



**UNIPORÁ – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE IPORÁ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JÉSSICA VITÓRIA DA SILVA FARIA

**SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM
ATRAVÉS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).**

**IPORÁ – GO
2025**

JÉSSICA VITÓRIA DA SILVA FARIA

**SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM
ATRAVÉS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro
Universitário de Iporá- UNIPORÁ, em cumprimento
às exigências parciais para a obtenção do título de
Pedagoga.

Aprovada em: 30 de junho de 2025.

Banca Examinadora

**Professora Ma. Ana Paula Ferreira de Lima
Orientadora (UNIPORÁ)**

**Professor Me. Pedro Vinicius Barreto de Souza
Examinador (UNIPORÁ)**

**Professora Esp. Vilma Soares
Examinadora (CONVIDADA)**

SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).

SEXUALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN APPROACH THROUGH THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE (BNCC).

Jéssica Vitória da Silva Faria¹
Ana Paula Ferreira de Lima²

RESUMO

O presente estudo teve como tema a abordagem da sexualidade na Educação Infantil, compreendendo-a como uma dimensão essencial ao desenvolvimento humano, que se manifesta desde os primeiros anos de vida e se constitui a partir de fatores biológicos, afetivos e socioculturais. Mediante o exposto, o objetivo geral da pesquisa foi analisar, a partir da literatura disponível, como a sexualidade pode ser tratada pedagogicamente na Educação Infantil com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuindo para uma formação integral das crianças. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, utilizando como fontes livros, artigos científicos, documentos oficiais, em especial a BNCC e produções acadêmicas que trouxeram a sexualidade no âmbito educacional e de forma específica, na Educação infantil. Ressaltamos que os principais resultados indicaram que, apesar de a BNCC prever uma formação que contempla o corpo, as emoções e o respeito à diversidade, ainda há um silenciamento em torno do tema, marcado por tabus e resistências, especialmente por parte de profissionais da educação. Além disso, a pesquisa demonstrou que, ao compreender os fundamentos teóricos e legais da sexualidade infantil, os educadores podem promover práticas pedagógicas capazes de respeitar desenvolvimento da criança. As considerações finais reforçam a importância de romper com os preconceitos e desinformações sobre o tema, reconhecendo a sexualidade como direito da criança e elemento constitutivo do ser humano. Com isso, destaca-se a necessidade de formação docente contínua e fundamentada para garantir uma atuação pedagógica segura, consciente e alinhada à BNCC.

Palavras-chave: sexualidade; infância; BNCC; formação docente; diversidade.

ABSTRACT

The theme of this study was the approach to sexuality in Early Childhood Education, understanding it as an essential dimension of human development, which manifests itself from the first years of life and is constituted by biological, emotional and sociocultural factors. Given the above, the general objective of the research was to analyze, based on the available literature, how sexuality can be addressed pedagogically in Early Childhood Education based on the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), contributing to the comprehensive education of children. The methodology adopted was qualitative in nature, with a bibliographic approach, using as sources books, scientific articles, official documents, especially the BNCC and academic productions that brought sexuality into the educational context and specifically in Early Childhood Education. We emphasize that the main results indicated that, although the BNCC provides for an education that includes the body, emotions and respect for diversity, there is still a silence around the topic, marked by taboos and resistance, especially on the part of education professionals. Furthermore, the research demonstrated that, by understanding the theoretical and legal foundations of child sexuality, educators can promote pedagogical practices that respect children's development. The final considerations reinforce the importance of breaking with prejudices and misinformation on the subject, recognizing sexuality as a child's right and a constitutive element of the human being. With this, the need for continuous and well-founded teacher training is highlighted to ensure safe, conscious pedagogical performance aligned with the BNCC.

Keywords: sexuality; childhood; BNCC; teacher training; diversity.

¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário de Iporá-UNIPORÁ, GO. E-mail: jessicajeeh494@gmail.com.

² Orientadora. Mestra em Gestão, Educação e Tecnologia- pela Universidade Estadual de Goiás- UEG, unidade Luziânia. E-mail: nanapaula.ferr@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema a abordagem da sexualidade na Educação Infantil, considerando-a como parte essencial do desenvolvimento humano e como direito das crianças à formação integral. O recorte específico da pesquisa concentra-se na análise de como a sexualidade pode ser trabalhada pedagogicamente nessa etapa da educação básica, com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, respeitando o estágio de desenvolvimento dos estudantes e promovendo o respeito à diversidade.

O problema de pesquisa que norteia este estudo é: como a sexualidade pode ser abordada na Educação Infantil com base nas orientações da BNCC, respeitando o estágio de desenvolvimento dos estudantes, visando à diversidade e à proteção da infância? A escolha do tema justifica-se pela necessidade de romper com os tabus, preconceitos e desinformações que ainda cercam o tratamento da sexualidade no contexto escolar, especialmente na primeira infância. Embora a BNCC proponha uma formação que contemple aspectos do corpo, das emoções e das relações interpessoais, observa-se que o tema da sexualidade ainda é silenciado ou tratado de forma inadequada nas práticas pedagógicas, muitas vezes por falta de formação docente ou receios culturais.

O objetivo geral do estudo é analisar, com base na literatura disponível, como a sexualidade pode ser abordada na Educação Infantil a partir das orientações da BNCC, contribuindo para a formação integral das crianças. Como desdobramentos desse objetivo, definiram-se os seguintes objetivos específicos: discutir os significados da infância ao longo da história; apresentar um recorte conceitual sobre gênero, sexualidade e desenvolvimento infantil; analisar o papel da escola na constituição do “ser” integral na Educação Infantil; e descrever como a sexualidade é abordada na BNCC, considerando suas contradições e dicotomias.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica. A investigação baseia-se na análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais, com ênfase na BNCC, e outras produções acadêmicas que tratam da sexualidade na Educação Infantil. Busca-se, assim, identificar os principais fundamentos teóricos e práticos que orientam essa temática na escola, bem como os desafios e possibilidades para uma atuação pedagógica ética, consciente e alinhada às necessidades das crianças e aos princípios do respeito à diversidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A sexualidade é compreendida como uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano, que se manifesta desde a primeira infância e se constrói de maneira contínua a partir da interação entre fatores biológicos, afetivos, culturais e sociais. Longe de se restringir ao aspecto genital, ela envolve o modo como os indivíduos se percebem, se relacionam e expressam sentimentos, desejos e identidades, sendo parte integrante da formação subjetiva de cada ser humano.

Durante muito tempo, a infância foi vista como uma fase assexuada ou isenta de manifestações ligadas à sexualidade. No entanto, estudos contemporâneos sobre o desenvolvimento infantil demonstram que, desde os primeiros anos de vida, as crianças expressam curiosidades, emoções e comportamentos que compõem sua sexualidade. Esse entendimento exige uma abordagem educativa que considere a sexualidade não como um problema a ser evitado, mas como um aspecto a ser acolhido e orientado com ética e responsabilidade.

No contexto educacional, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral do estudante em seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo. Nesse sentido, a abordagem da sexualidade deve estar inserida nas práticas pedagógicas de forma transversal, respeitando as particularidades de cada faixa etária e garantindo um ambiente de escuta, cuidado e valorização da diversidade. A escola, como espaço de socialização, tem papel central na construção de valores e atitudes que envolvem respeito, empatia e convivência.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribui nesse processo ao propor uma formação que contemple o corpo, as emoções, as relações sociais e o respeito às diferenças. Nos campos de experiências ‘O eu, o outro e o nós’ e ‘Corpo, gestos e movimentos’, por exemplo, há espaço para o desenvolvimento de habilidades ligadas à identidade, autonomia, respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro, bem como à convivência com a diversidade de forma saudável.

Apesar desses avanços, ainda existem resistências e silenciamentos em torno da temática da sexualidade na Educação Infantil, reflexo de uma cultura marcada por preconceitos, tabus e pela ausência de formação adequada dos profissionais da educação. É necessário, portanto, investir em processos formativos que preparem os educadores para lidar com o tema com segurança e sensibilidade, compreendendo a sexualidade como parte do direito dos estudantes à educação integral e ao desenvolvimento pleno.

