

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Tháisa Rocha Reis

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A
DIVERSIDADE DE GÊNERO NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

Taubaté – SP

2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Tháisa Rocha Reis

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A
DIVERSIDADE DE GÊNERO NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada para Exame de Defesa, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Auxiliadora Ávila

Taubaté – SP

2018

SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

R375c Reis, Thaisa Rocha

O coordenador pedagógico e a diversidade de gênero
na formação de professores. / Thaisa Rocha Reis. - 2018.
150f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.

Orientação: Profa Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Educação básica. 2. Coordenador pedagógico.
3. Diversidade de gênero. 4. Pesquisa biográfico-narrativa.
I. Título.

CDD – 370

THAÍSA ROCHA REIS

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada para Exame de Defesa, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Auxiliadora Ávila

Data: **10/10/2018** _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Maria Auxiliadora Ávila _____ Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Ana Lúcia Gomes da Silva _____ Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Suzana Lopes Salgado Ribeiro _____ Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura _____

A narrativa não é apenas o meio, mas o lugar: a história da vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.

(DELORY-MOMBERGER, 2008)

RESUMO

A diversidade está presente no contexto da sociedade e o ambiente educacional pode contribuir para estimular a reflexão, principalmente no que tange à diversidade de gênero, pois o aprendizado e a edificação de comportamentos mais alinhados à inclusão social e ao pleno desenvolvimento da cidadania podem minimizar traços de preconceitos e desigualdades sociais. Por esta razão, os profissionais da educação têm direcionado uma atenção especial a esta temática e, conseqüentemente, ao coordenador pedagógico, uma vez que este é o mediador entre currículo e professores e, ainda, o formador desses docentes. Este estudo investigativo teve como objetivo compreender como os coordenadores pedagógicos da rede educacional de um município trabalham a diversidade de gênero nos processos formativos e como essa temática se faz presente em suas trajetórias profissionais. O método biográfico-narrativo, de abordagem qualitativa que foi adotado na pesquisa, considerou a subjetividade docente, por meio das narrativas das experiências que constituem as histórias de vida profissionais. As narrativas biográficas foram registradas por meio de 18 entrevistas em profundidade, do tipo reflexivas, sobre as trajetórias profissionais de 9 coordenadores, sendo 2 entrevistas por participante. A primeira entrevista deu origem ao biograma (um quadro-síntese da trajetória narrada). Na segunda entrevista essa síntese foi ajustada a cada coordenador que pôde confirmar ou alterar acontecimentos e incidentes críticos identificados no relato inicial. Os resultados sinalizaram desconhecimento dos sujeitos com relação ao significado do termo gênero. Os entrevistados da rede municipal afirmaram que a temática de diversidade de gênero não fazia parte da sua prática pedagógica formativa. De forma geral, os entrevistados evidenciaram acontecimentos na trajetória de vida pessoal como determinantes para o desenvolvimento da prática pedagógica - seja como um aspecto facilitador ou limitador. Finalmente foi possível aos participantes e a pesquisadora diálogos e reflexão sobre o assunto e o estímulo ao empoderamento profissional. Sugerimos que demais pesquisas fomentem o trabalho de formação em exercício como uma modalidade que se desenvolve na permanência do fazer docente e que valorize a epistemologia da prática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Coordenador Pedagógico. Diversidade de gênero. Pesquisa biográfico-narrativa.

ABSTRACT

Diversity is present in the context of society and the educational environment can contribute to stimulate reflection, especially regarding the gender diversity, since learning and behaviors building more aligned with social inclusion and the complete development of citizenship can minimize traces of prejudices and social inequalities. For this reason, the professionals of education have oriented a special attention to this theme and, consequently, to the pedagogical coordinator, since this is the mediator between the curriculum, the teachers and, besides, he is the trainer of them. This investigative study aimed to understand how the pedagogical coordinators from the educational network of a city work the gender diversity in the formative processes and how this thematic is present in their professional ways. The biographical-narrative method, with a qualitative approach that was adopted in the study, considered the teacher's subjectivity, through the narratives of the experiences that constitute the professionals' stories of life. The biographical narratives were registered by means of 18 interviews in depth, of the reflexive type, about the professionals' ways of 10 pedagogical coordinators, being 2 interviews per participant. The first interview gave rise to the biogram (a summary table of the narrated way). In the second interview, this summary was adjusted to each coordinator who could confirm or modify critical events and incidents identified in the initial report. The preliminary results indicated the lack of knowledge of the subjects regarding the meaning of the term gender. The interviewees from the municipal network declared that the thematic of gender diversity was not part of their formative pedagogical practice. In general, the interviewees emphasized events in their personal life way as determinant for the development of their pedagogical practice - either as a facilitating or a limiting aspect. Finally, it was possible, to the participants and to the researcher, to establish dialogues and reflections about the subject and the encouragement to the professional empowerment. We suggest that other researches promote the work of in-service training as a modality that develops in the permanence of teaching and that values the epistemology of practice.

KEYWORDS: Elementary Education. Pedagogical Coordinator. Gender diversity. Biographies.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho às duas mulheres que são meus maiores exemplos de admiração e inspiração na vida: Minha mãe, Isabel (*in memoriam*) e Dora. Vocês simbolizam o empoderamento da mulher e o modelo de ser humano que me espelho.

AGRADECIMENTOS

Pensei em dizer que esta parte da escrita seria a melhor do mestrado, porém quando olho para esta etapa da jornada que se finda, vejo que o melhor foi o próprio caminho percorrido que me possibilitou o crescimento profissional, mas, especialmente, o pessoal. Meu sentimento é de gratidão pela experiência e pelas pessoas que puderam atravessar meu caminho.

Gratidão a Deus pela força nos momentos mais sombrios, solitários e confusos.

Gratidão à Professora Dora - minha orientadora, pela sua inexplicável sensibilidade. Pelas nossas conversas transversais que tanto contribuíram na minha vida. E claro, por ser a responsável por me apaixonar pela pesquisa e pelo método. Você tem esse poder com as pessoas! Espero que um dia meus orientandos tenham o mesmo orgulho que eu tenho ao falar de você!

Gratidão às professoras Ana Lúcia e Suzana. Sinto-me privilegiada pela participação nas bancas e por todas as contribuições ao estudo. Possibilitaram que eu pudesse ver de muitos outros ângulos o mesmo prisma. É incrível como isso me modificou e aumentou meu campo de visão.

Gratidão à minha família, em especial à minha tia Ana e à minha irmã Pérola. Mesmo distante geograficamente, sinto o estímulo. Vocês são exemplos de que é possível escrever a própria história com uma caneta diferente.

Gratidão aos colegas do mestrado. O fardo ficava mais leve quando a gente dividia nossas angústias e comemorava as conquistas. À secretaria pela costumeira gentileza e prontidão em ajudar e ao Lúcio pelas caronas e por abrir muitas portas. Cada um deixou um pouco de si.

Gratidão aos amigos que viveram diretamente esse mestrado comigo: Nara, Karina, Isabella, Helena, Marcela e Lerrine. Obrigada pelo incentivo, por compreenderem minhas crises de identidade, pela cida nas madrugadas que antecediam momentos importantes, obrigada pelas correções, traduções de texto e por toda acolhida durante este período.

Gratidão aos participantes da pesquisa. Sem vocês essas linhas não estariam sendo escritas.

Gratidão pelos quase 150 referenciais que dialogaram e me ajudaram a construir conhecimento e desconstruir muitas trilhas mentais por vezes preconceituosas.

Muito obrigada a todos os demais amigos que ajudaram, de alguma maneira, na concretização desse sonho.

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|----------------|---|---|
| ABA | – | Associação Brasileira de Antropologia |
| BDTD | – | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | - | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | – | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| Nível Superior | | |
| CEP/UNITAU | – | Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté |
| COB | - | Comitê Olímpico Brasileiro |
| CMEI | – | Centros Municipais de Educação Infantil |
| CNE | – | Conselho Nacional de Educação |
| CP | – | Coordenador Pedagógico |
| DCN | - | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| ENEM | – | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FIPE | - | Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas |
| FNDE | - | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica |
| HTPC | - | Horário de Trabalho Pedagógico |
| IBGE | – | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | – | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | - | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LDBEN | - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | - | Ministério da Educação |
| PCN | – | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PCNP | - | Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico |
| PNE | - | Plano Nacional de Educação |
| PIB | – | Produto Interno Bruto |

- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*
- SUAS - Sistema Único de Assistência Social
- UNITAU - Universidade de Taubaté
- USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Rizoma do Ateliê Exploratório | 38 |
| Figura 2 – Matriz de Gênero | 41 |
| Figura 3 – Rizoma dos estudos de gênero | 85 |
| Quadro 1- Formulário de dados sociodemográficos | 54 |
| Quadro 2- Modelo de sobreposição: Experiências com a diversidade de gênero | 60 |
| Quadro 3 - Sistematização da análise de dados | 61 |
| Quadro 4- Informações sóciodemográficas dos coordenadores pedagógicos | 63 |
| Quadro 5- Sobreposição: Compreensão de gênero | 70 |
| Quadro 6- Sobreposição: Experiências com a diversidade de gênero | 75 |
| Quadro 7- Sobreposição: Formação sobre diversidade de gênero | 77 |
| Quadro 8- Modelo de questionário do Ateliê Exploratório | 79 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.1 Problema | 14 |
| 1.2 Objetivos | 14 |
| 1.2.1 Objetivo Geral | 14 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos | 14 |
| 1.3 Delimitação do Estudo | 15 |
| 1.4 Relevância do Estudo / Justificativa | 16 |
| 1.5 Organização do Trabalho | 17 |
| 2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA REVISÃO DA LITERATURA | 18 |
| 2.1 As interfaces do trabalho do coordenador pedagógico | 19 |
| 2.2 O coordenador pedagógico na rede municipal de ensino | 23 |
| 2.3 Trajetórias profissionais | 28 |
| 2.4 Estudos de gênero na escola e o movimento feminista | 29 |
| 2.5 O movimento feminista como marco importante na discussão de gênero | 32 |
| 2.6 Interseccionalidades e o feminismo na perspectiva rizomática | 35 |
| 2.7 Movimento <i>Queer</i> e os Ciborgues | 39 |
| 2.8 O conceito das políticas públicas brasileiras sobre gênero | 42 |
| 2.8.1 Plano Nacional de Educação | 42 |
| 2.8.2 Base Nacional Comum Curricular | 43 |
| 2.9 As interfaces da violência contra a mulher: Lei Maria da Penha | 45 |
| 2.9.1 Lei do Femicídio | 47 |
| 2.9.2 Projeto de Lei de Identidade de Gênero | 48 |
| 3 O MÉTODO BIOGRÁFICO NARRATIVO | 49 |
| 3.1 População e participantes | 51 |
| 3.2 Instrumentos | 53 |
| 3.3 Procedimentos para Registro e Análise dos Dados | 56 |
| 3.4 Análise de dados | 60 |

| | |
|--|-----|
| 4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A DIVERSIDADE DE GÊNERO: | |
| RESULTADOS E DISCUSSÃO | 62 |
| 4.1 Perfis dos Coordenadores Pedagógicos | 62 |
| 4.2 Percepção do discurso religioso | 66 |
| 4.3 Compreensão sobre gênero | 70 |
| 4.4 O impacto de acontecimentos da vida pessoal na trajetória profissional | 74 |
| 4.5 Formação pedagógica em relação a diversidade de gênero | 77 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 84 |
| REFERÊNCIAS | 90 |
| APÊNDICE I – Instrumento de Registro de Dados Narrativos – Roteiro de Entrevista | 101 |
| APÊNDICES II ao IV – Modelos de Biogramas | 103 |
| APÊNDICES V – Modelo de Transcrição | 111 |
| APÊNDICE VI – Glossário de Estudos de Gênero e Diversidades | 121 |
| APÊNDICE VII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 129 |
| ANEXO A – Protocolo de inscrição na Plataforma Brasil | 132 |
| APÊNDICE IX – Memorial | 133 |
| REFERÊNCIAS DO MEMORIAL | 147 |

1 INTRODUÇÃO

Sempre desprezei as coisas mornas, as coisas que não provocam ódio nem paixão, as coisas definidas como mais ou menos, um filme mais ou menos, um livro mais ou menos. Tudo perda de tempo. Viver tem que ser perturbador, é preciso que nossos anjos e demônios sejam despertados, e com eles sua raiva, seu orgulho, seu asco, sua adoração ou seu desprezo. O que não faz você mover um músculo, o que não faz você estremecer, suar, desatinar, não merece fazer parte da sua biografia.

Martha Medeiros (2009)

Em uma pesquisa narrativa, o pesquisador é um participante relacional (em relação à), sempre dentro das experiências vividas contadas e recontadas: é por isso que as dissertações e teses desenvolvidas neste paradigma iniciam-se pelas histórias pessoais do pesquisador. Portanto, mais do que ter como pressuposto a formalidade de uma introdução, este texto tem como premissa fazer um convite a uma viagem que perpassa pelo conhecimento empírico, sem se distanciar do campo epistemológico.

O interesse pelo objeto de investigação tem a ver com minha história de vida e que despertou no meu eu-pesquisador “anjos e demônios” como diz Martha Medeiros na epígrafe introdutória.

Falar e apresentar um trabalho relacionado à temática de gênero e educação é, de certa forma, uma autodescrição. Desde criança, sempre fui envolvida em tudo que se relacionava à militância em ser menina, mulher, do sexo feminino.

Na infância, os amigos com quem convivia eram, em sua maioria meninos e, assim, relutavam em aceitar as meninas em seus respectivos espaços. Portanto, para brincar na rua, era necessária uma afirmação diária de capacidades, afinal, precisava ser tão boa quanto eles, ou melhor, em qualquer tipo de brincadeira para, então, ter acesso a este espaço de lazer. Nessa época, recordo-me também de como desenvolvi a habilidade de argumentar e questionar e a liderança foi ainda uma característica naturalmente desenvolvida, sendo através desta, bem como da argumentação, que possibilitava a conquista de direitos de demais meninas participar do nosso universo lúdico, que era dominado pelos meninos. Adorava reinventar o modo de brincar e conduzir as atividades. Assim, aos poucos, um rascunho de professora ganhava suas formas e contornos.

Esta passagem da minha vida é bem explicada por Louro:

Se hoje me reconheço como uma estudiosa feminista, tenho convicção de que esta identidade foi sendo produzida, contestada, questionada e assumida em múltiplas relações e práticas cotidianas, ao longo de vários anos. Tal identidade (que continua se fazendo e se transformando) também é um resultado aberto e provisório (LOURO, 1997, p. 7).

Então, já que esta identidade permanece em constante transformação, minha caminhada continuou marcada por esses eixos da educação e do gênero. Tive poucos professores marcantes na infância e, na escola. A mudança ocorreu quando, ao ingressar no esporte, passei por uma transformação da minha identidade e, do anonimato, passei ao protagonismo seguindo, por longos anos, a vivência como atleta no esporte de rendimento. Nesse período, mesmo sem perceber, carregava a militância do feminismo, pois precisava enfrentar muitos embates e preconceitos para seguir no esporte: viajava para muitas competições, rodando diversos estados brasileiros, desde os 15 anos, sem o acompanhamento de pais. Como demonstra Louro (1997, p. 7): “Encontros e desencontros que tive, questões e desafios que me foram feitos ou que eu própria me fiz constituem minha história” e, de certa forma, constituem também a escolha do objeto dessa pesquisa.

As experiências de vida, certamente, me serviram como impulso para a profissão docente, uma vez que essa identidade é construída a partir de uma gama de vivências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida incluindo, desde a formação inicial, experiências de vida e conhecimento profissional. O saber docente pode ser definido como:

[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 218).

Para mim, então, ser profissional de Educação Física era mais do que uma possibilidade e sim uma condição. Depois de muitos anos nesta área de atuação, procurei outros desafios e comecei a trabalhar no contexto da coordenação e da docência no Ensino Superior.

A gestão foi, então, se constituindo uma paixão. Nesta trajetória profissional, um fato me chamou atenção em uma reunião cuja pauta era sobre um evento o qual estava organizando: Olimpíada Escolar de Esportes. Uma aluna, do sexo feminino, se reconhecia na identidade de gênero masculina e inscreveu-se para a competição, mas recusava-se a jogar no time de meninas, pois queria fazer parte da equipe masculina. Este aluno não se identificava no corpo feminino e, segundo sua mãe, tentou diversas vezes o suicídio em períodos de ciclo menstrual.

Aquele fato, novo e inusitado, sem dúvidas, foi um acontecimento crítico e me despertou para a necessidade de compreender e discutir sobre a temática de gênero dentro da escola. Como afirma Larrosa (2002), todos somos um permanente devir, cuja construção se dá cotidianamente a partir de nossas experiências, dos caminhos que escolhemos e trilhamos, daquilo que nos acontece e que nos toca.

Sendo assim, a presente pesquisa reside em colocar à luz uma posição privilegiada, a atuação da Coordenação Pedagógica no processo de formação de professores (na temática da diversidade de gênero). Essa é a visão que Freire (1982) defende ao descrever que o coordenador pedagógico¹ é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola, levando os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia docente sem desconsiderar a importância do trabalho coletivo.

Conforme Hall (2003), nos dias atuais, a incidência de grupos heterogêneos é constante e, conseqüentemente, haverá diversidade de todos os tipos, inclusive de gênero que é o assunto em questão. Para Butler (2003), gênero não é resultado causal do sexo e tampouco imutável. Está intimamente ligado ao contexto cultural e não se refere à inscrição num sexo previamente dado, o biológico. A escola é o principal *lócus* de diversidades e os estudos desses fenômenos devem ser explorados neste contexto.

Não tivemos como pretensão, nesse momento, desenvolver metodologias para trabalhar a diversidade, mas sim, analisar, por meio das narrativas das trajetórias profissionais, as relações que se dão no ambiente escolar na perspectiva do respeito à diversidade nas relações de gênero e, assim, primar pela construção da equidade. Desta maneira, acreditamos na nossa contribuição para a superação das assimetrias nas relações entre homens e mulheres e na qualidade da educação para todos e todas e almejamos que ela desafie outros estudos em relação ao assunto.

Esperamos que esta pesquisa biográfico-narrativa permita que o leitor se entrelace com nossa trama, revise suas experiências de vida, adentre contextos e circunstâncias narradas, refletindo sobre as mudanças que ainda lhe são necessárias, atribuindo-lhes novos significados e assim, contribuindo para a sua própria vivência profissional ou pessoal.

¹ Embora no município do referido estudo seja utilizado o termo Orientador Pedagógico, devido ao fato da denominação diferir em diferentes regiões e redes de ensino do Brasil, utilizaremos o termo Coordenador Pedagógico (CP) pelo fato de sua maior representação.

1.1 Problema

O ambiente educacional mantém uma relação dialética com a sociedade. (Des)velar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas são alguns dos objetivos pertencentes ao trabalho do coordenador pedagógico. Tal posicionamento age na condução de que os professores, coordenadores e alunos são os responsáveis pelas transformações no processo educativo.

Neste processo, abre-se espaço para as discussões a respeito da temática de gênero e diversidades em relação à sua presença nas trajetórias profissionais dos coordenadores (as) pedagógicos (as) da rede de ensino de um município do Vale do Paraíba Paulista e à sua compreensão da questão na formação de professores. Neste sentido, é possível apresentar nossa questão problema:

- Qual a compreensão que o coordenador pedagógico possui do papel formativo com respeito à diversidade de gênero? Para responder ao mesmo, outras questões se desdobraram como norteadoras:
- Quais incidentes críticos relacionados a essa temática que marcam sua vida profissional?
- Quais os principais desafios enfrentados pelos coordenadores em relação à diversidade de gênero no contexto escolar?

Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Compreender, nas trajetórias profissionais, como os coordenadores pedagógicos trabalham a diversidade de gênero nos processos formativos em uma rede educacional de um município paulista.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer os principais desafios que o Coordenador Pedagógico encontra no desempenho das suas competências para tratar a diversidade de gênero no processo de formação de professores;

- Identificar nas trajetórias profissionais os acontecimentos e experiências relacionadas à diversidade de gênero e suas implicações na vida profissional de coordenadores pedagógicos;
- Conhecer os significados atribuídos pelos coordenadores aos incidentes críticos (acontecimentos marcantes) relacionados à diversidade de gênero.

1.3 Delimitações do Estudo

O âmbito da pesquisa é um município² de pequeno porte que se localiza no Vale do Paraíba Paulista, região que abrange parte do leste do Estado de São Paulo e do oeste do Rio de Janeiro e que concentra uma parcela considerável do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil. Está localizada a 180 quilômetros de São Paulo. Possui uma população estimada em 86.764 habitantes em 2015, de acordo com as projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), uma renda anual de R\$ 85 milhões e Índice de Desenvolvimento Humano de 0,807(19) e uma extensão territorial de 414,160 km².

O *locus* do estudo é, portanto, a rede educacional desse município, 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 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 possui como política pública relacionada à temática, o Observatório de Violências nas Escolas, iniciativa de uma Universidade local e oferece ao tema um tratamento interdisciplinar, 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). E também o Observatório de Juventudes, cujo objetivo é constituir-se um espaço para a pesquisa das juventudes, assim como a inclusão do jovem nos debates (ALVARENGA, 2015).

² De forma a preservar o anonimato do município e de seus coordenadores, não iremos nos referir ao nome dos mesmos.

1.4 Relevâncias do Estudo / Justificativa

A presente pesquisa torna-se relevante por trazer à tona um tema que tem promovido muitas reflexões polêmicas, além da contribuição ao conhecimento científico que apresenta lacunas quando consideramos o coordenador pedagógico protagonista no processo de formação de professores na temática de gênero na escola. Identificamos estas lacunas ao realizar a revisão sistemática, após o levantamento de produções acadêmico-científicas realizadas no período de 2011 a 2016. Na pesquisa realizada, não encontramos produções mediante o uso dos descritores em conjunto “coordenador pedagógico”, “orientador pedagógico”, “diversidade” e “gênero”. Este levantamento foi realizado em 4 fontes, sendo elas o banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), banco de dados da USP (Universidade de São Paulo) e da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), assim como nos periódicos disponibilizados na *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*.

Considerando a dificuldade em mapear as produções existentes, ampliamos a pesquisa para demais Universidades Federais e Estaduais do país, porém utilizando apenas os descritores “coordenador pedagógico” e “orientador pedagógico” (separado de gênero), para que pudéssemos encontrar produções e nos alicerçar para conhecer melhor a identidade deste protagonista do nosso objeto de estudo. Desta maneira, encontramos 14 produções que categorizamos em três eixos específicos que estão, suficientemente, detalhados na seção que trata deste profissional da educação.

Portanto, mediante a carência de estudos de diversidade de gênero na perspectiva do trabalho formativo do coordenador pedagógico, observamos a necessidade de contribuir com pesquisas que fomentem reflexões e ações para que este profissional e a comunidade escolar envolvida compreenda a relevância de seu papel de formação em um contexto no qual cada vez mais lidamos com as diversidades, em suas mais variadas faces. A discussão de gênero pode ainda ser uma saída para a formação de uma sociedade mais humana e comprometida com as relações sociais e ao pluralismo das diferenças.

Assim, as reflexões que contribuem para uma prática não mais segregacionista, preconceituosa e intolerante que costumam invadir o espaço educacional, constituem-se imperativas no presente para toda a sociedade, mas, sobretudo para nós, profissionais ligados à educação.

1.5 Organização da pesquisa

A dissertação está organizada em cinco seções assim dispostas:

Na primeira seção, apresentamos a introdução com as relações da pesquisadora com a temática, delimitando o assunto e elucidando-o etimológica, cultural e socialmente. Compreende ainda a abordagem do problema, a apresentação dos objetivos do estudo, a justificativa, a delimitação e a sua relevância.

Na segunda Seção, apresentamos as características do trabalho do coordenador pedagógico, sua forma de organização na rede municipal de ensino do referido estudo. São tratadas, ainda, a produção teórica e empírica produzida sobre o trabalho desse profissional, sobre conceito e definição de gênero, as interseccionalidades e suas relações no contexto pedagógico. Exibimos, também, considerações sobre trajetórias e carreiras, tecendo relações com as questões de gênero.

Na terceira Seção, descrevemos a metodologia e os passos subsequentes da nossa investigação, ou seja, o tipo de pesquisa, população e sujeitos participantes, assim como os instrumentos e procedimentos de registro e análise de dados narrativos necessários para atingir os objetivos. A quarta seção, apresentamos a discussão dos resultados analisados à luz do referencial teórico. Na última seção, as considerações finais deste estudo investigativo são apresentadas, juntamente com a sistematização dos resultados, proposições e contribuições à prática educativa.

2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS QUESTÕES DE GÊNERO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Os embates e as reflexões promovidas no Brasil, pelos que abraçam a causa da educação inclusiva, já ocorrem há mais de uma década. Isso se deve ao fato de que o assunto promove numerosas polêmicas, estendendo-se nos mais diversos campos de atuação. Nas escolas e universidades ganham ecos amplificativos nos discursos dos gestores(as), professores(as), alunos(as) e também das famílias.

No Brasil, os sistemas de ensino ainda têm um sinuoso caminho a percorrer para assegurar uma verdadeira educação inclusiva, uma vez que estes, muitas vezes, interpretam a inclusão como uma tarefa exclusiva da educação especial, como se a palavra tratasse apenas de deficiências físicas, intelectuais e motoras. Falar de inclusão requer um olhar para a alteridade e que nos permita reconhecer e acolher toda a pluralidade das diferenças, seja advinda de deficiências ou da, cultura, religião, étnico racial, gênero, orientação sexual, etc. Assim sendo, é imprescindível compreender o aluno para além de uma lapidação intelectual, mas com o devido respeito à sua diversidade e individualidade, aspecto intrínseco e inerente de uma pessoa.

Um grande desafio que precisa ser vencido, para que a temática seja incluída nas discussões políticas educacionais, parte da falácia de que gênero, sexualidade e identidade de gênero são invenções ideológicas. Em resposta a tal pensamento infundado, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) publicou o Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras, assinado por 113 pesquisadores e grupos de estudos, que pretendem esclarecer quaisquer obscuridades em torno do assunto:

Quando se reivindica, então, a noção de “igualdade de gênero” na educação, a demanda é por um sistema escolar inclusivo, que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Falar em uma educação que promova a igualdade de gênero, entretanto, não significa anular as diferenças percebidas entre as pessoas (o que tem sido amplamente distorcido no debate público), mas garantir um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades. Exigimos que o direito à educação seja garantido a qualquer cidadã ou cidadão brasileira/o e, para isso, políticas de combate às desigualdades de gênero precisam ser implementadas (ABA, 2015, p.54).

Considerando o exposto, percebemos a importância e a necessidade de falar do tema na escola, 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 um processo de mudanças inovadoras, que incidem sobre todos os agentes envolvidos nesse processo, como os professores, coordenadores, gestores 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 no ambiente educacional, do qual se espera que exerça uma “função articuladora, formadora e transformadora, sendo, portanto, o mediador entre currículo e professores e o formador dos professores”. Consideram ainda Placco *et al.* (2011, p. 225) que o “papel central do coordenador é o de formador de seus professores”, o que tem direcionado muitos estudos para a compreensão do trabalho deste profissional.

