Educação sexual na percepção de pais e adolescentes: uma revisão sistemática. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 11, e3981. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpsds.2022.3981>
- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.
- Dittrich, A. (2022). Direitos humanos: Por que analistas do comportamento deveriam se importar?. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 13(1), 086-101. <https://doi.org/10.18761/VEEM.0079jan22>
- Dos Santos, I. A. T., De Luca, G. G., Krzyzanovski, A. S., Luiz, F. B., Panosso, M. G., & Kienen, N. (2021). Critérios para nomear comportamentos constituintes de uma classe: considerações iniciais [Resumo]. *Anais do XXX Encontro Anual da Associação Brasileira de Ciências do Comportamento* (p. 190). ABPMC. <https://abpmc.org.br/wp-content/uploads/2022/05/anais-XXXEncontroABPMC2021.pdf>
- Figueiró, M. N. D. (2001). *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. Editora UEL.
- Figueiró, M. N. D. (2009). Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. Em M. N. D. Figueiró (Org). *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum* (p. 141-172). Londrina: Eduel. <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido* (9. ed.). Paz & Terra.
- Furlanetto, M. F., Lauermann, F., da Costa, C. B., & Marin, A. H. (2018). Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 550-571. <https://doi.org/10.1590/198053145084>
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamental*, 21(4), 481-494. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274528983006>
- Krzyzanovski, A. S. (2019). *Classes de comportamentos básicos constituintes da intervenção do analista do comportamento sobre processos comportamentais em organizações*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5(1), 133-171. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Louro, G. L. (2000) *Pedagogias da Sexualidade* (2nd ed.). Autêntica.
- Luiz, F. B., & Botomé, S. P. (2017). Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta Comportamental*, 25(3), 329-346. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274552568003>
- Maia, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação sexual: princípios para ação. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 15(1), 75-84. <http://hdl.handle.net/11449/124985>
- Marinho, S., & Anastácio, Z. (2015). Desenvolvimento de competências no âmbito da educação sexual: uma investigação-ação com professores e alunos. *Atas do Congresso de Educação Sexual em Meio Escolar e Meio Institucional*. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/39628>
- Nogueira, C., Saavedra, L., & Costa, C. E. V. D. (2008). (In) Visibilidade do gênero na sexualidade juvenil: propostas para uma nova concepção sobre a educação sexual e a prevenção de comportamentos sexuais de risco. *Proposições*, 19(2), 59-79. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200006>
- Ribeiro, P. R., & Magalhães, J. C. (2017). *Debates contemporâneos sobre Educação para Sexualidade*. Ed. da FURG.
- Rodrigues Neto, A. (2022). Educação em sexualidade na Europa e as sexualidades interseccionais do Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 30(1), e74630. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n174630>
- Sayão, Y. (1997). Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 107-117). Summus.
- Sfair, S. C., Bittar, M., & Lopes, R. E. (2015). Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. *Saúde e Sociedade*. 24(2), 620-632. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902015000200018>

- Silva, E. C. M., & Bizelli, J. L. (2022). O percurso da educação sexual escolar: Proposta para prevenção e combate à violência sexual. *Revista Ambienteeeducação*, 15(00), e022028. <https://doi.org/10.26843/ae.v15i00.1209>
- Silva, C. S. F. da, Brancaleoni, A. P. L., & Oliveira, R. R. de. (2019). Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 14 (n. esp. 2), 1538–1555. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12051>
- Silva, R. C. P., & Neto, J. M. (2006). Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciência & Educação*, 12(2), 185-197. <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/1732>
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano*. 11 ed. Martins Fontes.
- Vieira, P. M., & Matsukura, T. S. (2017). Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 453-474. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226923>

---

Submetido em: 13/04/2024

Aceito em: 01/07/2024