



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANA CAROLINE DA SILVA SILVESTRE

**SEXUALIDADE NA INFÂNCIA: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOCENTES EM
CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTO AMARO-BA**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2025

ANA CAROLINE DA SILVA SILVESTRE

**SEXUALIDADE NA INFÂNCIA: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOCENTES EM
CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTO AMARO-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso –
Modalidade Monografia – apresentado ao
Instituto de Humanidades e Letras dos Malês,
da Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como
requisito parcial para obtenção de título de
Pedagogo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Teodoro.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2025

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

S593s

Silvestre, Ana Caroline da Silva.

Sexualidade na infância : vivências e percepções docentes em contextos de Educação Infantil no município de Santo Amaro-BA / Ana Caroline da Silva Silvestre. - 2025.

80 f. : il.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2025.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Teodoro.

1. Crianças - Comportamento sexual. 2. Educação infantil - Santo Amaro (BA). 3. Professores - Formação. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 372.21098142

ANA CAROLINE DA SILVA SILVESTRE

**SEXUALIDADE NA INFÂNCIA: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOCENTES EM
CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTO AMARO-BA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Pedagogo.

Aprovado em 2 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cristina Teodoro (Orientadora)

Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a M.^a Izzie Madalena Santos Amancio

Mestra em Educação e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná

Prof.^a M.^a Daniela Cristina Silva

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal identificar como docentes da Educação Infantil compreendem a sexualidade infantil e como lidam com essa temática no cotidiano escolar. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de ensino municipal da cidade de Santo Amaro da Purificação, situada no estado da Bahia, sendo realizada a partir da participação de três educadoras. De maneira específica, buscou-se: (1) verificar a concepção que as professoras entrevistadas possuem sobre o termo “sexualidade”; (2) identificar se, e como, compreendem a importância da implementação dessa temática desde a Educação Infantil; e (3) compreender como o tema aparece e é tratado no cotidiano pedagógico. A pesquisa apresenta um percurso teórico que discute sexualidade, gênero, infância e educação, abordando a construção histórica da sexualidade, a repressão e o silêncio social e pedagógico em torno do tema, a persistência da associação entre infância e inocência e a importância da educação sexual. Também problematiza discursos conservadores, como os do Movimento Escola Sem Partido, e analisa o impacto da BNCC e das políticas públicas no apagamento institucional das temáticas de gênero e diversidade. A investigação foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas, com caráter qualitativo. Os resultados apontaram que as docentes reconhecem a presença da sexualidade na infância, mas têm dificuldade em conceituá-la e tratá-la de forma pedagógica. Os dados mostram que a sexualidade infantil permanece como tema invisibilizado nas práticas escolares, tratada de modo superficial ou silenciada por medo, tabu ou falta de formação. Desta forma, o estudo conclui que a marginalização da sexualidade infantil está ligada a lacunas na formação inicial e continuada dos educadores, defendendo a necessidade urgente de políticas de formação docente que incluam gênero, sexualidade e diversidade de maneira crítica, ética e contínua.

Palavras-chave: crianças - comportamento sexual; educação infantil - Santo Amaro (BA); professores - formação.

ABSTRACT

This study aimed to identify how early childhood education teachers understand childhood sexuality and how they address this topic in their daily school life. The research was conducted in a municipal school in the city of Santo Amaro da Purificação, located in the state of Bahia, with the participation of three educators. Specifically, it sought to: (1) verify the conception that the interviewed teachers have about the term "sexuality"; (2) identify if, and how, they understand the importance of implementing this topic from early childhood education; and (3) understand how the topic appears and is addressed in daily pedagogical practice. The research presents a theoretical framework that discusses sexuality, gender, childhood, and education, addressing the historical construction of sexuality, the repression and social and pedagogical silence surrounding the topic, the persistence of the association between childhood and innocence, and the importance of sex education. It also problematizes conservative discourses, such as those of the "School Without Parties" movement, and analyzes the impact of the BNCC (National Common Core Curriculum) and public policies on the institutional erasure of gender and diversity issues. The investigation was conducted through semi-structured interviews, with a qualitative approach. The results indicated that the teachers recognize the presence of sexuality in childhood, but have difficulty conceptualizing and addressing it pedagogically. The data show that childhood sexuality remains an invisible theme in school practices, treated superficially or silenced due to fear, taboo, or lack of training. Thus, the study concludes that the marginalization of childhood sexuality is linked to gaps in the initial and continuing education of educators, advocating for the urgent need for teacher training policies that include gender, sexuality, and diversity in a critical, ethical, and continuous manner.

Keywords: children - sexual behavior; early childhood education - Santo Amaro (BA); teachers - training.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	CAPÍTULO I: SEXUALIDADE E GÊNERO EM CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	14
2.1	O QUE É SEXUALIDADE?	14
2.2	SEXUALIDADE INFANTIL	16
2.3	GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR	18
3	CAPÍTULO II: SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	24
3.1	SEXUALIDADE NA INFÂNCIA	24
3.2	DIREITO À EDUCAÇÃO	25
3.3	SEXO E SEXUALIDADE	26
3.4	CORPO E INFÂNCIA	27
3.5	SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
3.6	FORMAÇÃO DOCENTE	34
4	CAPÍTULO III: METODOLOGIA	37
4.1	MÉTODO DE PESQUISA	37
4.2	O MUNICÍPIO E A INSTITUIÇÃO DE ENSINO PESQUISADA	38
4.3	A ENTRADA E A PERMANÊNCIA NO CAMPO	39
4.4	ROTEIRO DE ENTREVISTA	40
5	CAPÍTULO IV: RESULTADOS E ANÁLISE	42
5.1	PERFIL DAS ENTREVISTADAS	42
5.2	EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	43
5.3	GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BEBÊS E AS CRIANÇAS PEQUENAS	49
5.4	PAPEL DA INSTITUIÇÃO E OS DESAFIOS PARA SE ABORDAR A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	55
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS	65
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	72
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	75

1 INTRODUÇÃO

Introduzo o leitor(a) justificando a decisão de trabalhar com essa temática que partiu de várias vivências e construções que foram reavivadas a partir do ingresso na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, na qual existiu, pela primeira vez, o contato com um currículo que é constituído por componentes curriculares como “Dinâmicas de Raça, Gênero e Sexualidade no Contexto da Globalização”, “Gênero, Raça e Sexualidade nas Ciências Sociais” e “Processos Educativos e Construção de Identidades: Raça/Etnia, Classe, Gênero e Sexualidade”. Além de, a partir desse contato, entender e encarar uma realidade de que não só as instituições iniciais de ensino não trabalham com temas interseccionais e diversos, mas, a maioria das instituições de ensino superior, ao qual formam educadores, também se enquadram nesse contexto. Diante disso, surgiu o inquietamento sobre como seria para as pessoas da comunidade LGBTQIAPN+¹ ter acesso a componentes, temáticas e discussões como essas, desde a Educação Infantil e, quais transformações seriam possíveis a partir dessa possibilidade?

A experiência de estar se graduando na UNILAB me colocou em uma posição de questionar como seria para construção da minha própria identidade como mulher bissexual, e, a partir disso, refletindo, também, em todo um coletivo que passa pelo mesmo processo, se nos espaços escolares existissem a liberdade de entender sobre a interseccionalidade e as identidades dos indivíduos e o quanto isso impactaria e mudaria todo trajeto de violência que existe para se chegar até o ponto de se entender de fato como parte da comunidade LGBTQIAPN+.

Por cursar licenciatura em Pedagogia, surge um segundo motivo para chegar a essa temática, que seria a ideia de que tipo de profissional eu quero ser, por mais romantizado que possa parecer a ideia de “mudar o mundo” a partir disso, a busca por transformações sociais por meio da educação, uma educação que respeite a diversidade e a diferença, deve ser enxergado como realidade e não ser enquadrado nessa ideia romantizada. De acordo com o pensamento de Paulo Freire, a educação,

¹ A sigla que representa a comunidade LGBT foi atualizada entre o final de 2010 e início de 2020, estando atualmente como LGBTQIAPN+, com o intuito de incluir e reconhecer a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais que existem. Desta forma, o presente trabalho apresenta a sigla de forma atualizada.

para ser libertadora, deve ser um ato de liberdade, um ato de luta. A educação não muda o mundo por si só, mas pode gerar condições para que as pessoas o mudem.

A escolha de construir parte deste trabalho através de entrevistas a docentes da cidade de Santo Amaro da Purificação, Bahia, se dá a partir da simples realidade de ser o lugar ao qual resido atualmente, visto que não sou do Recôncavo, e, por ser o lugar que me acolheu para realizar esse processo de formação profissional, e, possivelmente, será o lugar em que colocarei minha profissão em prática.

A Educação Básica no sistema educacional brasileiro é dividida em três etapas, sendo: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Barbosa (2009) indica que, sendo a primeira etapa da Educação Básica, a educação infantil, contém duas características importantes na sua trajetória. Primeiro, a necessidade que existe de articular a educação e o cuidado das crianças pequenas com diferentes setores como cultura, saúde, justiça e assistência social, o que exige políticas públicas integradas com propostas que reflitam essa integração nas concepções, nas práticas e no atendimento. E, segundo, a multiplicidade de configurações institucionais que oferecem alternativas educacionais adequadas às demandas das crianças e das suas famílias.

Ainda, segundo a autora, entende-se que o objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. Além disso, reitera que a função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como, a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança, conhecer e reinterpretar as formas cognitivas de pensar, agir e operar o que sua comunidade construiu ao longo da história.

Andrea Moruzzi (2019) afirma que a educação infantil atualmente é um dos espaços conquistados e de direito da criança. A autora apresenta uma discussão em que um dos grandes debates que mobilizam as pesquisas deste campo é justamente em pensar a educação infantil sob uma lógica ou uma perspectiva diferente desta que

foi solidamente construída para a instituição de educação infantil. Para a autora, se por um lado temos muitos aspectos positivos ao sermos inseridos nas políticas públicas de educação e sistemas nacionais de ensino, por outro, carregamos junto esse fardo histórico disciplinar que constitui a instituição escolar. São muitas forças internas e externas que se agregam ao espaço quando este se torna escolar, composições de rotinas rígidas, de currículos pré-estabelecidos sem aberturas para interações com as crianças, de horários fixos e sem respeito ao ritmo das crianças, de produções de ocorrências e cadernetas de anotações que pouco ou nada retratam o trabalho realizado com as crianças ou de suas produções, etc., há pouco da criança nesta instituição de ensino e há muito de uma infância normalizada, pasteurizada, hegemônica. Há uma intensa pedagogização nas escolas de educação infantil, isto é, as práticas que se instauram na educação infantil escolar visam canalizar, adaptar e corrigir a partir de inúmeros dispositivos disciplinares que enrijecem as linhas de força que fazem das crianças sujeitos infantis. É nesta direção que as práticas pedagógicas também produzem o dispositivo da infância.

Entre outros dispositivos, encontra-se a discussão de gênero e de sexualidade. De acordo com o texto de lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), dentre seus princípios, é necessário “construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” Isso significa que, desde a educação infantil, é, não só possível, como recomendável, trabalhar temas ligados a gênero e sexualidade, didaticamente adaptados a esta faixa etária específica

No entanto, tratar de temas que tenham perspectivas diferentes das que foram instauradas para o processo educacional, como a sexualidade, principalmente na primeira infância, é um desafio grande, os professores não se sentem seguros para trabalhar com essa temática, não tendo preparo profissional para isso, mas, para além disso, tendo também influência de preconceitos que se desenvolveram de acordo com suas experiências e crenças. Segundo Carvalho e Guizzo,

[...] na medida em que a escola ainda é uma das mais importantes instâncias implicadas na produção das diferenças e no combate às desigualdades, torna-se imprescindível que as temáticas de gênero e sexualidade sejam abordadas no contexto da formação inicial e continuada de professores(as). Isso porque, ao direcionarmos o olhar para as escolas que atendem crianças de zero a cinco anos de idade, percebemos, assim como Cruz (2003 *apud*

Carvalho; Guizzo, 2016), que tais instituições têm reforçado através de suas regras, comportamentos e discursos docentes a desigualdade entre meninos e meninas (Carvalho; Guizzo, 2016, p. 200).

A importância da implementação de temas que tratem da identidade de gênero e da sexualidade nos currículos educacionais, parte da necessidade de que pautas como essas sejam desmistificadas. Muito se fala sobre, mas a maior parte da sociedade ainda tem dificuldade de entender seu sentido mais amplo, atribuindo à sexualidade, uma relação direta com o sexo.

Dessa forma, é necessário que as políticas curriculares para Educação Infantil potencializem discussões a serem desenvolvidas no interior das escolas e dos cursos de formação docente. Além disso, também consideramos imprescindível que sejam criados programas de formação continuada de professores(as) de Educação Infantil, nos quais as temáticas de gênero e sexualidade sejam a tônica central das discussões. Justificamos tal argumento no fato constatado por Vianna e Silva (2008 apud Carvalho; Guizzo, 2016), de que o currículo da maioria das instituições de ensino superior de nosso país destinadas à formação docente não contemplam discussões referentes aos temas de gênero e sexualidade. No entanto, essa tarefa não é fácil, pois problematizar os discursos sexistas presentes nas escolas leva tempo e demanda um esforço conjunto, pois não basta apenas que as temáticas sobre gênero e sexualidade constem nos currículos de formação docente, é preciso aproximar as escolas e todos(as) os(as) que dela participam das contribuições e das teorizações de pesquisadores(as) para que, de fato, haja uma interlocução entre as discussões contemporâneas que problematizam as pedagogias da sexualidade e as referidas instituições (Carvalho; Guizzo, 2016, p. 200).

Pinheiro e Corrêa (2016), indica que os educadores exercem um papel muito importante nessa construção de saberes, mas aqueles que confessam uma ideologia religiosa, deverá ter em mente que são valores dela e não da criança que está naquele momento sob a responsabilidade do educador de cuidar e educar, outro fator presente à experiências anteriores, pois, ser experiente não é sinônimo de excelência no que diz respeito à educação, cada instituição de ensino e cada criança é um universo a que deverá ser desvendado para, na medida certa, o ato educativo ser construído para, assim, estabelecer a aprendizagem. Seffner (2006 apud Leite; Maio, 2013, p. 7) reiteram que além da dificuldade encontrada no trabalho em relação à temática sexualidade, existem as ideologias permeadas nos diferentes discursos em que a cultura investe na construção da heterossexualidade como sendo a identidade “protótipo”, a partir da qual são julgadas as demais, de modo que uma multiplicidade

de outras identidades referentes à sexualidade se torna um desvio às “normas” estabelecidas socialmente.

Pereira (2022), destaca que a formação dos educadores deve proporcionar reflexão e instrumentalização para compreender a sexualidade da criança, promovendo uma educação que permita que professores, familiares e a criança, assimilem adequadamente as manifestações sexuais ocorridas na infância.

Atualmente, é possível observar que existe uma carência em pesquisas que procuram estudar sobre a importância da educação sexual desde o início da vida e é notório perceber que existem poucas investigações sobre o tema. Segundo Fonseca, Vanderlinda, Lins (2022), a psicanálise, historicamente, tem demonstrado a importância de compreender as fases psicosssexuais da criança e o quanto é imprescindível o entendimento dos adultos para o seu desenvolvimento saudável. Tendo em vista isso, Pereira (2022), afirma que são necessárias mais pesquisas sobre educação sexual, que se concentre, principalmente, no desenvolvimento sexual das crianças e seja adequada para a formação de professores, pois, essas contribuições enriquecem o trabalho dos profissionais, os beneficiando por meio de uma melhor preparação que aumenta a familiaridade.

O desenvolvimento deste projeto prevê a contribuição para a implementação, nos currículos da Educação Infantil, de temáticas voltadas à diversidade. Além de alcançar não só as instituições de ensino iniciais, mas as de ensino superior, visando a importância de haver, na formação dos docentes, componentes que os preparem para tratar de assuntos como a sexualidade em sala de aula, aprimorando e dando base para suas práticas pedagógicas, resultando em uma educação igualitária e promotora de uma nova visão perante essa temática.

O presente trabalho é desenvolvido a partir de quatro capítulos, onde o primeiro capítulo apresenta uma revisão teórica sobre sexualidade, aborda contribuições de estudiosos como Freud e Foucault para a compreensão da sexualidade infantil, além de discutir a retirada das temáticas de gênero e sexualidade das políticas educacionais. O segundo capítulo discute a presença da sexualidade no desenvolvimento infantil e os tabus que cercam esse tema, analisando a ideia de inocência infantil, o papel do corpo, e as dificuldades docentes em lidar com manifestações da sexualidade das crianças. Destaca, também, a ausência da temática nos currículos, o despreparo de professores e a importância de uma formação que permita abordar gênero e sexualidade desde a Educação Infantil. O

terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa, baseada em abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes da Educação Infantil do município de Santo Amaro - BA. Apresenta o contexto da instituição de educação infantil, o processo de entrada em campo e a elaboração do roteiro de entrevistas. Explica como os dados foram gerados e organizados, para posterior análise. E, no quarto e último capítulo, são apresentados e analisados os dados obtidos nas entrevistas, o capítulo discute o perfil das docentes, suas práticas pedagógicas e suas concepções sobre sexo e sexualidade infantil.

Nesse contexto e, a partir dessas compreensões, que esta pesquisa objetivou, de forma geral, “analisar de que forma docentes responsáveis pela educação infantil compreendem o que é a sexualidade infantil e, como trata a temática em seu cotidiano junto às crianças”. Especificamente, os objetivos são: (1) verificar a concepção/definição que os docentes têm quanto ao termo “sexualidade”, (2) identificar se, e como, os educadores compreendem a importância da implementação dessa temática desde a educação infantil e (3) compreender como a temática aparece e como é tratada no cotidiano junto às crianças.