Assim, o referencial teórico que sustenta esta pesquisa parte da perspectiva da infância como uma fase ativa, complexa e repleta de significados, e defende uma abordagem

pedagógica da sexualidade ancorada em princípios de respeito, escuta e promoção de direitos, conforme preconizado pelos documentos oficiais e pela literatura especializada.

2.1 Os significados da infância ao longo da História

A concepção de infância, tal como a compreendemos atualmente, é resultado de um longo processo histórico, social e cultural. Durante séculos, a criança foi percebida como um ‘adulto em miniatura’ (Ariès, 1981), sendo inserida precocemente no mundo do trabalho e da vida adulta, sem reconhecimento de suas especificidades. De acordo com estudos da história social da infância, a valorização da infância como uma fase distinta da vida humana só começou a se consolidar a partir do século XVII. Essa transformação esteve associada a mudanças nas estruturas familiares, nas práticas educacionais e na visão da criança como sujeito de cuidados e formação.

A partir da modernidade, com o surgimento de políticas públicas voltadas à saúde, educação e proteção da infância, emergem novos discursos sobre a necessidade de se garantir direitos e condições adequadas ao desenvolvimento infantil. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, consagrado em documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforça essa mudança de paradigma, que compreende a infância não como uma etapa de preparação para o futuro, mas como uma fase plena de significados, aprendizagens e experiências.

Para Paixão e Borges (2021), a criança constitui um objeto de estudo complexo, cuja compreensão demanda uma análise cuidadosa e sensível às múltiplas dimensões que permeiam sua existência. As concepções sobre a infância não são constituídas de forma neutra ou universal, mas, construídas a partir dos olhares, valores, expectativas e contextos socioculturais dos adultos que as formulam. Dessa maneira, consideramos os estudos da infância conforme o olhar plural e diversos, oriundo das interpretações que, muitas vezes, assumem posições antagônicas, revelando que cada autor ou teórico, ao elaborar um conceito, projeta não apenas sua visão da criança, mas também suas crenças normativas sobre os papéis sociais e comportamentais que devem ser assumidos tanto por ela quanto pelos adultos em sua convivência.

Historicamente, a concepção de infância se pautou em distinções marcadas e conflituosas, não em razão de incertezas sobre as vivências infantis em diferentes períodos históricos, mas devido às diversas interpretações teóricas e culturais propostas por diferentes autores. Um ponto central de debate entre essas perspectivas é a existência ou não do

chamado ‘sentimento de infância’ conceito que remete à forma como a sociedade reconhece e valoriza a criança enquanto sujeito diferenciado do adulto (Paixão; Borges, 2021).

Entre os teóricos que negam a existência desse sentimento nas sociedades anteriores à modernidade, destaca-se Philippe Ariès, que argumenta que, por muito tempo, a infância foi vista como uma etapa irrelevante da vida, desprovida de valor afetivo ou simbólico significativo. Em sua obra, Ariès observa que a alta mortalidade infantil e a precariedade das condições de sobrevivência geravam uma espécie de distanciamento emocional em relação às crianças, naturalizando sua perda e tornando comum a ideia de que se geravam muitas, para garantir que algumas poucas sobrevivessem (Ariès, 1981).

Ariès (1981) ilustra essa mentalidade com um exemplo do século XVII, no qual uma mulher, ao tentar consolar outra que acabara de ter mais um filho, afirma com frieza que ela provavelmente perderá metade, ou até todos os filhos, antes mesmo que eles causem muitos problemas, um consolo que no presente soa profundamente estranho, mas que revela a dureza das concepções daquela época.

Bujes (2022) menciona que na Grécia Antiga, civilização amplamente reconhecida por seu elevado grau de desenvolvimento intelectual e cultural, é possível identificar manifestações simbólicas que revelam uma percepção sensível da infância, como se observa na presença de crianças retratadas em objetos relacionados a rituais fúnebres. Nessas representações, a morte infantil é concebida não como um simples fim, mas como uma transição para outra existência, conferindo à criança um status de sujeito merecedor de reconhecimento mesmo após a morte.

De modo semelhante, na Roma Antiga, sarcófagos decorados com cenas da vida cotidiana infantil, incluindo brinquedos, momentos de lazer e interações familiares, evidenciam que, ainda em períodos remotos, a criança era percebida como um ser com especificidades próprias, integrado ao tecido social e familiar de forma significativa. Tais registros materiais e iconográficos demonstram que a consciência sobre a singularidade da infância não é exclusiva da modernidade, mas pode ser rastreada em diferentes culturas e tempos históricos (Bujes, 2022).

A perspectiva de Heywood (2020) demonstra que na Idade Média, a infância era frequentemente concebida como uma etapa de transição funcional e utilitária, fortemente orientada para a preparação do indivíduo para os papéis sociais e econômicos que exerceria na vida adulta. Embora muitos autores clássicos tenham defendido a ideia de que as crianças não possuíam qualquer significado afetivo ou simbólico relevante para suas famílias nesse período, interpretações mais contemporâneas reconhecem que, embora distintas das

concepções modernas, existiam sim formas específicas de reconhecimento da infância. Essa etapa da vida era valorizada sobretudo enquanto fase de aprendizagem e adaptação às exigências sociais, sendo moldada pelas expectativas e estruturas da época.

Meninas eram direcionadas, desde muito cedo, para as tarefas domésticas e obrigações relacionadas à manutenção do lar, enquanto os meninos assumiam funções produtivas no campo ao lado dos pais ou, no caso das classes mais privilegiadas, eram instruídos por tutores em disciplinas consideradas essenciais à perpetuação dos interesses familiares. Assim, ainda que a infância medieval não tenha sido marcada por uma valorização sentimental como ocorre nas sociedades contemporâneas, ela não deixou de ser reconhecida como uma fase legítima da vida, inserida em uma lógica cultural própria e funcionalmente estruturada dentro do ciclo social da época (Heywood, 2020).

Destacamos que a elevada mortalidade infantil, agravada por condições sanitárias precárias, doenças e conflitos bélicos recorrentes, fazia com que muitas crianças não alcançassem a vida adulta e inúmeros jovens morressem antes mesmo de constituir família, fenômeno que marcava profundamente as estruturas familiares e afetivas das sociedades pré-modernas. De acordo com Ariès (1981), em resposta a essa realidade brutal, desenvolveu-se, em muitos contextos, uma espécie de distanciamento emocional ou indiferença aparente diante da perda precoce de filhos, frequentemente interpretada como uma estratégia psíquica de autoproteção diante da recorrência do luto. No entanto, esse comportamento não deve ser generalizado, pois há também registros que evidenciam manifestações intensas de dor e sofrimento diante da morte de crianças, revelando a complexidade dos vínculos estabelecidos.

No contexto do Renascimento, período marcado pelo florescimento do pensamento humanista e pela revalorização dos ideais clássicos helenísticos, emergem novas concepções sobre a infância, que passam a reconhecer a criança não apenas como um ser em formação, mas como um agente potencial de transformação social e intelectual. Inserida no espírito da renovação cultural e da superação da chamada ‘Idade das Trevas’, a infância passou a ser concebida como fundamento da construção de uma nova sociedade mais racional, iluminada e progressista (Bujes, 2022).

No decorrer do século XVII, especialmente entre as camadas dominantes da sociedade europeia, emerge uma concepção mais clara e diferenciada da infância, fundamentada na observação dos estados de dependência física e emocional que caracterizam os primeiros anos de vida. Segundo Levin (2019), esse novo olhar levou o adulto a reconhecer a criança como um ser frágil, vulnerável e essencialmente carente de cuidados específicos, o que marca o início da construção simbólica da infância como uma etapa distinta da existência humana. A

transição desse período só era considerada concluída quando o indivíduo ultrapassava os estágios mais evidentes de dependência, o que gradualmente consolidou a ideia da infância como a ‘idade da necessidade de proteção’, noção que permanece vigente até a contemporaneidade.

