

GÊNERO, INTERSECCIONALIDADES E NARRATIVAS DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

GENDER, INTERSECTIONALITIES AND NARRATIVES OF PEDAGOGICAL COORDINATORS

Tháisa Rocha Reis 1
Maria Auxiliadora Ávila 2

Resumo: A teoria da interseccionalidade, considerando a alteridade e a pluralidade inerentes às questões de gênero, em 2018 norteou a investigação com 9 coordenadores pedagógicos de uma rede de ensino localizada em um município de 86.764 habitantes, na região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista e Litoral Norte, São Paulo, Brasil. Um dos objetivos foi compreender os incidentes críticos (acontecimentos marcantes) relacionados à diversidade de gênero e vivenciados pelos coordenadores. O método biográfico-narrativo, de abordagem qualitativa, orientou a investigação, que deu origem ao biograma (estrutura gráfica e cronológica), cuja sobreposição possibilitou identificar tais incidentes. Os resultados mostraram que eles se relacionam à experiência pessoal e impactam a atuação profissional, mas não surgem nela. Há, segundo os professores entrevistados, um silêncio sobre a diversidade de gênero nos processos formais de formação, indicando, mesmo em um contexto adverso, a urgência de se aprofundar os estudos sobre as estratégias para a atuação profissional.

Palavras-chave: Estudos de Gênero. Rizomas. Coordenação Pedagógica. Biogramas.

Abstract: Considering the otherness and plurality inherent to gender issues, in 2018 the theory of intersectionality guided the investigation with 9 pedagogical coordinators of a teaching network located in a municipality of 86,764 inhabitants in the metropolitan region of Vale do Paraíba Paulista and Litoral Norte of São Paulo State, Brazil. One of the objectives was to understand the critical incidents (remarkable events) related to gender diversity and experienced by the coordinators. The biographical-narrative method with a qualitative approach guided the investigation, which gave rise to the biogram (graphic and chronological structure), whose overlap made it possible to identify such incidents. The results showed that they are related to personal experience and impact the professional performance, but do not appear in it. According to the interviewed teachers, there is a silence about gender diversity in formal training processes, indicating, even in an adverse context, the urgency of further studies on strategies for the professional performance.

Keywords: Gender Studies. Rhizomes. Pedagogical Coordination. Biograms.

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Docente no Centro Universitário Planalto do Distrito Federal. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/81879512706758399>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1583-5863>. E-mail: thaisa.rocha.reis@gmail.com 1

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Universidade Católica de São Paulo. Docente no Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1121250347999409>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4670-4735>. E-mail: maria.avila@professor.unis.edu.br 2

Introdução

Discutir as questões de gênero na educação requer considerar a alteridade, a pluralidade das diferenças culturais, de religião, étnico racial, de gênero, orientação sexual, entre outras. A onda conservadora, presente nas discussões políticas educacionais, parte da falácia de que gênero, sexualidade e identidade de gênero são invenções ideológicas. Em resposta, já em 2015, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) publicava o Manifesto pela igualdade de gênero na educação, assinado por 113 pesquisadores e grupos de estudos, ressaltando que “igualdade de gênero” na educação significaria um sistema escolar com ações específicas de combate às discriminações e reprodução das desigualdades tão presentes na sociedade. Exigiria-se a garantia, aos cidadãos e cidadãs, de políticas de combate às desigualdades de gênero. A igualdade não implicaria em desconsiderar as diferenças que caracterizam as pessoas. Pelo contrário, exigiria a garantia de espaço democrático, em que tais diferenças não se desdobrassem em desigualdades. (ABA, 2015, p.54).

Permanece (e cresce em importância e desafio) a necessidade de tratar de gênero na educação, como forma de legitimar as diversidades, quebrando o silêncio, acordando e tratando de preconceitos antes adormecidos, pois é no silêncio, no “currículo explícito e oculto”, que vão se reproduzindo as desigualdades (BRASIL, 2009). Atualmente, o campo educacional tem passado por uma reforma constante das práticas curriculares, transitando por um processo de mudanças que incide sobre todos os envolvidos nesse processo, como os professores, coordenadores, gestores, familiares e demais funcionários da escola.

Seja no âmbito da pesquisa ou da reflexão sobre a prática, tem havido um interesse crescente sobre as temáticas relacionadas às competências do coordenador pedagógico, enquanto profissional do qual se espera o exercício de uma “função articuladora, formadora e transformadora, sendo, portanto, o mediador entre currículo e professores e o formador dos professores”. Essa última função consistiria no papel central da coordenação pedagógica. (PLACCO et al. (2011, p. 225).

