

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IDENTIDADE GÊNERO E
SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SOME CONSIDERATIONS ABOUT IDENTITY, GENDER AND SEXUALITY
IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Nilsandra Martins de Castro*

Resumo: O objetivo do presente trabalho foi o de refletir acerca de questões relacionadas a identidades de gênero e à sexualidade no cenário da Educação Infantil, considerando para tanto discursos de profissionais que atuam nesse campo educativo. A pesquisa em questão é de base qualitativa interpretativista e se insere na área da Linguística Aplicada. Pretendemos com essa pesquisa poder contribuir para a formação de professores que atuam junto ao ensino realizado na primeira infância, uma vez que a escola é forte fomentadora de ideais e ideologias, que influênciam diretamente a vida de cada pessoa que por ela passa.

Palavras-chave: representações; educação infantil; identidade de gênero e de sexualidade

Abstract: This article aims at deliberating a study about related issues on gender identity and sexuality in the setting of Early Childhood Education, considering both speeches for professionals working in that educational field. The present research is based on qualitative and interpretive area and is part of Applied Linguistics Studies. It's intended with this research to contribute to the training of teachers who work with the elementary teaching in early childhood, since the school is a strong promoter of ideals and ideologies, which directly influences life of every person who goes to school..

Keywords: Representations; elementary teaching; gender identity and sexuality.

Introdução

O presente artigo faz parte de um projeto maior, de mestrado, cujo objetivo geral foi aumentar nosso conhecimento acerca de questões relacionadas a identidades de gênero e à sexualidade na educação infantil. O presente recorte tem como pretensão poder contribuir para a formação de professores que atuam junto ao ensino realizado na primeira infância, uma vez que, é preciso reconhecer, a escola participa e sempre participou, de forma ativa, na construção de gêneros (MOITA LOPES, 2002).

* Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP-SP. Professora da FACDO- Faculdade Católica Dom Orione de Araguaína-Tocantins.

Desse modo, é preciso preparar melhor os profissionais que atuam nos ambientes educacionais para que estes possam se tornar mais sensíveis às necessidades e comportamentos de nossas crianças, no dia-a-dia escolar. Acreditamos que as mudanças no cenário escolar, no que toca a preconceitos de gênero e de sexualidade, passam antes de tudo pela formação dos profissionais que lá estão atuando.

Ao longo dos anos 90, em função do impacto político do Feminismo, o uso da categoria “gênero” ganhou evidência e implicou na resignificação dos conceitos de masculinidade e feminilidade. De acordo com Louro (1997, p. 2), “as categorizações “homem” e “mulher” não devem mais ser vistas como produtos sexuais biológicos, mas, antes, como construções sociais”. Portanto, ao falarmos de identidades de gênero, é importante atentar para o fato de que “estamos nos referindo a construções culturais inconclusas, contínuas e sempre relacionais e que, por isso mesmo, devemos fazer referência a feminilidades e a masculinidades sempre no plural, pois são sempre várias as identidades.” (LOURO, 1997, p. 2).

Sousa (2009, p. 4) argumenta quanto à perspectiva da feminilidade:

Os estudos de gênero não se limitam (...) aos estudos de/sobre mulheres, mas incluem também a discussão em torno da construção das masculinidades, problematizando de que forma elas têm sido colocadas em discurso, como apontam os trabalhos de Connel (1995), Corrigan, Connel e Lee (1985), Heward (1988), Messner (1992 b), Morrel (1994), Kibby (1997), Louro (1995) e Peres (1995), entre outros.

Essas discussões ganham relevância na medida em que vivemos em uma sociedade historicamente sexista, sendo que as identidades de gênero vêm sendo, desde há muito, controladas.

Dentro desse cenário a escola foi, originalmente, pensada como uma instituição voltada exclusivamente para a educação só de meninos: foi apenas com o passar do tempo que as mulheres/meninas, segundo Louro (2006, p. 4) “conquistaram o direito de serem educadas”. Havia um consenso de que “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”. A máxima que se sobressai daí é que a educação da mulher era apenas para as ações que essas exerciam, ou seja, cuidar dos filhos e do lar. Carvalho (2004, p. 46), na mesma direção, esclarece que, desde o início, a educação era “um trabalho e uma palavra gendrada, o que corresponde à divisão sexual do trabalho na sociedade patriarcal: trabalho reprodutivo das mulheres e trabalho produtivo e intelectual dos homens”. Esse quadro prosseguiu ao longo da história, até que, no final de 1960, surgiu, segundo Louro (op. cit., p.