Antes dessa mudança paradigmática, a infância era virtualmente invisível para a ciência e para a sociedade como um todo, fato evidenciado pela ausência de uma linguagem específica para nomeá-la ou representá-la culturalmente. Apenas a partir da incorporação dos ideais de cuidado, tutela e disciplina é que a infância passou a ser reconhecida como uma fase autônoma, em que a criança era percebida tanto como um organismo biológico em desenvolvimento quanto como um sujeito a ser moldado rigorosamente para se tornar um adulto socialmente aceito. Essa nova abordagem, ao mesmo tempo em que legitimava a infância, também impunha a ela um modelo de controle e normatização, revelando a complexidade das transformações sociais e simbólicas que deram origem à moderna noção de infância (Levin, 2019).

Ressaltamos que, inicialmente, a mudança nas concepções sobre a infância foram mais intensas e perceptíveis nas famílias mais abastadas, visto que nesse contexto a educação formal foi associada a um olhar mais atento às necessidades afetivas e cognitivas da criança. Já entre os camponeses e serviçais, as práticas cotidianas mantiveram-se praticamente inalteradas, com a infância ainda imersa nas exigências da sobrevivência e do trabalho. No entanto, destacamos o discurso de Bujes (2022) ao ressaltar que com o avanço gradual das práticas sanitárias e o desenvolvimento tecnológico, a mortalidade infantil começou a reduzir-se, o que contribuiu significativamente para o fortalecimento do valor simbólico e social da vida infantil em diferentes segmentos da sociedade, abrindo caminho para concepções mais universalizadas sobre o cuidado e a educação das crianças.

Por sua vez, Heywood (2020) evidencia que o século XVIII representou um marco significativo na construção social da criança como sujeito distinto e digno de atenção específica, resultado direto das transformações intelectuais promovidas pelas obras de pensadores iluministas e românticos, como John Locke, Jean-Jacques Rousseau e os primeiros autores do movimento romântico. O referido autor destaca que Locke foi um dos primeiros a consolidar a noção da criança como ‘tábula rasa’, ou seja, como uma folha em branco sobre a qual o ambiente e a educação poderiam inscrever qualquer conteúdo, destacando o papel formador da experiência e da instrução na constituição do indivíduo.

Heywood (2020) também argumenta que, em contraponto, Rousseau rompeu com essa visão mecanicista ao propor que a criança nasce essencialmente boa, pura e dotada de uma

natureza ingênua que deveria ser respeitada e protegida, argumentando que o desenvolvimento infantil saudável se dá por meio da liberdade e do respeito ao ritmo natural de crescimento, sem imposições artificiais. As concepções românticas, por sua vez, elevaram ainda mais a imagem da criança, atribuindo-lhe qualidades como sensibilidade refinada, sabedoria instintiva e uma estética própria, o que demandava a criação de ambientes culturais e emocionais que favorecessem sua expressão plena. Dessa forma, o século XVIII inaugura um novo paradigma sobre a infância, no qual a criança deixa de ser vista apenas como um futuro adulto em formação e passa a ser valorizada em sua existência presente, como sujeito único, sensível e criativo, merecedor de atenção, cuidado e espaço para seu desenvolvimento integral.

Dessa forma, é importante destacar que a emergência de um tratamento diferenciado conferido à infância ocorre de maneira mais consistente entre os séculos XVI e XVIII, momento em que se inicia a lenta dissociação entre a infância e o universo adulto. Até então, a educação infantil era amplamente confundida com a inserção precoce da criança nas atividades produtivas e sociais da coletividade, sendo comum sua presença em espaços públicos e seu engajamento em funções consideradas adequadas à sua condição física (Heywood, 2020).

Com a Revolução Industrial e o conseqüente processo de urbanização, observamos a desestruturação do modelo familiar feudal, baseado na família nuclear extensa, dando lugar a uma organização social mais centrada no núcleo familiar restrito, com novas exigências em relação à formação das crianças (Rabuske; Oliveira; Aripini, 2005).

Já no século XIX, consolida-se uma visão profundamente transformadora, na qual a criança deixa de ser vista apenas como um agente econômico para ser valorizada sobretudo por seu significado afetivo e simbólico. Essa reconfiguração do olhar social e cultural sobre a infância se insere, no século XX, em uma concepção amplamente aceita de infância como uma fase especial, protegida e emocionalmente central na estrutura familiar. No entanto, Heywood (2020) tece importante consideração ao reforçar que a história cultural da infância, embora marcada por rupturas e avanços, não segue uma trajetória linear e progressiva, sendo permeada por contradições e ambivalências; é possível, por exemplo, que uma criança fosse considerada impura tanto na Alta Idade Média quanto no início do século XX, revelando os traços complexos e instáveis que caracterizam a construção histórica da infância.

Frota (2007) destaca que a partir do século XVIII, observa-se no Ocidente um processo de particularização da infância, no qual essa fase da vida passa a ser compreendida como uma etapa distinta e de extrema relevância para o desenvolvimento humano, ganhando

centralidade nas transformações socioculturais e familiares da época. Nesse contexto, a família passa por significativas modificações estruturais e afetivas, surgindo novas exigências sociais que reconfiguram o papel da criança, que deixa de ser apenas objeto de cuidados básicos, muitas vezes delegados a amas, para tornar-se sujeito valorizado e prioritário no núcleo doméstico.

Esse deslocamento simbólico e prático confere à infância um novo estatuto, ancorado no afeto e no amor familiar, ao mesmo tempo em que insere a criança em um complexo sistema de controle e normatização. Gradativamente, ela passa a ser acompanhada e orientada por instituições como a escola e por diversas áreas do saber, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Medicina, a Fonoaudiologia e a Pedagogia, que contribuíram para a constituição de um discurso científico e disciplinador sobre a infância (Frota, 2007).

Sob a perspectiva de Lins *et al.* (2014), compreendemos que, a partir das transformações nas relações sociais ocorridas na Idade Moderna, especialmente a emergência de novas concepções culturais, políticas e econômicas, a infância passou a ser concebida como uma fase específica e fundamental do desenvolvimento humano, adquirindo progressiva centralidade nas dinâmicas familiares e sociais. Essa nova configuração do tecido social fortaleceu os vínculos entre adultos e crianças, especialmente entre pais e filhos, instaurando uma sensível valorização da criança enquanto sujeito de direitos, integrante da coletividade e merecedor de atenção especial quanto à sua saúde, educação e formação moral.

Nesse contexto, a ciência moderna desempenhou importante papel ao sistematizar um corpo teórico que reconhece a infância como um campo legítimo de investigação, possibilitando o surgimento de diversas abordagens interdisciplinares voltadas ao cuidado, à orientação e à pedagogia voltada ao universo infantil. Todavia, como indicam os estudos sobre o tema, essa preocupação sistemática com a criança enquanto categoria socialmente construída é relativamente recente, consolidando-se apenas a partir do século XIX, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, revelando que a valorização da infância é fruto de um processo histórico contínuo e não de uma constatação universal e atemporal (Lins *et al.*, 2014).

No Brasil, os estudos sobre a perspectiva histórico-social da infância somente se tornaram mais conhecido a partir de 1991, quando houve a preocupação pelo registro da história da infância no país. Mary Del Priore é considerada pioneira, a partir da publicação da obra 'História da Criança no Brasil', o que inaugurou um contexto de pesquisa até então considerado incipiente. Del Priore (1991) foi responsável por destacar a influência do sentimento de valorização da infância identificado por Philippe Ariès na Europa Moderna,

articulando essa perspectiva ao contexto brasileiro, especialmente à atuação dos missionários jesuítas durante o período colonial.

Para esses religiosos, a infância era concebida como uma fase privilegiada para a catequese e a internalização dos preceitos cristãos, por se tratar de um momento formativo no qual os princípios morais e espirituais poderiam ser moldados com maior eficácia e durabilidade. Assim, a infância assumia um papel estratégico dentro do projeto civilizatório e evangelizador europeu transplantado para o Brasil, revelando desde cedo as articulações entre educação, religião e poder no processo de construção da subjetividade infantil (Del Priore, 1991).

