

## Educação para a sexualidade nos espaços escolares: tensionamentos da BNCC e suas implicações na educação infantil

### Sexuality education in schools: tensions within the BNCC and their implications for early childhood education

### Educación sexual en los espacios escolares: tensiones de la BNCC y sus implicaciones en la educación infantil

Fernanda Alvino dos Santos<sup>1</sup> , Robson Guedes da Silva<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

#### Autor correspondente:

Robson Guedes da Silva

Email: robsonguedes@ce.ufpb.br

**Como citar:** Santos, F. A., & Silva, R. G. (2025). Educação para a sexualidade nos espaços escolares: tensionamentos da BNCC e suas implicações na educação infantil. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 18(37), e23814. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.23814>

#### RESUMO

Este artigo discute a educação para a sexualidade nos espaços escolares, com ênfase na Educação Infantil, problematizando os tensionamentos produzidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações no currículo. A partir de uma perspectiva fundamentada em referenciais pós-estruturalistas, problematiza-se a constituição dos dispositivos de infância e sexualidade como engrenagens de regulação e controle, historicamente atreladas a discursos normativos que silenciam ou marginalizam experiências plurais. Analisa-se, em especial, a BNCC e suas implicações no currículo, evidenciando os limites e contradições que permeiam a inserção de gênero e sexualidade como dimensões educativas. Argumenta-se que, embora a escola seja atravessada por forças biopolíticas e regimes de verdade que reforçam padrões heteronormativos, ela também se constitui como espaço de resistência e de reinvenção pedagógica. Conclui-se que a educação para a sexualidade deve ser reconhecida como direito das crianças e como dimensão transversal da formação escolar, imprescindível ao fortalecimento de uma educação crítica.

**Palavras-Chave:** Educação para a sexualidade. Educação Infantil. Currículo. BNCC.

#### ABSTRACT

This article discusses sexuality education in schools, with an emphasis on early childhood education, addressing the tensions produced by the National Common Core Curriculum (BNCC) and its implications for the curriculum. From a perspective based on post-structuralist references, it problematizes the constitution of childhood and sexuality devices as mechanisms of regulation and control, historically linked to normative discourses that silence or marginalize plural experiences. In

particular, the BNCC and its implications for the curriculum are analyzed, highlighting the limits and contradictions that permeate the inclusion of gender and sexuality as educational dimensions. It is argued that, although schools are permeated by biopolitical forces and regimes of truth that reinforce heteronormative patterns, they also constitute spaces of resistance and pedagogical reinvention. It concludes that sexuality education should be recognized as a right of children and as a cross-cutting dimension of school education, essential to the strengthening of critical education.

**Keywords:** Sexuality education. Early childhood education. Curriculum. BNCC.

## RESUMEN

Este artículo analiza la educación sexual en los espacios escolares, con énfasis en la educación infantil, cuestionando las tensiones generadas por la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y sus implicaciones en el plan de estudios. Desde una perspectiva basada en referencias posestructuralistas, se problematiza la constitución de los dispositivos de la infancia y la sexualidad como engranajes de regulación y control, históricamente vinculados a discursos normativos que silencian o marginan las experiencias plurales. Se analiza, en particular, la BNCC y sus implicaciones en el currículo, poniendo de manifiesto los límites y contradicciones que impregnan la inserción del género y la sexualidad como dimensiones educativas. Se argumenta que, aunque la escuela está atravesada por fuerzas biopolíticas y regímenes de verdad que refuerzan los patrones heteronormativos, también se constituye como un espacio de resistencia y reinención pedagógica. Se concluye que la educación sexual debe ser reconocida como un derecho de los niños y como una dimensión transversal de la formación escolar, indispensable para el fortalecimiento de una educación crítica.

**Palabras clave:** Educación sexual. Educación infantil. Currículo. BNCC.

## INTRODUÇÃO

A educação para a sexualidade nos espaços escolares, especialmente nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, revela-se como um campo de intensas disputas políticas, sociais e culturais. Ao longo da história da educação, o corpo infantil foi alvo de investimentos de todo um conjunto de discursos normativos que, ao mesmo tempo, o produzem sob a imagem da inocência e fragilidade, e o submetem a mecanismos de vigilância e regulação. Nesse contexto, gênero e sexualidade permanecem como dimensões frequentemente interditas, silenciadas ou reduzidas a abordagens fragmentárias, mesmo diante das demandas contemporâneas por uma prática educativa que considere as variadas formas de existência e a multiplicidade de corpos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto um documento normativo, reforça tensões que atravessam a escola e o currículo, seja pela forma como regula as aprendizagens, seja pelo modo como legitima determinados saberes em detrimento de outros. A despeito dos avanços observados em marcos legais e em certas produções acadêmicas, ainda predomina um jogo de forças que busca neutralizar ou invisibilizar práticas pedagógicas voltadas à diversidade sexual e de gênero, constituindo, assim, uma concepção restrita de infância e de educação.

Diante desse cenário, este artigo se propõe a problematizar a constituição dos dispositivos de infância e sexualidade no espaço escolar, tensionando as maneiras pelas quais as políticas curriculares – notadamente a BNCC – regulam, normatizam e, por vezes, ocultam experiências plurais e dissidentes no âmbito da infância. A análise aqui desenvolvida pretende, portanto, contribuir para o debate sobre a necessidade de reconhecer a educação para a sexualidade como um direito das crianças, parte indissociável de sua formação pedagógica e condição fundamental para o enfrentamento das violências e desigualdades que atravessam a sociedade brasileira.