2.1 As interfaces do trabalho do Coordenador Pedagógico

Antes de tratarmos com profundidade a respeito deste protagonista do nosso objeto de estudo, é fundamental destacar a valiosa contribuição de estudiosas da temática como Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lúcia Trevisan de Souza como grandes referências.³

Neste sentido, mergulhamos na literatura no intuito de encontrar produções para nos dar relevo e subsídios para melhor conhecer a identidade do coordenador pedagógico e as interfaces de seu trabalho. Para tal, a revisão sistemática nos possibilitou encontrarmos 13 produções que categorizamos em três eixos específicos, pelo qual apresentamos neste momento e já subsidiando nossa discussão.

O primeiro eixo versa sobre o papel do Coordenador Pedagógico e a sua identidade. Neste conjunto encontramos três dissertações, sendo Nogueira (2013) e Pires (2014) e Mundim (2011). Estas investigações analisaram a construção da identidade deste profissional, os elementos que contribuem para a legitimidade e o fortalecimento do seu papel no espaço da escola, além de concepções que os demais profissionais da escola tinham a respeito da função do Coordenador Pedagógico. Os resultados apontaram que a identidade profissional em questão

³ As autoras vêm publicando uma coleção sobre a coordenação pedagógica que já conta com 10 volumes.

está acontecendo no enfrentamento cotidiano das dificuldades, apontando como principais características o acúmulo de função, solidão no planejamento de ações e resistência da comunidade escolar. Os estudos sinalizaram ainda a importância de espaço dialógico e relacional para potencializar a constituição dos sujeitos coordenadores pedagógicos na direção de um desenvolvimento profissional aberto e inacabado.

Ainda sobre este eixo, dois artigos o compõem, sendo Venâncio e Cordeiro (2014), Placco, Souza e Almeida (2012) que identificaram em seus estudos que muitos problemas que o coordenador pedagógico enfrenta são devido à rotina permeada por urgências, bem como uma insuficiente formação que discuta criticamente as dificuldades no processo de escolarização. Este conflito em que se depara o coordenador, o torna apenas aquele que dissemina as medidas oficiais e controla as atividades docentes, deixando de pautar as suas concepções em questões relacionadas à formação e ao fazer pedagógico, perdendo, assim, a oportunidade de junto com a equipe escolar repensar as práticas pedagógicas e seus determinantes.

O segundo eixo, definimos como os desafios, dificuldades e possibilidades no seu cotidiano. Nesta categoria, três dissertações Ribeiro (2012), Gomes (2011) e Rocha (2014) que apresentaram aspectos que podem interferir na condução do trabalho pedagógico, de caráter tanto positivo ligados à sua função, quanto negativo, tais como: desvios de função, burocratização, regulações sociais, indisciplina. Uma tese de doutorado, Ferri (2014), analisou a tomada de decisão do coordenador pedagógico, no que se refere à indisciplina escolar, sinalizando alguns conhecimentos fundamentais para tal, que são: a) Pedagógicos (Projeto Político Pedagógico, Código de Convivência Escolar, Regimento Escolar); b) Jurídicos (Regimento Escolar e Legislação de Ensino – nacional, regional e municipal); c) Psicológicos (referem-se ao desenvolvimento moral, social e cognitivo das crianças e adolescentes, relacionamento interpessoal) e d) Administrativos (gestão de processos e gestão de recursos humanos).

Estas pesquisas denotam a importância de mais estudos e investigações que possam contribuir para entender as especificidades e dilemas próprios da atuação para ressignificar esta concepção de coordenação, valorizando-a como uma função essencialmente pedagógica, possível de ser (re)inventada na prática e pela prática nas mais diversas realidades dos coordenadores pedagógicos.

Por fim, o eixo Políticas Públicas e a formação continuada. Três dissertações: Tamassia (2011), Coité (2011) Macedo (2014). Estes estudos apontaram a afirmação de professores sobre as atividades desenvolvidas pela coordenação pedagógica que contribuem significativamente

para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Acrescentam que o trabalho da coordenação pedagógica contribui efetivamente pelos processos formativos na escola, envolvendo o estímulo à reflexão e a articulação entre teoria e prática. No entanto, indicam como dificuldade para a efetivação do processo de formação continuada a definição de políticas educacionais, que não atribuem tempo efetivo para essa formação, tendo como consequência a não definição de programação dos trabalhos pedagógicos da escola. As investigações evidenciaram ainda lacunas na formação continuada dos formadores de professores.

O artigo de Fernandes (2012) analisou as principais resoluções publicadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período de 1996 a 2010 no que tange à denominação, justificativa e atribuições legais; requisitos necessários para os professores coordenadores e critérios de escolha; avaliação do trabalho realizado e bibliografia básica solicitada nos processos seletivos. Os documentos permitiram identificar que as reformas educacionais recentes promoveram profundas alterações na natureza do trabalho do professor coordenador pedagógico, o qual, de articulador no âmbito da escola, passou a ser legalmente o sujeito responsável pela disseminação das medidas oficiais e pelo controle das atividades docentes. Placco, Souza e Almeida (2012) contribuíram ainda mais em seus estudos, sugerindo a formulação de políticas públicas que viabilizassem a presença de coordenadores pedagógicos nas escolas de todo o país, exercendo as funções articuladora, formadora e transformadora.

Sendo assim, reconhecendo as lacunas existentes, compreendemos que nossa investigação pode trazer importantes contribuições para o direcionamento de ações formativas que atendam às necessidades e interesses dos profissionais da coordenação pedagógica referente à temática de diversidade de gênero, de modo a favorecer uma atuação que promova as intervenções pedagógicas para a qualidade da formação educacional e inclusiva.

Para Paulo Freire (1982), coordenador é um educador e, como tal, deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. No exercício de sua função necessita criar, entre os professores, um espaço para a ressignificação de suas práticas, de modo a resgatar a autonomia sobre o trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola.

É importante destacar sua responsabilidade no projeto político pedagógico, com a função de elaboração, implementação e avaliação, onde o pilar de sustentação deste projeto é o trabalho coletivo, sendo a qualidade nas relações interpessoais responsáveis pelo êxito das atividades. Sua função abriga ainda os desdobramentos do PPP, como os planos de ensino,

planos de curso e planos de aulas em que o coordenador pedagógico assume o papel central no planejamento escolar.

Autores como Schön (1992), Nóvoa (1992), Placco (1994) e Torres (1994) defendem a ideia de atualização contínua do coordenador pedagógico e de uma parceria deste com os docentes, sintonizando ainda com a escola e a sociedade. Juntos, devem refletir sobre o que privilegiar em determinada atividade, como promover maiores reflexões entre os alunos, quais metodologias são mais adequadas nesta ou naquela situação, ou como os alunos estão se relacionando com as informações que adquirem na escola.

Atribui-se, então, ao Coordenador Pedagógico:

a função mediadora de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos [...] Compete-lhe, então, em seu papel formador, oferecer condições para que o professor [...] transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos dos CP: com uma formação que represente o projeto escolar – institucional. [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação (PLACCO *et al.*, 2011, p. 230).

De acordo ainda com as autoras, prevalece a dimensão articuladora da ação do CP⁴ frente às dimensões formativas e transformadoras, devido à necessidade do atendimento às peculiaridades da escola e aos diferentes públicos, como professores, alunos, pais, comunidade, direção e sistema. As ações são muito voltadas ao apoio à direção, gerenciamento de conflitos e situações de indisciplina, documentação da escola, atendimento a pais, avaliação. Em síntese, as autoras acreditam que este fortalecimento da dimensão articuladora está ancorado na trajetória histórica da profissão e estas demandas fora de sua função prevalecem. Para Mate (1998), estas diversas atribuições para a função do CP, apontam para uma necessidade de se constituir e definir a sua identidade, devido aos desvios da função, e por se configurar o solucionador de problemas e receber demandas de diversas naturezas. Desta forma, as contradições que estão presentes no cotidiano do CP e, portanto, na sua constituição identitária, conferem complexidade e dificuldades ao seu trabalho. Corroborando com esta formação identitária:

⁴ Serão utilizadas as terminologias: Coordenador (es) (as) Pedagógico(s) (as) com a sigla CP devido a denominação para a função diferir nas regiões do Brasil.

é no exercício das atividades que a identidade profissional se constitui e o fato da dimensão da articulação predominar nas atividades realizadas pelo CP indica que esse aspecto tem grande peso no modo como ele se define e é definido pelos outros. Assim, à medida que o CP assume todas essas atribuições, de diversas naturezas e advindas dos mais variados atores escolares, reforça a sua identidade de solucionador de problemas e recebe as demandas imputadas à sua ação, movimento este que sustenta e promove, portanto, a constituição de sua identidade profissional (DUBAR, 1997 *apud* PLACCO *et al.*, 2011, p. 259).

O CP, na condição de mediador do trabalho entre os sujeitos deve articular as aprendizagens na escola, planejando sua ação educativa de modo a estimular estudos, reflexões e ações, envolvendo valores, atitudes éticas e contemplando toda a diversidade cultural que permeia o ambiente de ensino.

2.2. O coordenador pedagógico na Rede de Ensino do Município

O coordenador pedagógico na rede de ensino do município⁵ em questão passou por um processo de três leis, desde a criação do cargo às mudanças da denominação. A lei número 1.992 de 27 de agosto de 1992 que trata do primeiro estatuto do magistério municipal, em seu artigo 38 cria o cargo de provimento denominado “Coordenador Pedagógico”. Neste estatuto, é abrangido desde docentes aos especialistas da educação, funções que vão de encontro ao desenvolvimento de atividades de ministrar, planejar, executar, avaliar, dirigir, orientar, coordenar, supervisionar o ensino público municipal. Neste sentido, considera o coordenador pedagógico como um especialista, sendo aquele responsável pela orientação do planejamento escolar e execução do trabalho docente. Para o cargo atribui as seguintes funções:

Orientar didática e pedagogicamente os professores; Avaliar e controlar o rendimento dos professores e alunos; Estudar os “casos problemas” dos alunos; Propor instrução remedial para aluno com deficiência no ensino; Promover cursos de atualização pedagógicos; Promover reuniões e debates didático-pedagógicos para avaliação formativa; Assessorar os docentes responsáveis nas tarefas atribuídas (LEI MUNICIPAL³, 1992, p. 5).

⁵ De forma a preservar o anonimato do município, não iremos nos referir ao seu nome no corpo de texto e em suas citações de Leis e informativos.

Os requisitos para assunção ao cargo exigiam ao docente o curso de Licenciatura plena em pedagogia e pelo menos cinco anos exercício como titular no magistério público municipal, sendo preferencialmente preenchidos por concurso interno.

Em 28 de dezembro de 2006, quatorze anos depois, cria-se a Lei Complementar número 37. Esta lei estruturava e organizava o magistério público municipal de educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental, educação especial da secretaria de educação da prefeitura municipal, dividindo-se em cinco classes, onde classifica na segunda classe o cargo de especialistas, mudando a denominação para a função de orientador pedagógico. O cargo define o Orientador Pedagógico como aquele responsável pela orientação do planejamento escolar, atribuindo ainda as seguintes funções para o cargo:

Promover a coordenação, acompanhamento e o controle das atividades curriculares da Escola, tendo em vista a proposta pedagógica, o Plano Escolar, os Planos de Curso e Planos de aulas, além de planos de trabalho expressos através de projetos específicos; prestar assistência técnica aos professores, visando atingir a unidade de planejamento e a eficácia de sua execução e avaliação, bem como proceder à sua reformulação, se necessário; acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento dos planos e projetos de trabalho no nível da Escola, cursos e classes; proceder ao levantamento de interesse de professores e do pessoal administrativo para a programação de cursos de aperfeiçoamento e atualização a serem promovidos pela Escola ou por outras entidades; a proposição de técnicas e procedimentos de sistemáticas de avaliação, seleção e fornecimento de materiais didáticos, estabelecimento de materiais didáticos, estabelecimento da organização de atividades que melhor conduzam a consecução dos objetivos da escola; proceder à atividade de integração escola/família/comunidade; proceder ao trabalho de orientação educacional dos alunos, juntamente com o corpo de professores (LEI MUNICIPAL, 2006, p. 5).

Nesta Lei, o provimento da função ocorria através de processo seletivo interno, com aplicação de uma prova escrita e apresentação de um Plano de Trabalho Pedagógico. O escolhido era o candidato com maior nota na prova escrita e com aprovação do seu Projeto conselho da escola, respeitando os requisitos de licenciatura plena em Pedagogia e no mínimo 3 (três) anos de exercício como titular no magistério público do município em questão.

Contudo, a última mudança da lei, na qual se configura a atual lei, número 207 de 15 de julho de 2015, refere-se ao plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério público da educação básica da rede de ensino municipal. A referida lei permanece com a denominação do cargo de Orientador Pedagógico, com atuação no ensino infantil e fundamental.

Para provimento ao cargo de Orientador Pedagógico, pela primeira vez prevê-se o concurso público de provas e títulos, em que os requisitos solicitados ao candidato referem-se a que tenha licenciatura plena em pedagogia para atuar na coordenação da modalidade de ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Para atuação nas séries finais, o candidato deverá ter licenciatura plena em qualquer das disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, mais Pedagogia e ou pós-graduação em área pedagógica. O candidato deverá ainda possuir conhecimentos teóricos e práticos sobre didática escolar e experiência com no mínimo 6 (seis) anos de efetivo exercício no magistério.

Com o apoio da lei, a Secretaria de Educação incorporou o sumário de atribuições de seu Regimento Escolar das Instituições Educacionais, que constitui um documento norteador às práticas que permeiam o cotidiano escolar e representam a consolidação das diretrizes relativas à organização e funcionamento destas instituições escolares.

A Seção II deste Regimento apresenta, portanto, as finalidades e atribuições da Orientação Pedagógica, termo utilizado no município em substituição ao CP. Constituem finalidades em planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, dando suporte à Proposta Política Pedagógica, ao promover ações que contribuam para a implementação das orientações curriculares e expectativas de aprendizagem da Secretaria Municipal da Educação, assistir ao Gestor Escolar e ao Vice Gestor em assuntos pedagógicos e ainda articular às ações dos docentes.

Nesse documento do Regimento, pelo qual reproduz a descrição detalhada da Lei 207/2015 e de maneira mais específica, são elencados vinte e um incisos relacionados às atribuições mais detalhadas. Dentre tais funções, é perceptível a sua relação com as dimensões formativa, articuladora e transformadora, como apresentada anteriormente por Placco *et al.* (2011).

Dentre as previsões estabelecidas no Regimento, destacam-se:

I - Planejar, coordenar e promover a execução de todas as atividades relacionadas com a equipe de profissionais da REDE MUNICIPAL, organizar e orientar as atividades de apoio administrativo e técnico-pedagógico com o objetivo de assegurar a implementação das ações integradas das diferentes modalidades e ciclos do ensino (LEI MUNICIPAL, 2015, p. 5-6).

O inciso remete a proposta defendida por Orsolon (2001), que parte da ideia de desencadear o processo de formação continuada na própria escola. Com o coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a

proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciando condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio.

II - Planejar, organizar, coordenar e executar a aplicação dos programas de ensino e outras atividades de cunho didático-pedagógicas destinadas à capacitação, formação em serviço e atualização dos profissionais de toda a Rede Municipal; III- Participar e orientar a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação para construção da Proposta Pedagógica e do Plano Escolar (LEI MUNICIPAL, 2015, p. 6).

A autora defende também esta proposta de práticas curriculares inovadoras, incentivando e promovendo a atualização e transformação do professor no ensino.

[...] ao vivenciar um novo jeito de ensinar e aprender e, mediante essa nova experiência, revê sua maneira de ser e fazer, pois a inovação incide em sua pessoa e em sua atividade profissional, e o professor, ao movimentar o seu cotidiano necessita de busca pelo conhecimento, à medida que ele precisa recorrer a outros repertórios e procurar ajuda. Nesse processo, o professor assume a formação continuada, movido por uma necessidade interna, embora gerada por uma demanda externa, aprendendo a aprender e transformar-se (ORSOLON, 2001, p.19).

Os incisos a seguir referem-se à função articuladora, conforme defende Placco *et al* (2011).

- Prestar informações e dar apoio técnico-pedagógico aos profissionais da rede municipal de ensino; seguindo no exercício de suas funções as diretrizes técnicas e legais do Sistema Público de Ensino e as Metas Pedagógicas das unidades escolares; Coletar, preparar e encaminhar dados de caráter técnico-pedagógicos, devidamente sistematizados alimentando o Sistema de Informações Gerenciais e Educacionais da Secretaria Municipal de Educação;
- Executar outras tarefas que lhe forem atribuídas pelo superior imediato, consideradas necessárias ao bom desenvolvimento da Proposta Pedagógica e das metas estabelecidas pela Política Educacional do Município (LEI MUNICIPAL, 2015, p. 6).

A função principal de formação está elencada nas seguintes alíneas:

Participar dos horários de trabalho pedagógico, estudando as técnicas pedagógicas e avaliações do rendimento escolar, orientando a equipe pedagógica sobre as metas a serem atingidas pela proposta pedagógica da unidade escolar; - Proporcionar entre os seus pares o planejamento de atividades destinadas à interdisciplinaridade e contextualização das atividades

curriculares em todas as áreas; - Realizar regularmente em conjunto com Gestores, Assistentes Técnicos Pedagógicos e Supervisores de Ensino Básico o levantamento de necessidades de formação/ aperfeiçoamento/ desenvolvimento e atualização de pessoal docente, técnico e administrativo encaminhando as propostas ao órgão responsável (LEI MUNICIPAL, 2015, p. 6-7).

Com relação à citação acima, compreendemos a importância de uma avaliação diagnóstica a respeito das necessidades de formação dos agentes da escola. Nesse sentido, o trabalho do coordenador não é muito diferente do professor que, para fazer o seu planejamento, precisa antes conhecer o que seus alunos já sabem, o que não sabem e o que precisam aprender.

Orsolon, (2001) destaca ainda a formação do coordenador para melhor atuar nas necessidades educacionais. O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto. Esta afirmativa pode ser observada nas alíneas a seguir:

-Participar de cursos, seminários, encontros e outros, buscando a fundamentação, atualização e redimensionamento da ação específica de Orientador Pedagógico. - Acompanhar os resultados das avaliações desenvolvidas na Rede Pública Municipal de Ensino (LEI MUNICIPAL, 2015, p. 7).

Buscando a harmonia entre os ditames do Regimento e às funções discorridas sobre o papel do coordenador pedagógico, encontra-se nas palavras de Paulo Freire:

O educador ou o coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento e o que cada um pode oferecer. A sintonia de cada um entre si, a sintonia de cada um com o maestro, a sintonia de todos é o que possibilita a execução da peça pedagógica. Essa é a arte de reger as diferenças, socializando os saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e na formação do processo democrático (FREIRE *apud* MEDEL 2008, p.37).

Com vistas a um cenário transformador do seu “fazer pedagógico”, o coordenador pode e deve florescer na posição privilegiada de educador reflexivo, dada a sua função e os desafios que o seu papel lhe propõe. Assim sendo, deve-se reconhecer como capaz de conduzir a equipe com que atua, pois quanto mais busca conhecimento mais fica evidente que o aprendizado é contínuo. E à medida que vai construindo a sua identidade o conhecimento é consolidado,

exigindo assim uma ruptura com o velho e ultrapassado para que o novo encontre espaço na práxis educativa.

2.3 Trajetórias profissionais

“Antes da década de 80 existiam poucos estudos sobre a vida e as carreiras dos professores, porém atualmente há uma dedicação considerável e significativa sobre o tema” BIDDLE (2000, p. 15). Nesta mesma linha, Sá e Almeida (2015, p. 60) mostram que “estudos sobre o desenvolvimento adulto, desde os anos 1960, constituíram o pano de fundo para as pesquisas sobre o ciclo vital (ou envelhecimento) de professores, que buscavam verificar se os docentes passavam por fases comuns em suas vidas profissionais”.

Nos estudos recentes, tem-se aplicado diversos métodos de investigação que vão desde narrações autobiográficas escritas por professores, passando por biografias profissionais, a histórias de vida ou estudos de casos sociais elaborados por terceiras pessoas com colaboração dos professores, até estudos de professores elaborados a partir de escolas e contextos educativos concretos. Biddle (2000), ressalta as sequências dos acontecimentos das vidas e das carreiras dos professores, discutindo questões epistemológicas presentes na investigação sobre este tema. O desenvolvimento de uma carreira é desde o começo até o final, constituído por altos e baixos mesmo em trajetórias profissionais plenas de satisfação, compromisso e competência. Nesse sentido, baseadas em Huberman (1995) Sá e Almeida (2015) lembram que o ciclo de vida passa por diversos períodos como, sobrevivência, descobrimento, estabilização, diversificação, questionamento, serenidade, conservantismo e desinvestimento.

A literatura, de maneira abrangente, trata o termo carreira como trajetória, no entanto Huberman (1995) ressalta que a concepção clássica de carreira compreendia os níveis hierárquicos alcançados ao longo da trajetória em um determinado local de trabalho. Neste sentido, seria diferente de trajetória, que abrangia todo o ciclo de vida profissional, entendendo o seu desenvolvimento como um processo e não uma série de acontecimentos. Já Tolfo (2002) aborda os termos de trajetória e carreira como sendo semelhantes, assim como Bolívar (2002), que se refere à trajetória como tudo o que acontece na vida da pessoa enquanto ela está desenvolvendo sua carreira.

Sendo assim, a carreira dos professores é:

[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos

sequências-tipo, não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica) (HUBERMAN, 1995, p. 38).

No entanto, o conceito de carreira hoje está sendo repensado, porque as transformações no mundo do trabalho não permitem mais pensar em carreira apenas em instituições. Os vários tipos de carreira podem acontecer mesmo sem o profissional estar ligado a empresa ou instituição. Por essas razões, utilizaremos o termo trajetória por ser mais amplo e abranger todos os aspectos que influem na vida profissional, independente da hierarquia. Nesse sentido, consideramos as experiências dos coordenadores pedagógicos como professores, já que todo coordenador é ou foi um professor. Como postulam Sá e Almeida (2015, p. 61), “as trajetórias profissionais referiam-se aos caminhos percorridos ao longo da vida profissional, aos ganhos e às perdas, sem desconsiderar características próprias dos trajetos de cada professor”.

Além disso, Bolívar (2002) ressalta que as trajetórias de professores e professoras do ensino secundário, sujeitos da pesquisa desenvolvida em Granada, Espanha, se distinguem, razão pela qual se torna importante discutir as questões de gênero.

2.4 Estudos de Gênero na Escola

Conforme já realizado com o descritor “coordenador pedagógico” e sua respectiva análise das produções, realizamos o mesmo procedimento com os descritores “gênero na escola” no período de 2011 a 2016. Na pesquisa realizada no portal da CAPES, *SCIELO*, e BDTD foram encontrados um total de 8 trabalhos, sendo 1 tese: Silva (2015), 1 dissertação: Barreto (2012), e 6 artigos científicos: Seffner (2013) e (2011), Lima (2012), Campos (2015), Costa e Santos (2012), Costa *et al.* (2015).

Para esta análise reforçamos nossa atenção para o que Nicholson (2000) afirma a sobre a contradição a respeito do vocábulo “gênero”. Por um lado, o conceito de gênero se contrapõe ao sexo e ao determinismo biológico, descrevendo o que é socialmente construído. Por outro lado, refletindo sobre o modo como o gênero tem sido utilizado para designar as construções sociais que distinguem o masculino e o feminino, é possível considerar que o sexo também é uma representação elaborada culturalmente.

Conforme a autora já nos chama a atenção para a dificuldade que ocorre no entendimento, observamos de forma superlativa que as pesquisas evidenciaram alguns desses

apontamentos, apresentando gênero em uma perspectiva de sexualidade. Neste sentido, Britzman (1996, p. 76) complementa que “essa confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser ‘lidos’ e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza”. Em linhas gerais, identificamos também que as produções baseiam-se em Louro (1997) para designar o termo gênero.

Em outro eixo observamos a emergente necessidade de Políticas Públicas direcionadas à formação continuada abordando temas como gênero e sexualidade nas escolas. Afinal, as pesquisas demonstraram que a comunidade escolar, em especial os professores, carecem de informações e pesquisas acerca do tema para subsidiar a promoção de capacitações e, conseqüentemente, apoiá-los na sua prática pedagógica. Sobre isso vale ressaltar:

Se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/ as os/as jovens, eles/elas devem começar a adotar uma visão mais universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar as formas como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade. (BRITZMAN, 1996, p. 92)

O despreparo destes docentes também decorre da falta de conhecimento e falhas na formação acadêmica inicial, em que determinados assuntos, como esse, não foram tratados como importantes. Para ratificar esta negligência, um levantamento do Instituto Ecos - Comunicação em Sexualidade realizado no período de 2003 a 2008, título da pesquisa “As políticas de Educação em Sexualidade no Brasil” para mapear a inserção da discussão sobre sexualidade e gênero nos cursos de licenciatura e de pedagogia, mostrou que das 989 universidades que possuíam cursos de Pedagogia, apenas 41 ofereciam disciplinas relacionadas a gênero e sexualidade. Dessas, em somente nove os cursos eram obrigatórios. (ECOS, 2009)

A falta de informação e conhecimento gera o despreparo e isso pode criar um ambiente de preconceito partindo dos próprios professores para com os alunos e, às vezes, promovem de maneira inconsciente uma discriminação.

Para entender melhor o conceito de gênero, é válido frisar que este pertencente ao ramo das Ciências Sociais, surgido na década de 70, como fruto de estudos acadêmicos desenvolvidos sobre a condição feminina e a origem das desigualdades entre homens e mulheres, e relativo à construção cultural e social do sexo. Significa, neste contexto delimitado por Heilborn (1991),

a distinção dos atributos culturais restritos a cada um dos sexos e à dimensão biológica dos seres. O uso do termo “gênero” desencadeia todo um sistema de relações que inclui o sexo, mas que transcende as diferenças meramente biológicas.

Enquanto o termo “sexo” caracteriza-se mais como uma vertente genética e fisiológica dos seres humanos, gênero engloba o sexo, mas transpassa o significado meramente biológico, compreendendo o modo como determinado indivíduo se identifica na sociedade, com base no papel social do gênero e no sentimento individual de identidade.

Foucault (1993), por exemplo, faz a análise do poder desvendando os efeitos, com ênfase no domínio da sexualidade. Louro (1997) atenta para uma dúvida comum nos discursos sobre gênero que, de algum modo, referem-se às questões de sexualidade e reforça a importância de diferenciar gênero e sexualidade e identidades de gênero e identidades sexuais. Embora, na prática social, tais dimensões estejam inter-relacionadas - o que torna difícil pensá-las de maneira dissociadas, elas não são a mesma coisa.

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 1997, p. 27).

Neste sentido:

Nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. (BRITZMAN, 1996, p. 74)

Hirata *et al.* (2009) discorre também sobre o feminismo, dentro do contexto histórico, relacionando-o com as teorias nômades, que partem de um saber que vai sendo construído de pessoa para pessoa, de tempos em tempos, transformando-se conforme os novos usos e as disciplinas. Corroborando com estas ideias, encontramos outros autores que reforçam a pertinência de se pensar a identidade num sentido plural e gênero enquanto uma construção

social. Sobre isso: “[...] moldada por padrões que está em processo fragmentação e desfragmentação e não há significado unilateral capaz de abarcar todas as suas singularidades, pois este está em processo de constante movimento, tal qual os sujeitos na produção de suas subjetividades (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 2057).”

