



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**PAULO SERGIO FLORENCIO DO NASCIMENTO**

**A TESSITURA DA AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: QUESTÕES DE  
GÊNERO**

**NATAL**  
**2019**

PAULO SERGIO FLORENCIO DO NASCIMENTO

A TESSITURA DA AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: QUESTÕES DE  
GÊNERO

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Kilza Fernanda  
Moreira de Viveiros.

NATAL

2019

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Central Zila Mamede

Nascimento, Paulo Sergio Florencio do.

A tessitura da ação da coordenação pedagógica: questões de gênero / Paulo Sergio Florencio do Nascimento. - 2019.  
41f.: il.

Monografia (Graduação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Graduação em Pedagogia, Natal, 2020.  
Orientador: Kilza Fernanda Moreira de Viveiros.

1. Gênero - Monografia. 2. Projeto político-pedagógico - Monografia. 3. Coordenação pedagógica - Monografia. I. Viveiros, Kilza Fernanda Moreira de. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 376

PAULO SERGIO FLORENCIO DO NASCIMENTO

A TESSITURA DA AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: QUESTÕES DE  
GÊNERO

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 10/12/2019

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Kilza Fernanda Moreira de Viveiros

Orientadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

---

Profa. Dra. Marisa Narciso Sampaio

Membro interno

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

---

Prof. Me. Paulo Roberto Lima de Souza

Membro externo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Dedico este trabalho primeira e especialmente a minha amada e vigorosa mãe, a senhora do Carmo, e ao meu valente pai, o senhor Sérgio Batista. Também dedico este projeto com muito orgulho as minhas amadas e afáveis irmãs, Micarla Nunes, Mônica Mikelle, Pauline Anne e Pâmela Nascimento e ao meu amado e vigoroso irmão Pedro Paulo, que durante toda a vida suavizaram os meus passos.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha querida orientadora, a professora Kilza Fernanda, e às companheiras amadas Gaby, Isabel, Larissa Consuelo, Lorena, Fabiana, e aos companheiros amados Alanderson Martins, Ismael, João Carlos, Michel Cavalcanti, Matheus Pessoa entre tantxs outrxs que depositaram em mim a potencialidade para seguir no caminho das letras e da ciência antes mesmo que eu me desse conta disso. Com muito respeito e carinho agradeço-lhes imensamente.

## RESUMO

O presente trabalho é oriundo de uma pesquisa realizada em uma escola pública da rede federal de ensino, no município de Natal-RN. O trabalho busca debater como a denominação de gênero está sendo construída, outrossim, tecer as relações da ação da coordenação pedagógica com as questões de gênero e com o preconceito de gênero. A pesquisa se realizou a partir de uma metodologia qualitativa com análise e reflexão sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola campo e de questionário estruturado(a). Apóia-se também em autorxs como Foucault (2018), Louro (2014), Guedes (1995), Luiz e Nascente (2013), entre outrxs intérpretes. A partir das análises e as reflexões sobre o documento e do referencial teórico mencionados, concluiu-se que o projeto político-pedagógico construído coletivamente é a identidade da escola e que a partir deste documento podem desenvolver ações educativas para a superação do preconceito de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Projeto político-pedagógico. Coordenação pedagógica.

## **ABSTRACT**

This article comes from a research carried out in a public school of the federal school system, in Natal-RN. The paper seeks to debate how the denomination of gender has been constructed, as well as to weave the relations of the action of pedagogical coordination with gender issues and gender bias. The research was conducted from a qualitative methodology with analysis and reflection on the Political-Pedagogical Project of the field school and a structured questionnaire. It also relies on authors such as Foucault (2018), Louro (2014), Guedes (1995), Luiz and Nascente (2013), among other interpreters. From the analysis and reflections on the document and the theoretical framework mentioned, it was concluded that the political-pedagogical project built collectively is the identity of the school and that from this document can develop educational actions to overcome gender prejudice.

**Keywords:** Genre. Political-pedagogical project. Pedagogical coordination.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEI/CAP	Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>DENOMINANDO GÊNERO.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>Gênero, gestão e coordenação pedagógica.....</b>	<b>28</b>
<b>3</b>	<b>GÊNERO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....</b>	<b>32</b>
<b>4</b>	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>39</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM A PROFESSORA DORA.....</b>	<b>43</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM A PROFESSORA ANA.....</b>	<b>45</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola por ser um espaço plural, de convivência com as diferenças (LOURO et al., 2003), é lugar privilegiado para se discutir a respeito de gênero. O currículo formal sozinho não garante a superação do preconceito de gênero, embora se reconheça que a escola é uma importante mediadora para aprofundar tal debate, pode também ser um mecanismo de manutenção da "ordem estabelecida" (ANDRIOLI, 2012, p. 10). Portanto, nomeiem-se as diferenças que compõem o corpo escolar para tornar nítida a diversidade na escola, são gentes: gays, deficientes, transgêneros, lésbicas, travestis etc., silenciadas, entre outras coisas, por um discurso naturalizador, homogeneizante etc. Destarte se acredita que a melhor maneira de se iniciar essa conversa é por meio do entendimento sobre gênero. A sua compreensão é polissêmica e há significado no campo da linguística, dos movimentos de mulheres, da Academia entre outros lugares. Mas, a fim de contextualizar o entendimento sobre gênero numa narrativa histórica, apoia-se o debate nas falas autorizadas de Joan Scott (1990; 1995), Judith Butler (2008), Michel Foucault (2018) entre outrxs pensadorxs que por intermédio de várixs intérpretes brasileirxs se fazem entender em toda sua dimensão.

Entretanto, importa ainda dizer que é no seio familiar e, principalmente na escola, que a violência oriunda do preconceito de gênero provoca e atinge impiedosamente as pessoas. Seja por meio da homofobia, do sexismo, da raça, da religião etc., mas o que tudo isso traz consigo em comum tem a ver com os gêneros. É conhecido que por vezes essa violência parte de familiares, de colegas, de professores, de alunos etc., tentando se justificar e se amparar num discurso de brincadeiras, de piadas, de silenciamentos, de exclusão, de segregação ou ainda de outras diversas maneiras de se fazer repressor e agressor.

Ademais, a presente pesquisa esteve grande parte da sua elaboração incontida na vontade de ser exposta e discutida, todavia foi preciso uma organização e maturação sobre tal objeto. Enquanto isso ocorria, chegavam-se dúvidas e anseios a seu respeito. E quanto mais pesquisadas, relatadas e vivenciadas as práticas de preconceito de gênero ocorridas no processo de escolarização ou no curso de graduação em pedagogia, mais presente se tornou o desejo de descobrir e de discutir, numa perspectiva de diálogo, como se está denominando o gênero na escola e a sua relação com a ação da coordenação pedagógica. De outra maneira, discute-se sobre a denominação de gênero, sobre a coordenação pedagógica e sobre conceitos relevantes para esse debate, a partir da análise e interpretação do projeto político-pedagógico e a ação da coordenação pedagógica do Núcleo de Educação da Infância/Colégio de

Aplicação - UFRN, no ano de 2019. Pretendemos, por fim, criar um espaço de discussão, onde a alteridade, empatia e o respeito às diferenças tenham na escola um lugar de diálogo.

Vale ressaltar que no contexto televisivo, das mídias, dos jornais, etc., evidencia-se que as questões de gênero ainda estão muito a desejar e por isso, precisam ser trabalhadas no interior da escola. Os noticiários, jornais impressos e on-line, programas televisivos e de rádio, entre outros mecanismos de informação têm alertado e noticiado sobre a violência de gênero, onde a escola também é vítima desse preconceito, como noticiou o El País no dia 28 de outubro de 2014 com a manchete: “O pornô como educação sexual” (PÉREZ-LANZAC, 2014). Outra manchete reporta: “Vítima de homofobia, aluno agredido quebra silêncio e pede respeito” em 24 de maio de 2012, noticiado pelo sítio Terra Educação (CHAGAS, 2012).

Dito isso, baseando-se no marco teórico que trata do referido tema, nas práticas significativas desenvolvidas na escola campo e, sobretudo, na análise e na interpretação do discurso da ação da coordenação pedagógica, pretendemos, sem a intenção de esgotar o tema, criar um espaço de discussão acerca de uma denominação de gênero, onde a alteridade e o respeito às diferenças tenham na escola um lugar para o diálogo.

Estimulado por esse contexto, percebe-se a necessidade de pensar numa conjuntura positiva de relações e ações afirmativas, tendo como objeto o preconceito de gênero sob o olhar atento da coordenação pedagógica da escola, a saber, Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação (NEI/CAP – UFRN), localizada na Cidade do Natal, a fim de superar a violência e as práticas preconceituosas de gênero veladas ou explícitas sobre estudantes e outros agentes da escola.

