



VIII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil  
"Educação e Contemporaneidade" 18 a 20 de setembro de 2014  
ISSN 1982-3657



## CONSTITUINDO GÊNEROS: DISCURSOS SOBRE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA-BA

José Valdir Jesus de Santana

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Nakson Willian Silva Oliveira

Eixo Temático: Educação, corpo, sexualidade e gênero

**Resumo:** A pesquisa pretende 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-BA. Logo, analisar como vão se constituindo as masculinidades e feminilidades na educação infantil, buscando observar os investimentos feitos para que os meninos e as meninas se constituam como homens e mulheres heteronormatizados (LOURO, 2012, 2008; FOUCAULT, 2007, 2003), a partir da análise dos programas/propostas curriculares, práticas socioeducativas da Unidade Laudinei Nascimento e discursos dos professores, sujeitos da pesquisa. Além disso, refletir acerca da relação entre educação, gênero e sexualidade e seus desdobramentos para a compreensão das relações de gênero na educação infantil.

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

**Abstract:** Abstract: The research aims to reflect, from the debate that has been signed between education, gender and sexuality, about the devices that have been activated in the production of masculinity and femininity in early childhood education in schools from Itapetinga-BA. Therefore, to analyze how are constituted masculinity and femininity in early childhood education, seeking to observe the investments made for boys and girls, correspond to men and women heteronormativity (LOURO, 2012, 2008; Foucault, 2007, 2003), from analysis of programs / curriculum proposals, social and educational practices and discourses Unit Laudinei Nascimento of teachers, research subjects. Also, reflect on the relationship between education, gender and sexuality and its consequences for the understanding of gender relations in early childhood education.

**Keywords:** childhood education; femininity; masculinities

### Introdução

A pesquisa "Constituindo gêneros: discursos sobre masculinidades e feminilidades na educação infantil em uma Escola no município de Itapetinga-BA[i]" pretende analisar como vão se constituindo as masculinidades e

feminilidades na educação infantil, buscando observar os investimentos feitos para que os meninos e as meninas se constituam como homens e mulheres heteronormatizados, observando de que modo, a escola aborda as estreitas conexões entre programas/propostas curriculares, saberes pedagógicos, práticas socioeducativas e discursos dos professores.

A relação entre gênero, sexualidade e educação tem sido problematizada, por diferentes estudiosos da temática, em que buscam demonstrar como, ao longo da modernidade, diferentes tecnologias, discursos e dispositivos vão sendo acionados e constituindo os regimes de verdade, de poder e saber (FOUCAULT, 1997) que recaem sobre os corpos, desejos e sexualidades. Por outro viés, o da educação, aborda-se essas questões situando-as na conexão entre cultura, significação, identidade, poder e subjetividades e práticas de produção de sentidos, inclusive políticas de construção do sujeito na Educação Infantil.

Contudo, a educação, em especial, a educação escolar, tem se tornado o lugar de produção de "corpos educados" (LOURO, 2001), e, nesse sentido, "no ambiente escolar, passa-se por um aprendizado que coloca cada um em seu lugar, naquele que lhe cabe segundo a sociedade em que está inserido. Aí aprende-se não apenas uma posição na escala social, sua raça, mas, sobretudo, seu gênero" (MISKOLCI, 2005, p. 14). E, não obstante, as marcas, os estereótipos e preconceitos são rastros do trabalho de produção que perduram nas relações do/no cotidiano escolar indicando posições de poder, tal como o saber-poder em Foucault (2003) e, associados à visão e poder, não dispensam a força e a violência, a representação do poder do olhar, agir, observar e representar, que se configuram como oposições, formas de controle e pretensão de inferiorizar o outro. Segundo Foucault,

Desde o século XVIII, [a instituição pedagógica] 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 dele falem os educadores, os médicos, os administradores e os pais; ou, então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mes-mas, encerrá-las numa teia de discursos que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos controles à multiplicação dos discursos. A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se construíram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas (FOUCAULT, 1997, p. 31).

