



# VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA  
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL  
30 de julho a 01 de agosto de 2014

## **EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE: PRODUZINDO MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Fábio Viana Santos, UESB**

**José Valdir Jesus de Santana, UESB**

**Nilson Souza Cirqueira, UESB**

**Débora Almeida Guimarães, UESB**

**Vânia Moreira Santos, UESB**

**RESUMO:** Neste trabalho pretendemos refletir, a partir do debate que tem sido firmado entre educação, gênero e sexualidade, acerca dos dispositivos que têm sido acionados na produção de masculinidades e feminilidades na educação infantil, em escolas do município de Itapetinga, Estado da Bahia, que fazem parte do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Nosso objetivo é, portanto, a partir da experiência do PIBID, possibilitar, além dos processos de iniciação à docência, a construção de pesquisas e reflexões em torno do debate que tem sido feito, no contexto da academia (e fora dela) que se voltam a pensar a produção de gêneros e sexualidades na educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil; feminilidades; gênero; masculinidades

### **INTRODUÇÃO**

Neste artigo, pretendemos delinear algumas questões, tanto em termos de proposta de formação para os estudantes bolsistas do PIBID, como em termos da possibilidade do exercício e da prática da pesquisa, a partir de nossa experiência no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: Projeto Institucional Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação*, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde temos atuando no Subprojeto de Pedagogia, na Linha de Ação Educação Infantil. Nesse sentido, o que iremos apresentar são reflexões que giram em torno das questões que têm sido debatidas, no âmbito da academia, que dizem respeito à educação, gênero e sexualidade e que tem atravessado nossas reflexões e se constituído como possibilidade de pesquisa para os estudos bolsistas do PIBID que participam da Linha de Ação em Educação Infantil. Se no texto que segue buscamos fazer, mesmo que de



# VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA  
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL  
30 de julho a 01 de agosto de 2014

forma introdutória, uma revisão da literatura que se volta a pensar a relação entre Educação, gênero e sexualidade e a produção de masculinidades e feminilidades na educação infantil, importa-nos apresentar, ademais, o que estamos fazendo e o que nos orienta em termos de pesquisa em relação a essas temáticas. Nisso, nossos objetivos estarão voltados para pensar a produção das masculinidades e feminilidades na educação infantil, a partir do que Louro (2012, 2001, 2008) e outros estudiosos da temática têm nos chamado a atenção: a escola como produtora de determinadas identidades de gênero e de sexualidades hegemônicas, que, através de distintos dispositivos atuam na produção de meninos e meninas a partir de uma matriz heterossexista, heteronormativa e androcêntrica, que não tem dado conta de problematizar as distintas possibilidades em que sujeitos se constituem para além do que é ser homem ou mulher na sociedade. Como afirma Miskolci (2005, p. 14), a prova de que os gêneros masculino e feminino são construções sociais está na própria escola, que já chegou a separar meninos e meninas em salas distintas, contribuindo para fabricar sujeitos diferentes.

Nosso investimento, portanto, será, a partir das escolas que fazem parte do PIBID e de nossa linha de ação – Educação Infantil – refletir acerca dos dispositivos acionados na produção de masculinidades e feminilidades, dispositivos aqui entendidos na perspectiva de Foucault, como sendo,

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2007, p. 244).

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa se caracteriza como sendo de cunho bibliográfico e, nesse sentido, para Candiotto, Bastos e Candiotto,



# VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA  
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL  
30 de julho a 01 de agosto de 2014

A pesquisa bibliográfica pode ter duas orientações. Na primeira, enquanto fonte primária é a revisão prévia, a busca de referencial teórico já registrado e documentado a partir dos quais formas de pesquisas podem ser desenvolvidas, segunda orientação. Na primeira orientação, a pesquisa bibliográfica tem por termo uma monografia (forma de texto que se inicia e fecha-se na pesquisa bibliográfica mesma). Na segunda orientação, a pesquisa bibliográfica é suporte para outras formas como laboratório e campo que se apóiam em técnicas de pesquisa específicas. [...] O objetivo básico da pesquisa bibliográfica é instituir o corpus científico, um sistema de idéias; é delimitar o tema e o campo de pesquisa propriamente dito, possibilitando sua integração com as outras formas de conhecimento (2011, p. 115-116).

A pesquisa bibliográfica, nesse sentido, exige do pesquisador certo cuidado com as fontes, com a escolha da literatura, com o olhar que se quer imprimir à discussão que, no limite, pode ser traduzida na necessidade de certa competência no manuseio da documentação e dos referenciais teóricos, nas escolhas que são feitas. Entendemos os limites desta pesquisa, mas esperamos contribuir, de alguma forma, com o debate em relação às questões que buscamos tratar ao longo do trabalho.