Apesar de muitos pesquisadores como Joan Scott (1990; 1995), Judith Butler (2008), Michel Foucault (2018) entre outros pensadores, terem discutido a respeito de tais práticas preconceituosas e deixando uma grande produção acadêmica sobre a temática, as vítimas que se queixam dessas práticas discriminatórias ainda não se sentem ouvidas nem contempladas por esses estudos, que de algum modo não tem chegado de maneira exitosa às escolas.

Deste modo, em conformidade com a pluralidade do alunado e das composições familiares da atualidade e a fim de inferir novas práticas afirmativas na inter-relação dxs educandxs com o corpo profissional escolar e com a sua comunidade escolar, busca-se aprofundar os estudos sobre o preconceito de gênero na escola oportunamente citada sem pretender esgotar o tema. Assim, objetiva-se nesse trabalho debater como a denominação de gênero está sendo construída e também tecer as relações da ação da coordenação pedagógica com as questões de gênero e com o preconceito de gênero no ambiente escolar. Para tanto,

escolheu-se como escola campo de investigação o Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação (NEI/CAP – UFRN).

No entanto, com esse alcance precisa-se também identificar no Projeto Político-Pedagógico da escola campo como são tratadas as ações sobre gênero e o preconceito de gênero, outrossim, analisar, a partir do Projeto Político-Pedagógico, de que maneira as ações educativas sobre o preconceito de gênero na escola campo contribuem para a criação de ações educativas no currículo praticado.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi escolhida uma metodologia qualitativa, a fim de corroborar a realidade e a subjetividade do objeto de pesquisa. Enquanto à sua natureza, foi traçado um panorama sobre o objeto estudado com base no diagnóstico estudado (DEMO, 1995; LÜDKE et al. 1986).

Para tanto, os objetivos são de cunho descritivo/reflexivo. Trata-se de estudo com teor etnográfico, documental e bibliográfico.

A pesquisa foi realizada no início de dezembro de 2019 e para a sua realização o instrumento utilizado foi questionário estruturado, a fim de analisar e refletir sobre as ações escolares da coordenação pedagógica mencionadas nos objetivos deste trabalho.

## 2 DENOMINANDO GÊNERO

Discutir sobre gênero traz consigo a oportunidade e a necessidade de conhecer o feminismo como movimento social e traz à tona também a necessidade de ir além de uma imutável verdade sexual, de um postulado, senão apenas denominar um entendimento de gênero. Postular alguns dizeres acerca dos gêneros não significa ter encontrado o final de uma corrida, mas, precipuamente, é uma investida política para entender as origens e as causas da opressão e da naturalização das categorias de identidades femininas e masculinas:

Tais identidades são "verdades", são efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos, difusos e que só é possível se manifestar sobre os corpos sexuados que ora são postos como licitudes e ou ilicitudes ao corpo dos anormais, por exemplo, o corpo homossexual que até meados da década de 1970 sob o discurso médico era uma patologia e ainda hoje sob o discurso judaico-cristão é um pecado. (ARAÚJO, 2011, p. 35)

A compreensão sobre gênero é, portanto, polissêmica e a depender de uma fonte: na linguística, nos movimentos de mulheres, na academia, nos movimentos sociais, no feminismo etc. Mas, a fim de contextualizar genericamente o entendimento sobre gênero numa narrativa histórica, é importante recortar e discorrer sobre o possível primeiro momento dessa história um pouco depois de meados do século XX. Faz-se ainda um novo recorte e considera-se que no Brasil se deu a partir dos movimentos sociais e acadêmicos, desde a abertura política.

Mas tornando o assunto mais amplo é necessário dizer que não existe uma data precisa para o significado de feminismo, porém é imprescindível entender o termo para então entender algumas questões sobre a construção das identidades sexuais e de gêneros. Estudiosas do movimento feminista Branca Moreira Alves e Jaqueline Pitanguy (1981, p. 7) discutindo o que é feminismo dizem que "este termo traduz todo um processo que tem raízes no passado, que se constrói no cotidiano, e que não tem um ponto pré-determinado". De acordo com as autoras, esses movimentos são vividos em "ondas" e sobre a história dessas "ondas" Jair Bueno de Araújo (2011 p. 34) concorda que:

A primeira onda emergiu com as francesas como Flora Tristram e Jeane Deiron, assim como outras (os) no final do século XIX, que oriundas (os) das causas socialistas do século XIX, reivindicavam a emancipação do proletariado e, conseqüentemente, emancipação das mulheres; cujos passos foram dados como movimento liberal feminino de luta pela igualdade de

direitos civis, políticos e educativos, visando à emancipação das mulheres enquanto cidadãs. A segunda onda surgiu em meados da década de 60/70 do século XX, com Betty Friedan, Kate Millet, Juliet Mitchell, mas alicerçadas, principalmente, sobre a obra *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir.

Para apoiar esse debate também é convidada a fala de Scott (1995) a partir das pesquisas de Guedes (1995) (esta sobre esse início de discussão de gênero no Brasil, com a abertura política se ensaiando em tempos de redemocratização). As autoras concordam que esse primeiro momento trouxe uma reflexão da condição feminina, principalmente, impulsionada com a instauração da Década da Mulher pela Organização das Nações Unidas, de 1975 a 1985, fazendo-se afirmar os *movimentos feministas brasileiros*, que nessa fase buscavam visibilizar o "feminino enquanto o elemento qualitativo e constitutivo da população e das instituições brasileiras" (GUEDES, 1995, p. 7).

É ainda importante sinalizar para as indicações do movimento feminista que estão indicadas aos direitos humanos, ganho civilizatório, como igualdade, liberdade e respeito:

[...] o movimento feminista enquanto um discurso intelectual filosófico e político que tem como meta direitos iguais entre homens e mulheres e uma vivência humana liberta de padrões opressores baseados em normas de gênero teria assumido se não fosse na tentativa de elucidar e contribuir significativamente sobre a história das mulheres e que inclusive gênero fosse questionado mas não desprezado. (ARAÚJO, 2011, p. 34)

O segundo momento, no entanto, entre 1985 a 1988, deve-se aos grupos de reflexão feminista cujo escopo da luta está na ideia de que o dia a dia é um ato político. Foi um período de catarse dos grupos que buscavam entender a especificidade do ser mulher (GUEDES, 1995, p. 7).

Citando Felix Guattari (1986, p. 133) a autora Maria Eunice F. Guedes (1995, p. 8) discorre sobre a importância e a difícil tarefa de distinguir o que “particulariza a totalidade e o que a totalidade particulariza”. Além disso, fica claro que esse entendimento foi importante para a luta dos movimentos feministas e conseqüentemente para as questões de gênero. Para entender melhor, imaginemos que gestores escolares, por exemplo, podem desenvolver o seu trabalho de maneira emancipatória num plano mais abrangente (nível macro), como através de um projeto político-pedagógico. Mas num plano mais restrito (nível micro) encontrar diversos mecanismos e ou dispositivos de liderança machista, falocrática, conservadora nos costumes e discursos, reacionária etc., e fazer com que os esforços dos gestores sejam ineficientes. Ainda nessa compreensão, o contrário também é possível, pois se tome como exemplo uma escola que se mostra reacionária, conservadora quanto aos seus mecanismos de lideranças num plano

abrangente (nível macro) e, entretanto, num plano mais restrito (nível micro) é possível “aparecer componentes de expressão de desejo, de expressão de singularidade que não conduzem, de maneira alguma, a uma política reacionária e de conformismo” (GUEDES, 1995, p. 8). Portanto, apesar da difícil tarefa, as discussões acerca de gênero podem ser emersas no dia a dia da instituição.

Então com a luta de movimentos sociais e principalmente feministas as questões acerca de gênero na atualidade compreendem que a dialogicidade é fundamental para que mudanças significativas ocorram no dia a dia da escola:

Com esses elementos em mãos tenta-se buscar, nesta etapa do movimento de mulheres e da Academia, compreender a noção de Gênero enquanto possibilidade de instaurar a dialogicidade no seio dos movimentos e da Ciência. (GUEDES, 1995, p. 8)

De fato, dialogar é a melhor maneira para abordar gênero, dada a sua complexa polissemia e as suas transformações históricas, como por meio dos movimentos sociais já mencionados. Viu-se até então que a dialogicidade entre movimentos, feminismo, ciência, história etc., não faz surgir um resultado finalizado, mas faz emergir uma resposta que respeita o ponto de vista do Eu e do Outro (LOURO et al., 2003), numa catarse transformadora e de movimento.

Para não se alongar nas explicações e nas definições, chama-se Scott (1995) outra vez para conceituar o que se entende a respeito de gênero concernente à atualidade, e considerando a amplitude da obra, optou-se pelas duas primeiras partes da sua definição, onde, primeiramente, entende-se que “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”, e também que “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86 apud GUEDES, 1995, p. 10).

Diante disso, ainda é preciso esmiuçar os elementos constitutivos da primeira parte que define o que é gênero, para isso as autoras acima seguem explicando a partir de quatro elementos correlacionados, que subsidiam o entendimento de gênero, a saber:

- 1 - Símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com freqüências contraditórias) (SCOTT, 1995, p. 86) como, por exemplo, Maria e Eva - a pureza e a sujeira... As apresentações desses símbolos podem propiciar múltiplas interpretações, mas são contidas em interpretações binárias, a partir de explicações culturais.
- 2 - Conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas.



Esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino (SCOTT, 1995, p. 86), via rejeição ou repressão de outras formas. Assim, por exemplo, a virilidade é associada ao *Masculino* e a feminilidade ao *Feminino*. Um homem não pode ter um comportamento mais dócil/emotivo, que automaticamente será rotulado de *efeminado*.

3 - A noção de fixidez... que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária dos gêneros (SCOTT, 1995, p. 87). A maioria dos estudos, além de apresentar dialética da história e das práticas sociais em suas análises, não incluem a noção de político, compreendendo esse político como a resistência ou a coerção a que foram sujeitas as mulheres, principalmente para ficarem fora da história. [...] Seria necessário incluir, a noção de Gênero, a noção de político, tanto em relação às Instituições, como em relação às organizações sociais, ou seja, a atuação no Macrossocial também é importante.

4 - A de Identidade Subjetiva. Como as Identidades de Gênero são construídas, a partir de formação de conceitos/preconceitos imaginária e simbolicamente. A partir da compreensão da Linguagem enquanto elemento formador e constitutivo do Psiquismo, bem como os símbolos, que prendem o sujeito a formas normativas de exercer a sua subjetividade. [...] Como viver o exercício da sexualidade amarrado aos conceitos de papéis sexuais, de masculino/feminino, de normalidade e anormalidade, de pureza e sujeira.

É valioso para a escola pensar, dialogar e refletir essas reflexões junto às diferenças que compõem o seu corpo, respeitando a história construída por cada uma dessas diferenças.

A segunda parte da definição de gênero em Scott coloca o gênero junto às relações de poder (1995, p. 86). Nesse entendimento, Foucault (2018) e a sua obra sobre a história da sexualidade, onde discorre acerca do discurso e a confissão como dispositivos de poder, assertam o mesmo que Scott afirmou acima. Embora aqui ele use a palavra confissão, entende-se que esta engloba todas as formas de expressão de espírito, de ânimo, de identidade, de gênero etc.:

[...] O indivíduo, durante muito tempo, foi autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem (família, lealdade, proteção); posteriormente, passou a ser autenticado pelo discurso de verdade que era capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo. A confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder. [...] A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se infância; confessam-se as próprias doenças e misérias, emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se - ou se é forçado a

confessar. Quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperativo interior, é extorquida; desencavam-na na alma ou arrancam-na ao corpo. (FOUCAULT, 2018, p. 6 - 7)

Dito isso, as teorias feministas, no início da história desse movimento, procuravam fundar a sua política de mulheres como sujeitas do feminismo a partir de um modelo binário, a saber, sexo/gênero, onde sexo tinha sentido como naturalmente adquirido e gênero como socialmente construído.

Porém, ver o sexo como naturalmente adquirido circunscreve-o em uma espécie de direito e que dentro de um discurso puritano, e ou conservador nos costumes criando uma tendência à norma do "contra a natureza" do "contra a lei". Foucault discorrendo sobre sexualidade, sexo e poder põe em linhas como começou essa história desde séculos passados:

[...] Quanto aos tribunais, podiam condenar tanto a uma sexualidade quanto a integridade, o casamento sem consentimento dos pais ou a bestialidade. Tanto na ordem civil como na ordem religiosa o que se levava em conta era um ilegalismo global. Sem dúvida, o "contra a natureza" era marcado por uma abominação particular. Mas era percebido apenas como uma forma extrema do "contra a lei"; também infringia decretos tão consagrados como os do casamento e estabelecidos para reger a ordem das coisas e dos seres. As proibições relativas ao sexo eram, fundamentalmente, de natureza jurídica. A "natureza", em que às vezes se apoiavam, era ainda uma espécie de direito. Durante muito tempo os hermafroditas foram considerados criminosos, ou filhos do crime, já que sua disposição anatômica, seu próprio ser, embaraçava a lei que distinguia os sexos e prescrevia sua conjunção. (FOUCAULT, 2018, p. 42)

Nesse dueto, sexo/gênero, Butler (2003) via que ainda carregava um sentido que concebia ao gênero caráter de essência, de substância, e a filósofa questionava esse caráter. No entendimento de Butler, essas categorias alimentavam a concepção naturalizadora do senso-comum, onde o feminino é associado com fragilidade, com submissão, com subserviência etc., ainda hoje são utilizados para justificar preconceitos e, portanto, se tornou o principal embate da filósofa:

Butler quis retirar da noção de gênero a idéia de que ele decorreria do sexo e discutir em que medida essa distinção sexo/gênero é arbitrária. Butler chamou a atenção para o fato de a teoria feminista não problematizar outro vínculo considerado natural: gênero e desejo. (RODRIGUES, 2005, p. 179)

Então a autora identificou ali que "talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma" (BUTLER,

2003, p. 25). Assim ela percebeu que a teoria feminista defendia a identidade dada pelo gênero e não pelo sexo, aproximando gênero e substância, gênero e essência. Viu nessas relações um paradigma no qual se diz que um verdadeiro é simultâneo ou sucessivamente revelado no sexo, no gênero e no desejo" (Ibidem, p. 45).

Butler, ao discutir sobre gênero a partir da obra de Simone Beauvoir, partiu da afirmação de que "a gente não nasce mulher, torna-se mulher" e aponta que Beauvoir não garante "que o 'ser' que se torna mulher seja necessariamente fêmea" (Idem, p. 27).

Como já salientado, a teoria de poder em Foucault influenciou vários estudiosos a respeito de feminismo e de gênero, como Guacira Louro no Brasil com a teoria *queer*. Na concepção de Foucault (2018) o poder atua muito além da opressão ou da dominação das subjetividades, pois de maneira imediata, opera na sua construção. Dessa maneira, pode-se dar como exemplo "a heterossexualidade e o falocentrismo", que de acordo com Butler, "são instituições identitárias compulsórias de poder e discurso pela qual o gênero se produz reproduzindo-se" (ARAÚJO, 2011, p. 35).

Portanto, apoiar os significados de gênero como culturais também implica dizer que ele é gendrado (do inglês gender, e gênero em português), e sendo assim, "o sujeito gendrado seria antes, o resultado de repetições constitutivas que impõem efeitos substancializantes" (ARÁN; PEIXOTO JUNIOR, 2007, p. 133 apud ARAÚJO, 2011, p. 36).

No entendimento de Judith Butler (2008, p. 24 apud ARAÚJO, 2011, p. 36) "o gênero é ele próprio uma norma". Nesse sentido, "a norma do sujeito gendrado é a definição de uma identidade em oposição à outra, entre o 'aceito' ou 'não aceito', entre o 'normal' e o 'anormal'", e ainda o lícito e o ilícito. Ou seja, um entendimento binário, como bem e mal, bom e ruim. Embora Judith Butler (2008) seja categórica nos seus estudos acerca de gênero, Araújo (2011, p. 36) evoca uma vez mais Márcia Arán e Carlos Augusto Peixoto Junior (2007, p. 134) a fim de não restar dúvidas:

Nomeação do sexo é um ato performativo de dominação e correção que institui uma realidade social [...] O gênero é uma realidade tenuante construída através do tempo por meio de uma repetição incorporada através de gestos, movimentos e estilos.

Não existe uma identidade pré-estabelecida senão culturalmente, que impõe uma identidade heterossexual como condição natural das relações humanas. Portanto é importante ter o cuidado a discutir acerca de sexo e gênero. A sustentação de uma hierarquia, dos gêneros

e da heterossexualidade compulsória, não deve encontrar espaço na escola pública como sendo esta, por extensão, transformadora de sociedades:

[...] não existe a priori uma natureza que defina identidade sexual e identidade de gênero. Ambas são construídas socialmente e são investidas dos mais diferentes poderes discursivos [...] a desconstrução das identidades fixas e de que as mesmas pensadas e resinificadas sejam armas para questionar os conservadorismos identitários do que funda as desigualdades entre os corpos gendrados [...] somente a desnaturalização de gênero e sexo que é possível problematizar a heterossexualidade assim, como, a dominação masculina, categorias a princípio sustentadas pelas relações de gênero que intrinsecamente fundadas no binarismo do órgão sexual são determinantes para a construção das identidades sociais, (aceitas ou não), sobre os corpos sexuados. (ARAÚJO, 2011, p. 37)

Ao contrário do que defendiam as teorias feministas inicialmente, o gênero é um fenômeno inconstante, relativo à convergência das relações culturais e históricas. É um devir permanente, um processo, uma promessa. É efeito. Assim como a identidade ou a essência são expressões "que se manifestam em um regime de diferenças, no jogo de referências" (RODRIGUES, 2005, p. 180). Ou seja:

Butler estaria tentando deslocar o feminismo do campo do humanismo, como prática política que pressupõe o sujeito como identidade fixa, para algo que deixa em aberto a questão da identidade, algo que não organize a pluraridade, mas a mantenha aberta sob permanente vigilância. (Ibidem, p. 180)

Quanto a Foucault, discorrendo sobre sexo, sexualidade e a relação do discurso sobre a repressão, também concorda quanto às dificuldades de decifrar o sexo e as suas relações (entenda-se a sua aplicação aqui genérica e eroticamente, que por sua vez traz profundas relações com o gênero, embora não totalize). Conquanto não o determine hermeticamente em causa política, ele entende, assim como Butler, o caráter do por vir. Diz Foucault:

[...] O sexo e seus efeitos não são, por ventura, fáceis de decifrar; em compensação, assim recolocada, sua repressão é facilmente analisada. E a causa do sexo - de sua liberdade, do seu conhecimento e do direito de falar dele - encontra-se, com toda a legitimidade, ligada às honras de uma causa política: também o sexo se inscreve no futuro. (FOUCAULT, 2018, p. 11)

Dito tudo isso, vê-se que os estudos de gênero constituem em si um campo histórico sobre dominação feminina, movimento feminista, relações homem/mulher, dominação, poder etc. Por muito tempo esse campo teórico foi de caráter descritivo, denunciador, analítico e

explicativo, mas recentemente se busca construir uma teoria que promova novos paradigmas como a teoria queer discutida por Guacira Louro no Brasil, sem esquecer, embora, os quadros teóricos clássicos dessa categoria.

Sabe-se então que as relações de poder e dominação que rodeiam as questões de gênero são os modos pelos quais essas categorias buscam significado (SCOTT, 1990, p. 14 - 16). Logo tais categorias buscam se permear naquilo que constrói os sujeitos concretos, ou seja, nos símbolos culturalmente invocados pela sociedade e, portanto, nos conceitos normativos: "doutrinas religiosas educacionais, científicas, políticas e jurídicas;" quer dizer, "na política, nas *instituições sociais* e na própria *organização social*, e por fim, nas identidades subjetivas" (LOURO, 1994, p. 33, grifo da autora).

Ademais, como discutido em outra passagem, é valioso reforçar a compreensão de que:

[...] é imprescindível entender que há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade - construções estas que se fazem de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões, etc., sobre mulher e sobre homem. (LOURO, op. cit., p. 35)

Portanto, a vontade de superação de preconceitos pode ir além de uma leitura histórica da Educação, da teorização desse tema e correlacionada. A necessidade de mudança em face das violências contra as diferenças conseguem no cotidiano escolar repousar nas vontades interventivas de transformação existentes em cada agente, sujeito, usuário, pessoa na escola, apoiadas pelo respeito, empatia e alteridade. Com essa perspectiva e concordando com Guacira Lopes Louro (1990), é imprescindível criar na práxis educativa as possibilidades e potencialidades para que nas ideias de socialização, de formação e de educação o preconceito de gênero seja superado na escola.

Para falar de educação na perspectiva de gênero, Louro (1994, p. 43) traz à tona o artigo de Pierre Bourdieu, *La domination masculine* (1990), cuja dominação masculina é considerada como "forma paradigmática da violência simbólica". Nesse entendimento o que importa, a princípio, é que no processo educativo também se constroem sujeitos femininos e masculinos, que por sua vez são construídos social e corporalmente. Ora, isso quer dizer que gestos, falas, posturas, disposições, vestimenta, técnicas de sedução etc., são constituintes do sujeito. Com isso a escola pode ter em suas mãos, entre outros desejos, dois tipos de vontades: a de repressão ou a de integralidade desse sujeito. Note-se que como construção social e biológica, acrescenta-se ainda a categoria corporal à noção de gênero. Todas essas práticas e

relações, para Bourdieu e de acordo com Louro (1994, p. 43) estão "explicitamente inscritas nas normas sociais, nas doutrinas religiosas, jurídicas ou educacionais".

Sobre a educação, é sabido que o processo educativo é um trabalho não material (MARX, 1978, p. 70-80 apud SAVIANI, 2011, p. 12), quer dizer:

[...] tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem". [...] Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 12-13)

Portanto, como já discutido, ficou sabido que gênero é construído, é constituinte, é porvir, é efeito e é pluralidade, ser que se nomeia, mas que deve estar aberto, respeitado com as diferenças e com as expressões do campo das vontades. Por isso também se entende que "a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global" (Ibidem, p. 13).

Sendo assim a educação (de maneira abrangente) e a escola querem entender esse sujeito que transforma e se transforma a partir da tessitura de socialização, pois o processo educativo, concordando com Louro, é transformador:

[...] supõe portanto um trabalho de socialização de sujeitos - homens e mulheres - onde estes, longe de serem depositários passivos de uma cultura, integram-na de formativa e própria. Esse processo também longe de ter um final, um momento em que está "Pronto", concluído, é um processo dinâmico, que tem potencialmente possibilidades de ser modificado, transformado - e não só por que os sujeitos, com suas trajetórias pessoais, sofrem crises ou modificações, mas também porque as sociedades transformam-se, revolucionam-se, podem assumir outros modos de produção e de reprodução da vida, podem admitir outros valores, novos símbolos, outras normas, outras representações. (LOURO, 1994, p. 43 - 44)

Do mesmo modo, considerando a realidade como "gendrada" (MURARO; BOFF, 2002, p. 121), ou seja, um sistema simbólico em que abrange, entre outras coisas, as relações humanas, assim como sua organização, o gênero, numa de suas manifestações, tem sido submetido a um jogo de poder que "como conhecemos atualmente, fundado na violência, está destruindo a espécie" (Ibidem, 2002, p. 122). Portanto a eminente necessidade de

transformação dessa realidade, a partir da educação, de outro modo, no cotidiano da escola, é desejável.

Então se sabendo que a humanidade (o patriarcado) constrói a cultura, logo o gênero, que é nesse caso uma manifestação dessas relações simbólicas, sabe-se por fim que o poder exerce forte influência na construção e na abstração da tessitura dessas relações. Concordando com a autora, “estamos, assim, em pleno mundo construído pelos *homens*” (MURARO; BOFF, 2002, p. 153, grifo nosso).

Em outro trabalho sobre educação, Guacira Louro chama a atenção para as capacidades sensíveis dxs educadorxs; por fim, é mais um convite ao ato transformador da escola e da educação por via desta:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na conceitual, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos dos adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados - portanto, não são concebidos - do mesmo modo por todas as pessoas. [...] sob novas formas, a escola continua imprimindo sua “marca distintiva” sobre sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes. (LOURO, 2014, p. 59 - 66)

Assim, entende-se que a escola é um espaço privilegiado para discutir sobre gênero de maneira que eventuais preconceitos sobre ele sejam superados a partir de um entendimento necessário e de clara denominação que traga no cotidiano escolar um diálogo mediador de alteridade e respeito.

A esse respeito a coordenação pedagógica tem grandes possibilidades de se tornar uma oportuna aliada na mediação e na denominação de gênero, à luz da gestão democrática, e sobre isso a próxima seção discorre, de maneira breve, possíveis entendimentos, anseios e fazeres.

## **2.1 Gênero, gestão e coordenação pedagógica**

Com a redemocratização da sociedade brasileira a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a escola tem lutado para garantir os princípios de igualdade de condições, acesso de todos e permanência na escola e ainda sua gestão democrática (LUIZ et al., 2013, p. 60). A LDB, Lei 9.394/96 (BRASIL, 2018), regulamenta em sua finalidade os

fundamentos democráticos para a educação brasileira. A partir dessas diretrizes a gestão democrática tem sido construída e debatida na educação pública. Garantias conquistadas depois de muitas lutas da sociedade brasileira para uma educação pública, democrática e de qualidade (LUIZ et al., 2013, p. 60).

Então a partir da redemocratização do país, da educação e, conseqüentemente, da escola, vê-se a necessidade de um novo paradigma para a sociedade. Para que escola transforme, precisa-se, portanto, transformá-la. A transformação desejada se dá de forma horizontal, isso significa participação dos agentes internos e externos à escola, quer dizer que é uma tarefa coletiva da sociedade e, portanto, de cada comunidade (NOGUEIRA, 1999, p. 19 apud FERREIRA; AGUIAR, 2001, p. 141).

Antes é preciso dizer, porém, que o discurso democrático considerado aqui é para além do formalismo ou do cumprimento de legislação a respeito de o combate ao preconceito. Pois, a falácia nesses discursos por vezes se apresenta na escola através de reuniões, cursos, palestras, campanhas, agendas etc., e que passado o período dessas discussões, acaba-se o engajamento. Refere-se, aqui, sobretudo, ao discurso democrático que visa no cotidiano da escola dialeticamente criar um ambiente e uma consciência de empatia, de alteridade e de respeito recíproco, tendo em vista uma formação cidadã, democrática, emancipatória, crítica e de alteridade com os diferentes.

Defender o respeito, a alteridade e a empatia para com as diferenças é defender a gestão democrática como um exercício de cidadania que almeja o avanço de uma sociedade mais igualitária. Além do dito, a democracia na escola, na educação, é um valor que deve ser cumprido, é direito e dever de todos.

Nessa perspectiva é imprescindível ter a gestão democrática como ímpar na transformação da escola pública de qualidade. Para tanto, a gestão democrática só se torna eloquente quando ela deixa de ser uma iniciativa somente pessoal, de poucos educadores e se torna coletiva com participação de vários agentes da comunidade escolar.

Conseqüência da gestão democrática, os conselhos escolares foram criados como instâncias de deliberações, avaliação e acompanhamento do processo pedagógico como um todo. Oportunizado por uma gestão democrática, esse colegiado é fundamentado na colaboração e na participação social, encontra importante apoio com a coordenação pedagógica. Sobretudo, dá voz às diferenças que compõem a comunidade na escola; portanto, uma gestão democrática preza pela participação e pela dialogicidade em todos os segmentos que se acompanham à diversidade na escola, seus desafios e sua superação em via de transformação da realidade.



Dessa maneira, entende-se que a coordenação pedagógica e o conselho escolar por meio da gestão democrática chamam a comunidade a participar da vida na escola; culminam em um diálogo de respeito, alteridade e empatia pelas diferenças, onde as divergências, demandas, objetivos e ideologias dominantes (patriarcais) não se hierarquizam, mas, ao contrário, convergem-se em um consenso, um caminho para a superação das desigualdades, das violências e dos preconceitos, como os de gênero (HOFFER, 2002 apud SANTOS FILHO, 2012). "Ou seja, é no exercício da vivência entre os seres diferentes que se aprendem normas, sem as quais não sobrevive a sociedade" (FERREIRA; AGUIAR, 2001, p. 130).

Essa construção social a partir da escola, e valorizada pela ação da coordenação pedagógica, não está apenas nas entrelinhas, no currículo oculto, está, sobretudo, no observável, no cotidiano, no currículo formal, e com isso, portanto, "a questão da construção social do gênero não é primeiramente uma questão abstrata, teórica, mas é algo que pode ser *observado na prática de nossas relações*" (GEBARA, 2000, p. 106 apud PRETTO, 2015, p. 68, grifo nosso)

O trabalho da coordenação pedagógica se realizado de maneira não hierarquizada oportuniza os diálogos e as ações afirmativas concernentes às diferenças, às orientações sexuais, às necessidades especiais, às etnias, às culturas, aos gêneros etc., ou seja, à real diversidade que configura a vida na escola. Pode-se pensá-las inicialmente a partir de um projeto político-pedagógico que visa de maneira democrática superar a domesticação e a homogeneização desses corpos e que valoriza e protagoniza a liberdade, a autonomia e a criticidade, podendo assim criar ditames críticos e democráticos para uma pedagogia emancipatória, a fim de que se concretize no cotidiano escolar por meio de ordem horizontal e de práticas significativas e transversais.

O conselho escolar é mais um aliado na criação de espaços de mudança em via de combate ao preconceito e à discriminação sobre os gêneros, atuando como colegiado é um dispositivo transformador dessas realidades para uma escola de e para todos. No colegiado é possível dialogar e refletir sobre o respeito às diferenças, às opções sexuais e o combate ao preconceito e à discriminação de gênero; libertando os gêneros de casuais vigilâncias repressoras de responsáveis de estudantes que tentem impedir o seu diálogo e a sua discussão e que agem na falsa premissa de proteção de crianças contra a "desvirtualização". No entanto, para tais ações se concretizarem, a escola pode se preocupar engajadamente com o discurso de democracia e de alteridade.

A resistência ao discurso acerca da alteridade e do respeito às diferenças no ambiente escolar, principalmente aos gêneros, denuncia a fragilidade com o compromisso para uma

sociedade secular e crítica. Há muito a escola critica incisivamente a educação tradicional que deposita, ao invés de mediar conteúdos, valores, habilidades, saberes críticos etc. Na atualidade é valioso perceber o que é importante para além dos conteúdos científicos, das metodologias e das habilidades técnicas para a formação de uma criança, e possível transformação da sociedade. A escola pede que a educação dê capacidade, esperança e habilidade às crianças para extrair um sentido genérico e humano daquilo que se ensina e aprende: mudanças, equilíbrio mental, equilíbrio emocional etc., (FREIRE, 1996). O respeito e a alteridade conseguem transversalmente conciliar esses meios, mas a criação desse espaço conciliador depende, sobretudo, de uma gestão democrática que traduza a coordenação pedagógica e o conselho escolar nas suas ferramentas eloquentes do cotidiano da escola.

É oneroso se tomar, considerando o exposto, o discurso democrático e sobre as diferenças como um produto, como uma mercadoria, algo que beira ao modismo, mas é preciso dizê-lo, pois, a despeito de discuti-lo, ainda há muito a se fazer para efetivamente concretizá-lo no dia a dia da escola. Nesse sentido, ademais, não é fato desconhecido de professorxs, encontrar no conselho escolar de diversas instituições resistência ao debate sobre as diferenças e especialmente sobre gênero. Ressalta-se, portanto, que por diversas maneiras a sua discussão é valiosa no cotidiano da escola.

Ademais, a "diferença como produto" torna artificial a importância do combate ao preconceito de gênero e por consequência outras questões relevantes aos corpos marginalizados: pretas, transexuais, mulheres, travestis, deficientes, gays etc. (LUIZ et al.; NASCENTE et al., 2013). A luta política e historicamente empreitada pela sociedade, mais fortemente pela sociedade periférica, a respeito da garantia e do zelo pela escola democrática e pelos direitos humanos na escola se mostra urgente, importante, inalienável! Na conjuntura atual, entretanto, tende-se a institucionalizá-la por meio da despolitização da população escolar e do discurso conservador velado ou explícito ali empregado da homogeneização (padronização heterossexual patriarcal), da domesticação e da naturalização desses conceitos e dos corpos na escola, criando receitas e agendas pedagógicas verticalizadas, para não mencionar outras questões de repressão do comportamento e do corpo cercados da psicologização, da medicalização etc., que encontram repouso nas filosofias essencialistas de naturalização e normalização (psicanálise) das coisas (FOUCAULT, 2018).

É valioso para a escola, todavia, a discussão premente daquelas emergências pensadas dialeticamente na tenacidade da liberdade, da democracia, da emancipação e daquilo que enxerga na pessoa humana os potenciais da autonomia dos campos da vontade e de seu respeito. A transformação social por meio de uma educação integral encontra iniciativa na

criação de ambientes de diálogo, de leitura, de discussão e de formação sustentados pelo respeito às diferenças e conseqüentemente aos gêneros, pois a escola da atualidade sabe que o estranhamento aparente sobre as diferenças se torna oportunidade de reconhecer nx outrx as próprias diferenças, no contrário, a mesma escola que pode emancipar também pode contribuir para a manutenção e reprodução das desigualdades entre os gêneros.

### **3 GÊNERO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

A princípio, para compreender melhor o trabalho da coordenação pedagógica da escola campo, analisa-se o seu PPP e como o entendimento de gênero é posto. Como é sabido o PPP é um dispositivo orientador necessário para o cumprimento de normas, valores, objetivos pedagógicos, missão escolar etc.; destarte, ferramenta que auxilia para uma possível superação de preconceitos na escola, como o de gênero. Vale lembrar ainda que o debate de gênero visto como um problema acaba por se esgotar em agendas e semanas temáticas, quando na realidade esse faz parte do dia a dia escolar.

O NEI/CAP, escola campo desta pesquisa, é situado no campus central da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no município de Natal. A escola tem uma história que se mistura a da própria universidade. A sua estrutura é de excelência e comporta em torno de 120 agentes escolares entre educandos, professores e outros corpos auxiliares, oferecendo ensino, pesquisa e extensão para/em o Educação Infantil e o Fundamental I, do Maternal ao 5º (quinto) ano/série. Ademais, a instituição desenvolve historicamente o seu trabalho em parceria com diversos cursos da mesma universidade.

A escola, coletivamente, desenvolve e institui em cada pessoa da comunidade escolar os traçados gerais que são desejáveis para a sociedade, a partir do projeto político-pedagógico e como consequência da sua prática e da sua reflexão no dia a dia escolar. Não se quer dizer, porém, que o desejo de transformação e emancipação das pessoas também por meio da escola depende apenas dessa ferramenta para ser realizado. O PPP depende da ação coletiva e individual, de cada agente que compõe a comunidade escolar.

Os documentos analisados, a saber, PPP da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (ver apêndices), também concordam com a iminência de construir o PPP coletivamente. E diz mais:

A elaboração do Caderno 1 resulta de uma construção coletiva envolvendo toda equipe do NEI/CAP que se organizou em grupos de trabalho (GT). Esses grupos tiveram como critério de organização os

estudos/produções/afinidades/interesses dos professores nas/pelas diversas áreas de conhecimentos que subsidiaram a escrita do Caderno – Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Sociologia da Infância, Currículo, Linguagem Oral e Escrita, Artes, Educação Física, Matemática, Mídia-Educação. Num primeiro momento, os GT se envolveram na escrita do documento que estava sob sua responsabilidade. Concluída a escrita, cada GT socializava a produção para apreciação de toda equipe de professores. O momento de socialização também permitia a equipe propor modificações nas produções dos GT. (NEI/CAP, 2017, p. 10)

Salienta-se novamente que é através desse documento que se orienta e organiza o fazer pedagógico, os espaços e tempos escolares, os princípios, a natureza, as normas, os projetos etc., ou seja, aquilo que se quer formar na escola, por extensão, na sociedade. Também lembramos que o PPP é a identidade da escola. É um documento que se atualiza conforme o movimento da sociedade e das mudanças das políticas educacionais. Nele se carrega toda a finalidade da educação, a função social da escola e acima de tudo a valorização da educação como ciência que educa para um mundo melhor de maneira mais humanizadora.

No PPP do NEI/CAP os princípios, a natureza e o fazer pedagógico entendem a criança não como universal, mas como singular inserida num grupo plural. Desse modo, entende que as diferenças são próprias da humanidade (NEI/CAP, 2017, p. 11), e que, apesar da insistência de algumas pessoas, não há na realidade um modelo, um padrão para enquadrar todos os estudantes.

Os vários grupos silenciados, marginalizados e, tradicionalmente, submetidos se organizam e se articulam, na atualidade, ao redor de “identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade, de etnia”. A cultura e a existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média é desafiada e contestada, pois as “novas’ identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua” (LOURO et al., 2003, p. 42).

Mas, embora se reconheça a pluralidade de vivências dos gêneros, a escola em geral ainda busca um padrão sólido, imutável e confiável para o seu currículo e, nesse sentido, a identidade que tem representado isso é a masculina, branca e heterossexual.

Guacira Louro ainda diz que “os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade” (LOURO et al., 2003, p. 44). Quer dizer, as demais identidades não são referências confiáveis, pois são excêntricas, diferentes, extravagantes, demasiado esquisitas e, logo, não são centrais, são as margens, o que excede o centro.

Ao atentar-se a respeito do papel da coordenação pedagógica, o documento em análise não deixa nítido como a professora ou o professor neste cargo poderia lidar com os possíveis conflitos escolares concernentes ao objeto deste estudo. Diz, senão, que a coordenação pedagógica dá suporte à adaptação de alunxs e professorxs e ao planejamento de atividades ali:

A coordenação se insere nesse processo de adaptação, dando suporte ao grupo (professores, crianças e pais) tanto no que diz respeito à adaptação propriamente dita das crianças em sala de aula, como garantindo aos pais e aos professores espaços destinados à partilha de sentimentos envolvidos (angústias, dúvidas, preocupações), bem como no que diz respeito ao planejamento das atividades para esse período com os professores. (NEI/CAP, 2017, p. 21)

De modo genérico o PPP do NEI/CAP abarca o entendimento de respeito às diferenças e às singularidades. No entanto, percebe-se que essa generalidade fica a depender de uma interpretação do leitor ou da leitora. Quer dizer, o escopo deste documento não traz nitidamente o que compõe as diferenças, a diversidade que compõe a comunidade escolar, nem suas culturas, seus desejos, suas existências.

Não o traz, sequer, no eixo temático Mundo Natural (NEI/CAP, 2017, p. 49), o qual poderia ser espaço privilegiado para o debate sobre educação sexual. Porém não se quer dizer que esse debate só caiba aí, pois de acordo com Guacira, “as escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente” (LOURO et al., 2003, p. 68).

Porém, não se trata de uma educação sexual onde se costuma repetir que “menino tem pênis e menina tem vagina”. Ou pautada apenas nas caracterizações biológicas do sexo feminino, pois, essa educação sexual é caracterizada pela continuidade, e apesar da resistência permanente das minorias, quer sejam sexuais, quer sejam raciais etc. A exclusão social, oriundas da homofobia e do sexismo, é insistente, utilizando-se das representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças, por isso:

[...] precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, de raça, de geração, de classe, de religião, etc. (LOURO et al., 2003, p. 68-69)

O que se quer dizer é que por vezes professores no ato de ensinar tais temáticas acabam delimitando outras formas de sexualidades e de gênero, ora por nomear o masculino

como coletivo, ora por naturalizar como a única possibilidade, como o único desejo prevalecedor do par sexual homem/mulher.

A sociedade, como é sabido, é plural e com diversas formas de vivências sexuais e, portanto, dizer na escola que meninos tem pênis e meninas têm vagina acaba-se por excluir outras maneiras de viver a sexualidade e o desejo. Ao contrário, chama-se a atenção para o discurso formativo, inclusivo e integral das crianças, para não “apologia à sexualidade reprodutiva em detrimento de outras formas de vivência sexual, da mesma forma que direciona a educação sexual infantil” (LOURO et al., 2003, p. 73).

O escopo do PPP traz, dessa maneira, nitidamente na sua linguagem escrita o modelo hegemônico masculino, onde poderia mesmo que através de palavras usuais para mulheres e homens, como pessoa, humanidade etc., representar a ideia de coletividade. Desse modo, centraliza/padroniza-se o tipo de corpo hegemônico presente na sociedade, heterossexual branca, ocidental e patriarcal como já mencionado.

Percebe-se que a linguagem e seus jogos de poder mais que querer denominar circunstâncias, valores, conceitos etc., sobrepõe-se como linguagem hegemônica, ou seja, sempre adotada no masculino. Tal ato é intencionalmente político e isso, como se vê não representa a realidade cotidiana das pessoas, dos grupos sociais, das diferenças.

O PPP da escola mencionada afirma que tem a linguagem “como atividade/prática de produção de sentido em situações de interação” e busca possibilitar às crianças “a imersão com diferentes gêneros da linguagem humana - gestual, verbal, plástica, dramática, musical” (NEI/CAP, 2017, p. 2). E ainda diz, por intermédio de Bakhtin (1997) e Geraldi (2002), que:

O trabalho com a linguagem no NEI/CAP tem como pressuposto o entendimento de que a linguagem, em suas modalidades oral e escrita, tem uma função comunicativa e simbólica; de interação e de internalização – apropriação das significações do mundo e de si mesmo. Nessa perspectiva, a linguagem oral e escrita é capacidade humana que vai além da elaboração de um sistema simbólico, é atividade constitutiva do indivíduo, cujo lócus de realização é a interação verbal. Assim, a língua é a expressão simbólica cuja unidade de comunicação é o texto – independentemente da sua extensão – representado por uma palavra ou uma obra completa, mas produzido, sempre, num processo dialógico/discursivo com marcas dos sujeitos que interagem e das práticas históricas passadas. (NEI/CAP, 2017, p. 62)

Ainda citando Louro (et alii), a respeito da linguagem como criação intencionalmente política, concorda-se com elas quando dizem que as palavras escolhidas por educadores:

[...] não é um processo neutro, sem implicações. Referir-se a meninos e meninas ou a homens e mulheres, sempre na forma masculina independente da proporção numérica, longe de parecer um ato inofensivo - aprisionado na comodidade da norma instituída - favorece a manutenção de uma tácita “superioridade” de um gênero sobre o outro e inviabiliza a menina, a garota, a mulher, a idosa. (2003, p. 70)

Percebe-se, então, que a incongruidade das ideias supracitadas revelam, mais uma vez, um estado de contemplação das diferenças. Fala-se delas. Mas, na realização de práticas cotidianas na escola e no currículo, essas diferenças são suprimidas pelo modelo dominante da nossa sociedade, como mencionado acima: homem branco, ocidental e heterossexual.

Nas palavras de Guacira Louro, isso significa que:

Não há mais novidades em tais afirmações. Já há algumas décadas o movimento feminista, o movimento negro e também os movimentos das chamadas minorias sexuais vêm denunciando a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares. A resposta a essas denúncias, contudo, não passa, na maioria dos casos, do reconhecimento retórico da ausência e, eventualmente, da instituição, pelas autoridades educacionais, de uma “data comemorativa”: o “dia da mulher” ou “do índio”, a “semana da raça negra” etc. [...] As atividades - sejam quais forem os objetivos ou intenções declarados - não chegam a perturbar o curso “normal” dos programas, nem de mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial. Momentaneamente, a Cultura (com C minúsculo) cede um espaço, no qual manifestações especiais e particulares são apresentadas e celebradas como exemplares de uma outra cultura. Estratégias que podem tranquilizar a consciência dos planejadores, mas que, na prática, acabam por manter o lugar especial e problemático das identidades “marcadas” e, mais do que isso, acabam por apresentá-las a partir das representações de narrativas construídas pelo sujeito central. Aparentemente se promove uma invenção, trazendo o marginalizado para o foco das atenções, mas o caráter excepcional desse momento pedagógico reforça, mais uma vez, seu significado de diferente e de estranho. (LOURO et al., 2003, p. 45)

Então, visto que o PPP da escola campo tem superficialmente se esforçado para abranger e debater sobre as diferenças discutidas aqui, embora tenha um longo caminho de reflexão sobre os gêneros, pode-se com isso alicerçar a próxima análise que diz respeito a um plano individual da realização do fazer pedagógico.

Alinhando esta análise do PPP junto ao questionário estruturado aplicado às coordenadoras, respectivamente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde foram feitas 7 perguntas (ver anexos) sobre gênero, vê-se que, apesar de o PPP excluir alguns dizeres sobre as diferenças, essas professoras entendem que a temática abordada aqui é objeto também da escola.

Então, a fim de entender como as ações da coordenação pedagógica são construídas e as suas relações com gênero, aplicou-se um questionário ao final de novembro de 2019.

O questionário estruturado (Anexo I e II) foi elaborado de maneira a investigar o entendimento de gênero por parte das professoras (coordenadoras pedagógicas da escola campo já mencionada) e por meio disso superficialmente analisar e refletir como o gênero é denominado naquela escola. A fim de preservar a identidade das professoras, usaremos nomes fictícios. A professora do Ensino Fundamental será chamada de Dora, e a professora da Educação Infantil, de Ana.

Dessa maneira, o que chamou a atenção nas falas das entrevistadas tem a ver com o seu entendimento de gênero. Quando perguntado qual é a compreensão sobre gênero, essas professoras respondem que gênero é cultural, construído e é identidade.

A professora Dora diz que:

Entendo, ou melhor, acho (minha compreensão é completamente possível de ser alterada) que gênero está ligado a identidade. Em como nos percebemos e nos relacionamos com o nosso corpo, identidade e as questões culturais influenciam nosso ser. (2019)

Quando perguntado a professora Ana, ela responde:

Ainda é um assunto que gera desconhecimento e, por isso, concepções equivocadas nas pessoas. É uma questão cultural e de cada um, do modo como sua identidade é construída e aceita. Penso que é um movimento/construção da pessoa consigo mesma. (2019)

A segunda pergunta investiga a compreensão sobre o preconceito de gênero. A docente Dora entende que esse preconceito “está atrelado ao desconhecimento das pessoas em compreenderem a complexidade de relações que se cruzam na formação de identidade de cada um” (DORA, 2019).

Para a professora Ana o preconceito de gênero se deve “pelo desconhecimento e, muitas vezes, pela falta de diálogo, o preconceito vem e, por vezes, é muito cruel e equivocado” (ANA, 2019).

As duas professoras estão em consonância a respeito do preconceito de gênero, entendendo que este se deve ao desconhecimento sobre o assunto.

Em seguida, na intenção de saber se elas já se encontraram com situações de bullying com gênero e o que foi feito para evitar. Ao passo que a coordenadora Dora afirma ter se deparado assim como a sua colega, a professora Ana.



A docente Dora diz que evita tais situações orientando a criança a se fortalecer e diz não permitir esse comportamento dos que causam o bullying:

[...] Temos um aluno (criança) que sofre com comentários dos colegas sobre suas escolhas de identidade. Tentamos ajudar essa criança a se fortalecer e não permitir, junto aos que causam as ofensas, esse tipo de comportamento. (DORA, 2019)

Ao passo que a coordenadora Ana diz:

[...] Buscamos sempre acolher as crianças e/ou profissionais no sentido de fortalecer ou mesmo sem “influenciar” ou impor o desejo do outro/social. Mas no sentido de que eles podem se sentir seguros aqui do modo que são. (ANA, 2019)

Perguntou-se também quais as atitudes profissionais para diminuir o preconceito de gênero na escola e na sala de aula. Para as professoras tais atitudes se dão não permitindo nenhum tipo de ofensa e agressão, mediando por meio do respeito e do diálogo com as crianças, professorxs e famílias.

Ao falar da formação das entrevistadas a respeito dos estudos acerca de gênero, elas concordam ao dizer que não foram contempladas com tais estudos:

[...] na minha formação (brinco sempre), que fui formada para trabalhar na escola ideal em um mundo ideal. Não partimos nunca da realidade. (DORA, 2019)  
 Não. Nem na minha formação na minha família nem profissional - acadêmica. (ANA, 2019)

Por fim, falou-se sobre as suas dificuldades sobre a temática em foco. Então se aferiu que suas dificuldades se encontram na contumaz ideia que algumas pessoas têm de não querer falar sobre essas questões, eventualmente, por se fecharem em partidos, grupos, opiniões etc. para o assunto e por isso não conseguir mudar tal pensamento.

Ademais, como se pode resumir, o diálogo na escola sobre gênero é eminente e também cheio de resistência. Vê-se felizmente que a escola campo conta com entendimentos que se embasam no respeito e no diálogo, oportunistados por professoras como as entrevistadas. Mas também vale ressaltar que o antagonismo do PPP em foco pode trazer prejuízos na perspectiva de ações educativas para a superação do preconceito de gênero assim como na preparação dos atores da escola para lidar com o assunto.

#### 4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao debater como a denominação de gênero está sendo construída e brevemente tecido algumas relações da ação da coordenação pedagógica com as questões de gênero e com o preconceito de gênero no ambiente escolar da escola campo por meio do Projeto Político-Pedagógico e de questionário estruturado sobre como são tratadas as ações sobre o preconceito de gênero e, por fim, analisando de que maneira as ações educativas sobre o preconceito de gênero contribuem para a criação de ações educativas no currículo praticado, acreditamos que se criou um espaço de diálogo entre gênero, escola e comunidade.

Longe deste trabalho ter esgotado o tema, senão ter apenas discutido como as questões de gênero aparecem no PPP da escola, percebeu-se que essas questões pedem liberdade e alteridade, subscrevem os valores culturais preconceituosos e discriminatórios que por vezes se embasam nas ideias de bem e do mal, o que é adequado e o que é inadequado às ciências e aos corpos, dificultando a aceitação das diferenças e pondo-lhes a um nível de discurso moralizante e de corrupção moral.

Resta, portanto, à coordenação pedagógica criar espaço propício e também cumprir as premissas da democracia e dos direitos humanos, com o olhar para além de narrativas conservadoras nos costumes que tentam coagir pedagogos a não discutir gênero e as diferenças, como que se isso fosse possível realizar uma formação integral emancipatória.

Tais tentativas deixam reproduzir o processo, repita-se, de recolonização cultural cujo padrão é baseado na heterossexualidade reproducionista e patriarcal. Essas posturas homogêneas tendem a desconsiderar o grande avanço que os direitos humanos trouxeram para a sociedade brasileira através da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e dos documentos nacionais da educação no Brasil como a LDB oportunamente citado.

As relações de direitos humanos, alteridade, democracia e universalização da educação que através do PPP e concretizadas pela coordenação pedagógica assim como também pelo conselho escolar encontram oportunidade para as suas ações e as suas discussões, visando a integralidade no processo de ensino e aprendizagem e a consequente emancipação cidadã das suas educandas e dos seus educandos.

A questão de gênero é importante porque estabelece expectativas culturais a respeito do que se espera de um homem e de uma mulher ou ainda de outro corpo desejante num determinado momento histórico. Então, se por um lado o gênero norteia a construção de nossas identidades, por outro o seu má compreensão pode suscitar hierarquias no que se refere

ao acesso dessas gentes aos recursos sociais, econômicos e ao poder de decisão nas relações interpessoais.

No ensino de Ciências Naturais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as questões sobre sexualidade são desejavelmente orientadas como uma forma de construção da identidade sexual. Concorde-se que esses aspectos devem ser abordados de forma a levar em conta os componentes culturais envolvidos, buscando evitar preconceitos e respondendo as dúvidas, valorizando os vínculos entre afeto, responsabilidade e autoestima, não circunscrevendo os gêneros e outras vontades, mas deixando essa diversidade aberta e respeitada. Outrossim, é importante que a maturidade da classe (ou ainda de outras maneiras de estar juntos no ato de aprender e de ensinar) seja parâmetro no aprofundamento das respostas ou investigações acerca desses assuntos.

As questões do mundo contemporâneo que envolvem temas como: identidade étnica, racial, gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia, precisam ser discutidos durante as aulas para que os estudantes tenham um maior esclarecimento e conhecimento sobre esses assuntos. Oportunizando, por fim, como já citado, um lugar de diálogo para as suas ações e as suas discussões, visando à integralidade no processo de ensino e aprendizagem e a consequente emancipação cidadã das suas educandas e dos seus educandos, criando possibilidade para superação do preconceito de gênero na escola.

A realidade da escola se mostra diversa. Há corpos de homens e de mulheres que não cabem em normas, há diferentes maneiras de viver e vivenciar o desejo, o sexo, a sexualidade e o gênero. Como já mencionado através de diversxs intérpretes, o entendimento de gênero não fecha possibilidades de viver o ser, mas o deixa aberto ao campo da vontade e por isso respeitado. Nessa compreensão, propõe-se uma escola que pautada na gestão democrática e por meio de uma coordenação pedagógica que abarque, acolha, aprenda, denomine e respeite as diferenças, crie um espaço de diálogo onde o respeito, a alteridade e a empatia faça parte do dia a dia da cantina, do pátio, da direção, da coordenação, do PPP, da sala de aula, ou seja, do cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, B. M.; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ANA. Para a coordenação pedagógica. Entrevista cedida a [Paulo Sergio Florencio do Nascimento]. **Curso de Pedagogia**, UFRN. Natal, RN, 2019.

ARÁN, M.; PEIXOTO JUNIOR, C. A. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. **Cadernos Pagu** [online], n. 28, p. 129-147, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644799>. Acesso em: 28 out. 2019.

ARAÚJO, J. B. A desconstrução dos processos identitários dos gêneros sexuais em Judith Butler. **Saber acadêmico** [online], n. 11, p. 33-38, 2011. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20180403120438.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180403120438.pdf). Acesso em: 28 out. 2019.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. Senado Federal do. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2018.

\_\_\_\_\_. Senado Federal do. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da Identidade**; Trad. Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2008.

CHAGAS, A. Vítima de homofobia, aluno agredido quebra silêncio e pede respeito. **Terra Educação**. Santo Ângelo, 2012. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/vitima-de-homofobia-aluno-agredido-quebra-silencio-e-pede-respeito,044a42ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 9 mai. 2019.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DORA. Para a coordenação pedagógica. Entrevista cedida a [Paulo Sergio Florencio do Nascimento], **Curso de Pedagogia**, UFRN. Natal, RN, 2019.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios da militância e divulgação**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2002.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica - Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUEDES, M. E. F. Gênero, o que é isso? **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 15, n. 1-3, 1995.

LOURO, G. L. **A história (oral) da educação**: algumas reflexões. Em Aberto. 1990. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 2 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero**. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. 1994.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUIZ, M. C. (et al.). Conselhos escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola. In: LUIZ, M. C. & NASCENTE, R. M. M. (Org.). **Conselho escolar e diversidade**: por uma escola mais democrática. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

NASCENTE, R. M. M. (et al.). Como a escola acolhe a diversidade? Reflexões sobre cenários e o papel dos conselhos escolares. In: LUIZ, M. C. & NASCENTE, R. M. M. (Org.). **Conselho escolar e diversidade**: por uma escola mais democrática. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

PÉREZ-LANZAC, C. O pornô como educação sexual. **El País: Ciências**. Madri, 2014. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2014/10/22/ciencia/1413971212\\_944564.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/10/22/ciencia/1413971212_944564.html). Acessado em: 2 dez. 2019.

PPP – Projeto Político-Pedagógico. **Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação – EIF**, 2017.

PRETTO, V. **Exclusão social e questões de gênero**. Caxias do Sul/RS: Educus, 2015.

RODRIGUES, C. **Butler e a desconstrução do gênero**. Estudos feministas. Florianópolis, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. ed. revista, São Paulo/SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2011.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 02, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 02 dez. 2019.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM A PROFESSORA DORA**

Para coordenação pedagógica e professorxs.

Sexo Feminino Idade 37

1. Qual a sua compreensão sobre gênero?

Entendo, ou melhor, acho (minha compreensão é completamente passível de ser alterada) que gênero está ligado a identidade. Em como nos percebemos e nos relacionamos com nosso corpo, identidade e as questões culturais que influenciam nosso ser.

2. E sobre preconceito de gênero?

Entendo que o preconceito está atrelado ao desconhecimento das pessoas em compreender a complexidade de relações que se cruzam na formação de identidade de cada um.

3. No seu cotidiano profissional já se deparou com situações de bullying com gênero? Se sim, o que foi feito para evitar?

Sim. Temos um aluno (criança) que sofre com comentários dos colegas sobre suas escolhas de identidade. Tentamos ajudar essa criança a se fortalecer e não permitir, junto aos que causam as ofensas, esse tipo de comportamento.

4. Quais as suas atitudes profissionais para diminuir o preconceito de gênero na escola?

É difícil, pois muitas vezes os discursos reproduzidos pelas crianças são ouvidos em casa. Buscamos não permitir nenhum tipo de discriminação, de qualquer ordem. Apoiamos os professores que estão diretamente com as crianças.

5. Qual a sua opinião para diminuir o preconceito de gênero na sala de aula?

O RESPEITO! Esse deve ser trabalhado, DESDE SEMPRE, em todas as esferas e idades. É dever de todos e direito de todos respirar e ser respeitado.

6. A sua formação contemplou estudos sobre gênero?

Não. Na minha formação (brinco sempre) que fui formada p/ trabalhar na escola ideal em um mundo ideal. Não partimos nunca da realidade.

7. Quais as suas principais dificuldades com a temática?

Acutar(?!) que as pessoas não conseguem e nem querem compreender essas questões. E que não vamos conseguir mudar a todos.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM A PROFESSORA ANA

Para coordenação pedagógica e professorxs.

Sexo Feminino Idade 37

1. Qual a sua compreensão sobre gênero?

Ainda é um assunto que gera desconhecimento e, por isso, concepções equivocadas nas pessoas. É uma questão cultural e de cada um, do modo como sua identidade é construída e aceita. Penso que é um movimento / construção da pessoa consigo mesma.

2. E sobre preconceito de gênero?

Pelo desconhecimento e, muitas vezes, pela falta de diálogo, o preconceito vem e, por vezes, é muito cruel e equivocado.

3. No seu cotidiano profissional já se deparou com situações de bullying com gênero? Se sim, o que foi feito para evitar?

Sim. Buscar sempre acolher as crianças e/ou profissionais no sentido de fortalecer os mesmos sem "influenciar" ou impor o desejo do autor/social. Mas no sentido de que eles podem se sentir seguros aqui do modo que são.



4. Quais as suas atitudes profissionais para diminuir o preconceito de gênero na escola?

Buscamos, nesses casos, proteger as crianças conversando com elas e com o grupo ou com quem fez a ofensa/agressão. Não permitimos que essa criança se sinta mal ou ofendida e sim acolhida.

5. Qual a sua opinião para diminuir o preconceito de gênero na sala de aula?

Penso que esse é um caminho que ainda precisa de muitas discussões pois percebe que os próprios professores, por vezes, confundem esse lugar/papel para que prevaleça uma crença/cultura sobre esse assunto. Do mesmo modo as relações as famílias. Só depois disso poderemos conseguir

6. A sua formação contemplou estudos sobre gênero? realizar esse trabalho

Não. Nem na formação na minha família nem profissional - acadêmica.

7. Quais as suas principais dificuldades com a temática?

A falta de diálogo sobre o tema sem envolver partidos e opiniões fechadas, dificultando esse diálogo que se faz tão importante.