No contexto social, apesar da escola ser reconhecida como espaço de ensinar e aprender a socialização, interação entre os sujeitos sociais, tem se apresentado como um instrumento com grande importância na normalização e disciplinamento da heterossexualidade e dos rígidos padrões definidores dos gêneros masculino e feminino em nossa cultura (FURLANI, 2005). Da mesma forma, conforme 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". Além disso, para 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).

A situação se torna mais grave na medida em que as relações entre programas/propostas curriculares, os saberes pedagógicos, as práticas socioeducativas e os discursos dos professores são enfraquecidas e se

configuram como desconfianças, inseguranças e desdobramentos de estereótipos, preconceitos e espaços de exclusão do saber, saber-fazer e modos de apropriação e legitimação da violência de gênero, sexo, raça e outros.

Neste artigo, portanto, buscamos pensar a produção das masculinidades e feminilidades na educação infantil, com base em Louro (2012, 2001, 2008) e outros estudiosos da temática que têm nos chamado a atenção sobre 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. Nosso investimento será, portanto, a partir de uma escola de educação infantil localizada no Município de Itapetinga, 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).

É importante enfatizar que não se trata apenas dos discursos na sala de aula, mas nos diferentes espaços escolares e, que marcam tempos, espaços e relações entre o professor e seus alunos e outros segmentos da escola, sem precedentes. E, no caso da educação infantil, parece ainda não compreender a função social e política desse nível de ensino e a concepção de criança e seu processo de aprendizado e desenvolvimento cognitivo, humano, social e cultural.

Nesse contexto, a presente pesquisa considera a articulação entre os programas/propostas da/na escola, o conhecimento e saberes dos professores e a organização de ações socioeducativas com qualidade, como mecanismos necessários à formação da cidadania e de desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de idade.

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

As concepções de masculinidades e feminilidades na educação infantil têm produzido discussões contemporâneas que marcam as formulações de diferentes discursos, gerando novos sentidos e práticas, permitindo diferentes análises teóricas e conceituais.

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).

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". Além disso, segundo Louro (2012), gestos, movimentos e sentidos são produzidos nos espaços escolares e incorporado por meninos e meninas [mas também por seus professores e professoras] tornam-se parte de seus corpos. Ali de aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; aprende-se a preferir[ii]. 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 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).

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 6 anos) abordam temáticas “ligadas ao desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo das 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). Ainda analisando essa questão, baseando-se na constituição de masculinidades e feminilidades através do brincar, Bujes (2000, p. 168) fala do “investimento da sociedade em geral para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função do seu sexo”. E, na escola não é diferente, como destaca a autora, há um esforço que se manifesta nos comportamentos e atitudes de professores e outros segmentos da comunidade escolar através da seleção e utilização de tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que separam meninos e meninas em espaços determinados à distinção de gêneros, não apenas pela disposição e organização em que são embalados, organizados, constituídos, mas também, já são direcionados a que público se destina.

É muito comum ouvir dos profissionais que atuam na educação infantil a afirmação de que não faria sentido discutir as questões relacionadas à educação, gênero e sexualidade, uma vez que as crianças não se encontram preparadas para essas questões, na medida em que ainda são muito ingênuas e que, portanto, falar sobre questões envolvendo gênero e sexualidade é incentivar, precocemente, as crianças na vivência de suas sexualidades. “É como se na sala de aula entrassem corpos que não tem desejos” (LOPES, 2010, p.126). A escola, de forma contraditória, busca negar, a todo tempo, que crianças não possuem desejos, erótica, afetos; por outro lado, há todo um investimento na produção de meninos e meninas, por parte de seus professores, que se revelam em práticas e estratégias de organização do dia a dia, caracterizadas por uma intencionalidade pedagógica, na forma de uma organização institucional que tem no sexo um critério para a