Para Louro (1997), o conceito de gênero deve muito ao movimento feminista contemporâneo, que através de suas lutas possibilitou maior debate da temática. Sendo assim, consideramos necessário retomar a história do Movimento Feminista e as suas três ondas para melhor entendimento desse processo.

2.5 O movimento feminista como marco importante na temática de gênero

A Primeira onda do feminismo nasceu após a virada do século XIX com uma grande luta contra a discriminação feminina, movimento conhecido também como “sufragista”, cujo objetivo relacionava-se o direito das mulheres ao voto, mas abrangia também outras reivindicações, como oportunidade de estudo e acesso a determinadas profissões. No entanto, o movimento acomodou-se por um tempo.

A Segunda onda do Feminismo tem origem com a deflagração do termo “gênero” como busca atributiva dos caracteres social, filosófico e político, denunciada na publicação da obra “*O Segundo Sexo*”, de Simone de Beauvoir (verdadeiro nome expoente do Movimento). Surgia a seguinte indagação: “o que é ser mulher?” A escritora oferece respostas, no decorrer de sua obra, à sua própria pergunta, denunciando que a mulher não tem um destino biológico, porque ela é formada dentro de uma cultura que define qual é o seu papel na sociedade. Beauvoir acrescenta “Não se nasce mulher: torna-se” (BEAUVOIR, 1980, p. 189).

Com “*O Segundo Sexo*”, Beauvoir (1980) oferece um espelho de nitidez e dimensões que, até o momento presente, jamais foram encarados pela civilização ocidental, além de fornecer às pesquisas um inigualável arsenal teórico que, até hoje é o ponto de partida para orientar e encaminhar as principais lutas intelectuais pela busca da emancipação feminina. Encontramos, em suas palavras, as seguintes reflexões:

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. [...] Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo. O drama do nascimento, o da desmama desenvolvem-se da mesma

maneira para as crianças dos dois sexos; têm elas os mesmos interesses, os mesmos prazeres; [...] exploram o corpo com a mesma curiosidade e a mesma indiferença; do clitóris e do pênis tiram o mesmo prazer incerto; Até os doze anos a menina é tão robusta quanto os irmãos e manifesta as mesmas capacidades intelectuais; [...] Se, bem antes da puberdade e, às vezes, mesmo desde a primeira infância, ela já se apresenta como sexualmente especificada, não é porque misteriosos instintos a destinem imediatamente à passividade, ao coquetismo, à maternidade: é porque a intervenção de outrem na vida da criança é quase original e desde seus primeiros anos sua vocação lhe é imperiosamente insuflada (BEAUVOIR, 2008, p.56).

Nessa perspectiva, quando fazemos associações de um comportamento específico a um determinado grupo de pessoas só porque são mulheres, homens, meninas ou meninos, estamos reproduzindo alguns estereótipos de gênero. Em outras palavras, estamos acreditando que as diferenças biológicas entre pessoas dos sexos feminino e masculino explicam, limitam e justificam as diferenças de comportamento das pessoas na sociedade.

“Azul é cor de menino e rosa é cor de menina”, “homem não chora”, “toda mulher tem que ser mãe” são apenas algumas das generalizações comumente repetidas nos discursos que ecoam nas famílias, nas escolas, nos meios de comunicação e em situações diversas do dia a dia, seja em ambientes públicos ou privados. Estes discursos podem gerar práticas, tais como: “a fila de menino” e “a fila de menina”, nas aulas de Educação Física e a ausência de divisões de tarefas e responsabilidades em casa, para os filhos e filhas.

Toda vez em que há a repetição de alguma dessas expressões, não se está apenas promovendo a justificativa de comportamentos a partir da diferença entre os sexos, mas também se está projetando como toda a sociedade espera que homens, mulheres, meninas e meninos se comportem, limitando, assim, as suas mais diversas formas e possibilidades de ser e existir no mundo.

Os arranjos de gênero colocados em prática na sociedade exercem uma força sobre toda a nossa vida cotidiana. Eles criam expectativas a respeito de como devemos agir, do que pensar e do que gostar. E se a menina não se sentir bem de batom? Ou o menino odiar futebol? Qual a consequência de dizer que força é uma característica exclusiva de meninos? Significa que mulheres não podem ser fortes? Ou ainda que meninos podem usar a força para obter aquilo que desejam das pessoas, em especial, das mulheres? (ESCOURA; MACHADO; LINS. 2016, p. 1-2).

Além de serem normas restritivas, que tentam encaixar as pessoas em estereótipos preconcebidos, as regras de gênero também provocam e fomentam as questões de desigualdade, os preconceitos e as violências sociais. Quando se utiliza a expressão “desigualdade de gênero”,

faz-se referência às relações de poder, de privilégios ou hierarquias sociais criadas a partir das diferenças percebidas entre homens e mulheres, ou entre as ditas masculinidades e feminilidades.

É possível pensar que um discurso aparentemente ingênuo esteja criando um repertório de vida para as crianças: como elas podem ser, o que podem fazer e sentir, o que mundo espera delas, o que elas devem esperar das outras pessoas, como podem expressar o que desejam. Desse modo, aos poucos, uma anúnciação simples estará produzindo diferenças e, junto a ela, as desigualdades (ESCOURA; MACHADO; LINS. 2016, p. 2).

Sendo assim, ao passo que na Primeira onda as mulheres lutavam por conquista de direitos políticos, nesta Segunda Onda as feministas estavam especialmente no embate contra o fim da discriminação e na compreensão de que homens e mulheres são diferentes, o que não justifica um tratamento desigual. No contexto brasileiro e latino-americano essa onda caracteriza-se, “como uma resistência contra a ditadura militar e, por outro lado, em uma luta contra a hegemonia masculina, a violência sexual e o direito ao exercício do prazer” (MATOS, 2010, p. 68).

Já a Terceira onda do feminismo, que teve início a partir da década de 1990, se caracterizou como meio para corrigir as falhas e preencher as lacunas deixadas pelos movimentos anteriores, como por exemplo, contestar as definições que se apoiavam nas experiências vividas por mulheres brancas e de uma classe média-alta da sociedade. Com esse questionamento, mulheres negras começaram a se destacar no movimento e negociar seus espaços para revelar as diferenças vividas por mulheres com diferentes condições sociais e étnicas (FARIA; NOBRE, 1997).

Atualmente, existe uma discussão (informal) sobre uma possível nova onda do feminismo brasileiro, compreendida pela luta das mulheres contra as violências cotidianas. Essa onda de contágio que, ainda não podemos dimensionar vem mobilizando, de forma horizontal e suprapartidária, mulheres que nunca antes se sentiram parte das discussões da esfera pública.

Esse movimento político surgiu devido à conturbada época de eleições e utiliza de uma marca: *#EleNão*, campanha liderada pelo protagonismo das mulheres para se posicionar contra uma possível eleição do candidato à presidência Jair Bolsonaro — conhecido por seus discursos que propagam ódio, machismo, racismo e homofobia. A mobilização que teve início nas redes

sociais: (*Facebook*), partiu de um grupo de mulheres que criaram a página *Mulheres Unidas Contra Bolsonaro* (aproximadamente com 3 milhões de participantes).

O *#Elenão*, portanto, não é mera *hashtag*: é um fenômeno de politização feminina, é sobre como nós, mulheres, estamos ocupando e reinventando a política.

Vale lembrar que outras ações importantes aconteceram, como no ano de 2015 o uso das *hashtags* “*#PrimeiroAssédio*”, “*#MeuAmigoSecreto*” e “*#AgoraÉqueSãoElas*” que viralizaram na rede e contribuíram para um debate que girou em torno de feminismo, assédio, preconceito, igualdade de direitos e salários, entre outros. Outro assunto que corroborou para a repercussão da temática do assédio foi o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que no ano de 2015 trouxe o tema de assédio e violência contra as mulheres para a prova de redação.

Dessa forma, fica evidente a força do assunto e o quanto se faz importante mencionar a articulação necessária e plural dos estudos de gênero com outras diferenças e desigualdades (raciais, de classes,) e múltiplas faces da violência e, no que importa para nós (nesta pesquisa) a discussão dentro das escolas.

2.6 Interseccionalidades e o feminismo na perspectiva rizomática

Falar de gênero requer um olhar ainda mais 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 pela 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 tanto em contextos individuais, coletivos e arranjos culturais/institucionais. Para a autora:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual 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).

Nesta mesma linha muitas pesquisadoras feministas contribuíram para o desenvolvimento do conceito. Dentre elas, destacamos Bilge que postula:

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70,).

Ao adentrarmos na tarefa de discutir a perspectiva de gênero em uma categoria de análise epistemológica feminista, é imperativo chamar a atenção para as contradições e desigualdades que existem no interior do próprio feminismo entre mulheres brancas e mulheres negras. Este conflito decorre do fato de as mulheres negras não se reconhecerem no movimento e se sentirem invisibilizadas, sinalizando que o feminismo apresenta, conforme Bandeira (2000), uma identidade única sobre ser mulher, singular, fadada a ser ocidental, branca, heterossexual e de classe média. Para o autor, é fundamental olhar para as mulheres em distintos lugares sociais, experiências religiosas, pertença racial, orientação sexual, etc.

Ao acentuarem que há uma multiplicidade de identidades femininas, e de ações políticas a elas vinculadas, as mulheres negras chamam a atenção, sobretudo, ao fato de que ao proporem uma unidade entre as mulheres contra a opressão do modelo patriarcal da sociedade ocidental, as mulheres brancas se esquecem de que elas próprias oprimem outras mulheres, ou seja, ao mesmo tempo em que são subordinadas numa dada situação social pelos homens, também oprimem mulheres negras e de estratos sociais inferiores. (RODRIGUES, 2013 p. 8 - 9).

Portanto, gênero não é o único fator de discriminação e precisamos discutir diferentes opressões e a relação que cada tipo estabelece com o outro para adquirirmos 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).

Neste campo de trabalho, em que o feminismo adota uma abordagem reducionista, utilizamos a concepção de Deleuze e Guattari (1995) para melhor entendimento. Para eles, existe um conceito arborescente, baseado numa visão ocidental e eurocêntrica, que apresenta uma relação de hierarquia dentro do movimento. Neste modelo, a imagem do feminismo é representada pela árvore, pois se fixa a um ponto, centro (tronco) e, somente através dele, é que

se ligam todas as demais ramificações, impondo uma relação de poder, ou seja, o feminismo visto pelo prisma da arborescência identifica apenas um único modelo de mulher.

A árvore induz a uma unidade, desconsiderando multiplicidades, por isso é perfeitamente possível dentro dessa concepção se defender a existência de identidade, de um modelo fixo a determinar o real. Se a identidade a predominar como ícone no feminismo é a da mulher branca, classe média ou classe média alta, ocidental, heterossexual, obviamente as que não estão incluídas nesse padrão são excluídas, não tendo um reconhecimento efetivo na categoria “mulher”. (OLIVEIRA, 2007, p.55)

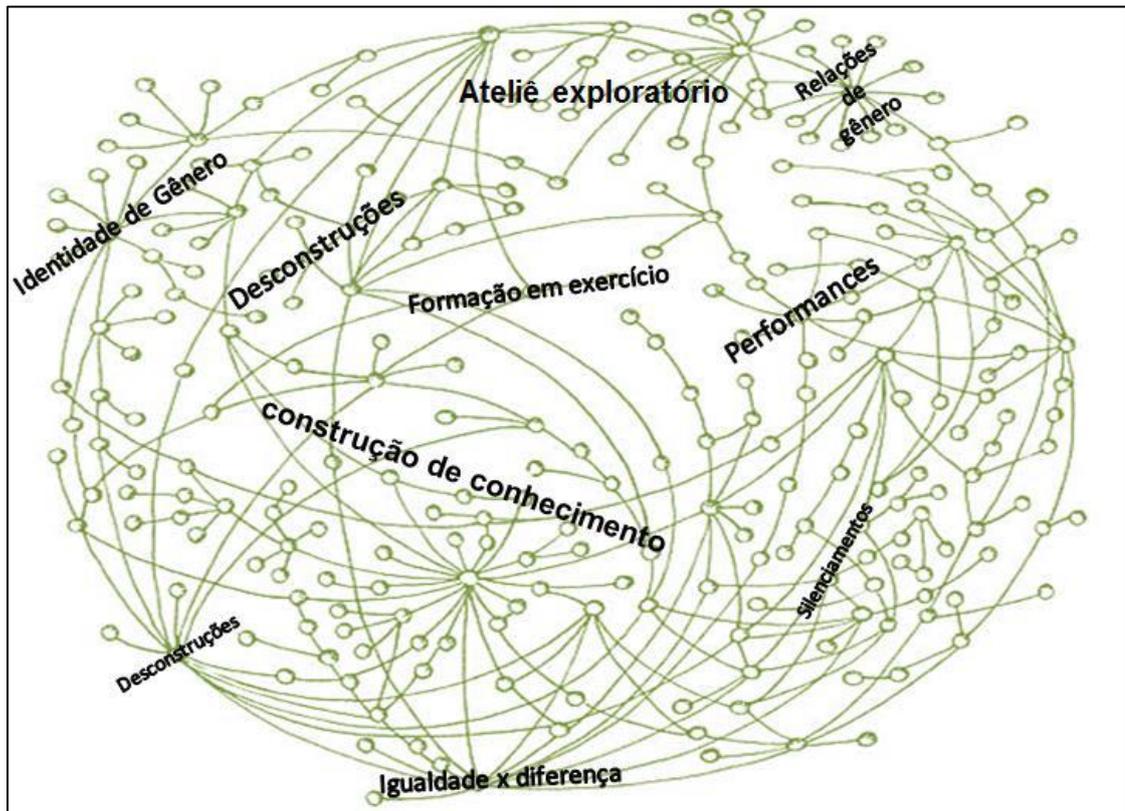
Diante disso, Deleuze e Guattari (1995) defendem que é preciso pensar o feminismo em uma perspectiva de rizoma. Este termo, que os autores importam da botânica, significa um tipo específico de raiz, como por exemplo a grama, que tem um crescimento diferenciado, sem uma direção definida, cuja característica é de proliferar e espalhar.

Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regime de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas. (...) Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14)

Para ilustrar essa ideia, nos apoiamos na representação rizomática utilizada no Ateliê Exploratório, projeto orientado por Silva (2017)⁶.

⁶Rizoma elaborado pelos autores do Projeto Cartografias de gênero: implicações nas práticas pedagógicas na Educação Básica. (OLIVEIRA, *et al.*, 2017a, p2)

Figura 1 – Rizoma do Ateliê Exploratório



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

Assim, ao compreender as relações de gênero numa perspectiva de pluralidade de possibilidades, identificamos outra representação importante que pode ser pensada em forma de mosaico:

[...] um **mosaico** que só pode ser entendido em sua multidimensionalidade. [...] Considero essa formulação particularmente importante não apenas pelo que ela nos ajuda a entender diferentes feminismos, mas pelo que ela permite pensar em termos dos movimentos negro e de mulheres negras no Brasil. Este seria fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vvida através do gênero) e de ser mulher (vvida através da raça) o que torna supérfluas discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras: luta contra o sexismo ou contra o racismo? - já que as duas dimensões não podem ser separadas. Do ponto de vista da reflexão e da ação políticas uma não existe sem a outra. (BAIRROS, 1995, p. 461.).

Logo, o mosaico espelha o conjunto dessas diversas possibilidades e formas de vivenciar gênero sem uma organização hierárquica. É fundamental, assim, reconhecer a premência de avançar nos estudos que encorajem a visão de gênero por uma lente que observe a emaranhada tessitura de múltiplas conjugações de opressão.

2.7 O Movimento *Queer* e os Ciborgues

Nos últimos tempos, o assunto sobre a sexualidade tornou-se um ponto de discussão para vários grupos da sociedade, que segundo Louro (2001), fizeram questão de tornar públicas suas concepções, dando maior visibilidade às chamadas minorias sexuais. Assim, seria possível afirmar que sua luta está muito mais explícita. No entanto, as escolas já em tempos remotos não discutiam esses assuntos, atualmente o cenário não é diferente, pois se mostram despreparadas para lidar com essas questões tão presentes em seu cotidiano.

Louro (2001), atenta para o fato de que antes do século XIX a homossexualidade era considerada como ato pecaminoso. Após esse século, diversos grupos da sociedade os reconheceram como um tipo humano distinto, mas os homossexuais se mantinham discretos, quase invisíveis. Mas ao final dos anos 70 o movimento homossexual ganha força, mais visibilidade e passa a requerer direitos. Porém, crises internas começaram a aparecer e vários subgrupos passam a questionar a identidade homossexual unificada. Essa crise política de identidade deu origem às proposições teóricas e um novo termo: “*queer*”, cuja compreensão se faz mediante uma das principais teóricas do movimento *queer*, a norte-americana Judith Butler.

Queer significa estranho, ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. “Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais” (LOURO, 2011, p. 546). É um insulto usado por muitos grupos homofóbicos ao longo do tempo, porém esse termo, como uma forma de deboche é usado por uma vertente de grupos homossexuais como forma de contestar e se opor principalmente contra a heteronormatividade compulsória da sociedade. Para Louro (2011, p. 516) “*Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora”.

Na mesma linha, Hirata *et al* (2009, p. 228) reforça que os “*queer*” consideram que as categorias de oposição binária são ultrapassadas e reprovam ainda os movimentos feministas por terem centrado o foco sobre questões relativas às identidades coletivas.

A emergência do movimento *queer* ultrapassa a teorização *gay* e lésbica e precisa ser compreendida num quadro mais amplo. Neste sentido, a forma como Foucault (1993) discursa sobre sexualidade, dizendo que como o sexo foi colocado em discurso, se multiplicou as classificações sobre tipos de sexualidade, assim como ampliou os modos de controlá-la.

Outro importante movimento surge também em oposição à heteronormatividade e chama a atenção para um novo termo: os ciborgues. Haraway (2009), faz uma crítica ao feminismo e reabre uma nova discussão na epistemologia feminista. A autora provoca a quebra

das fronteiras do campo da biologia, chamando a atenção para a necessidade de uma identidade baseada na afinidade e, não apenas, na distinção de conceitos biológicos, homem e mulher. Desta forma, surge o termo ciborgue, que veio para dar sentido a opostos que estão no mesmo lugar, como corpo e máquina. A metáfora ciborgue busca esclarecer que transexuais ainda são tratadas como pessoas falsas e, portanto, busca questionar a transparência cisgênera.

O termo ciborgue foi utilizado pela primeira vez pelo médico Manfred Claynes. Ele estava se referindo a um organismo vivo que contém suas partes orgânicas, porém foi alterado e/ou melhorado com partes de um maquinário.

Nesta linha de pensamento é necessário:

[...] reposicionar ideologicamente o movimento feminista: não se trataria mais de um problema em relação as medidas de opressão entre uma categoria e outra, mas sim, a própria dominação. Isso não implica abafar os movimentos feministas, apenas mostra que a prática do feminismo deve levar em conta essa interrogação como conceito norteador, ou seja, não se trata de entender a mulher isolada em si mesma, ao contrário, deve-se perceber o grande nível de complexidade que este conceito remete e suas interligações com outras categorias. O projeto do ciborgue indica o caminho para que o movimento feminista saia do dualismo, deixando de justificar para si mesma seus corpos e ferramentas. Isso implica em um processo dialético de ao mesmo tempo construir e destruir as máquinas, categorias, conceitos absolutos e relações históricas. (KOSSMANN, 2014, p.4)

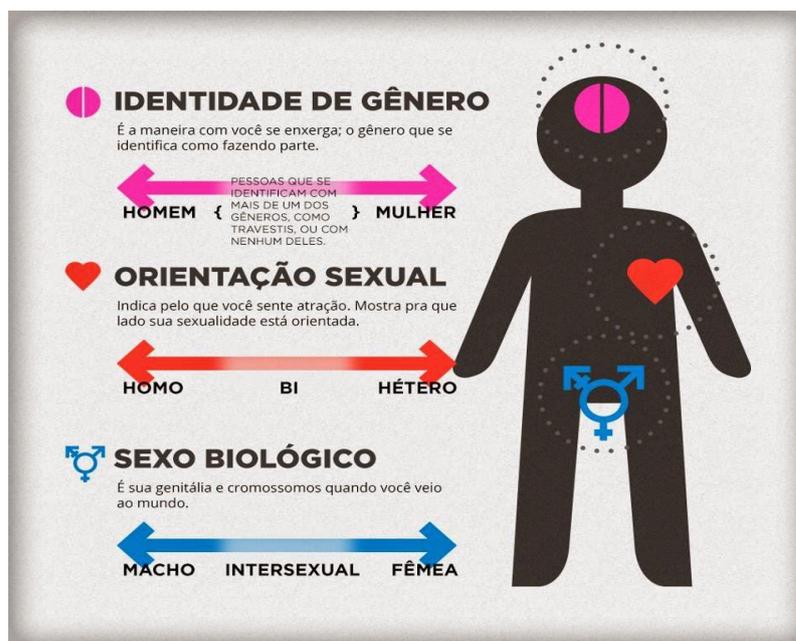
Sendo assim, foi nesse sentido que Bagagli (2013) se referiu em seu artigo como “o discurso e suas maquinárias”, por isso o termo ciborgue aparece atrelado ao transfeminismo, pois são pessoas que se sentem com os mesmos direitos de quem se considera cisgênero, mesmo o gênero tendo sido uma opção diferente ao do nascimento.

Sabemos das diferenças que permeiam homens e mulheres entre si e das diversas nuances entre as feminilidades e masculinidades que podem ser vivenciadas. Todavia, estamos condicionados a pensar em gênero associando ao sexo biológico. Para tanto, é mais do que necessário o entendimento do conceito diversidade de gênero:

Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e naturalizados. Um discurso restritivo sobre gênero que insista no binarismo homem e mulher como a maneira exclusiva de entender o campo do gênero atua no sentido de efetuar uma operação reguladora de poder, que neutraliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção (BUTLER, 2014, p. 253-254).

Para melhor entendimento deste conceito, apresentaremos uma matriz de gênero, que parte da premissa de uma articulação entre o sexo da pessoa, sua identidade e seus desejos e orientações sexuais.

Figura 2 – Matriz de Gênero



Fonte: (ESCOURA, 2014)

A figura 1 apresenta o termo identidade de gênero que pode ser entendido como uma pessoa se vê e como ela se mostra para o mundo: seu modo de pensar, de vestir, de sonhar ou agir. O termo orientação sexual, também encontrado na literatura como desejo afetivo e sexual, pode ser compreendido pelo modo como a pessoa se classifica em relação a quem se sente mais atraído afetiva e sexualmente: por alguém de seu mesmo gênero, de gênero diferente ou ambos os gêneros. E por último o sexo biológico, que se refere ao que pode ser identificado como referencial do corpo da pessoa: se a genitália é um pênis, uma vagina ou um genital ambíguo. (ESCOURA, 2014)

Neste prisma:

a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo” (BUTLER, 2003, p. 24).

Isto posto, reforçamos a importância de compreender as múltiplas identidades de gênero, bem como suas mais variadas conjugações para que, assim, seja possível o entendimento da diferença entre gênero e sexualidade. Acreditamos que, por meio disso, teremos menos problemas, principalmente na hora de discutir políticas públicas, afinal, não é de hoje que termos ligados à noção de identidade de gênero e orientação sexual incomodam quando aparecem em documentos oficiais sobre Educação no Brasil.

Para tanto, consideramos oportuno conhecer o contexto das políticas públicas que envolvem a referida temática.

2.8 O contexto das políticas públicas brasileiras sobre gênero

Analisando a história da formação educacional, observa-se que as desigualdades de gênero estiveram presentes desde os primórdios e em todos os países do mundo, continuando até os dias de hoje, ainda que apresentando padrões variados de acordo com cada cultura (SENKEVICS, 2014). Inicialmente, a escola era um espaço exclusivamente reservado para o masculino, no qual as meninas não podiam ingressar. Quando passaram a frequentá-lo, os locais eram separados e em diferentes instituições. Segundo o sociólogo francês Bernard Charlot (2009), na França, os liceus femininos só foram criados em 1880 e sob forte resistência devido ao medo de que as meninas pudessem escapar da influência da Igreja, vindo a ser mais subversivas.

No contexto educacional atual, embora muito se evidencie a importância do papel da mulher na sociedade e diferentes frentes militem a respeito de políticas afirmativas na promoção da equidade de gênero, observamos uma grande contradição e um enorme retrocesso quando analisamos as políticas públicas educacionais.

2.8.1 Plano Nacional de Educação

Nosso principal instrumento de política educacional - Plano Nacional de Educação (PNE) sofreu consideráveis alterações em função da distorção de entendimento da temática de gênero. Desta forma, é imprescindível a discussão de alguns pontos.

O PNE é o documento que determina 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (2014-2024). O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades

educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. (BRASIL, 2014)

A polêmica que ganhou destaque foi acerca do inciso III do artigo 2 que apontava, inicialmente, diretrizes para a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual". Por influência e pressão da sociedade civil e de uma bancada de deputados ligados a entidades religiosas, o texto teve de ser substituído por "erradicação de todas as formas de discriminação", sem citar quais eram elas. A justificativa era de que o texto anterior era uma tentativa de promover o que chamaram de "ideologia de gênero" e incentivar os alunos a se tornarem homossexuais.

Subsequente à homologação, o referido Plano Nacional teve seu desdobramento em Planos Estaduais e Municipais nos anos de 2015 e 2016 e, implicitamente, delegou a estes a decisão de incluir a discussão da temática ou não em seus planos. Obviamente, sem nenhuma surpresa, estes acompanharam o movimento. Cidades como São Paulo e, inclusive o município, objeto dessa nossa investigação, suprimiram as referências à diversidade sexual, orientação sexual e gênero.

Uma pesquisa realizada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) entrevistou 18.599 pessoas em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O resultado é alarmante e confirma uma realidade já conhecida: entre alunos, pais e professores e demais funcionários entrevistados, 93,5% admitiram ter algum preconceito em relação à gênero e 87,3% em relação à orientação sexual. (FIPE, 2009)

É emergente a discussão dessas pautas em pesquisas científicas, tal qual cumprimos aqui nosso papel e assumimos também nossa postura crítica a esse retrocesso. É necessário “colocar o dedo na ferida do preconceito”, pois a discriminação, tão presente na sociedade, cada vez mais permeia o ambiente de aprendizagem.

2.8.2 Base Nacional Comum Curricular

Em 2017, foi a vez da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dar um passo atrás no respaldo ao tema. A (BNCC) é um documento de caráter normativo que:

define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 5)

Após muitos debates, audiências públicas, seminários, e ampla participação da sociedade na construção colaborativa do documento, a homologação do documento (referente a etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental) veio com a retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto. Certamente essa mudança se deu por conta de pressão ou do receio de sofrer pressão de grupos mais conservadores da sociedade, embora o MEC tenha alegado que a mudança se deu por redundâncias.

