

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JAIME EDUARDO ZANETTE**

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS  
(IM)POSSIBILIDADES DE UMA REDE (IN)FORMATIVA SOBRE GÊNERO E  
SEXUALIDADE**

Porto Alegre

2018

JAIME EDUARDO ZANETTE

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS  
(IM)POSSIBILIDADES DE UMA REDE (IN)FORMATIVA SOBRE GÊNERO E  
SEXUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Felipe

Porto Alegre

2018

#### CIP - Catalogação na Publicação

Zanette, Jaime Eduardo  
Coordenação pedagógica na educação infantil e as  
(im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre  
gênero e sexualidade / Jaime Eduardo Zanette. -- 2018.  
137 f.  
Orientador: Jane Felipe.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Scripts de gênero. 2. Educação Infantil. 3.  
Sexualidade. 4. Coordenação pedagógica. I. Felipe,  
Jane, orient. II. Título.

JAIME EDUARDO ZANETTE

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS  
(IM)POSSIBILIDADES DE UMA REDE (IN)FORMATIVA SOBRE GÊNERO E  
SEXUALIDADE**

---

Prof. Dra. Jane Felipe  
Presidente da Banca Examinadora / Orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PPGEdu

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Fernando Seffner  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ PPGEdu

---

Prof. Dra. Bianca Salazar Guizzo  
Universidade Luterana do Brasil

---

Prof. Dr. Alexandre Bello  
Universidade Federal de Santa Catarina

*Dedico este trabalho a todos aqueles que admiram a diversidade humana e que se preocupam com a educação escolar das nossas crianças.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente dedico um agradecimento especial à minha orientadora Jane Felipe, professora, pela qual tenho extrema admiração e que me inspira a refletir e problematizar cada vez mais as questões de gênero e sexualidade nas infâncias. Também enfatizo o meu ‘muito obrigado’ aos professores que aceitaram o convite para compor a banca, trazendo sua gama de conhecimento para qualificar a minha produção.

Ao grupo de colegas de orientação e todas as amigadas que construí ao longo deste percurso formativo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que mesmo em tempos de grandes ataques ao setor público, continua oferecendo uma qualificada formação gratuita, que me possibilitou cursar o Mestrado.

A Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo e ao Polo da Universidade Aberta do Brasil – NH, pelo apoio e parceria que foram de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às coordenadoras pedagógicas que contribuíram e foram fundamentais para a composição deste trabalho.

À Isis, minha irmã/meu presente. Obrigado por existir na minha vida: fazendo-me mais feliz a cada curiosidade e descoberta que és capaz de fazer, sendo essa princesa que rompe estereótipos, que salva príncipes, brinca com carrinhos, bonecas e transforma gravetos em fortes espadas. Que possamos brincar, ler e construir muitas e muitas histórias juntos.

À minha esposa, Janaina, pelo carinho, atenção e amor, mostrando-me o quanto sou capaz. Agradeço também pela companhia nas problematizações que realizamos sobre as temáticas relacionadas à educação e especialmente pelas brincadeiras e risos que tornam as nossas vidas mais leves.

Aos meus pais, pelo amor e pela dedicação que fizeram com que me tornasse na pessoa que sou e pelo incentivo e ajuda que me possibilitam conquistar tudo aquilo que desejo.

À minha avó, tios, primos, sogros, amigos e colegas por toda a ajuda que prestaram de diferentes maneiras, mas todas elas contribuindo para que eu fortalecesse e conseguisse seguir meu caminho.

A imaginação, a sensibilidade são elementos constituintes da humanidade e não podem ser desconsiderados quando se fala na sua realização. A poética não se desarticula da prática, como a entendemos contemporaneamente. É nessa medida que é importante trazer luz à dimensão estética do fazer humano (RIOS, 2006, p. 99)

## RESUMO

Os elevados índices de feminicídios, a violência física e emocional contra meninas e mulheres, bem como discriminações e homicídios motivados pela homofobia tem assolado o país nos últimos tempos. Frente a tais situações, pensando em alternativas educacionais, busco nesta pesquisa, com base nos Estudos de Gênero na perspectiva pós-estruturalista, investigar de que forma a coordenação pedagógica vem articulando as temáticas de gênero e sexualidade na escola, procurando (im)possibilidades para a construção de uma rede (in)formativa acerca dessas temáticas de Educação Infantil. Para isso, utilizo como metodologia o grupo focal, discutindo estas questões com nove coordenadoras pedagógicas de instituições educativas do município de Novo Hamburgo/RS. A partir dos encontros foi possível atentar-se para os seguintes elementos que emergiram das categorias: a) o *ethos* formativo que pode ser considerado um atributo de rede (in)formativa na sua efetividade; b) no que tange o currículo, as coordenadoras pedagógicas operam com um pseudo-silenciamento acerca das temáticas de gênero e sexualidade, fazendo algumas intervenções pontuais no cotidiano sem deixar registros em documentos como PPP. c) a rede (in)formativa é encarada como manifestação de resistência e de proteção às crianças; d) as CPs percebem que os *scripts* de gênero e sexuais atravessam e direcionam o currículo da escola de Educação Infantil, por meio da organização dos ambientes, na polêmica das datas comemorativas e na presença do homem-professor.

**Palavras-chave:** *Scripts* de gênero. Educação Infantil. Sexualidade. Coordenação pedagógica.



## ABSTRACT

High rates of femicide, physical and emotional violence against girls and women, as well as homophobic discrimination and homicide have plagued the country in recent times. Faced with such situations, thinking in educational alternatives, I seek in this research, based on the Gender Studies in the poststructuralist perspective, to investigate how pedagogical coordination has articulated the themes of gender and sexuality in schools, seeking (im)possibilities for the construction of an (in)formative network about these themes of Early Childhood Education. For this, a focus group with nine pedagogical coordinators of educational institutions in the municipality of Novo Hamburgo / RS was used to discuss these issues. From the meetings it was possible to look at the following elements that emerged from the categories: a) the formative ethos that can be considered an in(formative) network attribute in its effectiveness; b) Regarding the curriculum, the pedagogical coordinators operate with a pseudo-silencing about the topics of gender and sexuality, making some occasional interventions in the daily life without leaving records in documents such as PPP. c) the (in)formative network is seen as a manifestation of resistance and protection of children; d) Pedagogical Coordinators perceive that the scripts of gender and sexuality cross and direct the curriculum of the School of Early Childhood Education, through setup of the environments, in the controversy of commemorative dates and in the presence of man-teacher.

**Keywords:** Gender scripts. Child education. Sexuality. Pedagogical coordination.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação dos filhos(as) com a violência.....	89
Figura 2 - Brasil: distribuição percentual das vítimas de estupro, segundo faixa etária (2011 a 2016).....	91
Figura 3 - Brasil: distribuição percentual das vítimas de estupro no total de casos e nos estupros coletivos, segundo fases da vida da vítima (2016).....	91
Figura 4 - “Programação”.....	96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Encontro 1 .....	52
Quadro 2 – Encontro 2 .....	53
Quadro 3 – Encontro 3 .....	53
Quadro 4 – Encontro 4 .....	54
Quadro 5 – Encontro 5 .....	54
Quadro 6 – Encontro 6 .....	55

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Brasil: taxa de homicídios de mulheres por 100 mil habitantes por UF (2006 a 2016).....	90
Tabela 2 - Brasil: vínculo/grau de parentesco do agressor com a vítima de estupro, segundo a faixa etária da vítima (2016).....	92

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
IES	Instituto Superior de Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
ONG	Organização Não Governamental
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PIM	Programa Primeira Infância Melhor
PL	Projeto de Lei
PME	Planos Municipais de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNIES	Pesquisa Nacional sobre a inclusão de temas de educação em sexualidade e relações de gênero nos currículos de formação inicial docente em instituições de ensino superior
PPP	Projeto Político Pedagógico
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEPM	Secretaria Especial de Política para as Mulheres
SMED-NH	Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo
UAB - NH	Universidade Aberta do Brasil de Novo Hamburgo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 O QUE ME MOBILIZA?</b> .....	<b>15</b>
<b>2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SEU CARÁTER PROPOSITIVO</b> .....	<b>22</b>
<b>3 ESCOLA E OS FIOS QUE RETROCEDEM E RESISTEM</b> .....	<b>28</b>
<b>3.1 Pânico Moral e as temáticas de gênero e sexualidade na educação escolar</b> .....	<b>35</b>
<b>3.2 “Ideologia de gênero” e Escola Sem Partido: promovendo retrocessos na educação</b>	<b>41</b>
<b>4 ESCOLHENDO PONTOS E FIOS: DAS METODOLOGIAS TRAMADAS</b> .....	<b>45</b>
<b>4.1 Delinear as primeiras teias</b> .....	<b>45</b>
<b>4.2 (Des)envolver os nós e arranjos</b> .....	<b>47</b>
<b>5 AMARRAR E DESAMARRAR: ORGANIZANDO OS FIOS QUE SE TECEM</b> .....	<b>56</b>
<b>6 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESA(FIO) DO <i>ETHOS</i> FORMATIVO</b> .....	<b>59</b>
<b>7 REVISITANDO OS PPPS DAS ESCOLAS</b> .....	<b>68</b>
<b>7.1 Quando o silenciamento nos PPPs também é uma fala</b> .....	<b>74</b>
<b>7.2 Os desdobramentos do silêncio dos PPPs em relação às temáticas de gênero e sexualidade</b> .....	<b>76</b>
<b>7.3 Das tecnologias de contenção e silenciamento</b> .....	<b>79</b>
<b>8 REDE (IN)FORMATIVA: DAS (IM)POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA</b> .....	<b>85</b>
<b>9 O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS TRAMAS</b> .....	<b>95</b>
<b>9.1 Datas comemorativas e a manutenção dos scripts de gênero: ou de como confundir alhos com bugalhos</b> .....	<b>96</b>
<b>9.2 Da organização dos ambientes a escolha dos brinquedos: onde estão os <i>scripts</i>? ...</b>	<b>103</b>
<b>9.3 E o homem-professor?</b> .....	<b>108</b>
<b>10 A REDE ESTÁ (IN)ACABADA?</b> .....	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>122</b>
<b>APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>137</b>
<b>APÊNDICE 2 – Ficha de Cadastro das Coordenadoras Pedagógicas</b> .....	<b>139</b>

## 1 O QUE ME MOBILIZA?

Mobilizado pelo pensamento de Michel Foucault (2014) de que a curiosidade precisa ser praticada com muita obstinação, optei por um tema que está presente constantemente em meu dia a dia, a fim de colocá-lo para suspensão e reflexão. Assim, pretendo que o exercício da curiosidade possa me mover a pensamentos que coloquem sob suspeita os modos de pensar acerca do meu cotidiano, propiciando-me novas formas e possibilidades de ver.

Para mostrar a relação entre o tema escolhido e as trajetórias pessoais e profissionais, recorro às minhas memórias, que me propiciam um ‘reencontro’ com o sentimento de pertencimento e mobilização. De acordo com Luciane Grazziotin (2008, p. 22),

[...] cada ser humano é quem é, um indivíduo diferente de qualquer congênera graças, justamente, à memória; a coleção pessoal de lembranças de cada indivíduo é distinta das demais, é única. Todos recordamos nossos pais, [...] Todos recordamos vaga, mas prazerosamente, a casa onde passamos nossa primeira infância. [...] Todos recordamos nossa rua, mas a rua de cada um foi outra. Eu sou quem sou, cada um é quem é, porque todos lembramo-nos de coisas que nos são próprias [...]. As nossas memórias fazem com que cada ser humano [...] seja um ser único, um indivíduo.

Aproveito também para complementar tal concepção com a de Maurice Tardif (2014) que compreende a constituição da docência como uma profissão que envolve várias aprendizagens. Em especial, cabe ressaltar o que o autor denomina como “saberes temporais” (adquiridos ao longo do tempo, fruto de experiências e da vida escolar) e “saberes personalizados” (relacionados com as histórias de vida, marcas dos contextos nos quais o sujeito se insere). Tais saberes possuem uma estreita relação com as memórias de cada sujeito.

Nesse entrelaçamento de conceitos, percebendo-me enquanto ser único e relembro meus gostos, desejos, hábitos, curiosidades, questionamentos e indignações, consigo traçar uma breve e tímida linha do tempo, a partir da qual consigo refletir sobre a minha docência, o que repercute significativamente na constituição da minha identidade.

Longe do desejo de romantizar a profissão docente, destaco que desde muito pequeno sempre senti o desejo de ser professor, contudo enfrentei comentários por parte das pessoas que conviviam comigo, os quais algumas vezes me desagradavam. Discursos como: “Quem sabe tenta outra profissão”? sempre se destacaram ao meu redor. Quando falava sobre a vontade de trabalhar com as crianças, ouvia seguidamente outra frase: “Mas é uma área na qual só trabalham mulheres”!

Assim, ao me debruçar cada vez mais sobre os estudos e as pesquisas, consigo compreender que todos estes discursos são construídos social, cultural e historicamente.



Portanto, busco apoio em Louro (2011a, p. 93), quando afirma: “O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”.

Ingressei no Curso Normal e durante quatro anos e meio, período em que fui normalista, pude confirmar a minha escolha profissional. Entretanto, mesmo estando em um espaço que acreditava ser mais receptivo, pude perceber muitas vezes que a minha presença e de outros colegas homens causava certo desconforto. Hoje, a partir do que diz Lima (2013) em sua pesquisa sobre o Curso Normal, entendo que um homem naquele espaço era alguém que ‘desviava’ da faixa de normalidade estabelecida ou um ponto fora da curva’, como costumamos dizer.

Assim que concluí este curso, ingressei em uma escola privada e passei a trabalhar com turmas de Educação Infantil, nas quais, mais uma vez percebi o desconforto causado pela minha presença. As famílias sempre demonstravam preocupação ao perceberem que um homem seria o professor de seus filhos. Na primeira semana de aula, eu tinha (e ainda hoje é assim) que me identificar como professor, porque as famílias sempre perguntavam pela professora.

Ao exercer meu trabalho com as crianças, senti a necessidade de me aperfeiçoar e ampliar meus conhecimentos, até mesmo de problematizar as experiências que tinha nesse espaço tão feminizado, chamado escola. E, nessa busca, decidi cursar Pedagogia. O ingresso no curso ampliou significativamente meus aprendizados e despertou o desejo pelo conhecimento, especialmente no que diz respeito às relações entre gênero e docência.

Entretanto, o Curso Normal me possibilitou o acesso aos concursos públicos em alguns municípios. Sendo assim, no ano de 2011 passei a compor o quadro de professores da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, dando continuidade no trabalho com a Educação Infantil. Acredito que o contexto de escola pública marcou uma nova etapa na minha vida profissional, repleta de desafios. Entretanto, a percepção que as famílias tinham com a minha presença na escola, era semelhante ao ambiente de trabalho anterior.

Portanto, frente a todas essas percepções e especialmente as relações que perpassam o curso de graduação no qual estava, busquei investigar como as relações de gênero participam da constituição da identidade do curso de Pedagogia e dos profissionais que atuam na área, contando com a orientação da Professora Maria Cláudia Dal’Igna (ZANETTE, 2014).

Ao concluir minha graduação, recebi a proposta para assumir a coordenação pedagógica da instituição na qual trabalho. Mais um desafio a enfrentar, afinal, mediar a

construção coletiva de uma proposta pedagógica e garantir a efetivação da mesma na escola é uma tarefa que necessita de grande envolvimento, estudo, reflexão e trabalho. Analisando ao longo desses três anos em que atuo como coordenador pedagógico, consigo observar grandes mudanças que envolveram desde a potencialização dos ambientes, a reflexão das práticas e até mesmo a inserção de um olhar mais atento e sensível para as questões relacionadas à(s) diversidade(s) presentes no âmbito escolar, que passaram a compor o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Para que isso pudesse ser realizado, contei com o potencial da formação continuada dos profissionais. Entretanto, senti a necessidade de investir mais ainda na minha própria formação (MATOS; SCHULER; CORAZZA, 2015), e através dessa perspectiva, ingressei no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Considero muito significativa a oportunidade que tive enquanto estudante da Especialização. Dessa forma, pude perceber de uma maneira mais ampla, muitos dos aspectos que envolvem a Educação Infantil, podendo compartilhar as experiências teóricas e práticas construídas. Além disso, impulsionado pelas questões de gênero e sexualidade que sempre me rodearam enquanto professor de Educação Infantil e estudante, tinha em mente que problematizaria alguma temática que se originasse dessa vertente. Assim, resolvi me apropriar com maior ênfase das questões acerca da infância contemporânea, especialmente no que tange a construção dos *scripts* de gênero e dos *scripts* sexuais (FELIPE; GUIZZO, 2017).

A partir das polêmicas ocorridas no ano de 2015 acerca da proibição e inserção dos termos gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação (PNE) e nos Planos Municipais de Educação (PME)<sup>1</sup> e dos constantes discursos populares e midiáticos que retratam a vida de crianças que manifestam a transexualidade, resolvi potencializar uma discussão que ampliasse tais questões, com o intuito de qualificar o trabalho na Educação Infantil. Dessa forma, a partir das aulas ministradas pela professora Jane Felipe, na disciplina de “Diversidades”<sup>2</sup>, tive a certeza de que havia uma carência de estudos na área, o que fomentou mais ainda meu desejo pela investigação. Assim que se aproximou o período de construção da pesquisa, tive o privilégio de trilhar por caminhos nos quais não havia percorrido.

Através dessa proposta de pesquisa (ZANETTE, 2016), objetivei perceber as situações que estão em jogo na Educação Infantil, quando o assunto se refere à constituição de gênero e sexualidade das crianças, especialmente em relação ao tema da transexualidade. Ou seja, em que medida os comportamentos infantis podem ser interpretados como possíveis manifestações de

---

<sup>1</sup> Tais polêmicas serão abordadas com uma argumentação maior no capítulo seguinte.

<sup>2</sup> Esta disciplina integrava o currículo da Especialização em Docência na Educação Infantil – MEC/UFRGS

transexualidade nesse período. Através da análise, pude perceber que a transexualidade é uma expressão identitária de caráter contingente e sofre constantemente regulações heteronormativas de ordem social e familiar. Também foi possível constatar o quanto a escola de Educação Infantil é um ambiente generificado, onde a norma de gênero em uma vertente binária se instala, vigiando e regulando os corpos infantis. Assim, a rede de (in)formação, aparece como uma proposta que envolve a ampliação de conhecimento acerca das temáticas de gênero e sexualidade para as famílias e educadoras/es que atuam diretamente com as crianças, possibilitando práticas de valorização da diversidade e de liberdade de expressão para as infâncias.

Mas como potencializar uma dinâmica como esta, em tempos de tantos retrocessos?

Percebo que, após o golpe jurídico, parlamentar e midiático, ocorrido em agosto de 2016, no qual retirou arbitrariamente do Governo a Presidenta Dilma Rousseff, nosso país vem sofrendo grandes declínios, quando se trata da garantia dos Direitos Humanos e diminuição das desigualdades sociais. Isso reflete fortemente na educação pública (e não só neste setor), na qual, o governo que assumiu estabeleceu várias ações que buscaram o seu desmonte. A Emenda Constitucional (PEC) 241/2016 (Senado Federal nomeada de PEC 55/2016) (BRASIL, 2016) - que estabeleceu um novo regime fiscal, determinando que nenhum investimento nas áreas sociais seja superior ao reajuste inflacionário – é um exemplo do descaso com o setor educativo público.

Além do pouco financiamento no setor educacional, nota-se que cada vez mais, o governo que tomou o poder - em parceria com parlamentares, senadores e movimentos ultraconservadores – vêm trazendo propostas que visaram desqualificar a democracia, a construção do pensamento crítico e reflexivo nas escolas.

Assim, a instituição escolar torna-se alvo de políticas conservadoras. Por meio de discursos que colocam as escolas públicas como doutrinadoras/partidárias e ensinantes de conteúdos que visam destruir o conceito religioso conservador, de família, homem e mulher; projetos como “Escola sem partido” e “Estatuto da família”, vêm sendo discutidos a nível nacional, a fim de serem implementados de forma brutal no sistema público educativo. Tais propostas, conseqüentemente, retiram a autonomia pedagógica dos docentes, barram o acesso das crianças a pluralidade de visões de mundo, bem como o investimento em ações educativas que possam diminuir a violência, misoginia e homofobia na nossa sociedade. Além disso, esta mesma rede discursiva, também vem trabalhando para a deslegitimação dos “Direitos Humanos”. Dentre as medidas, a propagação da ideia de que estes direitos concedem proteções indevidas às pessoas que apresentam comportamentos antissociais, é frequentemente apresentado por líderes ultraconservadores.

Em contrapartida, analisando a lógica conservadora, posso perceber que todas as ações envolvendo políticas sociais, nunca foram encaradas de forma positiva. As ações em prol das

classes mais desfavorecidas, das mulheres e da população LGBT, foram muitas vezes vistas como desnecessárias e ameaçadoras de uma concepção de moral. Dessa forma, na medida em que o sistema político sofre uma crise, o conservadorismo emerge com uma perspectiva salvacionista. Nesta relação de poder, grupos que compartilham de tal ideologia, sentem-se representados e autorizados a replicar discursos com o objetivo de retirar direitos e barrar políticas sociais. Em outras palavras, saliento que na medida em que o conservadorismo emerge, torna-se nítido o aumento da intolerância contra as diferenças, o extremismo, e uma ênfase para o discurso de ódio. Isso tudo reflete significativamente no crescimento da desigualdade, do fundamentalismo religioso, no preconceito às minorias, bem como a redução do movimento democrático.

Frente a estas ações, não consigo me acomodar visto que, nosso país vivencia uma grande desigualdade entre meninos e meninas (BONILHA et al., 2014). Isto é expresso através dos cinco mil feminicídios registrados, sem contar, as diversas formas de violência física e emocional, que as meninas e mulheres brasileiras sofrem. Também é impossível desconsiderar, que a homofobia é motivadora de mais de trezentos assassinatos registrados no ano.

Com este propósito, me disponho a buscar estratégias, junto com as demais coordenações pedagógicas, para operar com estes temas sensíveis<sup>3</sup> no âmbito escolar. Assim, entrelaçando minhas experiências, enquanto pesquisador, cidadão e profissional na área da Educação Infantil, pretendo nesta pesquisa, dar “mais um passo”, no que diz respeito à construção de uma rede (in)formativa acerca das temáticas de gênero e sexualidade, por meio da seguinte problemática:

*Como as Coordenadoras Pedagógicas vêm articulando e explorando as temáticas de gênero e sexualidade na Educação Infantil? Em que medida essas profissionais podem contribuir para a construção de uma rede (in)formativa acerca de tais temáticas?*

A partir desta questão de pesquisa, busco como objetivo principal, compreender a exploração e articulação que as CPs realizam com as temáticas de gênero e sexualidade na escola. Também buscarei refletir e construir uma rede (in)formativa com os/as coordenadores/as pedagógicos/as, de forma que possamos nos apropriar dessas questões na Educação Infantil, buscado pensar em propostas que garantam os Direitos Humanos fundamentais das crianças na escola.

---

<sup>3</sup> O termo “Temas sensíveis” vem sendo operado na área de História, pelo professor Nilton Mullet Pereira (2017), para abordar temáticas como escravidão, ditadura, genocídios, violência ou homofobia. Tal perspectiva busca aproximar essas discussões das aulas com a intenção de redefinir a velha narrativa aparentemente natural de que a História é uma cronologia que consiste nas ações do homem em um tempo contínuo. Fernando Seffner vem valendo-se deste conceito para traçar discussões a gênero, sexualidade e Direitos Humanos. Afinal, tais temáticas sempre tiveram divergências pessoais e políticas, mas, nos últimos tempos, estão sofrendo uma forte represália. Passei a utilizar tal expressão, na medida em que tive contato com as obras referentes à série “Educação em Temas Sensíveis”, e que por sua vez, teve seu lançamento com uma rica explanação realizada pelo professor, junto com a professora Maria Rita César.

Para isso, me alinho aos estudos de gênero e sexualidade, oriundos da vertente pós-estruturalista, bem como os referenciais teóricos e marcos legais, que analisam e procuram garantir a educação, a valorização e o respeito à diversidade. Também me aproprio de pesquisas, nas quais conceituam o papel da coordenação pedagógica, no que diz respeito à formação continuada, planejamento, acompanhamento e execução de propostas educativas voltadas para a diminuição das desigualdades sociais.

Em relação aos aspectos metodológicos da investigação, fiz uso de grupos focais. Dessa forma, através de seis encontros, com duração em torno de duas horas cada. Através desses momentos, procurei, além de produzir dados por meio das discussões, propor situações de aprendizagens, buscando operar com possibilidades para pensar acerca de uma construção de proposta pedagógica das escolas em que as coordenadoras pedagógicas pertencem.

Diante dessa mobilização descrita neste capítulo, busco estruturar os demais da seguinte forma:

No capítulo dois, intitulado “*A Coordenação Pedagógica e seu caráter propositivo*” – busco caracterizar a função da coordenação pedagógica na escola. Além disso, evidencio o caráter técnico, político e estético dos/as CPs, que podem sustentar suas ações em prol de uma educação que trabalhe e valorize a(s) diversidade(s).

O capítulo três – “*Escola e os fios que retrocedem e resistem*” trabalho com a perspectiva de compreender a escola como ambiente da diversidade e da democracia, o que implica compreender os conceitos de poder e resistência empregados nesta relação. Também, subdivido este capítulo para discutir acerca do aporte teórico oriundo dos Estudos de Gênero e sexualidade. Dessa forma, aproveito para me contrapor ao discurso da “ideologia de gênero”, cunhado por grupos conservadores, que tem propagado uma espécie de pânico moral.

No capítulo quatro, chamado “*Escolhendo pontos e fios*” descrevo a proposta metodológica construída, detalhando os (des)encontros que envolveram a investigação. Apresento os sujeitos da pesquisa e o aporte teórico que sustenta o método de pesquisa: o grupo focal.

O capítulo cinco, denominado “*Amarrando e desamarrando: organizando os fios que tecem*” descreve o processo de produção de dados e os primeiros pontos que foram sendo tramados para que desencadeasse as categorias de análise.

O capítulo seis, denominado “*Coordenação pedagógica e o desafio do ethos formativo*”, diz respeito a uma categoria de análise que se propõem a compreender as (im)possibilidades de construir um *ethos* opere com reflexões acerca das temáticas de gênero e sexualidade.

Já o capítulo sete, denominado “*Revisando o PPP das escolas*” propõem uma discussão acerca dos movimentos curriculares para a implementação das temáticas de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Desta forma, me propus a analisar os silenciamentos destes temas no Projeto Político Pedagógico das instituições, bem como os impactos e subversões estabelecidas.

Quanto ao capítulo oito – “*Rede (in)formativa: das (im)possibilidades de resistência*” – dediquei-me a refletir sobre as (im)possíveis articulações que a coordenação pedagógica pode operar em prol de uma rede (in)formativa, que pode ser encarada também como uma forma de resistência.

No capítulo nove, intitulado “*O cotidiano escolar e suas tramas*”, busco analisar os atravessamentos e dimensões dos *scripts* de gênero e *scripts* sexuais estabelecidas na Educação Infantil quando o assunto são as datas comemorativas, a organização dos ambientes, bem como a presença do homem-professor<sup>4</sup> na instituição.

Para finalizar, sob o título “*A rede está (in)acabada?*” - com base nos movimentos analíticos - procuro retomar os argumentos tecidos a fim de ressaltar as principais contribuições deste estudo para o debate em torno da coordenação pedagógica e da rede (in)formativa acerca das temáticas de gênero e sexualidade. Além disso, resalto algumas das implicações desta pesquisa para a minha formação como professor, coordenador pedagógico, gestor e pesquisador.

---

<sup>4</sup> Baseado na discussão desenvolvida por Meyer (2003; 2006), utilizo o termo homem-professor, e não somente professor, para distinguir o sujeito homem do sujeito professor. Como explica a autora, os Estudos de Gênero, na vertente pós-estruturalista, oferecem ferramentas para a problematização de noções essencialistas que definem e apresentam o homem com uma sexualidade incontável, bem como movimentam o afastamento do professor do exercício da docência.

## 2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SEU CARÁTER PROPOSITIVO

Constituir-se como coordenador pedagógico não é uma tarefa fácil na escola contemporânea. Entendo que a identidade deste profissional é ainda muito recente e com base em Tomaz Tadeu da Silva (2013), é válido destacar que, como toda a identidade, há sempre um processo de (re)construção.

Partindo da análise do nome deste profissional, pude perceber na literatura específica, que há uma variedade de termos para designar a ação coordenadora/supervisora, de acordo com os modos de compreender esta função nos sistemas e nas escolas. Adriana Bergold (2014) destaca que a expressão ‘supervisão escolar’, geralmente aparece em documentos e pesquisas em que se vincula a concepção de ressignificação ou renovação da prática profissional. Já ‘coordenação’, é um termo no qual aparece nas produções que envolvem a análise de ações com caráter pedagógico como: avaliação e sucesso escolar; formação continuada; gerenciamento do sucesso escolar; (re)construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP); relações sociais e interpessoais, entre outros.

A discussão sobre a alteração de nomenclatura que este profissional da educação vem sofrendo, é analisado por Antônia Medina (2002), Myrtes Alonso (2007) e Regina Gomes (2011). Segundo as pesquisadoras, inicialmente este campo era chamado de inspeção de ensino e que, a partir das alterações nas leis e políticas da educação, o título foi sendo alterado para ‘supervisão’, ‘supervisão escolar’, ‘supervisão educacional’ e mais tarde como ‘orientação pedagógica’ e/ou ‘coordenação pedagógica’. Cecília Mate (2009), traz contribuições significativas para esta reflexão, quando destaca o termo Professor Coordenador Pedagógico - PCP. De acordo com a autora, em alguns estados brasileiros, a expressão ‘supervisão’ se refere ao cargo desempenhado nas Secretarias de Educação, enquanto nas escolas possuem os coordenadores pedagógicos.

Basicamente as terminologias de supervisão escolar e coordenação pedagógica, são as mais comuns e predominantemente adotadas pelas instituições federais, estaduais e municipais de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº9394/96, utiliza o termo supervisor, para denominar a função supervisora tanto na escola, quanto nas Secretarias de Educação. Conforme a lei (BRASIL, 1996), para atuar na supervisão, o profissional deverá ter no mínimo o diploma de pedagogia ou formação específica por meio de pós-graduação.

Além do campo legal, muitos autores operam com o termo supervisão, que etimologicamente significa “visão sobre” (MEDINA, 2002; ALONSO, 2007; RANGEL,

2007). Para eles, a ação de supervisionar, envolve um olhar amplo sobre caráter pedagógico da escola, coordenando e controlando a prática educativa, assegurando assim os princípios e finalidades da educação, para cada etapa na qual está se propondo.

Estas perspectivas de atuação, também são pensadas quando analiso pelo viés da coordenação pedagógica, porém, contendo marcas, inclusive históricas, que constituem um sentido mais orientador, harmonizador, que busca coordenar o trabalho de um grupo (HOUAISS, 1980). A própria etimologia da palavra coordenação, diz respeito a ato ou efeito de reunir em certa ordem ou método; organizar, arranjar, ligar (SOUZA, 2009). Mary Rangel (2007) descreve o coordenador como um organizador que prevê e provê instrumentos, momentos e recursos que potencializem cada vez mais o trabalho desenvolvido pela escola.

Sei que estes diferentes termos mostram deslocamentos de sentidos que poderão ser compreendidos de forma ainda mais profunda, por meio de uma análise histórica. Porém, não desenvolverei esta abordagem na minha pesquisa, farei então uma opção, utilizando a expressão ‘coordenador pedagógico’ (CP) para me referir à área em pauta. Importante, neste momento, é marcar que esta escolha se estabelece pelo fato de que na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS, todas as escolas contam com pelo menos um profissional exercendo este cargo com tal nomenclatura<sup>5</sup>.

Pensar acerca da atuação do coordenador na escola, me exigiu uma revisão do que eu já vinha buscando desde a atividade acadêmica intitulada “Gestão e Supervisão escolar”, cursada na minha graduação, até as leituras que realizei ao longo dos meus três anos enquanto CP<sup>6</sup>. Além disso, ao me apropriar de algumas leituras e retomar outras, fui realizando um exercício reflexivo acerca da minha prática, articulando assim às experiências já vividas e projetando novas perspectivas, especialmente no que diz respeito à formação continuada, abordando o tema de gênero e sexualidade na escola.

Assim, para refletir sobre as ações dos CPs, recorri primeiramente ao que Regimento Escolar Padrão para a Escola de Educação Infantil do Município de Novo Hamburgo (NOVO

---

<sup>5</sup> Vale destacar que a rede municipal de ensino de Novo Hamburgo conta com 87 escolas, sendo 54 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e 33 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Com o advento da lei nº 12.796/2013, que altera a LDB estabelecendo a obrigatoriedade das crianças de 4 e 5 anos na escola, as EMEFs ampliaram ainda mais a oferta de turmas de pré-escola. As EMEIs continuam atendendo a pré-escola, mas a partir dessas mudanças expandiram um pouco mais a oferta de creche. Assim, atualmente a Educação Infantil (etapa na qual busco analisar) é oferecida tanto em EMEI quanto em EMEF.

No que diz respeito à Coordenação Pedagógica dessas instituições, é importante ressaltar que conforme os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED-NH) todas as escolas contam com um/a CP. Porém, a carga horária destes profissionais varia de acordo com o número de crianças que a escola atende. Para as instituições com mais de 200 educandos/as, há um/a CP com carga horária de 40h semanais (ou dois/duas de 20h cada). Já as que possuem menos atendimento, o/a CP atua apenas 20h.

<sup>6</sup> Conforme o currículo do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), as disciplinas são chamadas de “atividades acadêmicas”.



HAMBURGO, 2013, p.11) estabelece para a descrição do cargo. De acordo com este documento, o coordenador pedagógico é o profissional, membro do magistério público municipal (habilitado em Pedagogia ou pós-graduação em Supervisão Escolar), que é “[...] responsável pela gestão pedagógica, em consonância com a direção e os princípios e diretrizes da mantenedora”. Dessa forma, são estabelecidas atribuições, nas quais busco apresentá-las de forma resumida:

- Elaborar plano de ação;
- Coordenar a elaboração, execução e avaliação dos documentos como ‘PPP’, ‘Regimento Escolar’ e ‘Planos de Estudos’, de forma a envolver os professores e demais membros da comunidade escolar;
- Prestar assessoria aos docentes na elaboração, execução e avaliação de suas atividades;
- Acompanhar e avaliar a aprendizagem em colaboração com os docentes, educandos e seus respectivos familiares;
- Promover e incentivar a formação continuada da equipe escolar, potencializando o debate teórico-prático em prol da qualificação do processo educativo;
- Analisar e realizar diagnósticos do contexto escolar, indicando caminhos que atendam às necessidades identificadas;
- Buscar articulação com a comunidade escolar, potencializando a gestão democrática;
- Manter articulação com a mantenedora para o acompanhamento do trabalho da escola e das propostas de ensino-aprendizagem;
- Assessorar a interlocução e relações na escola;
- Buscar constantemente atualização teórico-metodológica;
- Orientar e acompanhar os docentes na elaboração, execução das propostas e avaliação das crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

As atribuições descritas no Regimento, vão ao encontro dos preceitos de autores como Paulo Gaglio (2009), Regina Gomes (2011), Giovana Zen (2012) entre tantos outros, que desenvolvem estudos nos quais apontam de forma bem detalhada todas as práticas que constituem o trabalho da coordenação pedagógica. Sendo assim, pode-se perceber que tanto no documento legal do município, quanto nas produções acadêmicas, há características comuns que se referem a este profissional como um líder pedagógico, que mobiliza,

acompanha e avalia, com olhar rico em conhecimento e sensibilidade, o que acontece no cotidiano escolar. Além disso, cabe ressaltar o caráter propositivo que esta função requer, afinal, há “[...] ações intencionais, planejadas e organizadas com o objetivo de congregar os professores e a equipe escolar em torno de um projeto coletivo de escola” (GOMES, 2011, p.51). Tudo isso implica na constante (re)construção da proposta educativa da instituição.