organização e o uso dos tempos e dos espaços (FINCO, 2011). Nisso,

Práticas cotidianas da pré-escola, como a organização da fila e a distribuição das crianças nas mesas, mostram que a escola acaba por reforçar a separação entre meninas e meninos, ao estabelecer dinâmicas de atividades baseadas em disputas de dois grupos (meninos e meninas). Assim, ao invés de proporcionarem vivências que possibilitem a integração das crianças, acabam por rivalizá-las ainda mais. [...] Meninas e meninos que transgridem as fronteiras típicas para cada sexo passam a ser examinados. O exame é um instrumento por meio do qual o poder disciplinar, que se baseia em diversas técnicas, movidas primordialmente pela vontade de objetivar indivíduos, pode exercer-se de diferentes formas. [...] Esse conjunto de expectativas e regras faz que a criança pequena que transgrida as fronteiras de gênero seja acompanhada e investigada profundamente de forma individual, tornando-se um “caso”. Cria-se um sistema comparativo que estabelece informações que comporão as bases para o estabelecimento das normas. Esse sistema, além de classificar os indivíduos, estabelece sua relação com o coletivo. Com isso, cada criança que transgredir é abordada na forma de um caso, um problema que é construído tanto do ponto de vista da produtividade, do poder, quanto do saber (FINCO, 2011, p. 172-173).

Após essas conspirações de Finco (2011) sobre tempos e espaços da escola, inclusive da instituição que oferta educação infantil, não podemos deixar de destacar os processos de produção de representações de gênero no cotidiano escolar como apropriações que buscam suas justificativas em concepções sobre masculinidades e feminilidades para revelar algo muito complexo como a distribuição de espaços e tempos de gênero e sexualidades na escola.

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 de 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 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).

Finco (2012), discutindo, a 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).

Contudo, as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem ser fortalecidas através de práticas pedagógicas e concepções de crianças em espaços coletivos capazes de mediar à aprendizagem e o desenvolvimento da criança e, desse modo, possibilitar vivências éticas e estéticas, autonomia, confiança, incentivem a curiosidade e o encontro de explicações pela criança, sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de olhar, dizer, sentir, pensar e solucionar problemas, exploração, questionamento, diálogo e conhecimento sobre a diversidade. No entanto,

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 (LOURO, 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, heteronormativas, construindo divisões e modelos de masculinidade e feminilidade bem marcados, distintos e por vezes antagônicos. Sobre essa questão, Louro (1997) afirma que

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).

Os comportamentos de gênero são "julgados" e "regulados" constantemente na nossa cultura, nos diversos espaços da sociedade e nas diversas instituições sociais como sendo adequados para meninos e meninas conforme indica Louro. Dentro da escola, professores, funcionários, diretores, coordenadores pedagógicos 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! Menina não senta com a perna aberta" 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, pelos próprios estudantes. No entanto,

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).

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). 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.

Resultados preliminares de nossa pesquisa, realizada na escola Laudinei Nascimento, como já referido, apontam que diferentes dispositivos atuam na produção de masculinidades e feminilidades das crianças de educação infantil desta instituição, como por exemplo, a organização das salas de aula com espaços para meninos e menina; a disposição do mobiliário escolar e a construção de espaços, na sala de aula, com distintos objetos considerados como sendo de meninos e de meninas: o fogão, cor de rosa, no canto da sala, com diferentes painéis atua como uma "pedagogia cultural", na medida em que, no imaginário social, há uma associação entre fogão e coisa de mulher, uma vez que, neste mesmo imaginário, ainda opera a assertiva de que "lugar de mulher é na cozinha, pilotando um fogão". Nesse sentido, mesmo que de forma não intencional,

a organização do espaço pedagógico, a arquitetura escolar, a disposição de banheiros para meninos e meninas se constituem em dispositivos que atuam na construção de meninos e meninas heteronormatizados e de masculinidades e feminilidades hegemônicas. Ademais, muitas das rotinas desta instituição (e de muitas de educação infantil, por todo o país, como apontam diferentes pesquisas) atuam nesse sentido, como a organização das filas de meninos e meninas para irem ao banheiro e para cantar o hino da cidade.