As primeiras versões do documento expressavam o direito de todos os sujeitos da educação ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação. Ainda declarava como um dos princípios do documento o combate às múltiplas formas de discriminação, apresentando estas tipificações pelas quais garantiam a inclusão nos textos das palavras: gênero e orientação sexual. (BNCC, 2016)

Na versão aprovada e homologada, as palavras já citadas anteriormente e que antes estavam incluídas no texto foram retiradas. Depois de muitas críticas, o argumento utilizado foi de que combater a discriminação e preconceito não necessitaria de descrição de quais formas de opressão seriam essas. Assim, o documento atual descreve o compromisso com o respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito de qualquer natureza. Entendemos que o argumento da redundância utilizado pelos representantes do documento não é sólido. Citar apenas “preconceito de qualquer natureza” é vago. Afinal, é imprescindível evidenciar essas manifestações de preconceito, para garantir que o trabalho do professor e das escolas seja efetivo e intencional à cada tipo de discriminação. (BNCC, 2017)

Contudo, considerando que o documento da BNCC pode ser ressignificado no momento da elaboração de seus currículos de rede, uma vez que dá abertura para que esses incluam suas características locais e singularidades, de modo atingir a representação de toda a sua pluralidade, é imperativo que estes currículos estaduais e municipais se responsabilizem nesta

complementação do documento, e ressaltem o compromisso com o combate a diversas práticas de discriminação incluindo explicitamente ao longo do texto o termo identidade de gênero e orientação sexual.

Vale acrescentar que a ideia de diversidade continua presente nas habilidades e competências, sendo o documento da BNCC assim como o PNE sustentados pela Constituição Brasileira (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e pela Lei Maria da Penha (2006). Oportunamente, então, apresentaremos um recorte da Lei Maria da Penha que se apresenta como basilar no panorama de gênero e as demais legislações relacionadas.

2.9 As interfaces da violência contra a mulher: Lei Maria da Penha

Nos dias de hoje, apesar dos direitos humanos e criação de leis que amparam e protegem as mulheres, a violência contra a mulher é um mal que ainda persiste. Também chamada de violência de gênero, esta que se refere ao ato exercido contra a mulher pelo simples fato de ser do sexo feminino, expressado na forma de desigualdades culturais entre homens e mulheres, na ideia errônea de submissão da mulher ao homem, do preconceito em relação à própria capacidade da mulher que é tida como o “sexo frágil”. Em nossa sociedade, todos os dias, um grande número de mulheres, jovens e meninas são submetidas a alguma forma de violência.

Assim,

a raiz do problema está na maneira como a sociedade dá mais valor ao papel masculino que, por sua vez, se reflete na forma de educar meninos e meninas. Enquanto os meninos são incentivados a valorizar a agressividade, a força física, a ação, a dominação e a satisfazer seus desejos, inclusive os sexuais; as meninas são valorizadas pela beleza, delicadeza, sedução, submissão, dependência, sentimentalismo, passividade e o cuidado com os outros. (CAVALCANTI, 2007, p. 34)

Então não são as diferenças biológicas entre homens e mulheres que determinam o emprego da violência, são os papéis sociais impostos a mulheres e homens, reforçados por culturas patriarcais (sistema masculino de submissão das mulheres) que estabelecem relações de dominação e violência entre os sexos. (MELO, 2002)

A violência de gênero não está restrita a um certo meio, ela não escolhe raça, idade ou condição social, sendo, neste contexto, a mulher negra muito mais vítima de violência de gênero do que a mulher branca. A mulher negra sofre opressão por ser mulher e sofre opressão por ser negra (racismo). Isso é histórico. A diferença é que entre as pessoas de maior poder financeiro,

as mulheres acabam se calando contra a violência sofrida, talvez por medo, vergonha ou até mesmo por dependência financeira. Em grande parte, a violência contra a mulher ocorre dentro do lar, sendo praticada por pessoas próximas à sua convivência, como maridos, companheiros, namorados, pais, além de ser praticada de diversas maneiras, desde agressões físicas até psicológicas e verbais.

A violência contra a mulher é um problema mundial, estima-se que cerca de 70% das mulheres já sofreram algum tipo de violência durante sua vida. No Brasil, os dados são alarmantes: somos o quinto país em violência contra a mulher e a cada cinco minutos uma mulher é agredida (considerando apenas os dados denunciados). Cerca de cinco mil mulheres são mortas por ano e doze por dia. Um, em cada três assassinatos de mulheres é cometido por parceiros ou ex-parceiros. Mais da metade dos crimes acontece dentro de casa (VELASCO, 2018).

No intuito de combater essa violência, no ano de 1994, o Brasil assinou o documento da Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher. Posteriormente, este documento foi também utilizado como base para a definição de violência contra a mulher contida na Lei 11340, de 2006, denominada Lei Maria da Penha, sendo “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”. (BRASIL, 2006).

Reconhecida pela ONU como uma das três melhores legislações do mundo no enfrentamento à violência de gênero, a Lei Maria da Penha é a principal legislação brasileira no combate à violência contra a mulher. Mas terá a violência uma única face? Poucos sabem que a violência doméstica vai muito além da agressão física ou do estupro. Nesse sentido, a Lei Maria da Penha classifica os tipos de abuso contra a mulher nas seguintes categorias: violência patrimonial, violência sexual, violência física, violência moral e violência psicológica. (BRASIL, 2006).

A violência patrimonial é definida pela Maria da Penha, no artigo 7º, inciso IV, como:

[...] qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades. (BRASIL, 2006).

Os danos ocasionados pela violência patrimonial provocam a dependência econômica para a mulher, fazendo com que ela, por vezes, seja impossibilitada de romper com o ciclo das violências (BRASIL, 2006).

No tocante à violência sexual, a Lei Maria da Penha, conceitua como:

[...] qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos. (BRASIL, 2006).

A violência física, também reconhecida como violência visível, pressupõe “qualquer conduta que ofenda a integridade física ou a saúde corporal da mulher”. Já a violência psicológica, também conhecida como violência invisível, é entendida como:

[...] qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação”. (BRASIL, 2006)

E, por fim, a violência moral, aquela acometida contra a honra da mulher, será “qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.” (BRASIL, 2006)

A Lei Maria da Penha apresenta, ainda, como violência de gênero a definição constante no artigo 5º, em que para esta configuração a vítima deve estar inserida em um contexto de gênero feminino, ou seja, objetada, inferiorizada, subjugada em uma relação de poder, que não necessariamente será praticada em determinado ambiente físico, bastando que o ambiente social e relacional de intimidade esteja configurado, e sequer sendo necessária coabitação ou núpcias, o casamento, a união estável, havendo o relacionamento ou mesmo quando este já tiver findado.

2.9.1 Lei do Femicídio

Em uma tentativa de tolerância zero no combate à violência contra as mulheres o governo federal, no ano de 2015, aprovou a Lei nº 13.104 – a Lei do Femicídio, que define o crime de ódio contra mulheres sustentado na ideia de dominação da mulher pelo homem. Essa Lei aumenta a pena e transforma em crime hediondo o assassinato de mulher, seja pela

discriminação ou menosprezo da sua condição de sexo feminino. A pena para esse crime, que na Lei Maria da Penha é de três meses a três anos, aumenta para o mínimo de 12 e o máximo de 30 anos de prisão. A Lei do Feminicídio ainda prevê o aumento da pena em um terço se o crime for cometido contra uma mulher grávida ou nos três meses posteriores ao parto. (BRASIL, 2015)

O mesmo vale para feminicídio cometido contra menores de 14 anos, mulheres acima de 60 anos ou pessoa com deficiência, e também se o assassinato for cometido na presença de descendente ou ascendente da vítima.

2.9.2 Projeto de Lei da Identidade de Gênero

O projeto de lei (5.002/2013) dispõe sobre o direito dos transgêneros aos “instrumentos que creditem sua identidade pessoal a respeito dos prenomes, da imagem e do sexo com que é registrada neles”, sendo essas mudanças gratuitas. O nome foi dado em homenagem a João W. Nery, mais antigo transhomem brasileiro. O objetivo é garantir o direito do reconhecimento da identidade de gênero de todas as pessoas trans no Brasil, sem necessidade de autorização judicial, laudos médicos ou psicológicos, cirurgias ou até mesmo as hormonioterapias. Assegura ainda o acesso à saúde no processo de transexualização e preserva o direito à família frente às mudanças registradas. (BRASIL, 2013)

Destarte, não há dúvida sobre a importância do amparo da legislação para respaldar esta temática, porém entendemos que não bastam somente leis para que sentidos e práticas educativas sejam discutidas, precisamos refletir, discutir, principalmente com a comunidade educacional, além de também assumirmos o constante desafio produzindo pesquisas científicas para fundamentar as discussões e, assim, possibilitarmos cada vez mais relevo e subsídios em torno do tema.

3 O MÉTODO BIOGRÁFICO NARRATIVO

A metodologia tem como premissa auxiliar a andar no “caminho das pedras” de uma pesquisa, refletindo e instigando um novo olhar sobre o mundo, através de um percurso que muitas vezes necessita ser reinventado e ressignificado (SILVA; MENEZES, 2005).

Desta maneira, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa, adotou um método que valoriza e compreende o trabalho do coordenador pedagógico considerando sua subjetividade, por meio das narrativas de suas experiências sobre suas histórias de vida profissional, com foco na diversidade de gênero.

Conforme pontua Bolívar (2002), o desenvolvimento profissional no ensino é indissociável da trajetória biográfica. Por isso, o profissional do ensino tem que ser encarado como pessoa, o que inclui as esferas profissionais e não profissionais em sua vida e trabalho. No entanto, as histórias de vida e (auto) biográficas possuem variações metodológicas, razão pela qual o autor defende o modelo dialógico como o mais apropriado para o registro de dados e o tratamento da história de vida profissional, de forma a promover uma empatia a partir do envolvimento entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, a fim de construir um relato compartilhado.

As pesquisas em educação, ao longo das últimas décadas, têm-se utilizado da investigação biográfica, logo após a sistematização e consolidação deste enfoque nas disciplinas relacionadas com ciências sociais, sociologia e antropologia, sendo a escola de Chicago a pioneira no uso. Bolívar (2002) defendeu o uso da pesquisa biográfico-narrativa e como Carter (1993) referendava-se pelo enfoque biográfico-narrativo, que supõe uma troca dos modelos habituais de compreender a investigação no campo educativo, já que este tipo de investigação permite visibilizar aos docentes suas preocupações e suas vidas, dimensões normalmente silenciadas na investigação educativa convencional.

Com o propósito de responder a novos e diferentes problemas de pesquisa, o uso das narrativas de professores tem possibilitado a compreensão da prática docente. Nesta perspectiva:

A crescente utilização da pesquisa narrativa em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos [...] permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a identidade profissional, os ciclos de vida

e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar. (SOUZA, 2006, p.136)

Desta maneira, muitos autores denotam a importância de pesquisas e estudos voltados para as trajetórias de vida dos professores, contemplando o modo como articulam o pessoal e o profissional e, conseqüentemente, como vão se (trans) formando, ao longo do tempo, “contribuindo assim para o conhecimento de ser professor” (NÓVOA, 1992).

A narrativa na investigação educativa tem ainda como principal razão o que afirmam Clandinin e Connelly (1995, p.11): “os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas”. A narrativa transmite, portanto, esta complexidade de relações, a singularidade de cada ação e as emoções de cada experiência. Na mesma direção, “é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.37). Para Larrosa (1996), a narrativa é uma modalidade discursiva que constrói a nossa história a partir do instante em que contamos e ouvimos e pela produção e mediação no interior de determinadas práticas sociais. De acordo com ele:

Cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa [...] (LARROSA, 1996, p. 461-462).

Complementando esta ideia, Passeggi, Souza, Vicentini (2011, p. 147) afirmam que “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”, o que constitui, certamente, um dos “terrenos mais férteis da pesquisa (auto) biográfica em Educação” ao passo que Rabelo (2011, p. 185) destaca que esta recriação de si mesmo é “um processo que visualiza o passado frente às perspectivas presentes, mas organizando-se para o futuro”.

Souza (2008, p. 45), em sua pesquisa sobre o método biográfico, afirma que “[...] através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”. Larrosa (2002) ressalta ainda que as trajetórias não são lineares. A maioria dos sujeitos entrevistados apresenta suas respostas em um vai e vem, ao sabor da dinâmica da memória. Em relação a isso se aponta a importância do biograma, que será apresentado logo a seguir, pois é

um instrumento que auxilia a dar ordem, permitindo compreender e determinar acontecimentos importantes (experiência) e que fizeram a diferença em suas trajetórias, ou seja, que provocaram transformações na vida do entrevistado.

Considerando que o processo de socialização docente se estende por toda a vida e inclui rupturas e descontinuidades, (o que, segundo Bolívar (1999), significa que os indivíduos vão alcançando papéis mais maduros e vão produzindo uma progressiva configuração da identidade profissional) será a narrativa uma das opções mais adequadas para abordar este tema de investigação.

Assim, justificamos nossa escolha em utilizar a pesquisa biográfico-narrativa, uma vez que a experiência humana, como destaca Rabelo (2011, p. 13) “só pode ser interpretada de maneira qualitativa”, e esta interpretação qualitativa, que é dada através das narrativas, contribui para a construção e produção do conhecimento.

Vale ressaltar que quando optamos pela escolha do tipo de pesquisa biográfico-narrativo, tínhamos a convicção de sua pertinência com a proposta. Todavia, ao vivenciar na prática este método conseguimos compreender tamanha proporção da importância e pertinência com o objeto de estudo. Investigar como um determinado assunto está sendo trabalhado, perpassa a questão profissional quando este assunto se refere, por exemplo, à diversidade de gênero, um tema que por mais barreiras que possa ter rompido, apresenta-se ainda como um grande tabu da sociedade, uma vez que a dimensão pessoal quanto à temática se faz mais do que presente, ecoando e interferindo sobremaneira na dimensão profissional.

Diante destas constatações, preconizamos que a referida abordagem permitiu o entendimento de possíveis experiências e acontecimentos críticos na trajetória de vida pessoal e profissional do coordenador pedagógico que influenciaram para a construção de sua visão sobre a diversidade de gênero e que podem ou não impactar no trabalho com a temática. Foi possível, ainda, promover a oportunidade de reflexão sobre a própria formação, oferecendo subsídios, quando necessário, para a proposição de “novas atitudes” curriculares em que as diversidades possam ser articuladas com os saberes científicos.

3.1. População e participantes

Quando nos propusemos a fazer este estudo, uma rede de educação do município em questão encontrava-se ante um processo de reforma no contexto educativo de gestores, o que atingiu diretamente a pesquisa. A proposta, que parte da premissa de investigação de um determinado acontecimento na trajetória profissional de coordenadores pedagógicos, contava

com a participação de 18 CPs que ocupavam tal função à época do registro de dados narrativos. No entanto, de acordo com a obrigatoriedade de um concurso público previsto na lei municipal, número 207 de 15 de julho de 2015 para provimento ao cargo de Orientador Pedagógico, esta mudança no quadro de coordenadores foi realizada de forma gradual e em meio ao início do nosso registro de dados narrativos, o que dificultou o processo, colocando-nos em situação de espera por toda a mudança em seu quadro para, então, retomarmos a presente investigação.

Este fato nos chamou a atenção para os mecanismos utilizados pelas administrações educativas na hora de colocar em marcha qualquer tipo de reforma. Apesar dos estudos prévios realizados, na hora de iniciar as ditas reformas se cai em um mesmo erro de projetar as mudanças sem preparar os verdadeiros protagonistas do sistema que deverão colocar essas reformas em prática. O processo ocorreu com a ausência de uma fase de transição dos antigos para os novos coordenadores e, embora a mudança como um todo no quadro profissional tenha sido de forma gradual, o processo de saída do coordenador que estava na função para a entrada do novo coordenador que assumia seu cargo, aconteceu de forma abrupta. Desta maneira, dentre tantos problemas, tivemos muita dificuldade de contato com os sujeitos que anteriormente se propuseram a participar da pesquisa, o que nos obrigou abortar a estratégia anterior e preparar para uma nova etapa que se deu com a participação destes novos protagonistas que assumiam recentemente seu cargo.

Este período de pausa no registro de dados narrativos não foi totalmente perdido, pois possibilitou olharmos com afinco para o nosso próprio percurso à luz de referenciais teóricos, permitindo maior amadurecimento da pesquisa e uma ressignificação no caminho adotado. Sendo assim, vimos a necessidade de ampliar o recorte do estudo, a fim de compreender como estas questões se faziam presentes em toda a educação básica, e não apenas no ensino fundamental. Esta ampliação do estudo pôde, então, contemplar o ensino médio e, por conseguinte, a esfera estadual, que passou a fazer parte de nossa pesquisa. Salientamos, portanto, que os sujeitos deste trabalho são pertencentes à rede municipal e estadual do mesmo município do referido estudo.

Desse modo, o universo da população, correspondeu a um total de 18 profissionais, sendo que 9 indivíduos da rede municipal de ensino do município aceitaram participar da pesquisa no primeiro Na outra rede de ensino, estadual, de um total de 6 coordenadores pedagógicos, 2 deles aceitaram participar da pesquisa. No entanto, um deles, após ter realizado a primeira entrevista e no momento de retorno com o biograma, solicitou a sua saída da pesquisa, sob a justificativa de não se sentir à vontade em tratar a temática naquele grau de

profundidade. Sendo assim, totalizamos 9 sujeitos participantes deste estudo, 8 da rede municipal e 1 da rede estadual, que foram organizados através do modelo adotado por Huberman (1995): recorte transversal, diferenciando os grupos com experiência entre 0 e 4 anos, 5 e 10 anos, 11 e 19 anos e acima de 20 anos.

3.2. Instrumentos

Para o registro de dados narrativos/biográficos foram previstas a realização de duas entrevistas em profundidade, do tipo reflexivas, sobre as trajetórias profissionais que permeiam o trabalho com as diversidades e em especial, a diversidade de gênero, na perspectiva do método biográfico-narrativo. A proposta da entrevista reflexiva parte do pressuposto de possibilitar ao entrevistado a reflexão sobre o que ele está contando e ao mesmo tempo ao entrevistador sobre o que ele está ouvindo, criando uma empatia entre as partes. Este tipo de entrevista tem sido cada vez mais utilizado no campo das pesquisas qualitativas em educação.

Desta forma, a pesquisa está apoiada em Szymanski (2004) que aponta, neste modelo de entrevista denominado reflexiva e semidirigida, a intencionalidade do entrevistador. Mais do que dados para a pesquisa, espera o aprofundamento das questões, através da confiança que se estabelece, aumentando a fidedignidade e confiabilidade da pesquisa. Para a autora é uma solução, pois permite “[...] o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (SZYMANSKI, 2004, p. 10). Nesse sentido, a entrevista pode ser utilizada para:

[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Vale salientar que para a garantia de qualidade na condução deste processo foi realizada uma entrevista piloto, que será suficientemente explicada no próximo tópico. Foram realizadas duas entrevistas com cada participante, a primeira entrevista iniciou com o preenchimento de um formulário sobre os dados sociodemográficos, conforme Quadro 1, com a caracterização de dados pessoais, como(idade, sexo e religião) e dados acadêmicos relativos às suas formações, especializações e em que tipo de instituição, se pública ou privada. Com relação às suas experiências profissionais, procuramos conhecer o tempo de atuação como professor e coordenador pedagógico mais relevantes do entrevistado.

Quadro 1: Formulário de dados sociodemográficos

| | |
|----|--|
| 1. | Código: (a ser definido pela pesquisadora) _____ |
| 2. | Idade: _____ anos |
| 3. | Sexo: _____ |
| 4. | Nível de escolaridade |
| | Graduação: _____ Instituição: _____ Pública () Privada () |
| | Ano de Término: _____ |
| | Outra Titulação: |
| | Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () |
| | Curso/Área _____ Término: Ano: _____ Instituição: _____ |
| | Curso/Área _____ Término: Ano: _____ Instituição: _____ |
| | Curso/Área _____ Término: Ano: _____ Instituição: _____ |
| 5. | Religião |
| | Católica () Evangélica () Espírita () Não tenho religião () |
| | Outra () Qual? _____ |
| 6. | Tempo de atuação como Orientador Pedagógico/Coordenador Pedagógico |
| | 0 a 4 anos () 5 a 10 anos () 11 a 20 anos () acima de 20 anos () |
| 7. | Tempo de atuação como professor? |
| | 0 a 4 anos () 5 a 10 anos () 11 a 20 anos () acima de 20 anos () |

Após o preenchimento deste formulário utilizamos um vídeo, como instrumento complementar na entrevista, com duração de um minuto e cinquenta e sete segundos que problematizou a diversidade de gênero, procurando trazer um entendimento maior sobre a temática. O conteúdo apresentou aos entrevistados dados e informações de pesquisas fidedignas sobre a violência contra a mulher, à desigualdade salarial entre homens e mulheres, além de imagens e recortes de outros vídeos que remetem à liberdade de crianças brincando com carrinhos e bonecas, aos novos arranjos familiares, à expressão de gênero, à exemplos de cenas de discriminação no contexto escolar, e um trecho curto de um vídeo clip que abordava o conflito na identidade de gênero de uma criança e o impacto da família nesse processo. O objetivo era de estimular a memória do sujeito provocando-o para a entrevista.

Como apontam Clandinin e Connely (2000), materiais complementares podem ser utilizados pelos pesquisadores narrativos durante a pesquisa, tais como, fotografias, escrita de diários, notas de campo, conversações, cartas, escritos autobiográficos, entrevistas, recursos iconográficos, memórias, documentos pessoais, etc. Desta maneira, o apoio de outras técnicas e instrumentos é fundamental para melhor se conhecer o problema.

Ao término do vídeo fizemos a seguinte pergunta desencadeadora: O professor e demais envolvidos no ambiente educacional enfrentam muitos desafios em sua vida profissional. Um

dos desafios atuais são as questões de diversidade de gênero, como a homossexualidade, 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!

A entrevista foi orientada por um roteiro simples que superava a perspectiva de uma troca de perguntas e respostas, pois “la entrevista biográfica consiste en un diálogo abierto con pocas pautas, en el que la función básica del investigador es estimular al sujeto para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas” (PUJADAS, 1992, p. 66-67).

O roteiro foi elaborado para orientar a entrevista sem, entretanto, limitar o participante em sua liberdade narrativa. Versava sobre seu processo de formação e de prática profissional, enquanto professor e como coordenador, em relação à diversidade de gênero.

A segunda entrevista foi baseada no biograma, que é constituído por um quadro síntese da transcrição da trajetória narrada na primeira entrevista. (APÊNDICES II ao IV). Este recurso tem se apresentado um importante instrumento inicial de análises, que busca segundo Bolívar, Domingo e Fernández Cruz (2001, p. 177), “la elaboracion de um mapa de su trayectoria que conjugue los acontecimientos y la cronologia”. Portanto, este mapeamento das trajetórias, obtidos através das transcrições, tem a finalidade de organizar e sintetizar o que reflete a trajetória profissional do sujeito, não possuindo corte apenas descritivo, mas também interpretativo.

O uso dos biogramas tem sua aparição nos estudos de Abel (1947), um sociólogo norte-americano de origem polaca que ao estudar histórias de vida nazistas utilizou este instrumento para realizar um levantamento de 683 relatórios biográficos que formaram a base de sua investigação. Posteriormente, Bolívar (2001) utilizou-se do instrumento para mapear as fases de desenvolvimento de professores espanhóis. Sá (2004; 2015; 2016) que tem se dedicado à discussão do uso dos biogramas em pesquisas narrativas, aponta em uma de suas pesquisas com professores engenheiros algumas vantagens em seu uso:

Em primeiro lugar, permitiram a representação esquemática de toda uma vida profissional [...] Em segundo lugar, como a trajetória era reconstruída, durante a entrevista, numa tarefa conjunta de pesquisador e entrevistado, essas sínteses esquemáticas otimizaram o tempo das entrevistas e permitiram o aprofundamento essencial aos objetivos da pesquisa. Permitiram, também, a construção dos quadros e figuras necessários à superposição dos dados e à sua representação gráfica. Serviram, portanto, para a identificação de regularidades nas trajetórias individuais. Em terceiro lugar, tais instrumentos

preservavam as singularidades dos relatos, preocupação presente durante todo o processo, já suficientemente enunciada. (SÁ, 2004, p. 93-94)

Na construção do biograma, Bolívar (2002, p. 195), organizou seu conteúdo em “[...] três categorias: cronologia/fatos, acontecimentos e incidentes ou impactos críticos”. Sá (2004, p. 94), reportando-se a Bolívar (2002), estruturou o modelo de biograma em 6 colunas sequenciais, sendo “[...] as fases, a cronologia em anos, a idade vital, a idade profissional, os acontecimentos, os significados (valoração) e os incidentes críticos”.

Paulatinamente, organizamos a construção do nosso biograma em 4 colunas, que compreendem, respectivamente: cronologia dos fatos em anos, acontecimentos, significados e trecho da narrativa do sujeito relacionada a síntese, este último item que conferiu maior fidedignidade e credibilidade ao documento. Os **incidentes críticos** são representados em negrito na coluna de acontecimentos.

3.3. Procedimentos para Registro e Análise dos Dados Narrativos

Por utilizar seres humanos para o registro de dados narrativos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo, foi solicitada a autorização do Secretário municipal de educação e diretores para o registro de dados narrativos.

Para a escolha dos participantes, foi solicitada à secretaria de educação uma reunião com os coordenadores para apresentação da pesquisa, e assim foram realizadas duas reuniões com todos os coordenadores da rede municipal de educação, com o objetivo de apresentar os procedimentos da pesquisa, bem como o convite para participar da mesma. Ao final da reunião, os coordenadores podiam tirar dúvidas e assinar um documento declarando seu interesse e ao mesmo tempo já agendavam a entrevista, conforme sua disponibilidade em relação a determinadas datas e horários já previamente elaborados. Vale ressaltar que a secretaria de educação disponibilizou um local em sua sede, caso necessário, para que estas entrevistas acontecessem, no entanto, todos preferiram que a mesma ocorresse em seu local de trabalho, nas respectivas Unidades Escolares.

Na rede estadual, o contato foi realizado através de telefone e foi solicitada uma visita para apresentação do trabalho para que o coordenador que se interessasse em participar

realizasse o agendamento de data e local da entrevista, conforme sua disponibilidade. No entanto, os coordenadores que se dispuseram a participar, de imediato, já agendaram a entrevista sem a necessidade de uma visita, conforme sua disponibilidade de data e horário.

Conforme sugere Chizzotti (1995), aplicamos uma entrevista piloto na intenção de testar o método e os instrumentos da pesquisa, de modo a preparar a pesquisadora para possíveis problemas que pudessem prejudicar sua realização. A partir desta experiência, foi possível realizar ajustes no roteiro que permitiram maior aproximação das informações com o objeto de estudo, além de ajustes na pergunta desencadeadora, tornando-a mais adequada e, principalmente, confirmar a importância de se utilizar o vídeo de aquecimento como um dos instrumentos estimuladores da entrevista. Este processo, portanto, permitiu melhorar a técnica da entrevista, pois ao ouvir a gravação, foi possível modificar e refinar o processo de levantamento de dados.

Após os procedimentos supracitados, iniciamos as primeiras entrevistas que compunham a primeira etapa do registro de dados narrativos:

O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase da compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.27).