4) “o movimento organizado de mulheres que, cansadas de imposições, passaram a reivindicar direitos e salários iguais e, ainda, poderem falar por si”.

Todo esse movimento deflagrou transformações na estrutura social e identitária. É nesse momento que as identidades de gênero tornam-se mais evidentes, pois as mulheres passaram a buscar sua autoafirmação.

Conforme Louro (op. cit., p. 1), ao refletirmos sobre identidades de gênero, importa ressaltar, é preciso, sempre, fazer referências a questões de sexualidade, isto é, de identidade sexual. Já há algum tempo, intelectuais feministas vem chamando a atenção, tanto para a distinção entre a noção de gênero e de sexualidade, quanto para a estreita articulação entre os dois conceitos. E a aproximação entre gênero e sexualidade, conforme Louro (2008, p. 3), se dá na medida em que assumimos que ambos são construídos culturalmente e, portanto, “carregam a historicidade e o caráter provisório das culturas”. Diferentes sociedades e épocas, argumenta a autora, alocam significados distintos às posições de gênero - à masculinidade e à feminilidade -, bem como às diferentes expressões da sexualidade.

Louro enfatiza, ainda, que o que marca o gênero e a sexualidade são as relações de poder que perpassam a ambos, criando hierarquias e distinções entre os mesmos.

Pelo que vimos expondo, parece-nos evidente concluir que as discussões que envolvem questões de gênero passam longe da neutralidade, uma vez que são diversas as forças que se cruzam nesse cenário, “que é antes de tudo ideológico e de poder” (SCOTT, 1995, p. 92).

1. Identidades de gênero e educação

A carreira do magistério, de acordo com Costa (2006, p. 69), vem sendo vista como um campo problemático especialmente por suas vinculações culturais e históricas com o gênero feminino. A autora fortalece essa afirmação baseada em seus mais de 20 anos de magistério destacando que

a questão do gênero e, mais particularmente, as imbricações do mundo feminino com a atividade do ensino são indissociáveis de qualquer análise que pretenda ter alguma repercussão no campo educacional, particularmente no que se refere à formação de professoras e professores e no que diz respeito à valorização da carreira do magistério.

De fato, sabemos que as mulheres povoam o terreno educacional há um longo tempo, tempo suficiente para percebermos as divisões claramente delimitadas entre os sexos. Costa (2006, p. 70) esclarece que só recentemente a presença feminina começou a ser admitida como parte das nuances do trabalho do ensino; as mulheres “não eram invisíveis e nem estavam escondidas, simplesmente os aparatos analíticos utilizados não permitiam visualizá-las, tomá-las em consideração”.

Costa (2006) nos traz um caso exemplar retirado da obra de Larson (1988). Essa última autora, relata que

no século passado, nos Estados Unidos, após a Guerra da Secessão, houve grande aumento da heterogeneidade da população urbana, e assim viu-se necessário a ampliação dos quadros docentes. Neste processo, as funções de mestre, antes exercidas pelos pastores protestantes, detentores, por razões históricas e culturais, de grande prestígio e respeito, passam a ser divididas com as mulheres. Com formação vitoriana, dóceis e submissas, elas foram convocadas para a missão de educar, concebida como um prolongamento da vocação maternal. Ao final do século, os quadros docentes estavam quase totalmente feminizados e as professoras completamente subordinadas às burocracias escolares dirigidas pelos homens que ocupavam os cargos administrativos, exerciam a liderança e, em seu desejo de ascender na escala administrativa procuravam afastar-se da companhia estigmatizante do corpo docente feminino (LARSON, 1998, p. 171 *apud* COSTA, op. cit., p. 71-72).