A problematização proposta articula-se a partir de um referencial pós-estruturalista, que compreende gênero e sexualidade como construções sociais e discursivas, inscritas em relações de poder e marcadas por historicidades específicas. Nesse sentido, retoma-se o conceito foucaultiano

de dispositivo, útil para compreender como saberes, práticas e instituições configuram modos de subjetivação. A infância, longe de ser um estado natural, constitui-se como efeito de discursos e práticas que a inscrevem em determinadas posições, muitas vezes hierarquizadas e normalizadas.

É nesse cenário que a BNCC assume papel central, pois, ao prescrever competências e habilidades, estabelece não apenas parâmetros de aprendizagem, mas também regimes de verdade que regulam corpos e experiências. Embora anuncie a valorização da diversidade, o documento contribui para a produção de silenciamentos ao circunscrever gênero e sexualidade a categorias secundárias, quando não invisíveis, no currículo. Essa contradição evidencia o quanto o campo educacional está imerso em disputas mais amplas, nas quais se confrontam projetos de sociedade, de família e de sujeito.

Sob esta ótica, investigar a educação para a sexualidade na Educação Infantil, em diálogo com os tensionamentos da BNCC, é também problematizar os limites da escola como instituição moderna, atravessada por forças de normalização, mas igualmente fértil em possibilidades de resistência. O currículo, entendido não apenas como documento, mas como prática viva e situada, pode operar como espaço de enfrentamento às normatividades, abrindo brechas para a emergência de experiências plurais e para a valorização da diferença como potência formativa.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E A SUBJETIVAÇÃO DA CRIANÇA

A educação básica brasileira remonta a um processo institucionalizador pautado nas diferenciações étnico-raciais, gênero, classe, regionais, institucionais, que atravessam as particularidades envolvidas em suas etapas de ensino e âmbitos administrativos, públicos ou privados. O empreendimento biopolítico serve a um encadeamento de efeitos capilares, tácitos e operantes, repercutido nos espaços escolares mediante a replicação de conjuntos interdiscursivos arrolados às marcações inscritas sobre as superfícies corporais. Parece existir um tratado de observância política transmitida ao longo das construções históricas, cuja articulação delineava uma concepção quimérica relativa a um ser humano civilizado, isto é, o arquétipo espetacular procedente a uma nação moderna e inovadora; no campo educacional, esses discursos insuflaram ao currículo fidelidade a determinado cânone. O dispositivo “escola”, lócus no qual relações de poder se engendram, urde formas específicas de ser e estar no mundo; no Brasil, tais dinâmicas comportam especificidades associadas à própria “agonística social” (Pocahy & Dornelles, 2019, p. 128) vivida pela democracia.

A escola e a própria esfera educacional engendram possibilidades de reelaborações político-performativas e pedagógicas, as quais sinalizam um horizonte formador de outras subjetividades, em interface aos empreendimentos do saber e do conhecer tecidos nos cotidianos escolares. Em segunda análise, o currículo projeta uma organização afeita ao estabelecimento de alguns conteúdos e certas epistemologias, que fornecem sentidos parciais, por definição, instados a uma viabilidade que legitima a cadeia liminar definidora de verdades seculares e morais, tangidas mediante forças discursivas nefastas. Por conseguinte, problematizar a educação demanda propor descaminhos a uma coerência ficcionada através de uma razão natural — entender como este campo atua, acomoda e tece princípios para conceber as relações de gênero e sexualidade como aspectos relevantes à produção das superfícies corporais infantis em creches e pré-escolas.

O dispositivo de infância evoca certas propriedades, como a “imagem inocente” instada por um desejo em transpor à criança certa posição nas relações de poder engendradas e alastradas. A escola e a composição familiar natural consistem, então, em aparatos de controle e regulamentação que gestam práticas discursivas substanciais as subjetividades infantis, à vista das vinculações tecidas sobre si e o outro, a partir dos investimentos sobre o corpo no século XVII, conforme a racionalidade moderna é delineada (Salgado & Martins-Garcia, 2018). Contudo, a criação do binômio criança-inocente não opera de uma forma exclusiva e inelutável; na prática, nem todas as

superfícies corporais infantis foram ou são contempladas por esta disposição ontológica. Algumas delas, estranhas, outras, têm a sua condição de criança eliciada caso certas marcações sejam postas a sobrepujar esta “inscrição” primária.

A atenção voltada aos corpos das crianças determina um silenciamento categórico, no qual a estabilidade da postura correta, dos passos tácitos, da quietude contida no olhar são reproduzidos de forma incessante. Ao dispositivo da sexualidade, cabe reiterar-se através destes novos sujeitos civis; a escola vai se refazendo enquanto lugar marcante da ação de procedimentos de governo e autogoverno, e os regimes de verdade arranjam-se de acordo com os interesses pedagógicos prevalentes (Naradowski, 1993).

A Educação Infantil, na ótica de Bujes (2002), não está aquém das proposições reformistas do quadro moderno do Estado; pelo contrário, de modo a regulamentar a etapa, estabelecido por critérios de institucionalização, prefiguram-se alterações relevantes no corpo social. Então, protocolam-se atributos como competências e predicados, regulados segundo o ideal normativo da racionalidade, da razão, no qual determinados modos de pensamento e categorização são consagrados, com vistas a forjar os indivíduos no mais íntimo do ser.

Na escola, uma das formas de ensinar modos de objetivação e subjetivação dos sujeitos presentes é mediante a fragmentação destes corpos por gradações de séries/anos escolares, turmas (A, B, C, D) e os tipos de avaliações, mormente as somativas, com poder de mensuração mais abrangente e eficaz. Entretanto, na Educação Infantil, em especial nas creches, outros tipos de processos avaliativos são propostos, e a analítica das produções das crianças ocorre, via de regra, por atividades formativas expostas em portfólio.