No desempenho dessas funções, o coordenador pedagógico enfrenta questões relacionadas a uma rotina permeada por urgências, bem como as decorrentes da insuficiência de uma formação que discuta criticamente o processo de escolarização. Nesse contexto, o coordenador acaba se tornando aquele que dissemina as medidas oficiais e controla as atividades docentes, deixando de assumir suas competências na formação dos professores, no sentido de refletir com a equipe escolar as práticas pedagógicas e seus determinantes (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

Permanece, então, a urgência de que o Coordenador Pedagógico desenvolva essa função mediadora “de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos [...]”, pois compete a ele “oferecer condições para que o professor [...] transforme seu conhecimento específico em ensino.” Sua competência formativa se traduz nos papéis de articulador voltado para o trabalho coletivo e de transformador, ao estimular “a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação.” (PLACCO et al., 2011, p. 230). É no âmbito dessas competências que o Coordenador Pedagógico atuaria para a articulação do trabalho docente, num processo reflexivo e de inovação em relação às questões de gênero que desafiam cotidianamente o coletivo escolar.

Interseccionalidades para a compreensão de gênero

Tratar de gênero na escola requer um olhar plural que desvele todas as perspectivas transversais e suas interseccionalidades, conceito este utilizado pela primeira vez por Crenshaw (1991), especialista em raça e gênero. A teoria da interseccionalidade, proposta por essa professora feminista estadunidense, trata da associação simultânea de diferentes manifestações de preconceito, dominação e discriminação, tais como gênero, raça, sexo, classe social, orientação sexual atuando em contextos individuais, coletivos e arranjos culturais/institucionais. Ao buscar “capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” discute os modos pelos quais “o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Bilge (2009, p. 70) ressalta que a teoria da interseccionalidade objetiva, numa perspectiva transdisciplinar, compreender “a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado “dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual”, postulando “sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais.”

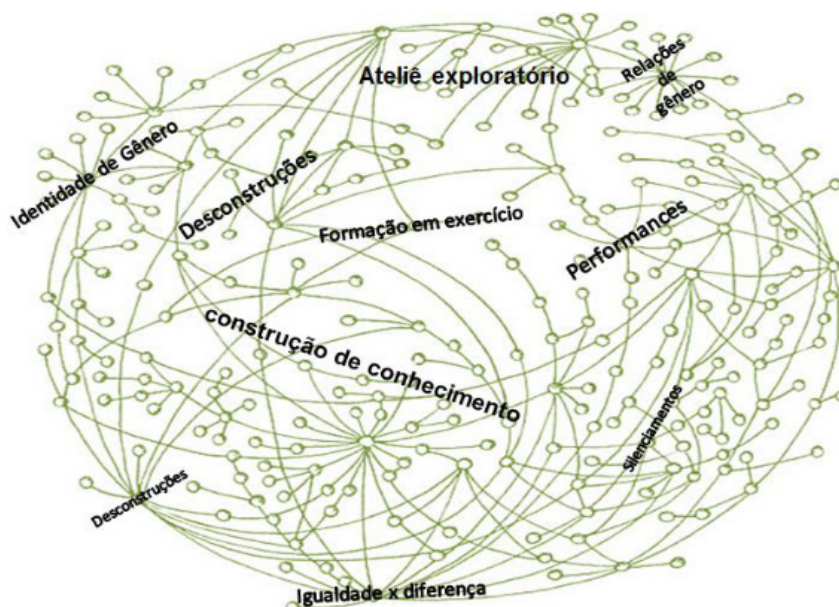
Ressaltam-se, por exemplo, as contradições e desigualdades que historicamente caracterizaram inclusive o movimento feminista, ao considerar a identidade da mulher como a da cultura ocidental, branca, heterossexual e de classe média. (BANDEIRA, 2000). Na discussão sobre a legítima unidade das mulheres contra a opressão do modelo patriarcal da sociedade ocidental, as mulheres brancas se esqueceram de que, oprimidas pelos homens, também oprimiam mulheres negras e/ou de estratos sociais inferiores, por exemplo. (RODRIGUES, 2013).

Portanto, gênero não é o único fator de discriminação e é preciso discutir diferentes opressões para que se forme, por exemplo, uma consciência crítica em relação ao papel que o racismo desempenha na vida de mulheres negras, “tanto para a definição de políticas contra as discriminações sociais, como para a própria redefinição de conceito e da ação da cidadania.” (RIBEIRO, 1995, p. 455). O mesmo movimento deveria acontecer em relação a outros tipos de discriminação, como as de religião, de classe social, de gênero entre tantas outras.

Aquela visão ocidental e eurocêntrica pode ser representada pela imagem de uma árvore, que fixada a um ponto central – o tronco –, impõe uma relação de poder, em relação às ramificações. (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Assim, para Oliveira (2007), se a identidade predominante for a da mulher branca, classe média ou média alta, ocidental, heterossexual, certamente as que não respondem a esse padrão estarão excluídas ou serão consideradas secundárias.