Do mesmo modo, é muito comum, entre as professoras (mas não somente elas) distintos investimentos, sejam através de gestos, falas, atitudes de “correção” que se voltam a produzir meninos e meninas, masculinidades e feminilidades, que se atualizam no “isso não é coisa de menino” ou “isso não é coisa de menina”. Ademais, em conversas com estas professoras, quando nos referíamos às questões de gênero e sexualidade na educação infantil, percebíamos certo desconforto que, em grande parte, justifica-se pela falta de formação em relação à discussão volta para educação, gênero e sexualidade, traduzida na fala de umas das professoras que afirma que “nem todos os professores estão preparados para a mudança”.

Em nossos empreendimentos futuros, interessa-nos analisar os discursos produzidos, por diferentes sujeitos desta instituição, em relação à educação, gênero e sexualidade na educação infantil (professores, direção, coordenação pedagógica); sobre a produção de masculinidades e feminilidades, direcionaremos, ademais, nosso olhar sobre os jogos e brincadeiras; sobre distintos “rituais” escolares; as relações entre as crianças; as práticas pedagógicas das professoras.

## **Conclusão**

A relação adulto-criança no espaço da instituição de Educação Infantil, com foco no processo socializador, requer analisar as relações entre infância, poder e escolarização e de como estas relações produzem corpos generificados, relações de gênero, masculinidades e feminilidades hegemônicas nos espaços de educação infantil.

Essas instituições parecem ainda não garantir à criança acesso a processos de apropriação da autonomia, respeito, liberdade, confiança, dignidade e outros aspectos essenciais ao seu desenvolvimento, convivência e interações com outras crianças. As interações, experiências e brincadeiras são eixos essenciais ao desenvolvimento das práticas pedagógicas abertas ao desenvolvimento da dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de discriminação e violência física ou simbólica, inclusive de gênero, masculinidades e feminilidades, valorizando o respeito e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens e produção de sentidos. Contudo, adultos agem com as crianças conforme referências que definem as normas e os valores atribuídos à infância e é neste movimento que vão sendo pensados os projetos de educação escolar que se voltam para a produção de determinados sujeitos, de identidades sexuais e de gênero normalizadoras e normatizadoras (FINCO, 2011).

Os processos de formação de meninos e meninas como sujeitos de gênero e de sexualidade (SABAT, 2004) que se instituem através da escola são atravessados por concepções hegemônicas de sexualidade e por processos de heterosocialização que conformam meninos e meninas desde a educação infantil. Dessa forma, segundo Felipe e Guizzo (2004) o pouco conhecimento sobre as temáticas de gênero e sexualidade apresenta-se como um dos fatores pelos quais professores e professoras, na maioria dos casos, continuam ensinando, mesmo que “discretamente”, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada para meninos e para meninas. Além disso, segundo Felipe,

As instituições escolares podem ser consideradas um dos mais importantes espaços de convivência social, desempenhando assim um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais. As relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas, nas suas múltiplas possibilidades, atravessam a escola dos mais diferentes modos: seja através de piadas de cunho sexista ou racista; seja através de uma acirrada vigilância em torno da sexualidade infantil, principalmente dos meninos, tentando

normatizar os comportamentos que porventura não sejam “condizentes” com as expectativas de gênero instituídas; seja através da distribuição dos espaços e das tarefas a cada grupo; seja, ainda, através do descaso para com situações que envolvam violência doméstica e/ou abuso sexual (FELIPE, 2007, p. 79).

As discussões sobre as questões de gênero na educação infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite a criança na construção de sua identidade, e que favoreça, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas. Demandam a incorporação de práticas educativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização, a meta de igualdade de gênero. Porque o sexismo afeta o desenvolvimento de meninos e meninas, inibindo muitas manifestações na infância e impedindo que se tornem seres completos. Esperamos que, através dessa pesquisa, que as discussões relacionadas às questões de gênero na infância tragam elementos para subsidiar cursos de formação de professores e professoras da educação infantil que estejam mais atentos a essas questões, no sentido de fomentar uma intencionalidade pedagógica relativa à diversidade e à diferença cultural, que são atravessadas, também, pelas relações de gênero.