Diante dos apontamentos trazidos referente a temática, percebe-se que ainda hoje, a sexualidade é ocultada, visto que as crianças são impedidas de falar sobre suas inquietações e descoberta da sexualidade. Reconhecendo todos esses fatores, fica mais evidente a necessidade de um trabalho voltado às questões de gênero e sexualidade na instituição de educação, desde a Educação Infantil, e, para além disso, pensar na formação dos educadores. Diante disso é possível compor o seguinte questionamento: De que forma os docentes responsáveis pela educação infantil compreendem o que é a sexualidade infantil e, como trata a temática em seu cotidiano junto às crianças?

2 CAPÍTULO I: SEXUALIDADE E GÊNERO EM CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

O presente capítulo apresenta uma reflexão ampla sobre a sexualidade e o gênero na contemporaneidade, mostrando como esses conceitos foram construídos historicamente. Diferencia sexo, de sexualidade, destacando que esta envolve dimensões afetivas, sociais e culturais, além de discutir como Freud e Foucault contribuíram para a compreensão da sexualidade infantil. No contexto escolar, analisa como discursos repressivos e movimentos como o “Escola Sem Partido”, dificultam a abordagem da diversidade sexual e de gênero e ressalta avanços, como decisões do STF e leis, que reforçam a necessidade de trabalhar identidade, raça e diversidade desde a educação infantil.

2.1 O QUE É SEXUALIDADE?

Falar sobre sexualidade é, antes de tudo, romper com barreiras como o silêncio que está envolto a essa temática. Ao longo dos séculos, a visão diante da sexualidade foi sendo modificada a partir de discursos religiosos, científicos, políticos e educacionais. Para compreender o lugar da sexualidade na infância, é necessário construir uma visão que compreenda como essa temática afeta o desenvolvimento da criança, e como a inclusão dessa temática no âmbito educacional, pode promover a diversidade e uma educação libertadora. Diante disso, para se falar sobre sexualidade infantil, é necessário entender, inicialmente, qual a diferença entre “sexo” e “sexualidade”, já que, constantemente esses termos são usados como sinônimos um do outro, de uma forma que implica entender que a sexualidade está fadada a ser algo especificamente físico e biológico, como o sexo. Podemos então analisar que o sexo é relacionado ao biológico, enquanto a sexualidade transpõe a ideia de corpo, e está presente não só nas experiências sexuais, mas nas relações pessoais, na personalidade, identidade, sentimentos e etc. Segundo a Organização Mundial de Saúde (1975) *apud* Egypto (2003):

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado dos outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem

tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, à saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico (OMS, 1975 *apud* Egypto, 2003, p. 15-16)

A autora Ana Cláudia Bortolozzi Maia afirma que a sexualidade está presente em todos nós e que todo ser humano vive e cresce desenvolvendo sua sexualidade, a partir das mudanças ocorridas ao longo da vida, defende ainda que “certamente, o que somos hoje, em relação à expressão da nossa sexualidade, é bem diferente do que fomos quando crianças e do que seremos no final da vida.” (Maia, 2014, p. 1)

Maia pontua que apesar do sexo fazer parte da sexualidade, ela independe de uma vida sexual ativa para existir, pois todos os seres são dotados de sexualidade. “Dar e receber carinho é bom! Sentir-se amado e querido é bom! Receber um abraço afetuoso de quem confiamos e gostamos é muito bom! Isso tudo é sexualidade.” (Maia, 2014, p. 1)

A sexualidade é um tema que não está presente só na atualidade, é algo que vem sendo discutido, de diversas formas, ao longo da história. Na Pré-História, a sexualidade era voltada à fertilidade e à figura feminina, em que a mulher era reverenciada como símbolo de vida, devido sua capacidade de gerar vida, sendo um período de matriarcado, já, no Neolítico, a figura masculina passou a ocupar posição de poder, surgindo o patriarcado. Durante o período da Antiguidade, a sexualidade começou a ser moldada a partir de normas religiosas e sociais, sendo o sexo vinculado à procriação e à obediência a Deus e a homossexualidade e a masturbação, condenadas por representarem desperdício de sêmen, que passou a ser símbolo de “a própria essência da vida” (Barros; Miranda *apud* Spitzner, 2005, p. 21). Na Grécia Antiga existia uma prática que ia de encontro com esse pensamento da Antiguidade, a pederastia, que é o ato de um homem adulto se relacionar eroticamente com um rapaz adolescente, sendo esse ato considerado como parte da formação moral do jovem. Mas, em contraponto, as mulheres ainda ocupavam um lugar de submissão. Nunes (Barros; Miranda *apud* 1997, p. 71) aponta que “o marido era livre e senhor de sua conduta, não havia sanções sociais que o impedissem de ter outras relações hetero ou homossexuais”.

Na Idade Média, a sexualidade começou a tomar um espaço maior dentre as discussões e proibições, tendo a Igreja Católica associado o sexo ao pecado e à culpa. Segundo Foucault (Barros *apud* Miranda, 2011), “o corpo é culpado de todos os vícios

e pecados, restando somente vigiá-lo e puni-lo”. Em contraponto, no Oriente, principalmente na China e Índia, o sexo era parte de uma prática sagrada. Com o Renascimento, o corpo passou a ser valorizado como expressão de beleza, e o prazer sexual começou a ser dissociado do pecado, embora a igreja continuasse a condená-lo fora do casamento (Barros; Miranda *apud* Foucault, 2011).

No século XIX, a sexualidade começou a ser restrita ao espaço doméstico a partir do casamento, sendo o sexo considerado tabu. Mas, a partir do século XX, devido ao avanço da medicina, da psicologia e da psicanálise, com grande contribuição de Freud, a sexualidade passou a ser vista com novos olhos.

2.2 SEXUALIDADE INFANTIL

Trazendo a temática para o recorte da infância, o primeiro teórico a falar sobre a sexualidade infantil foi o psicanalista Sigmund Freud, desenvolvendo a teoria da sexualidade infantil através de experiências vividas com seus pacientes em seu consultório. Iniciou seus estudos sobre essa temática, analisando pacientes adultos, a partir de transtornos causados por algo que os afetou quando ainda criança. Segundo o autor, a infância é a fase em que pode-se desenvolver transtornos emocionais, que, ao serem internalizados, geram vários tipos de neuroses, e, por consequência, acabam aparecendo normalmente na fase adulta.

Freud fala, também, da amnésia infantil, que é consequência de negligência por parte dos responsáveis quanto ao desenvolvimento da sexualidade e suas manifestações, durante o período da infância. Segundo o autor, a amnésia infantil é um fenômeno psíquico que leva ao esquecimento de um certo período da vida, ou seja, na fase adulta há um apagamento de memórias de quando se era criança, podendo ser esse esquecimento parcial ou total, entre um período de seis a oito anos. Esse fenômeno é visto como mecanismo de defesa onde o cérebro entende ser necessário afastar as experiências que causam sentimentos e sensações ruins. Quando Freud publicou seu primeiro trabalho sobre a sexualidade infantil a sociedade da época teve uma reação de espanto, afinal, sempre existiu uma idealização de que sexo e sexualidade eram algo que só começava a aparecer na vida dos indivíduos, e desta forma só deveria se discutir a partir desse período, na puberdade. Contudo, de acordo com Freud (1977):

A opinião popular tem ideias muito precisas a respeito da natureza e das características e do instinto sexual. A concepção geral é que está ausente na infância, que se manifesta por ocasião da puberdade em relação ao processo de chegada da maturidade e se revela nas manifestações de uma atração irresistível exercida por um sexo sobre o outro; quanto ao seu objetivo presume-se que seja a união sexual, ou pelo menos atos que conduzam nessa direção (Freud, 1977, p. 135 *apud* Costa; Oliveira, 2011, p. 4).

Diante disso, Sigmund Freud argumentava que todo indivíduo nasce provido de desejos, afetos, assim como conflitos, então, o pensamento de que crianças estão fora do contexto sexual, é mais uma questão de uma construção conservadora do que de fato a realidade. Conforme citado por Silva e Megid Neto (2006),

No início de seu segundo ensaio sobre comportamento sexual infantil, Freud revela uma das principais descobertas da psicanálise, senão a maior descoberta: a existência de impulsos sexuais na infância. Onde parte da opinião popular sobre o desejo sexual é que ele não existe na infância e só desperta durante o período designado da adolescência. Mas isso não é, segundo Freud, um erro qualquer, mas grave engano, que possui graves consequências, porque é o culpado de nossa ignorância das condições básicas da vida sexual hoje (Silva; Megid Neto, 2006 *apud* Fonseca; Vanderlinde; Lins, 2022, p.13-14).

Já, na década de 70 do século passado, o filósofo francês Michel Foucault publicou o primeiro volume da História da Sexualidade, denominado “A vontade de saber”, (1976), analisando o discurso da sexualidade, a partir da proliferação e repressão, relações de poder e saber. No início da obra, Foucault traz a era vitoriana, onde o mesmo afirma que a sociedade permanece desde o século XVIII, colocando a sexualidade em uma posição em que se vê rodeada de hipocrisia, silêncio e travas, onde a família se encontra como um modelo matrimonial e central, em que sua única função é a de reprodução para procriação.

Quando se fala sobre a relação de crianças com a sexualidade, a sociedade reproduz um comportamento quase único em que se destaca o silenciamento, onde Foucault traduz como hipótese repressiva:

Isso seria próprio da repressão e é o que distingue das interdições mantidas pela simples Lei Penal: a repressão funciona, de certo, como condenação ao desaparecimento, mas, também, como injunção ao silêncio, afirmação da inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. Assim mancharia, com sua lógica capenga, a hipocrisia de nossas sociedades burguesas (Foucault, 2001, p. 10 *apud* Rodrigues; Nielsson, 2017, p. 04).

Desta forma, Foucault reitera o quanto a repressão leva as pessoas a silenciar certas temáticas, como se não houvesse nada para falar ou aprender sobre ele.

2.3 GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Foucault traz uma reflexão importante quanto ao ambiente escolar e a discussão sobre sexo e sexualidade, onde o mesmo reitera que a partir do século XVIII, a sexualidade das crianças virou tema constante de discursos, mas ao invés de ser silenciado ele passou a ser regulado, então, ao mesmo tempo que esses assuntos são por parte silenciados, nesses ambientes, eles também estão o tempo todo em discussão, como, por exemplo, em um contexto de controle.

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirige a elas, ora fala delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (Foucault, 1988, p. 36).

Foucault analisa e discute como os corpos das crianças passaram a ser observados e controlados pelas instituições que os rodeiam, tendo como consequência o ato de intervir sobre suas condutas e prazeres. A partir disso, Foucault pontua como essa atenção gerada sobre a sexualidade das crianças foi resultado de uma maior discussão sobre o assunto, ou seja, quanto mais se falava sobre sexo, mais se buscava a necessidade de ter controle sobre o assunto. Diante disso, a sexualidade infantil se tornou um objeto de controle e normalização, onde a criança passa a ser considerada um ser que construiu uma sexualidade precoce e, desta forma, deve ser monitorada e corrigida.

Com isso, o mesmo chega à conclusão de que essa temática, quando discutida, se encontra muito mais em uma posição de poder e controle, do que, de fato, sendo enxergada como essencial para a construção individual, onde pretende-se moldar e criar uma normatização das condutas e contextos sociais. O autor identifica a sexualidade como um dos instrumentos mais eficazes de controle, sendo denominada

como um “dispositivo histórico do poder”, produzido e fabricado no interior de um conjunto heterogêneo de práticas discursivas, de leis, de medidas administrativas, de pressupostos científicos, religiosos, filosóficos, etc. Tal dispositivo atua sobre o corpo da criança configurando toda uma pedagogização do seu sexo, que ocorre a partir de diferentes práticas inscritas em seu corpo, de maneira a produzir, no passar dos séculos, modos específicos de se relacionar com o corpo e com a sexualidade, e, ao mesmo tempo, modos específicos de organizar, de habitar, de viver, para todas as crianças. A pedagogização do sexo das crianças é, portanto, um processo que vai do corpo à configuração de certa normalização para as crianças, isto é, à configuração de uma forma-infância (Foucault, 1977 *apud* Moruzzi, 2019, p. 4).

Diante desse cenário de normatização e controle dos corpos e da sexualidade, especialmente na infância, a Declaração dos Direitos Sexuais surge como uma tentativa de romper com essa lógica disciplinadora ao reconhecer os direitos sexuais como parte inalienável dos direitos humanos, sendo um documento construído pela Associação Mundial de Saúde Sexual (WAS), que reconhece os direitos sexuais como parte dos direitos humanos, incluindo o direito à liberdade sexual, a privacidade sexual, a autonomia corporal, e, ao acesso à educação sexual. A Declaração foi criada no ano de 2014, com o objetivo de garantir que todos possam viver sua sexualidade tendo segurança e respeito, garantindo proteção contra violações, acesso à saúde sexual e à educação sexual, além de reconhecer a diversidade sexual e de gênero. O documento pode servir como guia para governos, profissionais das áreas da saúde e educação, e todos aqueles que buscam meios documentais para a criação de políticas públicas com o intuito de promover a igualdade, respeito e justiça diante da temática.

Apesar de existirem documentos, como a Declaração dos Direitos Sexuais, que contribuíram para o reconhecimento da sexualidade como parte dos direitos humanos, em contraponto existem também movimentos que surgem com o discurso de restrição em relação à abordagem da sexualidade nas instituições de educação, se contrapondo às diretrizes, que foram criadas com o intuito de defender uma educação sexual ampla, informada e orientada.

O MESP, Movimento Escola Sem Partido, foi fundado pelo advogado Miguel Nagib, ex-procurador do Estado de São Paulo, e se configura como uma “[...] iniciativa conjunta de estudantes e mães/pais preocupadas/os com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (Escola sem partido, 2020). De acordo com seus objetivos, esse movimento

afirma que as instituições de educação estão violando a impessoalidade, a laicidade, o pluralismo de ideias e à liberdade de consciência e de crença ao abordar temas como sexualidade e gênero em sala de aula.

A partir do surgimento do MESP várias pautas foram colocadas em debate diante da temática sexualidade e gênero, o projeto “Escola sem Homofobia” foi uma delas. O Programa Brasil sem Homofobia foi criado no início dos anos 2000, e dentro deste programa instituiu-se o projeto “Escola sem Homofobia”, sendo idealizado e implementado pela Global Alliance for LGBT Education (GALE), a ONG Reprolatina, Ecos (Comunicação em Sexualidade) e Pathfinder do Brasil e a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) junto a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e pelo Ministério da Educação (Brasil, 2008).

O projeto Escola sem Homofobia surgiu com o objetivo de “contribuir para o reconhecimento da diversidade de valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBTQIAPN+” (Brasil, 2008, p. 9). O programa tinha o intuito de contribuir com a propagação de conhecimento referente ao tema gênero e diversidade sexual, gerando, a partir disso, a compreensão aos educadores e educandos, em relação ao respeito diante das diferenças, para isso, o projeto compôs um kit com um caderno explicativo, seis boletins, três audiovisuais com guias, um cartaz e uma carta de apresentação.

Mas, devido a determinados grupos sociais e políticos negarem que as instituições de ensino são um espaço de educação sexual e de gênero, e que, dentro desse espaço educacional deve-se desenvolver essa temática com os educandos, o projeto Escola sem Homofobia foi vetado e, seu conceito foi deturpado.

Em 2011, apoiadoras/es do MESP, bem como certas facções católicas e neopentecostais ocupantes de cadeiras no Congresso Nacional e influentes em alguns grupos sociais, oprimiram com intensidade o programa, argumentando que o material produzido pelo Escola sem Homofobia seria uma propaganda LGBTQIAPN+ ou uma espécie de “kit gay” responsável por converter estudantes em homossexuais e por transformar o estudo do gênero em um laboratório de perversão nas escolas (Santos *et al.*, 2021 *apud* César; Cunha, 2016; Furlan; Carvalho, 2020).

Tratar sobre gênero e sexualidade nas instituições de educação se tornou uma grande preocupação para os apoiadores do Movimento Escola sem Partido (MESP),

e todos aqueles que seguissem a mesma linha de pensamento, diante do posicionamento do movimento, propor a discussão dessas temáticas em sala de aula é, ir de encontro ao seu ideal de currículos neutros e acríticos, isso surge da ideia de que a instituição de ensino não deve prestar o papel de educação moral e sexual aos estudantes, mas sim, a família ou da igreja. Para que isso ocorresse de fato, em 2015, o pastor Marco Feliciano, propôs o projeto de lei de número 3235/2015, indicando alteração na lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. A proposta indicava que acrescentasse um artigo à lei:

Art. 234-A Veicular a autoridade competente, em atos normativos oficiais, em diretrizes, planos e projetos governamentais, termos e expressões como 'orientação sexual', 'identidade de gênero', 'discriminação de gênero', 'questões de gênero' e assemelhados, bem como autorizar a publicação dessas expressões em documentos e materiais didático-pedagógicos, com o intuito de disseminar, fomentar, induzir ou inculcar a ideologia de gênero. Pena – detenção, de seis meses a dois anos, e multa. (Brasil, 2015, p. 1).