Os discursos “verdadeiros” sobre a infância serviram à própria institucionalização dela e seu consequente estabelecimento como dispositivo de poder. Os saberes provenientes das diversas esferas institucionais amalgamaram-se e, assim, puderam proliferar os enunciados essenciais para prescrever as regulamentações e as disciplinas à população infantil (Bujes, 2002). As creches e pré-escolas, mediadas por mecanismos próprios de controle, surgem associadas a articulações assistenciais e de cunho religioso, a fim de capturar as manifestações das crianças, no intuito de erigir uma série de ajustamentos e melhorias sociais. Os interesses mercadológicos passam, então, a se subjazer, por meio da educação empreendedora. Moreira nos salienta que:

(O corpo) - é um fenômeno social, cultural e histórico (...) está vinculado a um conjunto de poderes que lhe impuseram coações, interdições, autorizações e obrigações permanentes. O corpo não existe em “estado natural”, este sempre está inscrito em uma trama de sentido e significação, manifestando-se como um terreno de disputa onde há um conjunto de aspectos simbólicos entre os quais se destacam questões vinculadas ao gênero, à orientação sexual, à classe social, à etnia, à religião (Moreira, 2018, p. 46).

Por intermédio de uma conjunção simbólica e material, o corpo é denotado por todas as instâncias de saberes, esmiuçado no mais ínfimo da sua concretude, inscrito em zonas conflituosas de interesses e coerções, cambiante entre as linhas dos ditos e não-ditos, potência do aparato de produção e, também, objeto de sua inquietação.

Ao canalizar ambos os dispositivos - sexualidade e infância - a criança transforma-se na completude do adulto e na consumação do amor familiar e, por essa razão, a atenção dispensada ao seu corpo precisa atentar-se às minúcias para conduzir a continuidade deste aparato regulatório (Kohan, 2011; Moruzzi, 2019).

O binômio criança-inocente (Salgado & Martins-Garcia, 2018) salienta a sua própria contrariedade frente a algumas asserções tecidas sobre as experiências sexuais de meninas e meninos. Apesar do pudor, ordinariamente, compor uma das características “femininas” de grande produção normativa, sobretudo em contraste a incitação feita aos meninos para que expressem signos masculinos desde a tenra idade (Franco-Assis *et al.*, 2021), crianças-meninas

adentram um campo de exterioridade ainda mais gritante. Sequer mulheres ou metade do que seria o homem, sua incursão à inteligibilidade é fragmentária, ocultada, eliminada. A pureza nem sempre as alcança, vez que suas superfícies corporais são assim constituídas culturalmente como propriedade de acesso desmedido.

Os atos performativos ganham validade quando se efetivam algumas determinações orientadas a estipular oposições binárias, capazes de se materializar em múltiplos artefatos sob o rasto da diferenciação; vestimentas, brinquedos, cores, comportamentos, gestos, seleção de materiais escolares, em suma, todo um conjunto interdiscursivo age na definição de significantes generificados, no qual a linguagem arbitra uma suposta regularidade e coerência estabelecidas em ordem preliminar. O adulto, em verdade, mas não de modo isolado – consideremos as interposições midiáticas, pedagógicas e sociais a esta construção – ensina às crianças práticas discriminatórias e o preconceito, que se reitera cotidianamente e subjetiva os sujeitos infantis; normaliza-se, portanto, uma conceituação dualista, fixa e seletiva, construtiva de uma nova repartição ao cosmos social: apartados os mundos infantil e adulto, se faz necessário, também, reforçar tal divisão ao segregar meninas numa posição, e meninos em outra (Ferrari & Meireles, 2021).

### TENSÕES CURRICULARES: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

No contexto educacional, as estratégias biopolíticas atuam na regulação dos sujeitos infantis e, sobretudo nas turmas de pré-escola, perduram investidas evidentes para escolarizar a etapa, no intuito de conformá-la à disposição institucional comum. Nos espaços escolares, em geral, o biopoder é auxiliar nas medições de ocorrências, ordenadas em graus de maior ou menor chances de suceder (Anflor & Pohren, 2023). Encontram-se, por conseguinte, ativas nos processos de formulação curricular, nas seleções de conteúdos programáticos, em práticas pedagógicas, nas relações entre os agentes educativos e os alunos; em síntese, espalhadas por todo o cotidiano da instituição.

Táticas e procedimentos regulamentadores incidem sobre os corpos-população, tendo em vista a potencialização da vida em matéria de qualidade produtiva. Neste aspecto, os compromissos biopolíticos engendraram as condutas desses corpos de acordo com estimativas relacionadas ao controle de vida, isto é, como “tecnologias de comportamento” (Trevisan, 2024, p. 3), cuja funcionalidade animava um duplo condicionamento: a potencialização da vida ou a sua suscetibilidade a animalização.

No dizer de Quadrado *et al.* (2014), até a metade da década 1980, a teoria curricular tradicional estadunidense exerceu notável ingerência na constituição educacional brasileira, sendo o processo de redemocratização pós-ditadura militar catalisador à abertura de outras correntes teóricas relativas ao campo referido; as contribuições de pensadores marxistas teve determinada expressividade no cenário em criação. A partir dos anos 90, noções em atinência a composição do currículo como domínio pertinente às relações de poder, inseriram a discussão no plano político e, conseqüentemente, a finitude desse enlace temporal tornou convidativa os aportes pós-estruturalistas e pós-modernos, confluentes às referências de outras bases conceituais. A pluralidade, o hibridismo e a instabilidade, então, começam a engendrar novas concepções referentes ao currículo, tornando cada vez mais complexa a incolumidade de sua definição.