A crescente valorização social da criança, culminando no que Ariès (1981) denominou como a ‘descoberta da infância’, teve suas raízes profundamente fincadas na cultura europeia, cuja influência se fez sentir de maneira marcante nos territórios colonizados, especialmente nas Américas e na África. Os processos colonizatórios não apenas impuseram dominação política e econômica, mas também promoveram a disseminação de valores, práticas e modelos socioculturais oriundos da Europa, particularmente no que tange à organização da vida familiar, à educação e à concepção de infância (Cruz, 2019).

Segundo Cruz (2019), entre os primeiros registros relevantes sobre esse fenômeno nas terras coloniais, destaca-se a atuação dos missionários jesuítas no século XVI, que estabeleceram um sistema de ensino voltado às populações indígenas com o objetivo de moldar seus comportamentos e crenças segundo os preceitos da fé cristã. A infância, nesse contexto, passou a ser vista como uma etapa estratégica para a inculcação da doutrina católica, sendo o convívio com os jesuítas utilizado como ferramenta para transformar os costumes nativos, considerados inadequados tanto pela Igreja quanto pela administração colonial. No entanto, o referido autor destaca que os cuidados destinados às crianças eram ainda bastante restritos, e as normas que regulavam sua vida e educação estavam majoritariamente subordinadas aos ditames religiosos, refletindo a centralidade da Igreja na estruturação das práticas pedagógicas e morais da época.

Boarini e Yamamoto (2014) ressaltam que dentre os processos históricos relevantes no campo do atendimento à infância, tanto no Brasil quanto em âmbito internacional, destaca-se a ascensão, entre o final do século XIX e o início do século XX, de políticas e práticas fortemente influenciadas por concepções higienistas e eugênicas. Embora oriundos de movimentos distintos, com origens, contextos históricos e fundamentos teóricos próprios, o higienismo, voltado para a promoção da saúde pública, e a eugenia, centrada na ideia de

‘melhoramento’ genético da população, encontraram convergência na formulação e implementação de estratégias de controle social voltadas à infância.

Essas ideologias passaram a orientar intervenções estatais e institucionais que buscavam moldar comportamentos, prevenir doenças e eliminar o que era considerado desvio físico, moral ou mental, refletindo uma racionalidade biopolítica que associava o futuro da nação ao disciplinamento e à normatização dos corpos infantis. No contexto brasileiro, tais perspectivas foram incorporadas de forma significativa às políticas públicas e aos discursos científicos e educacionais, resultando em práticas que, sob a justificativa de proteção e cuidado, também operavam como mecanismos de exclusão e controle social das camadas mais vulneráveis da população (Boarini; Yamamoto, 2014).

A partir do século XIX, observa-se uma crescente tendência científica inserida nos discursos sobre a infância, em que os saberes médicos e psicológicos passam a assumir papel central na definição dos cuidados e na orientação das práticas familiares, especialmente no que tange às responsabilidades maternas. Nesse contexto, profissionais das ciências da saúde e do comportamento passam a emitir, de forma sistemática, prescrições dirigidas às famílias, ou de forma mais específica, às mães, sobre higiene, alimentação, desenvolvimento físico e emocional das crianças, consolidando um novo modelo de parentalidade ancorado na autoridade científica (Heywood, 2020).

No decorrer do século XX, impulsionado pelo avanço tecnológico e pela intensificação da mobilidade geográfica, o discurso científico, especialmente aquele oriundo das áreas médica e psicológica, consolidou-se como o principal referencial para as práticas voltadas ao cuidado infantil, passando a mediar de forma decisiva as relações entre pais e filhos (Alves, 2019). Atribuiu-se, nesse período, uma ênfase crescente às responsabilidades dos adultos frente à infância, processo esse intensificado com a promulgação da Declaração Internacional dos Direitos da Criança, em 1959, que representou um marco na institucionalização de direitos específicos para esse grupo etário.

A partir de então, comportamentos e atitudes antes compreendidos como construções sociais passaram a adquirir força normativa, como se observa na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, no Brasil, que transformou em lei princípios voltados à proteção integral da infância e da adolescência (Almeida; Cunha, 2003). Contudo, os estudos contemporâneos sobre a infância alertam para os riscos dos reducionismos teóricos, advertindo que, ao rejeitar uma concepção estritamente biológica da infância, não se deve incorrer em um reducionismo sociológico, que a compreenda apenas como construção social. Conforme aponta Prout (2024), é fundamental reconhecer a criança como sujeito

pleno, constituído por dimensões interligadas (biológicas, psicológicas e social), o que exige abordagens interdisciplinares que integrem diferentes campos do saber na formulação de políticas, práticas e investigações voltadas à infância.

2.2 Recorte conceitual sobre gênero, sexualidade e desenvolvimento infantil

A sexualidade e o gênero são categorias fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano. O gênero diz respeito às construções sociais, culturais e históricas que definem o que se espera de homens e mulheres em determinada sociedade. Já a sexualidade compreende um fenômeno biopsicossocial que envolve o corpo, os afetos, as emoções, os desejos e as formas de relação consigo e com o outro. Ambos os conceitos se manifestam desde os primeiros anos de vida, ainda que de maneira distinta da expressão adulta (Louro, 2019).

Na primeira infância, a sexualidade se expressa por meio da curiosidade corporal, da afetividade e das relações interpessoais. É nesse período que as crianças começam a formar percepções sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, incluindo noções de identidade, pertencimento e respeito. Reconhecer a sexualidade infantil não significa erotizar a infância, mas sim compreender que os processos de desenvolvimento são complexos e exigem abordagens que considerem a diversidade e a singularidade de cada criança (Louro, 2020).

A literatura educacional destaca a importância de práticas pedagógicas que não reforcem estereótipos de gênero, mas que favoreçam ambientes de liberdade, segurança emocional e respeito à pluralidade de identidades. Assim, a escola torna-se um espaço privilegiado para a construção de valores que contribuem para o desenvolvimento de sujeitos mais empáticos, conscientes e respeitosos.

Para Louro (2020), a compreensão do desenvolvimento humano exige uma análise das dimensões que estruturam a identidade e as relações sociais desde os primeiros anos de vida e assim, os conceitos de gênero e sexualidade tornam-se fundamentais. Gênero é uma construção social e cultural que organiza os papéis, expectativas e comportamentos atribuídos a indivíduos com base no sexo biológico percebido. Já sexualidade, compreendida em uma perspectiva biopsicossocial, abrange aspectos físicos, afetivos, emocionais, relacionais e sociais, indo muito além da genitalidade.

Louro (2019) enfatiza que o gênero é um dispositivo pedagógico poderoso na formação das subjetividades, sendo historicamente construído e continuamente reproduzido nos espaços sociais, como a família, a escola e os meios de comunicação. A autora argumenta

que a escola exerce um papel central na reprodução e, eventualmente, na desconstrução das normas de gênero. Ao adotar práticas pedagógicas que naturalizam comportamentos associados ao ser 'menino' ou 'menina', as instituições educacionais acabam reforçando estereótipos e hierarquias entre os sexos.

A sexualidade, por sua vez, deve ser entendida como um elemento central no desenvolvimento humano desde a infância. Conforme Oliveira (2018), a sexualidade está presente em todas as fases da vida, inclusive na primeira infância, manifestando-se por meio da curiosidade corporal, das relações afetivas e das formas de brincar. Trata-se de um processo natural que não deve ser confundido com erotização precoce. Reprimir manifestações infantis ligadas à sexualidade pode gerar sentimento de culpa e vergonha, comprometendo a formação da autoestima e das relações sociais da criança.

O debate sobre diversidade de gênero e sexualidade na infância ainda encontra resistência em diversos setores da sociedade. Em muitos discursos, há a ideia equivocada de que discutir tais temas com crianças seria uma forma de incentivar comportamentos desviantes ou de erotizar precocemente os pequenos. Destacamos que na perspectiva crítica de Louro (2020), os papéis de gênero são construções sociais reducionistas que obscurecem a pluralidade das expressões de masculinidade e feminilidade, ao negligenciarem as intrincadas tramas de poder que atravessam as instituições sociais e reforçam hierarquias normativas entre os gêneros.

Tal concepção ignora que esses papéis são sustentados por dispositivos disciplinares que naturalizam funções reprodutivas e comportamentos esperados, como no caso da masculinidade normativa, frequentemente alicerçada em discursos como o do 'homem de verdade', que vincula identidade masculina à potência biológica e ao desempenho sexual (Almeida, 2016).

É importante destacar a reflexão de Butler (2018), que problematiza a distinção entre sexo e gênero ao considerá-la arbitrária, argumentando que a própria noção de sexo não é uma essência natural, mas sim uma construção cultural e discursiva; nesse sentido, tanto o sexo quanto o gênero são produtos sociais, moldados e transformados historicamente. Complementando essa perspectiva, Louro (2020) articula a relação entre sexualidade e gênero vinculando-os à natureza, porém sem reduzi-los a ela, pois entende a natureza como uma construção histórica e social, cujas definições e sentidos são produzidos e modificados pela linguagem e pelas representações simbólicas ao longo do tempo. Ademais, a escola, ao naturalizar os sexos, promove uma visão biologizante que legitima diferenças

comportamentais entre os indivíduos como se fossem verdades imutáveis, obscurecendo, assim, a dimensão cultural e histórica dessas categorias.

Ressaltamos que as premissas que fundamentam os estudos sobre gênero e educação se tornam essenciais para a compreensão das dinâmicas centrais e dos mecanismos sociais que sustentam a operação do binarismo sexual na estruturação da vida social, especialmente quando analisados no âmbito da educação escolar. Tal abordagem demanda uma crítica aprofundada às políticas do conhecimento e da diferença, considerando a diversidade das práticas e saberes que configuram a organização social em sua totalidade, incluindo as múltiplas expressões da sexualidade dos corpos, desejos, identidades e relações interpessoais (Louro, 2018).

Conforme Louro (2018), é imprescindível reconhecer o gênero na educação escolar como um elemento constitutivo da identidade dos sujeitos, o que implica a necessidade de pensar as desigualdades entre homens e mulheres de forma plural, valorizando a produção de diferentes ‘posições de sujeito’ corporificadas. Por sua vez, Fróis (2020) ressalta que a constituição expressão de gênero em meninos e meninas configura-se como um fenômeno complexo e dinâmico, mediado pelas múltiplas esferas relacionais que permeiam suas experiências, as quais se apresentam desde o convívio familiar, passando pelo ambiente escolar, até os contextos comunitários e sociais mais amplos.

Tal processo não se reduz à mera assimilação passiva dos significados hegemônicos tradicionalmente atribuídos às categorias de masculino e feminino; ao contrário, envolve uma atuação contínua, ativa e crítica por parte das próprias crianças, que reinterpretam, ressignificam e transformam esses sentidos em sua vivência cotidiana. Dessa forma, a construção da expressão de gênero deve ser compreendida como um percurso incessante, não linear e marcado por fluxos, rupturas e negociações constantes, evidenciando a plasticidade e a agência infantil na configuração de suas identidades (Fróis, 2020).

Scott (2020) tece uma importante argumentação, ao discorrer que o gênero é uma construção social revestida de grande complexidade, a qual se encontra fundamentada nos significados atribuídos às diferenças entre os sexos, constituindo-se como a forma primordial pela qual se articulam e expressam as relações de poder entre homens e mulheres, se configurando desde a infância. Entendemos que, nesse cenário sociocultural específico, tais relações revelam-se marcadamente hierárquicas e assimétricas, afastando-se da equidade e configurando um polo dominante e outro subjugado, ao transformar as distinções biológicas em desigualdades estruturais.

Baseados nos estudos de Scott (2020), compreendemos que a expressão de gênero se desenvolve a partir de discursos organizados dentro de um sistema simbólico e discursivo, cujos significados socialmente disponíveis orientam e conferem sentido às construções do que se entende por feminino e masculino, menino e menina, homem e mulher, reiterando e reproduzindo, assim, as estruturas de poder que permeiam as relações sociais.

Fróis (2020) evidencia que no contexto da sexualidade infantil, observa-se a predominância de uma concepção essencialista e naturalista que atribui os comportamentos de meninos e meninas a diferenças biológicas intrínsecas, desconsiderando ou minimizando o papel fundamental dos processos sociais e culturais na construção dessas condutas. Tal perspectiva reduz a complexidade dos fenômenos comportamentais a determinantes naturais, negligenciando o impacto das práticas de socialização, das interações simbólicas e das expectativas socioculturais que moldam, constroem e negociam continuamente as identidades de gênero desde as primeiras fases da infância. Dessa forma, essa abordagem limita a compreensão da infância, obscurecendo a dimensão histórica e cultural que orienta a formação dos sujeitos enquanto seres sociais e de gênero.

Taveira e Nogueira (2024) destacam que, sob a ótica do essencialismo, o sexo biológico constitui o determinante primordial e imutável da condição de gênero atribuída a meninos e meninas, estabelecendo uma correspondência rígida e linear entre identidade de gênero, orientação sexual e os papéis sociais esperados na vida adulta. Segundo essa perspectiva, o desenvolvimento considerado 'saúdável' pressupõe que garotos e garotas, ao atingirem a maturidade, se conformarão a modelos heteronormativos e desempenharão funções sociais predefinidas e binárias: aos homens caberá a responsabilidade de provedores econômicos das famílias, enquanto às mulheres será reservado o papel de cuidadoras e gestoras do ambiente doméstico, perpetuando, assim, divisões tradicionais de gênero e reafirmando estruturas sociais hierarquizadas.

Fróis (2020) discorre sobre a teoria da socialização dos papéis de gênero, afirmando que ela se encontra baseada em uma perspectiva amplamente disseminada nas práticas discursivas escolares, que desafia a concepção essencialista ao postular que o gênero não é uma derivação direta do sexo biológico, mas sim um constructo social produzido e reproduzido ao longo dos processos de socialização. Conforme essa abordagem, a criança internaliza as identidades de menino ou menina desde a socialização primária, especialmente no seio familiar, onde a convivência e a observação das práticas e comportamentos diferenciados de figuras significativas desempenham papel central.

É nesse contexto que os modos diferenciados de expressão do gênero masculino e feminino são apreendidos, manifestando-se, por exemplo, em códigos simbólicos distintos relativos ao vestuário, atitudes e formas de interação, evidenciando que as crianças incorporam essas distinções como parte da construção contínua de suas identidades sociais e culturais (Fróis, 2020).

Para Fróis (2020), a sexualidade constitui uma dimensão complexa da existência humana, abrangendo não apenas a identidade individual e os aspectos biológicos, mas também as preferências afetivas, os elementos sociais, culturais e históricos que influenciam a maneira como os sujeitos experienciam e compreendem a si mesmos e aos outros. O autor propõe uma categorização conceitual baseada em três pilares fundamentais: o sexo biológico, o gênero e a orientação sexual, permitindo uma compreensão mais ampla e menos reducionista do conceito de sexualidade, frequentemente restrito ao ato sexual em si. Nessa perspectiva, o sexo biológico refere-se às características físicas e anatômicas dos corpos; o gênero expressa os papéis sociais e culturais historicamente atribuídos aos indivíduos com base em seu sexo, variando de acordo com o tempo e o contexto; e a orientação sexual diz respeito à direção do desejo e da atração afetiva e/ou sexual.

A educação em sexualidade, por sua vez, configura-se como um processo contínuo de autoconhecimento, descobertas subjetivas e desenvolvimento de percepções relacionais, que tem início no contexto familiar e se estende de forma significativa às instituições escolares. No ambiente educacional, as interações entre pares e os discursos mediados por professores promovem um espaço de diálogo e construção coletiva, contribuindo decisivamente para a formação de uma visão crítica, plural e integral da sexualidade (Figueiró, 2019).

2.3 A Educação Infantil e o papel da escola na constituição do “ser” integral

A Educação Infantil representa a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, emocional, social, cognitivo e cultural. Nessa fase, a escola deve assumir um papel formador que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo experiências significativas que favoreçam a constituição do “ser” em sua totalidade.