Deleuze e Guattari (1995, p.14) propuseram, então, pensar o feminismo em uma perspectiva de rizoma. O termo, importado da botânica, se refere a um tipo específico de raiz, como por exemplo a grama, que tem um crescimento diferenciado, sem uma direção definida, cuja característica é de proliferar e espalhar. Nas ciências sociais “um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. A representação rizomática utilizada no Ateliê Exploratório, projeto orientado por Silva (2017)¹, é emblemática para a compreensão dessas questões no âmbito da formação de professores.

Figura 1. Rizoma do Ateliê Exploratório



Fonte: (OLIVEIRA, *et al*, 2017a, p2)

¹ Rizoma elaborado pelos autores do Projeto Cartografias de gênero: implicações nas práticas pedagógicas na Educação Básica (OLIVEIRA, *et al.*, 2017a, p2).

O conjunto das diversas e complexas possibilidades e formas de vivenciar e compreender gênero é fundamental para a premência dos avanços em estudos de gênero segundo a emaranhada tessitura de múltiplas conjugações de opressão. É nessa perspectiva que se procurou compreender o trabalho de coordenadoras pedagógicas atuantes em uma rede de ensino de um município de pequeno porte da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista e Litoral Norte, no estado de São Paulo, com população estimada em 86.764 habitantes em 2015 (IBGE, 2016), um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,807(19) e uma extensão territorial de 414,160 km².

A rede municipal de educação era formada por 39 escolas municipais, sendo oito centros municipais de Educação Infantil (CMEI) e 31 escolas de Ensino Fundamental, além de 8 escolas estaduais. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município para o ano de 2017 nos anos iniciais foi de 5,7 não tendo atingido a meta prevista para 5,8, e nos anos finais o IDEB ficou em 5.0 não atingindo também os níveis educacionais estabelecidos pelo Ministério da Educação que previa 5.2 para o referido ciclo.

O município possuía o Observatório de Violências nas Escolas, iniciativa de uma Universidade local, com um tratamento interdisciplinar à temática, pois as violências assumem uma identidade própria, ainda que se manifestem por meio de expressões muitas vezes tratadas como corriqueiras: as agressões físicas e verbais, as incivildades, os preconceitos, entre outras manifestações (KOEHLER, 2016). Havia também o Observatório de Juventudes, cujo objetivo era se constituir num espaço para a pesquisa das juventudes, assim como a inclusão do jovem nos debates (ALVARENGA, 2015).

Nesse artigo, apresentam-se os resultados referentes a um dos objetivos de uma pesquisa mais ampla, qual seja, compreender os incidentes críticos (acontecimentos marcantes) relacionados à diversidade de gênero e vivenciados pelos coordenadores.

O método biográfico-narrativo

Para conhecer e compreender os incidentes críticos (acontecimentos marcantes) relativos à diversidade de gênero, vivenciados pelas coordenadoras e impactantes em seu trabalho com o coletivo dos professores, optou-se pelo método biográfico-narrativo. Adotado pelo Grupo Force da Universidade de Granada, Espanha, no âmbito das ciências da educação, considera o desenvolvimento profissional no ensino como indissociável da trajetória biográfica. Por isso, o professor tem que ser compreendido em suas dimensões pessoais, profissionais e sociais, que se distinguem, mas não se desenvolvem de modo linear, mas numa perspectiva complexa. (BOLÍVAR, 2002).

Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, a proposta para a participação na pesquisa foi apresentada em reunião coletiva, propiciada pela Secretaria Municipal de Educação, aos 18 coordenadores pedagógicos que atuavam na rede municipal, dos quais 9 aceitaram ser entrevistados.

Foram realizadas duas entrevistas com cada participante. A primeira entrevista foi constituída por três momentos. O primeiro teve como objetivo a coleta de dados sociodemográficos como idade, sexo, nível de escolaridade, religião, tempo de trabalho como coordenador pedagógico e como professor. No segundo momento, apresentou-se um vídeo, com duração de um minuto e cinquenta e sete segundos, com cenas e dados sobre violência contra a mulher, desigualdade salarial entre homens e mulheres, crianças de ambos os sexos brincando com carrinhos e bonecas, novos arranjos familiares, discriminação no contexto escolar. O objetivo era de estimular a memória do sujeito por meio de materiais complementares, citados por Clandinin e Connelly (2000), de modo a provocá-lo para o terceiro momento da primeira entrevista, quando foi feita a pergunta desencadeadora, inspirada no procedimento adotado por (Szymanski, 2004):

O professor vivencia muitos desafios em sua vida profissional relacionados à diversidade de gênero, como por exemplo o casamento e a adoção por casais homossexuais, a violência contra a mulher, a discriminação das mulheres no mercado de trabalho, entre outras. Em sua trajetória pessoal e profissional, como professora e coordenadora pedagógica, essas questões

de diversidade de gênero se fizeram presentes? Conte-me sobre essa trajetória!