Esta etapa inicial, portanto, caracterizava-se por uma primeira entrevista com cada participante, de caráter exploratório, que foi realizada em três momentos: o primeiro que teve como objetivo a apresentação da pesquisa, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Apêndice A), em que evidenciamos a garantia do sigilo de sua identidade, bem como asseguramos sua saída do presente estudo, se assim desejasse, a qualquer tempo. Ficou estabelecido, então, que os nomes dos participantes e das pessoas citadas seriam preservados em seu anonimato, sendo alterados para fins de transcrição e análise da pesquisa. Desde então, procuramos criar um clima de aproximação entre o pesquisador e entrevistado, um momento em que se procurava conhecer o sujeito através de perguntas mais informais, estabelecendo um clima de empatia. E para tal, perguntamos sobre sua cidade de origem, sobre o ambiente educacional ao qual o profissional estava vinculado, informações do cotidiano escolar e quando essa empatia se consolidava, alguns questionamentos também surgiam por parte da maioria dos entrevistados, como por exemplo, o interesse em maiores informações sobre o mestrado, muitos manifestaram interesse em cursar esta modalidade de ensino.

Enquanto essa conversa se dava, o entrevistado preenchia o formulário de dados sociodemográficos e assinava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, esse último relativo às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde.

No segundo momento, utilizamos o vídeo “Facetas da diversidade de gênero” (já suficientemente explicado) que foi elaborado especificamente para este fim como instrumento complementar na entrevista para suscitar a memória do sujeito e estimular as narrativas.

E, finalmente, no terceiro momento, a pergunta desencadeadora que estimulou o início da narrativa do entrevistado. Com o seu consentimento, o registro da fala foi gravado em mídia digital, no intuito de transcrevê-la posteriormente. A entrevista seguiu um roteiro já descrito anteriormente. No entanto, no registro da narrativa quem dá o tom, o ritmo e a direção é o sujeito. Pujadas (1992) sugere que o pesquisador realize poucas intervenções, somente no que diz respeito aos aspectos relevantes, evitando dar sempre sua opinião em torno do tema tratado. Desta forma, durante a narrativa procuramos ter poucas interferências, a não ser em momentos pertinentes e para reconduzir o relato, situação esta que ocorre quando o sujeito se distancia do tema e se perde em seu discurso.

A segunda etapa do registro de dados narrativos, constituída pela segunda entrevista, teve como pressuposto o que apontam Sá e Almeida (2004, p. 186) “preencher as lacunas que o primeiro momento da entrevista havia deixado”. Isso foi realizado mediante a elaboração do biograma.

Através dos biogramas, tivemos maior facilidade em representar com coerência os acontecimentos que marcaram as trajetórias profissionais dos coordenadores, pois sem este instrumento seria notória a dificuldade de representação do movimento de ir e vir das lembranças, tão característica da memória humana e, das narrativas.

Por meio desse mecanismo, analisamos os diferentes acontecimentos que marcaram as trajetórias de CPs, em relação à diversidade de gênero e às questões decorrentes desse impacto, como as reflexões individuais e/ou coletivas, as ações decorrentes e os avanços e limitações relativas à compreensão da temática.

Na devolutiva deste instrumento ao sujeito, este podia modificar, alterar, complementar, negar ou validar o documento na íntegra. Os biogramas, portanto, com possibilidades de serem complementados durante a segunda entrevista, são superpostos com o objetivo de identificar as questões de diversidade de gênero impactantes na vida profissional dos coordenadores pedagógicos. Contudo, neste processo de retorno com os biogramas, os entrevistados

demonstraram muita surpresa com a organização da entrevista. Um dos entrevistados se mostrou impactado com seu próprio relato, e não se sentiu à vontade para continuar, solicitando sua saída como participante. Os demais não suprimiram os dados. Alguns, após breve leitura, mostraram-se muito surpresos e relataram apenas que podiam ter explorado um pouco mais alguns pontos da narrativa. Ao sugerirmos esta possibilidade, preferiram não modificar uma narrativa que fora espontânea.

Sendo assim, o biograma foi submetido ao crivo dos coordenadores durante a segunda entrevista, e estes deviam confirmar ou alterar o registro ali contido, assim como o documento passa a orientar as demais questões a serem exploradas, abordando aspectos que não haviam sido tratados até o momento e aprofundar em dados que consideramos mais relevantes em função dos objetivos da referida pesquisa. O dialógico na pesquisa biográfico-narrativa se fez mais presente quando no tratamento da narrativa procuramos buscar o seu sentido, apreender este resultado que é representado através do biograma para, somente assim, retornarmos ao sujeito e construir, juntos, o real significado. Neste contexto, defendemos a importância de ir além do discurso do entrevistado, assim como indica Rabelo:

[...] superando a colagem de fragmentos do texto e penetrando no complexo conjunto de símbolos que as pessoas usam para conferir significado ao seu mundo e vida, descrevendo os relatos de forma que obtenha sentido (RABELO, 2011, p.182).

Essa segunda entrevista, portanto, era orientada por um roteiro personalizado para cada sujeito e, somente a partir dessa devolutiva e das perguntas elaboradas para cada sujeito, que avançamos na investigação, nos aproximando ainda mais dos objetivos do estudo.

Respeitamos o posicionamento dos dois sujeitos que solicitaram sua saída da pesquisa por não se sentirem confortáveis ao tratar a temática de gênero, seguindo, assim, as orientações do comitê de ética, ao não considerar suas narrativas na análise dos resultados e em sua discussão.

Após o registro de dados narrativos, por meio dos instrumentos selecionados, organizamos as informações produzidas a fim de possibilitar as análises, interpretação dos dados e discussão. Para tanto, realizamos a sobreposição dos em quadros-sínteses esquemáticas dos biogramas.

Com o aprofundamento de determinados aspectos foi possível realizarmos, através do quadro de sobreposição de biogramas, as aproximações das regularidades e os distanciamentos pelos fatores singulares. Desta forma, demonstramos a ligação de elementos dos diferentes

sujeitos que participaram da pesquisa, pois assim como afirma Rabelo (2011, p.182): esta organização permite e facilita a identificação e análise dos elementos “revelando não só os pontos comuns nas estórias, mas sim suas diferenças e singularidades”.

O Quadro 2 apresenta um modelo de quadro de sobreposição dos biogramas utilizado para análise dos dados desta pesquisa.

Quadro 2: Modelo de sobreposição – Experiências com diversidade de gênero

| Sujeito | Idade Profissional | Idade vital | Acontecimento /incidentes críticos | Significado | Trecho do relato |
|----------|--------------------|-------------|--|---|--|
| Ana | - | 13 | Primeira experiência com a diversidade de gênero | Um caso na família possibilita o primeiro contato com a diversidade de gênero, preparando-a para lidar com estas questões na trajetória profissional em diversos contextos; | 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. |
| Giovanna | 5 | 25 | Contato com situação de gênero favoreceu ao não preconceito | Esclarece que a possibilidade de contato com a temática no âmbito pessoal, possibilitou maior abertura para estas questões no âmbito profissional. | Não tenho preconceito nenhum, inclusive a madrinha do meu filho é homossexual, e a partir desse contato facilitou ter um olhar mais aberto para a comunidade escolar com a mesma característica. |
| Sandoval | 5 | 25 | Experiência negativa permite um conceito de tensão com a temática | Esclarece, na segunda entrevista, que o professor travestido não apresenta uma boa imagem para a escola. | 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. |
| Carolina | 3 | 24 | Vivências com amigos homossexuais | Ter amigos homossexuais permitiu naturalidade com a temática e sua relação profissional. | Tenho tanto amigo gay que para 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; |

Fonte: Dados da pesquisa

3.4. Análise de dados

A análise interpretativa dos dados foi apoiada em Bolívar (2002) e realizada por meio de uma sistematização de oito fases, nas quais apresentamos o detalhamento no quadro a seguir:

Quadro 3: Sistematização da análise de dados

| FASES | PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS NARRATIVAS |
|--|--|
| Pré-análise | Transcrição dos textos orais produzidos nas entrevistas, através da escuta seguida da escrita, sem auxílio de softwares. Tal estratégia permitiu o esboço em mapas mentais de elementos a serem explorados na análise. |
| Organização dos dados | Através dos biogramas, organizamos a abundância de informações que recolhemos das narrativas e, partindo de várias leituras, filtramos e agrupamos estas informações para fins de organização e compreensão das mensagens produzidas. |
| Compreensão do significado e identificação de incidentes críticos | Buscamos compreender o significado dos acontecimentos narrados, procurando ir além de seu discurso e atribuindo um sentido para o relato, identificando os incidentes críticos que permearam suas trajetórias para compreender como estes acontecimentos influenciam a prática profissional. Início do processo de agrupamento das informações por eixos de análise. |
| Devolutiva para entrevistados | Na devolutiva, os entrevistados podiam confirmar ou não os pressupostos, os significados atribuídos pela pesquisadora diante dos acontecimentos narrados em sua trajetória e que se relacionam com o objeto de estudo. Nesta fase, o sujeito podia complementar, alterar o documento para então validá-lo. Após este processo, respondiam novos questionamentos elaborados de forma personalizada para cada sujeito e que versam sobre aspectos a se aprofundar. |
| Análise sócio demográfica | Concomitante ao processo anterior, realizamos a análise sócio demográfica a fim de traçar um perfil acadêmico e profissional deste sujeito. |
| Organização categorial | Constituímos os eixos com o objetivo de condensar as informações e classificar os elementos relevantes e significativos das narrativas que estavam voltados para a temática do estudo. |
| Relação dos incidentes críticos em comum | Estabelecidos os eixos de análise, retomamos as leituras e releituras dos biogramas com a finalidade de relacionar possíveis incidentes críticos em comum. |
| Sobreposição de biogramas | Após o encadeamento dos relatos relacionados, realizamos a sobreposição dos biogramas, através de quadros-sínteses, o que permitiu a identificação dos aspectos comuns e singulares. |

A sistematização e a organização das narrativas foram de suma importância para o estudo, corroborando para que a pesquisadora enxergasse a todo tempo o desenho do percurso investigativo com foco no problema e seus propósitos, tornando possível, assim, tecer relações e dialogar com o referencial teórico de forma mais coerente e objetiva.

4.OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E A DIVERSIDADE DE GÊNERO: RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Perfis dos coordenadores pedagógicos

As informações sociodemográficas em pesquisas qualitativas têm sido cada vez mais utilizadas, o que denota sua importância, uma vez que oferece informações preciosas sobre quem são os agentes do universo pesquisado. Desta forma, traçar o perfil que represente profissionalmente os coordenadores pedagógicos do município de estudo, constitui recurso para melhor conhecer nosso universo e identificar as similaridades, diferenças e especificidades dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Entendemos que, ao ampliar o conhecimento deste contexto, poderemos contribuir no maior cuidado em ações futuras quanto ao planejamento e no âmbito das políticas públicas, considerando a devolutiva desta pesquisa às redes de ensino participantes. Portanto, este estudo vem ao encontro de múltiplas reflexões, contextualizando-o em uma perspectiva micro e local (que muito nos interessa), mas dentro de uma realidade global da educação.

Inicialmente buscamos compreender quem é o coordenador pedagógico que nos narra sua trajetória, analisando particularidades de: sexo, idade, nível de escolaridade, graduação, tempo de experiência como professor, tempo de experiência como coordenador pedagógico e ainda sua religião. Este último aspecto cabe uma explicação antecipada, pois foi inserido visto o conflito do discurso religioso quando visualiza-se gênero pelo viés da orientação sexual. Em detrimento deste fato, podem surgir barreiras e dificuldades no desenvolvimento do trabalho no ambiente educacional.

O Quadro 4 apresenta o detalhamento dos dados sociodemográficos dos 9 participantes do estudo investigativo, sendo que a rede de ensino corresponde a um total de 24 profissionais e, destes, apenas 3 são do sexo masculino.

Quadro 4: Informações sóciodemográficas dos coordenadores

| Pseudônimo | Sexo | Idade (anos) | Nível de Escolaridade | Graduação | Religião | Tempo Coordenador Pedagógico | Tempo Professor |
|------------|------|--------------|-----------------------|---------------------------------|------------|------------------------------|------------------|
| Ana | F | 57 | Especialização | Pedagogia/ Letras/Sociologia | Católica | Acima de 20 anos | Acima de 20 anos |
| Sandoval | M | 52 | Especialização | Pedagogia/ Matemática | Católica | 0 a 4 anos | Acima de 20 anos |
| Giovana | F | 35 | Graduação | Pedagogia e História | Católica | 0 a 4 anos | 5 a 10 anos |
| Raquel | F | 42 | Mestranda | Pedagogia/ Psicologia | Espírita | 5 a 10 anos | 11 a 20 anos |
| Janaína | F | 39 | Especialização | Pedagogia | Católica | 0 a 4 anos | Acima de 20 anos |
| Laura | F | 39 | Especialização | Pedagogia | Católica | 0 a 4 anos | 11 a 20 anos |
| Joyce | F | 31 | Especialização | Pedagogia | Católica | 0 a 4 anos | 11 a 20 anos |
| Valéria | F | 35 | Especialização | Letras/ Pedagogia | Evangélica | 0 a 4 anos | 5 a 10 anos |
| Carolina | F | 56 | Especialização | Pedagogia | Católica | 0 a 4 anos | 5 a 10 anos |

Como observado, a maioria de 21 coordenadores era do sexo feminino, ou seja, a presença feminina era hegemônica. Entrevistamos, portanto, 8 do sexo feminino e apenas 1 do sexo masculino, representado no Quadro 4 pelo codinome Sandoval.

Ressaltamos que esta característica da docência feminina também é revelada nas pesquisas do INEP (2017), pois dos mais de 2,3 milhões de professores que atuam na educação básica brasileira, 80% é formado por mulheres. Destas, mais da metade tem idade superior a 40 anos. Esses dados são convergentes com os dados apresentados pelo último CENSO (2010), que evidenciam 82% do professorado constituído por mulheres, reiterando, historicamente, a profissão como função feminina. Esses resultados são também compatíveis com uma ampla pesquisa realizada por Placco (2010) abrangendo 13 estados brasileiros e 400 CPs, em que a pesquisadora traçou o perfil dos coordenadores pedagógicos do país. Neste estudo também foi observado que a coordenação pedagógica é uma profissão, predominantemente, exercida por mulheres, 90%.

Sobre essa profissão feminina, Louro esclarece que:

[...] a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais

relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes (LOURO, 1997, p. 88).

Este dado apontado na pesquisa e que bem esclarece a autora, mostra que esta profissão tipicamente feminina está diretamente associada às suas habilidades afetivas e maternas, marcadas por paciência, bondade e afeto, ao mesmo tempo em que observamos discursos na sociedade que entendem a escola como extensão do lar, fica claro compreender como esta relação é estabelecida entre a atividade escolar e as características tidas como femininas de cuidado, zelo, vigilância. Neste contexto, a docência foi se consolidando como feminina.

Quanto à idade dos profissionais envolvidos no mapeamento realizado por Placco (2011, p. 237) “76% de participantes transitam entre 36 e 55 anos, sendo a idade média 44 anos.” Em nossa pesquisa observamos que esta característica se manteve muito próxima dos estudos da autora, pois a média de idade concentrou-se em 43 anos.

[...] os dados aqui coletados e de outras pesquisas têm mostrado a questão de gênero como extremamente relevante na vida das escolas, ressaltando-se que alguns 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. Fica a sugestão para outros estudos (PLACCO, 2011, p. 282-283).

No tocante ao tempo de atuação como Coordenador Pedagógico, apenas uma apresenta uma carreira consolidada há mais de 20 anos. Outra entrevistada tem como experiência o período de 5 a 10 anos. Os 7 demais entrevistados apresentam, no máximo, 4 anos de atuação, sendo deste grupo um número expressivo de 5 sujeitos, o que corresponde a mais da metade de todos os participantes da pesquisa que estavam pela primeira vez como coordenadores pedagógicos e há pouco mais de 2 meses, quando da realização do registro de dados narrativos.

Cruzando esses dados com a pesquisa de Placco (2010), verificamos que a maioria tem pouco tempo na função (menos de um ano a quatro anos). No entanto, mesmo com pouca ou nenhuma experiência como coordenador, estes profissionais possuíam mais de 8 anos como docentes, visto que este era um requisito obrigatório para o concurso público pelo qual ingressaram. Assim como menciona o artigo 67 da LDBEN “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério. ”

Para se ganhar confiança e requisitos que irão contribuir para lidar com situações adversas, são necessárias experiências.

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).

Ao considerar que, para a chegada à gestão é necessária a experiência docente e, no mínimo, a licenciatura pela qual se dá o ingresso na docência, observamos que; para o concurso no qual os CPs da rede municipal adentraram, era necessária a graduação em Pedagogia, pois esta licenciatura também confere a habilitação para a gestão. Confrontando esses dados com a investigação de Placco (2010), constatamos que os CPs investigados em seu estudo também percorreram este caminho.

Sob o prisma da formação continuada, 89% dos entrevistados cursaram pós-graduação *lato sensu*, um bom resultado que denota a preocupação destes com sua trajetória profissional, mas que infelizmente contrastam com a realidade de demais professores com Pós-graduação no Brasil, que ainda é muito reduzido, apenas 30,2%. Destacamos, pois, que será um grande desafio atingir a Meta 16 do PNE que corresponde a formar em nível de pós-graduação um contingente de 50% dos professores da Educação Básica até 2024, quando encerra a sua vigência. (INEP, 2018). O docente não pode se privar de estudar, pois grandes são os desafios que o profissional enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver prática pedagógica é indispensável para que haja maior mobilização na formação de professores. É imprescindível, pois, criar condições favoráveis tanto para a formação continuada quanto para a valorização dos mesmos, o que muito contribuirá para seu aprendizado profissional.

Vale ressaltar que o único sujeito do sexo masculino tem como outra graduação a matemática, ciências exatas, este que é considerado um campo – majoritariamente - masculino. A literatura esclarece este fato por muitos pontos, mas o principal deles: apresenta um discurso que trata como uma questão modelada culturalmente. Enquanto meninas, na infância, brincam de boneca, de mamãe e casinha e, intrinsecamente desenvolvem o cuidado, quando se trata de meninos, observamos que são mais estimulados aos campos das ciências, tecnologia, engenharia e matemática, através de brinquedos mais desafiadores, como os jogos de raciocínio lógico, jogos de construção, lego, quebra-cabeças, tabuleiros, eletrônicos, entre outros.

Desta maneira, as ciências exatas denotam essa relação com gênero, porém não em relação às diferenças biológicas ou capacidades inatas, mas sim como uma construção social que tem papel relevante no desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Sobre o perfil religioso dos nossos entrevistados, temos uma maioria de 80% católicos, 10% evangélicos e 10% espíritas, o que também corresponde 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).

De maneira geral, os resultados expressados contam com indicadores importantes que devem estar na mira dos formuladores de políticas públicas, pois revelam um importante panorama de uma categoria, e dão suporte para discussão de temas relativos às metas do Plano Nacional de Educação que se desdobram no Plano Municipal de Educação. Sobretudo, é preciso reconhecer a necessidade de avançar em estudos mais detalhados, uma vez que a área da Educação carece de indicadores e dados anuais. Para um relevante desenvolvimento do país em bases sustentáveis, estes indicadores são imprescindíveis, mas não o suficiente já que também é importante realizar o monitoramento constante de estratégias e impactos das políticas públicas implementadas.

4.2 Percepção do discurso religioso

Não é de hoje que já observamos a grande relação das experiências religiosas subjetivas com o recrudescimento de uma moral-religiosa, por vezes fascista, apoiados no discurso heteronormatividade. Assim, a resistência religiosa frente ao pluralismo social, especialmente no que toca às temáticas de orientação sexual e gênero, tem a tendência de denotar disputas duais que fomentam relações de poder, principalmente através do fundamentalismo religioso de bancadas parlamentares e de foro especial, em um lugar que não as pertence, observada e respeitada a laicidade do nosso país.

A maioria dos coordenadores, quando indagados sobre a religião ser um possível obstáculo na compreensão e trabalho com gênero, concordou com esta aproximação, informando a dificuldade e o preconceito em que, muitas pessoas apoiadas em seus dogmas, restringem sua ação profissional.

O professor tem que ser subjetivo dentro de sala de aula, ele pode ter a religião que ele quiser, mas como o Brasil é laico, ele em momento nenhum pode tanto falar de religião, colocando o ponto de vista dele, porque ele vai acabar incentivando de alguma forma, ou fazendo qualquer tipo de discriminação. Só

que a gente sabe que a religião é mais fechada para esse tipo de assunto, esta é uma questão mais delicada para ser tratada. Aqui a gente nota que a maioria é evangélica, hoje em dia o protestantismo tá ganhando mais espaço do que o catolicismo, e os evangélicos são mais metódicos na doutrina, seguem a doutrina mais à risca, fazem uma interpretação mais forte da religião, do que os católicos. (GIOVANNA, 2017 - Entrevista registrada pela autora no campo de pesquisa.).

Embora vivamos em uma sociedade laica e a escola deva respeitar os diferentes pertencimentos religiosos e crenças de todos integrantes da comunidade escolar, assim como suas singularidades e valores, observamos que a abordagem pedagógica de gênero e sexualidade costuma ser pautada em uma concepção religiosa, em que se prega o proselitismo.⁷ Natividade e Oliveira (2007) ressaltam ainda que esses discursos religiosos agem em defesa de uma heterossexualidade compulsória, mesmo que nossos programas nacionais se amparem em leis e políticas públicas que não consideram (mais) a homossexualidade como crime ou patologia. O projeto político pedagógico (PPP) das escolas, deveria abordar o assunto distanciando o conceito de homossexualidade do pecado, próprio de confissões religiosas, mas incompatível com as políticas públicas educacionais. (SEFFNER, 2011).

A presença do ensino religioso é um grande ponto de atenção e discussão. Documentos como a LDB (1996) artigo 33 que trata do ensino religioso e da Lei 9475/97 que altera a redação do artigo, observamos um caráter ambíguo na sua regulamentação, e que acaba abrindo caminhos para que vários estados brasileiros possam instituir o caráter confessional. Além destes documentos que fazem menção ao ensino religioso, hoje, a BNCC (2017) determina a obrigatoriedade da oferta do Ensino Religioso, no entanto, a matrícula no componente curricular é facultativa ao estudante. Por conseguinte, sabemos que o ensino religioso nas escolas não se dá apenas em aulas específicas, há outras formas de ensinar religião sem ser, necessariamente, por instrumentos legais como o caso da disciplina.

A religião e, assim, a intolerância podem acontecer além do espaço convencional de aulas dos professores; mas também nos aspectos extracurriculares e na subjetividade. É o conhecido currículo oculto, que transmite condutas e valores de forma subliminar no cotidiano escolar e contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes.

Sepulveda *et al.* (2016) exemplificam as ações subjetivas presentes no cotidiano, como: exibição de símbolos religiosos na sala de diretores e secretarias, quadros com imagem de santos e bíblias expostas pelos corredores, datas religiosas comemorativas em que se rezam

⁷ O propósito do proselitismo é converter pessoas para uma nova religião, doutrina, ideologia, filosofia ou causa, mesmo sem haver interesse inicial para esta conversão.

missas; práticas e discursos discriminatórios aos alunos adeptos das religiões de matrizes africanas, assim como outras manifestações que privilegiam fés. Mesmo sem o amparo legal, esses direcionamentos religiosos estão presentes em todo ambiente escolar.

No levantamento realizado na Prova Brasil de 2011, diretores responderam sobre diversos aspectos da organização e dinâmica da escola. As questões de 206 a 212 versaram sobre o Ensino Religioso e foi constatado que de 55 mil diretores que responderam aos questionários:

[...] a presença da religião no dia a dia das escolas públicas foi admitida por mais da metade dos diretores: 51% deles disseram que em suas escolas "há costume de se fazer oração ou cantar músicas religiosas (na entrada, antes do lanche, etc.)". A maioria dos diretores (66%) disse que suas escolas oferecem o Ensino Religioso, sendo que praticamente a metade destes *reconhece que obriga* os alunos a frequentá-las (49%), em flagrante transgressão da Constituição e da LDB. Um dado preocupante para os interessados na prática da liberdade de opção na escola pública é a resposta à pergunta sobre a existência de "atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de Ensino Religioso". A maioria dos que as oferecem (79%) respondeu negativamente. (CUNHA, 2013, p. 936), grifos do autor.

Cavaliere (2007) usa em suas pesquisas o termo “**colonizar**” para destacar que o ensino religioso ocupa, “muitas vezes, espaços para além de sua função prevista em lei [...], “colonizando” áreas da vida escolar relativas à formação geral e à orientação educacional” - influenciam a formação das identidades, colonizando muitos de uma comunidade escolar, sendo a sexualidade do sujeito um dos principais marcadores de lugar, de identidade e de diferenças por modular as condutas e os espaços sociais que os corpos devem ocupar. (CAVALIERI, 2007, p. 3, grifo nosso).

O entrevistado Sandoval (2017), ao se referir à falta de apoio da equipe gestora para trabalhar assuntos difíceis, como os relativos à sexualidade, também aponta como fragilidade a influência de crenças religiosas para a não tomada de decisões. “Não tem como trabalhar sozinho, os gestores não querem enfrentar os pais e apoiar os professores, são movidos pela sua religião”.

Em virtude disso, a sociedade atual, de maneira direta e indireta, convive com mecanismos de controles e cobranças dependentes dessas relações de poder (pré) estabelecidas (FOUCAULT, 1993). Assim, é perceptível que os discursos sobre as sexualidades, diversidades e estudos de gênero estejam dentro de uma prática discursiva das relações deste poder, cuja estrutura basilar encontra barreiras para seu desenvolvimento devido ao fundamentalismo

religioso. Outrossim, pela aridez do tema, enfatizamos uma observação pela qual também concordamos:

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições e proibições fazem sentido, tem “eleitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais. (LOURO, 2000, p. 16).

Por mais que se proponham a negar que a função social da escola não é tratar as temáticas que atravessam gênero, justificando que por escolhas morais e religiosas este é papel das famílias, a temática já invadiu os muros da escola: “[...] na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade” (LOURO, 2001, p. 31). Esta pedagogia legitima as identidades e não podemos mais mascarar este fato.

Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes. (LOURO, 1997, p. 131).

O preconceito e a decorrente discriminação - muitas vezes vestidos com a roupagem da religião - são capazes de emudecer vozes, se tornando um tipo de violência a qual necessita de maior entendimento de todos para que assim possamos combatê-la.

Isto posto, quanto mais distanciarmos a discussão de gênero de cursos de formação de profissionais ligados à educação, mais estes agentes vão se relacionar com a temática a partir dos seus valores culturais, reproduzindo práticas preconceituosas e dando abertura para que outras instâncias, como a política, influenciem e legislem regulando condutas e interferindo na autonomia das instituições escolares.

4.3 Compreensão sobre gênero

O termo gênero, de certa forma, não apresentou um significado tão claro para os entrevistados. Este fato nos chamou a atenção, haja vista que procuramos utilizar o vídeo para que esta possível dificuldade no entendimento pudesse ser superada. No entanto, mesmo após a apresentação dos objetivos da pesquisa e do apoio do vídeo que abordava e facilitava o entendimento do assunto, verificamos que esta interpretação do que era de fato diversidade de gênero foi limitada.

Em linhas gerais, identificamos que os sujeitos da pesquisa compreendem a expressão gênero apenas ligada ao viés da orientação sexual, na perspectiva da homossexualidade. Louro (1997, p.27) corrobora nos explicando que esta é mesmo uma dúvida comum nos discursos sobre gênero, inclusive sinaliza a importância de diferenciar gênero de sexualidade quando diz que: “Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.)”