A partir de todas essas movimentações contra a inclusão das pautas sobre diversidade no contexto de gênero e sexualidade, houve um regresso muito grande para os movimentos feministas e LGBTQIAPN+. Um deles é referente aos currículos escolares, ao buscar as palavras “Gênero”, “Sexualidade” e “Sexual” na última versão da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), temas relacionados a esses contextos foram retirados do texto final sob a alegação do MEC e do CNE de que o gênero é objeto de controvérsias sociais e de debates confusos que tumultuam os currículos escolares (Santos *et al.*, 2021). O tema sexualidade chega a ser mencionado na área de Ciências da Natureza, no conteúdo de Ciências para o 8º Ano do Ensino Fundamental, na unidade temática “Vida e Evolução”, no objeto de conhecimento “Sexualidade”, onde cita-se nas habilidades:

[...] (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética). (Brasil, 2018, p. 349).

Porém, por mais que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) cite a sexualidade no seu documento, a temática é reduzida à dimensão biológica, além de focar em pautas como adolescência, levando o tema para aspectos anatômicos, fisiológicos, hormonais e reprodução humana.

A Constituição Federal de 1988 afirma que "constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988, art. 3º, inciso IV). Entretanto, antes e, até mesmo depois da Constituição, o Brasil permanece sendo constituído como uma sociedade segregadora, discriminando e excluindo minorias.

Em abril do ano de 2020 houve um avanço, onde o STF (Supremo Tribunal Federal) reconheceu a inconstitucionalidade da proibição dos debates sobre gênero e sexualidade nas escolas, essa decisão foi tomada por unanimidade após o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental no 457, que questionou a constitucionalidade de (a) lei aprovada pelo município de Novo Gama, Goiás (Santos *et al.*, 2021). Essa posição partiu da Procuradoria Geral da República, em 2017, e a partir disso o STF entendeu que leis voltadas à proibição de discussão desses assuntos em sala de aula, estavam violando o direito à liberdade e igualdade, além de colocar em xeque a laicidade.

Essa decisão representa um passo importante na promoção de uma educação inclusiva e alinhada aos princípios constitucionais. Nesse contexto, é possível estabelecer uma relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que reforçam, por exemplo, a importância de se trabalhar questões de identidade e respeito às diferenças, desde os primeiros anos da formação escolar. Um exemplo disso é a promoção da educação voltada às relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, que promove a construção de uma identidade, ao mesmo tempo que se ensina o respeito às diferenças. Crianças de 4 a 5 anos estão no processo de descoberta de si e do mundo ao seu redor, desta forma, trabalhar identidade e diversidade contribuirá com o desenvolvimento da autoestima, além de promover a convivência respeitosa com a pluralidade de culturas, etnias e formas de ser. Através de atividades lúdicas, histórias e discussões, as crianças aprendem a valorizar suas próprias características e a respeitar as diferenças dos outros, construindo uma visão inclusiva desde cedo.

De acordo com a Lei 10.639/2003, alterada posteriormente pela Lei 11.645/2008, tornou-se obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, trabalhando conteúdos sobre a contribuição dos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira na sala de aula, abordando questões como identidade racial, discriminação, e preconceito. Desta forma, trabalhar com as crianças pequenas sobre sua identidade e a diversidade contribui para que desde cedo elas tenham respeito pelas diferentes etnias, além de fortalecer a autoestima das crianças, desconstruindo estereótipos.

Segundo Gomes (2005), a identidade negra ou o reconhecimento negro e seu pertencimento implica na construção do olhar de um grupo étnico/racial sobre si mesmos e, a partir da relação com o outro, volta-se para si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade. Esse processo não existe para a criança negra se dentro da educação infantil essa criança for um ser isolado, seja na turma, nas representações, nas brincadeiras, no cotidiano. Ao entendermos que a instituição de educação infantil é um dos ambientes em que as crianças também sofrem racismo, começamos a entender a necessidade do cumprimento da lei 10.639/03, essa ação afirmativa atrelada à prática pedagógica pode facilitar o entendimento das diferenças entre grupos desde o ingresso da criança no ambiente escolar.

3 CAPÍTULO II: SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O capítulo discute como a sexualidade é parte natural do desenvolvimento infantil, mas, ainda é um tema silenciado na Educação Infantil devido a tabus, preconceitos e à ideia histórica de inocência associada à ausência de sexualidade. Aponta como, apesar das garantias legais de educação integral, o tema é negligenciado nas escolas, influenciando negativamente a construção da identidade das crianças e reforçando padrões heteronormativos. Aborda a necessidade de compreender a sexualidade para além do ato sexual, destacando contribuições da psicanálise, da história da infância e de autores como Freud e Foucault. Mostra como o silêncio docente, a falta de preparo e currículos que ignoram gênero e sexualidade dificultam práticas educativas inclusivas, levando a compreender a importância da formação inicial e continuada que capacite professores a lidar com o tema.

3.1 SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

A sexualidade na infância ainda é um tema que se constitui por muitos tabus, preconceitos e concepções distorcidas, muitas vezes associada à perda da inocência ou à erotização precoce. Entretanto, estudos contemporâneos das áreas da educação, psicologia e psicanálise demonstram que a sexualidade faz parte do desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida, sendo um elemento natural na construção da identidade dos sujeitos. Apesar do amparo da lei que institui a garantia de educação integral às crianças e adolescentes, como previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda é possível constatar a ausência ou a precariedade do debate sobre sexualidade, que é um assunto que permeia esses corpos, no ambiente escolar, especialmente na Educação Infantil.

Existe algo que podemos chamar de silêncio pedagógico, que têm sido alimentado por medos e crenças individuais, refletindo uma construção histórica que associa a infância à pureza e fragilidade, negando à criança o direito de expressar curiosidades e vivências relacionadas à sua sexualidade, visto que se instituiu uma visão de que crianças não podem ter sexualidade. A partir da análise de produções teóricas, este capítulo propõe discutir como a sexualidade infantil é compreendida no contexto educacional, evidenciando os impactos do apagamento desse tema na

formação de identidade das crianças e na construção de uma educação mais inclusiva, acolhedora e consciente. Além disso, será abordada a importância da formação docente na superação dos preconceitos e resistências que dificultam o trabalho com temas de gênero e sexualidade desde os primeiros anos escolares.

3.2 DIREITO À EDUCAÇÃO

Quando se trata de educação, o artigo 53 da Lei Nº 8.069, presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de Julho de 1990, dispõe do direito à educação direcionado à criança e ao adolescente:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, Lei n.º 8.069, art. 53, 1990).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), presente no título III, art. 4º, é dever do Estado com a educação, disponibilizar de uma educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Além de garantir uma educação infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade, disponibilizar atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, disponibilizar programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, além de padrões mínimos de qualidade de ensino, e vaga na escola pública, de educação infantil ou de ensino fundamental, mais próxima de sua residência a toda criança, a partir do momento em que completa os 4 anos de idade.

Mas, apesar de ter direito de estar nas instituições de ensino, de acordo com a Pesquisa Nacional sobre o ambiente educacional no Brasil (ABGLT, 2016), foi constatado que 60% dos estudantes que foram entrevistados se sentem inseguros de estarem nesse ambiente, sendo esse sentimento proveniente da sua orientação

sexual, visto que foi constatado que 70% desses estudantes afirmam já ter presenciado comentários homofóbicos, e dentre eles, 40% foram de professores ou funcionários da escola. Em outra pesquisa, Pesquisa Nacional por Amostra da População LGBTQIAPN+ (Todxs, 2020, p. 48), 67,28% dos entrevistados afirmaram ter escondido sua identidade de gênero e/ou orientação sexual durante o ensino médio, atitude associada ao medo do bullying pelos colegas e/ou professores.

3.3 SEXO E SEXUALIDADE

Diante desse cenário, é fundamental desvincular o tema da sexualidade de noções estereotipadas, promovendo a desconstrução de ideias e percepções culturais universalizadas, fazendo com que assim esse tema seja melhor tratado. As instituições ainda enxergam o assunto com uma visão muito enquadrada em percepções limitantes onde a criança se encontra em um posto como sendo um indivíduo que não tem suas próprias sensações, sua individualidade, ou como algo que nasceu desprovido de desejos.

[...] Acerca da Educação Sexual para as crianças: tem esse poder de retirar a ingenuidade delas? Existe o risco de um(a) garoto (a) se tornar uma pessoa erotizada precocemente? Pais e professores o adulto em geral tem a ideia que informar e/ou educar uma criança sobre sua sexualidade é erotizá-la cedo, pelo contrário informar irá tirá-la da ignorância, mas não a sua inocência. O sexo e a sexualidade não devem ser concebidos como algo sujo e impuro, como se não fosse algo normal ou ainda como se não fizesse parte do desenvolvimento humano. Quando o adulto seja pai ou professor (a) encara a sexualidade infantil como algo natural o mesmo propicia o desenvolvimento sadio da mesma dando-lhe condições de uma vivência sexual sem preconceitos e pré-conceitos (Pinheiro; Corrêa, 2016, p. 79).

Para que aconteça de fato a desconstrução dessas ideias e percepções culturais universais, é preciso entender que sexualidade não é só ato sexual e prazer, vai para além de sexo:

Na experiência e na teoria psicanalíticas, o termo sexualidade não designa apenas as atividades e o prazer que dependem do funcionamento do aparelho genital, mas toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância, que proporcionam um prazer irredutível à satisfação de uma necessidade fisiológica fundamental, como por exemplo: a respiração, fome, função de excreção, etc.), e que se encontram a título de componentes na chamada forma normal de amor sexual (Prizskulnik, 2004 *apud* Fonseca; Vanderlinde; Lins, 2022, p.13).

Devido a essa associação que se encontra inabalada até o momento, um dos pontos que mais se faz presente dentro desse contexto, para explicar o motivo de não ser necessário ou não poder falar sobre a sexualidade para as crianças, é o argumento de que haveria um rompimento da sua inocência:

Com isso queremos dizer que a inocência das crianças é vista como sinônimo de ausência de sexualidade (Cruz, 2003 *apud* Carvalho; Guizzo, 2016). Assim, para que a inocência das crianças em relação aos desejos perdure o maior tempo possível, as professoras que atuam nas escolas acreditam que é necessário negar a curiosidade infantil, vigiar seus comportamentos, bem como ignorar toda e qualquer atividade ou discussão que se vincule à sexualidade. Para tanto, as professoras atuam na vigilância dos comportamentos infantis, geralmente prescrevendo modos de comportamento que consideram adequados para meninos e meninas, de acordo com o que deles(as) se espera dependendo do seu gênero (Carvalho; Guizzo, 2016, p. 193).

A inocência é vista como falta de sexualidade, a partir disso as professoras acabam achando que precisam reprimir a curiosidade das crianças, controlando o modo como meninos e meninas devem agir, seguindo expectativas baseadas no gênero.

3.4 CORPO E INFÂNCIA

No século XVII, a partir da cultura ocidental, a ideia de inocência infantil trás um ideal de fragilidade e vulnerabilidade muito maior para as crianças, onde essa inocência só vai ser quebrada a partir do momento em que esses indivíduos começam a ter alguns tipos de interações, desta forma a sociedade tenta retardar o máximo que pode essa “quebra de inocência”.

A sexualidade das crianças é um tema difícil de ser abordado, pois apesar de Freud ter chocado a sociedade vienense cem anos atrás, ao propor a ideia de uma infância que se afastava da tradicional noção de pureza e de felicidade ímpar, trazendo à tona uma criança dotada de afetos, desejo e conflitos, ainda hoje temos dificuldade em aceitar a sexualidade infantil proposta pelo fundador da psicanálise (Brandão; Ramos, 2010 *apud* Fonseca; Vanderlinde; Lins, 2022, p. 13).

Diante dessa posição de fragilidade em que foi colocada a infância, Moruzzi (2019) afirma que pode-se compreender que os séculos XVI e XVII tiveram maior influência das instituições e práticas religiosas sobre o corpo da criança. No século

XVII e, ainda no século XVIII, a maior influência foi das instituições e práticas pedagógicas (entre elas, as religiosas), que tinham por objetivo educar as crianças e protegê-las do espaço mundano. Segundo Moruzzi (2019), Philippe Ariès (1981) revela, a partir de suas análises iconográficas, que o corpo da criança, neste mesmo período histórico, passa a ser coberto e vestido. A nudez só se torna possível quando representada nas imagens sacras, associadas à figura pura e angelical do menino Jesus ou de anjos. Essas análises realizadas por Ariès sugeriram a interpretação de que a gênese da ideia de uma criança inocente, pura, angelical, naturalmente boa, pode ser observada nas relações de moralização de seu corpo, sob efeito das reformas religiosas e morais deste período histórico.

Apesar de toda essa construção que levou a sociedade a enxergar as crianças com uma visão de fragilidade e inocência exacerbada, é importante entender que os momentos mais importantes para o desenvolvimento de competências e habilidades de uma criança, que conseqüentemente afetará seus próximos anos de vida, estão durante o período da gestação até os seis anos de idade. Partindo dessa perspectiva, compreende-se uma necessidade grande em mudar o contexto ao qual os indivíduos são submetidos durante sua infância, Freud fala sobre a existência de um impacto da sexualidade na vida adulta e demonstra a importância de se falar sobre esse assunto desde o início.

Esse estudo freudiano sobre o impacto da sexualidade infantil para a vida adulta desafiou a noção dominante da época de que a criança era uma criatura pura e inocente, razão porque foi recebido como revolucionário, chocante e mesmo ofensivo para a sociedade. Hoje, ainda convive-se com conhecimentos compartilhados socialmente sobre esse modo de olhar para a criança, fruto da herança cultural vitoriana. Por outro lado, cada vez mais percebe-se que os pequenos têm desejos, experiências e fantasias sexuais (Schindhelm, 2011, p. 36).

Embora a sociedade enxergue as crianças como indivíduos frágeis e inocentes, não pode-se deixar de considerar que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades que influenciarão toda a vida. Freud mostrou que a sexualidade tem impacto na vida adulta, por isso, é importante mudar a forma como a infância é tratada.

3.5 SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Michel Foucault, ressalta Moruzzi (2019), acredita que existe uma pedagogização do sexo das crianças, consolidada a partir do século XVIII, a qual pode ser compreendida como um resultado de um processo específico de investimento no corpo, e dentre tantos corpos, investiu-se particularmente no corpo da criança. As reformas morais e religiosas dos séculos XVI e XVII foram pontos de virada no que diz respeito à moralização do corpo da criança a partir de ações que mobilizaram os sentimentos de vergonha e de pudor sobre seus gestos afetivos ou sexuais.

Diante disso, é notório que essas construções e percepções foram instauradas de formas tão bem sucedidas na sociedade que nos levou a chegar em um ponto em que muitos apresentam receio ou aversão ao tratar desse assunto e, por isso, preferem ignorar ou distorcer o tema, afetando a formação de identidade das crianças.

A esfera educativa é um dos campos mais favoráveis para implementação de projetos que envolvam a educação e a sexualidade. Diante destas preocupações, Braga (2010 *apud* Leite; Maio, 2013) destaca que:

A esfera educativa seria um dos campos mais favoráveis a projetos de Educação e Sexualidade, possibilitando a cidadania à medida que seja eficaz na divulgação de informações sobre sexualidade. Contudo, a discussão deve possuir respaldo científico, ao contrário, poderá contribuir ainda mais com o preconceito e representações ideológicas pautado no senso comum e em princípios místicos. Assim, a autora defende que “a escola pode deixar de ser um espaço de opressão e repressão na questão da sexualidade, para se tornar um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para todas as pessoas” (Leite; Maio, 2013, p. 6).

As primeiras experiências sexuais são importantes para a construção e percepção da criança, ela descobre significados do mundo por meio das sensações e do contato corporal com as pessoas e o meio, mas essas primeiras sensações são normalmente negligenciadas pelos que estão ao redor:

Muitas vezes os professores ignoram as curiosidades das crianças sobre sexualidade ou respondem suas perguntas de forma equivocada e fantasiosa, o que gera a construção de conceitos errôneos, insegurança, tensão e ansiedade. Nota-se então, grande despreparo para se trabalhar o tema dentro de sala, principalmente devido à influência de preconceitos sobre o tema que os professores carregam de acordo com suas experiências e crenças (Silva, 2007 *apud* Assis; Bonne, 2018, p. 3).

A primeira infância, período que vai do nascimento até os 6 anos de idade, é o momento em que a criança começa a ter contato com regras e valores sociais, o ambiente escolar entra com um papel muito importante que é o de preparar os sujeitos presentes naquele meio para seres ativos e críticos, fazendo com que haja uma construção de uma percepção sem desigualdade, principalmente nos contextos de gênero e sexualidade. E por mais difícil que seja acreditar e enxergar, as primeiras manifestações da sexualidade começa a partir dos primeiros anos escolares:

Nos primeiros anos escolares, as manifestações da sexualidade infantil mais frequente, por mais inacreditável que possa parecer (a depender da crença do professor), acreditem, manifestações de sexualidade começam a aparecer desde os primeiros anos escolares, ainda na educação infantil. Algumas atitudes poderão ser observadas pelo professor em relação ao aluno. É preciso que o professor esteja preparado para lidar com atitudes inesperadas que venham a surgir em sua classe (Pinheiro; Corrêa, 2016, p. 73).

As instituições são identificadas como meios usados para emoldurar sujeitos que no final irão formar uma sociedade ideal, correspondendo a formas hegemônicas:

De fato, como afirma Louro (1998 *apud* Carvalho; Guizzo, 2016), a escola está empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros, o que significa dizer homens e mulheres que correspondem às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade. Na situação descrita, percebe-se a heteronormatividade sendo posta em circulação. Entretanto, como já afirmamos, nossas identidades não são dadas, de antemão, por determinismos biológicos. Ao contrário, masculinidades, feminilidades e sexualidades são produzidas nos sujeitos e em seus corpos, por atos aprendidos, repetidos e treinados, como efeito de normas e de discursos proferidos por instituições como a igreja, a família, a escola, a mídia, entre outras. É importante salientar que, desde as lentes teóricas que adotamos, não há identidades inatas e originais, as identidades de gênero e de sexualidade são um eterno fazer e não se resumem ao binarismo “masculino–feminino” (Carvalho; Guizzo, 2016, p. 199).