Cada entrevista foi transcrita e deu origem a um biograma profissional, constituído por um quadro síntese que organiza cronologicamente os acontecimentos narrados e os sentidos atribuídos pelo entrevistado a esses acontecimentos. (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ CRUZ (2001).

Essa primeira versão do biograma orientou a segunda entrevista, quando os entrevistados puderam preencher as lacunas da primeira e, principalmente, refletir sobre os acontecimentos narrados e os sentidos atribuídos. Esse movimento de organização e análise compartilhada dos dados pelo entrevistado e pesquisador, próprio da pesquisa biográfico-narrativa, foi certamente facilitado pelo biograma, amplamente utilizado no Brasil por Ávila (2018).

Elaborou-se, após a segunda entrevista, a versão final do biograma, que continha a análise compartilhada (por entrevistada/o e pesquisador) dos diferentes acontecimentos relacionados à diversidade de gênero e às questões a ela relacionadas, considerados incidentes que marcaram as trajetórias de Coordenadores. Um dos entrevistados, por exemplo, se mostrou impactado com seu próprio relato e indicou não se sentir à vontade para continuar a participar da pesquisa, solicitando sua exclusão. Outro participante também solicitou sua saída alegando sentir desconforto ao tratar de acontecimentos relacionados à diversidade de gênero. Em ambos os casos, a solicitação foi atendida. Entretanto, nesse tipo de pesquisa, os silêncios podem informar muito daquilo que se investiga e esses afastamentos indicaram o quanto o tema ainda é tabu para alguns professores e, no caso, para os coordenadores pedagógicos.

Assim, o conjunto da análise interpretativa dos dados foi realizada por meio de uma sistematização de seis fases, detalhadas a seguir no Quadro 1:

Quadro 1. Sistematização da análise de dados

Fases	Procedimentos para análise das narrativas
Realização da primeira entrevista	Registro dos dados sociodemográficos e das narrativas sobre as trajetórias profissionais
Organização dos dados e pré-análise	Transcrição da narrativa da primeira entrevista, mediante a escuta sem auxílio de softwares, dando origem à primeira versão do biograma.
Compreensão do significado e identificação de acontecimentos marcantes	Compreensão do sentido atribuído pelos entrevistados aos acontecimentos narrados. Identificação acontecimentos influenciaram a atuação profissional. Início do processo de agrupamento das informações por eixos de análise.
Devolutiva - a segunda entrevista	Os entrevistados podiam: - confirmar ou não acontecimentos narrados e o sentido atribuído a eles, identificados pela pesquisadora. - complementar e/ou alterar o biograma - confirmar os relatos - responder a questionamentos elaborados pelo pesquisador a partir da primeira versão do biograma Elaboração da versão final do biograma
Análise dos dados sócio-demográficos	Elaboração do perfil acadêmico e profissional
Análise dos biogramas	Leituras e releituras dos biogramas para: - identificação de acontecimentos marcantes relacionados à diversidade de gênero - elaboração das categorias de análise com base nos aspectos comuns dos acontecimentos marcantes

À medida em que se desenvolvia a sistematização e a organização das narrativas, teciam-se as relações entre o referencial teórico e as narrativas das coordenadoras pedagógicas,

processo esse traduzido nos resultados e na discussão das trajetórias pessoais/profissionais.

O perfil socioprofissional do/as Coordenador/as Pedagógico/as

Dados do CENSO (2010) evidenciavam que no Brasil 82% do professorado era constituído por mulheres, reiterando, historicamente a profissão como função feminina. A predominância de mulheres na educação básica (81%) – em especial na infantil (96,6%) e nos anos iniciais do ensino fundamental (88,9%) – constituía o perfil dos professores brasileiros em 2017. Esse percentual se alterava entre os professores dos anos finais (68,9%) e do ensino médio (69,6%). Apesar dessas diferenças, pode-se afirmar que “a docência se mostra, ainda hoje, como uma boa oportunidade de trabalho para as mulheres” (CARVALHO, 2017, p 18).

Em relação aos Coordenadores Pedagógicos, Placco (2010), em pesquisa que abrangeu 13 estados brasileiros e 400 CPs, reafirmou a coordenação pedagógica como uma profissão predominantemente exercida por mulheres, 90%. Para a autora,

atributos historicamente apostos à mulher se aplicam ao trabalho que desenvolvem as CPs nas escolas: relações interpessoais pautadas em atenção ao outro, colocar-se no lugar do outro, cuidado e afeto (PLACCO, 2011, p. 282-283).