A concepção de desenvolvimento integral está presente em documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a BNCC, que enfatizam a centralidade da criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Sob a ótica de teóricos como Vigotski e Wallon, o desenvolvimento infantil ocorre por meio da mediação

social, das interações e da relação com o meio, o que evidencia a importância do papel do(a) educador(a) como facilitador(a) dessas experiências (Antunes, 2014).

Em relação ao papel da escola na formação integral das crianças, destacamos que ele se encontra ancorado nas práticas pedagógicas intencionais e articuladas, as quais se tornam responsáveis por consolidar e promover o desenvolvimento pleno em suas múltiplas dimensões, quais sejam a intelectual, física, emocional, social e cultural, reconhecendo-as como seres complexos e indissociáveis de seu contexto histórico e social. Tal concepção de educação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos escolares, propondo um projeto coletivo e democrático que envolve estudantes, educadores, famílias, gestores e a comunidade em geral, todos corresponsáveis pela construção de uma escola transformadora (Antunes, 2014).

Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental exige um olhar sensível e criterioso, de modo a assegurar a continuidade e a coerência dos processos de aprendizagem, respeitando-se as especificidades do desenvolvimento infantil. Esse momento de passagem deve ser planejado com atenção às singularidades de cada criança, reconhecendo seus diferentes ritmos, modos de aprender, potencialidades e dificuldades na relação com o conhecimento (Brasil, 2018).

Para que essa integração ocorra de forma eficaz, é necessário que a escola adote estratégias pedagógicas de adaptação e acolhimento que evitem rupturas no percurso formativo e garantam a manutenção do vínculo com a aprendizagem. Diante disso, destacamos que o papel do educador é central, visto que cabe a ele reconfigurar seu planejamento didático de maneira a favorecer experiências significativas e progressivas, promovendo uma continuidade qualitativa entre as etapas. Por sua vez, Antunes (2014) reforça essa visão ao afirmar que uma verdadeira pré-escola é aquela que, ao educar e ensinar, transforma profundamente o ser humano, pois as experiências vividas nesse período inicial deixam marcas duradouras e, quando positivas, alimentam atitudes como autoconfiança, solidariedade, responsabilidade e cooperação, aspectos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento integral nas fases seguintes da escolarização.

É importante ressaltar que a Política Nacional de Educação Infantil ressalta, com base em inúmeras pesquisas contemporâneas, a relevância incontestável do trabalho educativo nos primeiros anos de vida, destacando sua centralidade no desenvolvimento humano, na constituição da personalidade, na formação da inteligência e nos processos iniciais de aprendizagem. Além disso, estudos sobre a produção das culturas infantis, a história da infância no Brasil e as abordagens da pedagogia da infância evidenciam a amplitude, a

complexidade e a especificidade dos saberes que envolvem a atuação docente nesse campo (Brasil, 2005).

Nesse contexto, é imprescindível o reconhecimento da identidade profissional e da importância social dos educadores que atuam na Educação Infantil, pois são eles que, em contato direto e contínuo com as crianças, influenciam significativamente suas trajetórias formativas. A atuação do educador pode representar um potente instrumento de promoção do desenvolvimento integral, desde que pautada por sensibilidade, escuta atenta, empatia e intencionalidade pedagógica. Quando esse profissional adota uma postura acolhedora, democrática e respeitosa, contribui para a construção de sujeitos autônomos, críticos e socialmente participativos. No entanto, uma prática pedagógica autoritária, insensível e desprovida de afeto pode provocar impactos negativos duradouros na autoestima, na autonomia e na confiança da criança, comprometendo seu desenvolvimento emocional e sua relação futura com a aprendizagem (Dolle, 2019).

Em diferentes contextos, ora a emoção, ora a cognição tende a se sobressair, e compreender essa oscilação é vital para promover um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança. Nessa fase, o egocentrismo se apresenta com força, revelando o desejo da criança de ocupar o centro da atenção, o que exige do educador sensibilidade e habilidades de mediação por meio do diálogo e da escuta ativa. Conforme expõe Wallon (2014), desde os primórdios de sua existência fora da esfera puramente orgânica, o ser humano é essencialmente afetivo; a razão emerge, gradualmente, a partir dessa base afetiva. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão profundamente imbricadas, com predominância da primeira, sendo que o desenvolvimento de uma depende da evolução da outra. Assim, o vínculo entre educador e criança torna-se um espaço privilegiado de construção mútua, onde a mediação afetiva abre caminho para o avanço cognitivo e o fortalecimento das relações humanas.

Dolle (2019) ressalta que na Educação Infantil, o professor desempenha um papel essencial como mediador e estimulador do processo de aprendizagem, criando situações pedagógicas significativas que possibilitem à criança reorganizar seus esquemas mentais e construir novos saberes a partir de suas vivências cotidianas. O desenvolvimento infantil é profundamente marcado pelas experiências concretas e pelas interações que a criança estabelece no ambiente escolar, as quais são fundamentais para o aprimoramento de suas estruturas cognitivas e para a ampliação de sua compreensão sobre o mundo. Nesse processo, o educador não impõe o conhecimento, mas cria contextos desafiadores e instigantes que favorecem a curiosidade, a investigação e a autonomia intelectual.

Como ressalta Dolle (2019), ao promover o desenvolvimento das estruturas cognitivas, oferecemos à criança as condições necessárias para que ela mesma crie novas formas de pensar e aplicá-las em diferentes situações da vida social e cultural. A aprendizagem, portanto, é concebida como uma atividade ativa do sujeito, que se adapta e transforma a realidade a partir da ação sobre ela. Assim, compreende-se que não é o conhecimento em si que molda o indivíduo, mas a forma como este se apropria da realidade por meio de estruturas internas em constante reconstrução, processo esse que só se realiza plenamente quando a criança é protagonista de sua aprendizagem.

No que se refere à sexualidade, o papel da escola inclui o acolhimento e a orientação das expressões naturais das crianças, bem como a promoção de um ambiente de escuta, diálogo e valorização da diversidade. A formação do sujeito integral passa, portanto, pelo reconhecimento da sexualidade como uma dimensão da vida que precisa ser abordada com ética, sensibilidade e conhecimento pedagógico.

Conforme Bento (2011), as ações corporais infantis, suas experimentações simbólicas e as múltiplas formas de vivenciar e significar o gênero são frequentemente negadas, censuradas e reprimidas não apenas pelos adultos, mas também pelas próprias crianças, que, inseridas em uma rede de normatizações, passam a interiorizar os padrões impostos. Esse processo de contenção é estruturado por um regime de disciplinamento que não apenas restringe, mas orienta ativamente a construção de masculinidades e feminilidades socialmente aceitas.

Louro (2020) destaca que as noções de pertencimento e reconhecimento, assim como as definições de gênero que as crianças internalizam cotidianamente, manifestam-se por meio da ‘exteriorização de atributos de gênero’, isto é, através de um conjunto de comportamentos, vestimentas, gestos, escolhas cromáticas, brincquedos, brincadeiras e outras formas de performance que são rigorosamente monitoradas tanto por adultos quanto pelas próprias crianças. Nesse contexto, a instituição escolar se consolida como um dos primeiros ambientes sociais fora do âmbito familiar, configurando-se como um espaço estruturado ao inscrever e produzir diferenças nos corpos e nas mentalidades infantis, contribui decisivamente para a internalização e introjeção de concepções rígidas e normativas acerca do gênero (Louro, 2020).

Tal instituição historicamente reforça a naturalização das atribuições dos códigos de gênero, vinculando-os estritamente aos corpos femininos para as meninas e masculinos para os meninos, sobretudo ao utilizar as diferenciações sexuais como fundamento orientador e divisor de suas práticas pedagógicas e sociais. Dessa forma, a escola atua não apenas como

espaço de socialização, mas como um aparato normativo que perpetua a lógica binária e hierárquica de gênero, moldando desde cedo as percepções e vivências infantis em consonância com uma ordem social heteronormativa (Louro, 2020).

2.4 A sexualidade na BNCC: campos de experiências na Educação Infantil

A análise da temática da sexualidade no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental exige uma leitura atenta e crítica tanto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto do Documento Curricular Ampliado de Goiás (DC-GO), uma vez que este último é uma adaptação contextualizada que visa integrar as diretrizes nacionais aos saberes e necessidades socioculturais da população goiana.