Ainda sobre a divisão sexual do trabalho moderno, Souza e Cascaes (2008, p. 88) argumentam que houve a construção de um “discurso científico” que atribuiu

aptidões biológicas de cada sexo para as atividades sociais (públicas e privadas), promovendo, segundo os interesses capitalistas, uma crescente exploração dos trabalhadores em geral – encontrando aqui uma profunda articulação com as relações sociais de classe. Neste sentido, todo o processo de construção cultural simbólica de gênero, em torno da imagem da mulher-mãe, pode nos possibilitar a visão de todo um projeto de racionalização econômica que constrói a sociedade (e a desigualdade entre grupos e indivíduos) sobre a base de uma aparente neutralidade dos fatos biológicos, historicamente universais e, supostamente, isentos das lutas políticas.

Esse é um exemplo muito claro acerca da problemática que envolve história, gênero, e magistério. Aqui no Brasil, também vislumbramos a marginalização da profissional do magistério, como se pode ler nas entrelinhas da fala de uma das professoras[†] participantes desta pesquisa:

[†] Dados gerados durante entrevistas realizadas em uma creche infantil pública em uma cidade de médio porte do interior paulista.

Se houver uma maior entrada do homem na Educação Infantil, possivelmente teremos o reconhecimento de nossa carreira e ainda o aumento de nossos salários.

Acrescentamos a essa afirmação, o dito por Vianna e Unbehaum (2004, p. 79):

Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.

De fato, essa é uma constatação que procede, pois mesmo nas escolas essas questões ainda ganham pouca relevância. Embora tenhamos consciência de que está havendo um aumento no número de pesquisas relativas a desigualdades de gênero, muito mais estudos ainda precisam ser desenvolvidos.

Observando outra perspectiva, temos Fleury (2003, p. 23), que vem nos trazer um novo alento no que diz respeito às mudanças no cenário educacional, como um todo. Destaca ele que

desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (Brasil, Ministério da Educação, 1997), o reconhecimento da multiculturalidade a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, **com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero**, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais. (Ênfase adicionada).

Essas ações apontam para um cenário educacional um pouco mais positivo, do ponto de vista da pluralidade social e cultural, o que pode ser denominado, conforme Fleury (2003, p. 16) como uma proposta de

[...] “educação para a alteridade”, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla que, no mundo anglo-saxão, se define como Multicultural Education (EUA, Canadá, Grã-Bretanha), e que, nos outros países da Europa, assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural.

Pensar a educação dos contornos conceituais apontados por Fleury tem implicações importantes, pois a educação passa a ser percebida/construída na relação e no contato com diferentes sujeitos, “criando contextos interativos e dinâmicos que, exatamente pela relação entre diferentes esferas e contextos culturais, criam identidades e alimentam menos preconceitos” (FLEURY, op. cit., p. 31).

Nessa direção, o Governo Federal lançou, em 2004, “O Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais - Brasil sem Homofobia”. De acordo com o projeto esse é um verdadeiro marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença. É o reflexo da consolidação de avanços políticos, sociais e legais tão duramente conquistados. Diz o documento:

O Governo Federal, ao tomar a iniciativa de elaborar o Programa, reconhece a trajetória de milhares de brasileiros e brasileiras que desde os anos 80 vêm se dedicando à luta pela garantia dos direitos humanos de homossexuais.

A nosso ver, um ponto de grande relevância nesse programa é a parte em que no documento é citado um dos objetivos centrais, que *visa à educação e a mudança de comportamento de gestores públicos*. Buscando, assim, uma atitude de respeito, no sentido de não aceitar nenhum ato de discriminação e violência contra os GLBT. O ganho que percebemos é que o olhar passa a ser direcionado para os formadores e esses, por sua vez, podem influenciar de maneira mais efetiva a todos aqueles que fazem parte da educação.

Importa dizer que, com a chegada desse programa – Brasil sem Homofobia - o MEC passou a financiar cursos de formação de professores visando à qualificação destes profissionais para poderem trabalhar questões como **gênero** e **sexualidade** no ambiente escolar, e, por conseguinte, poder levar à quebra de tantos preconceitos instaurados e reforçados dentro e fora dos muros escolares. Por iniciativas assim é que vemos a possibilidade de discussões sobre gênero, sexualidade, respeito à infância e aos idosos, discriminação racial, discriminação contra o índio, entre outros, chegarem de maneira efetiva ao interior das escolas, e não ficarem apenas restritos a ensaios e pesquisas acadêmicas.