Na pesquisa aqui parcialmente relatada, essa característica se confirma: na equipe de 23 coordenadores, 21 eram mulheres e 3, homens. Entre os 8 CPs que aceitaram participar da pesquisa, 8 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino, representado pelo nome fictício Sandoval. Para atender ao requisito do anonimato, nomes fictícios também foram atribuídos às demais participantes. O perfil socioprofissional desse grupo está descrito no Quadro 2:

Quadro 2. Informações socioprofissional dos coordenadores

Nome	Sexo	Idade (anos)	Escolaridade	Graduação	Religião	Tempo na profissão (anos)	
						CP	Professor
Ana	F	57	Especialização	Pedagogia Letras Sociologia	Católica	20 e mais	20 e mais
Carolina	F	56	Especialização	Pedagogia	Católica	0 a 4	5 a 10
Sandoval	M	52	Especialização	Pedagogia Matemática	Católica	0 a 4	20 e mais
Raquel	F	42	Mestranda	Pedagogia Psicologia	Espírita	5 a 10	11 a 20
Janaína	F	39	Especialização	Pedagogia	Católica	0 a 4	20 e mais
Laura	F	39	Especialização	Pedagogia	Católica	0 a 4	11 a 20
Giovana	F	35	Graduação	Pedagogia História	Católica	0 a 4	5 a 10
Valéria	F	35	Especialização	Letras Pedagogia	Evangélica	0 a 4	5 a 10

Joyce	F	31	Especialização	Pedagogia	Católica	0 a 4	11 a 20
-------	---	----	----------------	-----------	----------	-------	---------

A idade média das CPs entrevistadas era de 43 anos, muito próxima da idade dos profissionais envolvidos no mapeamento realizado por Placco (2011, p. 237), segundo a qual 76% estavam “entre 36 e 55 anos, sendo a idade média 44 anos.”

Na coordenação pedagógica, Placco (2010) indicou que a maioria estava há menos de quatro anos na função, situação também vivenciada na rede de ensino pesquisada, na qual 7 do/as 9 CPs. Metade do/as participantes exerciam primeira vez a coordenação pedagógica. Entretanto, apesar do curto período de tempo coordenador, possuíam mais de 8 anos como docentes, um requisito obrigatório para o concurso público pelo qual ingressaram na coordenação, definido pelo artigo 67 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN): “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério.” (BRASIL, 1996).

O critério legal está em consonância com as já clássicas discussões de Tardif e Raymond (2000, p. 239) sobre a docência:

Em outras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Para o concurso pelo qual os CPs da rede municipal adentraram à função, era necessária a graduação em Pedagogia, pois esta licenciatura também confere a habilitação para a gestão, quadro também encontrado por Placco (2010). A graduação em ciências exatas – matemática –, como segunda graduação, foi apresentada somente pelo professor Sandoval. Entretanto, segundo Gatti *et al.* (2019), a presença masculina nas licenciaturas Matemática, Geografia e História a proporção de estudantes dos dois sexos é relativamente equilibrada entre os/as alunas desses cursos em 2014, não sendo possível considerar que essas áreas sejam majoritariamente masculinas, como é a licenciatura em Física, opção realizada por cerca de 70% dos rapazes.

Em relação à formação continuada, 89% dos entrevistados cursaram pós-graduação *lato sensu*, um bom resultado se comparado com a proporção de professores com pós-graduação no Brasil, que segundo o INEP (2018) é equivalente a 30,2%. Ressalte-se que esse percentual é bem inferior ao proposto pela Meta 16 do Plano Nacional de Educação de formar em nível de pós-graduação um 50% dos professores da Educação Básica até 2024. Tais diferenças certamente se explicam pela diversidade e desigualdades regionais que caracterizam a educação no país, tão bem descritas por Carvalho (2017, pp. 10-15), ao comparar a evolução do perfil dos professores da educação básica no período 2009/2013/2017.

O perfil religioso do/as CPs entrevistadas era de 7 católicos, uma espírita e uma evangélica, correspondente às religiões mais frequentes no contexto brasileiro, como é demonstrado pelo Censo Demográfico de 2010, em que 64,6% da população declarou-se católica, 22,2% evangélica e 2% espírita (IBGE, 2010).

Diversidade de gênero nas trajetórias profissionais de Coordenador/as Pedagógico/as: os incidentes críticos

Conhecer e buscar compreender os sentidos que os CPs atribuíam aos acontecimentos relativos à diversidade de gênero que foram marcantes em suas trajetórias, implicava em que eles se dispusessem em compartilhar com a pesquisadora suas reflexões sobre essas experi-

ências. Certamente não foi tarefa fácil para ele/as nem para aquela que o/as entrevistou. A identidade dos professores, como afirmava Marcelo (2009, p. 7), é uma construção que evolui durante suas trajetórias profissionais, podendo ser influenciada

[...] pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (MARCELO, 2009, p. 7).

Nesse sentido, Nóvoa, (1992) evidenciava o entrelaçamento dos aspectos próprios dos percursos pessoais com aqueles dos trajetos profissionais, tornando-o impossível sua separação e definindo a visão de mundo dos professores, marcando seus afetos, seus sonhos, seus fantasmas e suas convicções. Larrosa (2002, p.27) também sinaliza a dificuldade em dissociar as experiências da trajetória pessoal e profissional, uma vez que estão intimamente conectadas. “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna”. Para o autor, experiência não é somente o que acontece, mas sim “o que nos acontece”. Duas pessoas podem viver o mesmo acontecimento, mas não constroem a mesma representação de experiência.

Assim, durante as entrevistas, apesar dos cuidados tomados para a introdução do tema da pesquisa, o/as professor/as, durante as narrativas, por vezes diziam não se lembrar ou que não quiseram entrar em detalhes em relação a fatos pessoais. Ao apontarem distância dessas questões, pareciam afetados pelas consequências do “reconhecimento público e legal da legitimidade das distintas ‘orientações sexuais’”, consequências essas vivenciadas pelos/as que vivenciam a discriminação, enquanto

parte de um conjunto de transformações na cultura e na política sexual, em que se alteram as sensibilidades acerca dos tipos de violência que atingem pessoas que vivenciam formas da diversidade sexual. Estas mudanças incidem sobre a própria noção de “pessoa”, possibilitando a percepção das variadas formas de homofobia que expressam ou favorecem diferentes tipos de violência e constrangimento (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2007, p. 129).

Não é sem razão que foram 4 CPs, dos 8 entrevistados, que se dispuseram a narrar sobre esses incidentes críticos. A convivência com familiares ou amigos homossexuais foi a experiência com diversidade de gênero mais referenciada pelo/as CPs. Ana, por exemplo, relatou que foi a experiência com a homossexualidade de um familiar que a preparou para tratar de questões como essas em sua vida profissional em diversos contextos, inclusive como professor. Relatava ela:

Durante a adolescência, aos 13 anos, eu percebi que o meu irmão tinha uma tendência homossexual e[...] essa experiência me deu muito mais segurança para lidar com as situações que vieram na minha vida profissional, que foram muitas. (Ana, Coordenadora Pedagógica).

Na mesma direção, Carolina também afirmava que o convívio com muitos amigos homossexuais lhe permitiu trabalhar sem preconceito as situações relativas à homossexualidade

no exercício de sua função como professora e coordenadora pedagógica. Referia ela que:

Tenho tanto amigo gay que pra mim passou a ser natural o trabalho com professor dessa mesma condição; [...] Acho que é vantagem quando a gente convive na vida pessoal com pessoas boas e homossexuais, desconstrói o preconceito que a sociedade tenta ensinar. (CAROLINA, Coordenadora Pedagógica)

Giovanna também afirmava não ter preconceito em relação à homossexualidade e relatava que:

eu particularmente enquanto pessoa não tenho preconceito nenhum, inclusive a madrinha do meu filho é homossexual, ela é madrinha do meu filho de 2 aninhos, e então isso nota que realmente eu não tenho nenhum tipo de preconceito senão, não convidaria para ser madrinha do meu filho né, e ela é super presente na minha casa, na infância dele, nossa totalmente presente.. (GIOVANNA, Coordenadora Pedagógica)

As três coordenadoras atribuíram um sentido positivo à experiência do relacionamento com pessoas de orientação homossexual, sentido esse que marcava sua atuação profissional. Sandoval, por outro lado, atribuiu um sentido negativo para sua vida pessoal/profissional à experiência, não de conviver com um professor travesti, mas de saber de sua presença em uma das escolas da rede. Foi somente na segunda entrevista que ele narrou sobre esse acontecimento, atribuindo a ele a condição de incidente crítico:

Um professor travestido é espantoso demais, e isso não é simples de esquecer, me marcou como uma experiência tensa. Hoje, quando vejo ou fico sabendo que um professor é gay fico imaginando se não será igual e nos problemas que eu enfrentaria sendo seu coordenador e tendo que encarar os pais. (SANDOVAL, Coordenador Pedagógico)

Parece que para Sandoval, se referir aos travestis (cuja definição êmica seria as que se travestem de homem em um determinado momento e de mulher, em outros), designa todo o universo LGBT (ou LGBTTT), sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (CASTRO, 2010). Além disso, ao relatar que a mãe de aluno denunciou o professor por se vestir de mulher fora do ambiente escolar e tirou filho da escola, questiona se não faria o mesmo se fosse o seu filho e ainda reflete sobre a própria dificuldade para atuar como coordenador nesse tipo de situação, evidenciando as lacunas na formação profissional

Em um contexto marcado pela presença de grupos plurais e diversos, como professores, alunos, comunidade e demais profissionais da educação, o reconhecimento da escola como instituição multicultural por excelência é de fundamental importância, afirmam Assis e Canen (2004). O Coordenador Pedagógico, por seu papel formador, deveria estar aberto ao diálogo e às inovações, além de atento aos aspectos das relações interpessoais inerentes ao universo escolar. (BRASIL, 2009).

Entretanto, quando questionados sobre a formação pedagógica em relação à diversidade de gênero, o/as entrevistado/as evidenciaram a fragilidade de seu processo de formativo inicial, e ao longo da vida profissional, em relação ao trabalho com as questões de gênero na escola. Giovanna afirmava: *“não recebi nenhuma informação nesse sentido, e eu acho que realmente é uma coisa que falta”*. Joyce, que não havia identificado nenhum incidente crítico em relação à diversidade de gênero em sua trajetória, quando questionada sobre a abordagem dessas questões em sua formação, afirmava: *“Isso não era abordado, muito difícil, eu nunca vi nenhuma formação que relacionasse a isso, que desse uma base para os professores”*. Referia-

-se à sua compreensão da diversidade e suas diferentes manifestações como sendo apenas uma única, por não ter formação que a preparasse para tanto. Segundo ela, *“Não se toca no assunto infelizmente, [...] e até que a gente tenha uma formação bem direcionada eu coloco todo mundo dentro de uma situação só.”* JANAÍNA relatava que *“Os HTPCs geralmente eram mais direcionados para a parte pedagógica ou comportamental (quando extrapolava muito e atrapalhava o pedagógico), mas um comportamento assim de questão de gênero nunca foi pauta de HTPC.”*²

As narrativas evidenciam os silêncios existentes nos momentos formais e não formais que constituem a dinâmica da escola sobre as questões relativas à diversidade de gênero, evidenciando a ausência de conhecimentos e das demandas colocadas pela pluralidade dos processos identitários daqueles que a formam: professores, alunos, familiares e demais profissionais.

Por outro lado,

a formação inicial não tem dado conta de tantos processos e a saída para lidar com essas questões pode estar em pensar a formação através da ação, ou seja, uma formação pautada no cotidiano escolar, trazendo para as discussões a pluralidade de saberes e experiências que atravessam a escola, para junto, num movimento contínuo tensionar os conflitos e melhor refletir sobre a diversidade que se faz presente em todos os espaços educativos. (OLIVEIRA, *et al*, 2017a, p.4)

Como sinalizava Nóvoa (1995), há que se prezar por uma formação de reflexividade crítica sobre as práticas, e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Não se trata, portanto, das formações realizadas pelas Secretarias uma ou duas vezes ao ano sobre uma demanda específica e pontual, uma ação isolada e descontextualizada das reais necessidades da comunidade escolar. Pimenta (1998, p. 162) já ratificava que *“os cursos de formação inicial e continuada tem se mostrado pouco eficientes por não tomarem a prática docente e a pedagógica como pontos de partida e de chegada”*.

Nesse sentido, reafirma-se a pertinência de uma formação *“em exercício”*, ou seja, no cotidiano da escola, a partir de problemas reais e inserindo o profissional como protagonista na construção do seu conhecimento, levando a refletir na busca de caminhos e saídas para as demandas complexas em que ele se depara. Mas como tratar dessas questões em um contexto no qual parece haver um desconhecimento sobre as questões relativas à diversidade de gênero?

Ora, no contraponto dessa situação, é fundamental destacar o desenvolvimento dos estudos de gênero, a ponto de colocar na pauta de discussões uma pluralidade de questões que envolvem vertentes diversificadas no interior do próprio movimento feminista, como o feminismo negro, feminismo liberal e feminismo radical (antagônicos), o feminismo LGTB (que visibiliza as lésbicas, mas não aceitam as transexuais), o feminismo transexual, e então, o feminismo interseccional que reconhece que certos grupos têm facetas múltiplas e camadas de vida com as quais tem de lidar, como o racismo e o sexismo.

Na abordagem da diversidade de gênero na escola, há que se considerar as mais variadas formas de manifestações, como o feminismo, que perpassam a todo tempo e se cruzam com outros movimentos. O rizoma, portanto, enquanto um enorme labirinto e um sistema de passagens, é uma excelente perspectiva de superação para compreender as interseccionalidades de gênero.

A compreensão dos coordenadores pedagógicos, em sua função formativa a respeito de gênero mostra a limitação para a discussão da diversidade de gênero, especialmente na pers-

² Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), adotado na rede municipal pesquisada, é um termo que pode diferir em redes de ensino de municípios e estados. Refere-se período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, previsto na LDBEN (1996, ART. 67, alínea V).

pectiva rizomática. Na rede municipal, o coordenador não dispunha de tempo destinado para o estudo dessas questões e todo/as entrevistado/as afirmaram que a temática não fazia parte da sua prática pedagógica de formação. Ao se considerar que o registro das narrativas foi realizado em 2018, torna-se evidente o recrudescimento das limitações, para não dizer restrições, impostas atualmente pelas medidas adotadas pelo governo federal em relação à diversidade de gênero nas escolas.