Os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs), segundo Bujes (2002), ratificam argumentos substantivos de uma diferenciação das manifestações culturais boas e ruins. O olhar binário sobre o assunto promove um encastelamento epistêmico, em que as expressividades de grupos dissidentes não são contempladas, embora estas não sejam estranhas às experiências das crianças – inclusive, partícipes de alguns desses agrupamentos – e, em certa medida, dos professores. Na construção do documento da Base Nacional Comum Curricular, o processo revela semelhanças; conforme explicitado por Militão (2022), a respeito da Educação Escolar Indígena, a indicação de

competências e habilidades a ser desenvolvida suprime os sujeitos de engajar nas formulações e deliberações curriculares, e desconsidera o protagonismo dos diferentes povos. Nota-se, dessa forma, uma continuidade dos domínios da branquitude e eurocentrismo no campo pedagógico, mormente o brasileiro.

As acepções portam algumas propriedades relevantes a percepção do caráter contingencial pelo qual os sentidos sobre gênero e sexualidade são construídos em certas tessituras temporais; àquele momento, os debates instigados através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) colocaram em evidência questões substanciais à condução de outras movimentações favoráveis a introdução destas discussões nas escolas. Até certo ponto, a atenção concedida a um espaço escolar diversificado em termos de etnia/raça, gênero, acessibilidade, classe, religião, pertencimento geográfico e cultura possibilitou aos docentes comprometidos em fissurar – mesmo que preliminarmente – o enquadramento normativo, inserir às suas práticas pedagógicas análises e ações voltadas a interseção “gênero e sexualidade” (Araújo, 2021).

Embora Bujes (2002) afirme que as noções pós-modernas interpelam o conjunto interdiscursivo da racionalidade instrumental nas formatações curriculares contemporâneas, é percebida, na verdade, uma sofisticação das ferramentas regulatórias, a fim de continuar a sobrepujar outras formas e ordens de saberes, Santos (2022) observa que a instituição da Base Nacional Comum Curricular, inclusive, opera no sentido de validar determinados tipos de ações educativas, correlatas aos interesses mercadológicos e imediatos dos arranjos sociais hodiernos.

A BNCC, atualmente, é considerada documento normativo quanto às diretrizes nacionais de educação. Como propósito, engendra em seus direitos e objetivos de aprendizagem certos princípios e habilidades a serem refinados durante todo o processo de estadia na Educação Básica, enviesada por uma política de diversidade e do aparecimento (ou seria ocultamento?) das existências e práticas plurais (Silva, 2017).

Segundo Xavier Filha (2017), a opção por eleger “orientação sexual” como a nomenclatura de referência a este domínio acionado pelo Ministério da Educação, à época, diz muito sobre as dinâmicas interpostas à sua validação. A partir dessa lógica, se faz possível traçar certo paralelo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – o encerramento desta discussão a um ano escolar específico, incursão a uma unidade temática (“Vida e evolução”), e destrinchada vagamente mediante única habilidade: “(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (Brasil, 2018, p. 349), privilegia outro manejo político-discursivo.

Para Monteiro *et al.* (2018), os seis preceitos – em atinência aos direitos de aprendizagem – estabelecem uma interdependência fulcral na realização das atividades e este ponto, infere-se a uma tentativa de subverter a dispersão apresentada no documento. Ao propor uma analítica da abordagem da Base Nacional Comum Curricular quanto aos objetivos de aprendizagem, observam, sobretudo no correspondente à avaliação processual, uma sutil tentativa de compartimentalizar as habilidades a ser desenvolvidas pelas crianças, no interior de um marco temporal etapista, que oferece subsídios suficientes para comparações e apreciações sistemáticas.

A abrangência contida no discurso pela diversidade presente na BNCC equivale a um mecanismo de escamoteamento dos interesses latentes e concretos sobre os aspectos atinentes à sexualidade. Ao corroborar certas normativas do sistema sexo-gênero, a significação concedida aos corpos denota os processos de diferenciação endereçados e sinalizados nestas superfícies. Em outras palavras, a política de diversidade rediz os posicionamentos prefigurados aos sujeitos, sob uma ótica em defesa do plural que, paradoxalmente, oculta a sua capacidade de existir, de aparecer.

Como descreve Lavoura e Gomes (2024), o currículo delineado pela BNCC para a Educação Infantil, sob a implantação dos campos de experiência, abre precedentes para uma condução do ensino e aprendizagem vinculada ao senso comum, sem proporcionar, de fato, uma aproximação

com os conhecimentos históricos, sociais, culturais e científicos produzidos por diversos povos e sujeitos. Araújo aponta que:

Na segunda versão do documento (2016), gênero aparece trezentos e trinta e quatro vezes. Porém, somente nas páginas 34, 56, 68, 70, 71, 77 e 80 refletem questões de orientação sexual, oportunizando o respeito, a diversidade, a valorização e a convivência com as diferenças (...) inclusive, o termo orientação sexual é encontrado na segunda versão da Base Curricular (...) sendo outro indicador de que a segunda versão, além de contemplar mais vezes o termo gênero, amplia a oportunidade discursiva no ambiente escolar (Araújo, 2021, p. 272).