Ainda no que tange a construção de identidades na escola, é preciso trazer à baila o que Moita Lopes afirma de forma tão categórica:

[...] os significados construídos em sala de aula têm papel preponderante na definição das identidades sociais que desempenhamos. É claro que alunos e professores participam de outras práticas discursivas fora do mundo da escola, as

quais, conjuntamente com aquelas do mundo da família, podem até questionar os significados construídos no contexto institucional da sala de aula. Contudo, tendo em vista, entre outros fatores, o fato de esse ser um espaço caracteristicamente emoldurado como contexto de construção de conhecimento, regulado pela assimetria interacional gerenciada pelo professor – par mais competente –, é de se esperar que a sala de aula exerça influência na definição de como aprendemos a nos representar e a representar os outros no mundo social. (MOITA LOPES, 2002, p. 192)

É mais do que sabido que a escola é forte fomentadora de ideais e ideologias, que influência diretamente a vida de cada pessoa que por ela passa. As ações advindas da escola estão longe de serem neutras, por isso mesmo, é necessário que os profissionais que ali atuam estejam cada vez mais preparados para lidar com as mudanças que surgem.

3. Identidade de gênero na Educação Infantil

Antes de resenharmos alguns dos textos escritos sobre a problemática que envolve a questão das identidades de gênero na Educação Infantil, importa situarmos melhor o leitor nesse campo de atuação educativa.

Segundo Kramer (2006, p. 798)

O tema das crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política de Educação Infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos.

Nas décadas de 70 e 80 houve muita mobilização na sociedade em busca de direitos para a Educação Infantil. Kramer (op. cit., p.799), esclarece que

nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

Deixando de lado o caráter compensatório da Educação Infantil, foi de fato na década de 70 que um novo olhar pôde ser lançado para essa área educacional e daí começaram a emergir reivindicações em torno da necessidade de creches e de currículos para essa faixa etária. A esse respeito, afirma Faria

(...) é o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que vai exigir creches para dividir com a sociedade a educação de seus

filhos e filhas, articulado aos movimentos sindicais e das esquerdas (FARIA, 2006, p. 284).

Também Kramer (2006, p. 801-802) explica que foi importante

[...] o papel desempenhado pelos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Pela primeira vez na história da educação brasileira foi formulada uma política nacional de Educação Infantil, processo desencadeado com a Constituição de 1988, e com a ação do MEC no breve período de 1994-1995. (...) Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a Educação Infantil.

Em meio a esse cenário surge outra necessidade, não menos importante, que é a formação de professores, que se caracteriza ainda como um dos desafios das políticas públicas educacionais. Como bem afirma Kramer (op. cit., p.804)

formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre; ter crianças com menos de 7 anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores.

É nesse cenário que a participação feminina ganha destaque, pois como sabemos, ao longo da história educacional foi sempre a mulher a agente promotora da Educação Infantil. E uma mulher que vem lutando para reconfigurar sua identidade profissional, como atesta a fala de uma das professoras entrevistadas em nossa pesquisa:

A gente continua sendo vista como a babá. Pelo menos aqui, nesta escola, você é vista como a babá, você cuida. Se você ensinar alguma coisinha, tá bom... Mas você cuida. Dando comida e eles não se machucando, tá bom. Acho muito triste isso... então acho que a gente tem que batalhar mais pra conseguir ser reconhecido.

Como podemos observar, as discussões em torno de gênero tem aos poucos se expandido, e por isso mesmo, em alguns momentos o conceito a que estamos nos referindo, acaba por tomar conotações equivocadas, como utilizar gênero e papéis sexuais como sinônimos. Nesse sentido, Sousa (1999) afirma:

Este é o caso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu volume 2 (Brasil, 1999, p. 17-20), ao afirmar que por volta dos cinco e seis anos a questão de gênero ocupa papel central na construção da identidade e que ocorre uma

separação espontânea entre meninos e meninas. Pode-se perceber nesta afirmação um enfoque essencialista, através da naturalização dos comportamentos de meninos e meninas, desconsiderando assim as construções históricas, sociais e culturais que levam a este tipo de situação. Desta forma o documento parece não estar preocupado em contemplar as discussões mais recentes na área dos estudos de gênero, uma vez que se refere ao conceito de papéis, estereótipos, identidade sexual e gênero sem a devida problematização (SOUSA, op cit., p. 4)

Outra instância que legitima este preconceito é a família, temos pesquisas como a de Costa e Antoniazzi (1999) que apontam que os pais são os principais responsáveis por desenvolver estereótipos de papel de gênero em crianças. Apoiados em Ignico & Mead (1990), os autores afirmam que os resultados obtidos em vários estudos

têm indicado que meninos são mais fortemente tipificados do que meninas com relação ao brinquedo e às atividades físicas em geral, porque seus pais reforçam mais ativamente os jogos de tipificação para seu gênero e punem aqueles tipificados para o gênero oposto (COSTA e ANTONIAZZI, 1999, p. 68).

De forma clara e simples, Finco (2003, p. 1) diz que “desde o berço, as atitudes, as palavras, os brinquedos, os livros procuram moldar as crianças para que aceitem e assumam os rótulos que a sociedade lhes reservou”. Ou seja, a sociedade prescreve posturas, maneiras de agir e falar,

atitudes diferenciadas para homens e mulheres. É na infância que todas essas regras são introjetadas, desde o nascimento, que começa com as escolhas das cores da roupas que o bebê deve vestir. Todos estes são valores que vão se instalando de forma muito sutil acabam por determinar os comportamentos e escolhas de toda uma sociedade (FINCO, op. cit., p.1).

Embora a busca pela igualdade política e social entre homens e mulheres esteja aos poucos sendo discutida e problematizada percebemos que a sociedade, mesmo por razões históricas, ainda vê a profissão de Educação Infantil como exclusiva de mulheres, e por esse motivo, segundo as próprias profissionais da área entrevistadas, “não tão valorizada ou reconhecida”.

Sabemos que a escola tem grande responsabilidade cultural e social para com seus educandos, e por isso mesmo pode nortear e contribuir de maneira a aprimorar o conhecimento educacional de cada membro. Para reforçar nossa visão Carvalho (2004, p. 47) nos esclarece:

Como processo de socialização, a educação tem duas dimensões: social – transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisição de

conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e de poder, neste caso baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola.

Por outro lado, a escola pode também contribuir para a manutenção de muitos preconceitos reproduzidos no meio social. De acordo com Pupo (2007, p. 2):

[Na escola] existem palavras para denominar o indivíduo do sexo masculino e outras para o sexo feminino, mas quando por razões de economia é preciso utilizar uma forma comum para se referir a indivíduos de ambos os sexos, a opção é sempre pelo termo no masculino - o homem, senhores pais, prezados alunos -; dessa forma, a identidade sexolinguística feminina fica distorcida. A menina deve aprender sua **identidade sexolinguística** para imediatamente renunciar a ela (ênfase adicionada).

Também Moita Lopes (2002, p.204) enfatiza que a escola constitui-se no primeiro contexto social do qual a criança participa, fora de casa, no qual as identidades de gênero e de sexualidade são legitimadas ou contestadas.

Para Finco (2003, p. 7), é justamente no espaço escolar que as crianças desenvolvem “padrões de condutas e maneiras separatistas de ‘ser menino’ e de ‘ser menina’ e do que constituiria exercícios de sexualidade ‘normais’ e ‘desviantes’, padrões esses que dificilmente podem ser modificadas posteriormente”. Seguindo essa linha podemos dizer que são os adultos e mesmo a escola que definem os papéis acerca das crianças. Nas observações feitas durante vários momentos de brincadeiras infantis realizadas por Finco ao longo de sua pesquisa,

foi possível levantar a hipótese de que as crianças ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. Esses meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto: as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola (FINCO, 2003, p. 7).

Ou seja, as crianças não nascem com perfis sexistas, ou mesmo padrões discriminatórios, mas essas são posturas que acabam por ser desenvolvidas na medida em que vão se relacionando com seus pais e seus professores.

Considerações finais

Reorientar, portanto, a formação dos docentes que atuam junto a essa faixa etária (SAYÃO, 2002; FINCO, 2003) através de discussões aprofundadas que envolvam questões

de identidade de gênero e de sexualidade é de grande valia, considerando que a escola é uma das grandes fomentadoras de preconceitos e binarismos: meninos jogariam futebol, meninas brincariam de “casinha”; meninos seriam líderes, meninas seriam lideradas; meninos seriam agressivos; meninas seriam cordatas e dóceis.