Andrea Moruzzi (2019), observou que “a história da criança e da infância tem uma correspondência com a forma pela qual as instituições escolares foram organizadas ao longo de diferentes períodos”. Ariès (1981) irá demonstrar, por exemplo, que as escolas e colégios existentes até o século XV funcionavam como abrigos para uma população pobre e que pouco a pouco foram se tornando instituições cuja tarefa era ensinar. Nos séculos XVI e XVII, as escolas já eram consideradas instituições de ensino, entretanto, o ensino aqui ministrado tinha uma função muito específica que era a de afastar os jovens e as crianças dos assuntos “mundanos”, no caso, dos assuntos relacionados aos prazeres do corpo e da carne.

A tarefa de ensinar fez com que as escolas e colégios adotassem uma estrutura cada vez mais rígida e disciplinar. A disciplina corresponde, no caso, a uma “anatomia política do detalhe” que opera sobre o corpo das crianças a partir de diferentes instrumentos, tais como: a distribuições dos indivíduos no espaço e no tempo, de forma a tornar o espaço cada vez mais visível e o tempo cada vez mais útil. O espaço é organizado a partir da composição de verdadeiros quadros vivos e o tempo é regimentado a fim de estabelecer o que e como cada corpo irá realizar em cada segundo, cada minuto, cada hora. Observa-se por fim que, quanto mais se queria cobrir, moralizar, corrigir e canalizar as ações e o corpo da criança, mais rigorosa foi se tornando a disciplina nas escolas. Nesta direção, “a história das instituições escolares têm uma relação direta com as representações sociais em torno da criança e, da mesma forma, a história das instituições escolares é também uma história do corpo e, entre tantos, do corpo da criança”. (Ariès, 1981 *apud* Moruzzi, 2019, p. 18).

Luckesi (2002) entende que a educação atual exige professores abertos às transformações sociais, que atuem como facilitadores do processo educacional ajudando a manter a relação de afetividade e transparência. E, para que isso aconteça, é necessário entender que esconder fatos ou inventar histórias para responder às perguntas das crianças, não ajuda na compreensão da realidade, na verdade, pode distorcer seu entendimento.

Conforme Leite e Maio (2013), é possível perceber que os professores se sentem inseguros em falar sobre sexualidade e as questões de gênero na educação infantil. Os educadores se sentem despreparados para lidar com as manifestações sexuais das crianças e se preocupam em estimular ou inibir as crianças pela forma como vão tratar o tema. Por isso, optam por ignorar o assunto, acreditando que, desta forma, não correm o risco de errar em sala de aula. O currículo existente nas escolas que trabalham com crianças entre zero e cinco anos ignoram a existência do gênero e sexualidade, devido, justamente, a idealização de que esses temas romperiam com a inocência infantil, concepção essa que está sendo propagada desde a Modernidade, mas que, ainda faz parte do cenário pedagógico contemporâneo, por isso, é importante que os educadores tenham uma formação e entendimento maior sobre o assunto:

Negar que o professor que trabalha na educação infantil necessita saber e falar sobre sexualidade é desconsiderar um aspecto muito importante da vida das crianças. Este profissional passa muito tempo junto dos alunos e tem o

poder e o dever de observar e intervir em questões essenciais para o desenvolvimento dos pequenos (Silva, 2007 *apud* Assis; Bonne, 2018, p. 14).

A formação acadêmica entra como uma ferramenta que permite que os profissionais da área da educação não tenham um distanciamento do que aprendem com o que praticam, ou seja, uma formação que permite que esses profissionais estudem sobre temáticas como sexualidade durante seu processo acadêmico faz com que a sua atuação diante de contextos que os levam a falar sobre esse assunto, seja muito mais fácil e permite que os mesmos não cometam o erro de silenciar seus alunos perante essas situações ou até reproduzir seus próprios preconceitos.

A formação acadêmica das professoras corrobora para esse lugar marginalizado da sexualidade na escola. Um estudo realizado por Schindhelm (2000), a partir dos discursos das professoras a respeito da formação profissional, evidencia muitas incertezas, medos e preconceitos ligados ao sexual, os quais se enredam aos pensamentos e ideais embutidos por diversos valores associados à religião e a família. A autora aponta para uma formação docente generalizada, havendo uma distância entre o que foi aprendido durante a graduação e o que é presenciado no cotidiano das escolas (Pereira *et al.*, 2022, p. 7).

A construção do currículo trabalhado nas instituições de ensino devem levar em consideração temas que falem de questões sociais, ou seja, temáticas que retratam as vivências e realidades dos estudantes precisam estar presentes nele.

Na primeira versão do documento da Base Nacional Comum Curricular (2015), constavam discussões sobre gêneros e sexualidades, entretanto na versão final (2017), elas foram apagadas, retiradas, o que, na visão de Bessa-Oliveira e Ortiz (2020), é um reflexo de uma visão conservadora que insiste na preservação de uma “família tradicional” reforçando o estereótipo de família única, reduz as vivências de sexualidade à reprodução, às infecções sexualmente transmissíveis, e gravidez na adolescência, evidenciando distanciamento entre a orientação proposta pelo documento e a vivência dos/as estudantes (Silva; Moura; Mascia, 2022, p. 3).

De acordo com Sayão (1997, p. 101), “são os professores que terão que contribuir para que seus alunos tenham uma visão positiva e responsável da sexualidade”. Então, o modo que o educador lida com a temática é muito importante e ajuda na forma em que irá trabalhar com os alunos, com suas afetividades, percepções, expressões, suas críticas e criatividade.

A educação sexual nas instituições deve ser pautada no diálogo sobre o tema abordado, por meio de professores capacitados para exercer a tarefa formativa e informativa, com objetivo de transmitir às crianças informações

biológicas corretas sobre a sexualidade, ao mesmo tempo em que acentua ao conceito do sexo ligado nos aspectos do afeto e do prazer (Suplicy, 1983, *apud* Rodrigues; Wechsler, 2014, p. 5).

A partir disso Suplicy (1983 *apud* Rodrigues; Wechsler, 2014) reitera que as instituições de ensino têm, ou pelo menos deveriam ter, como um dos seus objetivos, passar informações concretas a respeito da sexualidade e esclarecer as distorções aprendidas pelas crianças. Além disso, a mesma argumenta que “é esperado que a educação sexual transmita a sexualidade a partir de um enfoque sociocultural, ampliando a percepção do mundo do aluno, no caso, das crianças, contribuindo para aprofundar e refletir sobre suas opiniões”. Ribeiro (2009) complementa afirmando que só informar não basta, é necessário também apresentar atitudes positivas em relação ao sexo, para que as crianças possam perceber a sexualidade como algo positivo.

Assim, pensar e discutir a formação e as práticas pedagógicas nessa sociedade em constante mudança exige reflexão sobre a função social da escola e da prática cotidiana da professora e do professor em sala de aula. E a promoção de políticas educacionais públicas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação demanda, de um lado, medidas de ampliação do acesso e melhoria da qualidade do atendimento aos grupos historicamente discriminados como: negros/as, indígenas, mulheres, homossexuais. De outro, são necessárias ações que visem educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade e para o combate à discriminação (Silva; Moura; Mascia, 2022, p. 02).

A educação deve ser usada como ferramenta de prevenção a violência, preconceitos e tudo que possa afetar os seres humanos que se tenha constituído a partir de um pensamento baseado apenas em idealizações pessoais mal formadas ou mal encaminhadas desde a infância e que perdurou no decorrer da vida.

O artigo Violência contra LGBTQIAPN+ no Brasil: práticas pedagógicas como instrumento/ação de prevenção nos traz reflexões sobre os alarmantes números de casos de violência contra pessoas LGBTQIAPN+, destacando que este fato requer da sociedade práticas de prevenção e combate dessas violências. O autor e as autoras realizaram uma pesquisa bibliográfica e documental que objetiva discutir práticas pedagógicas como instrumento/ação de prevenção e combate a LGBTQIAPN+fobia. Ressaltam que as práticas pedagógicas exercem importante papel na formação humana, no sentido de compreender que a vida coletiva deve ser vivida com empatia e humanidade, sendo necessária a realização de encaminhamentos didáticos que incorporem ações de prevenção à LGBTQIAPN+fobia (Silva; Moura; Mascia, 2022, p. 06 - 07).

De acordo com Lara *et al.* (2021) como instituição de ensino formal, a instituição de ensino possui diretrizes próprias, professores definidos para a área do conhecimento, e ainda possui todos os fundamentos legais e científicos para uma discussão mais efetiva sobre sexo e sexualidade, mas, muitas vezes, não é realizada por crenças acerca da moralidade, costumes e cultura em nossa sociedade. Os tabus estabelecidos no meio têm levado ao isolamento, preconceito e discriminação de muitos sujeitos que não se encaixam nas normas e comportamentos sociais. Além de reiterar que as escolas, como instituições de ensino, devem estar totalmente preparadas para lidar com essa temática e ter uma postura clara e consciente sobre as referências e restrições sobre as quais a expressão de sexualidade infantil deve atuar.

A psicologia pensada no contexto educacional desempenha um papel importante, principalmente quando voltada a criação de práticas pedagógicas que respeitem as particularidades e individualidades de cada indivíduo presente no processo de aprendizagem, se fazendo presente, de forma prática e teórica, para que os educadores tenham a possibilidade de construir ambientes focados em um melhor aprendizado e bem-estar de todos.

3.6 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação continuada está prevista e abarcada por algumas legislações, estando regulamentada na LDB de 1996, além de se fazer presente no atual PNE e na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Na LDB de 1996, no título VI, artigo 62, inciso 1º, consta que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996) e, também, no seu artigo 62-A, parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

No PNE, expresso na Lei nº 13.005/2014, mais especialmente sua meta 16, a formação continuada é prevista com as seguintes finalidades:

META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

16.1: Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

16.2: Consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (Brasil, 2014, grifos nossos).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, também dispõe da política de formação continuada no capítulo II, artigo 4º:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando ao complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

A formação continuada tem o objetivo de possibilitar que os profissionais possam aperfeiçoar e atualizar seu conhecimento perante sua área de atuação. Na área educacional a formação continuada trás grandes benefícios para a instituição, para o educador e para os educandos, visto que existirá a possibilidade desses profissionais se atualizarem sobre políticas educacionais, aprimorarem suas práticas pedagógicas, além de terem um espaço que os instiguem a refletir criticamente sobre sua prática docente. De acordo com Freire (2015 *apud* Antunes, 2023), é na formação continuada do/a professor/a, à luz de suas vivências na escola, o momento ideal para a reflexão sobre sua prática educativa, refletindo sobre sua prática de hoje ou de ontem, para que possa melhorar a próxima prática.

A possibilidade de ampliação dos conhecimentos, mesmo já estando na sala de aula, possibilita que temáticas como gênero e sexualidade possam estar presentes na construção crítica dos docentes, mas, apesar da possibilidade de usar esse espaço para a discussão de temáticas que envolvam a diversidade, ainda existem grandes restrições diante do assunto.

[...] a realidade difere do ideal paulofreiriano nas capacitações oferecidas aos profissionais de núcleos de Educação Infantil no que se refere à categoria

Educação Sexual. Isso é perceptível quando os materiais sobre o tema da Educação Sexual ainda são de difícil reflexão crítica para as pessoas envolvidas no processo educacional. Além do mais, são frágeis as possibilidades de espaços dialógicos nessas formações oferecidas para docentes que atuam nesse nível de ensino, devido a muitos mitos, tabus e preconceito que ainda impactam o cotidiano da Educação Infantil, fruto de muitas vertentes pedagógicas repressoras sobre a dimensão sexualidade que perpassaram e perpassam o ambiente escolar (Antunes, 2023 *apud* Antunes; Melo, p. 6).

Diálogos referentes ao tema Educação Sexual estão se tornando cada vez mais necessários nos espaços educacionais, principalmente, nos espaços da Educação Infantil, por maior que seja o tabu sobre o assunto, principalmente quando se é direcionado a crianças. Sendo assim, torna-se cada vez mais importante a presença da formação continuada, para docentes atuantes na área da Educação Infantil, direcionadas a essa temática, visto que é evidente que existe um grande desconforto para tal debate crítico-reflexivo por parte desses educadores. Desta forma, fica evidente a importância de uma formação para além dos cursos de formação inicial, existindo a necessidade de uma continuidade após o término da graduação, possibilitando o aperfeiçoamento constantemente do profissional.

Para Santos (2012), “a formação docente precisa contemplar a sexualidade como parte do currículo, de forma crítica e reflexiva, superando visões reducionistas e moralistas” (p. 88). A formação deve proporcionar ao educador subsídios teóricos e práticos para que possa trabalhar com sensibilidade, respeitando a singularidade das crianças e promovendo uma cultura de paz e prevenção de abusos.

Por fim, é essencial lembrar que o trabalho com a sexualidade na Educação Infantil deve estar respaldado por diretrizes legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura o direito à integridade física, psíquica e moral (Brasil, 1990), e pelos princípios da educação inclusiva e emancipatória. Ao tratar a sexualidade com naturalidade e responsabilidade, a escola, particularmente a instituição de educação infantil, contribui para o desenvolvimento integral da criança, formando sujeitos mais conscientes de si, dos outros e do mundo.

4 CAPÍTULO III: METODOLOGIA

4.1 MÉTODO DE PESQUISA

Diante da existência de inúmeras formas de conhecimento, o que seria o conhecimento científico? Fonseca explica que:

O conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Resultante do aprimoramento do senso comum, o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação. O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade. Contudo, o conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado. Para que tal possa acontecer, deve ser de domínio público (Fonseca, 2002, p. 11).

Uma das etapas para a produção do conhecimento científico é a pesquisa, ao qual Lehfeld (1991 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31) entende como sendo a inquisição, o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade. Trazendo a partir disso a diferença que existe entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. E dentro da pesquisa existe a metodologia em que o trabalho produzido se desenvolverá:

Para Fonseca (2002), *metodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica (Fonseca, 2002 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 12).

Para a construção do presente trabalho foi utilizada a pesquisa qualitativa a qual Goldenberg define como sendo uma pesquisa que não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que, as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o

pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (Goldenberg, 1997, p. 34 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31-32).

Minayo (2001 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32) trás, também, que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico desenvolvido a partir de livros, artigos, dissertações e teses, para a busca de uma melhor compreensão e direcionamento diante do assunto tratado, visando maior aprofundamento na temática proposta. Posteriormente, foi selecionado a instituição de ensino para a execução da pesquisa e a partir disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professoras, a fim de obter a perspectiva delas em relação à concepção quanto ao termo sexualidade, a forma que as mesmas compreendem o tema sexualidade no contexto educacional e a importância da implementação dessa temática desde a educação infantil, além de analisar o impacto que a formação docente e as percepções pessoais nesse processo.

4.2 O MUNICÍPIO E A INSTITUIÇÃO DE ENSINO PESQUISADA

A instituição de ensino em que se desenvolveu a pesquisa está localizada na cidade de Santo Amaro da Purificação, município que surgiu no ano de 1557 e se emancipou em 1837, localizada no estado da Bahia e mais precisamente no Recôncavo Baiano. A instituição de ensino fica situada no bairro do Bonfim, e é uma instituição de educação infantil de ensino municipal, ou seja, todos os seus recursos financeiros, materiais, patrimoniais, são subsidiados e disponibilizados pela prefeitura da cidade de Santo Amaro, Bahia. A instituição de ensino foi criada a partir do desejo de uma figura feminina que elaborou o projeto e buscou apoio político para a construção, e, com a ajuda de um vereador conseguiu colocar o projeto em prática.

A creche abarca o maternal e a pré-escola, tendo seu funcionamento em dois turnos para a pré-escola, manhã (08:00 às 11:30) e tarde (13:00 às 16:30), e para as crianças bem pequenas que estão no maternal, funciona de forma integral, e, com isso, fornece refeições de café da manhã e almoço, além de lanche da manhã e tarde. Sua estrutura é composta por um espaço com dois andares, sendo que no térreo funciona a secretaria, dois banheiros, algumas salas de aula e a cozinha, além de contar com um espaço amplo para desenvolvimento de atividades fora da sala, já, o andar de cima, é constituído por salas, dois banheiros e o parquinho, sendo um espaço telado, nos espaços mais abertos.

4.3 A ENTRADA E A PERMANÊNCIA NO CAMPO

A instituição de educação infantil onde as entrevistas foram realizadas foi escolhida por atender tanto à educação infantil quanto à pré-escola, o que facilitou a seleção das participantes e proporcionou uma visão mais ampla sobre as práticas pedagógicas em diferentes faixas etárias. Foram entrevistadas uma professora da creche e duas professoras da pré-escola, o que possibilitou compreender distintas perspectivas sobre o processo educativo e a rotina escolar. Inicialmente, o objetivo era entrevistar uma professora responsável pelos bebês, uma professora responsável pelas crianças bem pequenas e outra, pelas crianças pequenas, seguindo, assim, o que é proposto na BNCC. O contato inicial foi feito diretamente com a diretora da instituição, que demonstrou receptividade e definiu o melhor dia para a realização das entrevistas. A escolha das docentes participantes também foi feita pela direção, considerando critérios como disponibilidade e tempo de atuação na escola.