No âmbito municipal, na Secretaria de Educação já se instalava um silêncio, ao não se incluir nas pautas pedagógicas questões que demandavam discussão e entendimento no campo educacional. O HTPC, conduzido pelo coordenador pedagógico, se constituiria em importante espaço para o estudo e discussão coletiva sobre a compreensão e atenção às diversidades, em especial a de gênero no contexto escolar, que implica em abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo. Logo, não é somente uma proposta absolutamente ousada, mas sim urgente, oportuna e necessária.

Mais do que uma formação acadêmica inicial deficitária em relação a gênero, e apesar dos limites que se impõem a essa formação, oportunidades formais para refletir sobre os acontecimentos que os afetam, sejam os relativos à diversidade de gênero, sejam aqueles que se referem às desigualdades em geral, certamente enriqueceriam o processo formativo docente.

Nesse sentido, seriam bem-vindos os espaços dialógicos para aproximar o conhecimento gerado pela academia e pelos movimentos sociais aos construídos nas escolas e nas Secretarias de Educação. Como bem postula Seffner (2009), a ideia da inclusão foi assumida no meio educacional, o que se ainda discute é como fazer: caminhos e métodos. Então, tudo bem incluir um aluno surdo ou autista, e a comunidade escolar centra seus esforços em debater estratégias de ensino, recursos, acessibilidade etc, para tanto. Mas quando se trata de assegurar a inclusão de homossexuais, travestis, o campo de discussão ganha um código de condutas que esbarra na concepção binária de orientação sexual, por sua vez alicerçada em crenças, valores e experiências de vida.

Referências

ABA - Associação Brasileira de Antropologia. **Manifesto pela igualdade de gênero na educação**: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras. 2015. Disponível em: http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto_Pela_Igualdade_de_Genero_na_Educacao_Final.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2017

ASSIS, M.D.P.; CANEN, A. Identidade Negra e Espaço Educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo, **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, Set/dez. 2004.

ÁVILA, M. A. Biograma profissional. procedimento metodológico para a aproximação ao singular e coletivo na pesquisa (auto)biográfica em educação. In: Eunice Cunico Furlanetto; Adair Mendes Nacarato; Terezinha Valim Oliver Gonçalves. (Org.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2018, v. 6.

BILGE, S. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Diogène**, n. 1, p. 70-88, 2009.

BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996.

BRASIL. MEC/SEB/Diretoria de fortalecimento Institucional de Gestão Educacional. Programa

Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Projeto de Especialização em Gestão Escolar (Lato Sensu). **Projeto de Curso**. Brasília: Revisado em maio de 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Congresso. Brasília. 2014.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; n. 41).

CASTRO, A. L. (Org.). **Cultura contemporânea, identidades e sociabilidades**: olhares sobre corpo, mídia e novas tecnologias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 213 p. ISBN 978-85-7983-095-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Company, 2000.

CRENSHAW, K. W. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**, 43(6),1991.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 1, p. 11-37, 1995. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-guattari-mil-platos-vol1.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**, Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em: 25 de agosto de 2018.

KOEHLER, S. **Observatório de violências nas escolas**: quem somos. 2016. Disponível em: <<http://www.lo.unisal.br/nova/observatorio2/atividades.html>>. Acesso em: 30 de julho de 2016.

LARROSA. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo horizonte, vol.1, n.1, p. 109-131, Ago-Dez. 2009.

NATIVIDADE, M.; OLIVEIRA, L. Religião e Intolerância à Homossexualidade: tendências contemporâneas no Brasil. In: SILVA, V. G. **Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Edusp. 2007.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
OLIVEIRA, A. V. de. A Expressão Constituinte do Feminismo: por uma retomada do processo liberatório da mulher. **Dissertação**. PUC: Rio de Janeiro. 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e da identidade do professor. IN: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. de S. *et al.* O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. São Paulo, **Revista Estudos e Pesquisas Educacionais**, n. 2, Fundação Victor Civita, 2011.

PLACCO, V. M. N. de; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Caderno de Pesquisa**. [online]. vol.42, n.147, p.754-771. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 18 de junho de 2016.

RIBEIRO, M. Mulheres negras brasileiras: de Bertioga e Beijing. **Revista Estudos Feministas**. n. 2, p. 446-457. 1995.

RODRIGUES, C. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. X Seminário Internacional Fazendo Gênero, **Anais eletrônicos**. Florianópolis. 2013.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, R. Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. (Org.). Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009. PI 125-139.

SILVA, S. M. P. da. Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares. **Tese**. USP: São Paulo. 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022016-091113/pt-br.php>. Acesso em 17 de julho de 2016.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

TARDIF, M.; VENÂNCIO, A. O.; CORDEIRO, A. F. M. Coordenador pedagógico, trabalho docente na SAP e as dificuldades no processo de escolarização. **Barbarói** - UNISC: Santa Cruz do Sul, n.41, jul./dez. 2014.

Recebido em 20 de fevereiro de 2020.

Aceito em 26 de fevereiro de 2020.