A BNCC, embora não trate a sexualidade de forma direta e explícita em todos os componentes curriculares, oferece importantes caminhos pedagógicos para sua abordagem ética, reflexiva e respeitosa, especialmente nos campos de experiência da Educação Infantil. Destacam-se, nesse sentido, os campos ‘O eu, o outro e o nós’ e ‘Corpo, gestos e movimentos, nos quais se evidenciam orientações que favorecem a valorização das expressões corporais, o reconhecimento dos próprios sentimentos e emoções, a construção da identidade e do pertencimento, bem como o respeito à diversidade e à convivência baseada na empatia e no cuidado mútuo (Brasil, 2018).

O DC-GO, ao ampliar e contextualizar essas diretrizes, fortalece a ideia de que a escola deve ser um espaço de formação integral, comprometido com o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes, o que inclui, necessariamente, o trabalho com temas como a sexualidade em sua dimensão ética, cultural, afetiva e corporal. Assim, ao vincular BNCC e DC-GO, é possível identificar orientações pedagógicas que, mesmo que de forma transversal e implícita, permitem que a sexualidade seja abordada como direito à informação, ao respeito e à construção de vínculos saudáveis desde a primeira infância, sempre em consonância com os princípios da proteção integral, da equidade e da valorização da diversidade (Brasil, 2018; Goiás, 2020).

A BNCC, como documento normativo da educação brasileira, propõe uma formação integral que contempla o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, sociais e corporais. No âmbito da Educação Infantil, a BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, dos quais se destacam ‘O eu, o outro e o nós’ e ‘Corpo, gestos e movimentos’ como espaços privilegiados para a abordagem da sexualidade (Brasil, 2018).

De forma implícita, a BNCC orienta a criação de ambientes pedagógicos que propiciem a reflexão crítica sobre as normas sociais e culturais que envolvem a sexualidade,

incentivando a problematização de conceitos rígidos e preconceituosos. Além disso, estimula o trabalho interdisciplinar, que conecta diferentes áreas do conhecimento para abordar a sexualidade de modo integral, contemplando aspectos biológicos, afetivos, sociais e culturais. Também orienta os educadores a adotarem posturas sensíveis e éticas, garantindo que o diálogo seja pautado pelo respeito aos direitos humanos, à diversidade e à singularidade de cada sujeito, protegendo o direito à privacidade e combatendo qualquer forma de violência ou assédio no ambiente escolar (Brasil, 2018).

Embora o texto da BNCC destaque esses aspectos, isso não significa sua aceitação por todos os pesquisadores, tanto do ensino, quanto da sexualidade infantil. Silva (2024) argumenta que a sexualidade permanece, ainda hoje, como um tema fortemente silenciado e praticamente vedado no âmbito da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo frequentemente associada, equivocadamente, a conceitos de libertinagem ou pecado, especialmente quando se discute a sexualidade infantil.

Silva (2024) também reforça que no interior das instituições escolares, observa-se uma resistência significativa ao diálogo aberto sobre o assunto, mesmo diante das manifestações naturais e inevitáveis da sexualidade das crianças, que, por sua essência, emergem no cotidiano escolar. Tal cenário revela a insegurança e a falta de preparo dos educadores para lidar com essas situações, agravadas pelas orientações políticas e institucionais delineadas a partir da formulação do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), as quais, na prática, legitimam a postura majoritária de omissão e silêncio por parte de docentes, gestores e coordenadores pedagógicos.

A priori, o campo ‘O eu, o outro e o nós’ favorece a construção da identidade e das relações interpessoais, promovendo o respeito à diversidade, à empatia e à convivência democrática. Já ‘Corpo, gestos e movimentos’ reconhece o corpo como linguagem e meio de expressão, ampliando a consciência corporal e promovendo o cuidado consigo e com o outro. Esses campos possibilitam a inclusão de práticas pedagógicas que valorizem a afetividade, a escuta ativa, o cuidado e o respeito às manifestações corporais e emocionais das crianças.

Beliz e Anastácio (2022), ao investigarem a formação de professores e professoras da educação infantil em Portugal no que tange à abordagem da sexualidade infantil, identificam que, nos diversos estudos realizados naquele país, o tema ainda é fonte de grande desconforto entre esses profissionais, muito mais do que entre os docentes do ensino básico. Essa resistência manifesta-se na dificuldade dos educadores da infância em reconhecer e aceitar a sexualidade das crianças pequenas, um fenômeno que remete às primeiras reações do início

do século XX, logo após os pronunciamentos pioneiros de Sigmund Freud dirigidos a professores e médicos.

Tais atitudes, além de cercearem o direito das crianças ao conhecimento e à compreensão de sua própria sexualidade, direito esse que a BNCC procura assegurar e defender, traz como consequência mais grave a perpetuação das diferenças de gênero. Essa perpetuação, por sua vez, sustenta e legitima as discriminações e preconceitos sexuais que se intensificaram a partir da difusão da ideologia de gênero nas arenas políticas e nos discursos ideológico-conservadores que ganharam força especialmente desde a segunda década dos anos 2000, comprometendo alguns aspectos da Educação Infantil (Silva, 2024).

Embora a sexualidade não seja tratada de forma explícita na BNCC, os princípios que regem o documento permitem que a temática seja abordada de forma transversal e sensível, dentro dos limites da infância e com foco no desenvolvimento humano. A ética, o respeito, a proteção da criança e a valorização das diferenças devem nortear as ações pedagógicas voltadas para essa dimensão. Assim, cabe à escola, junto aos profissionais da educação, reconhecer essas possibilidades e desenvolver práticas que rompam com o silenciamento e promovam uma educação mais justa, acolhedora e cidadã.

3 MÉTODO

A presente pesquisa se caracterizou como qualitativa e de natureza bibliográfica, uma vez que se propôs a analisar e discutir, por meio de referenciais teóricos e documentos oficiais, a abordagem da sexualidade na Educação Infantil com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escolha por uma abordagem qualitativa justificou-se pela complexidade do objeto de estudo, que envolve interpretações sobre práticas educativas, valores socioculturais e concepções sobre infância e sexualidade, os quais não podem ser quantificados, mas compreendidos em sua profundidade e significado (Cervo; Bevilan, 2018).

Como se tratou de uma investigação de caráter bibliográfico, não foram utilizados instrumentos diretos de coleta de dados empíricos, como entrevistas ou questionários. Em vez disso, o estudo foi conduzido por meio da análise de livros, artigos científicos, produções acadêmicas e documentos normativos, especialmente a BNCC, que serve como principal referência normativa da educação brasileira. A pesquisa também se fundamentou em autores que abordaram a infância, o desenvolvimento infantil, a sexualidade e a prática pedagógica na Educação Infantil.

Por não envolver aplicação direta em campo, não houve definição de local específico da pesquisa nem participação de sujeitos, como professores ou crianças. No entanto, todo o

conteúdo foi analisado à luz da realidade das instituições de Educação Infantil, especialmente aquelas da rede pública de ensino, considerando os desafios enfrentados por educadores no tratamento de temas ainda permeados por tabus e resistências (Martins, 2023).

Os critérios de análise adotados envolveram a identificação de conceitos-chave relacionados à infância, sexualidade, gênero, diversidade e formação docente, bem como a interpretação crítica de como esses elementos aparecem na BNCC e na literatura especializada. A análise foi orientada pela busca de convergências e contradições entre o discurso legal e as práticas pedagógicas, com o intuito de compreender os limites e possibilidades para uma abordagem ética e efetiva da sexualidade na Educação Infantil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados levantados a partir da análise bibliográfica revelam que, apesar dos avanços normativos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a abordagem da sexualidade na Educação Infantil ainda enfrenta inúmeros desafios. A Base, em seus fundamentos, reconhece a importância da formação integral dos estudantes, prevendo o desenvolvimento de competências relacionadas à identidade, ao respeito mútuo, à convivência com a diversidade e à valorização do próprio corpo. No entanto, tais diretrizes são muitas vezes interpretadas de maneira superficial ou ignoradas na prática cotidiana das instituições escolares.