Portanto, podemos concluir que as concepções de gênero, masculinidades e feminilidades, na instituição de Educação infantil observada tende a contribuir com os estereótipos, preconceitos, discriminação e exclusão de gênero, possibilitando que as crianças pequenas atendam a um padrão socialmente imposto pela sociedade e escola, do que é certo e errado, aceitável e não aceitável, o que deve ou não ser modelo de masculino e feminino, considerando as construções de masculinidades e feminilidades que separam meninos e meninas, e, conseqüentemente, a desigualdade de gênero e sexo no cotidiano escolar.

Consideramos, assim, que os programas/propostas curriculares, práticas socioeducativas da Unidade Laudinei Nascimento e discursos dos professores, sujeitos da pesquisa possam buscar conexões pedagógicas necessárias ao desenvolvimento dos princípios éticos, estéticos e políticos necessários ao desenvolvimento da Educação Infantil, possibilitando às crianças pequenas, uma educação de qualidade, inclusive sobre as questões de gênero, masculinidades e feminilidades.

## Referências

- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Constituinte diferenças: uma discussão sobre a pedagogia e o currículo na educação infantil. In SILVA, Heron da Silva. **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Revista Pro-Posições**, v. 18, n. 2, maio-ago, 2007.
- 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 heterosocialização na infância. **Revista Gênero**, v.12, n.2, p. 47-63, 2012. Acesso:15/05/2014.
- FINCO, Daniela. Educação infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In: FILHO, Altino Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- 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.

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

\_\_\_\_\_. **Estratégia, poder-saber**. Organização e Seleção de Textos Manoel Barros da Motta. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

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

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

FURLANI, Jimena. Políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, Miriam Pillar [et all.]. **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

LOURO, Guacira. **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.

\_\_\_\_\_. **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.

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.

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: Papirus, 2005.

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

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

---

[i] Neste texto, buscamos fazer uma breve revisão da literatura sobre a temática; apresentaremos alguns dados sobre as primeiras incursões em campo, uma vez que a pesquisa, de forma mais sistemática, terá início a partir de agosto de 2014. Além disso, cabe ressaltar que esta pesquisa faz parte das reflexões que temos feito, juntamente com outros estudantes que fazem parte do Programa de Iniciação à docência – PIBID, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e no NUGEEET – Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares - UESB/CNPq e do Grupo de Pesquisa Resiliência e Educação - UESB/CNPq, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima de Andrade Ferreira.

[ii] Os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que passara pelos bancos escolares. Nesses manuais, a postura reta transcendia a mera disposição física dos membros, cabeça ou tronco: ela deveria ser indicativo do caráter e das virtudes do educando (LOURO, 1995b). As escolas femininas

dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens prendadas, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. Por vezes, isso se fazia de formas tão densas e particulares que permitia – a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar – dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário. Certamente as recomendações dos antigos manuais foram superadas, os repetidos treinamentos talvez já não existam. No entanto, hoje, outras regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos e psicológicos) são produzidos em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas. Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua marca distintiva sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes (LOURO, 2012, p.65-66).

**José Valdir Jesus de Santana:** mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia; doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Clarice Cohn; professor assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Pesquisador do NUGEET - NUGEET – Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares - UESB/CNPq e do Grupo de Pesquisa Resiliência e Educação - UESB/CNPq. Líder do Grupo Núcleo de Pesquisa em Educação, Educação Escolar Indígena e Interculturalidade: experiências entre os povos indígenas Kiriri, Tupinambá, Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe - UESB/CNPq. E-mail: santanavaldao@yahoo.com.br

**Maria de Fátima de Andrade Ferreira:** mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia; professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; professora do Mestrado em Ciências Ambientais nesta mesma instituição; Líder do NUGEET – Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares - UESB/CNPq e do Grupo de Pesquisa Resiliência e Educação - UESB/CNPq. E-mail: mfatimayago@hotmail.com

**Nakson Willian Silva Oliveira:** Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Estudante pesquisador do NUGEET – Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares - UESB/CNPq e do Grupo de Pesquisa Resiliência e Educação - UESB/CNPq. E-mail: naksonoliveira@hotmail.com

Recebido em: 13/07/2014

Aprovado em: 14/07/2014

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: