

GÊNERO E ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
GENDER AND SCHOOL: SOME CONSIDERATIONS

Nilsandra Martins de Castro¹

RESUMO

O presente texto busca a discussão sobre gênero. Em outras palavras, objetivamos discutir acerca das identidades de gênero na educação infantil. Mais especificamente, interessa-nos refletir principalmente sobre a pouca atenção dada às questões que envolvem gênero na primeira infância e como essa relação molda comportamentos. Acreditamos ser de fundamental importância a presente discussão, considerando a formação de professores que atuam junto ao ensino realizado na primeira infância, pois é mais do que sabido que a escola é forte fomentadora de ideais que influencia diretamente a vida de cada pessoa que por ela passa. A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica. De modo geral, percebemos que a discussão em torno de gênero e sexualidade ainda precisa ser mais discutida/problematizada no cenário escolar.

Palavras-chave: Educação; Educação infantil; Gênero.

ABSTRACT

This text seeks to discuss gender. In other words, we aim to discuss gender identities in early childhood education. More specifically, we are interested in reflecting mainly on the little attention given to issues involving gender in early childhood and how this relationship shapes behavior. We believe that this discussion is of fundamental importance, considering the training of teachers who work alongside teaching in early childhood, as it is well known that schools are strong promoters of ideals that directly influence the lives of each person who passes through it. The methodology used was bibliographical research. In general, we realize that the discussion around gender and sexuality still needs to be further discussed/problematized in the school setting.

Keywords: Education; Child education; Gender.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de um trabalho maior, de mestrado, em que discutimos acerca das questões de gênero e, portanto, de diferença, problematizando

¹ Doutora em Letras de Universidade Federal do Tocantins. Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP/SP.

as tensões inerentes à experiência do que é visto/construído/enunciado como igual ou diferente no universo escolar, partindo da perspectiva dos estudos que envolvem a interculturalidade e a identidade. Vivemos em uma sociedade multicultural e essa é uma característica a qual não se pode negar, nem da qual se pode fugir.

Falamos muito em respeito às diferenças, na eliminação de preconceitos, no entanto, o que ainda vemos, de contundente, é a permanência da discriminação de raça, de gênero, de religião e de práticas de abusos e violência contra menores e velhos. Essas questões se tornam centrais e desafiadores para a escola e, por isso mesmo, para o arranjo curricular. É nesse cenário que inscrevemos nosso trabalho.

O objetivo geral que pauta o presente recorte é discutir acerca das identidades de gênero na educação infantil. Mais especificamente, interessa-nos refletir principalmente sobre a pouca atenção dada as questões que envolvem gênero na primeira infância e como essa relação molda comportamentos.

Segundo 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 possíveis” (Louro, 1997, p. 2).

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 engendrada, o que corresponde à divisão sexual do trabalho na sociedade patriarcal: trabalho reprodutivo das mulheres e trabalho produtivo e intelectual dos homens”.

Nesse sentido, a educação infantil se manteve “centrada” desde há muito pela presença de professoras, dificilmente esse cenário era associado a presença

masculina. No entanto, essa é uma questão que se mostra sendo redimensionada e que desperta olhares investigativos, a exemplo do nosso trabalho de mestrado.

Esperamos que nosso trabalho possa lançar luzes para vivências mais equânimes, pois é mais do que sabido que a escola é forte fomentadora de ideais, que influência diretamente a vida de cada pessoa que por ela passa.

2 REVISITANDO O CAMPO DAS IDENTIDADES

“Identidade” e “crise de identidade”, de acordo com Woodward (2000, p. 19), são conceitos bastante problematizados atualmente e parecem ser vistos por teóricos de diferentes campos de atuação como uma das maiores características das sociedades contemporâneas. Trata-se de conceitos que, na “modernidade líquida” (Bauman, 2005) ou na “modernidade tardia” (Hall, 2006) vêm, parafraseando Hall (2006, p. 9), produzindo as mais diversas reflexões por parte das ciências contemporâneas, embora, obviamente, não se trate de um problema novo para a ciência ou para a filosofia. Muito pelo contrário, o que temos é o modo como a identidade vem sendo concebida a partir de um novo cenário cultural, de novas configurações e arranjos no quadro político e econômico que vão demandar das ciências a compreensão acerca das reconfigurações sobre o seu sentido na contemporaneidade. Segundo Hall (2006, p. 9):

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do Séc. XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.

Hall (2006, p. 10-13) ressalta três concepções de identidade que correspondem a modos de subjetivação em diferentes momentos históricos. O autor relaciona, assim, a identidade a distintas formas de compreensão do sujeito: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. A primeira concepção de identidade descrita por Hall corresponde a do sujeito do Iluminismo. Na perspectiva iluminista, tem-se de um sujeito centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação. O centro essencial desse eu é coincidente com a identidade de uma pessoa. Dessa perspectiva racional resulta uma concepção “individualista” e essencialmente “masculina” de sujeito.