[...] Acredito que a atuação do coordenador pedagógico na educação infantil exige conhecimentos e práticas específicas sobre a construção e a implementação dos diferentes aspectos que compõem o projeto político pedagógico da escola; sobre o acompanhamento e a formação continuada dos profissionais que compõem a sua equipe de trabalho; conhecimento sobre si mesmo, sobre sua maneira de selecionar, hierarquizar, priorizar e abordar os aspectos que fazem parte de sua atuação como coordenador pedagógico; sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em cada faixa etária; sobre as relações entre os profissionais que trabalham na escola; sobre as relações entre a escola e as famílias; entre outros, que lhe darão condições de realizar o acompanhamento e a supervisão do trabalho pedagógico realizado pela escola. Ao meu ver, a articulação entre todos esses conhecimentos compõem a ação do coordenador pedagógico, sua prática, suas intervenções, seu jeito de ser – único, singular, processual, que o apresenta, o significa, o produz no exercício da sua função. (GOMES, 2011, p.56).

A partir dessas descrições, a autora compreende tais características como dimensões técnicas que constituem o/a CP. A estudiosa se baseia no trabalho de Terezinha Rios (2006), para estabelecer a constituição da coordenação pedagógica por meio de três dimensões: técnica (relacionada a conhecimentos e métodos que revelam a ação dos profissionais), política (que sustenta a dimensão técnica, na medida em que executa escolhas na busca de resultados educativos e interage na/frente às políticas educacionais), estética (que está ligada à criação e produção, de forma que o/a coordenador/a produz e é produzido/a).

Analisando pelo viés foucaultiano tais descrições e atribuições, percebo que esta rede de saber-poder, construída a partir de marcos teóricos e legais, atua na produção do sujeito coordenador/a. Esta afirmação fica mais evidente através dos estudos de Bergold (2014), que traz um novo olhar para que possamos compreender a constituição do/a coordenador/a pedagógico/a<sup>7</sup> na contemporaneidade.

A pesquisadora, sob as lentes foucaultianas, nos faz perceber que a coordenação pedagógica se insere em um contexto social organizado por relações de poder e marcado por uma cultura empresarial neoliberal. Por meio desta cultura, os/as profissionais e docentes são produzidos como empresários de si, de forma autônoma e regulada para manterem-se em

---

<sup>7</sup> Bergold (2014) em sua investigação reconhece o termo coordenação pedagógica e todas as discussões que são envolvidas nesta perspectiva. No entanto, baseada na legislação educacional (especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9394/96, Lei 11.301 e a Lei 12014) a autora optou por adotar o termo supervisão escolar. Porém aqui nesta pesquisa, optarei pelo termo coordenação pedagógica para identificar tal profissional.

produção permanente. Assim, com esta matriz, por meio da formação continuada, as/os professoras/es são convocadas/os a participar desse processo de autorregulação e a coordenação pedagógica passa a atuar no gerenciamento das práticas e dos sujeitos.

Frente a esses achados, a estudiosa consegue analisar a coordenação pedagógica como algo que formata e é formatada nas normas empresariais, o que ela chama de ‘supervisão S/A’. Neste processo, os/as profissionais respondem produtivamente, mas não deixam de se manifestar, questionando e divergindo sobre as ações que recaem sobre si.

Diante desses estudos, cabe destacar que a formação continuada pode ser entendida como técnica de governo, na medida em que o coordenador/a pedagógico/a busca conduzir a conduta de si e do outro no cotidiano escolar. Compreendo isso de forma mais evidente ainda, quando ele/ela assume o papel de acompanhamento das atividades docentes e de formador/a em serviço. Dessa forma, acredito que tal estudo e estratégia de integração de saberes, é um elemento fundamental para que se possa construir propostas e práticas pedagógicas que efetivem o caráter sociopolítico e pedagógico, proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). Vale lembrar, que neste documento mandatário, regente dos currículos das escolas brasileiras, o conceito de gênero é empregado várias vezes como elemento: dos princípios básicos, visando formar atitudes de solidariedade e respeito às diferentes identidades e singularidades; no combate à discriminação; na oferta de condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais; ou na busca pela ruptura das relações de dominação.

Também, temos as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), que é outro documento mandatário, que tem o objetivo de formação para a vida e para a convivência, pautado nos princípios de: *dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades*; laicidade do Estado e democracia na educação. Realizei os grifos em três princípios, pois considero pertinentes mesmo não estando evidenciados, que os conceitos de gênero e sexualidade compõem uma abordagem para os três temas. Além disso, a Educação para os Direitos Humanos, tem como proposta integrar documentos escolares como PPP, Regimento Escolar e Planos de Estudos, bem como orientar a formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Frente a tais demandas, a reflexão dos/as CPs acerca das temáticas de gênero e sexualidade, se faz necessária para que possam desdobrá-las nas suas propostas de formação continuada. Além disso, é válido investir nestes assuntos nos momentos formativos, tendo em vista que há uma carência dessas discussões nos currículos dos cursos de formação inicial de professoras/es. Marlucy Paraíso (2010), ao discutir sobre currículo na formação docente,

mostra que estes são artefatos generificados. Esta generificação se reflete na preocupação, ou não, com a realização de discussões sobre gênero e sexualidade. Afinal, de alguma forma, as construções referentes a estes temas atravessam esses artefatos, seja no sentido de uma tendência à normatização e silenciamento da(s) diferença(s), ou no de subversão dessa lógica.

Além disso, como já discuti no capítulo anterior, atualmente temos uma mobilização conservadora que vem buscando barrar a discussão de temáticas, tão caras, como essas na nossa sociedade.

Sendo assim, esta pesquisa evidencia alguns compromissos que temos enquanto coordenadores pedagógicos. Por isso, precisamos nos politizar cada vez mais, buscando fundamentação teórica que sustente as ações em prol da garantia dos direitos fundamentais das crianças. Por meio dessas ações, estaremos construindo uma rede que (in)forme os docentes e membros da comunidade escolar, sobre os assuntos que envolvem gênero e sexualidade, nos quais os documentos norteadores do nosso currículo vêm nos exigindo discussão.

Encerro este capítulo ratificando que não pretendo neste estudo trazer uma abordagem salvacionista para a educação e para sociedade. Quero apenas refletir acerca de algumas (im)possibilidades de trabalho para a coordenação pedagógica, no âmbito das questões de gênero e sexualidade na escola.

### 3 ESCOLA E OS FIOS QUE RETROCEDEM E RESISTEM

[...] Os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos [...] (FOUCAULT, 2015, p.92)

Trago neste capítulo as contribuições de Michel Foucault para compreender a escola como uma instituição de exercício que exerce poder e resistência. No que diz respeito a poder é válido conceituar que o filósofo o compreende como uma rede complexa que está em toda parte, provendo de todos os lugares. Portanto, poder não é uma instituição, mas sim o nome que se dá a uma situação estratégica complexa em uma sociedade determinada.

Quanto ao exercício do poder é importante ressaltar que ele atua nas relações em que se estabelecem e frente a estes movimentos nos deparamos com diferentes pontos de resistência. Portanto para Foucault (2015), onde há poder, há resistência, sendo necessário reconhecer este caráter relacional.

Sendo assim, para Foucault, a resistência não pode ser encarada como é uma substância, nem como algo anterior ao poder que ela enfrenta, sendo assim compreendida como ação coextensiva. Ou seja, para resistir é preciso que a resistência seja como o poder, com características inventivas, móveis e produtivas.

Em contrapartida cabe considerar que nestes estudos, o ato de resistir é o oposto de reagir. Afinal, quando reagimos buscamos dar uma resposta àquilo que o poder quer de nós. Todavia, ao resistirmos criamos possibilidades de existir a partir de composições de novas forças, o que podemos relacionar com a criação. Sendo assim, a resistência mobiliza forças do devir e da mudança, que apontam para algo novo e tramam possibilidades de vida. Por isso, a ação de resistir envolve mutação, pois está sempre se refazendo de acordo com os poderes que se atualizam em determinados tempos e espaços.

A partir desses pressupostos, a escola se constitui nas relações de poder e resistência, construindo e executando normas pautadas no âmbito social, cultural e histórico. Frente a isso, na medida em que me constituo enquanto coordenador pedagógico de uma escola de Educação Infantil, sinto a necessidade de procurar formas de compreender os limites e as possibilidades para que a educação seja cada vez mais produtora de sujeitos humanizados em um espaço democrático e de igualdade.

Todavia, para que o processo educativo humanizador opere sobre os sujeitos, precisamos conhecer cada vez mais sobre eles. Dessa forma, me valho inicialmente da concepção de infância como categoria produzida nos âmbitos sociais, históricos e culturais (BUJES, 2002; CARVALHO, 2005; BELO, 2006; FELIPE; GUIZZO; BECK, 2013). Também os estudos desenvolvidos por Maria Rita de Assis César e André Duarte (2010), a partir das reflexões da filósofa política Hanna Arendt, destacam o conceito de natalidade para pensar a educação. Segundo tal perspectiva, estes dois termos encontram-se estreitamente ligados, pois o que sustenta a educação é a natalidade, isto é, cada nascimento humano constitui-se como um novo início ao mundo<sup>8</sup>. A criança, neste sentido é compreendida como uma pessoa recém-chegada neste ambiente com o qual necessita ter contato com tudo aquilo que já foi produzido pela humanidade, mas que também precisa de espaço para realizar suas intervenções.

Mas o que e em quais condições nossos/as recém-chegados/as estão se constituindo na sociedade brasileira? Como o gênero vem operando nesta constituição?

Para responder estes questionamentos, primeiramente me valho da pesquisa realizada pela Organização Não Governamental (ONG) - PLAN<sup>9</sup>, intitulada “Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violências” (BONILHA et al., 2014).

Neste estudo foram ouvidas 1.771 meninas (de 6 a 11 anos) e meninas adolescentes (de 11 a 14 anos), distribuídas entre 1.609 da amostra das escolas, 149 do estrato de meninas quilombolas e 13 meninas fora da escola.

A partir da investigação foi possível concluir que (BONILHA et al., 2014):

- As mães são apontadas como o familiar que mais cuida das meninas, confirmando que o cuidar ainda é percebido e naturalizado na nossa sociedade como algo exclusivamente feminino;
- Esta presença massiva das mães no cuidado das filhas, mostra que mesmo quando estas trabalham fora, há um indicativo da dupla ou tripla jornada dessas mulheres;

---

<sup>8</sup> Na concepção arendtiana o mundo é uma construção humana, feita por um conjunto de artefatos e de instituições, que permitem aos homens se relacionem entre si, sem que deixem de estar simultaneamente separados. Os assuntos que adentram as relações políticas entre os sujeitos (e aqui destacarei a temática de gênero e sexualidade) também são entendidos como partes constitutivas da concepção de mundo. Portanto, “[...] trata-se daquele espaço institucional que deve sobreviver ao ciclo natural da vida e da morte das gerações a fim de que se garanta alguma estabilidade a uma vida que se encontra em constante transformação, num ciclo sem começo nem fim, no qual se englobam o viver e o morrer sucessivos [...]” (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 825)

<sup>9</sup> De acordo com o site, a Plan Internacional é uma Organização não-governamental, não-religiosa e apartidária que defende os direitos das crianças, adolescentes e jovens, tendo como foco a promoção da igualdade de gênero. Fundada em 1937, chegou ao Brasil em 1997 e, nessas duas décadas, desenvolveu mais de 20 projetos em diversos estados do país. Dessa forma, muitas nações em situação de emergência foram ajudadas por meio de campanhas para combate a todas as formas de violência contra meninas e meninos.

- As meninas, na sua maioria, destacaram gostar de serem meninas e sonham com um futuro no qual a educação, a saúde, o cumprimento dos direitos, a solidariedade e o respeito às diferenças possam ser realidade para todas as meninas e meninos. Todavia, 9,6% não se sente feliz por ser menina, o que me estimula a pensar sobre várias situações que possam levar estes sujeitos a expressarem tal afirmação;
- Quanto à distribuição dos afazeres pode-se perceber uma desigualdade de gênero no espaço doméstico. Simplesmente por serem meninas, elas são tratadas como responsáveis pelas tarefas domésticas. Isto tira delas parte de sua infância no que diz respeito ao direito de brincar, estudar e de não assumir responsabilidades em substituição de adultos. Em contrapartida, enquanto 81,4% das meninas arrumam sua própria cama, 76,8% lavam louça e 65,6% limpam a casa, apenas 11,6% dos seus irmãos arrumam a sua própria cama, 12,5% dos seus irmãos lavam a louça e 11,4% dos seus irmãos limpam a casa;
- Outro dado alarmante, é de que 13,7% das meninas de 6 a 14 anos trabalham ou já tiveram experiência de trabalho;
- Quanto ao tempo de brincadeira, 31,7% de todas as meninas ouvidas informam que o tempo para brincar é insuficiente durante a semana.
- No que diz respeito à relação entre brincadeiras e gênero, foi possível perceber que algumas visões culturais sobre brincadeiras de meninos e meninas tidas como dominantes, não foram sustentadas pela maioria das meninas ouvidas. A percepção de que alguns comportamentos não são apropriados a um ou a outro sexo não encontrou eco entre as meninas que participaram deste estudo. Com base no que Alexandre Bello (2006) discutiu em sua pesquisa, ousou questionar se este mesmo dado ocorreria se o estudo tivesse sido realizado com meninos;
- A violência (emocional, física e verbal) contra as meninas também foi constatada. Esta prática ainda é comum e compreendida equivocadamente como forma de educação (quase uma em cada quatro meninas apanha em casa). Entretanto, 87,4% das meninas, sentem-se amadas e bem tratadas, demonstrando que nem sempre a violência emocional, física ou verbal é vista como violação dos direitos;
- Também foi ressaltado que uma, de cada cinco meninas, conhece uma outra menina que já sofreu violência;

Portanto, é nesse contexto de desigualdade entre meninos e meninas, de violência e violação dos direitos que nossas crianças vêm sendo produzidas. Aproveito para acrescentar

nessa reflexão as contribuições de Bello (2006), que analisa a produção das masculinidades no espaço da educação infantil. De acordo com o pesquisador, desde muito cedo são feitos e reiterados investimentos para que a sexualidade infantil “ganhe forma”, dentro da perspectiva da heteronormatividade. Por isso, a “homofobia infantil” é entendida por ele como uma forma de regulação dos sujeitos. Nesta perspectiva regulatória, o autor aproveita para trazer o conceito de “órbita de gênero”, no qual compara metaforicamente as relações de gênero com o que acontece na órbita celestial. Para ele, nossos corpos são comparados aos astros que compõem o sistema solar. Dessa forma, para discutir gênero é empregada uma matriz (heterossexual) como o centro de gravidade, que aprisiona todas as possibilidades de gênero e sexualidade à nossa volta, servindo de guia para que nos aproximemos ou nos afastemos do que é ditado como norma para homens e mulheres.

Independentemente das concepções que se constroem sobre os sujeitos de tenra idade que habitam nosso mundo, a ideia de educação está sempre relacionada a eles. Portanto, conforme César e Duarte (2010, p. 835)

É por meio da educação que as crianças começam a habitar um mundo que já é velho e que ainda permanece desconhecido para os recém-chegados. A criança é uma desconhecida para nós e para o mundo; ela chega ao mundo e a nós subitamente, e apenas gradativamente vai se tornando alguém reconhecível, isto é, vai se transformando em um de nós. Nesse processo de transformação da radical alteridade infantil em algo reconhecível, a educação desempenha importante papel.

Neste exercício paradoxal que a educação exerce de proteger a criança contra as pressões do mundo, mas ao mesmo tempo prepará-la para conservar e transformar o mundo futuramente, a escola desempenha um forte papel político. Para pensar um pouco mais sobre esta instituição que vem sendo discutida nesta pesquisa, trago a seguinte definição de Jan Masschelein e Maarten Simons (2014, p.107):

[...] A escola é um fenômeno que, de uma ou de outra forma, está presente em todas as culturas e em todos os tempos. De acordo com este ponto de vista, a educação é considerada como a iniciação ao conhecimento e à cultura de uma sociedade e a escola é vista simplesmente como uma forma institucionalizada coletiva (e mais econômica e sofisticada) de tal iniciação. Entretanto, nós consideramos a escola como uma invenção bastante particular da *polis*, que consiste em oferecer “tempo livre” para aqueles que, de acordo com seu berço e seu lugar na sociedade, não poderiam dispor de tal tempo. A escola se origina como uma transgressão de um privilégio, o privilégio dos aristocratas e dos cavaleiros da Grécia arcaica. A escola e a democratização do “tempo livre”. Como Rezinga assinala, a escola se refere a uma educação e edificação que não eram adquiridas como subprodutos do treinamento de cidadãos “para profissões úteis e rentáveis.



Sendo assim, a escola nesta perspectiva anda na contramão do que a contemporaneidade vem configurando, podendo ser encarada como uma instituição capaz de produzir rupturas e algumas transgressões a serem pensadas na formação docente. Afinal, segundo César e Duarte (2010, p. 826), baseados em Arendt, vivemos em uma crise da ‘sociedade de massas’ que prioriza as atividades do trabalho e do consumo, desejando constantemente a novidade, orientando-se apenas pelo futuro imediato. Sob esta lógica, não há espaço para a conservação do passado, o que repercute na perda da autoridade e da tradição. “[...] Neste cenário as fronteiras entre adultos e crianças vêm se tornando cada vez mais tênues, problema que, por sua vez, põe em destaque a falta de responsabilidade e o despreparo dos adultos para introduzir os recém-chegados no mundo [...].”

Sendo assim, cabe às equipes escolares investir em reflexões potentes que suscitem a responsabilidade dos adultos para com a vinda dos novos e dos jovens, primando pela conservação do mundo que se vive e permitindo que possam se expressar e estabelecer suas intervenções em um ritmo menos acelerado, afastado da vida produtiva e buscando uma vivência mais humanizada. De acordo com Masschelein e Simons (2014, p. 109), tal proposta repercute significativamente nas condições sociais dos sujeitos infantis, afinal:

[...] Se a escola muda as condições sociais das crianças em idade escolar, então isso acontece precisamente porque ela as tira do mundo (desigual) de produção (e o mundo desigual da família e da ordem social) e oferece a elas a magnificência de um tempo-espaço igualitário.

Por isso, os autores compreendem a escola como um ambiente onde o nosso mundo é posto em jogo e dramatizado<sup>10</sup>. Em outras palavras eles destacam que tal instituição pode ser vista como o ‘parquinho da sociedade’, onde ao adentrá-lo, o sujeito é inserido em um tempo e espaço “[...] em que papéis, posições, costumes e histórias particulares são suspensos e onde todas as pessoas são igualmente expostas a coisas em comum em vista de um uso novo e livre [...]” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.120).

Por todas essas características, a escola pode ser compreendida como um marco da democracia. Afinal, segundo os autores, tal ambiente oferece momentos políticos que demonstram a igualdade (a ideia de que todos de alguma forma são capazes). Além disso, a possibilidade de maior igualdade entre os diferentes grupos sociais e culturais, são potencializadas no exercício da negociação ou como diria Foucault, nas relações de poder. Cabe complementar, que para Alfredo Veiga-Neto (2016) e Theresa Calvet de Magalhães (2008), o poder incita, provoca e produz, não sendo algo repressivo. Assim, ele não é algo que

<sup>10</sup> Isso fica mais nítido ainda quando nas instituições de Educação Infantil, por exemplo, disponibilizamos tempo e espaço para que as crianças possam brincar e assim representar o mundo a sua volta.

alguém possui, mas que exerce, sendo uma ação sobre outra ação que se exerce sobre os sujeitos livres e que produz efeitos, respostas, reações. Sob esta perspectiva, pode se dizer que, para Foucault, não há contradição entre saber e liberdade, pois eles são indissociáveis. Além disso, compreende-se que a resistência funciona como uma (re)ação, como outra ação de poder.

Frente a tal processo, podemos perceber que na medida em que todos são compreendidos como capazes, há uma reconfiguração do que entendemos como in/exclusão. Portanto, a democracia passa a ser entendida por alguns grupos como algo perigoso, pois na medida em que aquelas pessoas que são vistas como desqualificadas, demonstram sua igualdade, os discursos de “ter poder para” – “ter qualificação para” são colocados em xeque.

Além disso, há uma séria crise no cenário político mundial atual, no qual a democracia e a política vêm sendo cada vez mais desqualificadas. Zygmunt Bauman e Ezio Mauro (2016, p.25), sinalizam que mesmo tendo derrotado a ditadura militar, a democracia deve ser encarada como uma busca permanente.

O destino da democracia parece estar nessa ruptura do pacto entre Estado e cidadão, como se ela fosse apenas uma construção humana não permanente, enclachada no século passado e incapaz de governar o século que apenas começou. Por definições, a democracia não permite exceções – ou se aplica a todos ou não vai funcionar. Todavia, nisso também reside uma lição: depois de ter derrotado as ditaduras, a democracia não se instala no controle para sempre. Ela deve lutar por supremacia diariamente, num esforço constante para provar sua própria legitimidade. E a política é forçada a voltar a lidar com a vida das pessoas em termos concretos, unindo interesses legítimos em jogo com os valores que a democracia cultua e com os ideais que ela simboliza. (BAUMAN; MAURO, 2016, p. 25).

Os autores assinalam que se acentua cada vez mais uma relação humana frágil e superficial entre os sujeitos. Dessa forma, enfrentamos uma instabilidade política, pautada por uma solidão e incomunicabilidade entre os indivíduos. O cidadão, por sua vez, sente-se desacreditado, traído e frustrado pelas promessas democráticas que são propagadas de forma rasa, o que reflete no desmoronamento do conceito de público, que vem afetando significativamente a nossa escola pública e nossos currículos.

Bauman e Mauro (2016, p.38) operam com o argumento de que já não fazemos mais uso da política no nosso dia a dia, pois perdemos cada vez mais nossa identidade - social, política e cívica -, vivendo assim no jogo do indefinido, do acaso, desacreditando de ações que possam intervir na realidade que nos cerca. Neste sentido:

[...] A crise é um agente político que muda nossas escalas de referência e valor, a estrutura de nossas opiniões, nosso comportamento e mesmo nossos direitos e deveres. Quando argumenta que, sob a pressão da crise o mundo se desloca para fora da esfera da nossa responsabilidade e do nosso poder de intervir – ou mesmo apenas influenciar os acontecimentos -, você mostra que, se participarmos de alguma batalha política ou nos trancarmos em nossas casas isso não faz nenhuma diferença. [...] (BAUMAN; MAURO, 2016, p. 38).

Frente a tal situação, há uma redução das relações de cidadania, na qual o voto passa a ser um instrumento de delegar o “fardo dos deveres cívicos”, a uma figura que se manifeste como um sujeito capaz de resolver nossas questões públicas por si mesmo e que muitas vezes reduz a complexidade das problemáticas sociais, resumindo-as a apenas uma solução “rápida, eficaz e instantânea”. Estas ações são denominadas pelos autores de neopopulismo, no qual precisamos estar atentos e construir uma consciência responsável e alternativa que seja capaz de desenvolver, juntamente com as outras, uma nova proposta de governo e uma crítica ao que está em curso (BAUMAN; MAURO, 2016).

Acredito na possibilidade de construção de uma nova consciência política, baseado nas provocações que Foucault (2000) faz ao ressaltar que a crise pode ser encarada como uma maneira intrínseca da configuração das instituições modernas e de sua organização. Por isso, ao abordar o problema da crise institucional, política e democrática, aquilo que se espera é a intensificação ou a reestruturação das próprias práticas disciplinares que constituem o sujeito consigo e na relação com o outro.

Sendo assim, para entender de forma mais aprofundada as transformações que repercutem nas crises em que vivemos, busco nas formulações de Foucault, através das obras “Segurança, território e população” (2008a) e “Nascimento da Biopolítica” (2008b), compreender a transição de Estado Administrativo (focado na administração e na disciplinarização dos corpos) para Estado Governamentalizado (que abrange as diferentes maneiras de governar tanto os outros quanto a nós mesmos). Para o autor, a governamentalidade configura-se como maneiras de governar, cuja análise coloca em evidência a racionalidade das técnicas e instrumentos que cerceiam a conduta da população em uma dupla perspectiva: a relação entre o sujeito e o governo (entendido com Instituição/Estado) e a relação do sujeito consigo mesmo. Através dos jogos de poder, produzidos pela governamentalidade, os mecanismos de gestão demandam um mínimo apoio do Estado no processo de condução da população. Por isso, são empregadas tecnologias de governo que investem fortemente na produção de subjetividade de sujeitos capazes de se autogovernar.

Já a análise que Gilles Deleuze (1992), faz sobre o Estado, destaca que a sociedade disciplinar teorizada por Foucault começou a ser substituída pela “sociedade de controle”, no qual novas tecnologias foram empregadas para o controle social e subjetivo dos sujeitos.

Portanto, pode-se perceber que Arendt, Foucault e Deleuze, mesmo traçando caminhos teóricos diferentes, demonstram que a crise na educação, na política e na democracia é uma crise da modernidade. Sendo assim, faz-se de suma importância pensar criticamente o significado dessas crises e como elas refletem nas instituições modernas, entre elas a escola.

Neste sentido, a educação<sup>11</sup>, a sociedade e a instituição escolar precisam estar sendo constantemente (re)pensadas e por isso, acredito no papel da coordenação pedagógica como elemento potencializador deste exercício. Levando assim, tais reflexões que propiciem uma análise da fragilidade intrínseca na organização da instituição escolar e dos saberes escolarizados, que vem sendo empregados em nossa sociedade – que se encontra cada vez mais individualista e despreocupada com as questões políticas e democráticas.

### **3.1 Pânico Moral e as temáticas de gênero e sexualidade na educação escolar**

A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar de sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas isso não passou da contrapartida e, talvez, da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder. (FOUCAULT, 2015, p.34)

As questões relativas à sexualidade se configuraram, na análise foucaultiana, como um objeto histórico. Neste contexto, a sexualidade torna-se algo possível de ser regulada por meio dos jogos de poder-saber, que qualificam as práticas sexuais e constituem a política sobre a vida (biopolítica) da população.

Partindo desses conceitos foucaultianos, Dagmar Meyer (2011), ressalta que a análise sobre o sexo e a sexualidade ganham novos contornos, na medida em que alguns estudos e pesquisas, em diferentes campos (Filosofia, Ciência Política, Antropologia, Psicanálise, Linguística), se articulam com as teorias pós-estruturalistas de Michel Foucault e Jaques Derrida, para compreender com maior amplitude as constituições de homens e mulheres e as relações que estes estabelecem.

---

<sup>11</sup> Neste caso abordo o termo educação pensando no sistema de construção de conhecimentos e saberes mediados no ambiente escolar. Todavia, com base nos Estudos Culturais (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003) não podemos perder de vista que tais processos também ocorrem nas diferentes instituições como: família, comunidade, mídias, etc.

Para ampliar tal discussão, recorro aos estudos de Linda Nicholson (2000) e Joan Scott (1995), acerca do conceito de gênero. Afinal, de acordo com as autoras, tal categoria vem sofrendo diversas transformações analíticas desde o seu surgimento, no início da década de 70. Conforme Felipe (2005), esta categoria primeiramente era vinculada a uma variável binária arbitrária, que reforçava dicotomias rígidas e passou a ser entendida como uma categoria relacional e contextual, como forma de contemplar as complexidades e conflitos existentes na constituição dos sujeitos.

Dessa forma, configura-se o campo dos estudos de gênero pós-estruturalistas, uma abordagem sob a ótica do construcionismo social, que emprego neste trabalho. Meyer (2011, p.15) explica que, no âmbito desse campo, o conceito de gênero é complexificado e ressignificado: “Ao problematizar de forma concomitante as noções de corpo, de sexo e de sexualidade, que introduziu importantes mudanças epistemológicas no campo dos estudos feministas”.

Através das investigações desenvolvidas acerca do conceito de gênero, destaco que não associo o conceito à figura da mulher, amparado pelo campo dos Estudos de Gênero e com o apoio de Meyer (2011), procuro investigar as relações de gênero como elemento teórico-metodológico. A referida autora, amplia meu olhar ao pontuar que gênero organiza a sociedade, e constitui a identidade individual e coletiva dos sujeitos.

Neste sentido, Weeks (1999) compreende gênero como “uma divisão crucial” nas construções das diferenças sociais e de classes. Para ele, o gênero não é uma “simples” categoria de análise, mas uma relação de poder que se estabelece na e por meio da cultura e da linguagem, onde se constituem as diferentes construções de significados de masculino e feminino.

Portanto, em meio a essas variadas expressões e movimentos em prol de uma política identitária, que luta(va) por reconhecimento e legitimação, surgiu a vertente dos Estudos *Queer*, delineando uma política da pós-identidade (LOURO, 2001b). Dessa forma, as reflexões e críticas estabelecidas pelos movimentos gay e lésbico feminista, possibilitaram um novo olhar para a constituição identitária dos sujeitos, na medida em que buscavam romper com uma definição uniforme de identidade homossexual. Assim, os Estudos *Queer* são encarados como uma política da diferença, na medida em que problematizam visões de identidade de caráter fixo e único.

Sendo assim, por meio dessas contribuições, pode-se compreender que sexo, o corpo e o próprio gênero são construções culturais, linguísticas e institucionais, constituídas no interior das relações de saber-poder-prazer.

Entretanto, pude observar que todas essas concepções foram geradas nas análises construídas no âmbito dos movimentos sociais, políticos e acadêmicos, gestando formas de governo dos indivíduos.

Os pesquisadores Maria Rita César, André Duarte e Jamil Sierra (2013), ao refletirem sobre a governamentalidade e o movimento LGBT na escola, apontam que as contribuições de Foucault acerca das formas de governo, nos preparam para que possamos analisar atentamente as sutilezas, os perigos e as especificidades envolvidas na relação entre Estado e movimentos sociais. Assim, o exercício de poder perpassa a relação entre Estado e sociedade civil.

Portanto, estas relações são marcadas por lutas, resistências e entrelaçamentos que podem contribuir para redefinir os esquemas de governo estatal administrativo, que conduzem a população e ao mesmo tempo podem reforçar as táticas de governo já dominantes.

Os movimentos sociais contemporâneos, aqueles formados a partir das demandas dos chamados grupos de minorias, situam-se em discursos e práticas marcados na luta, pela expressão e inclusão de suas identidades (raciais, étnicas, geracionais, sexuais, de gênero, de classe, entre outras).

Em meio a esta luta César, Duarte e Sierra (2013, p.194) consideram que

[...] A educação e os processos de escolarização são um alvo importante das lutas sociais, seja por meio da inclusão desses sujeitos, seja por meio da elaboração de políticas curriculares que demonstrem a participação desses indivíduos nas dinâmicas sociais. Especialmente desde a última década, acirraram-se os debates e as reivindicações promovidos pelos movimentos sociais que tratam das questões de gênero e sexualidade, com ênfase não mais no conceito de minoria social, mas na ideia de diversidade sexual e de gênero. No horizonte dos movimentos feministas e, sobretudo, dos movimentos LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis), as reivindicações referem-se ao direito ao aborto, à união civil e ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, ao direito ao pleno atendimento institucional dos sujeitos LGBT e, especialmente no Brasil, ao combate e à luta pela penalização da violência de gênero, assim como contra a violência e o preconceito em relação à população LGBT.[...]

Dessa forma, a instituição educativa torna-se palco das questões que envolvem a diversidade das suas mais variadas formas, bem como da luta contra as violências de gênero. Nilma Lino Gomes (2007), destaca que a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Para ela, por meio deste campo, lidamos com a construção histórica, social e cultural das diferenças, que estão ligadas às relações de poder, bem como aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural), temos que levar em consideração a construção das identidades, o contexto das desigualdades e

das lutas sociais. Neste sentido, a diversidade gera uma indagação ao currículo e a escola, assim como da sua organização. Portanto, trabalhar na perspectiva da diversidade, é posicionar-se contra as diversas formas de discriminação, dominação e exclusão, compreendendo a educação como um direito social.

Pensando nisto, Rochele Fachinetto, Fernando Seffner e Renan Santos (2017), salientam que a escola é a primeira instituição na qual se insere o sujeito no mundo público. Portanto, necessitamos investir em pedagogias que possam contribuir para que os indivíduos decidam sobre si, sobre seu corpo, sobre suas trajetórias e pertencimentos, bem como possam respeitar as decisões do outro. Ou seja, busca-se conduzir a conduta dos sujeitos para que tomem suas decisões sobre si, de forma autônoma, e que respeitem a(s) diferença(s) dos indivíduos.

Todas estas ações não transcorrem de forma pacífica, pois são entendidas como processos de subjetivação, permeados por intensas relações de poder e resistência. Neste sentido, torna-se potente observar a construção do que Jane Felipe e Bianca Guizzo (2017, p.220) definem como *scripts* de gênero e *scripts* sexuais.

A ideia de *scripts* nos parece potente para pensar criticamente todas as prescrições que nos são impostas desde o nascimento (ou mesmo antes dele), em função de sermos designados como machos ou fêmeas. Tais expectativas das mais diversas ordens vão sendo tecidas e muito bem tramadas (ou amarradas) ao longo das nossas vidas – pela família, pela religião, pela escola e demais instituições e pelos mais variados discursos -, dizendo-nos como devemos ser e nos comportar. Apesar de se pretenderem hegemônicos, tais roteiros que vão sendo construídos minuciosamente dia a dia, sempre podem sofrer inúmeras negociações, recusas ou adesões, sejam elas totais ou parciais. Cientes de que os conceitos sempre escorregam, são provisórios e não dão conta da complexidade dos sujeitos [...] Poderíamos então entender os *scripts* de gênero e os *scripts* de sexualidade como roteiros, definições, normas, apontamentos, às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto, que prescreveriam as condutas dos sujeitos. Quando os *scripts* são ignorados, rompidos ou modificados, seus autores, neste caso, a sociedade que se pretende hegemônica e que insiste em traçar determinados padrões de comportamento, trabalha no sentido de impor sanções e promover discriminações a todos os sujeitos ou grupos que ousam romper, modificar ou mesmo escrever seus próprios *scripts*.

Portanto, os *scripts* de gênero se referem às atribuições que são/estão sendo culturalmente definidas como masculino e feminino, produzindo assim diferenças, que se desencadeiam na constituição corporal, nas expectativas que temos em torno desse corpo e como o vemos. Cabe destacar, que tais significados são constituídos nas relações de poder e através de minuciosas técnicas de vigilância e regulação.

As (re)formulações dos *scripts* dos sujeitos se desdobram nas normativas constitucionais e no preceito internacional dos direitos humanos. Nestes documentos, o Estado tem seu papel no que diz respeito a dar efetividade ao direito de uma vida livre de

discriminação e violência. Isso pode ser percebido na Constituição Federal de 1988, que proíbe qualquer tipo de discriminação em razão de sexo, gênero ou orientação sexual.

Tendo em vista tais preocupações e a relação de governamentalidade entre Estado e Movimentos Sociais LGBT, César, Duarte e Sierra (2013) destacam que nos anos 2000, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, foram criadas secretarias especiais, com estatuto de ministério, tais como a Secretaria Especial de Política para as Mulheres (SEPM) e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Além disso, foi implementado, com a ajuda dos movimentos LGBT, o programa “Brasil sem Homofobia”. Tais investimentos, foram frutos de um longo processo de escuta e diálogo que se desdobraram em avanços e recuos nesta relação. Todavia, pode-se perceber a consolidação de políticas propostas por grupos sociais em torno da reflexão e constituição dos *scripts* de gênero e *scripts* sexuais.

Entretanto, atualmente, frente aos retrocessos que repercutem em todo o processo de desumanização dos sujeitos, de descrença na política e no sistema democrático, esta aliança e a potencialização de temáticas como gênero e sexualidade, passaram a ser mal interpretadas, instaurando-se assim uma espécie de pânico moral, principalmente em relação às crianças. Os movimentos conservadores que tentam proibir a discussão de gênero e sexualidade nas escolas têm se sustentado a partir dessa perspectiva, difundindo o medo e reiterando a ignorância sobre determinados temas.

Richard Miskolci (2007), ao discorrer sobre o conceito de pânico moral, salienta que este é um medo social, no qual se instauram lutas sobre o que se considera legítimo. O autor opera com esta categoria conceitual, para analisar a rejeição da homossexualidade, especialmente no que diz respeito ao casamento e parceria entre pessoas do mesmo sexo, percebendo a (re)negociação de normas que a sociedade estabelece em prol do controle social.

De acordo com Miskolci (2007, p.117), se constrói uma rede de saber-poder (expressa na mídia, na opinião pública e pelos agentes de controle social) que legitima determinadas identidades sexuais (e também aproveito para agregar as identidades de gênero). Tal rede pauta-se em uma visão biologicista, para que se reaja frente à ruptura dos padrões normativos. Segundo o autor:

A perspectiva britânica sobre os pânicos morais dá maior atenção ao papel da mídia em sua disseminação. Segundo Thompson, o processo que leva ao aparecimento de um pânico moral pode ser expresso em cinco passos. Primeiro, algo ou alguém é definido como um perigo para valores ou interesses, depois esse perigo é interpretado em uma forma facilmente reconhecível pela mídia e há uma rápida construção de preocupação pública. Por fim, há uma resposta das autoridades ou dos criadores de opinião e o pânico cessa ou resulta em mudanças sociais. (MISKOLCI, 2007, p.117).



Estes pânicos morais expressam o comportamento coletivo da sociedade contemporânea frente às mudanças sociais, nos quais buscam abranger a totalidade. Por isso, acrescido de toda a lógica política democrática abordada anteriormente, consigo perceber as estruturas que engendram os movimentos conservadores e autoritários.

O discurso de conservação da família (constituída sobre a vertente heteronormativa), também é uma tecnologia potente proclamada pelos grupos conservadores. Através do fundamentalismo cristão, se produz imagetivamente a figura da família homoafetiva ou de qualquer outra forma de relação afetiva, entre aqueles sujeitos que rompem a norma heterossexual, como problema para a sociedade.

Elenita Silva, Fátima Parreira e Cristian Lissi (2017) trazem importantes contribuições ao discutirem sobre o quanto a religião opera sobre o corpo e a sexualidade, inclusive na educação escolar. De acordo com os estudiosos, que sustentam suas análises no conceito de poder pastoral de Michel Foucault, há uma lógica da moral sexual impressa nos discursos cristãos. Tal pensamento vem sendo constituído e ganhando novos contornos na atualidade, mas se faz presente desde o período referente a queda do Império Romano. A partir deste período, o cristianismo passou a prevalecer, e os desejos e prazeres foram marginalizados. Nesta conjuntura, a figura da mulher e da criança, passou a ser produzida como aquela que deve ser isolada de determinadas práticas julgadas como propensas ao pecado e perdição.

Neste sentido, torna-se fácil perceber de forma mais nítida, o mecanismo de poder da Igreja, no qual Foucault (2004) denominou de “poder pastoral”. Tal poder visa ser estabelecido em um grupo, operando individualmente em cada seguidor. Dessa forma, o ‘pastor’, investido deste poder, busca zelar pela salvação de seus fiéis, que por sua vez, se submetem a seguir determinada moral a fim de purificar sua alma<sup>12</sup>.

Mesmo o poder pastoral sendo diferente do poder político, percebo que nos últimos tempos, vem sendo estabelecida uma aliança entre estes poderes, que vem operando nos discursos em nível de macropolítica, ferindo inclusive o caráter de laicidade do Estado. Afinal, membros do parlamento, vinculados a diferentes partidos políticos e sustentados em crenças religiosas dogmáticas, corroboram com a concepção de que temas como gênero e sexualidade representem um problema para a “família tradicional”, na medida em que, segundo eles, subverteriam conceitos de homem, mulher, família, maternidade e paternidade.

Baseada nesta lógica, que vemos tamanho retrocesso na atualidade, especialmente quando nos deparamos com o retorno de preceitos que pareciam superados no debate

---

<sup>12</sup> Cabe destacar que neste contexto corpo e alma são vistos de forma isolada.

educacional e sociopolítico. Por meio disso, que estamos vivenciando o violento ataque aos debates que dizem respeito a gênero e diversidade sexual.

### **3.2 “Ideologia de gênero” e Escola Sem Partido: promovendo retrocessos na educação**

Jimena Furlani (2016) e Rogério Junqueira Diniz (2017) nos chamam a atenção para o fato de que o ativismo religioso reacionário encontrou na temática de gênero um alvo para suas críticas e mobilizações. Neste sentido, aliado ao cenário político favorável, as Igrejas com caráter conservador e dogmático, em especial a católica, criou em meados dos anos 90 a 2000, o termo “Ideologia de gênero”. Tal proposta tem por objetivo barrar as manifestações políticas e sociais, as reformas jurídicas e as ações pedagógicas em prol da diversidade.

Aproveito para destacar que “teoria de gênero” e “ideologia de gênero” não são sinônimos dos “Estudos de Gênero”. Cabe salientar que os Estudos de Gênero, com os quais trabalhamos, devem ser compreendidos no plural, constituídos por diferentes campos e tendo várias matrizes teóricas e políticas. Portanto, gênero, neste âmbito teórico, precisa ser compreendido como um conceito relacional e analisado a partir de várias perspectivas e não como uma ideologia. Torna-se necessário ainda, perceber o quanto o termo “ideologia” tem sido utilizado pelos grupos conservadores como algo negativo, que está presente somente nos outros que possuem opiniões diferentes das suas. É como se tais grupos não possuem uma ideologia. Por isso, Diniz (2017, p.46) ressalta:

Teoria/ideologia de gênero”, portanto, existe e não corresponde e nem tampouco resulta do campo dos Estudos de Gênero ou dos movimentos feministas e LGBTI. É, em vez disso, um dispositivo de origem vaticana urdido para promover uma agenda ultraconservadora, antifeminista e antagônica à democracia e aos direitos humanos entendidos em bases mais amplas e plurais.

Portanto, “ideologia de gênero” ou “teoria de gênero”, podem ser entendidas como sintagmas fabricados na forma de *rótulos* políticos, instaurando um pânico moral e buscando adeptos a mobilizações.

Ao pesquisar páginas da internet acerca de “ideologia de gênero”, me deparei com produções (escritas e imagéticas) que expressam o sexismo e a homofobia. No que diz respeito à escola, foi possível observar grande preocupação com uma forma de doutrinação marxista e ateia, ao se reportarem a propostas educativas, inclusivas, antidiscriminatórias, que privilegiem a laicidade e a democracia.

Junto destas terminologias, encontro no atual cenário brasileiro o projeto “Escola sem partido”, que vem buscando alterar o caráter e a imagem da escola pública em vários aspectos,

especialmente, no que diz respeito à conquista de direitos e de uma educação problematizadora e aberta para a diversidade. De acordo com Gregory da Silva Balthazar (2017, p.121) neste investimento:

[...] a escola é concebida unicamente como um lugar de disseminação de saberes, em um tom bastante tecnicista – se pensarmos no projeto pedagógico dos governos militares no Brasil – do que seja educação. O debate político e a convivência da diferença, tão necessários à manutenção da democracia, não tem aqui espaço. O currículo escolar deve seguir exclusivamente para instrumentalizar as crianças e os jovens para o vestibular, logo, para prepará-los para o mercado de trabalho.

Diferentemente do que foi discutido anteriormente sobre escola como tempo-espço de reflexão, democracia e diversidade, pode-se perceber que o discurso empregado nos últimos projetos educacionais brasileiros do pós-golpe, sustentam a ideia de ensinar o já sabido em exercícios constantes para que não se reflita além do que está como dado.

Gaudencio Frigotto (2017) traz em seus estudos, a gênese do projeto “escola sem partido” e alerta que medidas como estas, se inserem como produções na busca de anulação do poder político do Estado e transferência deste poder para os grandes grupos econômicos. Conforme o pesquisador, a partir dos últimos anos do século XX, o capitalismo, pautado em grupos burgueses conservadores e religiosos, vêm investindo no desmanche do setor público e da escola pública. Dentre as medidas empregadas, destaco: a terceirização e conveniamento de instituições educativas a órgãos privados; novos critérios para a gestão escolar e de escolhas de disciplinas para compor o currículo; bem como a busca de alteração na formação docente.

Com base nos estudos de Luis Felipe Miguel (2016), é possível perceber que o Movimento Escola Sem Partido vem sendo pontuado há um certo tempo. Criado em 2004, teve durante dez anos pouca expressividade. Em 2007, manifestou-se por meio de uma polêmica acerca da coleção de livros didáticos Nova História Crítica, de Mario Schmidt. Em 2011, o movimento ressurgiu em virtude das críticas em torno do material produzido pelo Ministério da Educação de Combate à Homofobia, chamado pela mídia de “Kit Gay”.

Assim, a discussão em prol do Movimento Escola Sem Partido ganha maior consistência na medida em que se direciona para âmbito de uma agenda conservadora. Desta forma, o que antes focava em um temor de “doutrinação marxista” (presente desde de o período ditatorial), passou a preocupar-se também com as discussões realizadas nas escolas acerca de gênero, sexismo e homofobia. Portanto, noções como "esquerdismo", "comunismo" e "petismo" passam a ser associadas aos debates de gênero, expresso pelo combate à lgbtfobia, à violência contra a mulher ou à defesa de direitos para esses grupos.

Neste contexto, sob uma perspectiva religiosa, tal movimento busca defender uma moral judaico-cristã - desrespeitando a laicidade do Estado -, bem como um modelo de família nuclear. Para isso, repercute-se a necessidade de se lutar contra o “marxismo cultural”, que supostamente estaria dominando a sociedade brasileira (MOURA; SALLES, 2018, p.154). A concepção de família que o MESP pontua, é digna de análise, afinal, é carregada de uma definição heteronormativa bem específica, restrita e excludente. Os integrantes desta família idealizada sob a lógica do MESP, seguem preceitos da tradição judaico-cristã e são os únicos sujeitos que possuem direito concebíveis. Neste sentido, a democracia e as instituições, como a escola, passam a não ser encaradas “[...] como espaços de inclusão e horizontalidade, e sim, no máximo, espaços de convivência, onde as hierarquias e relações de poder devem seguir imutáveis [...]”.

Cabe destacar, que desde o início do processo de impeachment contra a presidenta, no final de 2015, o Movimento Escola Sem Partido (MESP) alcançou maior destaque. Nesta mesma época, o deputado estadual fluminense Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) encomendou a Miguel Nagib, um anteprojeto de lei contra a “doutrinação” nas escolas, tendo como título “*Programa Escola Sem Partido*”. Este anteprojeto passou a ser disponibilizado no site do MESP, tendo versões para serem apresentadas nos âmbitos: municipal, estadual e federal. Foi desta maneira que “[...] o projeto se espalhou por todo país de forma que, no final de 2017, já havia mais de 120 projetos de lei apresentados e mais de uma dezena de projetos aprovados em pequenos municípios” (MOURA; SALLES, 2018, p. 141).

A nível nacional, o Programa Escola Sem Partido esteve no PL 867/2015 proposto pelo deputado federal Izalci Lucas. Tal proposta segue o anteprojeto criado por Nagib a pedido da família Bolsonaro. Cabe ressaltar que mesmo sendo o primeiro projeto na Câmara a apresentar o nome do movimento, o PL 867 não foi a primeira proposição legislativa inspirada no MESP. No ano de 2014, o deputado Erivelton Santana (PEN), atuante na Frente Parlamentar Evangélica, apresentou os PL's 7180 e 7181. As propostas legislativas têm como objetivo de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para submeter a educação escolar à vontade das famílias dos/das educandos/as, sob a lógica conservadora.

Mesmo o PL voltado para o Escola Sem Partido tendo sido arquivado na câmara de deputados, no dia 11 de dezembro do ano de 2018, o MESP continua expondo suas ideologias e produzindo efeitos.

Conforme Diniz (2017) e Frigotto (2017) investiu-se em um pânico moral na sociedade, na medida em que estes movimentos burgueses e ultraconservadores, construíram

a ideia de escola comandada por um partido político. Tais discursos, também ressaltam que as instituições educativas públicas estariam pautadas em uma ‘ditadura gayzista’, subversiva aos preceitos religiosos de família, homem e mulher. Cabe destacar, que na esteira do discurso antigênero, é pontuado que as crianças não devem sofrer interferências indevidas da escola, o que inclui assuntos referentes a desigualdades, gênero e sexualidades.

Frente a tal situação, pode-se perceber um investimento de um dispositivo de pseudoneutralidade, a fim de conduzir a conduta dos sujeitos para a redução dos conhecimentos políticos e à descrença na educação pública. Isso pode facilitar a privatização dessa instituição e a propagação da concepção de que a única forma de vida e tese de ciência válida, é aquela proposta pelos detentores do capital.

Diante de todo este contexto de pouca reflexão e de constante incitação ao autoritarismo e conservadorismo, culminou a distorção imagética das políticas Estatais construídas ao longo dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, em parceria com os Movimentos Sociais LGBTs.

Tal distorção e fomentação ao ódio, vão à contramão dos marcos legais que efetivam os Direitos Humanos. Por meio desta onda conservadora, o Estado perpetua a discriminação, o que se torna mais evidente ainda, quando se analisa a polêmica e posteriormente a retirada de quaisquer referências à palavra “gênero” no Plano Nacional de Educação. Todavia, de acordo com Fabiana Simioni (2017, p.96), vale ressaltar que:

A tentativa de negar vigência a normas nacionais e internacionais através da retirada de quaisquer referências à palavra “gênero” é inconstitucional, antidemocrática e ilegal, porque pretende a exclusão da proteção jurídica contra a discriminação e a violência que estão mais facilmente submetidos determinados grupos sociais. Em uma democracia à moda brasileira, os parlamentos perderam uma ótima oportunidade para a promoção de uma cultura de respeito às diferenças e a não-violência.

Diante de toda esta conjuntura de arranjos que vem (re)definindo as temáticas de gênero e sexualidade na escola, me valho da constante reflexão nas nossas ações como cidadãos e educadores da sociedade contemporânea. Por isso, mais uma vez ressalto a importância da coordenação pedagógica, no que diz respeito à formação continuada e na reflexão cotidiana constante, para que os educadores possam “[...] acumular energia intelectual e ética e organização política coletiva [...] para que haja futuro humanamente suportável em nossa sociedade [...]” (FRIGOTTO, 2017, p. 33).

Sustentado em todos estes conceitos discutidos, me dedicarei a estruturar a proposta metodológica desta pesquisa.

## 4 ESCOLHENDO PONTOS E FIOS: DAS METODOLOGIAS TRAMADAS

[...] Eu entrava assim, num jogo que colocava por terra crenças antigas, confundia os caminhos que eu trilhava e borrava inapelavelmente as fronteiras ou os limites do espaço onde eu colocava as verdades últimas e inquestionáveis, as mais firmes fundações, o terreno onde se assentavam minhas certezas mais caras e que permitiam viver e produzir no cotidiano. (BUJES, 2007, p. 32)

Ao ter contato com os escritos de Maria Isabel E. Bujes (2007) tive sentimentos semelhantes que me chamaram atenção, especialmente pelo fato de que o ato de pesquisar me provoca uma sensação desafiadora, que coloca sob suspeita muitas das minhas certezas. Tal desafio causa desconforto, mas são escolhas que me colocam na busca constante e no exercício do pensamento, que por vezes, vai na contramão do que parece ser possível nos tempos em que vivemos.

Dessa forma, a pesquisa pós-crítica aponta para alguns (des)caminhos, que me permitem delinear minha metodologia enquanto pesquisador. Tal proposta instiga-me a adentrar nesses territórios que suscitam deslocamentos, compreendendo que o conhecimento é sempre parcial, provisório e construído nas relações entre poder e verdade (SILVA, 2010a). Portanto, a partir desse entendimento, vou buscando ferramentas com a intenção de desmontar o que já foi pensado, educando meu olhar e sensibilidade para tudo o que me cerca enquanto cidadão, professor e coordenador pedagógico.

É válido destacar, que ações como estas já mencionadas, são marcadas por escolhas teóricas, políticas e afetivas (LOURO, 2007). Dessa forma, aproveito para ressaltar, que os estudos de Michel Foucault (2015), foram de suma importância para que eu pudesse dar mais alguns passos em busca de problematizações. A abordagem de gênero pós-estruturalista que busquei empregar, se deu especialmente com o apoio de Meyer (2011) e Louro (2011b). Já à educação das infâncias e dos atravessamentos de gênero, recorri às teorizações de Felipe (2013) e de Furlani (2011).

Em relação à escolha política desta pesquisa, ressalto que a minha opção por estes estudos tem como propósito produzir redes para pensar uma Educação Infantil mais inclusiva para com a diversidade. Dessa forma, busco contribuir para o processo de formação continuada e do estreitamento de laços entre academia e escola.

### 4.1 Delinear as primeiras teias

As questões relacionadas a gênero e sexualidade sempre mobilizam minhas reflexões. Sejam nos caminhos de profissionalização do homem-pedagogo, no sujeito masculino

atuando na docência com crianças ou na análise acerca da infância e da transexualidade, sempre procurei investir em uma analítica de caráter pós-crítico, operando com estes dois conceitos tão caros na nossa constituição enquanto sujeitos.

Tais investigações sempre buscaram me sensibilizar cada vez mais para com o trabalho na Educação Infantil. Na minha última pesquisa, em que me debrucei sobre o tema das infâncias e da transexualidade, pude constatar o quanto a Escola Infantil é um ambiente generificado e heteronormativo, onde a norma de gênero, em uma vertente binária, se instala, vigia e regula os corpos infantis. Frente a isso, os/as profissionais da Coordenação Pedagógica são muitas vezes encarados como sujeitos que contribuem para a vigilância e regulação dos corpos no ambiente escolar. Além disso, por serem constituídos por discursos de uma norma heterossexual, tais sujeitos ajudam a operar técnicas para manter tal perspectiva.

Neste caminho, as redes de (in)formação apareceram como uma proposta que visa envolver a ampliação de conhecimento das famílias e educadoras/es que atuam diretamente com as crianças. Tal estratégia, busca possibilitar práticas de valorização da diversidade e liberdade de expressão, para que as crianças possam viver suas infâncias longe do preconceito e do sexismo, procurando assim, diminuir as desigualdades existentes na nossa sociedade.

Esta sugestão tornou-se um grande estímulo para que eu continuasse buscando. Além disso, sempre senti a necessidade de potencializar alguma ação voltada para esta temática, na qual pudesse ser desdobrada no cotidiano da escola. Dessa forma, após algumas discussões com a minha orientadora, definimos trabalhar com uma rede (in)formativa que pudesse estar próxima de mim. Neste caso, optamos pela coordenação pedagógica, tendo em vista o papel que estes profissionais exercem enquanto (in)formadores no espaço escolar.

Assim, fui pesquisar trabalhos voltados para estes temas, a fim de analisar outras experiências de investigações que colocam o coordenador como condutor de reflexões acerca das questões de gênero e sexualidade. As primeiras buscas que fiz banco de dados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em outras instituições, me indicaram estudos voltados à constituição do coordenador pedagógico na contemporaneidade (BERGOLD, 2014) e para os princípios, concepções e práticas destes profissionais na Educação Infantil (GOMES, 2011). Entretanto, não encontrei produções nas quais expunham o exercício de problematização destes profissionais acerca dos temas sensíveis que atravessam nossas instituições educativas, o que me estimulou ainda mais a fazer estes arranjos e cruzamentos.

A partir das reuniões com minha orientadora e com as colegas de orientação, fui tecendo meu trabalho. As conversas com as minhas colegas CPs, nas reuniões que tínhamos,

articuladas pela Mantenedora, também contribuíram para pensar mais a fundo sobre o campo empírico. Assim, procurei investir na coordenação pedagógica para refletir, compartilhar, experiências e traçar caminhos para as nossas instituições educativas. Afinal, concordo com Marisa Vorraber Costa (2007), quando ressalta que a escola é objeto que se movimenta no tempo e espaço de uma situacionalidade político-social, sendo assim, é um ambiente construído por sujeitos que se constituem na contingência, portanto, digno de análise.

#### **4.2 (Des)envolver os nós e arranjos**

Para estabelecer um caminho metodológico que permitisse responder a minha pergunta investigativa acerca das articulações e explorações que as coordenações pedagógicas realizam com as temáticas de gênero e sexualidade, procurando perceber as (im)possibilidades de construção de uma rede (in)formativa na Educação Infantil, apropriei-me de algumas pesquisas, em especial a de Dal'Igna (2011) e de Gomes (2011).

Estas pesquisas têm como método o grupo focal, que consiste na interação entre participantes e pesquisador, com o objetivo de produzir dados a partir das discussões pautadas em tópicos específicos.

De acordo com Dal'Igna (2012, p.204), a forma de interagir, pautando nas discussões de tópicos definidos, são os elementos principais que caracterizam a técnica e a diferencia das demais. Neste contexto, se discute e se avalia a temática proposta de forma flexível e dinâmica, de forma que os/as participantes contribuem com suas concepções, experiências, sentimentos e relações com o tema em pauta.

[...] O que permite caracterizá-la e diferenciá-la das demais técnicas é o seu potencial para a produção de informação sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre os participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias. Da mesma forma, a técnica de grupo focal diferentemente de entrevistas (individuais ou coletivas), permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas. (DAL'IGNA, 2012, p.204)

Para enriquecer o diálogo, Gomes (2011) aponta que devemos estar atentos para que possamos escolher integrantes que tenham alguma vivência ou curiosidade com o tema discutido, a fim de que possa relacionar com suas experiências. Possuir algumas características comuns entre os/as participantes também é importante, pois enriquece a troca de informações e conseqüentemente a geração de dados.

Por meio desta metodologia, o pesquisador assume o papel de mediador, ficando responsável pelos encaminhamentos necessários, bem como da motivação, para que todos os



componentes do grupo possam contribuir e estreitar o diálogo. Assim, a intenção é de que a discussão flua, mas sem perder de vista os tópicos em debate que são previamente elaborados.

Para pautar sobre as questões éticas da pesquisa, recorri às contribuições de Zago, Guizzo e Santos (2016, p.196) que discutem acerca da complexidade deste conceito no âmbito das investigações no campo da Educação. De acordo com os autores, os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) são intensamente atuantes especialmente no campo da Medicina, procurando garantir a integridade e dignidade dos/das participantes de pesquisas clínica. Isso repercute em um biocentrismo que aplica determinadas regras, nas quais perdem o sentido se aplicadas em investigações sociais e humanísticas. Afinal, o modelo biocêntrico pauta-se na separação entre as posições de pesquisador/a e pesquisado/a, além de ter a dimensão das implicações e controle total dos procedimentos, etapas e possíveis repercussões das experimentações, o que acaba não abordando a subjetividade do/a pesquisador/a.

Sendo assim, na pesquisa que envolve o campo social e humanístico, um único modelo ético não consegue dar conta de avaliar as implicações da realização destas pesquisas. Neste sentido é preciso, “[...] recusar uma única regulação ética e propor múltiplas problematizações éticas, de acordo com as particularidades de cada investigação social e humana”. Para isso, Zago, Guizzo e Santos (2016, p.196) sugerem que *uni-verso* de pesquisa torna-se um *multi-verso* de pesquisa, que não é único, mas múltiplo. Essa multiplicidade desencadeia em uma série de atravessamentos que constitui a pesquisa. Seja através do seu recorte, objeto, pressupostos, fundamentação teórica, metodologia(s) utilizada(s), “[...] atravessamentos do/a pesquisador/a que a conduz, do/a orientador/a que a coordena ou orienta, da instituição de ensino e pesquisa que a financia”.

Dessa forma, pesquisar por meio desta perspectiva de ética, requer do/da pesquisador/a a tarefa de compreender os *multi-versos* de pesquisa, bem como sua própria existência, que constituem os limites e potências para pesquisar. Neste sentido, cada *multi-verso* de pesquisa tem suas próprias demandas éticas, necessitando de diferentes formas de consentimento por parte dos/as pesquisados/as, exigindo assim variadas e complexas conexões entre o lugar social e político do/a pesquisador/a na sua relação com os sujeitos da pesquisa.

No que tange as pesquisas que envolvem os Estudos de Gênero e Sexualidade, Zago, Guizzo e Santos (2016, p.198), sustentados na perspectiva foucaultiana, ressaltam que investigar sobre estas temáticas nos coloca na posição de agentes das (des)construções de sexo-gênero e de sexualidade em uma dada cultura e em um dado período histórico. Os autores sinalizam que ao fazermos pesquisa não deixamos nossos sexos, gêneros e sexualidades do lado de fora do campo de pesquisa. Até porque, [...] não fazemos pesquisas

“sobre” gênero e sexualidade, mas fazemos pesquisas “com” gênero e sexualidade [...]”. Por isso, estamos implicados/as nos dispositivos que produzem nossos lugares de sujeitos generificados e comprometidos com a conduta da pesquisa e com o conhecimento produzido por meio dela. Portanto, a implicação do/a pesquisador/a social é encarada como condição para a construção de uma ética de pesquisa, logo metodológica, que conduz a conduta do/a pesquisador/a.

Assim, empreguei nesta investigação, a concepção de que a ética é uma dimensão relacionada às pesquisas sociais e de que existem múltiplas éticas possíveis nessas pesquisas, especialmente às que empregam metodologias qualitativas, participativas, nas quais necessitam estabelecer relações de confiança entre pesquisadores/as e participantes.

Baseado nessas perspectivas descreverei a seguir a organização e condução do grupo, considerando os aspectos relacionados a: a) composição do grupo; b) local de realização; c) estruturação do grupo e d) planejamento dos encontros.

#### a) Composição do grupo

Assim que defini, junto com a minha orientadora, que os sujeitos da minha pesquisa seriam coordenadores pedagógicos busquei o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED-NH), sendo muito bem acolhido. Marquei uma reunião com a equipe de assessoria da Educação Infantil, para que pudesse explicar a elas sobre a metodologia, sendo bem aceito e firmando parcerias.

Com a intenção de enriquecer as discussões, estabeleci como critério convidar duas coordenadoras, uma atuante na Educação Infantil de EMEI e outra nesta mesma etapa, porém, de EMEF.<sup>13</sup>

Por exercer a função e mensalmente participar das reuniões propostas para os/as CPs na Prefeitura, considerei de certa forma fácil convidar minhas colegas para participar. Confesso que, por atuar em EMEI e pertencer à região leste (a região que abrange mais escolas), tive certa dificuldade para contatar as CPs de EMEF, das demais regiões, que não a que eu faço parte. Porém, por meio das redes de relações, fui conseguindo estabelecer convites.

Assim, realizei o convite a oito CPs. Conversei com uma colega, que é envolvida com um grupo de estudos na área de práticas pedagógicas na Educação Infantil, expliquei a

---

<sup>13</sup> O atual quadro de coordenação pedagógica do município de Novo Hamburgo é formado por mulheres, tendo apenas eu como homem na função. Aproveito para destacar, que toda/o a/o CP é uma escolha feita pelo/a diretor/a (já eleito/a) para compor a equipe diretiva. Em nível de organização da Prefeitura, as escolas municipais de NH são divididas em quatro regiões (norte, sul, leste e oeste).

proposta e pedi sugestões para que pudesse fazer alguns convites. Acreditava que devido a sua demanda de trabalho e estudos, não teria interesse no momento de fazer parte do grupo focal. Porém, além de me ajudar na procura das demais colegas, ela manifestou interesse em participar. Sendo assim, o grupo totalizou nove participantes tendo uma representação a mais de EMEI. Todavia, com o não comparecimento de uma CP representando as EMEFs da região sul, o grupo contou com oito profissionais.

Cabe considerar que os nomes fictícios das CPs foram escolhidos junto com a minha orientadora. Tal escolha tem como a intenção homenagear mulheres-brasileiras- professoras-pesquisadoras que são grandes referências para a Educação Infantil. São elas: Ana Lucia Faria, Beatriz Cerizara, Carmem Craidy, Clotilde Rosseti-Ferreira, Flulvia Rosenberg, Maria Malta Campos, Rita Coelho e Sônia Kramer.

Clotilde é branca e tem vinte e oito anos. É docente há dez anos, estando há três na coordenação pedagógica de uma EMEI. Tem formação em Pedagogia, e duas Especializações sendo uma em Docência na Educação Infantil e outra em Coordenação Pedagógica. Está casada e não tem filhos. É praticante da religião católica.

Beatriz é branca e tem trinta e seis anos. Atua como professora há treze anos, estando nove na coordenação pedagógica em EMEF. É graduada em Letras, tendo Especialização em Gestão e Supervisão Escolar, bem como Mestrado em Linguística. Está casada e tem dois filhos meninos. É evangélica luterana.

Fúlvia é parda e tem trinta e nove anos. Atua como professora há dezessete anos estando há sete como coordenadora pedagógica em EMEI. Também já teve experiência na área de coordenação pedagógica em EMEF. Tem formação em Pedagogia e Especialização em Supervisão e Educação Infantil. Está casada e tem duas filhas. É umbandista.

Carmem é negra e tem trinta e três anos. Atua como professora há onze anos, estando há quatro como coordenadora pedagógica. Tem formação em Pedagogia. Está casada e tem uma filha. É umbandista.

Rita é branca e tem trinta e sete anos. Atua como professora há quinze anos, estando há quatro como coordenadora pedagógica. Tem formação em Pedagogia e duas Especializações, uma em Psicopedagogia e outra em Docência na Educação Infantil. Está casada e tem um filho. É católica.

Maria é branca e tem quarenta e sete anos. Atua como professora há vinte e cinco anos, estando há quatro na coordenação pedagógica. Tem formação em Pedagogia e Mestrado em Educação. Está casada e tem um filho. É católica.

Ana Branca e tem trinta e cinco anos. Atua como professora há doze anos, estando quatro como coordenadora pedagógica. Tem formação em História e Especialização em Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional. Está casada e tem dois filhos. Não pratica nenhuma religião.

Sônia é branca e tem vinte e oito anos. Atua há sete anos como docente e há 2 como coordenadora pedagógica. Tem formação em Pedagogia. Está solteira e não tem filhos.

Todas demonstraram muito interesse sobre o assunto. Para aproximar um pouco mais as integrantes, estabelecermos as primeiras combinações e lembretes, montei um grupo, utilizando como recurso o aplicativo *whatsapp*, que vem sendo bem eficaz.

#### b) Local de realização

Segundo as leituras realizadas, pude notar que o local de realização para o grupo focal é algo que deve ser bem pensado. Afinal, precisa-se escolher uma sala confortável para as participantes, de fácil acesso, afastada de interferências, bem iluminada e arejada. Também é importante considerar uma boa acústica do ambiente, sem ruídos, para ser e adequada às gravações. (DAL'IGNA, 2012).

Neste sentido, estabeleci parceria com a coordenadora do polo da Universidade Aberta do Brasil de Novo Hamburgo (UAB - NH), que me disponibilizou uma sala bem apropriada.

#### c) Estruturação do grupo e planejamento

Logo que formei o grupo, realizei uma entrevista com as participantes a fim de conhecê-las melhor e estabelecermos individualmente algumas combinações. Também pude formalizar o termo de consentimento livre e esclarecido, e acordar que os nossos encontros seriam filmados com o apoio de uma ajudante.

Valho-me do recurso da gravação em vídeo, por considerar que o material produzido se torna rico como registro que possibilita a análise das expressões e emoções manifestadas no momento da fala de cada participante. Cada encontro gerou uma filmagem em torno de 1h30min, tendo alguns encontros gravações em torno de 2h. Todas as produções foram transcritas para análise.

Com a intenção de obter informações relevantes, organizei uma agenda contendo seis encontros, nos quais estabeleci os assuntos em pauta, os objetivos, os recursos utilizados e a duração prevista. Esta organização pode ser vista a seguir.

## Quadro 1 – Encontro 1

<b>ENCONTRO 1</b>
<p><b>Tópico de discussão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contrato de trabalho;</li> <li>- Papel da coordenação pedagógica na escola da(s) diversidade(s);</li> </ul>
<p><b>Objetivo(s):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contratar com as coordenadoras pedagógicas o propósito do grupo focal e a importância de cada uma para a pesquisa;</li> <li>- Refletir acerca do papel da coordenação pedagógica para a construção de uma escola inclusiva para com a(s) diversidade(s);</li> </ul>
<p><b>Plano de trabalho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Explicação sobre a pesquisa proposta</i> (expor os objetivos; esclarecer o funcionamento do grupo; solicitar autorização para uso de filmagem; ler Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). (20min.)</li> <li>- <i>Apresentação das participantes por meio de dinâmica:</i> cada coordenadora pedagógica ganhará o desenho de um contorno corporal (assexuado) e procurará se representar utilizando materiais gráfico-plásticos como: giz de cera, lápis de cor, cola colorida, caneta hidrocor e tinta. Com uma folha de ofício tamanho A3, cada CP realizará a dobradura de uma “escola”, nomeando esta produção de acordo com a instituição educativa na qual atua. Em seguida, cada uma se apresentará e relatará acerca de suas expectativas com a proposta; (40min);</li> <li>- <i>Discussão sobre o papel da coordenação pedagógica frente aos documentos legais como DCNEIs e das DCNEDH</i> – o mediador apresentará trechos desses documentos mandatários que abordam as questões de gênero e sexualidade, a fim de potencializar uma discussão. (30min)</li> <li>- Confraternização: lanche (10min)</li> </ul>
<p><b>Observação:</b> A sala estará organizada com retroprojeter. O local também será decorado com carrinhos de madeiras e bonecas de pano, bem como com alguns livros que discutem acerca das temáticas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Encontro 2

<b>ENCONTRO 2</b>
<b>Tópico de discussão:</b> Machismo, violência contra a mulher e construção dos <i>scripts</i> de gênero e <i>scripts</i> sexuais;
<b>Objetivo(s):</b> Compreender os conceitos de machismo, e violência contra a mulher, pensando em ações (in)formativas frente a estas temáticas na escola.
<b>Plano de Trabalho:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixar espalhados pela sala alguns anúncios de reportagens e fotos referentes à violência contra de mulher. As coordenadoras pedagógicas circularão pela sala e pegarão a imagem ou reportagem que mais lhes chamaram atenção; (15min.).</li> <li>- Discussão sobre o assunto, com base no material que cada CP selecionou; (25min).</li> <li>- Apresentação dos índices de violência contra a mulher, abordando também os conceitos de micromachismos e violência benévola; (40 min.)</li> <li>- Discussão sobre os dados apresentados (30min)</li> <li>- Confraternização: lanche (10min.)</li> </ul>

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Quadro 3 – Encontro 3

<b>ENCONTRO 3</b>
<b>Tópico de discussão:</b> Conceitos de gênero, sexualidade e diversidades
<b>Objetivo(s):</b> Compreender e discutir sobre infância, gênero e sexualidade e seus diferentes <i>scripts</i> ;
<b>Plano de Trabalho:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação e discussão sobre vídeo que mostra a distinção que se faz na interação som bebês em função de seu sexo; (20 min)</li> <li>- Discussão a partir do vídeo sobre construção de gênero e sexualidade a partir do seguinte vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XsJTCKzL-Gg&amp;t=35s">https://www.youtube.com/watch?v=XsJTCKzL-Gg&amp;t=35s</a> (40 min)</li> <li>- <u>Refletir junto com o grupo propostas que possam ser implementadas na escola em prol das questões de gênero e sexualidade (20 min)</u></li> <li>- Confraternização: Lanche (10 min)</li> </ul>
<b>Observações:</b> A sala será decorada com fotos que retratem a diversidade (sexual e de gênero) e palavras como: transgênero, cisgênero, homossexualidade, heterossexualidade, pansexual, intersex, bissexual, travesti, homofobia, misoginia...

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Quadro 4 – Encontro 4

<b>ENCONTRO 4</b>
<b>Tópico de discussão:</b> Infância e transexualidade
<b>Objetivo(s):</b> Conhecer o conceito de transexualidade e suas implicações na escola.
<p><b>Plano de Trabalho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exibição de vídeos: “O menino do vestido” e Reportagens sobre crianças Trans (20 min.); <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ovSz_jWJzU4">https://www.youtube.com/watch?v=ovSz_jWJzU4</a></li> <li>- Discussão sobre o vídeo; (30 min.)</li> <li>- Discussão sobre as fotos e frases extraídas da pesquisa de Zanette (2016); (30 min.)</li> <li>- Confraternização: Lanche (10 min.)</li> </ul>
<b>Observações:</b> A sala estará com fotos de pessoas trans e frases extraídas das falas dos depoentes da minha pesquisa anterior (ZANETTE, 2016).

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Quadro 5 – Encontro 5

<b>ENCONTRO 5</b>
<b>Tópico de discussão:</b> Polêmica da “ideologia de gênero”, Movimento “Escola Sem Partido” (MESP) e a ação da coordenação pedagógica;
<p><b>Objetivo(s):</b> - Compreender caráter ultraconservador e reacionário da “ideologia de gênero” e de projetos como o MESP;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir acerca de propostas que a coordenação pedagógica pode propor na escola frente a esta questão;</li> </ul>
<p><b>Plano de Trabalho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo “Entendendo Ideologia de Gênero em 2 minutos” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1xHVS1vdnpw&amp;t=10s">https://www.youtube.com/watch?v=1xHVS1vdnpw&amp;t=10s</a> (2 min)</li> <li>- Discussão sobre o vídeo (18 min)</li> <li>- Reflexão por meio de trechos do vídeo do canal “Papo de Coruja” de Jimena Furlani: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5ro1O1010v8">https://www.youtube.com/watch?v=5ro1O1010v8</a> (15 min.)</li> <li>- Análise de imagens e de algumas propostas do MESP; (15 min)</li> <li>- Discussão acerca do vídeo e das imagens, refletindo sobre o papel da coordenação pedagógica, enquanto proponente de estudos e análises que possam levar os educadores e comunidade a (re)ver os discursos de ódio e desmonte da educação pública que vem sendo engendrado (40 min.);</li> <li>- Confraternização: lanche (10 min.)</li> </ul>
<b>Observações:</b> A sala estará organizada com imagens e registros de discursos de ódio, expressos nas redes sociais.

**Fonte: Elaborado pela autora.**

## Quadro 6 – Encontro 6

<b>ENCONTRO 6</b>
<b>Tópico de discussão:</b> Práticas pedagógicas que envolvam gênero e sexualidade na escola
<b>Objetivo(s):</b> Trocar experiências acerca de práticas pedagógicas que discutem as questões de Gênero e sexualidade
<b>Plano de Trabalho:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O moderador apresentará diferentes tipos de artefatos como livros, brinquedos, brincadeiras e vídeos que abordam a temática de gênero e sexualidade com crianças. A partir da apresentação os/as coordenadores/as pedagógicos/as conversarão acerca de propostas experienciadas ou planejadas para as suas escolas. (30 min)</li>   <li>- Cada coordenadora pedagógica realizará um relato do que vem desenvolvendo na sua instituição acerca desta temática; (1h)</li>   <li>- Finalização do livro de registros (20 min)</li> <li>- Confraternização: lanche (10 min)</li> </ul>
<b>Observações:</b> A sala será decorada com brinquedos artesanais e produções de crianças que já possuem estas discussões na escola.

**Fonte: Elaborado pela autora.**



## 5 AMARRAR E DESAMARRAR: ORGANIZANDO OS FIOS QUE SE TECEM

[...] Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir [...]. (FOUCAULT, 2014a, p.13)

Na obra “História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres”, Foucault (2014a) apresenta os motivos que o impulsionou a realizar seu projeto. Segundo o filósofo, o que levou à investigação foi à curiosidade, articulada com a obstinação, que permite separarmos de nós mesmos.

Mas afinal, para realizar esta prática, quais (des)caminhos que devo percorrer na minha pesquisa?

Esta pergunta fez parte do meu trabalho constantemente. Por isso, apostei nos conceitos foucaultianos como uma escolha potente para que pudesse sustentar minhas análises, de forma a poder pensar diferente do que pensei – educando, assim, meu olhar e minha sensibilidade na produção de novas significações para a ação da coordenação pedagógica na escola.

Dessa forma, aproveito-me das contribuições de Rosa Maria Bueno Fischer (2007), que sustentada nos estudos de Michel Foucault, ajudam-me a operar cuidadosamente com os materiais empíricos.

A autora nos convida a deixarmos para trás as certezas e buscarmos os autores e teorizações consistentes, para que possamos nos apropriar de ferramentas produtivas na realização dos nossos problemas. Tais ações buscam o exercício da arte de pensar de outras formas o que pensamos, bem como, “[...] buscando tensionar essas mesmas fontes conceituais [...] ousando estabelecer relações entre esses referenciais e as primeiras incursões que fazemos com nossos materiais empíricos” (FISCHER, 2007, p. 58).

Sendo assim, busquei colocar sob suspeita meu próprio pensamento, tornando difíceis os gestos fáceis, construindo então, o que Foucault (2010, p. 180) chama de crítica. Afinal:

Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipo de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. [...] A crítica consiste em

caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quando se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. [...] A partir do momento em que se começa a não mais poder pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e, ainda assim, possível.

Dentro deste pressuposto, busco inspiração nessas perspectivas constituindo-me enquanto pesquisador que procura pensar e perceber as diferentes lentes presentes no âmbito da coordenação pedagógica. Assim, primo por analisar essas maneiras de olhar das participantes e das pessoas que fizeram parte das narrativas que compõem os caminhos de profissionalização desses sujeitos. Além disso, tenho o compromisso de entender que essas “percepções acerca de” são históricas, sociais e culturais e, portanto, suscetíveis a mudanças.

Aproprio-me também do entendimento foucaultiano, de que nascemos em um mundo de linguagem, em que há discursos circulando desde muito tempo. Portanto, tornamo-nos sujeitos desses discursos, no qual conseguimos construir o mundo e compreendê-lo, ou seja, significando-o.

Sendo assim, quais significações estão em jogo e que regimes de verdades circulam quando o assunto é a possibilidade das coordenações pedagógicas da Educação Infantil, estabelecerem uma rede (in)formativa acerca das temáticas de gênero e sexualidade nas escolas?

Por isso, antes de iniciar a análise, considero importante destacar que a pesquisa é apenas um recorte de algumas práticas discursivas expressas pelas coordenadoras pedagógicas, as quais procurei examinar sem generalizar ou fazer juízo de valor. Afinal, parto do entendimento de que os discursos veiculam e produzem poder, definindo regimes que balizam e separam o verdadeiro do seu contrário.

Portanto, o(s) discurso(s) que investigo e que produzo, nada mais são, do que parte de luta e jogos de poder em prol de uma concepção de verdadeiro. Ou seja, análises que registram como se produz efeitos de verdade no interior dos discursos.

Para isso, procurei operar com a decomposição, desmontagem e desidentificação daquilo que foi reunido, agrupado e identificado. Neste sentido, li, reli, ouvi e analisei as filmagens de cada encontro realizado com o grupo que totalizaram 9h30. Esta carga horária rendeu uma transcrição de 108 laudas. Além disso, procurei fazer anotações e reflexões amparadas em todo o material teórico lido e percebendo quais as leituras que ainda me faltavam realizar para aprimorar meu olhar.

Montei, desmontei e remontei o que já havia sido dito e feito. Afinal, fui conseguindo perceber que os saberes são organizados como peças das relações de poder e que também estão expressos nos detalhes, gestos e silêncios de cada coordenadora pedagógica que frequentou os encontros.

Dessa forma não busquei uma interpretação. Procurei organizar os fragmentos de um saber em análise, que puderam ser explicitados nas suas interrelações e produzindo implicações. Em outras palavras, procurei compreender quais as articulações que deram condições de possibilidades para os discursos produzidos por meio da proposta metodológica na qual empreguei.

Sendo assim, acredito que tive oportunidade de analisar minha própria prática enquanto pesquisador e profissional, podendo-me (re)escrever enquanto sujeito apropriado de um pouco mais de conhecimento e obstinação.

A partir dos encontros realizados, foi possível elaborar as seguintes categorias a seguir.

## 6 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESA(FIO) DO *ETHOS* FORMATIVO

Assim, minha aposta é pela construção/invenção de espaços educativos mais plurais e menos desiguais e isso passa, sem dúvidas, pela formação de professores e professoras. E, nessa direção, todos/as nós que atuamos na formação docente temos responsabilidade de fomentar a abordagem de gênero em nossas disciplinas, unidades de produção pedagógica, projetos pedagógicos e de gestão. Acredito na potencialidade de atuarmos na perspectiva de gênero! Por isso, faço aqui uma aposta e um convite! (FÉLIX, 2015, p. 230)

Guiado pela aposta e pelo convite de Jeane Félix, propus-me a refletir acerca das (im)possibilidades de atuarmos sob a perspectiva de gênero na formação docente. Por isso, vi na coordenação pedagógica uma possibilidade de fomentar nas escolas a construção de uma rede para trabalhar com essas temáticas.

Desde os primeiros contatos que estabeleci com as participantes do grupo, senti-me atentado a refletir sobre os significados que as coordenadoras pedagógicas atribuíam aos encontros, bem como suas expectativas com relação a eles.

**Rita:** *Bom eu sou a Rita, trabalho há três anos como coordenadora pedagógica e venho com a expectativa de aprender mais. [...]Vejo que é um desafio bem grande para nós, enquanto coordenadores pedagógicos poder estar discutindo essas questões com os professores e professoras.*

**Fúlvia:** *Venho para este grupo disposta a aprender. Afinal, temas como gênero e sexualidade, neste tempo todo que tenho na Rede, jamais foram tratados. É a primeira vez no município que sentamos para discutir estes temas e espero que estas iniciativas se ampliem cada vez mais. Afinal, muitas coisas envolvendo gênero e sexualidade, ocorrem diariamente nas nossas escolas.*

**Ana:** *[...] A escola na qual trabalho é bem grande e seguidamente aparecem as famílias questionando acerca do banheiro para meninos e meninas; a questão do bullying que precisamos estar sempre conversando com as crianças; as fantasias que estão na sala – quem pode quem não pode usar?- o rosa para meninas e azul para meninos... Enfim, todos esses temas recorrentes na nossa escola me intrigam e me mobilizam a estar aqui.*

Grupo Focal. Encontro 1 (15/09/2017).

Pude notar que no primeiro momento, as CPs encaravam os encontros como uma formação continuada, que fosse dar conta de possibilitar a elas o embasamento suficiente para que pudessem enfrentar todos os desafios com os quais se deparavam em suas escolas. De uma maneira geral, todas tinham ciência de que vivenciavam situações nas quais as questões de gênero e sexualidade estavam presentes. Seja no ingresso de um homem-professor na escola, nos tabus das brincadeiras e cores intituladas “de menino” ou “de menina”, na polêmica dos ambientes para brincadeiras e etc, tudo era encarado como demanda de trabalho que precisava ser “resolvida” no cotidiano escolar.

Frente a isso, procurei partir da perspectiva teórica adotada, trabalhando com a concepção de que não existem “receitas prontas” para os problemas nos quais enfrentamos. Isso repercutiu no exercício de colocar sob suspeita o que vem sendo dado como naturalizado,

bem como nos atentarmos aos marcos teóricos e legais, que baseiam a nossa prática. Neste caminho, valho-me das contribuições de Meyer e Dornelles (2013) quando apontam que ao assumir abordagens teóricas que desconfiam das verdades absolutas e colocam em xeque teorias que buscam dar conta de “tudo”, necessitamos ter uma postura que demanda lidar com desconforto(s), incerteza(s) e provisoriedade(s). Portanto, nesse viés, privilegia-se muito mais as perguntas do que a elaboração de respostas.

Estas perspectivas vão ao encontro das contribuições de Dal’Igna e Fabris (2015, p. 77), quando refletem a constituição de um *ethos* da formação. Ou seja, um “[...] modo de ser e de agir resultante de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo [...]”.

Dessa forma, tal *ethos* procura centrar-se neste trabalho como uma atitude crítica, podendo atuar como um princípio de transformação. Para isso, a problematização configura-se como ferramenta de suma importância para que possamos tensionar as verdades construídas e legitimadas. Portanto, compreendo neste estudo, que o caráter de transformar está no exercício de problematizar o que é dito e pensado, sobre os temas educacionais que envolvem as questões de gênero e sexualidade.

Assim, na medida em que elas foram percebendo o caráter da problematização, fui sentindo certa preocupação, por parte delas, em trazer para a pauta, discursos legitimados no meio acadêmico acerca dos temas de gênero e sexualidade, o que provocou o silêncio delas em algumas situações. Falas como “*não sou uma estudiosa na área*”, “*te peço desculpa pela minha ignorância*” ou “*espero poder contribuir, mas não sei se conseguirei*”, foram bastante recorrentes. Isso me influenciou a continuar utilizando uma única metodologia, pois em um primeiro momento, havíamos pensado em fazer uso da bricolagem (PARAÍSO, 2014)<sup>14</sup>, valendo-se da netnografia<sup>15</sup> para contribuir na produção de dados. Todavia, diante da preocupação das participantes, fui notando que o uso da escrita, no meio virtual, poderia inibi-las ainda mais.

Tudo isso pode ser entendido como um movimento que provocou desconfortos. Afinal, no dia a dia escolar as CPs estão envolvidas em uma relação de saber-poder que as colocam em uma posição propositiva. Seja no campo da assessoria educacional com os/as docentes ou nas formações continuadas, elas buscam estar sempre respaldadas em elementos

<sup>14</sup> O conceito de bricolagem é utilizado por Paraíso (2014) para denominar a articulação de diversas metodologias na construção de uma pesquisa na vertente pós-crítica. Nesta ação cada pesquisador/a constrói o seu caminho metodológico, articulando-o às suas questões de investigação.

<sup>15</sup> De acordo com Shirley Rezende Sales (2014) a netnografia é uma metodologia que se vale dos ambientes virtuais (ofertado por meio de computadores, celulares, *tablets* e etc) para que o/a pesquisador/a interaja com diferentes pessoas, construindo observações e analisando os discursos potencializados nesta interação.

teórico-metodológicos que potencializem a ação educativa. Todavia, no momento em que são provocadas a discutir sobre temas sensíveis, elas acabam identificando a carência dessas reflexões ao longo das suas trajetórias formativas, o que pode ter ocasionado à inibição e o “medo de falar errado”.

Essas atitudes demonstradas podem estar associadas ao fato da maioria das coordenadoras pedagógicas afirmarem nunca ter estudado as temáticas de gênero, sexualidade e Direitos Humanos na graduação e formação continuada.

**Rita:** [...] Confesso que as discussões relacionadas a gênero e sexualidade nunca tinham sido tratadas na pedagogia, na outra especialização que havia feito, nem mesmo em formações promovidas pelo município. Fui ter contato com essas temáticas, nas aulas da professora Jane, na Especialização em Docência na Educação Infantil. Vejo que é um desafio bem grande para nós enquanto coordenadores pedagógicos poder estar discutindo essas questões com os professores e professoras.

**Sônia:** [...] Também tive pouco contato com esses temas e não discutimos sobre estas questões nas nossas formações.

**Fúlvia:** [...] Venho para este grupo disposta a aprender. Afinal, temas como gênero e sexualidade, neste tempo todo que tenho na Rede, jamais foram tratados. É a primeira vez no município que sentamos para discutir estes temas e espero que estas iniciativas se ampliem cada vez mais. Afinal, muitas coisas envolvendo gênero e sexualidade, ocorrem diariamente nas nossas escolas. Precisamos estar atentas enquanto a todos os detalhes. [...] Por isso vim, porque sei da importância deste trabalho para todos enquanto escola. Mas sei que vivemos tempos difíceis e que este assunto repercute em grandes polêmicas...

**Ana:** Também tive pouco contato com estes temas ao longo da minha formação e sei da importância de poder estar discutindo com os professores sobre gênero e sexualidade. Mas, para isso, sei que preciso de mais preparação, de mais estudo e de mais reflexões. Concordo com a colega quando disse que estamos em um tempo bem difícil para discutir sobre estes assuntos e por isso mesmo considero que precisamos dessas discussões.

Grupo Focal- Encontro 1 (15/09/2017)

Dados como estes, mostram o quanto necessitamos potencializar ainda mais estas discussões, bem como ainda temos um longo caminho formativo a trilhar. O Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/8 (UNESCO, 2017) salienta que os governos têm o dever de garantir formação docente adequada que propicie a oferta educativa equitativa, inclusiva e de qualidade. Todavia, diante de tal demanda, a Pesquisa Nacional sobre a inclusão de temas de educação em sexualidade e relações de gênero nos currículos de formação inicial docente em instituições de ensino superior (PNIES) (BRASIL, 2017), mostra a tamanha carência de propostas educativas acerca de tais temas nos currículos formativos dos/as professores/as. Este estudo contou com a participação de 300 Instituições de Ensino Superior (IES). Tal investigação concluiu que dentre as IES que incluíram ambos os temas - de educação em sexualidade e relações de gênero - nos currículos de formação inicial docente, destacam-se os cursos de Pedagogia (66%), seguido por Educação Física (21,7%) e Letras (Língua Portuguesa/Espanhol/Francês/Inglês/Língua Japonesa/Literatura) (19,2%).

A pesquisa destacou também a existência de preconceitos em relação a esses temas pelos próprios corpos docentes das IES. Ressaltou ainda, que tal preconceito pode ser encarado como um fator limitante para a inclusão de temas relacionados a essas temáticas nos currículos do(s) curso(s) de formação de professores ou nos cursos de especialização.

No que diz respeito às razões apresentadas pelas instituições pesquisadas que não incluem os temas, destacam-se aspectos religiosos e ideológicos institucionais. Também o pouco preparo do próprio corpo docente nessa temática, bem como a falta de apoio político institucional e governamental, o desconhecimento da legislação, a não obrigatoriedade curricular, a própria opinião por parte dos entrevistados de não considerar importante a inserção desses temas nos currículos são elementos corroborantes para a ausência dessas temáticas.

Sendo assim, torna-se perceptível que os conteúdos de gênero e sexualidade não são restritos só nas escolas de Educação Infantil. Ou seja, torna-se uma rede de restrições, iniciando pela universidade e desencadeando na instituição educativa e seus/suas professores/as, gestores/as e coordenadores/as pedagógicos/as.

Todo este aparato me fez pensar acerca do currículo e todos os atravessamentos ideológicos, culturais e sociais que o compõem, no qual me ateei com maior ênfase no próximo capítulo. Entretanto, considero importante destacar que a formação docente é um dos campos mais importantes para se trabalhar as relações de gênero, a educação em sexualidade e a educação em Direitos Humanos. Para isso, existem também Diretrizes Nacionais da Formação de Professores (BRASIL, 2015) – na formação inicial e continuada – que buscam garantir nos currículos, conteúdos específicos da área de conhecimento ou interdisciplinares, bem como seus fundamentos e suas metodologias, de modo a contemplar temas como diversidades: étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa, entre outras.

De acordo com o artigo art. 8º (BRASIL, 2015, p.7-8) deste documento, dentre as treze aptidões que o curso de formação inicial deve construir no seu egresso, destaco:

- VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
- VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

Sendo assim, mesmo com o caráter mandatário dessas diretrizes, ainda é possível perceber que os temas sensíveis sofrem regulações, ou nem sempre são contemplados no currículo como já foi definido anteriormente. Também é pertinente considerar que este

documento expressa que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido, por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de Educação Básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente em regime de colaboração.

Baseado em Nóvoa (2015), sou provocado a pontuar acerca das lacunas que ainda temos, no que diz respeito à articulação entre universidade e Educação Básica, bem como o regime de colaboração dos fóruns. Dessa forma, diante dos discursos expressos pelas CPs, noto que precisamos (re)inventar a pesquisa como uma práxis coletiva aberta e colaborativa produzindo contribuições à universidade, gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) e escolas. Assim, poderíamos articular e aproximar a instituição formadora (universidade) à escola e efetivar cada vez mais a problematização das temáticas de gênero e sexualidade. Certamente este movimento seria um avanço bem significativo, no qual implica muitos investimentos.

Já temos experiências significativas que efetivam a articulação mencionada (PARAÍSO, 2018; SILVEIRA et al., 2017), entretanto, vejo que estas ações estão num processo inicial que envolve um longo percurso. Sendo assim, diante da carência das temáticas de gênero e sexualidade na formação inicial e continuada, estas passam a ser entendidas como difíceis de serem trabalhadas na escola (MEYER; FÉLIX, 2012).

Tal dificuldade também pode ser analisada sob os conceitos de saber-poder que atravessam e constituem a prática da coordenação pedagógica, bem como suas ações na escola. Dessa forma, apropriar-se de novas lentes para observar, fomentar a observação dos/as docentes e assessorar na construção de práticas pedagógicas voltadas a temas que tidos como polêmicos e difíceis, envolve um exercício político bastante intenso.

Esses movimentos, ao se voltarem para o questionamento dessas práticas pedagógicas contemporâneas, indicam uma vontade política de tensionar concepções normalizadoras do gênero (como binário e oposicional) e da (heteros)sexualidade, e sugerem o engajamento com outras epistemologias, com a conformação de outros currículos e de propostas pedagógicas que assumem as rasuras da relação entre democracia e as políticas de educação no Estado brasileiro. Isso demanda que fiquemos atentos/as e interessados/as em problematizar as relações de poder e saber que definem e regulam os processos educativos nos quais estamos implicados/as e, ao mesmo tempo, a construção de algumas respostas locais, parciais e provisórias, mas ainda assim respostas, que tenham potência para instigar a nossa inventividade pedagógica nesses domínios. (MEYER; DORNELLES, 2013, p. 52)

Assim, na busca de analisar relações de saber e poder que atravessam e compõem o cotidiano escolar e que precisam ser discutidas, as CPs primeiramente partiram do pressuposto de que só diante de muito (e acumulado) estudo estariam “verdadeiramente



preparadas”. Enquanto consideravam não ter tal conhecimento para promover interrogações, autojulgavam-se, colocando-se muitas vezes em uma condição limitadora.

**Moderador:** *E a questão dos Direitos Humanos”? Como vêm sendo trabalhada nas escolas de vocês?*

**Fúlvia:** *Não, nem chegamos lá ainda.*

*(Risos de todas)*

*(Clotilde e Fúlvia concordaram, tocando uma na mão da outra)*

**Clotilde:** *Que grupo, Jesus. Nós somos daquela classe de recuperação, que estão buscando recursos para ver se passa.”*

Grupo Focal - Encontro 1 (15/09/2017)

Neste sentido, a proposta do grupo focal me exigiu uma busca constante de deslocamento da função de coordenador pedagógico, colega das participantes, para atuação efetiva enquanto moderador do grupo. Além disso, a escola na qual atuo, vem desenvolvendo uma proposta pedagógica voltada para as discussões de gênero, o que considero que tenha sido mais um elemento motivador para a adesão de algumas participantes. O fato de as CPs acompanharem a minha trajetória acadêmica colocou-me um rótulo de portador de conhecimento acerca do assunto.

**Fúlvia:** *É, mas tu sabes que talvez a formação não aconteça, porque vai saber se tem alguém que se sente empoderado o suficiente para falar sobre isso. Tem discussões que a gente faz que não ouve, porque tu não consegues sustentar a argumentação. Tu tá em um processo de estudar, não é de agora, tu já vens de uma caminhada. Então pra ti é fácil e mesmo assim, deve ser difícil. Deve ter muitas coisas que pra ti não tá bem resolvido. E que bom! Porque isso vai te impulsionar a seguir a diante. Mas daqui a pouco assim... (tô chutando, sabe) Mas falar sobre isso: “Ah, quem é que nós vamos chamar? Como é que nós vamos fazer?”. Às vezes é isso né? Às vezes é um desafio nesse sentido. Mas nada que tu não possas ir lá, com teu material embaixo do braço e dizer “Eu quero falar sobre isso. Eu quero dar essa formação!”. “Eu fiz essa experiência, deu desdobramento, então eu acho necessário seguir”. Tu tá em um lugar, que tu podes fazer esse movimento. Tu tá com mais empoderamento, atualmente falando. Tipo, eu não poderia. Eu poderia falar sobre tantas outras coisas, mas sobre isso eu não poderia.*

Grupo Focal - Encontro 3 (20/10/2017)

Baseado nos pressupostos de Sevilla e Silveira (2017), de que as possibilidades de mudanças são sempre contínuas, busquei operar constantemente com a problematização e sensibilização promovendo assim o ensaio de um *ethos* formativo (DAL’IGNA; FABRIS, 2015). Além disso, cabe ressaltar que a experiência da escola na qual atuo, enquanto coordenador pedagógico, está constituída dentro de situações e possibilidades que certamente ganhariam novos e diferentes contornos se fossem realizadas por outros sujeitos, atravessados por suas experiências e subjetividades. Isso não quer dizer que estou fazendo juízo de valor,

mas sim, dando sentido às considerações foucaultianas de que somos formados por discursos que repercutem diferentemente na nossa subjetivação, o que desencadeia em formas diferentes de atuarmos enquanto profissionais. Dessa forma, realizamos práticas distintas, pautadas no que entendemos como possibilidades.

Por isso, em algumas vezes, tive que destacar e retomar a proposta do grupo focal, a fim de garantir a construção de uma postura voltada para a interrogação, possíveis testagens e feitura, dentro de cada contexto.

Frente a essas situações, as relações de saber e poder se fizeram presentes constantemente. Por isso, busquei amparo em algumas obras para que pudesse operar com estes conceitos. Assim, por meio dos estudos de Foucault (2004) e de seus interlocutores como Veiga-Neto (2016) e Castro (2016), pude entender o poder como uma rede de dispositivos da qual ninguém escapa. Portanto, o indivíduo é ao mesmo tempo receptor e emissor de poder e, neste constante fluxo desta rede ocorre uma ação sobre a ação. Dessa forma, não é algo que alguém possui, mas que se exerce sobre os sujeitos livres produzindo efeitos, reações e respostas. Afinal, as relações de poder são entendidas como um conjunto de ações que têm por objeto outras ações possíveis. Estas, por sua vez, operam sobre um campo de possibilidade nas quais induzem, separam, facilitam, dificultam, estendem, limitam, impedem. Em contrapartida, Foucault (2004), salienta em sua obra que onde há poder, há resistência. Tal movimento é gerado dentro da própria rede, sendo, por vezes, mais abrangente, porém, geralmente instalado de forma minúscula transitória e móvel.

Outro conceito fortemente articulado ao poder é o saber, no qual Foucault (2004) compreende como uma estratégia. Neste sentido, o saber é fundado nas relações de poder. Por isso, ele só existe por meio das condições políticas que estabelecem sustentação para que se formem tanto o sujeito, quanto os domínios do saber. Sendo assim, o saber funciona dotado de poder, estatuto e institucionalidade. Por meio deste processo, o saber vai operando e produzindo verdade(s), que são tipos de discursos nos quais a sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiros.

Com base em todas essas concepções, Foucault (2004), compreende que a relação de poder e saber estão entrelaçadas. Contudo, pode-se pontuar que as relações de força, configuram o poder enquanto as relações de forma constituem o saber. Portanto, o poder se estabelece em uma relação flutuante, na qual não se ancora em uma instituição. Assim, ele é considerado fugaz, singular e pontual. Já o saber, se estabelece e sustenta-se nas matérias/conteúdos e em elementos formais do exterior (linguagem, olhar e fala). Dentro deste contexto pode-se considerar que o saber é algo que se apreende, pois é ensinável,

domesticável, volumoso. Sendo assim, poder e saber se entrecruzam no sujeito, que é considerado seu produto concreto, operado pelo cruzamento de discursos.

A partir de tal definição, pude compreender que a minha interação com as participantes se estruturou em uma relação de poder-saber. Primeiramente, fui colocado enquanto pesquisador, na posição de sujeito detentor de verdades (Estudos de Gênero e Sexualidades) ligadas a um sistema de poder (Universidade).

Contudo, fui notando que na medida em que as participantes foram problematizando mais acerca das temáticas, nossos encontros passaram a ganhar novos contornos e especialmente na medida em que elas foram levando, de alguma forma, as discussões para o espaço escolar. Isso também repercutiu na relação (de poder-saber) que foram tecendo na instituição educativa, como pode ser analisado por meio do discurso de uma das participantes:

*Ana: Foi engraçado que essa semana a diretora da escola disse pra mim, que ela vai trocar as portas dos banheiros, que estão muito velhas e tal. E já que ela vai reformar botar portas novas e tal, “Vamos pintar de rosinha das meninas, e azul dos meninos?” Aí ela olhou pra mim e disse: “Não! Não, não precisa nem responder...” (risos geral) “É, melhor não diretora!”. Mas já é reflexo de tudo isso que a gente vem trazendo, de que a gente consegue ir passando esse olhar um pouquinho mais a diante. E enquanto escola, isso é muito importante. E aí tu te deparas com essas pequenas coisinhas, que vão perpetuando naquilo que a gente não quer que aconteça.*

Grupo Focal- Encontro 3 (20/10/2017)

Posso considerar que aos poucos foi se constituindo um empoderamento acerca das temáticas discutidas nos grupos que refletiram significativamente na prática das CPs. Cabe destacar que compreendo empoderamento como o favorecimento de transposição de algumas barreiras, marcado pelo ato singelo de permitir-se fazer parte. Portanto, baseado em Dalla Zen (2017, p. 153), não emprego este conceito “[...] como tomada de poder pelo sujeito, mas como ampliação de possibilidades de vida [...], mediante uma postura mais participativa nas microrrelações que ele estabelece [...]”.

Sendo assim, diante de temas tão necessários nas nossas escolas e que precisam ser debatidos nos nossos currículos escolares e de formação docente, acredito que pude mobilizar o ensaio de um *ethos* formativo. Ainda temos muito que avançar, contudo, precisamos “dar os primeiros passos”, para que possam se desdobrar nas nossas ações educativas.

**Fúlvia:** *Penso que é um grupo que tem que continuar de alguma maneira. Claro, agora ele existe, porque é uma necessidade tua enquanto estudante, aí vai ter que ter o fim. Mas seria bom se de alguma maneira, tivesse um desdobramento. E até pra atingir um público maior. Talvez, até uma sugestão de termos para o ano que vem para as formações de coordenação, de direção, de orientadores...*

**Rita:** *Pediram esses dias.*

Grupo Focal - Encontro 3 (20/10/2017)

Espero que de alguma forma as reflexões possam continuar. Penso que alguns fios puderam ser tecidos/entrelaçados e avaliados positivamente por este grupo. Encerro esta sessão com o “germe da esperança” (PARAÍSO, 2018), de que as coordenações pedagógicas possam apropriar-se cada vez mais dos Estudos de Gênero e Sexualidade e propondo reflexões em seus grupos de trabalho nas escolas.

## 7 REVISITANDO OS PPPs DAS ESCOLAS

*“A gente tem que visitar o PPP da minha escola, porque esse assunto tá muito subjetivo, ‘muito muito muito assim..’.” (Isadora, Grupo Focal – Encontro 4, 20/10/2017)*

Pode-se perceber que as discussões tecidas pelo grupo, reportaram às coordenadoras pedagógicas para o Projeto Político Pedagógico (PPP) das suas respectivas instituições.

**Fúlvia:** [...] a gente tem que começar um processo enquanto escola, que é o que começou aqui. Nós não tivemos esse processo de debate, com este tema ainda, até então. Então vai ficar um legado para o ano que vem, certamente. É um assunto que a gente já discutiu, porque já teve assuntos pontuais que tivemos que discutir na hora e resolver na hora e fazer protocolo na hora. Mas assim, aquele planejamento mais pensado, mais estruturado, mais consistente, do ponto de vista teórico mesmo, nós não temos. Então isso sim, fica um desafio para a escola nos anos seguintes. [...]

Grupo Focal- Encontro 4 (20/10/2017)

Primeiramente, com base em Ilma Veiga (2002), o PPP pode ser compreendido como um documento planejado coletivamente e de forma democrática na escola, a fim de definir princípios, intenções educativas, metas e ações de uma unidade escolar por um determinado período de tempo. Assim, este projeto tem sua dimensão pedagógica, pelo fato de definir ações educativas e as necessidades de cumprimento dos propósitos e intencionalidades. Todavia, também tem um sentido sociopolítico, por ter um compromisso de formação cidadã.

Dessa forma, a proposta pedagógica da escola de Educação Infantil, é entendida como a identidade da instituição, devendo ser elaborada, executada, acompanhada e avaliada com a participação coletiva - o que envolve docentes, demais profissionais da escola, famílias, comunidade e crianças. Tudo isso revela contexto, concepções, princípios e diretrizes que norteiam a ação de educar e cuidar das crianças, devendo estar permanentemente em um movimento de (re)construção. Porém, tal definição é um desafio para as CPs, especialmente quando o assunto é incluir temas como gênero e sexualidade em um documento norteador da escola.

**Ana:** Mas a gente não tem este tempo para fazer isso na escola. Se hoje tu fores escrever sobre isso, vai ser tu e mais a tua diretora, que vão sentar e elaborar este texto. Mas não é isso um PPP! PPP é uma construção de grupo, de identidade de uma escola. Então, entre tu elaborares um texto e estar lá por estar, acho que neste momento é melhor não ter, do que estar inventando uma coisa que não existe na prática.

Grupo Focal – Encontro 1 (15/09/2017)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) definem o PPP como plano orientador das ações da instituição, no qual se definem metas que

se pretendem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. No entanto, não podemos deixar de considerar que a construção do PPP nas escolas é atravessada e dimensionada por relações de poder, que constituem a identidade da instituição. Ederson Cruz (2015), ao problematizar a relação entre gênero e currículo no âmbito da formação inicial de docentes, compreende o PPP como um dos pilares curriculares, produtor de discurso. Conforme Márcio Danelon (2015, p. 234) a definição da criança se estabelece na medida em que o discurso pedagógico vinculado à escola, produz determinado saber e verdade. Estes mesmos mecanismos estruturam condições de possibilidades para que sejam estabelecidas formas de ensino e aprendizagem, construindo-se procedimentos, ações e resultados esperados. Isso tudo desencadeia na produção de currículos, metodologias e seriação, afinal, discurso pedagógico “[...] tornou a escola um aparato de produção, governamentalidade e disciplinarização de pessoas [...]”.

Com isso, considero importante trazer para esta discussão alguns conceitos sobre currículo, que vão sendo engendrados na produção do PPP das escolas.

Para refletir sobre o termo currículo, recorro a sua origem grega *curriculum*, que significa pista de corrida. Contudo, com o advento de novas perspectivas, especialmente da Sociologia da Educação (SILVA, 2010a), a compreensão acerca deste termo ganhou novos significados, o que inclui uma ruptura com a neutralidade, dando espaço para uma compreensão de um artefato construído em um território de lutas, atravessadas por relações de poder, práticas de significação e representatividade. Assim, podemos pensá-lo como uma passagem, um processo de transformação pessoal.

De acordo com Thomaz Tadeu da Silva (2010b, p.12-13), existem perspectivas de teorias curriculares, sendo elas:

1) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação

A partir deste panorama, faço um recorte, operando neste estudo com a perspectiva pós-estruturalista, compreendendo o currículo como um artefato que não é neutro, afinal, é constituído por múltiplas possibilidades, por meio das relações de poder e saber. Dessa forma, o papel da linguagem e do discurso ganham centralidade na constituição do social.

Portanto, a cultura (entendida como prática de significação) e o social, passam a ter um papel fundamental na análise e construção curricular.

Para Thomas Popkewitz (2011), o conceito de currículo pode ser entendido como uma invenção da Modernidade, que se estabelece em virtude da preocupação da escola com a organização do conhecimento que, por sua vez, exerce funções de regulação e disciplinamento dos indivíduos. Valendo-se dos conceitos de Foucault (2000), percebe-se que o currículo exerce um movimento de ordem, na qual subjetiva e é subjetivado. Isso faz com que Silva (2010a) considere este artefato como um local de subjetivação e individualização.

Neste contexto, considero o currículo como um artefato cultural e educacional multifacetado, que no caso da Educação Infantil, busca formar e formatar crianças (DANELON, 2015). Afinal, ele está constituído em um processo formativo, no qual suas faces são atravessadas e dimensionadas, por determinados elementos, sendo gênero um deles. Louro (2001a) salienta que o currículo nos ensina modos de ser, no qual desencadeia a constituição de um espaço de construção das diferenças de gênero. Para a autora, isso acontece mediado por formas sutis, quase imperceptíveis, por serem muitas vezes naturalizadas. Isso vai ao encontro da preocupação de Fúlvia quando ressalta:

*Fúlvia: Muitas coisas envolvendo gênero e sexualidade ocorrem diariamente nas nossas escolas. Precisamos estar atentas a todos os detalhes. Tem questões que são escancaradas, estão aí para que possamos problematizar com as crianças - algo que não é fácil e sei que teremos que enfrentar uma grande caminhada para isso acontecer realmente. Mas o que mais me atenta são as sutilezas que as coisas acontecem diariamente e que são os nossos problemas. Porque é na sutileza que as coisas fixam, criam raízes e se tu não estás atento, passou [...]*

Grupo Focal – Encontro 1 – (15/09/2017)

Os dois excertos, demonstram o quanto a CP busca um respaldo teórico que a atente para os mecanismos sutis e naturalizados sobre gênero e sexualidade que ocorrem cotidianamente na escola. Além disso, quando ela aponta para a necessidade de um “planejamento mais pensado, mais estruturado, mais consistente, do ponto de vista teórico mesmo”, carrega consigo uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2012). Afinal, apoia-se sobre os suportes institucionais como práticas pedagógicas e pensamentos considerados importantes para a área da Educação, para potencializar seu trabalho envolvendo assessoria do fazer docente, bem como o atendimento às famílias que procuram compreender o que está sendo desenvolvido na escola.

Neste sentido, o PPP passa a caracterizar-se pelo pressuposto foucaultiano de monumento, pois, segundo as CPs, ele ganha um caráter de verdade. Todavia, não me

debrucei sobre este material para fazer o movimento analítico de (des)montar o que aparentemente pode ter sido interpretado, o que poderia ser investido em um estudo posterior. Entretanto, quando Fúlvia propõe um planejamento mais consistente, reporto-me às contribuições de Silva (2010b, p. 101), que trabalha com a perspectiva do currículo como fetiche.

De posse do fetiche – conhecimento corporificado no currículo – os “nativos” se sentem seguros, assegurados, protegidos contra a incerteza, a indeterminação e a ansiedade do ato de conhecer. O fetiche do currículo conforta e protege. O currículo enfeitiça. O currículo é um amuleto.

Frente a tal conceito, o autor convida a todos nós, os nativos – alunos, docentes e pesquisadores da Educação – para olhar o currículo como uma oportunidade de reconhecer os múltiplos conhecimentos que circulam na escola e na vida dos sujeitos que lá frequentam. Assim, ver o currículo como fetiche, pode nos remeter a olhar para este artefato repleto de ambiguidades, contradições, indeterminações, o que nos faria restaurar a necessidade de um fetiche que motivaria a alcançar certos objetivos. Dessa forma, estaria Fúlvia operando sob essa perspectiva, na medida em que deseja olhar os pequenos detalhes e realizar análises mais profundas no planejamento da escola em que trabalha?

Neste trajeto analítico, sou provocado a perceber as tramas curriculares que vão sendo tecidas e legitimadas pelas CPs e os atravessamentos que os conceitos de gênero e sexualidade operam.

Torna-se interessante perceber, que unanimemente as coordenadoras pedagógicas indicaram a ausência dessas temáticas pautadas no PPP das instituições. Além disso, na construção desse documento, elas apontam que a mantenedora não exigiu considerações acerca de gênero e sexualidade<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> O ano de 2017 foi marcado pela (re)construção do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de Novo Hamburgo. As coordenações pedagógicas receberam formações da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de forma a orientá-las para a condução e proposição do trabalho de estudo e (re)elaboração da proposta pedagógica de cada instituição. Para nortear este trabalho, cada escola recebeu da SMED, um roteiro orientador, no qual apontava a organização acerca dos conteúdos que deveriam ser abordados na escrita do PPP. Dentre as temáticas a serem abordadas, no âmbito dos “Princípios e Fundamentos Educacionais”, foi solicitado que as escolas abordassem as temáticas de “Inclusão e Diversidade”.



**Clotilde:** No nosso PPP, a gente fala de diversidade, mas eu vou te dizer que a gente não aprofunda para discutir gênero e sexualidade.

**Moderador:** O que tem lá no PPP, então?

**Clotilde:** A gente fala de forma ampla, sobre respeito... Mas a gente não especifica. Quando nós começamos a discutir e fomos discutindo o PPP no grupo, nós acabamos focando mais nesta questão de inclusão, de diversidade étnico-racial, da questão religiosa... E bom, a questão de gênero está lá, subentendida... Mas não é uma coisa que é marcada.

**Fúlvia:** Mas daí na devolutiva, isso não foi sinalizado?

**Clotilde:** Não

**Fúlvia:** Pois é, porque o meu não tem e não foi sinalizado sobre, nem foi pedido. Daqui a pouco poderia ser abordado na parte dos princípios de convivência. O que não foi no meu também (risos). Mas poderia, porque daí teria lá, talvez a legislação ali ajude. Mas realmente, o nosso não foi pensado e não foi também solicitado.

Grupo Focal – Encontro 1 (15/09/2017)

Diante desta discussão, proponho-me a refletir sobre quais são os elementos que costumamos elencar e privilegiar nos projetos político-pedagógicos das instituições educativas, constituindo assim os currículos, bem como refletir sobre o sentido que o termo diversidade é empregado nas escolas.

Primeiramente, ressalto que a Educação ganhou diferentes lógicas escolares ao longo do tempo. Partindo desse pressuposto, Almeida Neto e Siqueira (2017) sustentam a afirmação de que ao longo do tempo, o PPP foi adquirindo um caráter estritamente burocrático e encarado por muitos como um documento formal exigido “de cima para baixo” por órgãos superiores da administração educacional. “[...] Por essa razão, também não é incomum ouvirmos dizer que as pessoas desconhecem o PPP da escola, nunca o leram, nunca o viram, nem sabem se existe. [...]” (ALMEIDA NETO; SIQUEIRA, 2017, p. 109). Por este viés, torna-se viável compreender as barreiras que as CPs encontram para elaborar uma proposta de forma coletiva, que se potencialize no cotidiano escolar.

Quando a CP Ana enfatiza sua preocupação em elaborar algo que ‘aconteça na prática’, ela intensifica a discussão entre teoria e prática, na medida em que tenta olhar para o Projeto Político Pedagógico - entendido como um artefato teórico – e contextualizá-lo nas práticas cotidianas vividas na escola.

Vale destacar, que o binômio teoria e prática por vezes, aparece de forma desarticulada no âmbito educacional. Ou seja, o saber desarticulado na efetivação das práticas pedagógicas na escola. Ao me referir sobre saber, reforço a necessidade das CPs e seus

docentes estudarem e refletirem sobre suas práticas, pois elas estão sustentadas em uma ou mais teorias da tradição pedagógica. Veiga-Neto (2003, p. 2) destaca que:

[...] Não há como dar qualquer sentido ao que se passa no mundo sem uma ou mais teorias que nos faça(m) compreender o que estamos observando, vendo, medindo, registrando. Em outras palavras: sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas – ou, simplesmente, práticas – não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos, medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias.

Portanto, teoria e prática, são tomadas como indissociáveis para mostrar que se constituem por campos de saberes que direcionam e controlam os sujeitos e suas ações. Dessa forma, a prática engloba a teoria, pois é constituída por ela e, concomitantemente, a constitui. Baseado nesses pressupostos, considero que a dicotomia entre teoria (objeto epistemológico) e prática (o que se realiza como objeto de trabalho), fragmenta a formação dos profissionais da educação, o que repercute também na educação das crianças. Sendo assim, cabe-nos o desafio de refletir teoricamente sobre a prática e utilizar o teorizar como um fazer prático.

Cruz (2015, p. 27), potencializa essa discussão quando traz em seu estudo o conceito de “currículo no papel” e “currículo em movimento”. Por meio destes conceitos, o autor busca tensionar as formas como o currículo tem sido compreendido. Dessa forma, há um entendimento do currículo como artefato escrito nos PPPs, caracterizações de conteúdos, planos de aulas e etc. E também há compreensão de currículo como efeito da escrita em que ocorre o dinamismo das relações entre os sujeitos.

Mesmo sendo uma pesquisa realizada no *locus* da universidade, torna-se possível perceber as semelhanças de compreensão acerca do currículo. Afinal, os discursos das coordenadoras pedagógicas também apresentam a perspectiva curricular pautada sob duas dimensões: a) as ações que fazemos com o currículo – por meio da negociação e silenciamento na pauta dos temas a serem elencados no PPP; b) o que currículo nos faz de forma a trabalharmos – ‘colocando em prática’ as problematizações com as crianças acerca das questões de gênero que *são escancaradas*. Dessa forma, opera-se “[...] sobre os sujeitos com uma espécie de “correspondência” entre os conteúdos estudados, os conhecimentos (re)produzidos e as condutas esperadas.” (CRUZ, 2015, p. 27)

Nota-se também, que algumas atribuem um sentido de subjetividade, na medida em que dizem perceber os temas de gênero e sexualidade presentes neste documento, não aparecendo de forma explícita. Frente a isso, torna-se evidente a afirmação de que o currículo é um território generificado, no qual gênero é constantemente vigiado e controlado. Mesmo

Foucault (2015) tendo retratado em sua obra a sexualidade e não o gênero, há possibilidade de encontrar semelhanças nos processos de regulações que operam a ordem discursiva. Assim, nas relações de poder, a fim de regular as relações de gênero por meio de um discurso útil e político, há uma incitação discursiva na qual, mesmo de forma silenciada, trabalha-se a sua existência.

### **7.1 Quando o silenciamento nos PPPs também é uma fala**

O próprio mutismo, aquilo que se recusa a dizer ou que se proíbe mencionar, a discricção exigida entre certos locutores não constitui propriamente o limite absoluto do discurso, ou seja, a outra face de que estaria além de uma fronteira rigorosa, mas, sobretudo, os elementos que funcionam ao lado de (com e em relação à) coisas ditas nas estratégias de conjunto. Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer como são distribuídos os que podem e os que não podem falar que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só mais muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos. (FOUCAULT, 2015, p. 30)

O silêncio das temáticas de gênero e sexualidade nos PPPs me apontou indicadores acerca dos jogos de poder que atravessam e dimensionam os discursos. Dessa forma, me aproximo da obra *História da Sexualidade I* que está associada ao domínio genealógico de Foucault. Neste contexto, a sexualidade pode ser considerada como uma parte importante da genealogia do sujeito. Afinal, o autor retoma o período vitoriano, o qual ele considera como o princípio de um grande deslocamento em relação à sexualidade dos períodos anteriores. Esse período marca uma sexualidade contida, reprimida, silenciada, velada, e justificada pela família conjugal. Assim, a norma sexual que passa a vigorar as relações, é alicerçada pelo casamento legítimo, com fins de procriação, dando início à marcha da hipocrisia nas sociedades burguesas.

Diante disso, Foucault fala sobre a repressão como uma forma de relacionar poder e sexualidade, que se inicia a partir do século XVII, estabelecendo um limite para os usos dos prazeres em detrimento da exploração da força de trabalho. Deste modo, “[...] se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada.” (FOUCAULT, 2015, p. 11). É a partir dessa repressão do sexo, que surge a necessidade de se falar sobre ele, a fim de estabelecê-lo dentro de um discurso. Para isso, diversos mecanismos de escuta sobre o sexo – com inspiração na confissão religiosa – foram sendo aprimorados para reprimi-lo.

Frente a isso, Foucault anuncia o conceito de hipótese repressiva, sustentando-se em três questionamentos: 1) a repressão do sexo seria mesmo uma evidência histórica? 2) a

mecânica do poder e, em particular, a que é posta em jogo numa sociedade como a nossa, seria mesmo, essencialmente, de ordem repressiva? 3) o discurso crítico que se dirige à repressão viria cruzar com um mecanismo de poder, que funcionara até então sem contestação, para barrar a via? Ou faria parte da mesma rede histórica daquilo que denuncia (disfarça), chamando-o “repressão”? Existiria mesmo uma ruptura histórica entre a Idade da Repressão e a análise crítica da repressão?

Ao longo de sua obra, o autor chama a atenção para o sexo posto em discurso, questionando sobre quais canais e através de quais discursos a sexualidade regula os indivíduos, negando – assim – seu princípio de interdição.

Portanto, a hipótese repressiva, indica para a necessidade de dominar o sexo reduzindo-o ao nível da linguagem. Esses mecanismos não interditam, mas intensificam, incitam a sexualidade, uma vez que regulam o sujeito. Parafraseando o autor, o essencial é a multiplicação dos discursos sobre o sexo no âmbito do exercício do poder. Isso reflete no mecanismo de regulação da sexualidade, que se desenvolveu por meio da potencialização da pastoral católica, colocada em prática no exercício da confissão. Já na literatura, como ocorre em Sade, o sexo é apresentado com detalhes. Os campos da Justiça Penal, da Medicina e da Psiquiatria, também produziram discursos sobre o sexo como forma de gestão e controle.

A partir do surgimento do Estado Moderno, também se passa a analisar as condutas sexuais, por intermédio de todos os dispositivos, advindos dos campos da Saúde e do Jurídico. Assim, a interdição do sexo não é um mecanismo para o controle do sexo, mas de uma espécie dentro dos demais dispositivos.

A colocação do sexo em discurso, possibilitou a emergência de sexualidades úteis e conservadoras, atravessadas pela norma da monogamia heterossexual. Paralelamente, ao se colocar a norma sexual no centro, dirigida pelo “direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil” (FOUCAULT, 2015, p. 41), também se coloca sob suspeita, o sexo fora da norma. Dessa forma, passam a ser condenadas tanto a infidelidade conjugal quanto a homossexualidade e todos os prazeres que rompem as leis do casamento. Neste contexto, a vigilância em relação aos outros sexos, possibilitará condições para o surgimento das sexualidades periféricas, incitando uma caça a essas sexualidades.

Jeffrey Weeks (1999), baseado nas teorizações foucaultianas, salienta que vivemos em uma sociedade disciplinar que vigia e controla os corpos. Para ele, mais do que vigiar é preciso construir um sistema capaz de moldar, por meio das relações de poder, o indivíduo passivo, útil e disciplinado. Por isso, Weeks (1999), salienta que o poder não deve ser

encarado como uma força negativa que atua na base da proibição, mas sim como uma força positiva que busca administrar e cultivar a vida.

Neste contexto, opera-se com o que ele denomina “bio-poder”, no qual a sexualidade tem um papel fundamental. Afinal, o sexo movimenta a tecnologia da vida, ou seja, é um meio de acesso tanto à vida do corpo quanto da espécie.

Para isso, os comportamentos da população e os corpos são regidos/regulados por tais discursos. Dessa forma, a regulação social posiciona os sujeitos e através desse viés, instaura-se o conceito da heteronormatividade. Ou seja, uma norma que confere poder àqueles indivíduos que se relacionam com o sexo oposto como estratégia de mecanismo de continuidade da espécie, o que desencadeia na exclusão dos homossexuais. Isso repercute significativamente nos efeitos do pânico moral, na repressão e nos processos de silenciamento.

Sendo assim, na próxima sessão procurarei entender mais acerca do silêncio das temáticas de gênero e sexualidade nos PPPs e os mecanismos de subversão das normas construídas.

## **7.2 Os desdobramentos do silêncio dos PPPs em relação às temáticas de gênero e sexualidade**

Aproveitando o conceito de hipótese repressiva, consigo perceber de forma mais nítida, o silêncio como uma estratégia de jogo de poder e desencontro de responsabilidade. Afinal, a Mantenedora silencia a exigência de que as escolas trabalhem com os conceitos de gênero e sexualidade, nem mesmo propõem estudos sobre estas temáticas.

**Sônia:** *Acho que é o primeiro movimento no município, neste sentido de (in)formação para que possamos trabalhar com os professores. Uma mexidinha, porque a princípio, se não fossemos fazer estes encontros, não teríamos nada em relação a este tema promovido pela SMED. Até onde eu sei nunca foi nos trazido nada nesta temática pela SMED, pela Rede. Então foi a primeira “agulhadinha”.*

**Beatriz:** *É uma caminhada que precisa muito avançar. Mas as coisas começam a partir de pessoas. Pessoas que acreditam e queiram movimentar esta questão.*

Grupo Focal – Encontro 6 (10/11/2017)

As CPs, por sua vez, na medida em que não se sentem embasadas para operar com tais conceitos que podem repercutir em polêmicas, operam com estratégias nas quais colocam a temática de gênero de forma sutil, subentendida no PPP. Isso ocorre por meio de mecanismos, como o fato de englobar o tema na discussão sobre diversidade proposta no

documento ou procurando incluí-lo discretamente no capítulo referente aos “Princípios de convivência”. Estas profissionais, implicitamente, operam com pequenas rupturas e resistências frente ao ‘vocabulário autorizado’ (FOUCAULT, 2015, p. 21). Ou seja, o policiamento das formações discursivas acerca de gênero, acionam mecanismos de subversão, mesmo que de forma sutil, para que não desencadeie situações que possam comprometer o trabalho delas e da escola.

Penso que este silenciamento esteja atrelado às relações de poder exercidas neste período escolar. Afinal, conforme Motta e Favacho (2018), a Educação Infantil tem como arte governar por intermédio do poder pastoral. Isto implica preocupar-se com cada criança e com todas, procurando conduzi-las para a salvação, percebendo especialmente a sexualidade como algo a ser controlado na infância. Dessa forma, as CPs operam com a paradoxalidade de abordar (devido a sua construção de saber que reconhece a importância de tal abordagem) e ‘esconder’/ ‘silenciar’ estes temas das crianças (demarcando a cultura eclesial que a escola teve por muito tempo).

Além disso, o conceito de diversidade, trazido pelas CPs e demarcado no PPP das escolas, pode ser encarado como ‘esconderijo’ do gênero, no qual está *lá de forma subjetiva* para que possa sustentar ações efetivas quando ocorrerem *situações pontuais*. Tais ações dão forma ao currículo turístico, apontado por Paraíso (1997; 2011), na medida em que estes temas fazem passeios pelo currículo escolar em situações eventuais vivenciadas por CPs, crianças, famílias, educadores/as na escola.

Também é possível compreender o quanto o conceito de diversidade, empregado nestes discursos, torna-se ora vago ora seletivo. Entendo como vago, porque, por vezes, não abrange os conceitos que serão trabalhados especificamente nas escolas. Também é seletivo pelo fato de incluir no campo da diversidade apenas temas como inclusão da(s) deficiência(s), conteúdos étnico-raciais e de pluralidade religiosa.

Tendo em vista que as discussões sobre diversidade contribuem para a constituição da identidade dos sujeitos, recorro aos estudos de Silva (2013), quando problematiza a celebração da diversidade do outro. Para o autor, há criação de uma pedagogia que opera para a promoção do respeito ao outro, o conhecimento de sua cultura, bem como o cultivo da tolerância pela diversidade.

*Ana: Às vezes a gente pensa sobre diversidade com ideias bem pontuais, sobre inclusão, gênero. Mas diversidade é em todos os aspectos. É a ideia de que eu prefiro o azul e tu o verde. Em pequenas coisas no dia a dia, na tua conversa com as outras pessoas. Enfim, é o aceitar a forma como o outro pensa, é poder colocar a forma como o outro pensa. É poder colocar a forma como tu pensa e exigir respeito em relação a isso também. Sabendo conviver com esta opinião diferente do outro. E isso se dá diariamente, em todos os espaços. É trabalhar com o diverso.*

*Clotilde: É que eu acho que entra nas questões de diversidade. Porque quando tu traz a questão da diversidade pra mim, a primeira coisa que me vem na mente é a inclusão. Daí vamos abrindo o leque e daí tu vai percebendo tudo. Mas pra mim ainda é muito forte a questão da inclusão. Pra daí depois pensar nas questões étnico-raciais. Para daí depois, pensar nas questões de gênero, de sexualidade, enfim. Do respeito. Acho que basicamente é tudo o que a Ana falou anteriormente, de conseguir respeitar o outro enquanto indivíduo, com a sua forma, com suas questões, com o seu ritmo. A gente fala tanto que tem que respeitar o ritmo das crianças, mas isso serve para qualquer coisa.*

Grupo Focal – Encontro 2 (09/10/2018)

Tal pedagogia, no âmbito do pós-estruturalismo, torna-se suscetível de suspeita, especialmente por carregar consigo pressupostos essencialistas, que engessam o caráter político do conceito, que está intimamente ligado com os sistemas de representação. Segundo Silva (2013), a representação é uma forma de atribuição de sentidos e está ligada às relações de poder. Quando se nomeia e se descreve um sujeito, estamos mobilizando recursos que dão significado àquele indivíduo. Nas palavras do autor, “a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2013, p. 91). Portanto, compreendo tal termo como movimentos que apresentam e nomeiam determinado grupo ou sujeito.

O autor explica também que aquele que é/está sendo representado não é alguém passivo nesse sistema de significação. Afinal, há uma rede de relações que define a identidade. Aqui, conforme Silva (ibidem), aquele considerado o ‘outro’ desestabiliza a estrutura da nossa própria identidade. Mas quem é esse ‘outro’? O autor responde: “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2013, p. 97). Neste sentido, a marcação da diferença é fundamental para a construção identitária do sujeito. Afinal, “[...] assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2013, p. 75).

Frente a isso, antes da promoção da tolerância, nos cabe enquanto escola, explicar como identidade e diferença são produzidas, procurando colocar sob suspeita seus mecanismos de produção e sustentação.

Muito além da busca por respeito e vago pluralismo, vale discutir e abalar códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras. (LOPES, 2014, p. 6)

Dessa forma, aposto no movimento de ampliação de ações mais pontuais envolvendo o conceito de diversidade, pois este trabalho necessita estar claro conceitualmente nas propostas pedagógicas das escolas - em especial, conceitos como gênero, sexualidade, classe social, etc. - para que possa ser acessível à compreensão de todos/as na escola. Por isso, penso ser importante explicitar estes conceitos tão caros, pois, conforme Paraíso (2018) alerta, nos tempos difíceis em que estamos vivendo, operar com gênero e sexualidade em nossos currículos escolares é um sinônimo de resistência. Frente a isso, Clotilde me motiva ao explicitar:

*Clotilde: Eu estava pensando na questão dos PPPs. Eu penso que ainda temos uma caminhada. Isso das coisas irem aparecendo e nós irmos aprofundando. O quão já evoluiu, como no caso de cada escola ter o seu, com as suas características, com seus conceitos e claro, precisamos caminhar bastante, especialmente com temas como estes aqui que viemos discutir.*

Grupo Focal – Encontro 1 (15/09/2017)

Todavia, cabe-me compreender quais os mecanismos de impedimento que são empregados, que fazem as temáticas de gênero e sexualidade serem consideradas um ato de resistência nos currículos. Assim, por meio desta busca que investirei o estudo da próxima sessão.

### **7.3 Das tecnologias de contenção e silenciamento**

Para compreender as tramas que regem a contenção e silenciamento das CPs frente às temáticas de gênero e sexualidade na Educação Infantil, recorro aos estudos foucaultianos (FOUCAULT, 2000), especialmente na medida em que ele sinaliza a necessidade de analisar as tecnologias, ou seja, as táticas e estratégias que produzem e mantêm o exercício do poder. Afinal, conforme fui percebendo os discursos trazidos pelas participantes do grupo, pude me ater às maneiras que racionalizaram as relações de poder e a invenção de certos procedimentos técnicos colocados em prática para produzir subjetividades.

Para ampliar as reflexões, me debrucei sobre a obra “Vigiar e Punir” (FOUCAULT, 2000), na qual percebi que Foucault passou a dar maior visibilidade não para as penas e leis no que diz respeito às questões jurídicas, mas sim para as tecnologias que potencializavam o



exercício do poder. Também no texto, intitulado “As tecnologias de si” (FOUCAULT, 2004), este mesmo autor apresenta quatro espécies de técnicas (tecnologias) que sustentam a formação das racionalidades. São elas: (a) tecnologias de produção, que possibilitam o ato produzir, (trans)formar e/ou manipular as coisas; (b) tecnologias dos signos, que permitem utilizar símbolos, signos, sentidos, operando com a significação; (c) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins, objetivando o sujeito para a dominação; (d) tecnologias de si - também compreendida como governamentalidade - que permitem aos indivíduos efetuar certas transformações com seus próprios meios ou com a ajuda de outros. Tais transformações são operadas em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser.

Partindo desses pressupostos, vou ao encontro do que já foi escrito anteriormente para compreender acerca das técnicas que estão em jogo quando o assunto é contenção e silenciamento das questões de gênero e sexualidade nos currículos, bem como quais as formas de resistências que são operadas.

Diante das discussões realizadas nos encontros, foi possível perceber que as CPs constatarem que estamos vivendo em tempos difíceis, repletos de polêmicas e restrições, o que as levam a determinadas subversões, conforme já foi apontado anteriormente.

**Fúlvia:** [...] Sei da importância deste trabalho para todos enquanto escola. Mas sei que vivemos tempos difíceis e que este assunto repercute em grandes polêmicas.

Grupo Focal - Encontro 1 (15/09/2017)

**Beatriz:** Muitas palavras que precisamos estar atentas. Enfim, um tema tão importante, mas tão conturbado neste momento em que estamos vivendo. Cada dia aparece algo novo para nos reprimir. Olha todo o caráter da Escola Sem Partido?!?! São tempos muito complicados, tempos de crueldade.

**Ari:** São palavras que nos provocam a pensar nas diferentes identidades que existem né.

**Ana:** Diversidades que muitas vezes estão na escola. E que precisamos dar conta, mesmo em tempos tão difíceis e complexos como disse a Beatriz Esta Escola Sem Partido é um absurdo!

Grupo Focal - Encontro 3 (20/10/2017)

Paraíso (2018) enfatiza que para trabalharmos com gênero e sexualidade nos nossos currículos escolares, é preciso levar em consideração que vivemos em uma sociedade na qual muitas vidas têm dificuldade de serem vividas em diferentes espaços. Tal consideração, torna-se ainda mais nítida, na medida em que nos deparamos com os números expressos no Atlas da Violência (CERQUIERA, 2018), no qual feminicídios, abuso sexual com criança, são alarmantes, conforme analisarei a seguir.

Frente a isso, na medida em que se procura expandir um currículo que possibilite pensar e discutir acerca das violências de gênero, bem como sobre as desnaturalizações e diferenças em suas mais variadas dimensões, trabalha-se com a perspectiva de quebra de silêncio e acomodação. Portanto, operar com o conceito de gênero no contexto escolar, é lutar por vidas dignas, promovendo igualdades de oportunidades, buscando combater as injustiças. Assim, quando problematizamos as questões de gênero, estamos trabalhando com o tensionamento das relações de poder que conduzem raciocínios e práticas que excluem, violentam, estupram e matam.

Diante da postura da escola como instituição de socialização e não alheia aos problemas sociais, emerge um movimento pautado em uma posição reacionária que se propõem a operar com “[...] moralismos, divisões naturalizadas, identidades fixas, generificações hierárquicas, silêncios interessados, ódios destruidores, omissões desastrosas, retrocessos inaceitáveis” (PARAÍSO, 2018).

Este campo torna-se propício para o fomento do slogan da “ideologia de gênero” e de projetos como o da “Escola sem partido”, o que se torna claramente evidente as quatro tecnologias apontadas anteriormente. As CPs, por sua vez, mostraram-se atentas às técnicas empregadas na construção e manutenção do slogan da “ideologia de gênero”. Afinal, no encontro em que analisamos o vídeo “Entendendo Ideologia de Gênero em 2 minutos”, elas trouxeram as seguintes análises:

**Beatriz:** *Na verdade elas expressam discursos muito semelhantes. Estamos aqui vendo, são falas que se entrelaçam de forma muito rasa, mas acabam falando a mesma coisa, né. Muita falta de sensibilidade.*

**Rita:** *Sim, vejo todos com um discurso de ódio! Uma mistura de ideias equivocadas!*

**Clotilde:** *O problema é o perigo que muitas vezes corremos. Porque tu sabes que eu me preocupo com esta situação. Afinal, as pessoas estão cada vez mais agressivas, especialmente quando se debate sobre esses temas que ainda são tão difíceis de trabalharmos e causadores de tanta polêmica.*

Grupo Focal – Encontro 5 (06/11/2017)

**Carmem:** Olha... Eu vi o vídeo extremamente tendencioso... Mas até então, compreensível, porque cada lado “puxa a brasa pro seu assado” ... O vídeo já inicia tendencioso quando ele fala “alguns”, de uma maneira muito pejorativa. Ou seja, “Alguns qualquer”, não estudiosos, não educadores, não pessoas que pensam sobre.

**Sônia:** Na verdade, quando se usa o termo “ideologia de gênero”, eu já espero uma concepção distorcida do trabalho sério que vem sendo realizado em algumas escolas.

**Moderador:** O que vocês veem como tendencioso? O que seria tendencioso para vocês?

**Carmem:** No contexto dessa reportagem... passar a informação de uma maneira parcial distorcendo a mesma a seu favor de maneira sutil (no caso não tão sutil). enfatizando uma tendência,

**Rita:** Tendencioso no sentido de responsabilizar a escola por estar fazendo discussões sobre esses assuntos. Outra coisa que vem sendo distorcida são as questões de que a escola está tentando impor ideologias de gênero, como se fosse só dizer para as pessoas que a partir de agora você vai ser isso ou isso e elas irão mudar seu gênero na mesma hora.

Grupo Focal – Encontro 5 (06/11/2017)

Dessa forma, as tecnologias de produção transformam e manipulam os discursos acerca de gênero e sexualidade, causando pânico moral na sociedade. Para isso, é empregada estratégia de poder da tradução, que vem sendo operada junto com a estratégia da distorção, ou *tendencioso*, conforme falas apresentadas pelas participantes. As tecnologias de signos, também são empregadas, na medida em que se utiliza símbolos que dão sentido e veracidade as distorções que são realizadas sobre os temas. Isso torna-se explícito através de *post* das redes sociais, chamadas, textos e informações distorcidas que são expostos na mídia de forma simplista. Já as tecnologias de poder, vão disseminando o ódio e determinando a conduta dos indivíduos, por meio de técnicas de multiplicação e amedrontamento da sociedade, na busca de ganhar adeptos. Isso tudo, reflete nas tecnologias de si, que conduzem e transformam os sujeitos em suas atitudes e racionalidades e desencadeiam a busca de controle dos currículos escolares. Conforme Paraíso (2016, p. 399)

As estratégias discursivas usadas em seu conjunto apresentam gênero como uma “não verdade”, como um “conto”, como um “falseamento da realidade” ou como “uma ideologia”. Tentam, portanto, destituir gênero de seu caráter de ciência. As estratégias são cuidadosamente usadas para ganhar mais adeptos reacionários, conservadores, autoritários, machistas e homofóbicos para a causa de controlar os currículos e os/as docentes de modo a que docentes se silenciem em relação a gênero e sexualidade ao mesmo tempo em que silenciam completamente esse tema no currículo.

Vale destacar, que a disseminação de discursos reacionários se potencializa também, devido ao contexto político brasileiro e internacional favorável a esses Projetos. Afinal, conforme Paraíso (2016) há condições de possibilidade para que a ideologia de gênero ganhe espaço. Dessa forma, aqueles que tomam as distorções como verdade, defendem divulgando cada vez mais suas reivindicações em prol da família cisheteronormativa, na qual opera-se com a biopolítica.

Todas essas questões preocupam as CPs, especialmente pelo fato de que estes discursos tendenciosos e de pseudoneutralidade, desencadeiam na responsabilização da escola. Afinal, no movimento de potencialização e manutenção do pânico moral, a instituição educativa torna-se um ambiente que sexualiza as crianças. O que também pode ser observado o quão os discursos acerca da infância estão relacionados à suposta inocência e ingenuidade (FELIPE, 2012).

Entretanto, é importante destacar que mesmo com todas as considerações realizadas pelas participantes, ainda há dúvidas e confusões conceituais. Isso vai ao encontro das perspectivas de Paraíso (2018), quando salienta que este slogan foi se multiplicando e ganhando dimensões que deixaram pesquisadores/as e professores/as atordoados/as e duvidosos/as sobre veracidade e seriedade deste termo.

**Carmem:** *Eu não observo que a ideologia de gênero, da maneira que eu entendo, ela vem como uma proposta de igualdade de direitos entre homens e mulheres. Ah, não desconsiderando a diversidade do sexo em si, do aparelho genital, é óbvio que as meninas têm vagina e os meninos têm pênis... Só que não é porque tu tem pênis que tu tem que vestir daquela maneira, que tu tem que ser o forte e que tu tem que menosprezar ou colocar as mulheres em papel menor na sociedade.. E não é porque tu tem vagina que tu não vai ter força e vai ter que ser submissa a um homem.*

Grupo Focal – Encontro (06/11/2017)

A partir dessas análises, torna-se evidente a importância da coordenação pedagógica possibilitar estudos e reflexões, buscando articular os atravessamentos políticos, que as discussões envolvendo gênero e sexualidade possuem. Afinal, tendo em vista que a escola é um espaço das diferenças, precisamos discutir acerca das implicações políticas deste cenário. Dessa forma, ações como essas expressam resistência.

**Moderador** *E o que podemos fazer frente a isso?*

**Clotilde** *Estudar!*

**Rita:** *Estudar e divulgar o que conhecemos. Explicar para as famílias como é realmente o que trabalhamos e não como estão falando por aí.*

**Beatriz:** *Considero também importante analisar sempre o viés político que sustenta esses debates. Olhar para as pessoas que estão envolvidas.*

Grupo Focal – Encontro (06/11/2017)

Neste sentido, pode-se compreender o estudo como um ato de resistência na busca de uma apropriação técnico-teórica para a implementação de estudos e práticas voltadas para uma proposta pedagógica que garantam os Direitos Humanos fundamentais para os sujeitos. Além disso, conforme Felipe (2001, p.62) indica, “[...]é importante esclarecer aos pais ou

responsáveis que tudo na escola pode ser transformado em tema de discussão, pois a criança tem o direito de questionar e ter quaisquer de suas dúvidas esclarecidas[...]”. Assim, tendo em vista a capacidade de compreensão de cada faixa etária, os interesses e curiosidades infantis precisam ser trabalhados de forma clara e embasados teoricamente. Este movimento também exige a divulgação desses estudos e práticas, o que corrobora com a necessidade de uma rede (in)formativa. Sendo assim, me debruço na próxima sessão a entender a relação entre rede (in)formativa e resistência.

## 8 REDE (IN)FORMATIVA: DAS (IM)POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA

Poder e resistências se enfrentam, com táticas mutáveis, móveis, múltiplas, num campo de relações de força, cuja lógica é menos aquela, regulamentada e codificada, do direito e da soberania, do que aquela, estratégica e belicosa, das lutas. A relação entre poder e resistência está menos na forma jurídica da soberania do que naquela estratégica, da luta que então cumprirá analisar (FOUCAULT, 1999, p. 338-9).

Para pensar sobre resistência, recorro a Foucault que mostra a multiplicidade das resistências existentes nas relações de poder. Conforme o filósofo “onde há relações de poder, há sempre resistência. Nunca somos pegos na armadilha pelo poder: sempre podemos modificar-lhe o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1994, p. 267). Neste sentido, o poder é entendido como coextensivo à resistência, afinal, um implica na existência do outro, portanto, nas relações sempre há(verá) possibilidade(s) de resistência.

Partindo desse pressuposto, torna-se válido afirmar que a resistência ao poder não pode vir de fora do poder, sendo visto como algo integrante das estratégias relacionais. Portanto, as possibilidades de resistência se estabelecem na medida em que se deixa de concentrar-se em um juízo de valor, para interrogar acerca do nível de condições de existência.

Para Gilles Deleuze (1992) resistência é entendida como uma linha de fuga que escorre por todos os lados, mesmo os poderes tentando tapar o vazamento. Neste sentido, a resistência é compreendida como força que movimenta, perpassa e se alimenta de outras forças com a intenção de aumentar a potência dos corpos. Ou seja, é “poder da vida, poder vital que vai além das espécies, dos meios e dos caminhos desse ou daquele diagrama” (DELEUZE, 1995, p. 100). Por meio deste conceito, abre-se caminhos e se criam possibilidades, o que reflete a criação de uma nova existência, ou seja, existir de um outro modo.

Na busca de articular as concepções dos dois autores, Paraíso (2016) nos mostra o currículo como um território de governo e de resistência, bem como um espaço incontrolável, que oportuniza novas possibilidades.

**Beatriz:** Na verdade a base de tudo está no fato de que precisamos estudar. E propiciar estes estudos para as equipes que trabalhamos. Só assim, teremos argumentos e entendimento sobre esses assuntos e não seremos atropelados por todos esses movimentos conservadores que vêm aparecendo por aí.

**Fúlvia:** Meu comentário é que aprendi muito e vejo que ainda tenho muito que aprender. (risos)

Grupo Focal – Encontro 3 (20/10/2017)

Os discursos trazidos pelas CPs, vão ao encontro das perspectivas de Paraíso (2018) ao discutir sobre o currículo e as temáticas de gênero e sexualidade em tempos reacionários, situados por meio de slogan da “ideologia de gênero”. Ao pesquisar junto às professoras de Belo Horizonte, a autora identificou que mesmo sendo retirado do PME, as docentes sentiram-se desafiadas e mobilizaram-se a conhecer mais sobre tal assunto, decidindo que estes temas não podem ser excluídos dos currículos escolares. Assim, na medida em que as profissionais que participaram da minha pesquisa expressaram o desejo por estudar e articular práticas na escola, nota-se um movimento de resistência, compondo um currículo que acolhe as diferenças. Isso implica em uma apropriação conceitual que resista às tecnologias conservadoras que operam no cotidiano escolar e que preocupam as coordenadoras pedagógicas.

Ações como estas, ratificam o potencial de uma rede (in)formativa, que podem ser percebidas nas expressões produzidas ao longo da metodologia proposta. Para dar sentido ao conceito de rede, busquei as contribuições de diferentes estudiosos como Nóvoa (1992), Perrenoud (2000; 2002), Tardif (2014), Pimenta (2002), Alarcão (2003), que refletem sobre a formação docente, convergindo com a concepção de que a docência é constituída por um conjunto de saberes e competências que envolvem a complexa prática educativa.

Sendo assim, tomo como empréstimo os conceitos de Nóvoa (1992), quando salienta acerca da importância da criação de redes de (auto)formação participativa que permitam buscando compreender o sujeito na sua integralidade, tendo a formação como um processo interativo e dinâmico. Portanto, a troca de experiências e a ação de compartilhar os saberes, potencializam a formação mútua, nos quais cada docente e CP é convocado/a a desempenhar, o papel de formador/a e de formando/a.

Para o referido autor, a reflexão e o diálogo entre os professores – e aqui acrescentaria as CPs - é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Dessa forma, a criação de redes coletivas de trabalho constitui um fator decisivo de socialização profissional e de (re)afirmação de valores próprios da profissão, o que poderia ser uma forma de potencialização de um *ethos* formativo, como foi abordado anteriormente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores, passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício da profissão docente.

Através do conceito de que o professor na contemporaneidade deve ser um profissional que aprende em rede, percebo que a rede (in)formativa tem potência para incitar um *ethos* formativo, mediado pelos/as CPs. Sei que o papel propositivo desta, não se restringe ao/a professor/a, até porque, conforme Beatriz e Maria:

**Beatriz** :A gente quer trabalhar algo maior de escola, algo enquanto gestão: esses atravessamentos dos diferentes seguimentos na escola – funcionário com aluno/ funcionário com professor/ professor com equipe diretiva – e isso dentro da escola, às vezes não tá muito alinhavado, tá cada um andando para um lado. E como isso é difícil pra gente né? De repente a discussão tá ali, entre os professores, mas não tá com a coletividade na escola. E todos intervêm! Quando vê, tá todo mundo fazendo intervenção com o aluno... até a Guarda Municipal, que circula na escola, quando tu vê tá gritando: “Que absurdo!!!”, aí tu: “Ai Jesus...”, até isso! Então quantas coisas, quantos “atores” a gente vai ter que mexer, pra conseguir enquanto escola organizar, digamos essa concepção, né?

**Maria**: E as intervenções acabam sendo de acordo com a concepção de cada um e aí é muito complicado né? Porque tu teria uma intervenção, aí vem outro o outro ali e “Não... não é assim...” Aí a gente também tem que respeitar, enfim... é bem complicado.

Grupo Focal- Encontro 2 (09/10/2017)

Mesmo diante das diferentes concepções que cada sujeito compõe a escola, as CPs se desafiam a pensar em estratégias visando uma rede em busca de compreensão maior acerca desses conceitos que perpassam. Sendo assim, os desafios para a formação docente podem ser empregados em certa medida para os demais atores que compõem este ambiente. Afinal, torna-se perceptível quanto os diferentes sujeitos sentem-se autorizados a falar, ou melhor, a sancionar as relações de gênero e sexualidade, dando visibilidade ao conceito de disciplinamento dos corpos. Partindo do pressuposto de que existem alguns *scripts* de gênero e *scripts* sexuais, que servem como referência para discernir o quanto cada menino ou menina está se aproximando ou se afastando da norma desejada. Além disso, a sexualidade por sua vez, é a mais regulada. Nas palavras de Louro (1999, p.26), a instituição educativa tem uma tarefa importante e difícil, na medida em que se equilibra em uma linha tênue de incentivar a sexualidade “normal” e paradoxalmente contê-la.

Um homem e uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis.

Torna-se possível considerar que a vigilância sobre a sexualidade emprega diferentes formas de disciplinamento como vergonha, culpa, censura e controle. Todavia, não sufoca a curiosidade e o interesse. Portanto, mesmo sem ter me dedicado a refletir junto às crianças sobre estas questões, pude notar que as expressões infantis também expressam formas de resistência. Seja nas brincadeiras, nos discursos, nas curiosidades e nas interações, as CPs salientam o quanto as temáticas de gênero e de sexualidade não discorrem de forma tão polêmica para os sujeitos infantis. Afinal, conforme Beatriz:



**Beatriz:** *Agora ouvindo vocês todas comentando, acho que o nosso principal “nó” e atuação tem que ser na comunidade, com as famílias, não com as crianças. Com as crianças eu noto nas nossas falas, que os problemas não são as crianças, foram com as famílias e todo o entorno, todos os adultos.*

Grupo Focal – Encontro 2 (09/10/2017)

Parto do pressuposto que o pânico moral causado por meio dos temas sensíveis trabalhados com as crianças ou expresso por elas, corroboram com a perspectiva de infante como sujeito assexuado, abordado por Corazza (2000). Também estes discursos de assexualidade da infância, podem ser encarados como uma maquinaria potente para a manutenção dos scripts de gênero e scripts sexuais das crianças. Ou seja, é uma forma de governamento das infâncias em suas múltiplas faces, nas quais sempre nos escapam (LARROSA, 2003; CORAZZA, 2000). Dessa forma, os adultos tentam conter o que escapa, ou melhor, o que resiste. Entretanto, no estudo de Zanette e Felipe (2017), torna-se evidente o caráter de resistência da(s) infância(s). Afinal, mesmo diante de uma sociedade que busca regular, tornando binária e engessando a pluralidade de identidades de gênero, os autores puderam perceber que o imaginário e as brincadeiras infantis, podem ser encarados como formas de subversão das normas estabelecidas. Sendo assim, ressalto que independentemente das discussões traçadas - seja em defesa do slogan da “ideologia de gênero” ou pela implementação das temáticas de gênero e sexualidade nos currículos escolares – as crianças continuarão a criar suas hipóteses, brincando e explorando das mais diferentes formas. Em outras palavras, os sujeitos infantis resistem, criando novas formas de (re)existir.

Todavia, a fim de potencializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) - com seu caráter sociopolítico e pedagógico com vistas em uma proposta que garanta o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças – a rede (in)formativa, também pode ser encarada como potencializador de um olhar protetivo da infância.

**Moderador:** *E o que tu carregas para a tua prática enquanto coordenadora?*

**Rita:** *O que eu acho é que a gente tem que escutar e observar muito as crianças. Para entender o que a gente pode pensar sobre elas, o que elas podem estar tentando nos dizer e a gente não consegue... E acho que uma conversa que a gente teve, foi sobre uma questão de abuso com uma criança nossa, que a gente não imaginava. Foi a partir de uma percepção da professora que a gente começou a investigar e eu acho que ‘casa’ com várias coisas que a gente vem falando aqui, né? Como a gente tem que perceber? Quando a gente conhece as crianças, o que pode estar acontecendo, que a gente pode perceber que ela está um pouco diferente: mais triste, ou mais agressiva, ou mais agitada? E tentar entender, observar e ouvir bastante elas, para ver se a gente consegue perceber alguma coisa para que possamos ajudar.*

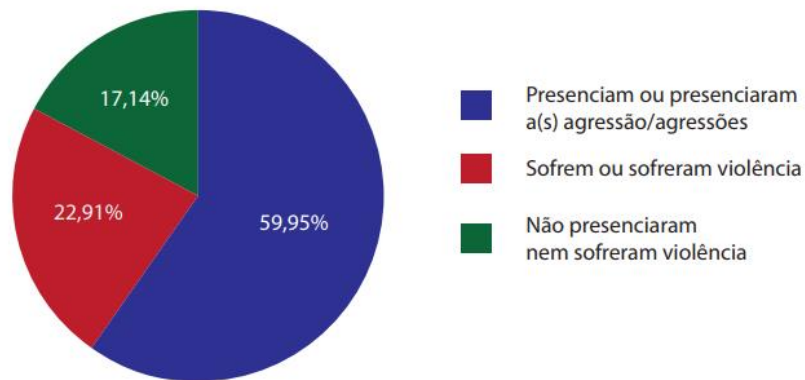
Grupo Focal – Encontro 4 (23/10/2017)

Penso que a observação atenta sobre a criança, possibilita um acolhimento desses sujeitos que sofrem diferentes tipos de violência<sup>17</sup>. Afinal, conforme os dados destacados a seguir, pode-se perceber a necessidade de articularmos enquanto escola, redes de acolhimento e apoio para as vítimas. Além disso, a informação adquire uma dimensão de proteção, na medida que faz com que os sujeitos possam refletir e perceber as violências que estão sendo submetidos.

De acordo com o balanço realizado pela *Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180*<sup>18</sup>, no primeiro semestre do ano de 2016, foram registrados 67.962 relatos de violência contra a mulher, sendo eles: 34.703 relatos de violência física (51,06%); 21.137 relatos de violência psicológica (31,10%); 4.421 relatos de violência moral (6,51%); 3.301 relatos de cárcere privado (4,86%) 2.921 relatos de violência sexual (4,30%); 1.313 relatos de violência patrimonial (1,93%); 166 relatos de tráfico de pessoas (0,24%).

Neste mesmo balanço é importante destacar que 67,63% das violências foram cometidas por homens em relações heteroafetivas, em 39,34% dos casos, a violência é diária e em 32,76% é semanal - o que equivale a 71,10% de casos de violência com uma grande frequência. Outro dado de suma importância para analisarmos, é que 78,72% das vítimas de violência doméstica possuem filhos/as e, conforme o gráfico abaixo, sendo que 59,95% destes presenciam ou presenciaram a(s) agressão/agressões e 22,91% sofrem ou sofreram violência:

**Figura 1 - Relação dos filhos(as) com a violência**



**Fonte: Brasil (2016).**

<sup>17</sup> Conforme a Organização Mundial de Saúde (2002) o conceito de violência é entendido com o uso intencional da força ou poder, seja em forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa, grupo ou comunidade. Isso tem grande possibilidade de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, bem como alterações do desenvolvimento e privações.

<sup>18</sup> O Ligue 180 foi criado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República no ano de 2005. Para acessar o balanço completo do primeiro semestre do ano de 2016 acesse: BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. **Ligue 180**: Central de Atendimento à Mulher: balanço 1º semestre 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.spm.gov.br/balanco180\\_2016-3.pdf](http://www.spm.gov.br/balanco180_2016-3.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2019.

As violências contra crianças e mulheres no Brasil, também tornam-se bastante evidentes quando nos deparamos com os números expressos no *Atlas da Violência 2018*<sup>19</sup>, produzido pelo Ipea e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Tal material aponta que em 2016, 4.645 mulheres foram assassinadas no país, representando uma taxa de 4,5 homicídios para cada 100 mil brasileiras. Assim, ao longo de dez anos é possível observar um aumento de 6,4%, conforme nos mostra o quadro abaixo:

**Tabela 1 - Brasil: taxa de homicídios de mulheres por 100 mil habitantes por UF (2006 a 2016)**

	Taxa de Homicídio por 100 mil Habitantes											Variação %	
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2006 a 2016	2015 a 2016
<b>Brasil</b>	<b>4,2</b>	<b>3,9</b>	<b>4,1</b>	<b>4,3</b>	<b>4,4</b>	<b>4,4</b>	<b>4,6</b>	<b>4,6</b>	<b>4,6</b>	<b>4,4</b>	<b>4,5</b>	<b>6,4%</b>	<b>1,6%</b>
Acre	4,5	5,2	3,7	4,4	5,2	4,8	4,2	8,2	5,1	4,7	5,7	27,2%	20,0%
Alagoas	6,7	6,7	5,1	6,7	8,2	8,2	7,8	8,2	7,3	5,4	5,9	-12,6%	7,5%
Amapá	4,2	3,7	4,0	3,6	4,7	5,4	4,6	5,1	5,3	4,7	4,4	5,0%	-5,8%
Amazonas	3,2	3,1	3,6	3,8	3,6	4,4	6,3	5,0	4,1	5,9	5,9	80,3%	-0,4%
Bahia	3,3	3,4	4,3	4,6	5,8	5,8	5,7	5,5	4,9	4,9	5,7	70,3%	17,6%
Ceará	3,2	2,9	2,7	3,1	3,9	4,2	4,8	6,1	6,3	5,6	4,8	51,2%	-14,7%
Distrito Federal	3,9	4,3	4,8	5,6	4,8	5,6	5,4	5,2	4,1	3,8	4,1	5,1%	8,3%
Espírito Santo	10,3	10,2	10,3	11,6	9,2	8,6	8,5	8,7	7,0	6,9	5,2	-49,3%	-24,1%
Goiás	4,9	4,7	5,3	5,3	5,7	8,1	7,6	8,4	8,7	7,5	7,1	45,4%	-5,1%
Maranhão	2,1	1,9	2,5	2,6	3,5	3,8	3,4	3,8	4,2	4,2	4,5	114,9%	6,8%
Mato Grosso	4,9	6,6	5,9	6,3	5,3	5,7	6,4	5,7	7,0	7,3	6,4	30,3%	-11,4%
Mato Grosso do Sul	4,7	5,6	4,8	5,2	6,0	6,0	6,0	5,7	6,4	4,3	6,0	28,6%	38,8%
Minas Gerais	3,9	4,0	3,7	3,9	3,9	4,4	4,4	4,0	3,8	3,9	3,6	-8,9%	-9,2%
Pará	3,9	4,0	4,6	4,8	6,0	4,8	5,9	5,8	6,2	6,4	7,2	85,3%	12,4%
Paraíba	3,3	3,6	4,5	5,0	6,0	6,9	6,7	6,1	5,7	5,3	5,2	57,7%	-2,6%
Paraná	4,7	4,5	5,6	6,0	6,1	5,1	5,7	5,0	5,0	4,3	4,2	-10,4%	-2,3%
Pernambuco	6,9	6,4	6,5	6,5	5,3	5,5	4,5	5,3	4,9	4,8	5,8	-15,2%	21,8%
Piauí	2,0	2,2	2,4	1,9	2,5	2,0	2,8	2,9	3,8	4,1	3,0	50,0%	-25,8%
Rio de Janeiro	6,1	5,0	4,4	4,1	4,0	4,2	4,3	4,4	5,3	4,4	5,0	-17,8%	13,0%
Rio Grande do Norte	2,6	2,6	3,6	3,5	4,2	4,4	3,8	5,2	5,7	5,1	5,7	114,8%	10,9%
Rio Grande do Sul	2,9	3,5	3,9	4,0	4,0	3,5	4,3	3,6	4,3	4,9	5,4	84,0%	9,8%
Rondônia	6,6	3,5	4,8	6,2	4,4	5,7	6,1	6,1	6,4	7,2	6,2	-6,3%	-14,0%
Roraima	6,4	8,9	7,1	10,6	4,8	4,3	7,1	14,8	9,5	11,4	10,0	56,8%	-12,8%
Santa Catarina	3,0	2,3	2,7	2,9	3,4	2,3	3,1	3,0	3,2	2,8	3,1	3,5%	10,8%
São Paulo	3,7	2,8	3,1	3,1	3,1	2,6	2,8	2,7	2,7	2,4	2,2	-40,4%	-7,3%
Sergipe	3,9	3,2	2,8	3,3	3,9	5,4	5,5	5,0	6,5	6,0	5,2	32,2%	-13,9%
Tocantins	3,3	4,1	3,1	4,5	4,8	6,8	6,6	5,3	4,7	6,4	6,0	81,5%	-6,9%

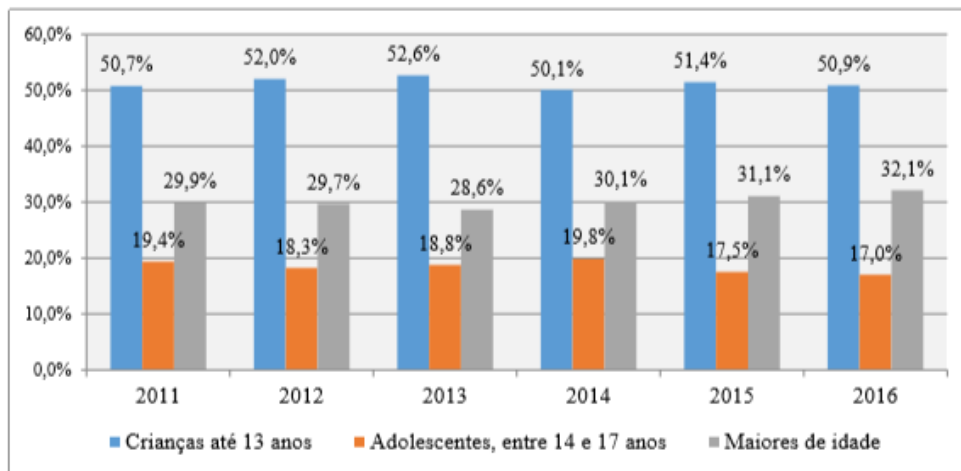
Fonte: MS/SVS/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. O número de homicídios na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35-Y36, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. O cálculo efetuado levou em conta os indivíduos mulheres da população. Elaboração Diest/Ipea e FBSP.

**Fonte: Cerqueira (2018).**

Os casos de estupro também são abordados pelo Atlas. De acordo com o documento, em 2016, houve 49.497 registros de casos nas polícias brasileiras. Conforme o quadro abaixo, as crianças vêm sendo as vítimas, de pelo menos metade dos casos ao longo dos anos:

<sup>19</sup> CERQUIERA, Daniel (Coord.). **Atlas da violência 2018**. Rio de Janeiro: Instituto IPEA. 2018. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2018.

**Figura 2 - Brasil: distribuição percentual das vítimas de estupro, segundo faixa etária (2011 a 2016)**

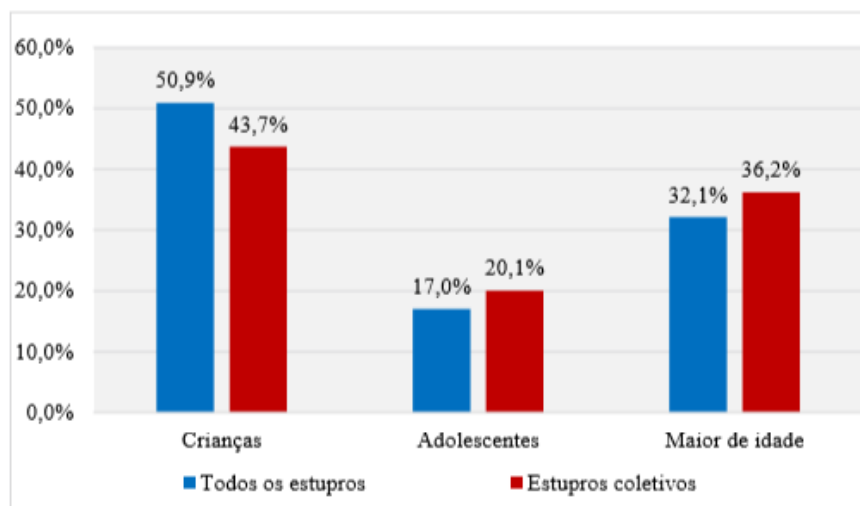


Fonte: Microdados do Sinan/Dasis/SVS/Ministério da Saúde. Elaboração Diest/Ipea e FBSP.

Fonte: Cerqueira (2018).

Outro dado bastante alarmante, concentra-se no fato de que 43,7% das crianças são as maiores vítimas nos casos de estupros coletivos.

**Figura 3 - Brasil: distribuição percentual das vítimas de estupro no total de casos e nos estupros coletivos, segundo fases da vida da vítima (2016)**



Fonte: Microdados do Sinan/Dasis/SVS/Ministério da Saúde. Elaboração Diest/Ipea e FBSP.

Fonte: Cerqueira (2018).

O grau de parentesco das vítimas, de acordo com a faixa etária, também é algo que nos chama a atenção. Nos casos de estupro em adultos, os agressores do maior número de casos, são desconhecidos (53,52%), seguido de amigos e conhecidos (18,82%). Já no caso das crianças até 13 anos de idade, os maiores agressores são amigos e conhecidos (30,13%),

seguido de padrastos (12,09%) e do próprio pai (12,03%). Tudo isso pode ser observado no quadro a seguir:

**Tabela 2 - Brasil: vínculo/grau de parentesco do agressor com a vítima de estupro, segundo a faixa etária da vítima (2016)**

Vínculo Vítima e agressor	Criança (até 13 anos)	Adolescente (14 a 17 anos)	Adulto (18 anos ou mais)
Desconhecido(a)	9,41%	32,50%	53,52%
Amigos/conhecidos	30,13%	26,09%	18,82%
Cônjuge	1,56%	3,39%	8,20%
Ex-cônjuge	0,27%	0,53%	5,44%
Outros	17,59%	7,58%	4,48%
Ex-namorado(a)	0,93%	2,14%	2,65%
Namorado(a)	7,78%	9,01%	1,66%
Padrasto	12,09%	7,38%	1,23%
Pai	12,03%	6,54%	1,30%
Irmão (ã)	3,26%	1,55%	0,72%
Pessoa com relação institucional	1,07%	0,94%	0,63%
Filho(a)	0,26%	0,13%	0,28%
Policial/agente da lei	0,08%	0,10%	0,32%
Cuidador(a)	0,99%	0,28%	0,18%
Patrão/chefe	0,09%	0,20%	0,40%
Mãe	2,48%	1,63%	0,18%

Fonte: Microdados do Sinan/Dasis/SVS/Ministério da Saúde. As colunas não somam 100% pois para um mesmo estupro pode haver mais de um agressor. Elaboração Diest/Ipea e FBSP.

**Fonte: Cerqueira (2018).**

Trago estes dados para corroborar com a proposta de rede (in)formativa e protetora das mulheres e (consequentemente) das crianças. Aproveito para ressaltar que a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) houve um movimento de projetos, bem como o desenvolvimento de uma série de medidas protetivas para os sujeitos infantis. Tal legislação, deu forma a novas regulamentações como a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que por sua vez colocaram as crianças como sujeitos de direitos. Sendo assim, conforme Konzen (2000), a criação do Sistema de Garantia de Direitos, busca a parceria da escola para identificar e encaminhar os casos de violação dos direitos infantis. Neste sentido, a instituição educativa configura-se como um agente protetivo, com um papel de suma importância para a detecção de diferentes problemas relacionados às crianças, sejam eles no âmbito da aprendizagem, como também de violências e/ou abusos cometidos contra elas. Para Santos e Felipe (2016, p.21):

Assumir o cuidado, em todos os seus espectros, como ato indissociável do educar na escola infantil, contemporaneamente, pode significar a chance de oferecer acesso a uma proteção efetiva para muitas crianças e famílias em situação de risco e vulnerabilidade social, uma vez que, com frequência, a escola acaba por tornar-se o único ponto de apoio dentro do Sistema de Garantias acessível para este público.

Frente a todas as necessidades e demandas que a instituição escolar possui, a rede (in)formativa torna-se uma proposição a ser pensada na construção de um currículo que valorize as diferenças e que proteja as crianças. Sendo assim, penso que na medida em que as CPs abordam formações continuadas que se desdobram em propostas educativas fundamentadas, posteriormente são refletidas em um processo contínuo de ação-reflexão-ação (ALARCÃO, 2003). Através desse movimento pode ser tecida uma rede que também integre as famílias e demais membros da comunidade.

**Beatriz:** *É importante dar a possibilidade para que a comunidade possa conhecer o trabalho da escola.*

**Fúlvia:** *Eles precisam interagir com o trabalho, com estas discussões: É uma experiência!*

**Sônia:** *É pra vida da gente, é um outro olhar que a gente tem enquanto pessoa.*

**Beatriz:** *Outro olhar: enquanto professora; enquanto coordenadora; enquanto mãe.*

**Sônia:** *Enquanto cidadã.*

Grupo Focal – Encontro 6 (10/11/2017)

Tenho ciência que este estudo não busca uma concepção salvacionista para a educação, especialmente no que tange as questões de gênero e sexualidade. Entretanto, busquei nesta sessão, suscitar algumas formas de pensar e propor pedagogicamente ações voltadas para a garantia dos Direitos Humanos. Neste sentido, a rede (in)formativa, se configura como resistência, indo ao encontro das reflexões trazidas por Paraíso (2016, p.405). Portanto, cada expressão de resistência vai ao encontro das proposições das CPs. Assim, tecer uma rede como essa, envolve “costuras” lentas, miúdas, que por vezes realizadas solitariamente, mas que nem por isso deixam de exaltar o teor de resistir. Afinal, também se “[...] trabalha *no miudinho, no aqui e agora*, construindo os caminhos possíveis em cada território ou criando possíveis em cada caminhar, sempre apontando para a desterritorialização [...]”

Também é perceptível a resistência como produção do *novo*, o que demanda *improvisação e criação*. Improvisação para articular discursos muitas vezes tão distintos como no caso de Beatriz, que pensa em articular a pluralidade de vozes presentes na escola. Isso implica resistir com *inventividade, distribuindo estratégias* e construindo grupos.

O envolvimento das CPs no grupo focal, e as expressões delas em buscar compreender mais acerca de gênero e sexualidade, pode ser entendida, como uma ação de resistência na medida em que se potencializa a curiosidade e obstinação. Curiosidade essa que é pensada, não só com a intenção de construir conhecimentos e informações sobre gênero e sexualidade, mas para também perceber os (des)caminhos daquele que conhece ou que constrói

conhecimentos. A obstinação por sua vez, torna-se importante na resistência para seguir com a curiosidade de modo a (re)pensar o que se pensa(va) e perceber os diferentes modos de percepção.

A resistência possui um potencial de crescimento, florescimento e transformação que necessitamos para habitar a Terra, para operar no campo curricular e para impedir o controle dos currículos e o silenciamento das questões de gênero e sexualidade na escola. Ela possibilita criar espaços de combates, de lutas, de insubordinação, de insurreição. A resistência é a criação de possíveis. Ela é força agenciadora que transforma e funda outras e novas relações. É esse seu potencial de criação que precisamos acionar para impedir que os desejos sejam codificados pelos poderes. É esse potencial de criação da resistência, que necessitamos acionar para embaralhar esses códigos tristes e para voltar a sorrir (PARAÍSO, 2016, p.408)

Dessa forma, frente aos constantes jogos de poder e de resistência, as CPs me inspiraram a desejar. Mas desejar assim como Deleuze (1996; 2001) propõe, afinal, para o filósofo desejar é “delirar” buscando expandir as possibilidades e subverter as amarras que (im)possibilitam o fluxo da vida que pulsa na instituição escolar. Além da inspiração das profissionais ligadas a coordenação pedagógica, me inspiro na resistência das crianças, que mesmo de forma sutil operam táticas criando formas de viver e subverter as normas.

Diante dessas inspirações, analisarei a seguir o cotidiano escolar das coordenadoras pedagógicas e as imbricações que os conceitos de gênero e sexualidade expressos através das datas comemorativas, da organização do espaço e dos questionamentos acerca da presença do homem-professor.

## 9 O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS TRAMAS

Após ter conceituado currículo, reporto-me novamente para pensar como ele está sendo tecido no cotidiano de trabalho das CPs que participaram desta pesquisa. Todas as discussões traçadas, remeteram-me a refletir acerca deste tema, procurando colocar sob suspeita algumas verdades, a fim de (re)pensá-las ou quiçá (re)estruturá-las. De acordo com Zandra Elisa Argüello (2013, p.112-113):

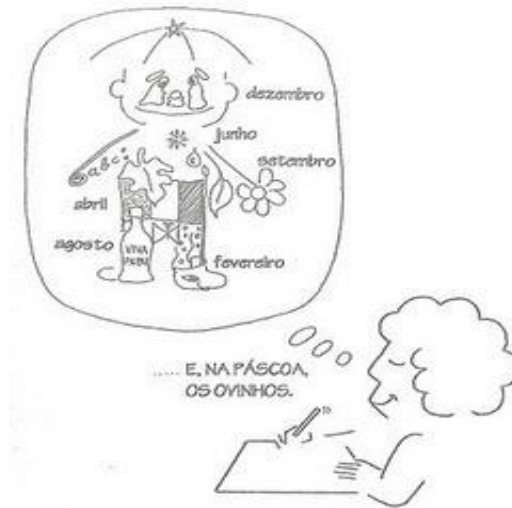
As teorizações foucaultianas falam de um poder disciplinar presente em práticas cotidianas, que tem como objetivo exercer o controle sobre os sujeitos através da regulação de suas condutas. A normalização dos comportamentos de meninos e meninas, a produção de saberes sobre a sexualidade e os corpos, as tecnologias que garantem o governo e alto governo tem contribuído na produção de homens e mulheres e têm exercido domínio sobre suas relações. Podemos olhar para as marcas dessas tecnologias no silenciamento e ocultamento das mulheres, na hipervalorização da masculinidade, como sendo “a norma” na celebração da heteronormatividade e na marginalização de comportamentos e identidades consideradas “desviantes”.

Frente a tais discussões, procurei analisar as imbricações do poder disciplinar que movimentam os conceitos de gênero e de sexualidade no cotidiano da escola. Baseado em Meyer e Soares (2004), não busquei estabelecer “receitas” das formas de trabalho, pois realizei o exercício de estranhamento, colocando sob suspeita as tramas que tecem o dia-a-dia das escolas investigadas. Assim, pude perceber que as discussões sobre datas comemorativas, brinquedos e brincadeiras, bem como os ambientes da instituição escolar, são pensados sob a perspectiva de uma determinada lógica, que por sua vez, tece e dimensiona o currículo. Além disso, a atuação de um homem-professor nas escolas infantis, provoca questionamentos a serem investigados.



## 9.1 Datas comemorativas e a manutenção dos scripts de gênero: ou de como confundir alhos com bugalhos

Figura 4 - “Programação”



Fonte: Tonucci (2008, p. 187).

Para iniciar a discussão, trago a apreciação da imagem ilustrada por Francesco Tonucci. Sob o pseudônimo Frato, o autor publica quadrinhos que problematizam o cenário escolar, bem como a estrutura familiar na contemporaneidade. A ilustração acima, retrata uma professora elaborando o seu planejamento com vistas nos meses do ano e suas respectivas programações. Tal organização visa a construção de um saber infantil fragmentado, constituído por experiências pré-determinadas pela docente. Neste sentido, somos interpelados pela ilustração que nos provoca a (re)pensar acerca das nossas práticas pedagógicas. Afinal, as DCNEIs (BRASIL, 2009) subsidiam o nosso trabalho enquanto educadores, tendo como pressuposto o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, procurando garantir o acesso a construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, bem como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à brincadeira, à convivência e interação.

Baseado nessas inquietações, pude perceber que as CPs buscam de diferentes formas, refletir com o corpo docente e com as famílias acerca das práticas desenvolvidas no âmbito escolar. Dentre os movimentos reflexivos que elas descreveram, a discussão acerca das Datas Comemorativas, é algo que vem sendo latente nas instituições em que elas atuam.

Partindo de uma perspectiva educacional, as datas comemorativas são datas, muitas vezes contempladas nos calendários escolares. Elas relembram eventos históricos e culturais, fazendo parte do costume ou tradição de um povo. Isso pode ser bastante questionado, sob a perspectiva de representação (HALL, 1997). Afinal, na medida em que se compreende este conceito como fundamental para a produção de significado, nos deslocamos para o questionamento de quais significações estão sendo produzidas e legitimadas com estas datas. O que dá sentido a compreensão da trama dos *Scripts* que contribuem para a constituição identitária dos sujeitos.

Contudo, é importante ressaltar, que estas produções são construídas por meio das relações de poder envolvendo tensão, atravessamentos, induções, busca de controle e formas de conhecimento. Rodrigo Saballa de Carvalho (2005, p.160), analisa sob uma ótica foucaultiana as festas que compõem o calendário escolar de uma escola infantil. Para ele, estes eventos possibilitam a ação do poder disciplinar e são constituídas por uma rede de normas, proibições valores que buscam produzir a criança-escolar, como sujeito de subjetividade dócil. Dessa forma, são conduzidas condutas tidas como adequadas, procurando produzir um/a educando/a “educado/a” e “civilizado/a”.

Cabe destacar que o disciplinamento dos corpos não se restringe aos infantes, afinal, as profissionais que atuam na escola também são produzidas nestes mecanismos. Assim, “[...] o referido processo “fabrica” a professora (educadora, atendente, funcionária, equipe diretiva, etc) “normal”, conforme os diferentes regimes disciplinares que estão em operação [...]”. Portanto, tal fabricação implica o disciplinamento que constitui identidades dentro do espaço escolar.

Sob estas perspectivas pode-se analisar que as discussões sobre a temática das datas comemorativas envolvem negociações e tensionamentos.

*Sônia [...] Lembro que um dos nossos primeiros planejamentos coletivos que trabalhamos a questão das datas foi o dia inteiro. É muita argumentação e uns querem rebater. É difícil, a gente explica e uns dizem que sim outros não, mas que sim...e dá briga.*

Grupo Focal – Encontro 1 (15/09/2017)

A luta por significação de discursos que legitimam determinadas propostas, emerge nas discussões das CP. O que demonstra a concepção foucaultiana do conhecimento como uma forma de poder, pois através dele se assume autoridade de verdade e a capacidade de tornar-se verdadeiro. Vale ressaltar, que não pretendo fazer juízo de valor acerca das datas comemorativas. Entretanto, busco pensar sobre os discursos que estão em jogo, no que se

refere aos (des)acordos dessa temática, bem como os atravessamentos de gênero e sexualidade para a manutenção de *Scripts*.

Neste contexto, nota-se um intenso debate sustentado nos conceitos de tradição e inovação. De acordo com o Dicionário do Pensamento Social do século XX (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996), a palavra tradição é oriunda do verbo latim *tradere* que significa transmitir, entregar, legar para a próxima geração. Portanto, tal estudo mostra que este conceito não pode ser pensado como algo estático, afinal, a tradição sofre avanços e movimentos que podem ser encarados como inovações. Sendo assim, conforme Cunha (2007), o termo inovação é originário do latim *innovatio/innovationis* que diz respeito ao novo, a novidade. Todavia, estes avanços partem de uma herança que precisam ser pensadas, pois inovação é uma criação que não perde de vista a relação com as origens. Estas, por sua vez, são sustentadas em um tecido histórico, que oferece condições de possibilidade para se fazer algo. Corazza (2005, p.12), nos traz a dimensão de que a constituição da área Educativa não é fixa, eterna e universal. Para a autora, vivemos em um constante esforço de conquista e reconquista.

É assim, conquistando e reconquistando, que se dá o jogo de herdar e de legar, de herdar e de transmitir, de receber e de entregar, e é assim que se faz verdadeiramente a história da Pedagogia e do currículo. Conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novidadeiras, para também deixá-las de herança àqueles que virão depois de nós. (CORAZZA, 2005, p.12)

Gauthier e Tardif (2010) convergem com esta perspectiva, na medida em que refletem sobre a formação docente e seus saberes. Os autores abordam a necessidade de refletir sobre o saber da tradição pedagógica, que entrelaça a pedagogia tradicional com as experiências inovadoras. Sendo assim, para potencializar a formação de docentes inovadores, necessita-se reinventar a tradição pedagógica.

Contudo, Giddens (2003) alerta que é equivocado partir do pressuposto que, para ser tradicional, necessita-se de um conjunto de práticas existentes por séculos. Para o autor, a constituição de algo tradicional se concentra no ritual e na repetição, que se não for problematizada, passa a ser naturalizada. Sendo assim, com o propósito de reinventar, necessitamos ter propriedade da tradição pedagógica. Isso nos sustenta para (re)pensarmos as práticas subsidiadas em um saber plural, desencadeador de rupturas e deslocamentos que podem suscitar a mudança de paradigma.

Neste sentido, a coordenação pedagógica tem papel importante neste processo, na medida em que tem como função, aprofundar a equipe de profissionais da escola em estudos

que potencializem a tradição, colocando em xeque determinadas certezas em busca de inovação.

Quando Sônia descreve os embates em torno das datas comemorativas na escola, fica evidente a disputa, ainda rasa, entre tradição (vista sob a perspectiva da imobilidade) e inovação (ainda analisada como algo desarticulado da tradição).

Penso que discursos sob esta lógica, ainda se estruturam devido à necessidade de potencializarmos cada vez mais a formação docente com vistas nestas discussões. Isso vai ao encontro de Maria Carmem Barbosa e Maria da Graça Horn (2008, p.40). Segundo as pesquisadoras, os cursos de formação docente trazem pouca abordagem no que diz respeito aos conhecimentos específicos, que precisarão ser trabalhados com as crianças na Educação Infantil. De acordo com seus estudos, os currículos das licenciaturas dão prioridade para disciplinas de fundamentos e metodologias de ensino “[...] que dificilmente agregam uma revisão dos conhecimentos curriculares que podem (ou devem) ser trabalhados, mais do que aquilo que vai ser estudado. [...]”. (BARBOSA; HORN, 2008, p.40).