Esta ampliação jogou luz ao assunto por ensaiar algumas tentativas para reforçar a política de diversidade nos espaços escolares e demais instâncias sociais, culturais e políticas. As forças discursivas em contraposição, retidas em suas expressões ora barulhentas, ora artificiosas, alardearam estratégias voltadas à compressão de algumas acepções vinculadas ao termo gênero, especialmente quando relacionado às manifestações sexuais, sob fortes alegações de um empreendimento doutrinário em curso no Brasil.

A criação de políticas atuantes em todas as redes de ensino, em parceria com as unidades educativas, atende a alguns elementos operados em movimentos históricos específicos, cuja impermanência caracteriza uma das razões por não poder pensá-las a propósito do “estabelecimento”. A BNCC emerge, tão logo, como um “arremedo” aos índices alarmantes apresentados nas avaliações nacionais e internacionais, em que pese o caráter propositivo a uma qualificação desenfreada do sistema educacional aos objetivos mercadológicos.

Apesar do crescimento relativo ao tratamento sobre os tópicos de gênero e sexualidade nas escolas, há, em contrapartida, o recrudescimento de discursos de ódio direcionados aos grupos dissidentes, ecoados, sobretudo, por parlamentares e famílias. Dentro dos espaços escolares, os processos de diferenciação baseadas no sexo enfatizam a aplicação de uma ótica médico-biológica, reverberada nas formações enunciativas dos dispositivos legais – A BNCC denota essa aproximação ao não considerar as discussões sobre gênero para além do tratado no 8º ano, no componente curricular de Ciências – e nas próprias práticas pedagógicas, estruturas de planejamentos e organização das salas.

As formas de disciplinarização do corpo atravessam professoras e professores da Educação Infantil, em especial, de modos distintos, mas conjugados de maneira a compor certos efeitos de sentido que reiteram as propriedades feminizantes do trabalho docente nesta etapa. Isto acarreta uma modalidade do exercício do poder voltado a autovigilância das próprias condutas (Santos, 2015); as e os docentes, por consequência, precisam emular certas expectativas correspondentes a uma norma inteligida — o controle sobre si mesmos modula cada aspecto das vontades, atitudes e gestos, a fim de obter uma aplicabilidade eficaz das forças úteis contidas no corpo.

A “ciranda curricular” conjugada ao gênero e sexualidade parece desconhecer os estudos de gênero como um campo científico e disciplinar que potencializa a produção de uma multiplicidade de conhecimentos, urdidos numa proposta a significar outros modos de existir e direcionar a ação pedagógica; por essa razão, é comum perceber as constantes voltas e saídas do tema nas políticas educacionais brasileira (Paraíso, 2016).

Independente dos alicerces epistemológicos implicados na constituição curricular, diversos conceitos repercutem as ideias políticas em relação à verdade; os indícios, variados e deslocados, afetam as decisões didático-curriculares envolvidas na construção de sua normativa, além de interpor as ações educativas com as contingências presentes na escola. Com suporte nisso, as certezas instituídas cooperam nas escolhas realizadas dos conteúdos e temas considerados apropriados e legítimos ao currículo (Quadrado & Barros, 2014). As pretensões subjacentes esboçam como as forças discursivas atuam nesta seleção, sob o respaldo de algumas expectativas

culturais, incutidas no imaginário social para a produção de sujeitos atravessados por subjetividades específicas.

O dispositivo da escola, em ação conjunta à infância, sexualidade e família, reitera formas de saber/poder fabricadas por múltiplas instâncias, e tal ancoragem confere ao campo pedagógico força política e discursiva para operar significações exclusivas e produtivas, com vistas a cingir e normalizar as crianças e os agentes educacionais, à luz de uma matriz de inteligibilidade normativa e heterocentrada (Silva, 2023). Caso seja reconhecida a presença de perturbações e falhas, a operatividade destes mecanismos torna-se mais acintosa, tácita ou até mesmo violenta. A inflamação neoconservadora pressupõe a omissão do espaço escolar frente às investidas contrárias a materialização da sexualidade nas grades curriculares — o currículo oculto, sem embargo, captura os corpos infantis nas linhas insidiosas de uma pedagogização da infância, fundamentada em (pre)concepções sexuais enunciativas, mas ativa nas interdições de formas outras de se enunciar (Acosta & Gallo, 2024).

Ocorre na acepção neoconservadora um deslocamento de significação das questões de gênero e sexualidade nutrindo-se de jargão ideológico, à proporção que os educadores são enxergados como inimigos dotados de tendências pedofílicas e potenciais desarticuladores do arranjo familiar conservador, suscetíveis ao desejo operante de um medo fabricado, capilarizado no enredamento social; o mascaramento, portanto, viabiliza a ebulição de um currículo oculto, sugestivo de uma forma específica para pedagogizar e heterossexualizar as crianças — uma multiplicidade de crenças, prescrições, condutas, gestos e procedimentos baliza os corpos infantis, cerceados por um conjunto interdiscursivo de operações regulatórias e vigilantes (Acosta & Gallo, 2024).

Não é espantoso inferir como a instituição familiar possibilita ao dispositivo da sexualidade a infusão dentre as práticas, os gestos, os indivíduos e o corpo social. Facilitadora da legitimação do sexo produtivista, a família heterossexual, branca e monogâmica (Silva, 2017) torna-se uma das expoentes cruciais à organização política moderna, a protetora máxima das vicissitudes contidas no singular e plural. O sexo é política, traduz a polimorfia das relações, instiga ao controle dada a sua usabilidade como estratégia de controle, prescrição e regulação. Pode ser vigiado, estimulado, moderado, visualizado, desnudado, esquadrinhado, gerenciado. Em síntese, não há segredo mais exposto que o sexo. O campo do currículo está imbricado pelas constantes interpelações oriundas do sistema sexo-gênero-raça, que circundam os desejos e as condutas dos indivíduos, atravessados por uma gama de especulações e tensionamentos.

Teixeira (2014) aponta o fato de ter sido ofertado os momentos destinados às aulas de Ensino Religioso para o cumprimento das atividades relativas à pesquisa com as/os alunas(os) adolescentes e a professora, de seu Mestrado. Afirma, ainda, que esta disciplina se ocupa de ensinar crenças e valores humanos, bem como se estende às questões referentes ao bem-estar e autoestima. Surgem algumas inquietações a partir da realidade anunciada, tendo em vista o espaço (ou a ausência dele) outorgado ao campo da educação para sexualidade nas escolas e, a propósito deste estudo, em como o atual documento normativo da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular, aparenta “desautorizar” os docentes da Educação Infantil no que tange a contemplação de temas pertinentes à sexualidade na construção das vivências com as crianças. Por quais motivos se elege o domínio do ER como o mais adequado à condução destas discussões? De que modo essa “desautorização” objetiva a condução das práticas pedagógicas dos docentes da Educação Infantil? E quais as outras possibilidades para introduzir os debates e análises em outras disciplinas? Quais as implicações retidas na não-institucionalização deste domínio do conhecimento? Seria, na prática, a procura por sua institucionalização o caminho mais viável para assegurar o cumprimento?

Aquilo que se pode pensar, cogitar, refletir, maturar, face às implicações étnico-raciais, de gênero e sexualidade, está delimitado às fronteiras criadas pelo continuum dos legítimos. Tão necessária é a presença dos sujeitos dissidentes e dos processos aos quais se subjetivam e, em

paralelo, desenham o próprio lugar no mundo, que a racionalidade operante desenvolve táticas de regulação mais sofisticadas, dispostas a “tolerar” as falhas na condição de extrair dos seus saberes, experiências, desejos, sonhos, discursos e ações, como elementos constitutivos a desvalidação destas existências múltiplas; horrorizados pela possibilidade do variado, toda e qualquer perturbação ao normal, embora prevista, deve ser vigiada e cada vez mais contornada (Louro, 2024).

Em que pese os chamamentos à reflexão destas práticas normativas, o campo institucional desfere alguns créditos às denúncias por meio de uma “constatação” do absentismo referente às questões – e, em seguida, instala pelos mecanismos legislativos a comemoração de datas relevantes aos indígenas, aos negros e às mulheres. Independente das finalidades esboçadas na condução das atividades, o currículo determina a repartição do tempo escolar para abordar, em específico, as particularidades dos sujeitos “diferentes” e como se constituem suas culturas articuladas à construção do país. De qualquer modo, as ações sucedidas carecem de uma formação voltada a desarranjar, a desfazer e a desorganizar as redes que intentam solidificar o cânone. O centro se desloca, sem demora, para “dar a vez” as expressões e as histórias pertencentes às culturas múltiplas; entretanto, pouco se manifesta a vontade em obstruir as representações exotificadas, relatadas sob a ótica do estabelecido (Louro, 2013).

## **OS DES(ARRANJOS) EDUCACIONAIS - ENSAIOS PARA O POSSÍVEL**

As demarcações urdidas pela racionalidade do sistema sexo-gênero definem contornos responsáveis por gerar fronteiras que dividem atributos e elementos vinculados ao feminino às meninas e o masculino aos meninos, e quanto mais se garante a sua estabilidade, mais eficazes são os seus efeitos. Entretanto, atos que cruzam, desarranjam e desvirtuam a ordem normativa, via de regra, emaranham as relações de gênero e sexualidade – daí assoma o pânico moral, cujo reitera a correspondência entre o ser menina, menino, mulher e homem ao desejo heterossexual. O gênero se legitima quando o sujeito incorpora as regras sexuais a nomear sua inteligibilidade. Se ocorrem deslizos e as dissidências surgem, a menina/mulher não mais é considerada válida a ser reconhecida sobre o signo da feminilidade; o mesmo acontece aos meninos/homens não reprodutores destas normas (Ferrari & Meireles, 2021).

As superfícies corporais são nomeadas durante o lançamento da palavra às searas da vida; os termos têm substância, penetram as aberturas e produzem os corpos feitos mulher, homem, criança, negra/o, indígena, lésbica, gay, trans, com/sem deficiência, ao mesmo tempo, confinado, agenciado e agente. O corpo é prática, se constrói nas zonas de iterabilidade e citação, concebido e afirmado através do cotidiano. Sua configuração não consiste no mero arremedo do perceptível, porquanto é elaborado e sustentado em contextos nos quais algumas dessas materialidades tornam-se visíveis, outras alijadas às fronteiras da visibilidade, não obstante, a regulação de todos. O corpo desviante, que esquiva e incita a ruptura das normativas, está sempre suscetível às violações, em seus graus diversos; intentam rearranjar a ordenação que fustiga as leis regulatórias de si (Augusto & Neira, 2021).

O poder se efetiva na mobilidade deste jogo de correlações de forças, graças à própria configuração assimétrica incitadora de redutos pelos quais o poder circula e se aloca, mas jamais atinge um ponto de equilíbrio único. Enfim, se torna onipresente em termos de se fabricar e constituir relações entre todas as zonas, em quaisquer pontos; contorna múltiplos e incessantes lugares, uma vez que procede de variadas partes. A perenidade e repetição comuns ao poder tracejam conjuntos de sistemas multifários, móveis, cuja formação em cadeia fornece suporte às ligações ensaiadas e intercambiam modos propícios à fixação. Isto posto, o poder não está inscrito em uma “instituição nem uma estrutura” (Foucault, 2020, p. 101), também não resume uma

faculdade designada a determinados sujeitos; esboça uma circunstância sistemática intrincada específica a uma organização social.