A segunda concepção de identidade corresponde ao que Hall define como relativa ao sujeito sociológico. Nessa perspectiva, o sujeito é uma espécie de reflexo das relações com o mundo. A identidade nesse caso não está dada, como sob o viés iluminista, mas é resultado da inserção do sujeito no mundo, é efeito das relações históricas e sociais.

De uma perspectiva centrada, passamos agora, de certo modo, a um sujeito “vazio”, que irá preencher seus sentidos, elaborar sua identidade, apenas na sociedade. O sujeito, nessa concepção sociológica, se constituiria na relação com outras pessoas, valores, sentidos e símbolos das culturas, dos mundos de que fazia parte. Dessa concepção decorre um olhar determinista sobre o sujeito, retirando-lhe de todo a noção de autonomia e individualidade. Esse sujeito não tem outro desejo senão o que lhe imputam para que seja desejado; não é senão o produto de uma sociedade que produz seu aniquilamento. Se, no sujeito iluminista a razão pressupunha autonomia e indiferença em relação ao outro, agora é o eu que se apaga e sucumbe, esvaziado.

A terceira e última concepção de identidade apresentada por Hall atrela-se à noção de sujeito pós-moderno. Para o autor, não há nessa nova dimensão uma identidade fixa, essencial, permanente ou natural, nem já dada e imposta por uma conjuntura histórica e social. Esse sujeito não guarda mais a centralidade da perspectiva iluminista, nem é o lugar vazio da visão sociológica, passando a deslocar-se, refazendo-se, ressignificando-se continuamente. O sujeito assume, assim, identidades várias em diferentes momentos, que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente e permanente, sempre o mesmo, unitário. Por essas características, esse sujeito pós-moderno é apresentado de forma conflitante e continuamente deslocada, como num processo. Estamos, portanto, diante de um conceito de identidade como resultante de uma contínua (re)construção, efeito de deslocamentos (Hall, 2006, p. 12-13).

A elaboração desse novo modo de subjetivação responde a uma série de transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que vão desnaturalizar o que até então vinha sendo concebido como natural e historicamente a salvo de questionamentos, principalmente no que diz respeito à noção de identidade nacional, a ponto de não podermos sempre empregar o termo no singular: o sujeito possuiria, então, identidades, conforme expressa Silva (2006). Analisando textos de autores do

Oriente Médio e da África nos catálogos da Bienal de São Paulo de 1998, a autora afirma:

Em Hikmet, o enunciador se apresenta como um sujeito desenraizado, caracterizado por incessantes partidas. Relaciona ao longo do poema uma série de localidades onde teria vivido, sem que em nenhum desses lugares se tenha fixado. Num deslocamento contínuo, que não cessa sequer na velhice (“e quanto tempo ainda me resta / e o que vejo daqui para frente / quem sabe”), declara sem vontade de regressar à terra natal, o que configuraria um certo desprezo por uma identidade assentada num lugar de origem. Suas imagens organizam a figura de um poeta do mundo, não se identificando com um lugar ou uma cultura em particular (Silva, 2006, p. 61)

Para Bauman (2005, p. 20), essa noção de que não há mais um “estar em casa” (chez soi) definitivo, que todo lugar vai poder abrigar esse sujeito desenraizado, vai ter como preço a pagar a “aceitação de que em nenhum lugar se vai estar totalmente em casa”. Perde-se a noção de raiz, de origem, de pertencimento a uma terra natal, passando-se a desempenhar o papel de cidadão do mundo. Esse mundo, contudo, lhe é sempre alheio, produzindo no sujeito a sensação contínua de deslocamento e, conforme analisa Bauman, remetendo a sua própria experiência pessoal como se não tivesse mais a possibilidade do retorno a um lugar ao qual efetivamente o sujeito define como seu, a ele pertencendo:

Estar totalmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que 27 alguns aspectos da pessoa se “sobressaiam” e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadoras. Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, orgulhosamente ostentar, negociar, oferecer, barganhar (Bauman, 2005, p. 19).

Da condição de cidadão de um país, de um lugar, passa-se em muitos casos, em razão da acentuação dos fluxos migratórios demandados por uma série de fatores da contemporaneidade, a uma quase condição de turista. Segundo tipologia apresentada por Landowski, ao refletir sobre a relação dos sujeitos com os lugares e com a alteridade, o turista é o passageiro, o que guarda com o lugar de visitaçao uma relação quase que pragmática, mas, sobretudo, programada, guardando uma distância confortável em relação aos lugares para o qual viaja, perfazendo roteiros previamente expressos e com a certeza de retorno. O turista, contudo, sabe para onde voltar - e quer voltar -, guardando nos bolsos o bilhete da passagem que lhe garante o retorno ao lugar de origem (Landowski, 2002). A condição dos sujeitos aqui

considerada, contudo, esbarra na desconstrução dessa noção de origem e pertencimento.