Este dado também já havia sido observado no levantamento de pesquisas e produções científicas, pois os trabalhos frisavam gênero na perspectiva de orientação sexual. Podemos observar no Quadro 5 de sobreposição dos biogramas este fato apontado:

Quadro 5 – Sobreposição: Compreensão de gênero I

| Sujeito | Idade Profissional | Idade vital | Acontecimento /incidentes críticos | Significado | Trecho do relato |
|----------|--------------------|-------------|---|---|--|
| Giovana | 11 | 32 | Madrinha do filho homossexual | Atrela o fato de ter a convidado uma amiga homossexual para ser madrinha de seu filho à ausência de preconceito, denotando ainda sua visão da temática pela perspectiva da orientação sexual. | Com relação ao gênero, eu, particularmente enquanto pessoa, não tenho preconceito nenhum, inclusive a madrinha do meu filho é homossexual. |
| Valéria | 1 | 21 | Gênero na perspectiva biológica | Inicia o relato expressando sua compreensão sobre gênero, relacionando com a homossexualidade. | Acredito que tenha a questão dos hormônios, tem gente que já nasce, você vê que alunos até na educação infantil, mais afeminados. |
| Raquel | 5 | 28 | Sexualidade e gênero como sinônimos | Apresenta a relação direta de gênero com a sexualidade. | Quando a gente fala em sexualidade, fala de gênero e de preconceito em relação a isso e esbarra em muitos assuntos que a sociedade ainda parece que não está tão preparada. |
| Joyce | 4 | 25 | Amigos homossexuais | Justifica que não é preconceituosa e complementa dizendo que tem amigos homossexuais, relacionando assim com a perspectiva de orientação sexual | Eu sou super aberta, eu aceito, eu não vejo problema com isso até porque eu tenho amigos homossexuais. |
| Janaina | 3 | 24 | Crianças e os indícios de sua sexualidade | Substitui a palavra homossexualidade por gênero. | Notei crianças desde pequenas com uma tendência com essa questão do gênero’. |
| Laura | 2 | 21 | Experiência na Educação Infantil | Relaciona gênero com orientação sexual: homossexualidade | Tive vários problemas quando eu estive na creche, percebi essa questão mesmo do ‘homossexualismo’ a criança já começa desde pequena, é a questão fisiológica, [...] tinha dois que às vezes no banho no toque que se dava tinha excitação, e os dois meninos não. Hoje os dois são homossexuais assumidos. |
| Sandoval | 9 | 30 | Professor travesti sofre preconceito | Refere-se ao fato de um professor travesti ser afastado do cargo pela sua orientação sexual. | Gênero tá ligado ao homossexual e já vi caso no ambiente escolar de um professor travesti sofrer preconceito |

O quadro acima apresenta a narrativa de 7 CPs. Ao serem indagados pela pergunta desencadeadora que, basicamente, se prestava a conhecer qual era a compreensão que estes tinham a respeito de gênero, observamos que todos compreendiam o termo como um sinônimo

de homossexualidade e ou orientação sexual. Neste sentido, Britzman (1996, p. 76) afirma que “essa confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser ‘lidos’ e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza”.

Como explicito na sobreposição dos biogramas, observamos que ainda se perpetua uma abordagem reducionista de gênero e historicamente construída: a abordagem de aspectos biológicos da sexualidade. Embora o conceito de gênero se entrelace à orientação sexual – aqui a homossexual-, contudo, estas dimensões se cruzam, mas é de suma importância compreender que uma dimensão não decorre da outra. Em síntese, o termo gênero tem a premissa de distinguir a dimensão biológica da dimensão social.

[...] os gêneros são a primeira marcação identitária e de diferenças a que estamos expostos, ocorrendo antes mesmo de nascermos. Isso porque nascemos num mundo já organizado discursivamente e estabelecido na relação saber-poder. A pergunta “é menino ou é menina” inicia uma definição e uma diferença que nos enquadra, que nos marca, que nos organiza e que precisa de investimento para a sua concretização. (FERRARI, 2010, p. 256)

Na narrativa de Janaína, claramente é possível identificar a confusão no entendimento, já que a mesma utiliza a palavra homossexualidade como um sinônimo de gênero. “Notei crianças desde pequenas com uma tendência com essa questão do gênero”. Neste mesmo entendimento, apontamos o relato de Valéria, que já inicia a entrevista expressando sua compreensão sobre gênero, relacionando com a homossexualidade. “Acredito que tenha a questão dos hormônios, tem gente que já nasce, você vê alunos até na educação infantil, mais afeminados”. Para Sandoval: “Gênero tá ligado ao homossexual e já vi caso no ambiente escolar de um professor travesti sofrer preconceito”.

Esta associação recorrente entre gênero e homossexualidade também é explicada por Beauvoir (2008), quando relata que a deflagração do termo gênero foi uma busca atributiva dos caracteres sociais. Podemos verificar mais autores que sinalizam esta percepção:

Sexo e gênero são componentes da sexualidade, sendo que gênero se refere à construção social do sexo anatômico, distinguindo-se, assim, a dimensão biológica da social. Se ser macho ou fêmea é determinado pela anatomia, a maneira de ser homem e de ser mulher é resultado da cultura, da realidade social (CAMPOS, 2015, p. 2).

[...] há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que

homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009. p. 39).

O âmbito da Educação Infantil é repleto de atribuições que as educadoras executam higiene, alimentação e educação, no entanto, pelas narrativas supracitadas entendemos que muitas delas se colocam ainda como fiscais da sexualidade infantil. Este movimento alimenta estruturas escolares que, por sua vez, reforçam concepções heteronormativas⁸.

Duas outras narrativas têm em comum o preconceito velado ou implícito. Este preconceito costuma ser sutil, paira nas entrelinhas e nada mais é do que uma ocultação voluntária ou involuntária de um preconceito. Desta forma, quando Giovana inicia seu relato apresenta, como os demais CPs, a associação de gênero condicionada a uma perspectiva da homossexualidade e, no segundo momento, relata não ter preconceito, justificando o argumento pelo fato de ter escolhido uma pessoa homossexual para ser madrinha de seu filho. “Com relação ao gênero, eu, particularmente enquanto pessoa, não tenho preconceito nenhum, inclusive a madrinha do meu filho é homossexual”. Nesta mesma toada, Joyce “Eu sou super aberta, eu aceito, eu não vejo problema com isso até porque eu tenho amigos homossexuais.” Essas narrativas apresentam um preconceito que, por vezes, o indivíduo nem sabe que tem, mas que está internalizado na sua concepção ou que este reproduz por força de expressão. Somos por muitas vezes traídos no discurso como sujeitos da contradição.

Podemos empregar ao fato o conceito de violência simbólica. Caracterizada por:

[...] violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce exatamente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância do sentimento. (BORDIEU, 1982, p.7-8)

A tônica desta violência se mostra nas relações de poder e seus mecanismos camuflam e naturalizam um problema como se não existisse. As manifestações inferiorizam uma pessoa, estigmatizando através de olhares, gestos, piadas, formas de linguagem etc.

No relato abaixo encontramos mais uma manifestação de preconceito:

⁸ Heteronormatividade ou norma heterossexual refere-se a um arsenal de valores, normas, dispositivos por meio do qual a heterossexualidade é instituída como a única possibilidade legítima e natural de expressão identitária e sexual (WARNER, 1993), de modo a se fazer perceber a homossexualidade, a transgeneridade e qualquer prática sexual não reprodutiva como desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado. (JUNQUEIRA, 2009, p. 5).

Tive vários problemas na creche e percebi essa questão mesmo do ‘homossexualismo’. A criança já começa desde pequena - é a questão fisiológica [...] tinha dois que às vezes no banho e no toque que se dava tinha excitação, já os dois meninos não. Hoje os dois são homossexuais assumidos. (LAURA, 2017 – Entrevista registrada no campo da pesquisa)

A narrativa suscita olhares sobre os sujeitos infantis masculinos, destacando (implicitamente) formas determinadas e representações de homem que se pretendem hegemônicas, ao tentar “encaixar” um aluno em um “padrão” conhecido como “normal” e esta ação produz desigualdades e um rascunho homofóbico. Sobre isso:

a ideologia homofóbica está contida no conjunto das ideias que se articulam em uma unidade relativamente sistemática (doutrina) e com finalidade normativa (promover o ideal heterossexual) (BORRILLO, 2010, p. 63).

Assim, a produção de desigualdade inicia com nosso olhar, sobre como percebemos e falamos desta diferença. Romper com isto implica em olhar a situação de outros ângulos, discutir e refletir sobre a prática pedagógica da escola, seu conteúdo, seu discurso e sua organização frente à questão. Desse modo, cabe salientar que o enfoque que discutimos é delicado, não somente pelo seu aspecto moral e ético. Por este motivo, nos cabe esclarecer que procuramos uma postura isenta de não aprovar comportamentos e muito menos reprová-los. Embora este movimento vá ao encontro da abordagem positivista defendida por Durkheim (1897, p.12), “a análise apropriada é feita desprovida de sentimentos”, procuramos ir além da dualidade de objetividade e subjetividade.

Para melhor compreendermos essa compreensão e relação com a temática de gênero, foi pertinente adentrarmos à dimensão pessoal dos sujeitos, de modo a procurar conhecer também os acontecimentos pessoais que pudessem repercutir no ambiente profissional. Em vista disso, nosso próximo eixo apresenta este ponto de análise.

4.4 O impacto de acontecimentos da vida pessoal na trajetória profissional

Para se extrair informações sobre o trabalho formativo no campo profissional nos propomos a conhecer a dimensão pessoal dos sujeitos e os acontecimentos pessoais que pudessem repercutir na dimensão profissional. Este, certamente, foi um ponto muito delicado da pesquisa, afinal, o fato implica na possibilidade de ir ao encontro de possíveis situações não tão bem resolvidas. A respeito do desenvolvimento profissional, Marcelo postula que é

[...] uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado 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).

Esta identidade profissional pode ser interpretada também, de acordo com Nóvoa, (1992) pelo cruzamento das trajetórias como pessoa, o que ele é e sua visão de mundo, e pela trajetória profissional, o que ele vivenciou e o que ele realiza, afinal, tudo se inter-relaciona no discurso e na ação, e em seus afetos, seus sonhos, seus fantasmas e suas convicções.

Portanto, observamos que os entrevistados, em sua maioria, sentiam-se incomodados ao narrarem fatos relacionados à temática de gênero que pudessem ter vivenciado na sua trajetória de vida. Alguns diziam não se lembrar ou não quiseram entrar em detalhes de fatos pessoais. Este fato nos chamou a atenção para uma possível relação com o preconceito frente à temática de gênero.

O reconhecimento público e legal da legitimidade das distintas “orientações sexuais” faz 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).

Larrosa (2002, p.27) 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” e que duas pessoas podem viver o mesmo acontecimento, mas não constroem a mesma representação de experiência. O Quadro 6 apresenta esta relação:

Quadro 6: Sobreposição: Experiências com diversidade de gênero

| Sujeito | Idade Profissional | Idade vital | Acontecimentos/ Incidentes críticos | Significado | Trecho do relato |
|----------|--------------------|-------------|--|---|--|
| Ana | - | 13 | Primeira experiência com a diversidade de gênero | Um caso na família possibilita o primeiro contato com a diversidade de gênero, preparando-a para lidar com estas questões na trajetória profissional em diversos contextos; | 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. |
| Giovanna | 5 | 25 | Contato com situação de gênero favoreceu ao não preconceito | Esclarece que a possibilidade de contato com a temática no âmbito pessoal, possibilitou maior abertura para estas questões no âmbito profissional. | Não tenho preconceito nenhum, inclusive a madrinha do meu filho é homossexual, e a partir desse contato facilitou ter um olhar mais aberto para a comunidade escolar com a mesma característica. |
| Sandoval | 5 | 25 | Experiência negativa permite um conceito de tensão com a temática | Esclarece, na segunda entrevista, que o professor travestido não apresenta uma boa imagem para a escola. | 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. |
| Carolina | 3 | 24 | Vivências com amigos homossexuais | Ter amigos homossexuais permitiu naturalidade com a temática e sua relação profissional. | 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; |

No quadro de sobreposição, observamos o impacto de distintas experiências com a diversidade de gênero na vida profissional destes CPs. e como estas vivências corroboram na construção de um olhar para a situação e, até mesmo, de como essa experiência interfere na sua trajetória profissional. Sobre isso, Ana apresenta um relato sobre como um caso na família a preparou para lidar com estas questões no decorrer da trajetória profissional em diversos contextos.

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, 2017 – Entrevista registrada no campo da pesquisa)

Atribuindo um sentido positivo à experiência, Carolina também afirma que o fato do convívio com muitos amigos homossexuais permite maior naturalidade ao se deparar com uma situação de homossexualidade no exercício de sua função:

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, 2017 – Entrevista registrada no campo da pesquisa)

Giovanna segue o mesmo entendimento quando afirma que o contato com a madrinha homossexual de seu filho possibilitou maior abertura para estas questões no âmbito profissional.

Em um entendimento oposto, elucidamos a experiência negativa de Sandoval, ao apresentar como um incidente crítico o fato do contato com um professor travesti.

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, 2017 – Entrevista registrada no campo da pesquisa)

Ao analisarmos uma narrativa dessa nos remetemos também ao mesmo preconceito velado descrito anteriormente. “Um professor travestido é espantoso demais, e isso não é simples de esquecer, me marcou como uma experiência tensa.” Isso nos leva a pensar se este comentário homofóbico se daria caso fosse uma mulher no lugar do homem.

Entendemos que as discriminações aqui tratadas são estruturais, não são manifestadas por atos conscientes. Mas não é necessário que a pessoa se declare homofóbica ou machista, manifestações frequentes podem ser observadas. Muitos veiculam um discurso “politicamente correto” de respeito às diferenças, mas, em meio às suas práticas, propagam assimetrias e contradições.

Em um cenário 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 (ASSIS; CANEN, 2004). Desta maneira, é de suma importância que o Coordenador Pedagógico esteja aberto ao diálogo e esteja aberto às inovações e atento aos aspectos das relações interpessoais inerentes ao universo escolar. (BRASIL, 2009).

4.4 Formação pedagógica em relação à diversidade de gênero

Sobre este aspecto, o Quadro 7 destaca a regularidade nas narrativas dos sujeitos que sinalizaram a carência de formações e, em detrimento dela, apontam as fragilidades para trabalhar as relações de gênero.

Quadro 7 – Sobreposição: Formação sobre diversidade de gênero

| Sujeito | Acontecimento / incidentes críticos | Significado | Trecho do relato |
|----------|---|---|--|
| Giovana | Ausência de formação | Sente a necessidade de uma formação sobre diversidade de gênero. | Eu não recebi nenhuma informação nesse sentido, e eu acho que realmente é uma coisa que falta. |
| Valéria | Ausência de formação | Refere-se a compreender a diversidade e suas diferentes manifestações como sendo apenas uma única, por não ter formação que a prepare para tratar. | 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 |
| Joyce | Ausência de formação | Nunca participou de nenhuma formação relacionada à temática | Isso não era abordado, muito difícil, eu nunca vi nenhuma formação que relacionasse a isso que desce uma base para os professores. |
| Janaina | Ausência de formação | Assunto relacionado a gênero só entrava em pauta de reunião formativa por algum acontecimento exorbitante. | Os HTPCs geralmente eram mais direcionados a parte pedagógica ou comportamental, geralmente quando extrapolava muito e atrapalhava o pedagógico agora um comportamento assim de questão de gênero nunca foi pauta de htpc |
| Ana | Temática de gênero é obrigatória na pauta formativa. | Enumera várias ações formativas da rede Estadual com relação a diversidade de gênero. Percebe a atenção do Estado no tratamento da temática, inserindo-a na pauta da formação e planejamento, enquanto o município não compreende a necessidade desta proposta. Observa que o fato deste investimento do Estado propicia maior facilidade e abertura para este trabalho, no entanto, ainda observa a resistência de professores que possuem uma postura preconceituosa. | A maior parte dos professores hoje já tem uma abertura maior, inclusive porque a Secretaria Estadual investiu muito na formação dos Professores. Nós temos um PCNP voltado especificamente para isso, hoje nós temos HTPC que são voltados para essa formação, são reuniões pedagógicas em que na pauta consta isso por obrigação, nosso planejamento anual tem um dos assuntos na pauta que é voltado para essa formação educacional, que faz com que o professor digira essa lei, então não é que a gente tenha muitos problemas, mas que existem casos, a gente não pode ignorar. Um professor machão faz piadinha, a gente não pode ignorar. Então a gente trabalhou na última formação com os professores, no replanejamento, o abraço. E a gente percebe a resistência de alguns com relação aos colegas professores homossexuais. |
| Sandoval | Cartilha sobre gênero | Em toda sua trajetória presenciou apenas em um HTPC se falar sobre sexualidade e gênero, porém de uma maneira muito superficial sobre um material que o Estado havia ofertado. | Foi uma vez, mas foi a respeito daquele panfleto, cartilha que o estado lançou e depois recolheu. |

O quadro, que organizou as narrativas a respeito cursos de formação, denotou a ausência de assuntos de gênero em seus processos de formação. Sobre isso, Giovanna disse: “Eu não recebi nenhuma informação nesse sentido, e eu acho que realmente é uma coisa que falta” e a narrativa de Joyce é convergente: “Isso não era abordado, muito difícil, eu nunca vi nenhuma formação que relacionasse a isso que desce uma base para os professores”. Obviamente, vemos que a temática não foi pauta de formação tanto na formação inicial, quanto na formação continuada como professor e agora como coordenador pedagógico. Nesse contexto,

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)

O contexto de formação inicial é uma preocupação constante, pois denota um formato que não equaciona a necessária articulação entre teoria prática na formação docente. Revela-se

um contexto desestruturado, permeado de defasagens no currículo, nos estágios curriculares obrigatórios e que, mesmo diante de novas demandas da sociedade e de outro perfil de aluno, permanece praticando um currículo obsoleto.

Vale ponderar que, agora com a BNCC (no que tange ao documento que versa sobre o Ensino Infantil e Ensino Fundamental), surge uma visão contemporânea de educação, pois passa a contemplar o aluno de forma integral, valorizando e desenvolvendo suas competências sócioemocionais e cognitivas, portanto, compreendendo o aluno nas dimensões cognitiva, emocional, social, física política e cultural, ou seja, o aluno não será mais meramente “parte número e parte letra” (crítica alusiva às práticas hegemônicas que valorizam apenas o aprendizado de matemática e português). Esta Base Nacional, que tem a força de lei, impactará desde os currículos da educação básica aos da Universidade, além das avaliações externas, os materiais didáticos e a formação de professores. No entanto, até aqui ainda estamos reféns de um cenário de formação inicial atrofiado.

Só que o campo minado ao qual queremos colocar à luz é o da formação continuada. E este é um terreno que precisamos esclarecer a direção que pretendemos apontar para que não se confunda o sentido. A formação continuada que falamos não é a ideia de acumulação de cursos, palestras, seminários, de técnicas, mas como sinaliza Nóvoa (1995) prezamos por uma formação de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Sendo assim, não se trata das formações realizadas pelas Secretarias uma ou duas vezes ao ano sobre uma demanda específica e pontual, ao que muito nos parece uma ação isolada e descontextualizada das reais necessidades da comunidade escolar. Pimenta (1998, p. 162) ratifica 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”.

Defendemos, portanto, uma concepção que não seja de formação continuada, mas 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.

Consideramos oportuno, neste momento, apresentar uma iniciativa que vai exatamente ao encontro dessa ideia. O Projeto orientado por Silva (2016), caracteriza-se pela aplicação de um ateliê formativo e parte do levantamento exploratório das demandas de gênero mais difíceis de serem enfrentadas no ambiente educacional, para “compreender quais são os principais

temas no que se refere à performance de gênero que necessitam de formação para discutir e tensionar os constructos” (OLIVEIRA, *et al.*, 2017b, p.5).

Assim, o estudo transforma a informação que os profissionais necessitam de apreender em conhecimento, valorizando a realidade, o cotidiano, as práticas culturais da escola e a visão de mundo das pessoas receptoras. Segundo Oliveira *et al.* (2017b, p.11) é possível assim “construir e reconstruir a cada dia na profissão, onde o trabalho em equipe deve ser valorizado visando um crescimento profissional não só dos envolvidos, mas da escola enquanto espaço de vivência e diálogo. ”

Sobre um dos mecanismos utilizados neste Ateliê, o questionário, os envolvidos atribuem um conceito (5) cinco para os temas mais relevantes e conceito 01 (um) para os menos relevantes, considerando as especificidades do *lôcus* de atuação. A seguir um modelo do questionário.

Quadro 8 – Modelo de Questionário do Ateliê Exploratório

| TEMAS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | | | | |
| 1. Identidade de gênero e práticas pedagógicas (conceitos, saberes e fazeres na sala de aula) | () | () | () | () | () |
| 2. Identidade: construções e (des)construções | () | () | () | () | () |
| 3. Gênero e sexualidade: debates interdisciplinares | () | () | () | () | () |
| 4. Rendimento na sala de aula, (in)disciplina as relações de gênero: currículo em ação | () | () | () | () | () |
| 5. Gênero, Raça e Etnia. | () | () | () | () | () |
| 6. Gênero e Geração | () | () | () | () | () |
| 7. Educação para menino? Educação para menina? Igualdade e diferença vs. Desigualdades | () | () | () | () | () |
| 8. Futebol é coisa de menino? Discussões sobre relações de gênero na Educação Física escolar. | () | () | () | () | () |
| 9. Como desconstruir o machismo, o androcentrismo, o sexismo, o patriarcalismo presentes nas brincadeiras e jogos no contexto escolar? | () | () | () | () | () |
| 10. Movimentos Sociais na Escola: Um debate sobre o feminismo e empoderamento feminino. | () | () | () | () | () |
| 11. Violência de gênero | () | () | () | () | () |
| 12. As tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto escolar a serviço das aprendizagens | () | () | () | () | () |
| 13. Abordagens sobre gênero e sexualidade nos livros didáticos. | () | () | () | () | () |

Fonte: (OLIVEIRA, *et al.*, 2017a, p.9)

Preconizamos, assim, que a formação “em serviço” de educadores possui um papel relevante, uma vez que possibilita a reflexão e a segurança na prática pedagógica dos profissionais com a diversidade no contexto escolar, na qual as diferentes identidades são

respeitadas e valorizadas. Mas será que as escolas estão comprometidas em levar conhecimento sobre uma temática com muitos mitos e tabus? Para isso seria:

necessário situar a escola na construção de um projeto político-pedagógico histórico e cultural, com um ideal democrático que reflita, ao mesmo tempo, a complexa diversidade de grupos, etnias, gêneros, como também os processos de afirmação de identidades, valores, vivências e cultura. (ROSSI *et al.*, 2012, p. 11).

A participação, seja ela ainda pequena em processos formativos sobre diversidade podem ampliar a visão dos educadores para novas possibilidades, além de auxiliar no posicionamento de forma adequada perante as situações decorrentes.

A narrativa de Valéria demonstra essa necessidade: “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”.

Podemos ver que os coordenadores não enfrentam aquilo que não enxergam e não conhecem e é como se o problema não existisse. Chamamos a atenção para esta narrativa em que a CP se refere aos múltiplos tipos de deficiências e compara com gênero, por exemplo, a deficiência intelectual, motora sendo a mesma diversidade que conceituamos gênero. Para ela, enquanto não tiver formação direcionada ela coloca “todo mundo dentro de uma situação só”. Esta visão leviana lança um alerta vermelho sobre a emergência do conhecimento, e nos faz tentar indagar quais inseguranças para não abordar a diversidade de gênero.

Sandoval, ao revisitar sua memória, relata sobre um HTPC em que foi tratada a temática. “Foi uma vez, mas foi a respeito daquele panfleto, cartilha que o Estado lançou e depois recolheu.” O coordenador pedagógico, se referiu a um material que seria distribuído nas escolas, criado como uma das ações do “Programa Brasil sem Homofobia”, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O material correspondia a um Kit intitulado Escola sem Homofobia, entretanto, uma polêmica impediu sua circulação. Quando estava pronto para ser impresso, setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha contra o projeto, afirmando que estimulavam a homossexualidade e promiscuidade, ficando pejorativamente conhecido como “Kit Gay”.

O tema da sexualidade que deveria ser amplamente discutido nas escolas não encontra força entre os educadores. A temática da orientação sexual, como apontam Vianna *et al.* (2012, p. 12) “é ainda mais refratária, havendo, inclusive, casos de homofobia por parte de certas educadoras/es.” Isso pode-se confirmar em alguns relatos como o de Janaína, “eu acho que na

escola o preconceito começa com um professor, se o professor tem um olhar para aquela criança e a sala percebe, pronto, o professor acabou de construir. ”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) fazem uma importante reflexão sobre o papel do professor diante de casos de preconceito, pelo qual o mesmo pode utilizar este referencial de maneira positiva para prevenção em sala de aula, promovendo aprendizagem significativa através de um ambiente favorável. No entanto, os conflitos em sala de aula são cada vez mais presentes, por mais incisivo que o professor seja e trabalhe devidamente questões como respeito mútuo, diálogo, justiça e solidariedade:

[...] deve ser feito um destaque para preconceitos e desrespeito frequente entre os alunos: aqueles que estigmatizam deficientes físicos ou simplesmente os gordos, os feios, os baixinhos etc., em geral traduzidos por apelidos pejorativos. Nesses casos o professor não deve admitir tais atitudes (BRASIL, 1998, p. 11).

Seguem os PCN afirmando qual deve ser a atitude docente:

[...] não se trata de punir os alunos, trata-se de explicar-lhes com clareza o que significa dignidade do ser humano, demonstrar a total impossibilidade de se deduzir que alguma raça é melhor que a outra, trata-se de fazer os alunos pensarem e refletirem a respeito de suas atitudes (BRASIL 1998, p. 11).

Entende-se, assim, que a coerência deve existir entre o discurso do docente e sua prática pedagógica, pois de nada adianta passar um ensinamento ético para seus alunos e agir de forma contrária a esses ensinamentos, afinal, as atitudes respeitadas devem partir do professor, sendo estas atitudes vistas como modelo, principalmente pelas crianças menores.

Santos (2007, p. 25) reforça esta ideia mostrando que sem se dar conta o professor pode discriminar apenas na maneira de se remeter ao aluno. “O docente ao agir desta maneira faz referências às humilhações, uma das formas de *bullying* que mais deixam marcas negativas em suas vítimas, acarretando na criança graves problemas psicológicos.” Esse professor, sem se dar conta, abriu brechas para a ocorrência de *bullying* na sala de aula.

Sendo assim, a mudança de postura e da visão quanto à pluralidade de diferenças carecem de formação continuada de profissionais em uma perspectiva multicultural. Nesta direção:

a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um *locus* privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões,

como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos (CANEN; XAVIER, 2011, p. 641).

A entrevistada Ana corrobora com essa ideia quando relata situações de diversidade nas quais soube lidar com estas questões. A formação ainda traz a possibilidade de dialogar com os familiares trazendo referenciais teóricos para fortalecer argumentos, como é o caso de Ana, que em uma situação delicada envolvendo um menino que gostaria de protagonizar o papel de mamãe em um teatro e encontrou resistência da mãe. “Fundamentei com Piaget e Vygotsky, falando para ela que esses teóricos vão dizer que até os 10 anos de idade o aluno ainda não tem uma opção sexual definida.”