## RESULTADOS

### **Construindo gêneros: sobre masculinidades e feminilidades na educação infantil**

Segundo Louro (2012), a escola se constitui como um espaço produtor de diferenças e que através de diversos investimentos e estratégias atua na produção de determinados sujeitos, sexualidades e identidades hegemônicas. Nisso, “o processo de fabricação dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível” (LOURO, 2012, p. 67). Além disso, segundo Meyer,

Os indivíduos aprendem desde muito cedo – eu diria que hoje desde o útero – a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer. Nesse sentido, se tem trabalhado com o conceito de pedagogias culturais, que decorre, exatamente, da ampliação das noções de educação e de educativo, e com ele se pretende englobar forças e processos que incluem a família e a escolarização, mas que



# VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA  
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL  
30 de julho a 01 de agosto de 2014

estão muito longe de se limitar a elas ou, ainda, de se harmonizar com elas (2010, p. 22).

Como já nos revelou Foucault (1987, p. 153), “a disciplina fabrica indivíduos: ela é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. A escola moderna, dessa forma, atuaria como um espaço disciplinador e normalizador dos sujeitos, na produção de corpos dóceis e de sexualidades desejáveis. Ademais, segundo Foucault,

Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. [...] A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (2007, p. 152-153).

Na perspectiva de Louro (2012, p. 62), “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. Nesse movimento a escola, através de tudo o que ela possibilita, atua na produção de corpos educados e de sexualidades desejáveis. Do mesmo modo,

[...] Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou jeitos de viver sua sexualidade e seu gênero (LOURO, 2001, p. 25-26).

Diferentes pesquisas, nas últimas décadas, têm sido realizadas sobre infância e criança nos espaços de escolarização e por diversas áreas do conhecimento. De forma geral, estas pesquisas, especialmente as que tratam de crianças da educação infantil (zero a 5 anos) abordam temáticas “ligadas ao desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo das



# VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA  
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL  
30 de julho a 01 de agosto de 2014

crianças, os espaços e as rotinas a que são submetidas nas instituições educativas (creches e pré-escolas) bem como questões envolvendo propostas pedagógicas e curriculares e políticas públicas para essa faixa etária. Todavia, poucos são os estudos que tentam dar conta da construção das identidades de gênero, das identidades sexuais (FELIPE e GUIZZO, 2004) e dos processos que, a todo momento, voltam-se para a produção de masculinidades e feminilidades na infância, atravessados, portanto, por uma concepção heteronormativa, androcêntrica, que, no limite, pretendem construir sexualidades e identidades normalizadoras e hegemônicas. Como afirma Finco,

Se ser menina e ser menino fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina – existe uma busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e da feminilidade (FINCO, 2012, p. 50).

A escola tem sido, nesse sentido, e desde a educação infantil, um espaço onde a sexualidade é construída, educada, vigiada, normatizada e, assim, a escola está “engajada em desenvolver determinados tipos de identidades consideradas como as mais adequadas para meninos e meninas” ((FELIPE e GUIZZO, 2004, p. 35). Como nos provoca Louro,

Afinal, é natural que meninos e meninas se separem na escola, para trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que naturalmente a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem para brincar ou trabalhar?[...] Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são construídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (2012, p. 67-68).

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício poder. A escola, em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo a referência (FELIPE e GUIZZO, 2004). “As representações hegemônicas de gênero [...] fixam padrões nos quais se institui o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e



# VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA  
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL  
30 de julho a 01 de agosto de 2014

meninas e, por extensão o que podem/devem fazer da/na vida” (MEYER, 2000, p. 152-153). Nesse sentido,

Se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas o produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdades; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com a nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, e não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2004, p.85-86).

A realidade sexual é variável em diversos sentidos. Muda no interior dos próprios indivíduos, dentro dos gêneros, nas sociedades, do mesmo modo como difere de gênero para gênero, de classe para classe e de sociedade para sociedade. Não existe uma categoria abstrata e universal de erotismo ou de sexualidade aplicável para todas as sociedades. O perigo de se imaginar a existência de um biologismo é que este pode legitimar perigosas atitudes normativas para a sexualidade, rotulando certas condutas de naturais e outras como desviantes ou antinaturais (FOUCAULT, 1977). Daniela Finco (2012), discutindo, partir de sua pesquisa de doutorado, a construção da identidade de gênero na infância e a homossexualidade na educação infantil, afirma que

O que podemos ver é um processo de socialização de gênero que possibilita experiências corporais marcadas por uma relação desigual que diz respeito às experiências vividas por meninas e meninos. Assim, trata-se de uma relação – caracterizada por uma disciplina heteronormativa de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos de meninas e meninos – forjada por práticas e estratégias de organização dos tempos e dos espaços na educação infantil. Um ato disciplinar que separa e segrega meninos e meninas, individualiza a criança que transgredir as fronteiras de gênero, tratando-a como um “caso” a ser observado, vigiado, examinado e, se possível, normatizado (2012, p. 48).



# VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL

30 de julho a 01 de agosto de 2014

Ainda, segundo Louro,

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. (...) As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (2004, p.27).

Dessa forma, a diferenciação entre homens e mulheres partindo de seu sexo biológico passa a ser questionada, assim como a impossibilidade de se transitar entre gêneros. Trazendo essa análise para o contexto escolar, percebemos que o processo pedagógico não está atento aos debates sobre as questões de gênero. Muitos são os estudos que apontam o quanto a educação brasileira mantém práticas sexistas, heteronormativo, construindo divisões e modelos de masculinidade e feminilidade bem marcados, distintos e por vezes antagônicos. Como afirma Louro (1997),

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (p.78.).

Ademais, para Louro,

A declaração "é uma menina!" ou "é um menino!" [...] instala um processo que supostamente deve seguir um determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição, pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo. Judith Butler (1993) argumenta que essa asserção desencadeia todo um processo de "fazer" desse um corpo feminino ou masculino. Um processo que é desencadeado em características físicas que são vistas como diferenças e as quais se atribui significados culturais. [...] O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um "dado" anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. (LOURO, 2004, p.15).



# VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL

30 de julho a 01 de agosto de 2014

Os comportamentos de gênero são “julgados” e “moldados” constantemente na nossa cultura conforme indica Louro. Dentro da escola, professores, funcionários, diretores etc., a partir de uma lógica binária, dizem como uma criança deve se comportar em relação a determinado gênero. “Senta direito, você é uma mocinha!” ou “Menino não brinca de boneca” são falas que geralmente escutamos dos pais ou de nossos professores e que exemplificam, de certa forma, o poder normativo do gênero. Tais comportamentos são “corrigidos” ou pontuados por qualquer pessoa: pelo professor, pelos pais, pela moça da cantina. Segundo Finco,

A criança “transgressora” desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão. A escola tende a contribuir para que as crianças sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição. Apresentado diariamente para as crianças, o modelo binário masculino-feminino depende do ocultamento das sexualidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização. O espaço da educação infantil, concebido inicialmente para emancipação de mulheres e crianças, pode assumir a função de substituta dos valores da família nuclear, reproduzindo relações desiguais e discriminatórias. As transgressões de gênero de meninos e meninas e as vivências nas fronteiras de gênero também eram vistas pelas professoras como um reflexo de uma família desestruturada, como uma educação com maus exemplos para as crianças (FINCO, 2012, p. 57).

## CONCLUSÃO

Segundo Miskolci,

A escola é um dos locais privilegiados para que meninos aprendam a ser masculinos e meninas aprendam a ser femininas. Se aprendem é porque a masculinidade e a feminilidade são flexíveis e podem adquirir formas variadas em cada pessoa. O processo educativo tenta restringir essas possibilidades reforçando visões hegemônicas sobre o que é ser masculino ou feminino, portanto contribuindo para que todos acreditem que meninos são masculinos porque naturalmente têm gestos brutos e são agressivos, enquanto meninas seriam femininas por serem por natureza delicadas e quietas (2005, p. 14-15).





# VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA  
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL

30 de julho a 01 de agosto de 2014

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos, aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e homens; aí se enraíza a diferenciação que, muitas vezes, está na base das futuras desigualdades na vida adulta (FINCO e OLIVEIRA, 2011). Ademais, como salienta Louro,

Se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdades; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (2012, p. 89-90).

Nossas intenções, a partir dos processos de formação e de pesquisa que iniciamos no PIBID, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, é que possamos pensar e produzir práticas na educação infantil que busquem superar práticas que desqualifiquem os sujeitos que aí se encontram. Isso implica em pensar e problematizar o contexto da educação infantil e as práticas pedagógicas que se realizam nesse contexto e os processos de formação de professores que deem conta desta relação que se firma entre educação, gênero e sexualidade. Como afirmam Finco e Oliveira (2011, p. 78) o enfrentamento das situações de desigualdade de gênero e raça na educação da infância demanda múltiplos olhares, que busquem suscitar reflexões que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.

## REFERÊNCIAS



# VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA  
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL  
30 de julho a 01 de agosto de 2014

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERRARI, Anderson. Mãe! E a tia Lu É menino ou menina – Corpo, imagem e educação. **Revista Gênero**. v. 4, n. 1, p. 115-132, 2003.

FINCO, Daniela. Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossocialização na infância. **Revista Gênero**, v.12, n.2, p. 47-63, 2012. Acesso:15/05/2014.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FAUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Ed Graal, 1977.

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pró-Posições**. v.19, nº 2 (56), 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). 5 ed. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. Cultura teuto-brasileira-evangélica no RS: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1. n. 25, p. 135- 161, 2000.



# VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL

30 de julho a 01 de agosto de 2014

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

RAMOS, Anne Carolina. A construção social da infância: idade, gênero e identidades infantis. **Revista Feminismos**. Vol. 1, nº 3, set-dez. 2013.