Diante dessa deficiência, as/os docentes ao longo da sua atuação profissional, acabam por trabalhar na sua “zona de conforto”, amparados por “certezas pedagógicas”, muitas vezes movidas por um senso comum, mas que garantem uma perspectiva de tradição imutável sustentada pelo discurso de que “sempre foi assim”. Dessa forma, Barbosa e Horn (2018, p.39) sinalizam que as datas comemorativas se inserem neste contexto como uma indústria de festas, nas quais em alguns meses do ano, as crianças são submetidas. Já “[...] Os conhecimentos sobre os conteúdos das festividades são fragmentados e, muitas vezes, simplórios[...].”

As considerações das autoras vão ao encontro de Luciana Ostetto (2012), quando reflete acerca do planejamento na Educação Infantil. A pesquisadora ressalta que desde que os Direitos das Crianças ganharam maior visibilidade, a prática de planejamento passou a ser pensada de forma mais ampla. Para ela, o planejamento vem ganhando diferentes configurações. Dentre elas, há modelos que reduzem a organização do trabalho pedagógico desconsiderando a cultura das crianças e suas necessidades etárias, pautados em listagem de conteúdos ou temas que preenchem o tempo na rotina da escola. Também, há perspectivas sustentadas em atividades, que buscam estimular os aspectos afetivos, cognitivos, motor e social. E há o planejamento que se baseia nas áreas do conhecimento como Arte, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, o estudo realizado sinaliza que datas comemorativas baseiam algumas formas de planejar.

Tais perspectivas, segundo Ostetto (2012; 2017), empobrecem a produção de conhecimento infantil na medida em que se menospreza a capacidade das crianças. Dessa forma, os procedimentos didáticos feitos de forma mecânica, sob a ausência de uma postura reflexiva e sem o olhar atento e aprofundado às curiosidades infantis, são denominados pela pesquisadora de automatismos pedagógicos. Para ela, o planejamento deve estar sustentado em propostas pensadas junto com as crianças, por meio de uma escuta atenta e sensível, diálogo e negociação. Júlia Oliveira-Formosinho (2007), entende este processo como “pedagogia da participação”, na qual as crianças são encaradas como sujeitos atores, que constroem conhecimento por meio da participação das culturas que as constituem como indivíduos sócio-histórico-culturais.

Outro ponto a ser pensado de forma mais intensa, é o fato de o calendário das datas comemorativas abranger determinadas celebrações ligadas a questões religiosas, ferindo assim os princípios de uma educação laica. Para Seffner (2015), a concepção de estado laico surge na busca de manter a liberdade religiosa. Todavia, o pesquisador ressalta que com o passar do tempo, a liberdade de expressão, bem como as expressões de gênero e sexualidade passaram a fazer parte da pauta da laicidade. Devido a isso, a escola pública tem como função introduzir os sujeitos em uma ordem cidadã de reconhecimento, valorização e busca de direitos. Tal movimento, busca potencializar a capacidade de construir acordos entre sujeitos e grupos que têm opiniões divergentes.

Diante das situações envolvendo datas e celebrações religiosas, as CPs investem em algumas estratégias de subversão:

**Clotilde:** *Eu sempre digo para as gurias “É festa junina, ninguém vai dizer São João! Ninguém vai escrever São João em lugar nenhum.” Afinal, São João é algo religioso, é um santo e a gente não vai fazer nada relacionado a isso. Mas são coisas que são difíceis. E tu tem que pensar na realidade da escola, porque esta é a festa que as famílias mais gostam e se divertem. Mas vou te dizer que o Dia dos Pais e Dia das Mães é só pelo presente.*

Grupo Focal – Encontro 1 (15/09/2017)

Ainda com certa arbitrariedade e com pouco estudo mais fundamentado, as questões envolvendo o calendário religioso, podem ser encaradas como rupturas e construções de novas perspectivas na escola. Entretanto, penso que temos um longo caminho para trilhar, especialmente o que compete às datas que envolvem conceitos de família - como Dia das Mães e Dia dos Pais. Contudo, realizar atividades pautadas por uma “tradição” das datas comemorativas tendo como intenção trabalhar o que as famílias esperam, pauta-se em um discurso pouco respaldado teoricamente.

No que diz respeito às discussões com o corpo docente, percebe-se que há um movimento de pensar em trabalhar ou não com as datas. Já com as famílias, as CPs operam com uma abordagem informativa a fim de manter a posição da escola de repensar estes momentos.

**Rita:** Lá na nossa escola, temos uma discussão bem forte contra essas datas comemorativas, mas é um exercício diário. Contudo, nem todas a gente aboliu, como no caso da Festa Junina...

**Clotilde:** Festa Junina também é uma festa que a gente faz, principalmente porque é a maior arrecadação financeira para a escola. Mas daí a gente busca se pautar justamente nesta questão culturalmente falando [...] Mas dia dos pais e dia das mães, Páscoa e Natal, não. Na festa de encerramento do ano a gente faz, mas nenhuma apresentação que fale sobre Papai Noel e tal. Isso não! As apresentações todas são pautadas nas experiências das crianças vivenciadas ao longo do ano letivo [...], algo que todos possam ir brincar[...] Esta é a ideia, mas é difícil e daí a gente sempre vai argumentando com isso, de que somos de religiões diferentes e que não precisamos reforçar o consumismo, porque isso a mídia já faz por nós. Então não cabe a escola reforçar. Mas é bem o que a gente comentou antes, a gente precisa ter algo muito próprio e esse é um discurso que eu ainda não tenho muito próprio.

**Ana:** Penso que ninguém tem muito, não.

Grupo Focal – Encontro 1 (15/09/2017)

Através do discurso de que a Festa Junina é realizada devido à arrecadação, me coloquei a pensar em que medida os recursos financeiros da escola balizam as concepções e práticas. Paradoxalmente, as CPs buscam respaldo que baseie suas percepções, de que envolvem as pedagogias que sustentam a ação educativa, construindo assim um “discurso próprio”, que resista a cultura do consumo presente na sociedade e na escola. De acordo com Ostetto (2017, p.59), não podemos aceitar práticas baseadas em uma perspectiva de consumo, usando objetos, imagens e referências midiáticas, “[...] marcadas de uma cultura massificada, que rouba o espaço da individualidade, da autoria, incentivando a cópia e a reprodução de modelos [...]”.

**Rita:** Além disso, é bom perceber quem faz o presente.

**Clotilde:** Quem faz o presente né!? Isso é outra questão, porque geralmente é o professor que acaba fazendo. E se vai lá ‘carimba a tua mão’, ‘carimba o teu pé’, bate-se uma foto e está ali o presente. E o que a criança fez?

**Beatriz:** Importante pensarmos também, o que reforça a construção de feminilidade e de masculinidade.

**Rita:** Sim, mães sempre aparecem com um avental.

**Ana:** Para os pais, sempre se faz algo com sal grosso.

Grupo Focal- Encontro 1 (15/09/2017)

Pude analisar que as propostas pautadas pelas datas comemorativas, inscrevem determinados *Scripts* de gênero, perceptíveis para as CPs. Assim, além de muitas vezes serem algo descontextualizado, presentes como avental e sal grosso, sustentam um *script* que coloca a mulher-mãe na posição de dona de casa e o homem-pai como um sujeito assador de churrasco.

Cabe destacar que o conceito de família, vem ganhando novas visibilidades e configurações ao longo dos anos. Mesmo assim, Felipe (2018) destaca que as escolas ainda não estão preparadas para lidar com crianças oriundas de famílias formadas por casais gays ou lésbicas. De acordo com a autora, os sujeitos infantis sofrem discriminações no espaço escolar quando afirmam ter dois pais ou duas mães. Isso acontece sem muitas vezes ser problematizado junto aos/as educadores/as, que se restringem ao silêncio (LOURO, 2011a) ou buscam chamar atenção das crianças para outros temas, como forma de refúgio. Assim, a instituição escolar vai assumindo um caráter de violência, potencializando maus-tratos emocionais para as crianças. Devido ao desconhecimento das tramas que envolvem os *scripts* de gênero e *scripts* sexuais, por vezes, as atitudes de preconceito e discriminação partem da própria equipe diretiva e/ou dos/das professores/as da escola, o que é bastante preocupante. Souza (2000) complementa ao problematizar acerca da importância de realizarmos uma análise sobre estas datas, tendo em vista a sociedade plural na qual estamos inseridos. De acordo com a pesquisadora, mesmo em uma sala repleta de diversidade, no que diz respeito as configurações familiares, a escola ainda reforça um modelo de família nuclear (formada por mãe, pai e filhos). Por isso, a necessidade de implementarmos uma rede que busque potencializar as discussões que reflitam sobre estes conceitos, bem como acerca fortalecimento e manutenção de um *Script* sexual, sustentado por meio de um empreendimento biopolítico.

Movimentos como estes, em tempos de pânico moral, repercutem significativamente na preocupação das famílias com relação às datas comemorativas, em especial “o Dia das mães” e “Dia dos pais”. Conforme Clotilde:

**Clotilde:** *Nós discutimos em torno de duas horas com esta família, porque eles pediram uma reunião, pois não aceitavam a questão de não se ter Dia das Mães e Dia dos Pais na escola. Foi, foi, foi, que se chegou no assunto de que, “pois, é por isso que o mundo está assim, pois todo mundo acha que pode fazer o que quer. Eu não concordo de que podemos fazer tudo o que se quer”. Até que o pai conseguiu dizer: “Homem com homem e mulher com mulher. Porque tudo pode daí a escola não faz mais nada”.*

Grupo Focal – Encontro 1 (15/09/2017)

Percebe-se que os discursos trazidos pelo pai da criança, retratam o quanto as ausências de algumas datas no calendário escolar vêm sendo questionadas, especialmente as que dão visibilidade ao conceito de família nuclear (tecida como norma/ideal no âmbito social e cultural). Dessa forma, recorro a Foucault (2000) para compreender o quanto a escola vem sendo constituída sob a tecnologia de políticas de vida, baseada na heteronormatividade (WEEKS,1999). Isso desencadeia na preocupação e exclusão das famílias formadas por sujeitos homossexuais, por exemplo.

Pode-se pensar, de que os mecanismos sustentados por estes conceitos são executados cotidianamente nas nossas escolas, contribuindo para pensar os atravessamentos, construções e manutenções de *scripts* de gênero e *scripts* sexuais.

Quanto à preocupação das famílias, também é possível afirmar - frente a todo o contexto social envolvendo pânico moral e slogans como “Ideologia de gênero” - que provavelmente o conservadorismo esteja cada vez mais presente na nossa sociedade e que adentram a escola. Devido a isso, torna-se de suma importância um trabalho reflexivo e constante acerca das nossas práticas enquanto educadores, que subsidie legalmente e teoricamente nossas ações diárias com as crianças (BELLO, 2013).

Sendo assim, penso que as datas comemorativas podem ser repensadas, ou melhor, inovadas sob um viés de rede, tendo em vista as dimensões de *scripts* que podem ser construídos nas experiências oferecidas para as crianças, bem como para as famílias. Afinal, é importante que a comunidade possa problematizar as pedagogias culturais (COSTA, 2001) que lhes interpelam, produzindo outros significados e representações.

## **9.2 Da organização dos ambientes a escolha dos brinquedos: onde estão os *scripts*?**

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e as salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas, é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário pedir os cheiros especiais e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças (LOURO, 2011b, p .63)

Baseado em Louro (2011b), procurei percorrer a escola, percebendo sua organização, negociações, falas e silêncios sob as lentes das coordenadoras pedagógicas. Ao longo da pesquisa não frequentei nenhuma instituição que as participantes do grupo focal atuam. Todavia, na medida em que elas iam descrevendo suas experiências nestes ambientes, pude “adentrá-los”, mesmo singelamente, o que me ofereceu outras formas de pensar minha prática enquanto pesquisador.



Neste sentido, pude compreender de forma mais ampla as lógicas que operam na organização do espaço nas escolas infantis, produzindo os sujeitos que a frequentam. Foucault (2000) entende a escola como uma instituição disciplinar, onde a disciplina é uma tecnologia que busca controlar os corpos, mente e ações dos indivíduos. Para as crianças, esta é na maioria das vezes o primeiro espaço institucional para além do lar, configurando-se “[...] através da produção de sujeitos autogovernados, que aprendem em seus tempos, espaços e propostas a estabelecerem com “autonomia” seus próprios limites, controlando-se uns aos outros[...]”. (CARVALHO, 2005, p.100).

Partindo desses pressupostos, procurei analisar de que forma os ambientes das escolas que as CPs atuam são organizados e como as dinâmicas, negociações e normas são operadas e inscritas, (re)elaborando os *Scripts* de gênero e *Scripts* Sexuais. Além disso, busquei compreender as (im)possibilidades de implicações de uma rede (in)formativa, a fim de atentar-se para este mecanismo organizacional.

Para refletir acerca da organização dos ambientes na escola de Educação Infantil, recorro a Maria da Graça Horn (2004; 2017), que concebe a organização dos ambientes como ação integrante da proposta pedagógica. Assim, os saberes que concebem e constituem os discursos sobre criança, infância, educação e aprendizagem, são mobilizadas na elaboração destes espaços. Horn (2017), considera que os espaços e materiais organizados na escola, servem como mediadores externos para as ações das crianças. Isso possibilita interações e brincadeiras que norteiam as práticas que potencializam o desenvolvimento infantil.

Sob esta perspectiva, percebo que as concepções acerca de gênero e sexualidade direcionam o olhar dos educadores/as e equipe diretiva que refletem, planejam e organizam os ambientes na escola. De acordo com Louro (2011b), as identidades são constituídas sutilmente nos espaços escolares. Portanto, arranjos envolvendo posturas, gestos, olhares, falas e silenciamentos, são produzidos e incorporados por meninos e meninas/homens e mulheres, tornando-se assim parte dos seus corpos. Tais movimentos, são atravessados pelas diferenças e são produzidos por elas, o que não quer dizer que os sujeitos são passíveis a estas ações. Em contrapartida, é importante analisar em que medida as diferenças tornam-se mecanismos que justificam violências e desigualdades.

Ao longo da investigação pude observar que as CPs voltaram seu olhar para as salas de suas escolas, procurando perceber os *Scripts* produzidos nestes ambientes.

**Fúlvia:** *Geralmente se tem poucos elementos no cantinho do salão de beleza que represente os meninos. E para as crianças é muito tranquilo, porque os meninos que querem ir vão, talvez se tivessem mais elementos que 'os representasse' eles iriam mais.*

Grupo Focal – Encontro 3 – (20/10/2017)

O discurso de Fúlvia, ratifica os mecanismos de regulação dos corpos masculinos, mesmo que de forma sutil. Guizzo (2013) problematiza esta lógica, ao salientar que para os meninos há uma possibilidade bem menor de “atravessar” as fronteiras de gênero. Em outras palavras, posso considerar que para um menino não romper os *Scripts* de masculinidade - através de uma brincadeira entendida de menina - são mobilizados diferentes mecanismos. Assim, desde organização dos materiais e objetos, inserem-se a sanção de alerta, emitindo a mensagem de que cantinhos como salão de beleza são somente para o público feminino. Dessa forma, quem burla as normas e enfrenta as sanções, acaba sendo vítima de discursos preconceituosos com a intenção de que “volte para o seu lugar” e não atravesse as fronteiras.

Alexandre Bello (2006), ao analisar a produção das masculinidades no espaço da Educação Infantil, aponta que desde muito cedo são feitos e reiterados investimentos para que a sexualidade infantil “ganhe forma” dentro da perspectiva da heteronormatividade. Por isso, a “homofobia infantil”, é entendida por ele como uma forma de regulação dos sujeitos. Neste sentido, os meninos são exigidos a demonstrar um comportamento pautado na heteronormatividade desde a mais tenra idade. Dentre as exigências, a exploração da capacidade motora, garantem uma legitimidade da masculinidade infantil. Portanto, saltar, correr e ser mais agitado, são características autorizadas para os meninos, na medida em que são encaradas como “normais” (ELIOT, 2013).

Vale considerar que a heteronormatividade é uma construção discursiva com viés político, capaz de produzir modos de subjetivação, que visa a estigmatização e marginalização dos que com ela não se identificam. Ela é constituída por regras, produzidas nas sociedades, que controlam o desejo e a projeção dos gêneros e que, para isso, precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para dar o efeito de substância, de natural. Esse efeito é performativo, isto é, tem o poder de produzir aquilo que nomeia e, assim, repete e reitera as normas de gênero (BUTLER, 2003).

**Maria:** *E tem a exploração do espaço. Porque tudo se permite para o menino explorar o espaço, bem mais livremente do que a menina né? “Ai cuida que tu vai cair!”, na Psicomotricidade a gente fala muito disso: “Cuida que tu vai cair!”, “Cuidado porque tu não pode te machucar!”. Já o menino não. Ele é mais ‘lançado’, mais incentivado.*

Grupo Focal – Encontro 2 (09/10/2017)

Diferente dos meninos, as meninas são mais tolhidas de brincadeiras que envolvem movimentos mais amplos, afinal, há um cuidado maior para que elas não se machuquem. Entretanto, é importante considerar que no âmbito das brincadeiras, especialmente as que envolvem o imaginário/faz de conta, as meninas têm maior liberdade de exploração (GUIZZO, 2013). Todavia, nota-se que elas são reguladas de forma mais sutil do que os meninos. Isso pode ser percebido, na medida em que os ambientes como casinha e *salão de beleza* são projetados com elementos rosa (cor culturalmente atrelada ao feminino) e objetos que restringem o repertório lúdico a um faz de conta voltado para o embelezamento. De acordo com Guizzo (2013), a identidade feminina é constituída socialmente, por meio de *scripts* que envolvem o embelezamento e a cultura do corpo. Dessa forma, são instaurados discursos que legitimam padrões de beleza - sob uma lógica de consumo -, repercutindo em uma adultização precoce e no fenômeno que Felipe (2006) define como erotização dos corpos femininos infantis.

Neste sentido, é importante considerar o corpo como algo que vai para além do biológico, pois ele é também atravessado e produzido pelo discurso. Portanto, é válido considerar que diferentes pedagogias (sexuais, de gênero e culturais), buscam educar os corpos, procurando controlá-lo, moldá-lo com o intuito de docilizá-lo e discipliná-lo. Para Foucault (2000, p.128), “o corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no cerimônias, exigem-lhe sinais.”. Neste sentido, o corpo, especialmente o infantil, movimentava crenças e sentimentos que sustentam a ordem que regula nossa vida social.

Portanto, é importante considerar, conforme Felipe (2018, p. 240) pontua, que as crianças pequenas brincam com tudo o que lhe é/está disposto. Dessa forma experimentam outros *scripts*, demonstrando que não há uma “essência” que mobilize a menina desejar brincar de boneca, pelo fato de ser menina. “[...]Do mesmo modo, meninos não nascem propensos a brincar de determinadas coisas por serem do sexo masculino”.

**Maria:** *Então é tudo uma construção né? E tem que começar na escola mesmo. Por que o menino não pode ir brincando com a fralda? Por que tem brinquedo de menino e brinquedo de menina? O que é um brinquedo de menino? Geralmente são bem mais divertidos. Porque o que tem de ferro de passar roupa, vassourinha, panelinha... só trabalho né? Então quem define isso?*

Grupo Focal – Encontro 2 (09/10/2017)

Ao trazer essas problematizações, Maria busca desnaturalizar certos objetos e comportamentos que são atrelados aos Scripts Masculinos ou Scripts Femininos,

potencializando rupturas com vistas em uma (re)elaboração destes. Para Bento (2008), os brinquedos produzem o feminino e o masculino, funcionando como próteses identitárias. Bello (2006), por sua vez, expande nossos conceitos corroborando com a concepção de que brinquedos e brincadeiras são instrumentos de poder, acionado para produzir/definir formas de gênero.

Cabe destacar que tais construções e significações, não ocorrem apenas no âmbito escolar. Os Estudos Culturais ajudam a perceber que os processos culturais - permeados por relações de poder - vinculam-se nas relações sociais e na análise da produção das subjetividades.

Dessa forma, atentar-se aos artefatos culturais como jornais, revistas, filmes, propagandas e brinquedos, são de suma importância para perceber fundamentais concepções produzidas acerca de gênero, sexualidade, raça/etnia, pautadas muitas vezes pelas desigualdades. Neste sentido, Steinberg (1997), justifica que a educação não se limita ao espaço escolar. Para ele, todos os artefatos citados anteriormente, são compreendidos como locais pedagógicos, onde o poder se organiza e se exercita. Portanto, as aprendizagens e os sistemas de significação, ocorrem em diferentes espaços de forma que transcende e ao mesmo tempo atravessa a instituição escolar.

Rosa Fischer (1997; 2001), ao discutir a respeito da mídia, destaca que os meios de comunicação atuam significativamente na vida dos indivíduos e na construção de suas subjetividades. De maneira educativa, a mídia vem ensinando modos de masculinidades e feminilidades aceitáveis no âmbito social. Frente a estas interpretações, torna-se importante considerar o quanto os produtos expostos pelos meios de comunicação em massa, produzem e direcionam as brincadeiras dos meninos e meninas.

Frente a tais considerações, percebo que somos educados constantemente por pedagogias culturais (CAMOZZATO; COSTA, 2013). Por isso, é relevante admitir a multiplicidade das pedagogias, que tem se destacado, organizando ambientes com determinados artefatos, constituindo assim significados às nossas crianças. Neste contexto, caberia quiçá, a coordenação pedagógica, a tarefa de compreender estas variantes, potencializando-as nas formações junto aos docentes e comunidade escolar.

*Maria: A cor ainda é algo que ainda é “assim”, né? Azul e rosa... quem inventou isso né? É uma coisa muito esquisita. Quem inventou que o azul é de menino? Isso foi inventado né? Então se tu inventou, tu “desinventou” e deu. É muito simples! Mas ainda tem aquela coisa né? Do rosa... do brincar com boneca... E é o nosso papel agora. Isso que a gente precisa mexer hoje na escola, com as famílias, com os professores, enfim...*

Grupo Focal – Encontro 2 (09/10/2017)

Sei que o “inventar” e “desinventar” são processos complexos, envolvendo relações de poder e discursos que sofrem mudanças de normas ao longo de um tempo, muitas vezes a longo prazo. Ou seja, a concepção de utilizar rosa para a menina e azul para menino, bem como os *scripts* que generificam os brinquedos e brincadeiras, não se alteram de forma tão simples. Entretanto, acredito que ações (in)formativas que colocam em pauta as pedagogias culturais que nos interpelam, podem colaborar para a (des)construção de algumas naturalizações. Com tal expectativa, encerro esta sessão parafraseando Andrade (2013), ao destacar que neste processo provavelmente as crianças, famílias e profissionais da escola não deixarão de consumir os produtos e explorar os artefatos. Entretanto a instituição escolar estará oferecendo reflexões que poderão desencadear em uma ruptura dos *scripts* vigentes. Tal movimento reflexivo, poderá suscitar lentes mais sensíveis para perceber que as representações idealizadas não são naturais, mas resultado de construções e produções sociais e culturais

### 9.3 E o homem-professor?

**Carmem:** *Não sei se a gente pode te perguntar...*

**Moderador:** *Pode!*

**Carmem:** *Como é que tu reages às famílias? Porque eu garanto que elas vêm te falar alguma coisa pelo fato de seres homem que trabalha com crianças.*

Grupo Focal – Encontro 2 (09/10/2017)

Ao longo dos diálogos estabelecidos no grupo focal, pude notar que a presença do homem-professor na escola foi um assunto que inquietou bastante as CPs. O questionamento de Carmem, no qual fui alvo, reforça os discursos nos quais o sujeito masculino na Educação Infantil passa a ser encarado como alguém que desvia, borra as fronteiras, tornando-se alguém fora do lugar (XAVIER, 2017).

Entretanto, estes discursos são produzidos na medida em que a escola vem sendo pensada como um espaço feminizado. Ou seja, um lugar de atuação de mulheres sob a prerrogativa do cuidado, da vigilância e da educação como tarefas tradicionalmente femininas (LOURO, 2011b).

É importante compreender que este “estranhamento” se estrutura em virtude de diferentes processos. Louro (2011b) ao resgatar a história do processo de feminização do magistério, pontua que o percurso histórico da escola moderna, foi marcado por homens ligados à religião, seja ela católica ou protestante. O Brasil, por sua vez, teve a instituição

escolar inicialmente voltada para o público branco, masculino e do setor dominante, tendo os jesuítas como professores. Tal modelo educativo permaneceu no país por longo tempo, até mesmo depois de afastado oficialmente, por volta do século XVIII. Assim, no século XIX, a escola ganha vários aspectos diversificados, dentre eles: a inserção da mulher nas salas de aula e o investimento no processo de feminização da docência.

Neste sentido, conforme Louro (2011b) ressalta, vários discursos sobre o feminino - passivo, amoroso e dócil - reforçaram o magistério como uma carreira feminina. Assim, a docência passou a ser reconhecida como uma profissão, na qual as mulheres poderiam atuar sem se desviar do seu “destino” de mãe e esposas. Dessa forma, na medida em que a carreira foi se feminizando, a precarização vai se intensificando (SCHERER, 2017). Afinal, a profissão era considerada um complemento para a renda familiar e não precisava ser bem remunerada. Tal situação intensificou-se por uma discursividade que reforçava a presença das mulheres nos lares, fazendo com que elas participassem pouco da vida pública e fossem sobrecarregadas pela docência e pelo trabalho doméstico.

Busco nestes argumentos mostrar o contexto em que o homem vem representando uma parcela pequena do corpo docente. Esta situação torna-se menor ainda ao observarmos o número de profissionais na Educação Infantil. Ao explorar os dados da Plataforma CultivEduca/UFRGS, pude constatar que as mulheres representam 96,8% de docentes e os homens apenas 3,2% no Rio Grande do Sul. Já no município de Novo Hamburgo-RS, as professoras de Educação Infantil representam 96,5%, enquanto os professores 3,5%.

Diante destes números, me proponho a pensar acerca dos sujeitos masculinos que assumem a docência nas escolas em que as CPs atuam e quais os discursos elas expressam diante desta (possível) presença neste ambiente feminizado.

*Maria: Sempre tem um estranhamento e acho que tem muito a ver com a posição que cada um pode ocupar. Eu acho que ainda tem essa questão da posição permitida para cada um: A mulher posicionada, como aquela que lava a louça, cuida das crianças, cuida da casa... o homem é aquele que faz a parte mais administrativa, mais digamos, de liderança. Então esse estranhamento de um homem na Educação Infantil, também tem um pouco a ver com isso. Não a questão apenas da possibilidade de um toque masculino em uma menina e tal. Eu trabalhei com um colega, que eu achava o máximo. Ele era professor da faixa etária 4, e aí teve todo um estranhamento na escola e se teve que fazer toda uma situação ali e no fim se conseguiu com aquele grupo. Ele fez um trabalho tão legal, tão consistente em relação a isso que passou a ser uma coisa tranquila. Mas é algo que com as famílias, a gente precisa trabalhar diariamente.*

Grupo Focal – Encontro 2 (09/10/2017)

O discurso de Maria, evidencia todas as problematizações realizadas até então, que colocam sob suspeita os *Scripts* de gênero inscrevendo funções para o masculino ou para o feminino. Neste caso, é importante evidenciar que a reflexão da CP acerca das normas sociais,

ratificam as características que posiciona(ra)m a mulher no magistério. Também vale ressaltar, que as tecnologias operantes para o posicionamento do homem na liderança, adentram a escola. Afinal, conforme Marília de Carvalho (1999) mostra em sua pesquisa, a partir do momento em que o sujeito masculino ingressa na instituição escolar, parece haver um investimento para que se desloque da docência para cargos administrativos.

Posicionar o homem como líder em diferentes ambientes profissionais, dá visibilidade ao conceito de androcentrismo, abordado por Marcio Caetano (2011). Para o autor, tal conceito vai além da centralidade e supremacia masculina, na busca pela ‘submissão’ feminina. Ele configura-se como uma cadeia de responsabilidade, que cotidianamente é exigida aos homens, levando a um processo de naturalização, bem como do governo de si e de outros (mulheres, filhos e filhas) e do público. O pesquisador ainda alerta, que o androcentrismo, aliado a heteronormatividade, torna-se um ponto de partida para violências como misoginia, homofobia, lesbofobia e transfobia.

Quando Maria destaca que se fez “todo um trabalho” para a aceitação do colega homem na escola, consigo relacionar com o conceito de “ritual de passagem” abordado por Deborah Sayão (2005). Para a pesquisadora, o homem professor ao ingressar na Educação Infantil, precisa comprovar sua eficiência, utilizando formas de manter a disciplina e construir aprendizagens. Neste processo, é muito comum as turmas consideradas problemáticas ficarem sob a responsabilidade dos homens. Cabe destacar, que tais rituais são exercidos por todos que compõem a comunidade escolar. Após ser “aprovado” nos “rituais”, o professor passa a ser integrado ao corpo docente e visto com olhares menos preconceituosos.

Neste sentido, Sayão (2005) pode detectar em sua pesquisa, que após as tecnologias desenvolvidas por meio das provas e rituais, alguns homens passam a ser considerados professores. Portanto, é importante refletir o quanto gênero atravessa e direciona as lentes que analisam e disciplinam os corpos dos professores, contribuindo assim para a constituição da sua docência. Frente a isso, recorro aos argumentos de Louro (2011a, p. 42), quando analisa o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. A autora afirma, que os grupos oriundos de posições desvalorizadas e/ou ignoradas, ao se manifestarem do lugar de onde falam, perturbam o “centro” - lugar “materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média” - na medida em que sua existência contesta e desafia as normas. Paralelamente, poderia pensar o centro da Educação Infantil como algo pautado culturalmente como lugar de mulher, cisgênero, branca e heterossexual. Neste sentido, os sujeitos que saem desta matriz central, desviando da norma, são qualificados como “fora do centro”, descentrados, ex-cêntricos. Louro (2011a) nos atenta a refletir que, mesmo tendo

ciência de que existem diferentes formas de viver os gêneros e a sexualidade, a instituição escolar ainda vem orientando ações por um padrão. Ou seja, um modo legitimado como adequado e normal de masculinidade e feminilidade. Portanto, a presença masculina no exercício da docência nesta etapa da educação básica, é algo que problematiza o centro e devido a isso, diferentes jogos de poder ocorrem em busca da “centralidade/normalidade”, posicionando os docentes como “ex-cêntricos”, que precisam ser conduzidos para os padrões entendidos como mais adequados, sadios, normais.

Além disso, no que tange à sexualidade:

**Fúlvia:** *Mas a figura masculina, na Educação Infantil, ela causa pânico por dois motivos: 1) É esse que vocês falaram, que as famílias ficam com medo de que vão mexer, vão abusar... e o outro medo, é que o professor provavelmente ele é viado, gay e meu filho não pode ser gay. Logo meu filho não pode ter o professor que é gay como referência.*

**Carmem:** *Se identificar né?*

**Fúlvia:** *São essas duas polêmicas que envolvem o masculino dentro da Educação Infantil. Porque tem medo.*

**Carmem:** *Mas se a gente for parar pra pensar, a maioria dos abusos que aparecem na televisão, são de homens, mas quantas mulheres abusadoras tem por aí e tipo...*

Grupo Focal – Encontro 2 (09/10/2017)

A conversa entre Fúlvia e Carmem, acrescida ao discurso de Maria quando ressalta acerca da “*possibilidade de um toque masculino em uma menina e tal*”, me fizeram analisar tais questões sob a perspectiva do pânico moral (MISKOLCI, 2007), que colocam a sexualidade masculina como algo fora de controle, quase animalesca (FELIPE, 2006).

Carin Klein (2010, p. 211), ao analisar a configuração de paternidade, expressa através do PIM, assinala que uma “masculinidade ‘reduzida’ ao sexual, contribui para afastar os homens do exercício de uma paternidade cuidadora”. Dessa mesma forma, tal visão reduzida à sexualidade, contribui para afastar o homem professor e/ou colocá-lo sob suspeita de suas práticas educadoras-cuidadoras.

Xavier (2017, p.145), amplia a discussão ao trazer o conceito de masculinização da pedofilia. Segundo o autor, o discurso sobre a pedofilia, produzido nas psiquiatrias, legislações e na mídia, produzem a pedofilia como ação exclusivamente masculina. Assim, “[...] destaco que diferentes masculinidades são associadas à pedofilia, enquanto a construção das feminilidades exime-as de tal associação [...]”.



**Beatriz:** *E aí tu vê que as coisas aumentam na escola também. Porque aí eles já vem preocupados. Aconteceu faz uns 15 dias, ali em Sapiranga, um professor que abusava de meninos e tal... mas aí, foi um caso e a repercussão que todo mundo ficou sabendo. E lá, meu aluno que tá sendo abusado pelo vô e ninguém fica sabendo? Então tem que pensar....*

**Carmem:** *Interessante pensar como foi colocada essa reportagem. Pois se generaliza uma ideia de professor abusador, também entendo que todo professor é ruim. Que todo homem é abusador.*

**Beatriz:** *O que fica por trás ali? 'É professor, mas o que ele tava fazendo lá?', 'Ele não tem que ser professor. Ainda mais de criança!'... fica subentendido sim.*

**Fúlvia:** *Aí oh, quiseram ser modernos! Agora deixaram o homem assumir o papel da mulher, dá nisso (tom de ironia).*

Grupo Focal – Encontro 6 (10/11/2017)

Pela via desses mecanismos, os questionamentos são produzidos, como no caso descrito por Rita:

**Rita:** *O João sofreu! Quando ele cuidava do dormitório, uma mãe questionou a equipe diretiva, se tinha um homem cuidando do dormitório. Me lembro, foi feita uma reunião e tudo. Inclusive ao saber disso, ele que pediu a reunião com os pais. Isso foi em outra escola que a gente trabalhou um tempo. Porque a mãe insinuou: "Como que tinha um homem...?" Assim oh, nunca era ele sozinho, sempre era ele e mais alguma professora ou apoiadora no dormitório. Sempre se tinha o cuidado, de não abrir brecha para que não houvesse qualquer...*

Grupo Focal – Encontro 2 (09/10/2018)

Ao analisar a descrição da situação vivenciada pelo colega de Rita, pode-se notar que a equipe diretiva foi a primeira a ser questionada pela família. Tal situação mais uma vez demonstra a importância destes profissionais estarem atentos às questões trazidas pela comunidade escolar, especialmente as que circulam em torno das relações de gênero e sexualidade.

Também, destaca-se a vigilância dos corpos masculinos na medida em que nos deparamos com a presença de mais alguma profissional atuando no dormitório junto com o professor João. Dessa forma, questiono se o ato de vigiar o professor se estabelece por insegurança da própria equipe de profissionais da escola ou como forma de respaldo frente aos questionamentos das famílias. De qualquer forma, ambas as situações expressam a preocupação com a atuação de um homem-professor na Educação Infantil, especialmente no que envolve afeto e contato corporal. Afinal, no caso do “momento do sono”<sup>20</sup> na escola, práticas que envolvem carinho e aconchego causam certo pânico moral e medo da pedofilia.

<sup>20</sup> Momento do sono é denominado o período no qual as crianças dormem em um dormitório, ou na própria sala referência, que é previamente preparada. No caso da experiência das escolas do município de Novo Hamburgo, o momento do sono envolve uma música bem tranquila. Ao som do repertório musical disposto, os/as docentes procuram acalantar as crianças até que elas possam adormecer.

Além disso, no que diz respeito à pedofilia<sup>21</sup>, é importante considerá-la no campo médico como transtorno mental, catalogado pela Organização Mundial de Saúde, no qual o sujeito sente-se atraído sexualmente por crianças. Tal patologia torna-se crime na medida em que ocorre a violência sexual, ou seja, “[...] ação na qual uma pessoa, em situação de poder, obriga uma outra à realização de práticas sexuais, contra a vontade por meio de força física, influência psicológica, uso de armas ou drogas [...]” (IZIDRO; FELIPE, 2018, p. 27).

Contudo, frente a todos os casos de pedofilia evidenciados anteriormente, com base no Atlas da Violência (CERQUIERA, 2018), é importante perceber que os números de violência ocorrem na maioria das vezes, por agressores considerados amigos, bem como padrastos e pais. Dessa forma, não estou alegando a inexistência de abusos sexuais ocorridos em crianças dentro da escola. Todavia, procuro chamar atenção para a dimensão discursiva generalista que estes fatos acabam ganhando, com a ajuda da mídia e que influenciam significativamente o pânico moral sobre a figura do homem-professor.