Em outro trecho de uma entrevista, podemos ver como o conhecimento e formação puderam contribuir para compreensão de uma questão de gênero na família:

Minha sogra que, na época tinha 51 anos, um dia falou para mim: “seu irmão é homossexual” [...] Daí ela foi a primeira pessoa que falou para mim sobre homossexualidade como um caso genético, que nasceu com a pessoa. A minha sogra era uma pessoa muito estudiosa, ela trabalhou 45 anos com jovens, foi professora de Magistério, professora de Psicologia da Educação. (ANA - Entrevista registrada pela autora no campo de pesquisa, 2017).

No relato acima, é notório o quanto a (in)formação pode ampliar o conhecimento e, por conseguinte, auxiliar o posicionamento de forma segura e fundamentada.

Sendo assim, é de suma importância considerar essa discussão de forma clara e concreta, caso contrário a escola estará se posicionando neste debate, favorecendo o processo de ocultamento de determinados sujeitos através do silenciamento das relações de gênero. (FERNANDES DINIS, 2008). De acordo com nossa discussão, o papel da equipe gestora e, isso inclui o protagonista deste estudo, o Coordenador Pedagógico, é fundamental buscar estratégias e soluções condizentes que não padeçam de rupturas e descontinuidades, criando caminhos para impedir e minimizar as situações de preconceito e discriminação, respeitando as características de seu entorno, dos grupos sociais que participam da escola.

Mediante iniciativas como já citadas no estudo orientado por Silva (2016) que tem dedicado especial atenção à temática, inevitavelmente, remetemos à nossa pesquisa no sentido de nos questionar. Os sujeitos apontaram inúmeras falhas na formação quanto à diversidade de gênero, mas quais são elas? Conhecer de forma aprofundada essas lacunas poderia ajudar a orientar as ações formativas mais efetivas.

Como pontuado em vários momentos da pesquisa, sabemos dos muitos desafios a serem superados na formação continuada, mas indubitavelmente, precisamos considerar neste campo

as interseccionalidades que tensionam as múltiplas facetas da opressão. O combate à discriminação e ao preconceito no ambiente educacional depende de ações formativas e direcionadas aos atores que estão e são o centro da transformação

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tudo, é fundamental salientarmos que não houve a pretensão de traçar uma investigação de cunho avaliativo na abordagem dos coordenadores pedagógicos quanto a essa temática. A trajetória percorrida, nesta pesquisa, nos mostrou a necessidade de discutir, analisar e entender, coletivamente, a diversidade de gênero no contexto escolar. Neste prisma, ressaltamos o quão distante estamos de apresentar dados conclusivos e definitivos.

Posto isso, de modo a melhor representar a tessitura de nossa pesquisa, apresentamos a Figura 3, que elaborada na perspectiva de um rizoma, baseia-se em Deleuze e Guattari (1995). A intenção é proporcionar a melhor percepção do conceito de rizoma aplicado neste estudo, ressaltando que o mesmo não é feito de unidades, mas sim de dimensões, de relações múltiplas, com conexões, bifurcações, encontros imprevisíveis, sem centro e sem hierarquia. Portanto, para sistematizar e compreender a pluralidade de relações estabelecidas em gênero, vamos revisitar os principais pontos discutidos até aqui.

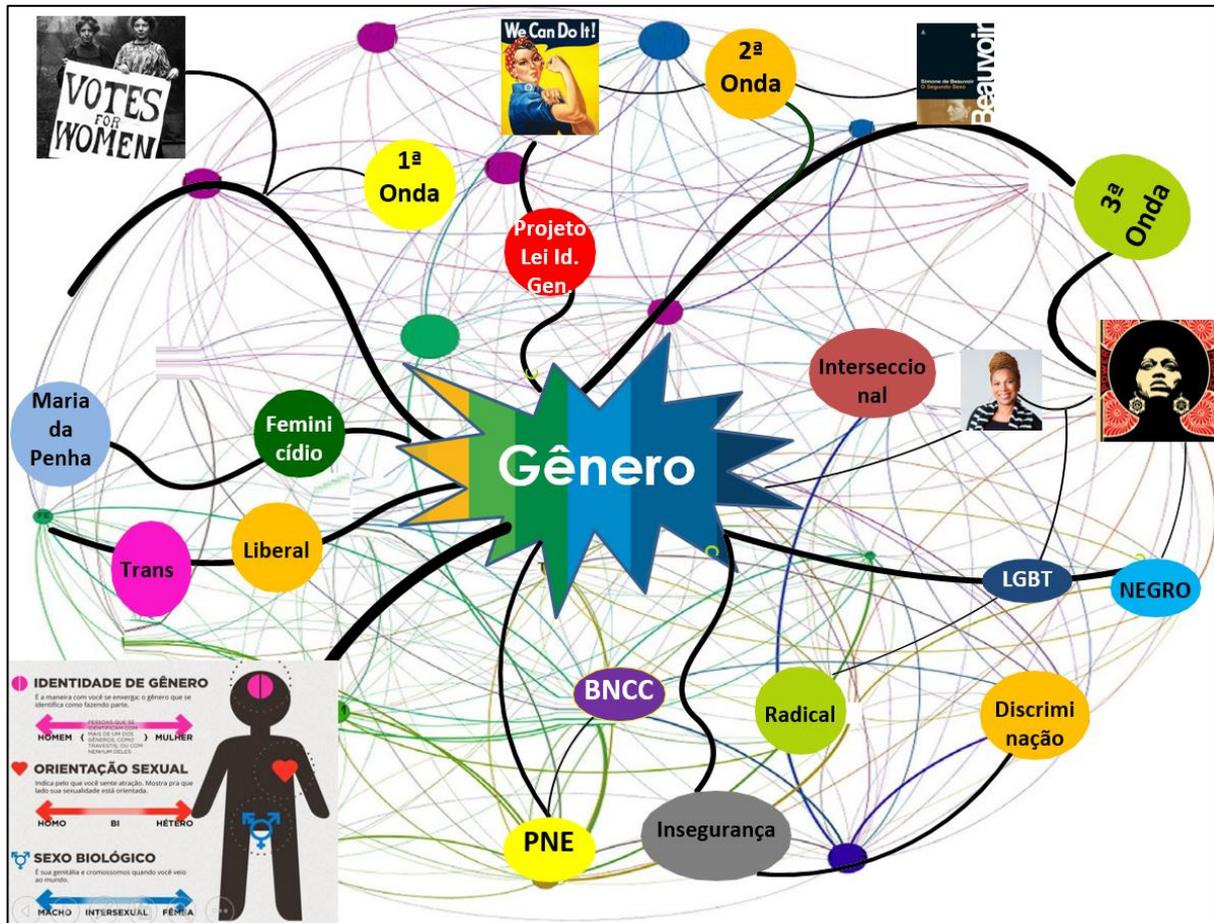
Os estudos de gênero ganharam mais eco e engajamento com as ondas do feminismo, marcadas na primeira onda pela luta de direitos políticos, como o direito ao voto. Na segunda onda, as feministas estavam preocupadas com o fim da discriminação e a completa igualdade entre os sexos e teve como grande expoente a autora Simone Beauvoir com sua obra: O segundo sexo. O movimento desta segunda onda encorajou mulheres a serem politizadas e combaterem as estruturas sexistas de poder. Já a terceira onda teve como principal característica o destaque de mulheres negras no movimento, pois passaram a questionar o único modelo de ser mulher entendido até então: branca, ocidental e heterossexual e de classe média. Com esse questionamento, mulheres negras começaram a negociar seus espaços para revelar as diferenças vividas por mulheres com diferentes condições sociais.

Vertentes diversificadas ganharam força no interior do próprio movimento, como o feminismo negro, feminismo liberal e feminismo radical (antagônicos), o feminismo LGTB que visibilizam as lésbicas, porém não aceitam as transexuais, nasce assim 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. O conceito do feminismo interseccional é apoiado na teoria de interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (1991).

Além do mais, esses ângulos de abordagem diferenciados e heterogêneos se conectam com outros pontos de partida e de chegada, como as principais proposições de políticas públicas

que abarcam gênero e que apresentamos neste estudo. Assim, a figura 3, a seguir apresenta a representação destas ideias:

Figura 3 – Rizoma dos estudos de gênero



A figura acima apresenta a metáfora desta estrutura que concebe o termo gênero através de uma grande teia, com as mais variadas formas de manifestações e linhas, 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, rizomaticamente, as interseccionalidades de gênero.

Apoiados ainda nesta perspectiva, a investigação que questionava a compreensão dos coordenadores pedagógicos, em sua função formativa a respeito de gênero, e que considerava suas experiências vividas na trajetória profissional e pessoal com a temática contribuiu para reconhecer tamanha limitação que estes atores e atrizes têm para discutir o assunto. Identificamos alguns fatores que dificultam este processo, sendo eles o grande conflito no desempenho de suas funções. No município de estudo, o coordenador não tem tempo suficiente

para se dedicar às pautas pedagógicas. Este fato corrobora com a literatura que nos mostrou, ao longo dos estudos que, embora sua principal função seja a dimensão formativa, esta sofre tensão de outras demandas da escola, tornando o CP um profissional que “apaga incêndios” dos mais diversos segmentos - ora sendo um assessor da direção para assuntos administrativos, ora o mediador de conflitos de alunos indisciplinados e, ainda, disponível ao atendimento das famílias. Esta confusão torna-se um obstáculo para a compreensão da importância da sua ação formativa, em especial sobre as demandas ligadas à diversidade de gênero.

Constatamos ainda o explícito desconhecimento por parte dos sujeitos com relação ao termo gênero. Todos os entrevistados que fazem parte da rede municipal afirmaram que a temática de diversidade de gênero não faz parte da sua prática pedagógica de formação. Ao se tratar a rede estadual, observamos uma singular diferença, pois é realizado um efetivo trabalho acerca do assunto, apoiando-se na proposta de política pública estruturada pela referida rede de ensino, que trata o tema na sua especificidade. No entanto, entendemos que não bastam somente leis para que sentidos e práticas educativas sejam discutidas; precisamos refletir, discutir com toda a comunidade educacional, além de encararmos a responsabilidade de produzir pesquisas científicas para fundamentar as discussões em torno do tema e, assim, estimularmos cada vez mais estudos, pois não há como esgotar essa discussão.

Entre contradições, outro fator que nos chama muita atenção é a necessidade de maior aprofundamento teórico para estes profissionais (e toda a comunidade escolar na qual me incluo como pesquisadora e sujeito da contradição) sobre a diversidade de gênero. Vale salientar, para este aspecto, a parcela de responsabilidade da Secretaria de Educação, que se omite no compromisso com uma discussão tão urgente, ao não incluir em suas pautas pedagógicas uma problemática social carente de discussão e entendimento no campo educacional. Portanto, a Secretaria de Educação, que deveria assumir a responsabilidade como formadora de seus formadores (coordenadores pedagógicos), também apresenta vulnerabilidade neste processo formativo sobre as diversidades, em especial na de gênero, principalmente, quando o grupo de formadores recebe de seus técnicos de Secretarias orientações formativas de periodicidade quinzenal. Desta maneira, fica para o protagonismo dos coordenadores pedagógicos o investimento pessoal na educação própria, a partir das suas reais necessidades e interesses, colocando em contraponto as políticas e concepções de educação hegemônicas da rede de ensino.

Nesta toada, evidenciamos ainda o desdobramento desta falha. Mas, antes, ressaltamos que coordenador pedagógico é um importante disseminador de conhecimento. Então,

compreendendo as dificuldades da profissão docente, em que muitos professores chegam a trabalhar 3 períodos, faltando-lhes tempo e disposição para fazer um curso para qualificar-se e, aperfeiçoar-se na sua área de atuação, fica claro que o único espaço de formação ao qual esses professores têm acesso garantido é o HTPC⁹ (horário de trabalho pedagógico coletivo) conduzido pelo agente da nossa investigação: o coordenador pedagógico. Logo, esse momento de formação bem aproveitado seria de suma importância, podendo minimizar diversos problemas de caráter formativo (que nos interessa saber).

Sendo assim, levantamos o alerta para que as redes de ensino valorizem e deem suporte para a formação desse formador que, para muitos professores, pode ser a única ponte de acesso a uma (in)formação. Trabalhar a problemática de diversidades, em especial a de gênero no contexto escolar, 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.

De forma geral, verificamos que os desafios e as dificuldades que os coordenadores pedagógicos enfrentaram e enfrentam são semelhantes: a formação acadêmica inicial negligente e deficiente sobre gênero, voltada para uma educação conservadora em que pouco se discute demandas sociais; na trajetória profissional como professores, a ausência de formações e a costumeira falta de prioridade em tratar do assunto (gênero). E, agora, na trajetória profissional como CPs, a recorrente lacuna por não se debater e invisibilizar o assunto, gerando insegurança para argumentar e trabalhar com estas questões na escola.

Apesar da pertinência de gênero ser tratado com intencionalidade pedagógica nas escolas, notamos que o debate circula mais entre os movimentos sociais e as produções na academia. Para esse fato ser superado, é necessária a construção de espaços dialógicos para aproximar a academia das escolas e das Secretarias de Educação. Com tantas lacunas quando interseccionamos o coordenador pedagógico com o assunto gênero nas escolas, entendemos que é um campo fértil. Contudo, de nada resolve(u) a intensidade desmedida de movimentos sociais, exigindo que a escola trate de determinado tema sem demonstrar sensibilidade com as questões próprias do ambiente educacional. Essa postura acaba por comprometer a abordagem de demandas polêmicas, embora fundamentais

O estudo das narrativas de vida, para a pesquisadora ao menos, contribuiu para validar a importância da abordagem biográfica como um método autônomo, sendo a narrativa o objeto tomado em si mesmo. A educação é ciência, mas não parece estar claro que a trajetória

⁹ Termo que pode diferir em redes de ensino de municípios e estados. No entanto, utilizamos o termo que se aplica no município de estudo.

profissional docente é indissociável de suas experiências pessoais. Precisamos possibilitar mais oportunidades para que o professor e demais profissionais da educação possam “abrir seus livros” de vivências sociais, culturais, afetivas para que estas subjetividades sejam legitimadas, acolhidas e interpretadas como ciência, pois fazem parte da identidade profissional dos grandes protagonistas que fazem a Educação acontecer.

Reforçamos, novamente, que esta pesquisa não teria sentido se não fosse possível utilizar um método que valorizasse as experiências pessoais como fator preponderante para compreender sua ação e direcionamento profissional. Afinal, estamos falando de um tema polêmico que não é o mesmo de investigar como o profissional exerce a dimensão formativa com professores, por exemplo, na temática de alfabetização ou até mesmo sobre a inclusão de alunos. Como bem postula Seffner (2009), a ideia da inclusão já é aceita de forma unânime no meio educacional, o que se ainda discute é como fazer: caminhos e métodos. Então, tudo bem incluir um aluno surdo ou autista, a comunidade escolar centra seus esforços em debater estratégias de ensino, recursos, acessibilidade etc. Mas quando se trata de assegurar a inclusão de homossexuais, travestis, o campo de discussão ganha um código de condutas que esbarra na concepção de orientação sexual, esta por sua vez alicerçada em crenças, valores e experiências de vida. Portanto, neste estudo foi imprescindível conhecer as experiências de vida do coordenador pedagógico, os desafios e os acontecimentos marcantes relacionados à gênero.

Neste sentido, vale ressaltar a recente publicação da Resolução No 1, de 21 de setembro de 2018, que prevê o atendimento socioassistencial da população LGBT no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Dentre vários aspectos importantes que versam o documento, destacamos o “reconhecimento da identidade de gênero estendido também para crianças e adolescentes, em diálogo com os responsáveis.”, o que dentre muitos direitos estabelecidos na Resolução, ressaltamos dois deles, “a garantia ao nome social e o uso de banheiros, vestiários, alojamentos e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada usuária/o”. Considerando que um dos incidentes críticos que me provocaram para a escolha da temática foi um aluno que teve alguns direitos cerceados, como o uso do banheiro masculino na escola e o nome social masculino na lista de presença, sob a alegação de que com 12 anos ainda era uma criança (mesmo tendo o respaldo e autorização da mãe), esta informação muito me enche de alegria e me faz valorizar ainda mais as militâncias e acreditar no novo modelo de sociedade.

Adentrando a trama dessa investigação, convém dizer o quanto estamos sujeitos às limitações, seria presunçoso não reconhecer as minhas. Em primeiro lugar: na pesquisa

dialógica, o pesquisador não é neutro! Todavia, afirmo que todo o percurso de investigação foi fidedigno, com a ressalva de que a análise interpretativa pode estar imbuída de minhas crenças, valores, ideologias, utopias, incertezas e conflitos - mesmo que não tenha tido a intencionalidade. É importante que o leitor compreenda essas lacunas.

Sugerimos que demais pesquisas contribuam com o assunto, pois não há como esgotar essa discussão, principalmente estudos que fomentem o HTPC, como espaço de formação, como um caminho viável para que o conhecimento sobre a diversidade de gênero chegue à fonte central da transformação: o professor. O preconceito só pode ser superado com a desconstrução de uma ideia que se apresenta sem precedentes, embebidas pelo caldo cultural, patriarcal e patrimonialista, e para isso, precisamos que este profissional tenha acesso a (in)formação e ao conhecimento. Nesta direção, novamente, pontuamos sobre as Instituições de Ensino – Secretarias de Educação e correlatas. É imperativo que estas assumam a responsabilidade de ressignificar suas políticas públicas de formação continuada e coloquem, definitivamente, o dedo na “ferida do preconceito”. Precisamos trabalhar e explorar as problemáticas e demandas sociais com intencionalidade pedagógica nos espaços escolares para dismantlar as estruturas de preconceito, discriminação e violência.

Para finalizar, com indicadores potenciais para fundamentar discussões, assumo a responsabilidade de que esta pesquisa não fique restrita ao alcance de estudiosos da academia, afinal, a luta pela construção de um novo projeto de sociedade vai além de uma formação científica. A produção do conhecimento deve estar em função dos atores diretamente envolvidos, devemos possibilitar que o alcance seja possível por uma ponte, verdadeiramente efetiva e sólida, que conecte a educação “do chão da escola” ao campo de batalha epistemológico da academia. A transformação do panorama de sociedade que queremos exige uma postura mais atuante do (a) pesquisador (a), que vai além da sua contribuição enquanto produção científica. E é nesta direção que esperamos colaborar, assumindo o desafio de enfrentamento às múltiplas conjugações de opressão que se interseccionam com gênero, de modo a dismantlar estruturas de preconceito, discriminação e violência.

Ademais, fica uma última provocação ao leitor. Parte de um questionamento realizado no prefácio do obscuro diário de Alexina/Herculine, escrito por Foucault (1982): “Precisamos verdadeiramente de um *verdadeiro* sexo?”

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
- ABEL, T. A Natureza e uso de Biogramas. **American Journal of Sociology**. v.52, n.2, 1947.
- ALVARENGA, C. **Observatório de juventudes**. 2015. Disponível em: <http://www.fatea.br/fatea/blog/fatea-faz-parceria-com-primeiro-observatorio-juventudes-do-estado-de-sp/> Acesso em: 30 de julho de 2016
- 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.
- BAGAGLI, B. P. Máquinas discursivas, ciborgues e transfeminismo. **Revista Gênero**, v. 14, n. 1, 2013.
- BAIROS, L. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**. Nº. 02, p. 458-463. 1995.
- BARRETO, A. Educação para a igualdade na perspectiva de gênero. **Dissertação de Mestrado**. FGV: Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10264/Andreia_Assump%C3%A7%C3%A3o_final.pdf. Acesso em 17 de julho de 2016
- BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M.. **Gênero e Diversidade na Escola**: Formação de Professoras/res em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnicos – Raciais. Brasília: SPM, 2009.
- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- _____. Oeil pour oeil. In: BEAUVOIR, Simone de. **L’existentialisme et la sagesse des nations**. Paris: Gallimard, 2008.
- BIDDLE, B. J. *et al.* **La enseñanza y los profesores**. Buenos Aires: Barcelona y Editorial Paidòs. 2000.
- BILGE, S. Théorisations féministes de l’intersectionnalité. **Diogenès**, n. 1, p. 70-88, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- 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.

BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Congresso. Brasília. 1988.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei Maria da Penha**. Lei N.º 11.340/ 2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília. 2006.

_____. 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.

_____. 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.

_____. **Projeto de lei nº 5.002**, de 20 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre o direito à identidade de gênero e altera o art. 58 da Lei nº 6.015 de 31 de dezembro de 1973. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=565315>>. Acesso em: 01 de agosto de 2018

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

_____. **Lei do Femicídio**. Lei 13.104/2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm> acesso em 01 de agosto de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC) **Censo escolar 2017** – Notas Estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Brasília. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>. Acesso em 25 de setembro de 2018.

_____. Resolução nº 1, de 21 de setembro de 2018. Estabelece parâmetros para a qualificação do atendimento socioassistencial da população LGBT no Sistema Único da Assistência Social - SUAS. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional, Seção 1. n. 184, p. 89, 24 set. 2018.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996.

BUARQUE, H. A. **Aurélio século XXI**: o dicionário da língua Portuguesa. 3. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

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

_____. “Regulações de Gênero”. In: **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, 2014.

CAMPOS, L. M. L. Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. **Ciência & Educação** – V. 21, n. 4, p. I-IV, 2015.

CANEN, A; XAVIER, G. P. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641-661, 2011.

CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. **Educational Researcher**, v. 22, n. 1, p. 5-12. Jan.-fev.1993. Disponível em https://www.jstor.org/stable/1177300?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em 12 de maio de 2017.

CAVALCANTI, V. S. de F. **Violência Doméstica**. Salvador: Ed. PODIVM, 2007.

CHARLOT, B. A relação com o saber e a discriminação de gênero na escola. In: MARRERO, A; MALLADA, N. **La universidad transformadora**: elementos para una teoría sobre Educación y Género. Montevideo: FCS-UR-CSIC, p. 161-174, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

_____. **Relatos de experiencia e investigación narrativa**. En J. Larrosa y otr. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

COITÉ, S. L. S. A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática. **Dissertação de mestrado**. Brasília: UCB, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/26873>. Acesso em 25 de junho de 2016.

COSTA, A. B.; BANDEIRA, D. R.; NARDI, H. C. Avaliação do preconceito contra diversidade sexual e de gênero: construção de um instrumento. **Estudos de Psicologia**, v. 32, n. 2, p. 163-172, 2015.

COSTA, C. L.; SANTOS, R. J. Gênero e diversidade no processo de ensino-aprendizagem de geografia na escola municipal Maria Bárbara Sucena em Catalão/GO. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**. v. 1, N. 1. 2012.

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

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, 2002.

CUNHA, L. A. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal:RN, Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

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

DURKHEIM, E. 1982. **O Suicídio – Um Estudo Sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ECOS. Instituto Ecos - Comunicação em Sexualidade. As políticas de Educação em Sexualidade no Brasil. Disponível em <http://www.institutoecos.org.br/br/index.htm>. Acesso em 25 de setembro de 2018.

ESCOURA, M. Relações de Gênero no Currículo da EJA. In: Ação Educativa; Fundação Vale. (Org.). **Jovens e adultos na sala de aula: sujeitos e aprendizagens na EJA**. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

ESCOURA, M.; MACHADO, B. F.; LINS, B. A. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Revira Volta, 2016.

FARIA, N.; NOBRE, M. **Gênero e desigualdade**. São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 1997.

FERNANDES DINIS, N. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, 2008.

FERNANDES, M. J. da S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**. [online]. vol.38, n.4, p.799-814. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000400002&script=sci_abstract&tlng=p. Acesso em 16 de junho de 2016.

FERRARI, A. **Sujeitos, subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FERRI, M. S. Conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina. **Tese de doutorado**. PUC: Porto Alegre. 2014. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6162/2/471003%20Texto%20Completo.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2016.

FIPE. **Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas**. Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar. Disponível em: <http://www.fipe.org.br/>. Acesso em: 25 de setembro 2018.

FOUCAULT, M. **Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita**. Rio de Janeiro, Francisco Alves. 1982

_____. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREIRE, P. Educação: Sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador: vida e morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GOMES, R. G. Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de novo hamburgo. **Dissertação de Mestrado**. UFRS: Porto Alegre. 2011. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49359/000836314.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 de julho de 2016.

HALL, S. **Da diáspora – identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.

HARAWAY, D., **Antropologia do ciborgue : as vertigens do pós-humano /organização e tradução** Tomaz Tadeu – 2.ed. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

HEILBORN, M. L. **Gênero e condição feminina: uma abordagem antropológica**. Mulher e políticas públicas. Rio de Janeiro: IBAM/UNICEF, 1991.

HIRATA, H. *et al.* **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em: 20 de março 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.

KOSSMANN, L. **O feminismo e o ciborgue: a formulação híbrida do humano segundo Donna Haraway**. Braga, 2014. Disponível em:

<http://www.academia.edu/6786770/Feminismo_e_ciborgue> Acesso em: 30 de julho de 2016.

LARROSA, B. J. **La experiência de la lectura**. Barcelona: Lertes, 1996.

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

LEI MUNICIPAL. Lei n.º 1992, de 27 de agosto de 1992. **Dispõe sobre o estatuto municipal e da outras providências**. SP, 1992. Disponível em: < no sítio do município > Acesso em: 5 de junho de 2016.a

_____. Lei complementar n.º 37, de 28 de dezembro de 2006. **Dispõe sobre o estatuto e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal e dá outras providências**. SP, 2006. Disponível em: < no sítio do município >. Acesso em: 05 de junho de 2016

_____. Lei complementar n.º 207, de 15 de julho de 2015. **Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos profissionais do quadro do magistério público da educação básica da rede de ensino do município**. SP, 2015. Disponível em: < no sítio do município >. Acesso em: 05 de junho de 2016

_____. **Informações do município**. 2016. Disponível em: < no sítio do município > Acesso em: 15 de junho de 2016

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LIMA, J. R. O desafio da escola em trabalhar com a diversidade. **Revista Memento**. v. 3, n. 1, p. 33-50, 2012

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. v. 3, n. 2, jan.-jul. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 10 de setembro de 2016

_____. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**. Ano 9(2), 2001. Disponível em: <http://www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/9/30/1>>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, Ago-Dez. 2009.

MACEDO, S. R. B. de. A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo. **Dissertação de**

Mestrado. 2014. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30092014-150111/pt-br.php>. Acesso em 25 de junho de 2016.

MATE, C. H. “Qual a identidade do professor-coordenador pedagógico” In: In: GUIMARÃES, A. A. *et al.* **O coordenador pedagógico e a Educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998.

MATOS, M. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Revista sociologia política**, v.18, n. 36, jun. 2010.

MEDEL, C. R. M. A. de. **Projeto Político-Pedagógico: construção e elaboração na escola**. Campinas: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea. 2008.

MUNDIM, E. D. A. A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações. 2011. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Brasília: Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8857>. Acesso em: 18 de junho de 2016

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.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, vol. 8, n.2: p. 09-41, 2000.

NOGUEIRA, S. do N. Coordenador pedagógico: uma identidade em construção. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Católica de Santos: Santos, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/1202>. Acesso em: 25 de junho de 2016.

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

_____. **Os professores e a sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, A. V. de. A Expressão Constituinte do Feminismo: por uma retomada do processo liberatório da mulher. **Dissertação de Mestrado**. PUC: Rio de Janeiro. 2007.

OLIVEIRA, L. R. ; SILVA, A. L. G. Identidade de gênero na educação básica: convite como provocação e estímulo. In: III **Colóquio Educação e Diversidade na Educação Básica**. Salvador: Eduneb, v. 1. p. 4 - 2156, 2017.