Se antes a identidade/pertencimento eram categorias pressentidas como naturais e dadas, ignoradas enquanto uma produção histórica e discursiva, na contemporaneidade acentua-se a sua noção de algo a ser construído, ou ainda, algo que se vai (des)construindo, a partir de novos modos de subjetivação. Como expressa Silva (2006, p. 62), na análise dos textos do poema de Hikmet e na entrevista de Diawara, a identidade vai ser produzida e reconfigurada ao longo da vida, sendo, portanto, algo a ser sempre negociado, produzido, instável e processual. Em Hikmet, acentua-se a trajetória individual, as transformações que incidem sobre o sujeito; em Diawara, ocorre o que o autor designa como transtextualidade. A posição desse sujeito transtextual define que nunca se é/pode ser sempre o mesmo, porque os lugares para onde se destina apresentam-lhe por antecipação imagens às quais deverá se submeter. Não há mais a ideia de uma “verdadeira” identidade, que fica a depender das situações e lugares por onde passa e aos diferentes papéis com os quais irá se identificar: ora o de “negro americano”, ora o de “negro africano pós-colonial em Paris” (Silva, 2006, p. 62).

Nas palavras de Bauman (2005, p. 18-19): “Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados”. Esse cenário sugere que a importância do conceito de identidade está atrelada ao que ela simboliza de maior, que é nos permitir pensar “quem somos” e “o que podemos vir a ser” (Woodward, 2000, p. 17). Essa é uma convenção necessária para a vida em sociedade, e principalmente para a época em questão, que aponta para tantas reconfigurações no plano identitário. Entender essa problemática nos ajudará, segundo a autora, a ter uma noção acerca dos “lugares possíveis e que podemos ocupar na sociedade e diante do outro.”

3 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, toma-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, 2006, 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. 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, 2003, p. 31).

4 REPRESENTAÇÕES GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Kramer (2006), o tema das crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política de Educação Infantil, as atividades com as crianças e a formação vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos. No entanto, nas décadas de 70 e 80 houve muita mobilização na

sociedade em busca de direitos para a Educação Infantil. Kramer (2006, 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 comenta que a entrada das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que vai determinar creches para dividir com a sociedade a educação de seus filhos e filhas, articulado aos movimentos sindicais e das esquerdas (Faria, 2006, p. 284).

Kramer (2006), ainda comenta que os movimentos sociais foram fortemente necessários para que a educação das crianças de 0 a 6 anos fosse oferecida pelo Estado (creches e pré-escolas). 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 (Kamer, 2006, 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.

Tendo situado o leitor no campo da Educação Infantil, discutimos, a seguir, a questão da construção de identidades de gênero - e, quando pertinente, também de sexualidade - nesse campo educativo levando em consideração textos de alguns dos autores que vêm se debruçando sobre o tema.

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 das 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, 2003, 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 se constitui 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”.

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.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dissemos, nosso interesse no presente trabalho foi o de refletir sobre as representações de gênero na primeira infância.

Percebemos que a discussão em torno de gênero e sexualidade ainda precisa ser mais discutida/problematizada, pois os discursos que sobrepõem o homem em detrimento da mulher são ainda muito interiorizados nas vidas de cada participante de nossa pesquisa. Ao tentarem sinalizar para uma busca de um maior reconhecimento profissional e compreensão com a chegada do homem, elemento novo nesse campo, elas acabam sugerindo outras questões, contrariando seus ideais de mudanças e visões.

Desse modo, cremos, com esse trabalho, poder contribuir para se pensar a formação de professores que atuam junto ao ensino realizado na primeira infância, pois 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. Entender as relações de gênero e as diferentes manifestações da sexualidade humana nos dias de hoje é uma expectativa necessária para o cumprimento do trabalho em sala de aula, e para futuras mudanças no quadro histórico e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

ARCE, A. **Jardineira, tia e professorinha**: a realidade dos mitos. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005. BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. M. **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 237-250.

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, v.14, n. 3, (42), p. 89-102, 2003.

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

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: T. T. da Silva (Org.), **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA T. T. (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, v. 1, p. 103-133.

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.

LANDOWSKI, E. **Presenças do outro**. Ensaio de Sociossemiótica. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 125-163.

LOURO, G. L. Feminilidades na pós-modernidade. **Labrys**. Estudos feministas (Online), 10, 2006. Disponível em:
<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys10/riogrande/guacira.htm>. Acesso em: 1 nov. 2009.

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

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

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

PUPPO, K. Questão de Gênero na escola. **Programa ética e cidadania construindo valores na escola e na sociedade**, 2007. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20_pupo.pdf. Acesso em: 1 nov. 2009.