Dessa forma, o afeto expresso por um professor passa a ser analisado pela sociedade como algo perigoso. Assim, é válido considerar também que o afeto vem sendo designado como um *script* feminino, o que se entrelaça com a docência. Conforme ressalta Rodrigo de Carvalho (2013), é importante refletir acerca de tais caracterizações que se instalam neste âmbito. Afinal, estamos envolvidos por diferentes pedagogias que discutem acerca da falta de afeto das famílias, em relação às crianças, construindo *scripts* emocionais que definem e normalizam o perfil esperado para uma boa professora de Educação Infantil. Tais mecanismos operam na construção da subjetividade dos/das docentes.

Neste contexto, os significados de afeto no exercício da docência, existem como “[...] resultados inacabados de processos que tratam de nomeá-lo e conformá-lo. Desse modo, reconhecer-se como mulher e professora de Educação Infantil, é decorrência de inúmeros processos educativos” (CARVALHO, 2013, p. 234).

Para o autor, existe em nossa sociedade um imperativo do afeto, definido por meio de um conjunto de discursos que operam na formação de uma profissional que compreende o afeto (de modo naturalizado) como condição exclusiva para o exercício da docência com crianças, colocando para segundo plano – e por vezes desconsiderando - a formação

<sup>21</sup> Para ampliar a discussão acerca deste tema, a professora Jane Felipe volta nosso olhar para o conceito de pedofilização como uma prática social contemporânea. De acordo com a autora, nossa cultura vem expondo os corpos infantis (em especial os corpos femininos) como objetos de consumo e desejo. Por meio da mídia, da moda e da publicidade, é possível perceber os desdobramentos de tal conceito, que influenciam as maneiras das meninas viverem suas infâncias (vestindo-se, maquiando-se e comportando-se enquanto meninas adultizadas). Outra repercussão do conceito de pedofilização refere-se “[...] a exploração do universo “infantil” como potencialmente erótico, em que a infância tem sido usada como fetiche para a temática de sedução [...]” (IZIDRO; FELIPE, 2018, p. 26)

acadêmica que subsidie a atuação em sala. Tal imperativo desdobra-se no ordenamento que regula o trabalho docente, produzindo enunciados que vão se configurando como seu estatuto de verdade, que generificam a docência.

Para colaborar com esta discussão, recorro também a Rosa Silveira (2006), quando evidencia que a representação “tradicional” de professora, vem sendo delineada por características ligadas a maternagem e afetos. Estas, por sua vez, subsidiam uma perspectiva de vocação e doação de fazer docente. Isso tudo constrói uma imagem assexuada, equilibrada e com condutas morais apropriadas, que se “naturalizam” na constituição identitária da mulher-docente, diferentemente do que podemos analisar nos homens-docentes.

Frente a tais percepções, me senti mobilizado a investigar mais a fundo, em outra oportunidade, acerca da relação entre docência e afeto, bem como procurar compreender em que medida gênero e afeto direcionam o fazer da coordenação pedagógica. Afinal, ao longo da minha investigação, deparei-me com poucas pesquisas neste sentido, sendo as atuais, em processo de desenvolvimento<sup>22</sup>.

Retomando os atravessamentos da sexualidade na constituição da docência masculina, pode-se perceber que o corpo do homem é regulado, não só pelo medo da pedofilia como também pelo receio de que a (“possível”) homossexualidade torne-se exemplo para as crianças. Assim, na medida em que a sexualidade dos educadores é colocada sob suspeita, logo, o pânico moral passa a assombrar as famílias que recorrem à equipe diretiva.

---

<sup>22</sup> As pesquisas mais recentes na área estão em processo de desenvolvimento. Dentre elas destaco a da professora Maria Cláudia Dal’Igna, intitulada “A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero” (2017-atual). Também destaco duas teses de doutorado desenvolvidas, atualmente, que examinam o trabalho docente e o amor nos percursos profissionais de docentes. São elas: “Metamorfoses no mundo do trabalho docente: uma analítica de gênero” – de Renata Porcher Scherer (2015-2019) e “Ethos pedagógico: o amor nos percursos profissionais de pedagogas” – de Miriã Zimmermann da Silva (2017-2021).

**Fúlvia:** Lá a gente teve um estagiário. Estágio curricular e daí teve uma mãe que veio bem preocupada se ele iria ficar o ano inteiro, porque o marido dela estava com medo de que ele fosse... Porque ele era muito delicado, daí estava com medo de que o filho fosse como o professor.

**Beatriz:** Um outro medo!

**Rita:** Que triste!

**Fúlvia:** Ela veio bem preocupada.

**Moderador:** E como vocês lidaram com esta situação?

**Fúlvia:** A gente chamou ela e conversamos, mas não criamos ... como é que eu vou te dizer.... A gente não quis dar muita ênfase. Ela fez um comentário tão insignificante e fizemos ela perceber isso, muito sutilmente. Falamos do profissional e o que ela entendia por ser delicado...fomos falando várias situações. Mas o que é uma criança delicada, enfim. Lembro que foi uma conversa bem curta, mas ela nunca mais questionou nada e aquilo morreu na praia. [...]Penso que isso vai muito da postura que a instituição toma diante disso. Isso faz toda a diferença.[...]

Grupo Focal – Encontro 4 (23/10/2017)

A partir de tal excerto, torna-se claro as estratégias de regulação dos corpos dos professores, com vistas na manutenção de uma norma heterossexual. Dessa forma, os movimentos, pequenos gestos e expressões de um professor estagiário voltaram a atenção da mãe e do pai de uma das crianças, que colocaram sob suspeita a sexualidade do docente, colocando em dúvida o seu profissionalismo. Esta situação me remeteu as considerações de Miskolci (2009), quando discute sobre a norma heterossexual. Para ele, tal norma é oriunda em meio às relações de poder e funcionam sob um conjunto de estratégias visando formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas pautadas em um modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ de heterossexualidade.

Portanto, a heteronormatividade atua na constituição identitária dos/das docentes, direcionando seus gestos, falas, olhares e silêncios, que por sua vez se desdobram em uma concepção de modelo a ser seguido pelas crianças. Frente a isso, posso salientar que há uma lógica binária inscrita na nossa sociedade. Tal pensamento sustenta o binômio homossexualidade/heterossexualidade.

Percepções como essas, demonstram as considerações que Louro (1999, p. 29) faz a respeito da homossexualidade. Para ela:

De um modo geral, salvo raras exceções, o/a homossexual admitido/a é aquele ou aquela que disfarça sua condição, o/a “enrustido/a” De acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar “outras” identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade. O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais

Além do âmbito do privado, a relação de poder também é preponderante para conquistar seu espaço com maior flexibilidade.

**Rita:** Lá na escola aconteceu uma coisa muito engraçada. Uma menina falou: “A minha mãe disse que o diretor é casado com um homem!” (risos). E a profe ouviu. Mas ela só ouviu aquilo e o assunto acabou. Ninguém falou nada, assim pelo menos. Pelo menos a gente acha que não né. Contudo, não seria do nada que aquela criança falaria o que falou.

**Fúlvia:** Se não falam na escola, em casa falam.

**Rita:** Eu ia dizer, porque se a criança trouxe isso né. Mas na verdade, o Antônio lida tri bem com isso. E ele diz né! Quase morreu rindo quando ouviu a profe contar da criança. Também, né, o Antônio e o companheiro são muito reservados. Eu já fui em outros lugares com eles e eles não ficam se abraçando, nada assim. Então, é super tranquilo, mas todo mundo sabe.

**Moderador:** E o exercício do Antônio na escola como é? Como as famílias reagem com relação a ele e as crianças?

**Rita:** Muito bem! Nossa, eles têm um respeito muito grande por ele.

Grupo Focal - Encontro 4 (23/10/2017)

Dessa forma, a posição do diretor Antônio, pode ser encarada como uma relação de poder que de alguma forma limita os medos e comentários preconceituosos de forma explícita. Além disso, o fato deste profissional não estar diretamente envolvido com as crianças, seja outro elemento que não esteja alimentando o pânico moral. Em contrapartida, os comentários acerca da sexualidade do diretor, são tecidos no ambiente familiar dos/das educandas/os. Também na medida em que Antônio regula suas expressões de afeto em público, como no caso de não ficar abraçando seu companheiro perante aos outros, pode-se notar que são mobilizadas formas de governamento como autoproteção.

Estes mecanismos são comuns, afinal, conforme Seffner (2017) alerta, as diferentes identidades construídas no âmbito da sexualidade (homens homossexuais, mulheres lésbicas, travestis, transgêneros, homens bissexuais, mulheres bissexuais etc.) são consideradas identidades “complicadas” para serem vividas, especialmente na escola. Compreendidas como “desviantes”, estas identidades no contexto cultural “[...] experimentam oscilações e embates da cultura: algumas gozam de privilégios, legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas.[...]” (SEFFNER, 2006, p. 91) Com base neste argumento, fico a indagar como estas identidades sexuais são vividas por professores e professoras na Educação Infantil, especialmente aquelas que podem ser consideradas mais excêntricas que outras, como no caso das travestis e transexuais .

Diante de todos os argumentos traçados, considero relevante pensarmos em uma rede (in)formativa acerca dos scripts que constituem a docência masculina na escola. Dentre os fatores a serem discutidos, a relação entre docência e afeto, pedofilia/pedofilização, bem

como as questões referentes a sexualidade dos professores, são algumas pistas oferecidas para que possamos propiciar isso de forma mais efetiva na instituição escolar.

## 10 A REDE ESTÁ (IN)ACABADA?

Na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. (LARROSA, 2015, p. 52)

A partir de Larrosa (2015) aposto em outra possibilidade de pensar a minha pesquisa e toda a (in)formação construída ao longo deste estudo. Valho-me desta perspectiva para potencializar uma concepção não prescritiva, seguindo modelo normativo, padronizado e preestabelecido, mas como um devir plural e criativo. Ou seja, não me debrucei a prescrever fórmulas prontas de operar com uma rede que informe e forme sujeitos a respeito das questões de gênero e sexualidade na Educação Infantil. Minha ideia foi refletir sobre as (in)possibilidades, em um movimento de tecer e destecer, laçando e deslaçando fios, não em busca de uma rede perfeita, mas pelo desejo de estar neste constante trabalho de arranjos e desarranjos que me carregam a outros olhares e perspectivas.

Neste sentido, percebi a noção de (in)formação se conecta com o conceito de experiência em Larrosa (2015), no qual os encontros com o grupo focal serviram-me de lugar para experienciar possibilidades, que tocaram e perpassaram de forma a me transformar enquanto pesquisador, professor, coordenador pedagógico e agora gestor escolar.

Sei que ainda tenho muitos fios para tecer esta rede. Afinal, pude constatar que a Universidade possui certa escassez no que diz respeito às discussões dos conceitos de gênero e sexualidade na formação inicial dos professores e professoras. Isso certamente pode ser encarado como uma grande barreira para o desdobramento de tais reflexões e trabalhos nesta perspectiva no âmbito da Educação Básica. Em contrapartida, cabe ressaltar que, mesmo diante das limitações, encontramos discussões acadêmicas ricas sobre tais temáticas e que pude fazer uso delas neste estudo. Também não posso desconsiderar que existem propostas pedagógicas que problematizam os temas sensíveis com as crianças e jovens que compõem as nossas escolas (PARAÍSO, 2018).

Todavia, estes trabalhos necessitam ser cada vez mais divulgados e neste sentido, as contribuições de Nóvoa (2015, p. 271) se fazem necessárias, especialmente as que se referem à necessidade de estreitar cada vez mais a relação entre escola, formação docente e universidade. Tudo isso, visa “[...] alargar o espectro das nossas maneiras de pensar e de falar sobre educação. Aprofundar o nosso compromisso com a inclusão, a educação e a cultura. É

para isso que serve a pesquisa educacional [...]”. Portanto, acredito que precisamos (re)construir uma cultura de debate e de crítica, pautada no diálogo, na interação e na leitura dos trabalhos, buscando envolver a todos em certa medida numa conversa intelectual.

Neste processo, pude perceber que a figura da coordenação pedagógica pode atuar como mediadora deste processo, especialmente o que tange a formação continuada dos docentes, a assessoria na construção e efetivação da proposta pedagógica das instituições de educação.

Em virtude da pouca formação voltada à discussão de temas sensíveis, as coordenadoras pedagógicas sentem certo receio de uma abordagem mais efetiva neste sentido, no âmbito da formação docente. Inicialmente, pude observar que elas operavam com os conceitos de gênero e sexualidade como questões muito complexas nas quais tornavam-se difíceis de pensar em desdobramentos no âmbito educativo. Ao me deparar com tais discursos torna-se claro a desarticulação do binômio teoria e prática. Dessa forma, ratifica-se o desafio de analisar teoricamente nossas práticas e utilizar a teorização no nosso fazer prático.

Contudo, conforme elas foram refletindo, conseguiram reconhecer os atravessamentos de gênero e sexualidade na escola e no seu dia-a-dia. Devido a isso, encarar a rede (in)formativa pode ser operada como um ensaio de *ethos* formativo ou *ethos* inclusivo (LOPES; FABRIS, 2013). Tal ação visa, que tanto as CPs, quanto os sujeitos a elas envolvidos, possam individualmente olhar para si, refletindo acerca de suas ações na busca de transformações, especialmente no que se refere problematização e (des)naturalizações dos temas educacionais que envolvem tais questões.

Portanto, na medida em que estas profissionais se debruçaram sobre estas discussões, por intermédio das provocações emergidas no grupo focal, houve estímulos que as empoderaram (ZEN, 2017) de alguma forma. Ou seja, na medida em que refletiram, passaram a construir (mesmo que inicialmente), uma postura mais participativa nas microrrelações que tangem as tramas que envolvem os Estudos de Gênero.

A partir desta postura, notei que as CPs se sentiram mais autorizadas a operar com algumas reflexões acerca dos temas sensíveis no seu trabalho. A fim de garantir uma abordagem mais efetiva junto às crianças, as profissionais apostaram no investimento de (re)visão do Projeto Político Pedagógico das escolas. O que pode ser encarado como uma reflexão, acerca de um “braço” do currículo presente nestas instituições. Portanto, notei que elas reconhecem a “ausência” destes conceitos neste documento, que também não foi sinalizada pela Mantenedora. Tais ações demonstram a necessidade de investirmos ainda mais, nesta discussão, dentro da Rede de Ensino Municipal.



Todavia, baseado nos conceitos foucaultianos, pude colocar sob suspeita a ausência destes conceitos e a operação deles no cotidiano das CPs. Portanto, pude compreender que os movimentos mais conservadores como MESP e o slogan da “ideologia de gênero”, na mesma medida que buscam silenciar as discussões acerca de gênero e sexualidade, acabam incitando-os. Assim, o “silenciamento” destas temáticas nos currículos pode ser encarada como uma tecnologia dos jogos de poder, nos quais o biopoder e a heteronormatividade operam.

Entretanto, na medida em que as CPs explicam para as famílias que procuram a escola com algum questionamento e preocupação referente às temáticas de gênero e sexualidade, há uma ruptura deste silenciamento. Este, por sua vez, pode ser interpretado com um pseudo silenciamento, a fim de evitar polêmicas.

Dentre as polêmicas que se procura evitar, pude destacar o confronto que elas reconhecem quando o assunto é “ideologia de gênero”. Desta forma, percebi que tal slogan, traz uma abordagem discursiva que por vezes confundem as CPs. Ou seja, por mais que elas percebam o caráter tendencioso operado junto a este termo, há uma retórica que provoca uma confusão entre ele e os Estudos de Gênero. Além disso, ao problematizar este assunto, as profissionais reconhecem que há um pânico moral que emerge com este tema, colocando a criança como sujeito assexuado, e demarcando os *scripts* de gênero e *scripts* sexuais.

Frente a essas regulações, as CPs reconhecem a importância de uma rede (in)formativa. Portanto, partindo dos conceitos foucaultianos acerca de resistência, pude compreender esta rede, como uma forma de resistir. Afinal, na medida em que se problematiza os temas sensíveis e suas implicações no cotidiano da Educação Infantil, trabalha-se a “arte de jogar”. Tal ação, antecipa-se das possíveis regulações, que desencadeiam em intervenções de contra-estratégias diante da(s) oposições.

Diante desta perspectiva, a rede também pode ser encarada como uma estratégia de acolhimento e segurança das crianças. Penso nesta estratégia, tendo em vista os elevados índices de violência contra a mulher e contra as crianças. Por isso, acredito que (in)formar é proteger, de forma que as crianças vão podendo perceber quando estão vivendo uma situação de abuso.

No que tange o currículo em ação, as CPs trouxeram uma preocupação com o calendário das datas comemorativas, que inscrevem e regulam os *scripts* de gênero. Além disso, os conceitos de tradição e inovação entram no conflito, que pode ser entendido como uma subversão da garantia da laicidade na escola.

As CPs também puderam voltar seus olhares para a organização dos ambientes, que pode ser encarada como uma tecnologia regulação, controle e disciplinamento dos corpos

infantis. Tais tecnologias contribuem para potencialização e manutenção dos *scripts*. Além disso, as pedagogias culturais puderam ser interpretadas como currículo educativo das crianças e que deve ser problematizado com a coordenação pedagógica e demais membros da comunidade escolar.

O estranhamento do homem-professor na Escola de Educação Infantil, ratifica a concepção de manutenção de *scripts* de gênero. Ações como estas dão visibilidade ao conceito de ritual de passagem discutido por Sayão (2005). No que diz respeito à sexualidade destes sujeitos, foi percebido que o homem no exercício da docência tem a sua sexualidade colocada sob suspeita. Portanto neste contexto, há uma norma heterossexual que opera, evitando a homossexualidade, sob o medo de que tal orientação sexual sirva de exemplo para as crianças.

O medo com a pedofilia também é algo, que segundo as CPs, assombra as famílias, dando sentido para o conceito de masculinização da pedofilia abordado por Xavier (2017).

Neste sentido, gênero e sexualidade podem ser interpretados como conceitos que direcionam a prática docente e operam com elementos que feminizam a profissão.

Concluo, salientando que acredito no potencial dessas discussões para que consigamos compreender as linhas que se tramam e contribuem para pensarmos sobre a coordenação pedagógica e os atravessamentos de gênero e sexualidade. Sigo com a responsabilidade de divulgar estes aprendizados construídos nestes estudos, tendo como primeiro movimento dar uma devolutiva para as CP, que participaram deste trabalho. Tal intenção pauta-se na concepção de ir articulando novos fios para a formação de uma rede, mais atenta, sensível e preocupada com o bem-estar infantil.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de; SIQUEIRA, Lucília dos Santos. **Direitos humanos e cultura escolar**. São Paulo: Alameda, 2017.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 187-181.

ANDRADE, Sandra. Mídia impressa e educação dos corpos femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 108-123,

ARGÜELLO, Zandra Elisa Argüello. Contos a favor da equidade de gênero. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (Org.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. Ulbra, 2013. p.112-113.

BALTHAZAR, Gregory da Silva. Em tempos fascistas, é preciso conversar com borboletas? In: SILVEIRA, Catharina et al. (Org.). **Educação em gênero e diversidade**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017. p. 117-130.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAUMAN, Zygmunt; MAURO, Ezio. **Babel: entre a incerteza e a insegurança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?** 2006. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10639/000596948.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. “As meninas são tuas princesinhas... os meninos teus reizinhos... E eu? Eu não sou nada!”. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (Org.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. Ulbra, 2013. p. 29-44.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BERGOLD, Adriana. **Supervisão Escolar S/A: a produção de supervisoras gerentes em um programa de formação continuada**. 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4573/BERGOLDadriana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

BONILHA, Celia et al. (Org.). **Por ser menina no Brasil**: crescendo entre direitos e violências (pesquisa com meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil). São Paulo: Plan Brasil, 2014. Disponível em: <[https://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2015/10/por\\_ser\\_menina\\_resumoexecutivo-2014-impresao-2.pdf](https://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2015/10/por_ser_menina_resumoexecutivo-2014-impresao-2.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>> Acesso em: 27 maio. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006**. Altera o art. 67 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5o do art. 40 e no § 8o do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm)>. Acesso em: 27 maio. 2017

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.583/2013**. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1159761](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761)>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 23 mar. 2015a. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1230838&filenome=PL+7181/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230838&filenome=PL+7181/2014)>. Acesso em: 18 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 23 mar. 2015a. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1230838&filenome=PL+7181/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230838&filenome=PL+7181/2014)>. Acesso em: 18 nov. 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, MEC/CNE, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016**. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=540698>>. Acesso em: 20 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. **Ligue 180: Central de Atendimento à Mulher: balanço 1º semestre 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.spm.gov.br/balanco180\\_2016-3.pdf](http://www.spm.gov.br/balanco180_2016-3.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquiarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 13-34.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CAETANO, Marcio. Masculinidades, androcentrismo e heteronormatividade em experiências escolares. In: SILVA, Fabiane Ferreira de; MELLO, Elena Maria Billig (Org.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07/Corpos-2011.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia: pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação da UFPel**, n. 44, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2737>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6977/000537996.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1291.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

CERQUIERA, Daniel (Coord.). **Atlas da violência 2018**. Rio de Janeiro: Instituto IPEA. 2018. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2018.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a12.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André; SIERRA Jamil Cabral. Governamentalização do Estado, movimentos LGBT e escola: capturas e resistências. **Educação (Porto Alegre, impresso)**, v. 36, n. 2, p. 192-200, maio/ago. 2013. Disponível em: <[revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12908/9450](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12908/9450)>. Acesso em: 09 jan. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2000.

\_\_\_\_\_. Nos Tempos da Educação: cenas da vida de uma professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 12, p. 7-10, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/329>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 37-68.

\_\_\_\_\_. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e de fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 143-156.

\_\_\_\_\_.; SILVEIRA, Rosa M.H.; SOMMER, L.H. Estudos Culturais educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003. (ler seções sobre a AL). Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782003000200004&script=sci\\_abstract&tlng=PT](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782003000200004&script=sci_abstract&tlng=PT)>. Acesso em: 12 mar. 2018.

CRUZ, Éderson. **Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3641/Ederson%20da%20Cruz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2007.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36536/000818029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar E. E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.195-218.

\_\_\_\_\_. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero (2017-2021)**. Projeto de Pesquisa (Faculdade de Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

\_\_\_\_\_.; FABRIS, Elí Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DANELON, Marcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Heroldo (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 217-240.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1995

\_\_\_\_\_.; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: **Capitalismo e Esquizofrenia**. V. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996

\_\_\_\_\_. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, série Ensino Fundamental. Brasília, 2001.

DINIZ, Rogério Junqueira. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p. 25-52.

ELIOT, Lise. **Cérebro azul ou rosa: o impacto das diferenças de gênero na educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FACHINETTO, Rochele Fellini; SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos. Educação em Direitos Humanos: componente curricular indispensável na escola pública brasileira contemporânea. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação em direitos humanos**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017. p. 9-26. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183493/001079303.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FELIPE, Jane. Sexualidade, gênero e novas séries familiares: algumas implicações para a educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 61-66.

\_\_\_\_\_. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais:** implicações para a educação infantil. 2005. Disponível em: <[http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_gensex/SexualidadeInfantil.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2017

\_\_\_\_\_. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p.201-223, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30391.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Pedofilização como prática social contemporânea nos sites para crianças. **Revista Direitos Humanos**, v. 8, 2012. p. 31-34.

\_\_\_\_\_. *Scripts* de gênero, sexualidade e infância: temas. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Org.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evanfrag, 2018. p. 236-248.

\_\_\_\_\_.; GUIZZO, Bianca Salazar. Rompendo com os *scripts* de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca (Org.). **Educação, transgressões e narcisismos**. Canoas/RS: Ed. da Ulbra, 2017. p. 219-228.

\_\_\_\_\_.; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (Org.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. Ulbra, 2013. p. 17-27

FÉLIX, Jeane. Gênero e formação docente: reflexões de uma professora. **Espaço do currículo**, v. 8, n. 2, p. 223-231, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2015.v8n2.223231/13923>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-79, jul./dez. 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/71363>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Televisão & educação:** fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. A paixão de trabalhar Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

FOUCAULT, Michel. Non au sexe roi. In: \_\_\_\_\_. **Dits et écrits III**. Paris, Gallimard, 1994. p. 256-269.

\_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade:** curso no Collège de France (1975- 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004a.

\_\_\_\_\_. Tecnologias de si, 1982. **Verve**, n. 6, p. 321-360, 2004b. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017>>. Acesso em: 13 jan. 2018.



\_\_\_\_\_. **Segurança, território e população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. Est-il donc important de penser? In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits IV (1980-1988).** Paris: Quarto/Gallimard, 2010. p.178-182.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 2:** o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014b.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.17-34.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na escola:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **"Ideologia de Gênero"?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. Disponível em: <[https://issuu.com/linoperes/docs/\\_esclarecendo\\_-\\_ideologia\\_de\\_g\\_\\_ner](https://issuu.com/linoperes/docs/_esclarecendo_-_ideologia_de_g__ner)>. Acesso em: 31 jan. 2017.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia de amanhã. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A Pedagogia:** teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 475-487.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 113-119.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole:** o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Regina Gabriela. **Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das Escolas Municipais de Educação Infantil de Novo Hamburgo.** 2011. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49359/000836314.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. **Memórias recompondo tempos e espaços da educação: Bom Jesus/RS (1913-1963)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em:

<<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2915?mode=full>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GUIZZO, Bianca Salazar. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (Org.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. Ulbra, 2013. p. 28.44.

HALL, Stuart. “The work of representation”. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Representation: Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997. p. 13-74.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOUAISS, Antônio. **Pequeno Dicionário Enciclopédico Koogan Larrousse**. Rio de Janeiro: Editora Larrousse do Brasil, 1980.

IZIDRO, Lucio; FELIPE, Jane. O que precisamos saber sobre pedofilia e pedofilização: aspectos médicos, jurídicos e culturais. In: SÁ-SILVA, Jackson Ronie; SANTOS, Marcos Eduardo Miranda; SILVA, Yuri Jorge Almeida da (Org.). **A discussão da pedofilia no campo da Educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 23-40.

KLEIN, Carin. **Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma “infância melhor”**. 2010. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27048/000763049.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

KONZEN, Afonso Armando. Conselho Tutelar, escola e família: parcerias em defesa do direito à educação. In: KONZEN, Afonso Armando (Org.). **Pela justiça na educação**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000, p. 160-190.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 183-198.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LIMA, Geraldo Gonçalves de. **A disciplina de História da Educação na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio em Minas Gerais (1947-1971)**. 2013. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13642/1/Geraldo%20Lima.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LOPES, Maura; FABRIS, Eli. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Yéssica. Conceitos de diversidade parte II (continuação da entrevista realizada (v.2, n.3 jan./jun. 2014) com Rogério Junqueira. **Rev. Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 2, n. 4, p. 4-13, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/divedu/article/download/6353/4059>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p. 7-34.

\_\_\_\_\_. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 43-53.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2011b.

MAGALHÃES, Theresa Calvet de. “**Violência e/ou poder.**” In: PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 23-40.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do coordenador pedagógico? In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 17-21.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra Mara. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 24, n. 43, p. 225-236, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1330>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar: da ação exercida a ação repensada**. Porto Alegre: AGE, 2002.

MEYER, Dagmar Estermann. **Mulher perfeita tem que ter [mamas e] uma barriguinha: educação, saúde e produção de identidades maternas**. Relatório de Pesquisa (Faculdade de Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. **Gênero**, Niterói/RJ, v. 6, n. 1, p. 81-104, 2006. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/198>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-27.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de F. Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

\_\_\_\_\_; DORNELLES, Priscila Gomes. Corpo, gênero e sexualidade na escola: cenas contemporâneas, políticas emergentes e teorias potenciais. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento et. al. **O recôncavo baiano sai do armário**: universidade, gênero e sexualidade – Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013. p. 31-54.7

\_\_\_\_\_.; FELIX, J. Currículo e diferença: formação de professores(as), sexualidade e prevenção de HIV/aids. In: SANTOS, Lucíola Lucínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço (Org.). **Políticas e Práticas Curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. p. 251-266.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/06.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 31 set. 2017.

MOTTA, Darci Aparecida Dias; FAVACHO, André Márcio Picanço. Do silêncio ao desconforto: a práticas de educadoras da Educação Infantil diante da sexualidade das crianças. In: PARAISO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisa sobre currículo, gênero e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 241-259.

MOURA, Fernanda Pereira de; SALLES, Diogo da Costa. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Revista Periodicus**, v. 1, n. 9, p. 136-160, maio/out. 2018. Disponível em: <<https://professorescontraoescolasepartido.files.wordpress.com/2018/07/moura-e-salles-o-escola-sem-partido-e-o-c3b3dio-aos-professores.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.139-158.

\_\_\_\_\_. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0263.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar Padrão para a Escola de Educação Infantil do Município de Novo Hamburgo**. Novo Hamburgo, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: \_\_\_\_\_.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Org.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.13-36.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 175-200.

\_\_\_\_\_. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n35p46/34163>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação do/a professor/a: campo de silêncio do currículo? **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**. São Paulo, v. 1, n.102, p. 23-45, 1997.

\_\_\_\_\_. Raciocínios generificados no currículo e possibilidades de aprender. In: COLÓQUIO LUSOBRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 5., Porto, 2010; COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9., Porto, 2010. **Anais...** Porto-PT, 2010. p. 1-27.

\_\_\_\_\_. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE, Carlinda et al. (Org.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 147-160.

\_\_\_\_\_. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós críticas em educação**. Belo Horizonte, Mazza, 2014. p. 25-48.

\_\_\_\_\_. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Fazer do caos da estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos de slogan “ideologia de gênero”. In: PARAISO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisa sobre currículo, gênero e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23-52.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história, dever de memória e os temas sensíveis. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E PROCESSOS EDUCATIVOS, 2., 2017, Santa Catarina. *Anais...* 2017. Disponível em: <periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/download/3955/3709>. Acesso em: 13 jan. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 172-210.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho a ação - uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 69-96.

RIOS, Teresinha. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

SALES, Shirley Rezende. Etnografia + netnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In.: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 111-132.

SANTOS, Giorgia Fabiana Vieira dos; FELIPE, Jane. Redes de proteção à infância: ampliando a noção de cuidado na educação infantil. FELIPE, Jane; ALBUQUERQUE, Simone Santos; CORSO, Luciana Vellinho (Org.). **Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano**– Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2016. p. 15-32.

SAYÃO, Thomé Débora. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo a partir de professores na creche**. 2005. 273f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106572/223081.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

SCHERER, Renata Porcher. **Metamorfoses no mundo do trabalho docente: uma analítica de gênero**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

\_\_\_\_\_. A precarização do trabalho docente e a feminização do magistério na educação do Brasil: um estudo da obra 'Mestra ou tia'. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 2., SEMINÁRIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PENSAMENTO NÔMADE: currículo, criação e heterotopias, 1., 2017, Lajeado. *Anais...* Lajeado: Editora Univates, 2017. p. 42-173.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

SEFFNER, Fernando. Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: Editora da FURG, 2006. p.85-94.

\_\_\_\_\_. *Modus vivendi*, liberdade religiosa e liberdade sexual: o que a escola tem a ver com isso? In: NARDINI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrine; SILVEIRA, Raquel da Silva (Org.). **Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?** Porto Alegre: Deriva, Abrapso, 2015. p. 81-104.

\_\_\_\_\_. A escola e a construção de um “modus vivendi” de valorização da diversidade e de respeito aos diferentes modos de ser. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. (Org.). **Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 227-25

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa; LISSI Cristian Bianchi. Sexualidade e religião: reflexões que cabem à educação escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p. 85-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a.

\_\_\_\_\_. O currículo como prática de significação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b. p. 7-30

\_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVEIRA, Catharina et al. (Org.). Educação em gênero e diversidade. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017.

SIMIONI, Fabiana. Gênero na escola e democracia à brasileira: limites e desafios para uma vida livre de discriminação e violência. In: FACHINETTO, Rochele Fellini; SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos (Org.). **Educação em direitos humanos**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017. p. 103-122.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra. Para além de coelhos e corações: reflexões sobre a prática do educador infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-109, 2000.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O coordenador pedagógico e o atendimento a diversidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 47-62.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José C.; SANTOS, Edmilson S. (Org.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED/RS, 1997. p. 98-145.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TONUCCI, Francesco. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação – 2017/8**. Responsabilização da Educação: cumprir nossos compromissos. Paris, 2017. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Equívocos ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente**. Resumo expandido de uma apresentação e discussão na Ulbra, Canoas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.

XAVIER, Antônio Jeferson Barreto. **O gênero vai a roça: a presença de professores homens na educação no/do campo**. 2017. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170321/001052207.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

ZAGO, Luis Felipe; GUIZZO, Bianca Salazar; SANTOS, Luís Henrique Sacchi. Problematizações éticas: inquietudes para a pesquisa em educação com gênero e sexualidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 189-212, jan./abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>

ZANETTE, J. Eduardo. **Homens (futuros) pedagogos?** Relações de gênero nos caminhos de profissionalização. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Dos enigmas da infância: transexualidade e tensionamentos dos scripts de gênero**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152906/001013584.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 jan. 2019.



\_\_\_\_\_.; FELIPE, Jane. Dos enigmas da infância: quando a transexualidade tensiona os scripts de gênero. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellino (Org.). **Para se pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 17-35.

ZEN, Giovana Cristina. O papel da Coordenação Pedagógica na escola. **Programa Salto para o Futuro**: Coordenação Pedagógica Em foco, ano 22, n. 1, p. 8-12, abr. 2012.

Disponível em:

<[http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/estagio\\_supervisionado\\_III/material\\_apoio/apostila-coordenacao\\_pedagogica\\_em\\_foco.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/estagio_supervisionado_III/material_apoio/apostila-coordenacao_pedagogica_em_foco.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2019.

ZEN, Laura H. Dalla. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. 2017. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158270/001019634.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

## APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### **PESQUISA: É possível trabalhar com gênero e sexualidade na Educação Infantil? coordenadores(as) pedagógicos(as) (re)escrevendo os scripts na infância escolar**

Prezada Participante

Estou realizando uma pesquisa, com o objetivo de refletir e construir uma rede (in)formativa com os/as coordenadores/as pedagógicos/as, de forma que possamos nos apropriar das questões de gênero e sexualidade na Educação Infantil, podendo traçar propostas que garantam os direitos humanos fundamentais das crianças na escola.

Assim, cada coordenador(a) pedagógico(a), fará parte de seis encontros com duração de 2 horas cada. Os encontros serão gravados e filmados, tendo as conversas transcritas para fins de pesquisa. O registro será feito com o auxílio de uma câmera.

Nesses encontros serão desenvolvidas algumas atividades que terão como foco as temáticas investigadas. Isso será realizado a fim de que os (as) participantes possam expressar suas opiniões acerca delas.

Além das técnicas utilizadas no grupo, caso seja importante para esta pesquisa, pretendo utilizar, ainda, o recurso da entrevista.

O pesquisador responsável por este projeto de pesquisa é o mestrando, Jaime Eduardo Zanette, orientado pela Profa. Dra. Jane Felipe.

Gostaria muito de contar com a sua participação neste trabalho. Agradeço, desde já, a colaboração.

---

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado(a):

1. Dos objetivos e procedimentos desta pesquisa, de forma clara e detalhada.
2. Da segurança de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações, gravações de vídeo e imagens fotográficas desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos(as) participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.
3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão.

4. Que não haverá nenhum fim lucrativo em tal investigação. Sendo assim, você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por colaborar na construção de tal produção.

5. Da garantia de receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa.

6. De que você estará contribuindo para a construção de um conhecimento sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil, infâncias, gênero, sexualidade e cultura de direitos humanos na escola.

Você é livre para recusar participar da pesquisa em qualquer momento, em que ela se encontrar até a efetivação de sua publicação. Essa atitude não lhe causará nenhum prejuízo ou coação. Uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido ficará para você

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato comigo, Jaime Eduardo Zanette, telefone (51) 95790222 ou Prof. Dra. Jane Felipe, telefone (51 33083428), orientadora deste projeto de pesquisa.

---

Assinatura da participante

Novo Hamburgo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

## APÊNDICE 2 – Ficha de Cadastro das Coordenadoras Pedagógicas



---

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Nome fictício para a pesquisa:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Naturalidade:** \_\_\_\_\_

**Estado civil:** \_\_\_\_\_

**Tem filhos(as)? Quantos?** \_\_\_\_\_

**Formação(ões) e instituição(ões) na qual se formou:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Curso(s) de extensão/ formação continuada:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Religião:** \_\_\_\_\_

**Tempo de docência:** \_\_\_\_\_

**Tempo na coordenação pedagógica:** \_\_\_\_\_

**Qual seu interesse em participar do grupo focal?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_