No que tange a porosidade retida nas instâncias pelas quais o dispositivo de sexualidade circula, não é incomum inferir a sua ingerência nas estruturas de significação, retinido nas constituições subjetivas do vir a ser/estar sendo; os processos relacionais e sortidos são entrosados nas dinâmicas e, conseqüentemente, normas, instituições, representações, gestos, valores, linguagens redefinem-se à luz das expectativas culturais, inscritas às superfícies corporais dados os mecanismos regulatórios de saber-poder incitados (Teixeira, 2014).

O campo pedagógico, por conseguinte, produz searas educacionais nas quais se engendram discursos, enunciados, organizações arquitetônicas, proposições teóricas; em resumo, uma miríade de ferramentas voltadas a modos de renovação das posições prefiguradas. Daí porque se refletir e ensaiar maneiras de desenvolver contraposições, a fim de desordenar os regimes de verdade instituídos (Louro, 2024).

Tal como Furlani (2013) afiança, a inserção dos conteúdos atinentes a gênero e sexualidade retém semelhante defasagem de abrangência com a própria institucionalização da educação formal. Em outros termos, a baixa incidência de iniciativas comprometidas em garantir certa continuidade da educação para sexualidade nos espaços escolares é, fundamentalmente, uma opção contingencial, e sempre dotada de diversas pretensões e quase nenhum escopo — ausência suscitada graças a impermanência de seus programas.

A recorrência dos regimes sexuais normativos possui uma aderência sutil, perene, e embora se afirme ocorrer uma naturalização destas e o desconhecimento da agência do outro, as normas inscritas nos corpos estão sempre implicadas em um estado de instabilidade e refutação possíveis.

O corpo da criança inserido na escola se depara com o inusitado contido no novo, “com a possibilidade, com o Outro que transforma” (Augusto & Neira, 2021, p. 2) e, a despeito da efemeridade dos momentos sucessivos, vibra neste terreno de possíveis modulações, cinesias, cheiros, cores e devires. A voz tentada a calar, tão afeita à comodidade do normativo, teme a pluralidade de novas posições a serem assumidas por esta superfície corporal infantil.

É uma proposta incendiária, que flameja as potências pelas quais é solicitada, com vistas a proliferar as significações plurais, desordenadas e fugidias – elusiva, dado o desfazimento iminente conjugado por correlação de forças polimorfas e diversas. Os sentidos daquilo que retém não conseguem ser desassociados à “linha de fuga, possibilidade, alternativa” (Augusto & Neira, 2021, p. 3). Sempre em trânsito, comprometido com a provisoriade dos arranjos; a fluência dos corpos os incita a ladear o enredamento difuso, complexo, no qual pontos de fixação e instabilidade se entrecruzam e produzem disputas, aflições e contornos outros. Constantina Xavier nos afirma que:

Observar a linguagem como locus de produção de sentidos implica compreendê-la como parte de um processo dinâmico e produtivo, instigador de novas possibilidades de ser. A linguagem, por isso, não é apenas um veículo de ideias e significados, mas a instância em que se constroem sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos/as (Xavier Filha, 2017, p. 23).

Desnortear os lugares de certeza pode impulsionar aos corpos a desarranjos posicionais, que se apoderam dos espaços aos quais sua visualidade não atinge a preceituação de inteligibilidade; admitir os contrassensos numa tessitura irrestrita, avessa à vaguidade, não obstante deslocada quanto aos significados construídos sob o rasto da univocidade. Por esse motivo, as práticas pedagógicas contra-normativas interrogam os processos, dinamitam estruturas de significação, ressignificam os sentidos numa possibilidade de estilizar a ação educativa mediante condições político-performativas de exaltação à vida, à diferença experimentada na alteridade.

Relativamente, a linguagem consiste numa dimensão plural, regida por um potencial incendiário, limitador, construtivo, desarranjado e devastador. É nesta confluência de possibilidades a serem experimentadas que residem os interditos, as proposituras, e uma das forças típicas ao

firmamento da base enunciativa. Toda essa produtividade iminente insere os sujeitos nos enlaces subjetivos, e podem (ou não) dinamitar acepções e práticas engastadas nas tessituras sociais.

## CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste artigo permite inferir que a educação para a sexualidade, ao se inscrever nos cotidianos escolares, encontra barreiras institucionais que a vinculam a um currículo regulado por forças normativas, atravessado por interesses políticos, econômicos e culturais. A BNCC, ainda que se apresente como documento orientador comprometido com a diversidade, limita e fragmenta o tratamento das questões de gênero e sexualidade, subordinando-as a um enquadramento biologizante e a uma racionalidade normativa e heterocentrada.

Ao mesmo tempo, a escola não deve ser reduzida a um espaço de reprodução normativa. Como lócus de produção de subjetividades e de disputas de sentidos, ela pode constituir-se em terreno fértil para práticas contra-normativas e dissidentes (Silva, 2023), que desestabilizam os regimes de verdade instituídos e abrem possibilidades para a emergência de outras formas de existência. A Educação Infantil, em especial, exige abordagens que reconheçam o corpo infantil como campo de experiências múltiplas, não somente como objeto de regulação, mas como sujeito de direitos, desejos e afetos.