A direção da instituição de ensino não solicitou o envio prévio do trabalho, nem a divulgação antecipada do tema da pesquisa. As professoras entrevistadas tomaram conhecimento da temática de pesquisa apenas no momento da conversa, o que contribuiu para que as respostas fossem mais espontâneas e autênticas. Todas se mostraram dispostas a participar, sem qualquer resistência em contribuir ou permitir a gravação das falas. Foram realizadas três entrevistas, ocorrendo em um único dia, divididas em dois turnos: a primeira, com a professora da creche, foi realizada no período da manhã, enquanto as duas demais, das turmas de grupo 3 e grupo 4, aconteceram no turno da tarde. As entrevistas foram realizadas em um espaço privado em que só tinha a presença da pesquisadora/entrevistadora e das entrevistadas, que

se apresentaram de forma individual e separada, levando em torno de 30 minutos a 1 hora de duração cada uma.

Foi utilizado um termo de consentimento, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se faz obrigatório em pesquisas científicas, onde consta as informações necessárias de garantia que não haverá nada que possa prejudicar o participante se o mesmo concordar em participar da pesquisa, além de apresentar a pesquisa, garantir a confidencialidade da identidade do participante, assim como deixar claro que a participação é de escolha do mesmo, podendo ele desistir durante o processo. Desta forma, quando as entrevistadas concordaram em participar da entrevista, após tomar conhecimento da temática da pesquisa, foi solicitado a assinatura do TCLE.

4.4 ROTEIRO DE ENTREVISTA

O roteiro de entrevista utilizado para obtenção de dados dessa pesquisa foi organizado e dividido em cinco blocos, sendo o primeiro a visão do perfil geral das entrevistadas, possibilitando a compreensão dos marcadores sociais, que podem ter influência nas percepções e práticas relacionadas ao tema de pesquisa: “sexualidade na educação infantil”. O segundo bloco aborda a formação inicial e continuada das docentes, buscando identificar o preparo profissional, mas também a possibilidade de um déficit formativo ao qual pode influenciar a postura e atuação diante do tema.

No terceiro bloco as perguntas são direcionadas ao tempo de experiência, a faixa etária em que trabalham, a composição do grupo de crianças e as concepções das docentes sobre Educação Infantil e práticas pedagógicas, situando as professoras e as levando a compreensão de como suas práticas em sala pode influenciar a vida das crianças e como os entendimentos diante do tema pode influenciar em como elas lidam com a temática. O quarto bloco se aprofunda no tema de pesquisa, sexualidade, com a intenção de compreender quais as percepções pessoais, crenças, valores das educadoras e como podem impactar na sua prática pedagógica em sala de aula. No quinto e último bloco as perguntas estão voltadas à sexualidade especificamente na Educação Infantil, retratando tanto a importância do tema, quanto em compreender como as professoras lidam concretamente com a temática em situações presentes no dia a dia.

Desta forma cada bloco cumpre uma função, caracterizando o perfil dos docentes, mapeando sua formação, situando sua prática cotidiana e, por fim, explorando seus entendimentos e vivências relacionadas à sexualidade no ambiente escolar.

5 CAPÍTULO IV: RESULTADOS E ANÁLISE

Neste capítulo serão apresentadas as análises das entrevistas realizadas com três professoras da Educação Infantil da cidade de Santo Amaro (BA), iniciando com o perfil das professoras entrevistadas, seguindo com a formação das educadoras, tempo de atuação na educação infantil, informações sobre o grupo de crianças que cada uma trabalha, visão diante do que é a educação infantil, as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, além das percepções das docentes e o papel da instituição, assim como os desafios, sobre trabalhar gênero, raça e sexualidade na educação infantil. Para análise dos dados obtidos mediante as entrevistas, foi necessário inicialmente transcrever as conversas e, posteriormente, organizar os resultados por cada tema.

5.1 PERFIL DAS ENTREVISTADAS

As três professoras que participaram das entrevistas são naturais do estado da Bahia, residentes e naturais da cidade de Santo Amaro, onde também exercem suas atividades profissionais.

Quadro 1 - Perfil das participantes

Entrevistada	Idade	Gênero	Sexualidade	Cor/Raça/ Etnia	Religião
ROSE	40 a 49 anos	Mulher Cis	Heterossexual	Preta	Não tem religião
MARA	30 a 39 anos	Mulher Cis	Heterossexual	Preta	Não tem religião
LUANA	30 a 39 anos	Mulher Cis	Heterossexual	Preta	Não tem religião

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2 - Formação das entrevistadas

Entrevistada	Primeira Formação	Ano de formação	Maior nível de escolaridade	Formação Continuada
ROSE	Magistério	Não se recorda	Especialização em psicopedagogia	Não
MARA	Magistério	2006	Especialização em educação especial e inclusiva	Não
LUANA	Pedagogia	2021	Especialização em psicopedagogia	Não

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 - Atuação na Educação Infantil

Entrevistada	Tempo de atuação na educação infantil
ROSE	11 anos
MARA	15 anos
LUANA	8 meses

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 4 - Perfil das turmas de cada entrevistada

Entrevistada	Faixa-etária das crianças	Nº total de crianças na turma	Nº de meninos	Nº de meninas	Cor/Raça/ Etnia das crianças
ROSE	Entre 3 anos e 3 anos e 9 meses	19	12	7	Uma mistura entre brancas, pardas e amarelas.
MARA	4 anos	13	8	5	A maioria são negras.
LUANA	Entre 5 a 6 anos	22	8	14	Maioria negras, tendo brancas, mas em uma quantidade menor.

Fonte: elaborado pela autora.

5.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a da educação básica tem como papel “garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade” (Brasil, 2010, p. 12). Além de enxergar a criança como

“sujeito histórico e de direitos que, nas interações, [...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos [...]” (Brasil, 2010, p. 12). Além disso, de acordo com a LDB, na Seção II – da Educação Infantil, tem a seguinte orientação:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 2017, p. 22)

A partir das percepções das três professoras entrevistadas, a Educação Infantil é compreendida como a base de toda a trajetória escolar e também da formação humana. Para elas, é nessa etapa que tudo começa: os valores, a autonomia, a coordenação motora, o modo como a criança se relaciona com o mundo e com os outros. A partir disso compreende-se que a Educação Infantil surge com o papel de não ser apenas uma preparação para o ensino fundamental, que seria a próxima fase, mas um período próprio e único, repleto de descobertas, em que a criança aprende não só os conteúdos, mas principalmente a ser, conviver e se desenvolver de forma integral. Para essas educadoras, tudo realmente começa na Educação Infantil, e é por isso que essa etapa é tão importante.

Pra mim a educação infantil é a base de toda educação, acho que é assim, é a prioridade, a formação do ser humano que se inicia na educação infantil, é na educação que a gente vai estar ali já inculcando nas crianças valores a formação física, a questão da formação mental, a gente já começa na educação infantil, eu falo muito para as meninas, tudo que a gente fala para essa criança é muito importante [...]. (Rose, professora da creche)
 [...] se você tem uma boa formação, um preparo na educação infantil, você vai conseguir levar os outros segmentos com sucesso, mas se você não tem uma boa base, você vai sentir deficiência no decorrer, você vai levar isso pra vida. (Mara, professora do G4)
 [...] é uma fase inicial que a criança vai fazer, tem uma pequena formação pra passar pra fase da alfabetização, do fundamental. Então, nessa parte que eu acho que é a parte fundamental e mais importante, que é o início de tudo. É uma base. (Luana, professora do G5)

A professora Rose destacou que, desde pequenas ações como calçar o sapato, usar a tesoura ou comer sozinha, são sinônimos de aprendizado e desenvolvimento que surgem durante a formação na Educação Infantil.

[...] quando eu vejo uma criança calçar o sapato, colocar a meia e colocar o sapato sozinha, quanto avanço, quando vejo já tirar a camisa, tudo isso eu coloco no meu relatório, tudo isso pra mim já é um avanço significativo, a

criança segurando a tesoura, tudo isso é desenvolvido onde? na educação infantil. (Rose, professora da creche)

Ela também pontuou que muitos desses aprendizados são desconsiderados pelas famílias, pois enxergam que a instituição de ensino tem na verdade a função única e exclusiva de ensinar essas crianças a ler e escrever, sem perceber a importância das habilidades motoras, emocionais e sociais que o ambiente escolar pode proporcionar.

[...] eu conversei até com a coordenadora esse ano, sobre a gente iniciar o ano com uma reunião com esses pais, para falar sobre a educação infantil, sobre tudo que é feito na educação infantil com essa criança, todas as habilidades, tudo que a gente está tentando desenvolver nessa criança, porque às vezes eles cobram bobagens e o que é essencial eles não estão nem aí. (Rose, professora da creche)

A professora da creche afirma também que escrever o nome ou reconhecer letras é importante, mas que isso deve acontecer naturalmente, junto com outras aprendizagens que formam a base para o futuro.

[...] tem crianças que já escrevem o nomezinho, mas pra mim não é só isso, até porque tem crianças que eles gravam, quando eu falo que tem crianças que sabem escrever o nome, é quando eu digo assim, seu nome começa com A, depois o M, depois o T, depois o H e a criança já vai fazendo [...]. (Rose, professora da creche)

A partir do que se compreende como desenvolvimento de aprendizagem, o estudioso Vygotsky teoriza sobre o desenvolvimento infantil, em que o autor ressalta que existem dois níveis de desenvolvimento, que são 'Nível de Desenvolvimento Real' e 'Nível de Desenvolvimento Potencial', que juntos formam o que ele chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

[...] Vygotsky (*apud* Craidy, 2001) observa que a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento de níveis que ele denominou de Real e outro Potencial. O Nível de Desenvolvimento Real refere-se a etapas já alcançadas pela criança, ou seja, a coisas que a criança já consegue fazer sozinha, sem o auxílio de outras pessoas. O Nível de Desenvolvimento Potencial diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros. Há atividades que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas poderá conseguir caso alguém lhe dê explicações, demonstrando como fazer, neste ponto a importância da Pré-escola se faz latente, pois a orientação precisa do professor faz a diferença no desenvolvimento da criança em sua construção de conceitos e de possibilidades de autonomia diante de seu cotidiano familiar e social. (Pinheiro; Corrêa, 2016, p. 75)

Outro ponto central presente nas falas é o brincar. Foi ressaltado que hoje muitas crianças não brincam mais em casa como antes, e por isso a instituição de educação infantil tem assumido o papel de ensinar a brincar, imaginar e criar, que são outras habilidades educacionais que são invisibilizadas e desconsideradas. O brincar não deve ser visto como passatempo, mas como parte essencial do desenvolvimento, porque ajuda na criatividade, na convivência, na resolução de conflitos e na expressão das emoções. "Atividades que envolvem o contato com os colegas, como jogos e brincadeiras em grupo, são fundamentais para o desenvolvimento da cooperação, da empatia e do respeito às diferenças." (Pereira, 2012, p. 88).

A partir do que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira" (Brasil, 2010, p. 25), com a reedição deste documento, a brincadeira assume como eixo estruturante e estruturador das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na Educação Infantil.

O brincar se tornou uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, hoje ele é visto como um meio de aprendizagem, onde as crianças exploram, experimentam e constroem conhecimentos de forma lúdica. Além de estimular habilidades cognitivas, sociais e emocionais, o brincar também promove a criatividade e a autonomia. As orientações reforçam que o ambiente de educação infantil deve ser propício para que as crianças brinquem livremente, permitindo que desenvolvam suas potencialidades de maneira natural e prazerosa.

Quando eles estão em grupo eles estão compartilhando o brinquedo, você dá aquele brinquedo com um objetivo, mas a criança ali em si ela pega aquele brinquedo e transforma totalmente em uma outra coisa, ela já criou outras coisas que quando eu vou olhar eu digo assim 'que interessante', o meu objetivo era um e aquela criança já me mostrou outra coisa e você consegue ir além com um brinquedo só. (Rose, professora da creche)

As professoras apontam que as práticas pedagógicas utilizadas na Educação Infantil, da instituição de ensino em que elas atuam, são fortemente baseadas no lúdico, no brincar e em atividades que permitem que a criança explore e experimente. Embora cada professora apresente suas percepções individuais, todas se encontram em uma compreensão parecida sobre como a criança pequena aprende e sobre a importância de uma instituição de ensino que valoriza o brincar como método de aprendizagem.

Rose, que trabalha com a creche, destaca que sua prática é organizada principalmente a partir de brincadeiras e vivências coletivas. Ela explica que o planejamento existe, mas quem realmente experimenta os materiais são as crianças, enquanto a professora atua como mediadora. Ela reforça que aprender na infância significa viver experiências, pegar nos materiais, testar, descobrir e brincar.

[...] a nossa prática é voltada ao lúdico, a brincadeiras, coisas que a gente percebe que vai ajudar na vivência dessa criança, a gente primeiro da prioridade sempre ao lúdico, sempre a brincadeira, e aí a gente vai para o papel, eu to no grupo 3, a gente trabalha muito a questão do coletivo, atividades coletivas, vai para o individual também, mas é muito pouco, assim de papel, essas coisas, mas a gente trabalha muito atividades coletivas, em conjunto, onde todos estão ali reunidos pintando, fazendo alguma coisa, é dessa forma. (Rose, professora da creche)

Já, a Mara, que atua no grupo 4, fala que trabalha muito com projetos, sempre envolvendo a identidade e a preparação das crianças para o próximo grupo. Mesmo assim, deixa claro que essa preparação não é feita de maneira rígida, mas trabalhando a ludicidade. Para ela, o brincar possui um objetivo e faz parte de todas as aprendizagens, ajudando a criança a se desenvolver para enfrentar as etapas seguintes sem dificuldades. Assim como a primeira professora, ela reforça que o brincar não é apenas diversão, mas um modo de aprender.

Aqui não trabalha muito com projeto, pelo menos esse ano, eu não tô vendo trabalhar muito com projeto, mas a gente trabalha muito com a questão da identidade, a preparação para eles, porque pelo menos a minha turma, que próximo ano vai ser grupo 5, então eles já tem que estar um pouquinho já encaminhados para poder quando chegar no grupo 5 não ter dificuldade. Mas a gente trabalha ludicidade, muito com o brincar com objetivo. (Mara, professora do G4)

A Luana, responsável pelo grupo 5, explica que sua prática é organizada em momentos divididos entre a hora de brincar, hora do lúdico e hora da atividade “Minha prática é dividida em, assim, eles têm o momento de tudo, tem momento de brincadeira, tem momento lúdico, tem momento da atividade. É dividido, assim, porque eles participam de tudo.”. Ela destaca que o incentivo ao lúdico tem sido um ponto muito presente na instituição de educação infantil em que trabalha e que apoia e valoriza propostas que envolvem aprender brincando “eles incentivam bastante, dão bastante apoio, que a gente trabalhe sempre com o lúdico, sempre com aprender brincando.”. Para ela, o brincar faz parte do cotidiano, e a instituição de ensino oferece suporte para que isso seja constante.

No geral, as três entrevistadas mostram que o brincar é visto como caminho para desenvolver autonomia, identidade, socialização e habilidades motoras. As professoras não trabalham apenas para transmitir conteúdos, mas para criar ambientes de exploração, escuta e interação, onde a criança seja protagonista das próprias descobertas. Assim, a prática pedagógica da Educação Infantil, segundo elas, é marcada pela ludicidade, pela experimentação e por uma atuação docente que guia sem controlar, permitindo que a criança viva plenamente sua infância enquanto aprende, fugindo do padrão de escolarização.

As educadoras também demonstraram em suas falas que o trabalho docente na Educação Infantil vai muito além do pedagógico. Para elas, ser professora é ter sensibilidade, gostar do que faz e assumir uma responsabilidade que envolve cuidar, orientar, apoiar e muitas vezes suprir necessidades que a criança não encontra em casa com sua base familiar, a partir disso elas se veem um pouco como mãe, psicóloga, médica, mediadora e educadora ao mesmo tempo. Mesmo com dificuldades, falta de materiais e problemas do sistema, afirmam que não conseguem deixar de fazer o possível pelas crianças, porque entendem que elas não têm culpa da falta de estrutura.

Pra mim é uma alegria, é satisfatório, e eu sempre digo, posso ter n's coisas lá fora pra resolver, mas quando eu chego aqui, eu piso aqui nesse chão, eu esqueço o mundo lá fora, eu me dedico totalmente a eles, é porque eu gosto, eu falo às meninas, é uma questão de gostar [...]. (Rose, professora da creche)

Professor de educação infantil para mim é um pouquinho de tudo, porque professor ele é médico, professor é psicóloga, um pouco de tudo, é um pouquinho mãe também, porque muitas crianças, eu acho que a vivência até com a família parte mais de escola do que a própria vivência em casa, porque eles trazem coisas, os cuidados, é coisas que eles vivem em casa que a família não dá atenção e que a gente abraça e eles trazem pra gente. (Mara, professora do G4)

Diante disso, a relação com as famílias se apresenta como um desafio constante. Muitas vezes, os pais têm expectativas sobre o que a instituição de ensino deve fazer ou têm visões rígidas sobre como a criança deve se comportar, por isso, as professoras precisam fazer mediações constantes com os familiares responsáveis, entendendo que não é ideal interferir diretamente na criação, mas buscam mostrar o que é melhor para o desenvolvimento da criança dentro do ambiente escolar.

[...] o pai na reunião veio falar isso, que a gente faz muito a vontade do menino, que ele falava da gente o dia todo, ai eu disse 'pai, fique feliz', ai ele

falou assim 'mas professora, ele tem que comer sozinho', ai eu disse 'pai a gente coloca, a gente sabe que a gente tem que desenvolver a autonomia dele, mas ele está comendo sozinho, mas chega um momento que ele já está já assim (cansado), aí a gente vai e ajuda, mas eu vou deixar seu filho ir descansar sem ele tem se alimentado direito, pai?', (pai fala) 'não, mas deixe professora, deixe ele se virar, deixe ele comer sozinho', ele tem a criação muito assim, dura, mas pela vida dele ele quer que o filho seja homem. (Rose, professora da creche).

As entrevistadas destacam que o trabalho docente vai além de ensinar conteúdos, mas envolve cuidado, acolhimento e mediação com as famílias, a partir disso o tópico a seguir retrata a forma que as docentes lidam no seu cotidiano com temas como gênero, raça e sexualidade, observando como suas percepções, crenças e experiências influenciam as práticas adotadas diante situações que exigem orientação e escuta sobre o tema, mostrando como a temática aparece no cotidiano escolar.

5.3 GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BEBÊS E AS CRIANÇAS PEQUENAS

Diante da pesquisa foi possível constatar que as três professoras compreendem que a sexualidade está presente na infância, mas tendo cada uma um entendimento diferente diante do tema. A professora da creche vê a sexualidade como parte do autoconhecimento, ligado às descobertas do corpo, à curiosidade natural das crianças e às fases do desenvolvimento. Para ela, situações como toques, perguntas, beijos entre colegas e comportamentos que imitam o que veem em casa fazem parte desse processo, e o papel da instituição de ensino é orientar, explicar limites e ensinar o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro.

Pra mim a sexualidade é o se descobrir, é o ser humano se descobrir, desde a infância a pessoa já têm suas descobertas, começa a se tocar, tem a questão mesmo das fases do desenvolvimento, tem a questão oral, tudo vai pra boca, não começa assim? não começa a partir da boca, essa questão?, então pra mim a sexualidade é o autoconhecimento, é eles se conhecerem, conhecerem o seu corpo, é o conhecer o seu corpo e o corpo do outro. (Rose, professora da creche)

A professora do grupo 4 entende a sexualidade principalmente como um tema que deve ser tratado pela família e pela instituição de ensino em relação ao cuidado e à proteção da criança.

Eu acho que esse tema ele já tem que começar de casa, é um tema que eu acho que a família hoje peca, claro que você vai ter que ver a linguagem apropriada que você vai estar falando com a criança, que a língua que você vai falar para uma criança não é a mesma com adolescente ou um pré-adolescente, mas eu acho que você tem que começar desde cedo já conversando com a criança, que é para ela não sentir dificuldade mais tarde ou até mesmo com as coisas da vida. (Mara, professora do G4)

A professora Mara acredita que é importante falar sobre limites de toque, principalmente para a prevenção de abuso, quando questionada se ela acha que as crianças devem ter conhecimento sobre sexualidade, a mesma afirmou que “O tema em si, sexualidade, não. Mas eu falo assim, referente aos cuidados, a proteção deles mesmos, com outros, com estranhos, porque a gente sempre fala isso aqui, trabalha muito isso” (Mara, professora do G4). Além disso, ela não considera necessário abordar a sexualidade de forma mais ampla, limitando-se ao que é adequado para cada faixa etária:

Elas têm que já dê pelo menos noção de alguma coisa, você não vai explicar o assunto, mas dentro da faixa etária você começar a colocar sobre o assunto, agora com cuidado e cautela para não aflorar e não deixar também que a criança ali comece a querer expandir para o outro lado, procurar coisas, descobrir coisas que ainda não são da faixa etária, mas eu acho que a gente tem o teu cuidado como colocar aquilo mas tem que colocar. (Mara, professora do G4)

Já a professora do grupo 5 reduz sexualidade à orientação sexual, entendendo-a como a escolha de com quem a pessoa irá se relacionar, definindo-a como “É a opção, nascemos homens, mulheres, só que você tem o próprio arbítrio para escolher se você quer se relacionar com meninas, se você quer se relacionar com meninos”.

[...] o conceito de sexualidade é utilizado para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais e nesse sentido, segundo Louro (2000, apud Ferreira, 2016), “as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais”. (Ferreira, 2016, p. 13)

Para a professora Luana é importante falar sobre o tema porque as crianças já têm acesso à mídia e informações diversas, e é melhor que recebam orientação correta na instituição de ensino e na família para evitar confusões e preconceitos..

[...] já estamos no século XXI, as coisas já estão tão mudadas. Eles vão ver na televisão, eles vão ver no celular, então, por que não conversar, instruir?. Porque não adianta, a escola tapa os ouvidos, fica com medo, até os próprios

pais, mas eles vão aprender, eles vão conhecer lá fora. E por que não orientar e mostrar como é que funciona?. (Luana, professora do G5)

As três entrevistadas diferenciam sexualidade e sexo, mas cada uma de um jeito distinto. Rose e Luana dizem que sexo é o ato sexual, enquanto sexualidade é descoberta, identidade ou orientação, já a Mara, por outro lado, entende sexo como gênero, ser homem ou mulher, e sexualidade como a forma de viver e se relacionar, apesar de sua explicação ser menos clara. Também, todas concordam que as crianças precisam receber algum tipo de informação sobre sexualidade, mas com algumas distinções em suas visões. Rose acredita que a conversa deve surgir a partir da curiosidade da própria criança e que isso ajuda a prevenir abuso, evitar vergonha do corpo e impedir que elas busquem informações de forma inadequada.

Se aguçou a curiosidade da criança a gente tem que tá ali conversando com ela já, eu acho que tem que partir dela essa questão, a criança teve a curiosidade, a partir daí a gente já conversa com a criança. [...] hoje tem essa questão que a gente trabalha a questão da exploração infantil, e porque a gente já trabalha essa exploração? por causa da necessidade de a gente ver crianças que foram abusadas, até sem compreender que estão sendo abusadas, então partiu daí essa questão da importância da escola, essa ajuda para essas crianças compreenderem até o que é um abuso. (Rose, professora da creche)

Luana afirma que as crianças já têm contato com muitas informações e é melhor que recebam orientação adequada, desta forma, diante o questionamento se existe idade certa para abordar o tema a mesma acredita que “[...] não, porque assim [...]. Tem acesso ao celular, tem acesso à televisão, então, eles já terão acesso de alguma forma.”.

Em relação às práticas na sala de aula, a professora Rose relata diversas situações que exigiram intervenção diante ao tema, como crianças se tocando, observando o corpo dos colegas, tentando beijar na boca ou demonstrando comportamentos que parecem surgir de situações presenciadas fora do ambiente escolar, como em casa. Ela procura orientar sempre de forma tranquila, reforçando limites e explicando o que é adequado.

[...] sempre falei dessa questão do beijo na boca, que não pode, o beijo é na testa, no rostinho ou na mãozinha, é carinho, mas a gente sabe que é muito difícil, eles vêm de uma outra realidade, convive com pais que são realmente sem educação, e eu não digo educação em questão de comportamento não, é questão de formação mesmo, então tem coisas que as crianças veem muito cedo, eu acho que é isso aí que não pode, ver, vivenciar coisas muito cedo,

informação eles tem que ter, de acordo com a sua idade, agora ver, vivenciar, pra mim é uma agressão a essa criança, a formação dela. (Rose, professora da creche)

A entrevistada Mara diz que quase nunca precisou lidar com esses assuntos em sala, provavelmente porque trabalhou em comunidades rurais onde as famílias são mais rígidas, desta forma ela compreende que “[...] pelo fato de ter trabalhado mais em zona rural, eu acho que a cultura local do lugar contribui para isso, a estrutura familiar, lá os pais são mais rígidos, e aí não tinha muito disso” (Mara, professora do G4).

As formas de se viver a sexualidade são também influenciadas pelo meio cultural. Afirma-se que os sujeitos aprendem no interior da cultura determinados comportamentos e atitudes que naquele ambiente são considerados adequados para expressar seus impulsos e desejos sexuais. Embora se admita que existam diversos significados atribuídos às práticas sexuais, alguns estudiosos e estudiosas afirmam que a escolha do objeto sexual também se constrói socialmente. (Ferreira, 2016, p. 14)

Já Luana afirma que nunca enfrentou situações que exigissem intervenção direta e que na instituição de educação infantil onde trabalha o tema só aparece quando se fala de abuso. Ela também relata que existe um certo receio entre professoras em falar sobre sexualidade por medo da reação das famílias.

Por incrível que pareça, na minha turma ainda não teve nenhuma situação que precisasse de intervenção ou alguma explicação. Já foi falado (sobre o tema), sim, na questão do abuso, que foi abordado nessa temática, falando da questão do adulto, do respeito que tem que ter pela criança. Até porque, assim, como a gente nunca tinha abordado esse tema, como eles são pequenos, a gente fica até com receio de tocar no assunto, porque pode chegar em casa, um pai, uma mãe interpretada de outra maneira. (Luana, professora do G5)

As três também concordam que o tema não costuma aparecer nos planejamentos pedagógicos e que, quando surge alguma discussão entre colegas, é apenas sobre situações pontuais. A professora Mara pontuou, em relação a existência da discussão do tema no ambiente da escola, que houve “alguma campanha que estava tendo no local, no distrito, e aí juntou o pedagógico, a condenação, o médico da localidade e a enfermeira para fazer uma palestra.”

E além disso, para todas, o trabalho sobre sexualidade deve ser igual para meninos e meninas e não deve haver diferença entre crianças brancas e negras, para a professora Rose “É mais geral mesmo”, para a professora Mara “[...] não tem que

ter diferença não, fala da mesma forma.” e para a professora Luana “[...] é algo geral, então não precisa dessa questão de separação.”.

Apesar de ter sido constatado que as professoras de fato reconhecem a importância em abordar a sexualidade na educação infantil, suas falas acabam revelando a falta de trabalhos mais estruturados dentro das instituições sobre a temática, visto que esse tema só se apresenta no cotidiano escolar quando surgem situações específicas ou em ações pontuais. Além disso, ao concordarem que o trabalho sobre sexualidade deve ser trabalho igualmente entre os meninos e meninas, além de também não haver distinções quando se trata da questão racial, essa percepção pode ser associada a intenção de igualdade entre gêneros e raça, mas também pode desconsiderar desigualdades existentes entre esses marcadores.

Para compreender melhor a visão das professoras em relação a perspectiva de raça e gênero diante as crianças, foi colocado a seguinte situação para que as mesmas analisassem:

No Centro de Educação Infantil os banhos são dados de modo coletivo, hoje a docente chamou Henrique (menino branco), Joaquim (menino branco) e Ogan (menino negro) para tomarem banho juntos, as crianças adoram esse momento, pois podem brincar livremente por alguns momentos. Enquanto os meninos tomavam banho a docente disse: - Gente, olha o tamanho do pipi do Ogan!! Que grandão!! Os meninos se entreolharam e olharam para o órgão genital do menino negro e deram risada. A docente dá uma risada também e diz: - Ogan é corinthiano, jogador de futebol, homem varão! (Santiago, 2014, p. 56)

A situação colocada para análise das entrevistadas destaca o banho coletivo, mas evidencia principalmente o racismo e como ele está presente de diferentes formas no contexto educacional. O comentário da educadora na situação acima destaca termos como “corinthiano”, “jogador de futebol” e “homem varão”, fazendo referencia a estereótipos que se constitui sobre o corpo negro em relação a hipersexualização.

Diante da situação apresentada às professoras fizeram as seguintes pontuações:

Eu acho assim, tem coisas na educação infantil que tem que partir da criança para o adulto, aí o adulto ele vai ali fazer a intermediação, aí quando é o professor que traz a abordagem dessa forma já soa nesses meninos algo, até de comparação, se você for ver ‘o de fulano é mais, o meu é menos, o de fulano é legal, o meu não é legal’, pode criar na mente daquela criança uma frustração. O professor tem que ter esse certo cuidado com essas

informações, aí as meninas aqui é com a questão do banho, sempre fala, 'cuidado com esse banho', que aqui a gente tem esse negócio de dar banho primeiro nos meninos todos, aí depois dar banho nas meninas, não dá banho em menina e menino junto, porque é cada um olhando pro outro, mas na realidade isso não acontece não, eles misturam menino e menina, aí sinaliza para ter cuidado com a toalha na hora de tirar para vestir. (Rose, professora da creche)

Eu discorro do banho coletivo, inclusive, agora não, que eu estou no G4, eles já vêm de casa tomar banho, mas quando eu trabalhei no grupo 1, no grupo 2, eu sempre chamei atenção em relação a isso, com as meninas que trabalhavam comigo, que o banho era individual. Mesmo que eu ajude, sempre ajudei, não tem problema nenhum, sempre ajudei, mas que levasse de um em um, porque cada um tem sua individualidade. Eu não concordo com banho com duas ou três crianças a mais, cada uma no seu tempo, no seu momento. (Mara, professora do G4)

Eu não vejo problema em colocar os meninos para tomar banho juntos. Foi relatado em um momento até de diversão, eles gostam e tudo. Assim, eu acho que ela poderia ter, o comentário não poderia ter sido feito, né? Porque assim da professora. E criança, tudo o que acontece, eles falam, aí eles podem chegar em casa falando 'Ah, a Pró disse que o meu amiguinho, o Pipiu, era maior do que o meu'. Porque hoje em dia qualquer coisa gera uma polêmica, né? Entre os pais, gera confusão. É, mas a questão do banho não é problema. (Luana, professora do G5)

As falas das professoras revelam como as atividades da rotina escolar, como o banho, podem ser impactadas por normas de gênero. Rose enfatiza a separação entre meninos e meninas durante o banho, demonstrando uma preocupação voltada a questões de gênero, em que a mistura entre os diferentes gêneros em atividades como essa podem gerar comportamentos inadequados, e Mara reforça esse pensamento defendendo os banhos individuais. Luana compreende o assunto de uma outra forma, onde ela reconhece que existe a possibilidade de tornar esse momento do banho em um momento de ludicidade e atividade coletiva.

[...] concordamos com Finco (2010 *apud* Carvalho; Guizzo, 2016) quando afirma que discutir as relações de gênero e sexualidade na formação de professores(as) de Educação Infantil significa considerar o espaço da escola que atende crianças de zero a cinco anos de idade "como lugar de confronto e convívio com as diferenças", pois pedagogias de gênero e sexualidade perpassam todas as práticas educativas e sociais. Tais pedagogias, conforme Louro (1998, 2007 *apud* Carvalho; Guizzo, 2016) e Weeks (2007 *apud* Carvalho; Guizzo, 2016), estão relacionadas ao disciplinamento dos corpos, aos processos de regulamentação dos comportamentos e aos investimentos discursivos cada vez mais potentes que acompanham tais processos. Subverter a educação sexista ainda presente nas Escolas de Educação Infantil é o desafio que propomos aos/às docentes. (Carvalho; Guizzo, 2016, p. 200)

Quanto à questão racial que se enfatiza na situação analisada, percebe-se que nas falas das professoras entrevistadas não se evidencia tanto esse contexto, elas focaram suas análises ao banho coletivo e a separação de gêneros. Mas, diante das

poucas citações presentes nas falas das professoras em relação ao contexto racial, as análises feitas se direcionaram à questão da comparação entre os corpos e genitálias masculinas, além de pontuarem que, por o comentário ter partido da professora, se tornou mais inadequado. Desta forma foi possível constatar que as análises não se relacionaram a hipersexualização de um corpo negro, mas sim a comparação dos corpos masculinos.

Álvarez-Uría e Varela (2009 *apud* Carvalho; Guizzo, 2016) afirmam que a escola não produz as desigualdades (sejam elas de raça, classe social ou de gênero, por exemplo), mas – muitas vezes – legitima-as na medida em que reitera no seu interior normas postas em circulação na sociedade. Essa reiteração se dá a partir dos comportamentos e falas de todos(as) aqueles(as) que por ela circulam, ou seja, professores, gestores, funcionários, alunos, responsáveis, entre outros. (Carvalho; Guizzo, 2016, p. 199)

Desta forma, foi possível constatar que, embora as professoras reconheçam a presença da sexualidade na infância, suas percepções diante a temática são atravessadas por valores pessoais, falta de formação e receios diante as reações dos familiares. A partir disso o tópico seguinte abordará o papel da instituição e os principais desafios enfrentados pelas docentes, como a ausência de formação específica, o medo de conflitos com as famílias e a necessidade de apoio pedagógico.

5.4 PAPEL DA INSTITUIÇÃO E OS DESAFIOS PARA SE ABORDAR A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Foi constatado que as três professoras que participaram da pesquisa reconhecem a importância de abordar a sexualidade infantil na Educação Infantil, mas expressaram receios quanto à própria preparação para tratar do tema.

[...] O fundamental para a preparação do profissional da educação em orientação sexual é a sua formação em temas afins à sexualidade. O educador interessado deve entrar em contato com as questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas e suas diversas abordagens, assim como ter acesso a um espaço grupal de supervisão do trabalho realizado. (Sayão, 1997 *apud* Leite; Maio, 2013, p. 6)

Embora demonstrem disposição para dialogar com as crianças, todas afirmam que não se sentem totalmente preparadas e apontam como principal motivo a falta de

formação específica, tanto na graduação quanto na pós-graduação, além da falta de formação continuada subsidiada pela instituição ao qual trabalham.