Os estudos consultados indicam que persiste uma cultura de silenciamento em torno do tema da sexualidade infantil. Muitos profissionais da educação ainda demonstram insegurança ou resistência ao tratar do assunto, o que pode estar relacionado à ausência de formação específica, aos valores pessoais e às pressões sociais e familiares. Essa realidade contrasta com a concepção contemporânea de infância como um período de intensas descobertas, interações sociais e construção de identidade, incluindo aspectos relacionados à sexualidade, que não se limitam à dimensão biológica ou genital, mas envolvem emoções, afetos, expressões de gênero e relações sociais.

A análise dos documentos oficiais e produções acadêmicas evidenciou que os campos de experiências “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos”, previstos na BNCC para a Educação Infantil, oferecem possibilidades concretas de abordagem da sexualidade. Nesses campos, é possível desenvolver práticas que estimulem o cuidado com o corpo, o respeito às diferenças, o reconhecimento de limites e o fortalecimento da autonomia, desde que mediadas por educadores(as) preparados(as) para agir com ética, empatia e conhecimento teórico.

Refletindo à luz do referencial teórico, nota-se que autores que discutem o desenvolvimento infantil e a construção da subjetividade na infância reforçam a importância de ambientes educativos acolhedores, onde os estudantes possam se expressar livremente, sentir-se seguras e respeitadas em sua singularidade. No entanto, a ausência de políticas públicas voltadas para a formação docente em sexualidade, aliada ao medo de judicialização ou censura por parte das famílias, contribui para a manutenção de práticas pedagógicas que evitam ou minimizam a discussão sobre o tema.

A principal conclusão emergente dos dados analisados é que, embora exista amparo legal e teórico para abordar a sexualidade na Educação Infantil, a efetivação dessa proposta depende diretamente do preparo dos profissionais, da disposição institucional em romper com os tabus e da promoção de uma cultura de respeito e diálogo no ambiente escolar. Assim, discutir sexualidade na infância não significa antecipar etapas ou erotizar o corpo infantil, mas sim reconhecer e respeitar o desenvolvimento integral da criança, promovendo sua proteção e autonomia desde os primeiros anos de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal analisar como a sexualidade pode ser abordada na Educação Infantil a partir das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuindo para a formação integral das crianças. A partir de uma investigação de natureza qualitativa e bibliográfica, foi possível alcançar os objetivos propostos, oferecendo uma leitura crítica sobre a forma como o tema é tratado, ou silenciado, no cotidiano escolar.

Ao longo da pesquisa, verificamos que, embora a BNCC contemple princípios que favorecem a valorização da identidade, do corpo e do respeito à diversidade, ainda há muitas barreiras para a efetivação de uma abordagem pedagógica da sexualidade na Educação Infantil. A ausência de formação docente específica, o medo de represálias sociais e institucionais, e a persistência de concepções equivocadas sobre infância e sexualidade reforçam o silenciamento em torno do tema, o que compromete uma educação ética, cidadã e protetiva.

Consideramos que é possível e necessário abordar a sexualidade de forma apropriada desde a primeira infância, desde que essa abordagem esteja ancorada em princípios pedagógicos, éticos e legais, e respeite as fases do desenvolvimento infantil. O reconhecimento da sexualidade como parte constitutiva do ser humano e como direito das crianças à educação integral exige, portanto, que as instituições educativas e seus profissionais se posicionem com responsabilidade, empatia e conhecimento teórico.

O estudo trouxe importantes contribuições ao fornecer uma base teórica e normativa que pode auxiliar educadores e gestores escolares na compreensão e enfrentamento dos desafios que cercam o tema. Além disso, reforçou a importância de espaços formativos que preparem os profissionais para lidar com a sexualidade de maneira segura e respeitosa, como parte integrante de uma prática pedagógica comprometida com a dignidade da infância.

Para futuras pesquisas, abrimos a possibilidade da realização de estudos empíricos, como entrevistas com professores da Educação Infantil, análise de projetos pedagógicos ou estudos de caso em escolas que já desenvolvem práticas educativas voltadas ao tema. Também seria relevante investigar como as famílias compreendem a abordagem da sexualidade nas escolas, a fim de promover um diálogo mais aberto e construtivo entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.; CUNHA, G. Representações sociais do desenvolvimento humano. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16 (1), 147-155, 2003. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/prc/a/rHJrvCntshLb7WSN3GVCz8n/abstract/?lang=pt>> Acesso em jun., 2025.
- ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- ANTUNES, C. **Jogo e a educação infantil: Falar e dizer / olhar e ver, escutar e ouvir** Fascículo 15: Volume 15. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BELIZ, V.; ANASTÁCIO, Z. C. Efeito da formação nas concepções de educadoras de infância sobre a sexualidade infantil. **Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 2, N. 1, P. 425–432, 2022.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/abstract/?lang=pt>> Acesso em: mai.2025.
- BOARINI, M.; YAMAMOTO, O. Higienismo e Eugenia: discursos que não envelhecem. **Psicologia Revista**, 13 (1), 59-72, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Orgs. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2022.

BUTLER, J. Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, A. G.; RAYNER, F. (Org.). **Gênero, cultura visual e performance: antologia crítica.** Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2018.

CERVO, A. L.; BEVIAN, P. A. **Metodologia científica.** São Paulo: Prentice Hall, 2018.

CRUZ, L. **(Des)Articulando as políticas públicas no campo da infância: implicações da abrigagem.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre entre colônia e império. In: DEL PRIORE, M. **História da infância no Brasil.** Ed. Contexto, 1991.

DOLLE, J.M. **Princípios para uma Pedagogia científica.** Porto Alegre: Penso, 2019.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: saberes essenciais para quem educa.** Curitiba: CRV Editora, 2019.

FRÓIS, E. A construção da expressão de gênero na infância: do gesto à palavra. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 15(2), São João del-Rei, abril-junho de 2020.

FROTA, A. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudo e Pesquisa em Psicologia**, 7 (1), 147-160, 2007. Disponível em <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812007000100013> Acesso em: jun., 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás - DCGO.** Goiânia: SEDUC/GO, 2020.

HEYWOOD, C. **Uma História da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2020.

LEVIN, E. **A infância em cena: Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor.** Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

LINS, S. L. B.; SILVA, M.F.O.C.; LINS, Z.M.B.; CARNEIRO, T.F. A compreensão da infância como construção sócio-histórica. **Revista CES Psicologia**, Volumen 7 Número 2 Julio-Diciembre 2014. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539424010.pdf>> Acesso em: abr.2025.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2020.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LOURO, G. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARTINS, L.C. **Metodologia da Pesquisa.** Goiânia: Editora UFG, 2023.

OLIVEIRA, M. L. **Sexualidade e educação infantil: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2018.

PAIXÃO, A.L.T.; BORGES, F.A.F. Concepções históricas de infância: leituras na Historiografia. **XX SEMANA DE EDUCAÇÃO - Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora** 04 a 06 de novembro de 2021. Disponível em <<https://seducptl.ufms.br/files/2022/05/24.pdf>> Acesso em: mai., 2025.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho, 2024.

RABUSKE, M.; OLIVEIRA, D.; ARPINI, D. A criança e o desenvolvimento infantil na perspectiva de mães usuárias do Serviço Público de Saúde. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 22(3), 321-331, 2005. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/4rYJSCHB6JFpGZpbydhsWHF/>> Acesso em: mai. 2025.

SCOTT, J.W. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 2020.

SILVA, C.R. Sexualidade infantil e corpos infantis: três caminhos formativos para pedagogos/as no ensino de Ciências Naturais. **Revista de Comunicação Científica: RCC**, set./dez vol. 02, n. 16, p. 124-141, 2024. Disponível em <<https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/12853>> Acesso em: jun. 2025.

TAVEIRA, M. C.; NOGUEIRA, C. Estudos de género e Psicologia Vocacional: confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In: TAVEIRA, M.C. (Org.). **Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações**. Coimbra: Almedina, 2024.

WALLON, H. **Evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2014.