Portanto, a educação para a sexualidade precisa ser compreendida não como um adendo ao currículo, mas como dimensão transversal e perene, capaz de fomentar a formação crítica e a vivência plena das possibilidades dissidentes. Somente a partir da valorização das diferenças, do enfrentamento às desigualdades e da recusa às normatividades excludentes será possível construir práticas pedagógicas que ampliem o horizonte democrático da escola e assegurem às crianças o direito de existir em sua multiplicidade.

**Contribuições dos Autores:** Santos, F. A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo; Silva, R. G.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

**Aprovação Ética:** Não aplicável.

**Agradecimentos:** Não aplicável.

## REFERÊNCIAS

Acosta, T., & Gallo, S. (2024). Infâncias e juventudes algoritmizadas no contexto da pandemia de coronavírus. *Educação*, 79, 1-28.

Anflor, P. S., & Pohlen, R. (2023). Estratégias biopolíticas e primeira infância: Reflexões necessárias. In L. S. Brites, K. S. Dias, & C. Darsie (Orgs.), *Estratégias biopolíticas do hoje e a produção de sujeitos: Interfaces entre tecnologia na educação e na saúde* (pp. 150–172). Pimenta Cultural.

Araújo, L. C. M. (2022). Gênero e sexualidade na BNCC: Possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 8(1), 1-15.

Augusto, C. N., & Neira, M. G. (2021). (Um) Currículo cultural contrassexual? Movimentos que possibilitam corpos em trânsito. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 43, e002221.

Brasil. Ministério da Educação. (2018). Base nacional comum curricular. MEC/CNE.

Bujes, M. I. E. (2002). Infância e maquinarias. DP&A.

- Ferrari, A., & Meireles, G. S. (2021). Alguns motivos para ensinar gênero e sexualidade às crianças desde a educação infantil. *Revista Teias*, 22(66), 338-352.
- Franco-Assis, G., Souza, E., & Barbosa, A. G. (2021). Sexualidade na escola: Desafios e possibilidades para além dos PCNS e da BNCC. *Brazilian Journal of Development*, 7(2), 13662-13680.
- Foucault, M. (2020). História da sexualidade 1: A vontade de saber. Paz e Terra.
- Furlani, J. (2013). Educação sexual: Possibilidades didáticas. In G. L. Louro, J. Felipe, & S. V. Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação* (9ª ed., pp. 6782). Vozes.
- Kohan, W. O. (2011). Infância: Entre educação e filosofia. Autêntica.
- Lavoura, T. N., & Gomes, V. S. (2024). O currículo da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular em tempos de reformas educacionais e de empresariamento da educação pública brasileira. *Revista E-Curriculum*, 22, e64149.
- Louro, G. L., Felipe, J., & Goellner, S. V. (Orgs.). (2013). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação* (9ª ed.). Vozes.
- Louro, G. L. (2024). Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Autêntica.
- Militão, A. N. (2022). Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena. *Olhar de Professor*, 25, 1-17. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20938.047>
- Monteiro, C. C., Castro, L. O., & Herneck, H. R. (s.d.). O silenciamento da educação infantil: Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Pedagogia em Ação*, 10(1), 193-212.
- Moreira, M. M. (2018). Foucault e o corpo na educação infantil (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Moruzzi, A. B. (2019). A pedagogização do sexo da criança: Do corpo ao dispositivo da infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(2), 438-458.
- Narodowski, M. (1993). Infância e poder: A conformação da pedagogia moderna (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Paraíso, M. (2016). A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem Fronteiras*, 16(3), 388-415.
- Pocahy, F. A., & Dornelles, P. G. (2019). Problematizando gênero e sexualidade em interlocução com educadoras. *Revista Docência e Cibercultura*, 3(1), 127-150.
- Quadrado, R. P., & de Barros, S. C. (2014). Corpos, gêneros e sexualidades: Tensões e desafios para o currículo escolar. In J. C. Magalhães & P. R. C. Ribeiro (Orgs.), *Educação para a sexualidade* (p. 115). Ed. FURG.
- Salgado, R. G., & Garcia, P. F. M. (2018). Em nome dos cuidados, da proteção e da educação: Infância, corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da Educação Infantil. *Zero-a-seis*, 20(37), 112-124.
- Santos, A. N. (2022). A Base Nacional Comum Curricular como estratégia de governo da docência na educação infantil (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.
- Santos, W. S. (2015). As relações entre gênero e docência na educação infantil. *Periódico Científico Projeção e Docência*, 6(2), 1-15.
- Silva, B. C. F. (2017). Ordem do discurso e educação: Sexualidade na Base Nacional Comum Curricular. *Língua, Literatura e Ensino*, 12, 183-199.

Silva, R. G. (2023). Infâncias queers importam?! Precariedade, subjetivação e dissidências didático-curriculares. *Revista Teias*, 24(75), 349-364.

Teixeira, F. L. (2014). Pensando os desafios de uma educação para a sexualidade na escola. In J. C. Magalhães & P. R. C. Ribeiro (Orgs.), *Educação para a sexualidade* (p. 285). Ed. FURG.

Trevisan, A. L. (2024). A política educacional da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Um olhar a partir da biopolítica. *Pro-Posições*, 35, e2024c0103BR.

Xavier Filha, C. (2017). Educação para a(s) sexualidade(s): Carregar água na peneira? *Diversidade e Educação*, 5(2), 16-39.

**Recebido:** 3 de julho de 2025 | **Aceito:** 2 de novembro de 2025 | **Publicado:** 30 de novembro de 2025



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.