[...] eu acho que seria necessário mais formações, outras informações, forma de abordagem também, são necessárias, a gente busca muito, a internet está aí, traz muitas informações, mas assim, ter uma formação eu acho melhor, clareia nossa mente pra muita coisa [...]. (Rose, professora da creche)

[...] eu acho que a gente tem que sempre estar buscando informação, sempre estar estudando, entendendo, se surgir um assunto, a gente pode conversar, mas não entrar muito no assunto e retornar com mais base, com conhecimento, com fundamentos para explorar o assunto. (Mara, professora do G4)

A entrevistada Mara defende que cursos, disciplinas e formações continuadas, voltadas ao assunto, seriam fundamentais para oferecer segurança, clareza e fundamentos teóricos na prática pedagógica diante do tema. Quando questionada se ela acha que deveria ser abordado sobre o tema sexualidade durante o processo de formação superior ela afirmou que:

[...] do meu ponto de vista, deveria ter sim, tem que acrescentar, porque é uma ferramenta pra gente, a gente tem que estar preparada pra isso. Embora isso não queira dizer que a gente não vai pesquisar, porque o professor tem que ser pesquisador, tem que estar pesquisando o tempo inteiro, mas, é um ponto a mais pra gente, a gente tem que ter, assim, uma base, uma bagagem pra gente carregar mais. (Mara, professora do G4)

A partir do momento que se compreende que é comum que as crianças comecem a apresentar suas primeiras curiosidades sobre a sexualidade desde sua infância, apresenta-se também a necessidade de que os professores entendam que essas manifestações são naturais. Diante dessa compreensão surge a necessidade de que os educadores consigam orientar seus alunos com tranquilidade diante o assunto, se fazendo possível a construção de propostas pedagógicas adequadas, com o ensino do tema de forma correta.

É lá no período da Pré-escola que a criança apresenta as primeiras indagações acerca da sexualidade. Os professores que melhor souberem as fases descritas por Freud pode melhor orientar suas crianças sem fazer caras e bocas de nojo ou de repressão, pois a mesma saberá que apenas que é uma fase de desenvolvimento e que vai passar, mas para tanto se faz necessário propor medidas pedagógicas adequadas junto a criança para que ela se desenvolva de forma sadia. (Pinheiro; Corrêa, 2016, p. 78)

E quando questionadas sobre a presença do tema sexualidade nas diretrizes curriculares, apenas uma delas afirma se lembrar dessa temática nas orientações nacionais, a professora Rose informou que “[...] eu lembro dos PCM’s, eu sou da época que tinha tudo separadinho em cada livrinho, todos os livros, que a gente tinha que estar lendo, todos os livros, e tem um que fala sobre a sexualidade na educação.”. Embora tenha relatado que isso não significa que exista alguma exigência, por parte da instituição de educação infantil em trabalhar, esse tema em sala de aula. As outras duas professoras não recordam de forma clara essas diretrizes. De modo geral, todas destacam que a abordagem da sexualidade não é uma pauta da instituição, surgindo muito mais por iniciativa individual dos docentes do que por orientação da gestão, de documentos ou exigências internas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica aponta-se que:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente. [...] (Brasil, 2013, p. 115)

O maior desafio apontado pelas três é voltado à resistência familiar. Elas apontaram em suas falas que muitos pais, movidos com influência de questões pessoais e individuais como religião, cultura ou questões morais, religiosos, teriam motivação para discordar que o tema seja trabalhado na escola, o que acaba gerando receio das educadoras de sofrer represálias e questionamentos.

[...] é a questão dos pais, a questão da aceitação, que eu tenho também alunos que são evangélicos, aí essa questão de determinadas abordagens em sala de aula, de como a criança também leva, pode os pais verem, achar ruim e questionar, mas de um jeitinho calmo e tranqüilinho a gente vai abordando, vai conversando com os pais também, querendo ou não a gente não deixa de orientar os pais, eu digo sempre as meninas ‘nosso trabalho também é com eles’. (Rose, professora da creche)

Muitas das vezes eu acho que é a formação familiar, porque às vezes a gente traz um tema, a gente vai abordar e explicar daquele jeito, mas a vivência em casa, a família coloca totalmente diferente, aí pode pegar, entrar em contradição, mas aí a gente tem que ser ágil e saber como lidar com aquela situação. (Mara, professora do G4)

A partir disso é notado que, diante das suas percepções, as docentes acreditam que essa resistência não parte da instituição ou da equipe escolar, mas das famílias,

o que exige a criação de um ambiente mais cuidadoso na hora de tratar a sexualidade com as crianças, levando as professoras a agirem com mais cuidado para evitar conflitos familiares.

[...] uma criança pode começar a mostrar interesse pelo sexo aos 2 ou 3 anos de idade. O fato que muitos adultos (pais e/ou responsáveis) acreditam que evitar o assunto (falar de sexo) é uma forma de proteger a inocência da criança, não ter a devida informação não lhe faz inocente, mas um ignorante. (Suplicy, 1990 *apud* Pinheiro; Corrêa, 2016. p. 79)

Referente às estratégias pedagógicas, todas destacam a importância do lúdico: histórias, músicas, contação, brincadeiras, ilustrações e uso de bonecos ou vídeos curtos. Elas defendem que essas formas são mais eficazes, pois as crianças compreendem melhor quando o conteúdo é apresentado de maneira mais lúdica e divertida, diferentemente de explicações longas ou “palestras”, que não funcionam bem na Educação Infantil.

Historinhas, através de músicas, através de contação, tudo muito lúdico, eles entendem, eles compreendem, mas dessa forma, do que você ficar palestrando, não adianta com criança, criança é tudo muito na prática, você mostrando, as musiquinhas, as contações, que a colega fez brilhantemente aqui, botou a música, trouxe as coisas, as imagens, aí foi mostrando. (Rose, professora da creche)

Apesar disso, nenhuma delas desenvolve projetos fixos ou atividades contínuas exclusivamente sobre sexualidade; quando o tema aparece, é trabalhado pontualmente. A professora Luana pontuou que “Houve uma campanha sobre abuso sexual.”.

Sobre o papel da escola, as professoras concordam que a instituição tem responsabilidade conjunta com a família na formação das crianças, incluindo a orientação sobre sexualidade. A entrevistada Mara reitera que “[.] não acho que é só da família, não. Família, sim, primeiro, né, que é a família lá, e a escola complemento da família. Eu acho que os dois, parceria ainda, tem que os dois abandonarem.”

[...] como a gente estava falando, eles (as crianças) vão ouvir coisas na rua, eles vão ter acesso a informações, e aqui a gente mostra a informação correta, a fala, a forma, o uso dos termos corretos, pra criança vai ser muito melhor, faz muita diferença. (Rose, professora da creche)

[...] estamos aqui pra isso, para ajudar na formação das crianças e muitas coisas que eles não aprendem em casa, eles só aprenderam justamente aqui na escola, ou então vem com um pensamento e chega aqui na escola a gente

já conversa, já diz que está errado, já diz que está certo. (Luana, professora do G5)

Consideram que a instituição de ensino tem o papel de fornecer informações corretas, apropriadas e adequadas à idade, especialmente porque as crianças chegam com dúvidas, vivências e aprendizados vindos de fora, muitas vezes distorcidos ou incompletos. Elas também reforçam que a presença de apoio institucional é essencial para que as educadoras e educadores se sintam mais seguros para abordar o tema.

[...] a gente poderia ficar até mais à vontade em tocar no assunto, porque, como a gente falou, a gente fica conhecendo, então, vindo de outras pessoas que estão até à frente, a gente se sente até mais à vontade, mais livre para poder tratar desse assunto na sala de aula. (Luana, professora do G5)

A partir da pesquisa foi possível constatar também que todas as professoras entrevistadas reconhecem que suas vivências pessoais influenciam de alguma forma na forma como tratam o assunto. Uma delas relata ter crescido em um ambiente em que não existia abertura para discutir sobre sexualidade, o que conseqüentemente a tornou mais consciente em enxergar a necessidade de não reproduzir o mesmo silenciamento com seus alunos.

[...] eu nunca tive esse tipo de informação, aí sempre fui muito travada até pra falar sobre questão de sexualidade e sexo em si, pra mim, não ficava falando essas coisas, porque eu venho de uma outra realidade, já hoje não, hoje através do estudo, estudando, convivendo com outras pessoas, a gente acaba melhorando, a gente aprende muito. Eu não quero que meus alunos passem por isso, pelo que eu passei, a vergonha de falar, sobre o que está acontecendo com seu corpo, do que você está sentindo, eu acho que é importante, a gente saber das coisas, até pra gente aprender a lidar com esses desafios. (Rose, professora da creche)

A partir disso é importante compreender que “A própria formação contribui para as incertezas ao lidar com as manifestações da sexualidade infantil e a inserção de valores pessoais dentro desse espaço pode ter a intenção de preencher as lacunas” (Pereira *et al.*, 2022, p. 7).

A outra entrevistada menciona que ela considera um assunto sensível e que deveria ser colocado de uma forma que não impacte as crianças negativamente, embora ainda sim compreenda a importância de tratar temáticas como essa no ambiente escolar.

[...] há determinadas situações, eu já vou mais pra questão da religião, que não é permitido. Eu acho que nessa questão aí mesmo, se fosse colocado o tema, dependendo de como é colocado a família e no caso, ela entraria, conversaria com o professor, interferiria no assunto, porque tem determinadas coisas que a gente tem que respeitar, que não é permitido passar o assunto para criança, só quando tiver uma idade, acredito que os 15, 16, 17, quando estiver na puberdade, porque acha que a gente tá incentivando, aflorando, tentando já puxar pro lado da sexualidade. (Mara, professora do G4)

Apesar de ser um mito o pensamento de que temáticas como sexualidade só podem ser tratadas a partir da puberdade, é fundamental que educadores saibam qual é o momento adequado e a melhor forma de abordar o tema com as crianças. Para isso, é necessário ter noção das fases de desenvolvimento infantil, além de compreender que a sexualidade se expressa de diferentes maneiras ao longo do crescimento.

Os autores Siqueira e Trabuco (2013, apud Yano; Ribeiro, 2011) falam sobre a importância de saber a hora e a melhor maneira de falar sobre sexualidade, onde os temas que envolvem o assunto podem trazer muitos benefícios para a saúde sexual, física e emocional na infância. Respeitar as fases de crescimento e o que abordar em cada uma delas pode ajudar a evitar equívocos na maneira de lidar com a questão, respeitando formas de expressão da sexualidade, sem reprimi-las, e desenvolvendo capacidade para meninas e meninos aprender sobre o seu próprio corpo (Yano; Ribeiro, 2011 *apud* Fonseca; Vanderlinde; Lins, 2022, p. 17)

A professora Luana afirma não ter tido conflitos pessoais com o tema, mas sente receio principalmente devido à possível reação das famílias.

[...] há certos tipos de religiões que abominam, que pra eles, homem, mulher, acaba ali, não aceitam. Então, com isso também, tem alunos que ainda tem esse problema, tem alunos que a família é evangélica, não participam, aí já é um problema, porque, por isso mesmo que eu te falei, fico com receio de tocar e o aluno chegar em casa e aí gerar aquela polêmica, porque hoje em dia tá complicado. (Luana, professora do G5)

Mas, apesar das dificuldades enfrentadas é importante enxergar que a instituição de ensino é um local privilegiado para promover aprendizagens e ampliar conhecimentos, o que inclui também discutir e compreender questões relacionadas à sexualidade infantil.

É possível observar os muitos desafios do ambiente escolar frente à sexualidade das crianças. Assim, é preciso ressaltar a importância e o papel do espaço escolar no desenvolvimento dos alunos, sendo necessário problematizar os padrões e comportamentos diante da sexualidade, pois o

contexto escolar é privilegiado na promoção da aprendizagem e do conhecimento. (Pereira *et al.*, 2022, p. 9)

Além disso, é necessário compreender que a instituição de ensino desempenha um papel complementar à família, oferecendo informações corretas e seguras, e que desta forma a formação dos educadores se torna ainda mais essencial para garantir que os mesmos consigam lidar com as situações que ocorrem referente ao ambiente escolar. Apesar das dificuldades, a instituição de ensino se configura como espaço privilegiado para a aprendizagem e construção de conhecimentos sobre sexualidade, promovendo o desenvolvimento das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar de que forma docentes responsáveis pela educação infantil compreendem a sexualidade infantil e como tratam essa temática em seu cotidiano junto às crianças. De maneira específica, buscou-se: (1) verificar a concepção que as professoras entrevistadas possuem sobre o termo “sexualidade”; (2) identificar se, e como, compreendem a importância da implementação dessa temática desde a Educação Infantil; e (3) compreender como o tema aparece e é tratado no cotidiano pedagógico.

A partir dos dados obtidos através de entrevistas feitas com três professoras de uma instituição de ensino municipal da cidade de Santo Amaro da Purificação, foi possível concretizar os objetivos inicialmente idealizados para a presente pesquisa. Alguns desafios foram constatados durante a pesquisa, como o fato de que duas das perguntas do roteiro, que investigavam identidade de gênero e orientação sexual das participantes, precisaram ser explicadas, visto que as entrevistadas não compreendiam o sentido das categorias apresentadas. Isso demonstra que alguns conceitos principais usados em debates sobre diversidade ainda não fazem parte da formação, da rotina profissional e até mesmo do repertório de conceitos dessas docentes.

Em relação à formação inicial e continuada dessas docentes, observou-se um padrão significativo entre as participantes, onde duas delas tiveram como primeira formação o Magistério e, posteriormente, cursaram Pedagogia, tendo apenas uma ingressado diretamente na graduação em Pedagogia. Apesar de trajetórias formativas diferentes, todas possuem cursos de especialização, mas nenhuma dessas especializações é voltada especificamente às temáticas de gênero, sexualidade ou raça. Ainda assim, todas afirmaram ter tido algum contato com o tema sexualidade durante a graduação e, no caso de uma delas, também na pós-graduação. Porém, esse contato aconteceu de forma pontual, estando presentes entre conteúdos de componentes curriculares gerais, sem um espaço exclusivo ao estudo da sexualidade.

A professora Rose relatou que, embora não tenha tido contato com uma disciplina específica na graduação, o tema apareceu em aulas do componente de Psicologia e nos estágios, e na pós-graduação teve acesso a um componente voltado à “sexualidade na educação”. As outras duas docentes mencionaram ter estudado o tema como parte de trabalhos e discussões isoladas dentro de disciplinas.

A partir disso é possível compreender o por que, no cotidiano escolar, ainda prevalece uma postura de silêncio, evitamento ou tratamento superficial da sexualidade infantil. Apesar das docentes reconhecerem a importância do tema, elas não se sentem preparadas para abordá-lo por diversos contextos, como a falta de formação, receios gerados a partir das crenças pessoais, pressão social em torno do assunto, principalmente vindo dos responsáveis pelas crianças.

Desta forma, apesar dos resultados mostrarem que a sexualidade é parte constitutiva do desenvolvimento infantil, esse tema ainda ocupa um lugar de tabu e conseqüentemente é invisibilizado nos espaços educativos. Embora as professoras compreendam que existem manifestações da sexualidade desde a infância, suas práticas em sala ficam limitadas por falta de suporte formativo e pela ausência também de suporte institucional.

Este trabalho evidencia a necessidade existente de que as instituições formadoras, tanto na formação inicial das crianças, quanto na formação superior dos docentes, incorporem os estudos de gênero, sexualidade e diversidade em sua grade formativa. A partir dessa pesquisa se evidenciou a necessidade que os cursos de Pedagogia têm de assumir a responsabilidade curricular, garantindo que futuros educadores compreendam a sexualidade infantil de forma completa e satisfatória para sua prática pedagógica, para que saibam atuar eticamente diante as manifestações das crianças, referente ao assunto, no seu cotidiano escolar. Além disso, percebe-se a necessidade que se tem de que as redes municipais também invistam em formações continuadas, criando espaços de diálogo, estudo e reflexão coletiva sobre o tema, ajudando os docentes na ampliação de repertório de conhecimento durante sua atuação profissional.

Desta forma, conclui-se que trabalhar a sexualidade na Educação Infantil não significa erotizar o corpo das crianças ou até antecipar experiências sexuais, mas acolher a criança, reconhecendo seu corpo, suas curiosidades, seus afetos e suas formas de existir no mundo. Significa também contribuir para a prevenção de violências sexuais, reforçar a necessidade de um enfrentamento aos preconceitos e para a construção de uma sociedade mais justa, onde as diferenças não sejam silenciadas, mas respeitadas como parte da diversidade humana.

Foi possível perceber durante as entrevistas, e posteriormente nas análises delas, que as professoras reconhecem que a sexualidade existe na infância, além de compreenderem, até certo ponto, a importância que abordar esse tema tem diante do

desenvolvimento das crianças. Uma das grandes questões faladas pelas educadoras entrevistadas foi a dificuldade em explicar e trabalhar o tema devido a falta de formação, mas também a mediação com os familiares diante da temática.

Outro aprendizado importante é que a ausência dessa temática nos currículos de formação dos professores tem sido um grande fator para contribuição do silenciamento diante ao tema sexualidade infantil. Evidenciando, diante a pesquisa, que um dos fatores que impedem que os docentes trabalhem o tema é a insegurança que os docentes constroem por falta de uma formação que abranja os temas gênero, diversidade e sexualidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais.** Curitiba: ABGLT, 2016. 26 - 51 p.

ANTUNES, Leandro. **COMPREENSÃO DE DOCENTES DE NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL COMO SUBSÍDIOS A PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.** 2023, Florianópolis. 63 - 72 p.

ASSIS; Tatiana Aparecida de, BONNE; Maruza Brasil, 2018. **SEXUALIDADE: O DESAFIO DESSA QUESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Multivix. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/sexualidade-o-desafio-dessa-questao-na-educacao-infantil-.pdf>.

ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE SEXUAL. **Declaração dos direitos sexuais: um marco para a saúde sexual global.** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.worldsexology.org/resources/declaration-of-sexual-rights/>.