Sabemos que a escola é uma entidade difusora de grandes ideologias, positivas ou não, e ainda perpassadas por forte influência da religião, que como bem sabemos, prima pela tradição e pelo ideal de família – pai, mãe, filhos. Inconcebível seria pensar, no interior dessa última perspectiva, a família em alguns dos modelos que se apresentam, com frequência, na atualidade – homem, homem, filhos; mulher, mulher, filhos, entre outros.

Cabe a nós estudiosos, pesquisadores, professores, questionar e problematizar o que foi instaurado como “natural” para que essas crianças tenham a possibilidade de fazer a diferença na luta pela quebra dos diversos preconceitos que vemos todos os dias e que ainda não pudemos/conseguimos superar.

Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade Cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. *Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CARDOSO, F. A. *Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças*. GT: Gênero, Sexualidade e Educação/n.23, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf>> Acesso em 28 de maio de 2010.

CARVALHO, M. E. P. *Modos de Educação, gênero e relações escola-família*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-rtual/espaco-diversidade/RELA%C3%87%C3%95ES%20DE%20G%C3%8ANERO/WEBARTIGOS/modos%20de%20educacao%20genero.pdf>>. Acesso em 03 de jan. de 2010.

COSTA, M. C. V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: COSTA, M. V. (org.). *O magistério na política cultural*. 1º ed. Canoas (RS): Editora da ULBRA, 2006, v. 1, p. 69-92.

COSTA, F. O.; ANTONIAZZI, A. S. *A influência da socialização primária na construção da identidade de gênero: percepções dos pais*. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.9, n.16, pp. 67-75, 1999.

FARIA, A. L. G. *Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte*. Caderno Pagu, 2006, n.26, p. 279-287.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Pro-posições, Dossiê: Educação Infantil e gênero*, vol.14, nº 3, (42), p. 89-102, 2003.

_____. *Encontrando nas brincadeiras as múltiplas formas de ser menino e de ser menina*. Pátio Educação Infantil, Faz-de-conta na escola: a importância do brincar, n.3, nov/ 2003.

_____. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: Relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola*. Faculdade de Educação da Unicamp, 2004.

_____. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-119.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. 1ª ed. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003.

KRAMER, S. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental*. Educação e Sociedade, vol.27, n.96, p. 797-818, 2006.

LOURO, G. L. Feminilidades na pós-modernidade. *Labrys. Estudos feministas (Online)*, v. 10, p. xxx, 2006. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys10/riogrande/guacira.htm>> Acesso em 03 de out. de 2009.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista (UFMG)*, v. 46, p. 201-218, 2007.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M.D (Org.) *História das Mulheres no Brasil*. 2ª ed., São Paulo: Contexto, p. 98-112, 1997.

_____. Gênero e Sexualidade – As Múltiplas “Verdades” da Contemporaneidade. Trabalho apresentado em mesa-redonda no II Congresso Internacional Cotidiano – *Diálogos sobre Diálogos* realizado em 06/03/2008. Disponível em:

CASTRO, Nilsandra Martins de. *Algumas considerações acerca da identidade de gênero...*

<http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Guacira.pdf>. Acesso em 18 maio de 2008.

MOITA LOPES. *Identidades Fragmentadas; a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

PUPO, K. Questão de Gênero na escola. *Programa ética e cidadania construindo valores na escola e na sociedade*, 2007. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-etica/WEBARTIGOS/questao%20de%20genero%20na%20escola.pdf>>. Acesso em: 1 nov de 2009.

SAYÃO, D. T. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

_____. O cuidado na Educação Infantil: uma análise de gênero. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano1, abr./jul. 2003, p. 45-47.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. *RBCE*, Campinas/SP, jan. 2002, p.55-68.

SOUZA, T.; CASCAES, T. R. F. Gênero e poder: categorias úteis na análise histórica da ciências e da tecnologia. *Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar*. Matinhos, n. 0, v. 1, p. 83-89, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/diversa/ed1/Revista%20Diversa@%20n_1%20v_1Souza%20e%20CascaesResumo.pdf>. Acesso em: 02 de fev. de 2010.

Artigo recebido em junho de 2012.

Aceito em agosto de 2012.