BARBOSA; Maria Carmen Silveira, 2009. **PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - BASES PARA A REFLEXÃO SOBRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BATISTA; Eraldo Carlos, MATOS; Luís Alberto Lourenço, NASCIMENTO; Alessandra Bertasi, 2017. **A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa.** Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III, 2017. ISSN 1980-7031.

BRASIL, 2018. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei no 3235 de 7 de outubro de 2015.** Acrescenta o art. 234-A à Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que "Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências". Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2016875>.

BRASIL. **Caderno Escola sem Homofobia.** Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm.

BRASIL. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. ISBN 978-857783-136-4.

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. Art. 3º, inciso IV. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Resolução CNE/CP no 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>.

BRAZ E BARROS, Márcia Graminho Fonseca; MIRANDA, Jean Carlos. **Sexualidade: perspectiva histórica e significação cultural.** Acta Biomedica Brasiliensia, v. 10, p. 13-22, 2019. DOI: 10.18571/acbm.195.

CARVALHO; Rodrigo Saballa, GUIZZO; Bianca Salazar, 2016. **POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA AS INTERFACES ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLA.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 191-201, jan./abr, 2016.

CASTRO; Roney Polato, 2013. **ESCRITAS-NARRATIVAS DE ESTUDANTES PROBLEMATIZANDO RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

COSTA; Elis Regina da, OLIVEIRA; Kênia Eliane de, 2011. **A SEXUALIDADE SEGUNDO A TEORIA PSICANALÍTICA FREUDIANA E O PAPEL DOS PAIS NESTE PROCESSO.** vol. 2 n. 11 2011, ISSN:1807-9342

EGYPTO, A. C. (Org.) **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante.** São Paulo: Cortez, 2003.

Escola sem partido, 2020. Apresentação. **Escola sem partido**. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>.

FERREIRA; Márcio Porciúncula, 2016. **CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE: QUESTÕES INDISPENSÁVEIS À FORMAÇÃO DOCENTE**. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

FONSECA; Aline Arruda Rodrigues, VANDERLINDE; Bruna Renata, LINS; Thatyanna Karla de Britto Poggi, 2022. **Educação sexual e sexualidade na infância: Uma visão da psicanálise**. Psicologia: abordagens teóricas e empíricas - ISBN 978-65-5360-086-7 - Editora Científica Digital - www.editoracientifica.org - Vol. 2 - Ano 2022

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17°. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund, 1856 - 1939. **Obras completas, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos (1901 - 1905)** | Sigmund Freud; tradução Paulo César de Souza. 11 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GARBARINO; Mariana Inés, 2021. **O tabu da educação sexual: gênese e perpetuação dos preconceitos na infância**. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449202100630016>.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

HILGEMBERG, Larissa Priscila Bredow; ANDRADE, Ana Paula. **PROJETO ESCOLA SEM HOMOFÓBIA E A INVENÇÃO DO "KIT GAY"**. *Ambivalências*, São Cristóvão-SE, v. 11, n. 21, p. 80–104, 2023. DOI: 10.21665/2318-3888.v11n21p80-104. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Ambivalencias/article/view/19223>.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **História – Santo Amaro (BA)**. Brasília. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1833/>.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7710716/mod_resource/content/1/Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%C3%ADfica.pdf.

LARA, A. A. dos S. G., *et al.* 2021. **A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2950>.

LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

LEITE; Lucimar da Luz, MAIO; Eliane Rose, 2013. **GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**. Disponível em: http://fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/PEDAGOGIA/06-completo.pdf.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Sexualidade e educação sexual**. Bauru: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155340>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009. **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf.

MORUZZI; Andrea Braga, 2019. **A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância**. Revista Eletrônica de Educação, v. 13, n. 2, p. 438-458, maio/ago. 2019. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993355>.

NASCIMENTO; Renan Custódio do, 2005. **Noções conceituais da sexualidade humana num recorte foucaultiano**. Universitas Ciências da Saúde - vol.03 n.01 - pp. 65-72.

NEVES; Betina. **COMO ANDA O DEBATE LGBTQI+ NAS ESCOLAS?**. Revista UOL, 2021. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/sociedade/debate-lgbtqia-escolas/>.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. **GRUPO FOCAL: UMA TÉCNICA DE COLETA DE DADOS NUMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA?**. Cadernos da Fucamp, v.19, n.41, p.1-13/2020.

PEREIRA; Angelita Carmo, *et al.* 2022. **A Escola e a Sexualidade Infantil**. Revista The Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v.9, n.9, set. 2022.

PEREIRA, Cláudia M. **Brincar e aprender: o papel da socialização no**

desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Editora Infância, 2012.

PINHEIRO; Ana Claudia Maciel, CORRÊA; Júlio César da Silva, 2016. **A orientação sexual para crianças na pré – escola:** analisando a prática pedagógica das professoras da educação infantil.

RIBEIRO, Marcos. **Conversando com seu filho sobre sexo.** São Paulo: Academia de Inteligência, 2009.

RODRIGUES; Ana Paula Kravczuk, NIELSSON; Joice Graciele, 2017. **DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE EM MICHEL FOUCAULT: A HISTÓRIA MOLDADA PELO PODER.** Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/522419883/DISPOSITIVO-DA-SEXUALIDADE-EM-MICHEL-FOUCAULT-A-HISTORIA-10628-Texto-do-artigo-41637-1-10-20190412#>.

RODRIGUES; Cibele Pavani, WECHSLER; Amanda Muglia, 2014. **A sexualidade no ambiente escolar:** a visão dos professores de educação infantil. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074026.pdf>.

SANTOS; Ana Luiza, JACOBS; Edgar. **Maioria dos brasileiros entendem que temas de diversidade devem ser abordados já na pré-escola.** Jacobs Consultoria, 2021. Disponível em: <https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/maioria-dos-brasileiros-entendem-que-temas-de-diversidade-devem-ser-abordados-j%C3%A1-na-pr%C3%A9-escola>.

SANTOS, L. F. **Sexualidade e educação:** desafios da formação docente. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVEIRA Bonacazata Santos, M., Miesse, M. C., de Carvalho, F. A. ., Cordeiro de Queiroz, L., & Matias de Souza, V. de F. . (2021). **Escola sem Partido e as discussões de gênero e sexualidade:** impactos curriculares. Linhas Críticas, 27, e35543. <https://doi.org/10.26512/lc27202135543>

SAYÃO, R. **Saber o sexo:** os problemas da informação sexual e o papel da escola. *In:* Aquino, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1997. p. 97-105.

SCHINDHELM; Virginia Georg, 2011. **A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Revista Aleph – ISSN 1807-6211, n. 16.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS - ABGLT, 2016. **PESQUISA NACIONAL SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL NO BRASIL 2016.** Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>.

SILVA; Karla Firmino da. **PEDAGOGIA DA SEXUALIDADE: O PAPEL DO PROFESSOR,** 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4317/1/KFS22112016.pdf>.

SILVA; S. M. P., MOURA; J. F., MASCIA; M. A. A., 2022. **Gêneros e sexualidades:** entrelaces na formação docente e nas práticas pedagógicas. Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil – e022036, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1478>.

STAUB; Fabiana Roberta Barreto Bonfim, GRAUPMANN; Edilene Hatschbach, 2015. **EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM SOBRE A SEXUALIDADE.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19270_8884.pdf.

TODXS. **Pesquisa nacional por amostra da população LGBTQIAP+** - identidade e perfil sociodemográfico. 2020. Disponível em: <https://www.todxs.org/biblioteca>. 48 - 50 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

A senhora está sendo convidada para participar como voluntária do estudo intitulado “SEXUALIDADE NA INFÂNCIA: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOCENTES EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTO AMARO-BA” que será realizado na rede municipal deste município, no qual a senhora desenvolve atividade docente. A pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Dra. Cristina Teodoro, professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e será desenvolvida pela licencianda no curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Ana Caroline da Silva Silvestre.

Com esta pesquisa, busca-se analisar como docentes da Educação Infantil da creche Alegria de Viver, no município de Santo Amaro-BA, compreendem a sexualidade infantil e como lidam com essa temática em seus cotidianos escolares. Objetiva-se investigar as concepções que possuem acerca do termo sexualidade, identificar de que forma percebem a relevância de sua abordagem desde os primeiros anos da escolarização e compreender como tais discussões se manifestam nas práticas pedagógicas. A importância deste estudo justifica-se pela necessidade de enfrentar tabus e silenciamentos históricos em torno da sexualidade na infância, ainda marcada por preconceitos, mitos e concepções limitantes. Além disso, pretende-se contribuir para a formação inicial e continuada de docentes ao evidenciar as dificuldades e potencialidades de se trabalhar a temática de forma crítica e emancipadora, respeitando a diversidade e promovendo uma educação mais igualitária. Espera-se, ainda, fomentar reflexões que possam fortalecer práticas pedagógicas pautadas no diálogo, no respeito às diferenças e na construção de uma Educação Infantil que acolha as singularidades, prevenindo violências e preconceitos

e, formando sujeitos mais conscientes de si e do outro.

A sua participação é voluntária, sendo que a pesquisa será realizada no mês de outubro de 2025, por meio do método de pesquisa qualitativa, com a realização de entrevistas com professoras de educação infantil. Em relação aos riscos associados à pesquisa com professoras, podem envolver questões como temas relacionados à sexualidade, práticas pedagógicas e experiências profissionais. Cientes disso, será seguida à ética de pesquisa e assegurada a liberdade plena de participação na pesquisa.

A participação das professoras será voluntária, garantindo assim o direito de recusa ou desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Será assegurado o anonimato, a confidencialidade das informações e o respeito à integridade das participantes. Caso for necessário, a qualquer momento é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro brasileira.

Caso o(a) participante aceite colaborar com a pesquisa, as informações compartilhadas poderão contribuir de forma significativa para a compreensão das percepções e vivências docentes acerca da sexualidade na infância no contexto da Educação Infantil. Os resultados obtidos possibilitarão à instituição escolar refletir sobre suas práticas pedagógicas e sobre a forma como a temática vem sendo tratada no cotidiano, promovendo a construção de espaços mais acolhedores, inclusivos e sensíveis à diversidade. Além disso, os achados serão apresentados à equipe técnica, favorecendo discussões sobre a formação docente e o enfrentamento de tabus que ainda cercam a sexualidade infantil. No âmbito acadêmico e político, este estudo se insere nas discussões sobre gênero, sexualidade e Educação Infantil, reforçando a necessidade de processos formativos que abordem tais dimensões na formação inicial e continuada de professores, bem como a formulação de políticas públicas comprometidas com uma educação integral, democrática e promotora de direitos.

É importante registrar que após consentir a participação na pesquisa, a Sra. poderá desistir de continuar participando, ou seja, terá o direito e a liberdade de retirar sua participação em qualquer fase, seja antes ou depois da geração de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Cabe ressaltar que a Sra. não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a pesquisa. Entretanto, caso a Sra. tenha alguma despesa decorrente da pesquisa,

será totalmente ressarcida pela pesquisadora responsável, ainda, será garantida a indenização por motivos de eventuais danos decorrentes da mesma. Sobre os resultados, os mesmos serão analisados e publicados, mas, a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. O acompanhamento do processo e os resultados da pesquisa poderão ser acessados a qualquer momento. Também, terá acompanhamento e assistência por quaisquer danos que forem decorrentes de forma direta e indireta, da participação na pesquisa.

Para qualquer outra informação, a Sra. poderá entrar em contato com Cristina Teodoro (pesquisadora responsável), pelo telefone: (71) 991357492 (telefone pessoal), e-mail: cristina.teodoro@unilab.edu.br.

Assinatura ou impressão datiloscópica do/da participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador responsável

Assinatura da discente

Data: ____/____/____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Tema: Sexualidade na infância: vivências e percepções docentes em contextos de educação infantil no município de Santo Amaro-BA

1. Apresentação Inicial

- Explicar os objetivos da entrevista;
- Informar sobre o sigilo das informações e o uso exclusivo para fins acadêmicos;
- Solicitar autorização para gravação.

2. Entrevista

BLOCO 1: PERFIL GERAL

1. Estado de nascimento:

2. Qual a sua faixa-etária?

() 18 a 29 anos

() 30 a 39 anos

() 40 a 49 anos

() 50 a 59 anos

() 60 a 69 anos

() Mais de 69

3. Qual o seu gênero?

() Gênero fluido (Que flui entre os gêneros, masculino, neutro, e feminino, conforme se sinta em cada dia e em cada momento)

() Mulher Cis (Quem tem o sexo de nascimento conectado com o gênero feminino)

() Homem Cis (Quem tem o sexo de nascimento conectado com o gênero masculino)

- Travesti (Pessoa que foi designada como gênero masculino no nascimento, objetiva a construção do feminino, podendo incluir ou não procedimentos estéticos e cirúrgicos)
 - Homem Trans (Pessoa do gênero masculino que não se identifica com o sexo de nascimento feminino)
 - Mulher Trans (Pessoa do gênero feminino que não se identifica com o sexo de nascimento masculino)
 - Pansexual
4. No que se refere à orientação sexual, por favor, indique a sua:
- Heterossexual (sente atração afetivo-sexual por pessoas do sexo oposto)
 - Homossexual (sente atração afetivo-sexual por pessoas do mesmo sexo)
 - Bissexual (sente atração afetivo-sexual por pessoas de ambos os sexos)
 - Assexual (não sente atração sexual por ninguém)
 - Prefiro não responder
5. Qual é a sua cor/raça/etnia?
- Preta
 - Branco
 - Parda
 - Amarela
 - Indígena
6. Qual é a sua religião? Por favor, indique:
- Católica
 - Evangélica
 - Espírita
 - Umbanda, candomblé ou outras religiões de matriz africana
 - Protestante
 - Não tenho religião
 - Outra

7. Qual é o nível mais alto de escolaridade que você concluiu?

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Médio - Magistério
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

8. Cidade em que reside:

9. Cidade em que trabalha:

BLOCO 2: FORMAÇÃO

1. Ano de formação:

2. Qual a sua formação inicial?

3. Por que você escolheu ser professor?

4. Durante a sua formação você estudou a temática sobre sexualidade? Em qual componente curricular?

5. Você lembra qual foi o foco do conteúdo?

6. Tem alguma formação continuada? Se sim, qual?

7. Você já participou de formações continuadas, cursos ou palestras que abordaram a temática da sexualidade? Se sim, como isso contribuiu para sua prática em sala de aula?

BLOCO 3: ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Há quanto tempo atua na educação infantil?

2. Qual é a faixa-etária com a qual você trabalha?

3. Quantas meninas tem no seu grupo de crianças?
4. Quantos meninos tem no seu grupo de crianças?
5. Quantos são pretos, pardos e brancos?
6. O que é Educação Infantil?
7. O que é ser um/a professor/a de Educação Infantil?
8. Como você define a prática pedagógica de Educação Infantil?

BLOCO 4: QUESTÕES SOBRE SEXUALIDADE

1. O que você entende por sexualidade?
2. Você considera que sexualidade e sexo são a mesma coisa? Por quê?
3. Você acha que as crianças devem ter conhecimento sobre sexualidade? Por que?
4. Se sim, com quantos anos as crianças devem ter conhecimento sobre sexualidade? Se não, a partir de que idade um ser humano precisa/pode começar a falar desses assuntos.

BLOCO 5: SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Você considera importante abordar a temática da sexualidade com crianças na educação infantil? Por quê?
2. Durante o seu tempo de atuação como docente com as crianças, você, em algum momento avaliou como necessário tratar do tema sobre sexualidade. Por que? Cite exemplos.
3. Em algum momento o tema ou situações ocorridas com e entre crianças sobre sexualidade já foi discutida e apresentada em reuniões de planejamento?

4. Você avalia que a temática sobre sexualidade deve ser trabalhada da mesma forma com meninos e meninas?
5. Você acha que tem diferença em trabalhar a temática sobre sexualidade com crianças brancas e negras? Por que?
6. Nos últimos meses está tramitando, no congresso nacional, a Lei sobre a Adultização na internet. O que você sabe sobre isso?
7. Comente a seguinte situação:

No Centro de Educação Infantil os banhos são dados de modo coletivo, hoje a docente chamou Henrique (menino branco), Joaquim (menino branco) e Ogan (menino negro) para tomarem banho juntos, as crianças adoram esse momento, pois podem brincar livremente por alguns momentos. Enquanto os meninos tomavam banho a docente disse: - Gente olha o tamanho do pipi do Ogan!! Que grandão!! Os meninos se entreolharam e olharam para o órgão genital do menino negro e deram risada. A docente dá uma risada também e diz: - Ogan é corinthiano, jogador de futebol, homem varão! (SANTIAGO, 2014, p. 56)

8. Você se sente preparado(a) para lidar com questões relacionadas à sexualidade infantil? Por quê?
9. Você tem conhecimento sobre a presença do tema sobre sexualidade nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil?
10. Quais são, na sua opinião, os principais desafios para tratar da sexualidade com crianças inseridas na educação infantil?
11. Você percebe resistência de famílias, colegas de trabalho ou da gestão escolar em relação ao tema? Como lida com isso?
12. Quais estratégias ou práticas considera mais adequadas para abordar a sexualidade infantil de forma educativa e respeitosa?
13. Existem atividades, projetos ou momentos pedagógicos que incluem a temática da sexualidade em sua prática docente?

14. Na sua visão, qual é o papel da instituição de educação e dos docentes em relação à formação e orientação sobre sexualidade infantil?
15. Você percebe que suas vivências pessoais influenciam na forma como aborda (ou evita) o tema em sala de aula?