OLIVEIRA, L. R. *et al.* Identidade de Gênero e Práticas Pedagógicas: Teias Rizomáticas. **Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**. Salvador: Bahia, Realize. 2017a

_____. L. R. *et al.* Formação Docente em Exercício: Perspectivas Teóricometodológicas. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista: Bahia. v. 6, n. 6, p. 2545-2559.2017b

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/transformador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6. ed. São Paulo: Loyola. p. 17 - 26. 2001

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

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.

PIRES, E. S. Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar. **Dissertação de Mestrado**, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17272>. Acesso em: 18 de junho de 2016

PLACCO, V. M. N. de S. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas: Papirus. 1994.

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 contradições². 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

PUJADAS, J.J. **El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales**. Madrid: cuadernos metodológicos. Centro de investigaciones sociológicas. 1992

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 114, 171-188, jan.-mar. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a11v32n114.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2017

RIBEIRO, M. M. G. Professor coordenador pedagógico: dificuldades e possibilidades no seu cotidiano. **Dissertação de mestrado**. Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente. 2012.

RIBEIRO, M. Mulheres negras brasileiras: de Bertioga e Beijing. **Revista Estudos Feministas**. N. 02, p. 446-457. 1995.

ROCHA, S. S. Atuação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo: implicações políticas e sofrimento no trabalho. **Dissertação de Mestrado**. UNICAMP: Campinas. Disponível em

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254134/1/Rocha_SoraiadaSilva_M.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2016.

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

ROSSI, C. R. *et al.* Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Revista Contexto & Educação**, v. 27, n. 88, p. 6-34, 2012.

SÁ, M. A. Á. dos S.; ALMEIDA, L. R. de. Envelhecimento profissional nas trajetórias de professores engenheiros. **Psicologia da Educação**, n. 40, p. 59-76, 2015.

_____. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 19, dez. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 maio. 2017.

SÁ, M. A. S. Trajetórias docentes: avanços, recuos e desvios na vida profissional de professores engenheiros. 2004. **Tese de Doutorado**– PUC: São Paulo, 2004.

SANTOS, L. P. R dos. **O papel do professor diante do bullying na sala de aula**. Bauru: UNESP, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, A. (orgs). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. **Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas**, p. 125-139, 2009.

_____. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 561, 2011.

_____. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013.

SENKEVICS, A. **Gênero e educação: uma história de desigualdades**. 2014. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2014/01/22/genero-e-educacao-uma-historia-de-desigualdades/>> Acesso em: 1 de maio de 2016

SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A.; LUZ, L. O. F. A Sexualidade e o Gênero nos Cotidianos das Escolas: A questão da diferença e o padrão heteronormativo. **4º Seminário de Educação e Sexualidade**. 2º Encontro Internacional de estudos de Gênero. 2016

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, S. M. P. da. Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares. **Tese de doutorado**. 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

SOUZA, E. C. (Auto) Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, São Cristóvão, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUSA, E. C. de; ABRANHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

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

TAMASSIA, S. A. S. Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades. **Dissertação de Mestrado**. PUC: São Paulo. 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9610>. Acesso em 30 de junho de 2016.

TARDIF, M. LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**: Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M., RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério, **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 209-244, 2000.

TELES, M. A. de A. O que é violência contra a mulher. São Paulo: Brasiliense, 2002.

TOLFO, S. R. A carreira profissional e seus movimentos: revendo conceitos e formas de gestão em tempos de mudanças. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 2, n. 2, p. 39-63, 2002.

TORRES, S. R. Ouvir/falar - um exercício necessário na interação de docentes e não docentes. **Dissertação de Mestrado PUC**: São Paulo, 1994.

VELASCO, C.; CAESAR,; G. REIS, T. **Número de mulheres vítimas de homicídio no Brasil**. Portal G1. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/cresce-n-de-mulheres-vitimas-de-homicidio-no-brasil-dados-de-femicidio-sao-subnotificados.ghtml>. Acesso em 15 de agosto de 2018

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.

VIANNA, C. *et al.* Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 68, 2012.

**APÊNDICE I - INSTRUMENTO DE REGISTRO DE DADOS NARRATIVOS –
ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Parte I – Formulário de dados sociodemográficos

| | |
|-----|--|
| 6. | Código: (a ser definido pela pesquisadora) _____ |
| 7. | Idade: _____ anos |
| 8. | Sexo: _____ |
| 9. | Nível de escolaridade |
| | Graduação: _____ Instituição: _____ Pública () Privada () Ano de Término: _____ |
| | Outra Titulação: |
| | Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () |
| | Curso/Área _____ Término: Ano: _____ Instituição: _____ |
| | Curso/Área _____ Término: Ano: _____ Instituição: _____ |
| | Curso/Área _____ Término: Ano: _____ Instituição: _____ |
| 10. | Religião |
| | Católica () Evangélica () Espírita () Não tenho religião () |
| | Outra () Qual? _____ |
| 11. | Tempo de atuação como Orientador Pedagógico/Coordenador Pedagógico |
| | 0 a 4 anos () 5 a 10 anos () 11 a 20 anos () acima de 20 anos () |
| 12. | Tempo de atuação como professor? |
| | 0 a 4 anos () 5 a 10 anos () 11 a 20 anos () acima de 20 anos () |

Parte II

O professor enfrenta muitos desafios em sua vida profissional. Um dos desafios atuais são as questões de diversidade de gênero, como a homossexualidade, o casamento e a adoção por casais homossexuais, a violência contra a mulher, a discriminação das mulheres no mercado de trabalho, entre outras.

Pergunta Desencadeadora da Entrevista

Em sua trajetória pessoal e profissional, como professor (a) e coordenador (a) pedagógico (a), essas questões de diversidade de gênero se fizeram presentes?

Conte-me sobre essa trajetória

Roteiro de entrevista

1. Formação do professor e relações com a diversidade de gênero;
 - 1.1 Cursos e Capacitações;
 - 1.2 Prática profissional do professor no que se refere a estas questões;

2. Formação do coordenador pedagógico e relações com a diversidade de gênero;
 - 2.1 Política pública e legislação referente à temática;

3. Prática Profissional do coordenador pedagógico e a diversidade de gênero;
 - 3.1 Projeto Político Pedagógico;
 - 3.2 Formação de professores;
 - 3.3 Relação entre *bullying* e diversidade de gênero;

4. Cotidiano da escola e a diversidade de gênero;
 - 4.1 Aspectos desafiadores
 - 4.2 Compreensão e posicionamento da família, da escola e da rede de ensino em relação ao assunto.

APÊNDICE II – MODELO DE BIOGRAMA – ANA

| Acontecimentos/Incidentes críticos | Significado | Trecho do relato que expressa o significado |
|--|--|--|
| Conclui graduação em Pedagogia | | |
| Conclui a Graduação em Letras | | |
| Gradua-se em Sociologia | Considera essa graduação um diferencial, pois entende que esta área possuía maior ligação com as questões sociais da atualidade. | Então a partir daí eu fui estudar sociologia porque eu comecei a ver que não me bastava pedagogia, não me bastava ser professora de alfabetização, e por mim passaram muitos alunos homossexuais, a psicologia vai dizer que antes dos 10 anos a criança não dá para ela decidir o <i>homossexualismo</i> dela. |
| Conclui a Pós-Graduação | | |
| Tem a diversidade na configuração da estrutura familiar | Possui uma família pautada pela pluralidade de diferenças, totalizando 22 irmãos e pais acolhedores com a diversidade existente no seio familiar. Este fato permitiu estar mais aberta às diferenças, sob o pilar de que as experiências observadas no campo pessoal possibilitaram uma visão mais ampla e sensível do ser humano. | Eu sou de uma família de 18 irmãos, então nós somos três famílias juntas. Meu pai casou-se a primeira vez e ficou viúvo, não teve filhos, a segunda vez ele casou e teve 8 filhos, ficou viúvo e tem a minha mãe que ficou viúva com dois filhos, meu pai era 30 anos mais velho que a minha mãe e os dois se juntaram 10 anos, 10 filhos, tiveram mais 8 juntos e adotaram mais 4. Então, minha família era de 22 irmãos, com todos os tipos de temperamentos, cores, diferentes. Então essa nossa criação assim, minha mãe sempre foi uma mulher extremamente religiosa e extremamente radical, porém extremamente acolhedora com os temperamentos, com as opções de vida, meus pais na época em que eu morava na vila militar, foram os primeiros pais a permitir que os filhos fossem embora de casa com 16 anos para fazer faculdade, até no exterior, minha irmã mais velha foi com 17 anos para Itália e mora lá há 40 anos. Então começa daí a minha história. |
| Primeira experiência com a diversidade de gênero | Um caso na família possibilita o primeiro contato com a diversidade de gênero, preparando-a para lidar com estas questões na trajetória profissional em diversos contextos. | Durante a adolescência, aos 13 anos, eu percebi que o meu irmão tinha uma tendência homossexual e essa tendência era muito clara para mim. Eu sempre fui uma pessoa muito sensível, de enxergar, de perceber mesmo o outro. (...) Porém eu percebi no meu irmão, quando ele foi para o seminário, que ele tinha uma certa sensibilidade que eu não sabia definir o que era. Uma vez um menino o ameaçou na rua e eu percebi que era por causa da homossexualidade, foi quando ele tinha 13 anos e eu tinha 16. Eu dei uma surra no menino e aí ele contou para mim que o menino tinha abusado dele, mas que ele tinha gostado. Então foi a minha primeira experiência e isso já faz 45 anos que se passou. (...) Então essa experiência me deu muito mais segurança pra lidar com as situações que vieram na minha vida que foram muitas. |
| Casou-se | Mudança da visão fechada e preconceituosa de seu marido quanto à homossexualidade. | Então eu me casei e a minha casa se tornou o ponto de encontro deles, meu marido que era uma pessoa extremamente radical, ao conhecer meu irmão, ele viu que as pessoas podiam ser boas e que não é porque eram homossexuais que eram ruins. |
| Outra abordagem do conceito da homossexualidade apresentado pela sogra | Surpreende-se com a sogra ter uma idade avançada e oriunda da zona rural e ainda assim possuir muita abertura e entendimento para lidar com a homossexualidade. Evidencia a vasta formação educacional da sogra e o fato de a mesma ter-lhe apresentado uma fundamentação genética para a situação da homossexualidade. | A minha sogra era uma pessoa muito estudiosa, ela trabalhou 45 anos com jovens, foi professora de Magistério, professora de Psicologia da Educação. Então ela tinha muitas informações e me falou isso: “Olha, eu acredito que as pessoas nascem assim e por um período da vida, não sei qual, elas se descobrem e quando elas se descobrem, elas sofrem” e minha sogra deu muita força para o meu irmão, embora ela fosse uma pessoa que morasse na roça, na Fazenda e ela vinha poucas vezes, mas meu irmão se sentia extremamente acolhido por ela e isso me aproximou mais ainda do meu irmão. (...) Daí ela foi a primeira pessoa que falou para mim sobre homossexualidade como um caso genético, que nasceu com a pessoa. |
| Sucesso profissional do irmão | Enaltece o sucesso profissional do irmão como um facilitador para melhor aceitação da questão da homossexualidade. | Meu irmão sempre foi uma pessoa de sucesso, em tudo aquilo que ele fez. Tudo, por isso ele sempre tinha aquela coisa de “Meu Deus eu não sou perfeito nisso, eu sou perfeito em todas as coisas, como não sou perfeito nisso”. Então ele foi diretor na Bolsa de Valores, trabalhou em Londres no Colégio Eton, dos Príncipes de Gales, foi professor de administração lá, trabalhou na bolsa no exterior, no banco internacional, veio para Bolsa de Valores em São Paulo e para a Fazenda da Esperança, porque ele era muito amigo do Frei Hans. Então ele veio como administrador geral das Fazendas do Brasil inteiro. |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Barreiras e preconceitos rompidos quanto à homossexualidade do irmão</p> | <p>Mudança na sua própria concepção frente à questão do relacionamento homo afetivo, ao entender que as pessoas neste tipo de relação podem constituir estrutura familiar com o mesmo valor de uma estrutura semelhante à “convencional”.</p> | <p>Então eu me casei e a minha casa se tornou o ponto de encontro deles, meu marido que era uma pessoa extremamente radical, ao conhecer meu irmão, ele viu que as pessoas podiam ser boas e que não é porque eram homossexuais que eram ruins. (...) Daí conheceu uma pessoa e ele sempre preocupado porque ele já tinha tido alguns envolvimento e tinha sofrido muito, e eu tinha sempre essa preocupação com o meu irmão, porque eu achava que relacionamento homossexual não era duradouro, eu achava que sempre virava um bacanal. Essa era a minha concepção interna, nunca expressei isso para ele, mas expressava sempre a minha angústia porque eu falava para ele “você precisa encontrar alguém, porque você só vai ser feliz quando você tiver uma família, porque você é família”!</p> |
| <p>Reconhece a mudança de pensamento da irmã após sua separação</p> | <p>Observa o fato da irmã acreditar que o único modelo de relacionamento que deveria existir e que entendia como o ideal e correto tivesse sido o entre um homem e uma mulher, porém após seu processo de separação, passa a ver o mundo com uma outra lente.</p> | <p>(...) Minha irmã mais velha, a diferença entre nós duas é de um ano, ela foi muito radical, ela cortou até o relacionamento com ele por um tempo por conta da homossexualidade, achando que ele ia retroceder, mas daí aconteceu também a experiência dela de separação e fez com que ela visse que o mundo não é tão redondinho como ela pensava.</p> |
| <p>Um aluno na fase da alfabetização que a marcou profundamente</p> | <p>Sente-se profundamente marcada pela história de um aluno que mostra tendências homossexuais e é discriminado pela própria família.</p> | <p>Tive um aluno que me marcou profundamente que foi o Erick, o pai dele foi preso e eu fui professora dele por três anos, eu alfabetizei no primeiro ano, ele ficou comigo no segundo e no terceiro também, aí fechei o ciclo da alfabetização com ele. (...) E a mãe era uma pessoa extremamente moderna, cheia de tatuagem, com uma linguagem muito popular e do momento e tal, mas que tinha uma cabeça completamente fechada para esse lado. Ela não conseguia entender e enxergar o Erick, e foram essas as palavras do Erick uma vez para mim. “Professora minha mãe não consegue me ver.” (...) Daí que eu fiquei sabendo que o pai dele estava preso e que ela se casou novamente, que o segundo casamento dela era um inferno, porque ele espancava o Erick direto, porque ele já tinha essa tendência e que todo mundo já tinha percebido.</p> |
| <p>Intervenção em situações de preconceito sofridas pelo aluno</p> | <p>A compreensão que tem sobre diversidade de gênero é o que lhe dá condições de intervir em situações pontuais de discriminação referidas ao aluno, procurando através do discurso de respeito às diferenças a reflexão dos colegas, combater à intolerância e a prática segregacionista no ambiente educacional.</p> | <p>E os meninos da sala falavam “ô <i>bichinha</i>, vem cá”, eu sempre chamava e conversava com eles, nunca fui repressora com os meus alunos, eu falava para eles assim “você têm o direito de expressar sua maneira de pensar, mas desde que sua maneira de pensar não ofenda os outros. Você pode pensar tudo, mas você não pode falar tudo.” Fiz muita roda de conversa, todo início de aula eu sentava e fazia uma roda de conversa, falava sobre as angústias do dia, o que aconteceu na sua casa e procurava sempre levar pelo lado de que “vamos respeitar o pensamento do outro, vamos respeitar o jeito de viver do outro”.</p> |
| <p>O aluno quer representar uma personagem feminina em um teatro na escola</p> | <p>Para se trabalhar em situações em que a diversidade de gênero é colocada à luz, é necessário conhecer o contexto do aluno, sua situação familiar. Compreende que não se pode definir a sexualidade e rotular uma criança pelas vontades inerentes ao sexo oposto, sendo importante para o profissional trabalhar a diversidade de gênero, respaldando-se na teoria da educação e do desenvolvimento.</p> | <p>Uma vez nós fizemos um teatro na escola e ele queria ser a mamãe de qualquer jeito. Era um teatro de Dia das Mães e eles no final iam cantar uma música, daí eu falei “Erick, eu não posso fazer isso porque tem uma menina que quer”. “Não, professora, mas eu quero ser a mãe da casa, eu quero, eu quero!” (...) Daí eu chamei a mãe, mostrei as redações dele, valorizei todo o trabalho dele “ele é um excelente aluno, menino educado, brilhante, tem um excelente relacionamento com os colegas, é muito delicado e muito sensível!”. Quando eu falei isso, ela falou assim “você tá querendo dizer que o meu filho é gay?” Eu respondi, “de jeito nenhum!” e fundamentei com Piaget e Vygotsky, falando para ela que esses teóricos vão dizer que até os 10 anos de idade o aluno ainda não tem uma opção sexual definida. Portanto, falei “não é isso, o que eu estou querendo colocar para você é de que essas tendências dele têm sido percebidas pelos colegas em sala de aula e agora tá sendo perceptível para ele, pois no personagem da casa ele quer ser a mamãe.” Daí ela tomou um susto: “meu marido mata ele se souber”, daí eu peguei falei para ela “mas vai matar o Erick só porque ele quer ser a mamãe da casa? Até agora o Erick não falou nada para ninguém e nem eu estou dizendo para você, estou dizendo que ele é sensível e que ele é muito delicado em todas as atitudes dele. E nós devemos respeitar, nós devemos fazer o mesmo com ele, ser sensível às escolhas dele e sermos delicadas com ele ao abordar qualquer assunto nesse sentido.” Daí que eu fiquei sabendo que o pai dele estava preso e que ela se casou novamente, que o segundo casamento dela era um inferno, porque ele espancava o Erick direto, porque ele já tinha essa tendência e que todo mundo já tinha percebido. E ela então só queria uma confirmação. E eu falei “não, eu não tô te dando confirmação nenhuma, mãe. O que eu estou pedindo para você é uma oportunidade da gente dialogar sobre a situação dele querer representar a mamãe da casa e talvez seja porque a mãe da casa seja uma pessoa forte que é você, que trabalha fora, que sustenta a casa, que tem o marido preso, que nem por isso se entregou, que é uma motoqueira”, pois ela tinha uma moto enorme. “E tudo isso deve estar nele, ele deve tá vendo você como o maior modelo do mundo, entendeu?! Então eu tô fazendo essa leitura pra você, mas agora de maneira nenhuma estou dizendo que o Erick é gay.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| Falta de apoio da gestão escolar | Sente-se incomodada com o fato da gestão escolar não apoiar sua decisão de levar adiante a resolução da situação, porém não desiste de expressar sua luta em favor dos direitos das pessoas. | Então conversei com a diretora e ela falou para mim: “Se eu se fosse você não me meteria nessa arapuca, mas se você quer se meter eu não posso te impedir, pois é você quem está lidando com esse problema”. (...) Veja a minha situação, quando eu passei por isso a Diretora disse para mim que eu estava sozinha que eu ia lidar com aquela situação sozinha. E eu lidei com a situação sozinha. |
| Orienta a mãe a procurar auxílio profissional psicológico | Denota a importância de um acompanhamento psicólogo para subsidiar a família a compreender e melhor acolher a pessoa e suas diferenças. | Mas eu peço para você, vamos fazer um acompanhamento com ele e com você em casa, você procura uma psicóloga, eu posso te indicar uma para você ter sustentação para lidar com a situação. Não é para você levar o Erick para fazer o acompanhamento, é você que precisa do acompanhamento para saber como lidar com isso”. E aí ela se interessou e foi fazer o acompanhamento. (...)E ele fez o acompanhamento com essa mesma psicóloga até sair do ensino médio. |
| Sucesso profissional e pessoal do aluno | Devido à experiência familiar com a diversidade de gênero sente-se mais segura e preparada para compreender e agir na situação vivida com o aluno, causando também uma interferência direta e positiva no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional. Este novo incidente fortalece e a empodera ainda mais para os próximos desafios relacionados à esta temática. | Enfim, o Erick hoje está trabalhando com moda em São Paulo, é realmente homossexual e tá fazendo a faculdade de moda na Anhembí Morumbi. A mãe vive super bem, separou do marido porque ele realmente queria morrer pelo fato do Erick ser homossexual, e esse relacionamento era o que impedia ele de ser o que era em casa. Então essa experiência para mim foi muito forte, essas duas experiências, com meu irmão e com esse meu aluno no ensino fundamental, que eu vi crescer e acompanhei. Ele foi morar em Apucarana para fazer a escola de moda Federal, ele viajou realmente para a Disney aconselhado pela psicóloga, para sanar a fantasia dele. Ele foi pra Portugal na escola de moda fazer um curso de verão, porque realmente a mãe tinha condições, ela é professora e tinha condições de organizar isso para ele. Então essa experiência me deu muito mais segurança para lidar com as situações que vieram na minha vida que foram muitas. |
| Mudança no panorama da diversidade | As atuais mudanças e transformações observadas nos campos social e educacional em prol do respeito à diversidade, tem proporcionado maior abertura destes setores para abraçar uma visão mais ampla e sensível do ser humano, possibilitando uma sociedade mais receptiva ao pluralismo das diferenças. | No magistério, do ensino médio de 2007 para cá, eu acho que isso aumentou um pouco mais, porque eu acho que a classe Universitária foi atingida. Ela foi muito mais reveladora do que até o ensino médio e eu lidei muito com universitário no período da escola da família, eu fui coordenadora da Escola da Família por 10 anos, então eu lidei com 400, 500 universitários na área de Cruzeiro, Lavrinhas, Lorena e Piquete. Então ali eu encontrei muito jovem universitário homossexual, pessoas bem resolvidas, que trabalhavam, que tinham a autoestima e que eram muito bem aceitos nos grupos. Eu acho que os jovens, embora as pesquisas mostrem a quantidade de agressão, eu acho que existe mais abertura entre eles do que a nossa geração. |
| Formação e informação | A formação transcende a teoria e através de sua aplicação prática consegue transformar a realidade de pessoas que tem o interesse. No entanto, determinados paradigmas ainda incomodam, tornando pessoas resistentes às mudanças. | Ano passado nós tivemos uma formação sobre a situação dos gêneros, inclusive sobre o nome social. E aí essa formação eu levei para sala de aula, porque sou professora de sociologia e essa formação cabia bem para salas de primeiro, segundo e terceiro ano. E teve um aluno que chegou para mim e falou “Professora posso escolher um nome?” “Você pode sim ser chamado pelo nome que você quiser, isso é lei. Como você é menor, sua mãe tem que vir aqui e colocar o seu nome social”. E teve aluno que realmente quis e colocou e não deixou de ser respeitado dentro da escola por aquilo que ele era, como um aluno brilhante, estudioso e tal. Isto era lei desde 1996 quando entrou a LDB, mas esse nome social era só dentro da educação, agora foi ampliado e é no Brasil inteiro. Então eu tenho assim muita facilidade de lidar com essa situação. Não é confortável, seria bom todo mundo sair de uma forminha e fosse todo mundo igualzinho, homens e mulheres, todo mundo igual e acabou. Mas não é confortável porque toda mudança assusta, causa repulsa em alguns momentos e ainda você ter suas convicções incomoda as pessoas, imagina o coordenador pedagógico que fala sobre isso para 70 professores, sendo que nem todos eles estão abertos. |
| Espiritualidade como elemento norteador | Entende que religiosidade e espiritualidade podem ser distintas e ao mesmo tempo próximas. E coloca a espiritualidade como norteadora de seu trabalho, sendo ainda um fator decisivo para que se consiga enfrentar e superar as adversidades existentes no ambiente educacional. | A questão da igreja eu ainda vejo assim, hoje a Igreja Católica nesses três Papas que passaram recentemente, eles foram muito inovadores nesse sentido, embora eles não permitam casamento dos Padres, embora eles não aceitem a homossexualidade, por que a Bíblia diz no antigo testamento, mas é aquilo que esses três Papas falaram e foi uma linguagem só “o amor acima de tudo e Jesus Ele veio pregar o amor” então, o amor acima de tudo. Então o que eu tenho procurado fazer com os meus professores aqui é trabalhar o sentido do respeito, da solidariedade e especialmente da espiritualidade. Porque aquele que não tiver espiritualidade não sobrevive à educação. (...) Eu trabalho 20 anos em um movimento religioso e uma das coisas que eu aprendi foi “Acolher o pecador, o pecado dele não me interessa, eu vou acolher na situação que ele está hoje, com as feridas que ele está, ajudar a recuperar para que ele seja quem ele quiser ser”, porque eu não posso de maneira nenhuma interferir nem nos planos dele, nem nos planos de Deus. |

| | | |
|--|---|--|
| Ética nas relações de gênero | A ética é melhor maneira de se evitar e resolver conflitos, sendo imprescindível para a convivência. A partir do momento em que uma pessoa tem dificuldade de estabelecer sintonia com a ética, a lei deve mediar esta relação. | Como foi o caso desse menino, chamamos o Conselho Tutelar, os pais e tivemos que mudar de período porque não dava certo ele na sala com esse colega. A mãe queria que mudasse o menino para o noturno, e eu disse “não, quem vai mudar é seu filho. É ele quem tá incomodado com a situação e se ele não consegue lidar com isso dentro da sala ele quem tem que mudar de período ou de escola.” Então o menino não quis sair da escola e acabou mudando de período. Assim é a minha visão educacional hoje, formar o aluno para ética, ele precisa conviver eticamente com todos. |
| Investimento do Estado em formação de professores. | Aponta o grande abismo entre o Estado e o Município no que tange ao investimento nas questões de diversidade de gênero. Percebe a atenção do Estado no tratamento da temática, inserindo-a na pauta da formação e planejamento, enquanto o município não compreende a necessidade desta proposta. Observa que o fato deste investimento do Estado propicia maior facilidade e abertura para este trabalho, no entanto, ainda observa a resistência de professores que possuem uma postura preconceituosa. | Assim, eu diria que a maior parte dos professores hoje já tem uma abertura maior, inclusive porque a Secretaria Estadual investiu muito na formação dos Professores. Nós temos um PCNP voltado especificamente para isso, hoje nós temos HTPC que são voltados para essa formação, são reuniões pedagógicas em que na pauta consta isso por obrigação, nosso planejamento anual tem um dos assuntos na pauta que é voltado para essa formação educacional, que faz com que o professor digira essa lei, então não é que a gente tenha muitos problemas, mas que existem casos, a gente não pode ignorar. Que um professor machão faz piadinha, a gente não pode ignorar, e às vezes até um olhar pode matar né?! Então a gente trabalhou na última formação com os professores, no replanejamento, o abraço. E a gente percebe a resistência de alguns com relação à homossexualidade. (...) então você vê que dentro dos documentos da secretaria de educação todos os que vêm da secretaria contam com o nosso trabalho a esse respeito da situação dos gêneros, uma preocupação que a secretaria da educação tem e que a gente não vê muito no município. Parece que eles não tão vendo esse lado e, procuram não enxergar e eu estou dizendo como professora do município também. (...) Eu penso que é um trabalho que o Estado tem feito bem e muito bem elaborado muito bem pensado. Ontem eu ainda falei isso para os professores na reunião. |
| Diversidade de gênero no quadro de professores | | Nós temos professores aqui que são casados, moram juntos, adotaram filho e tem já certa idade, e tem um casal novo, um casal de jovens homossexuais e é um professor super respeitado na escola, pela competência dele, tanto pelos colegas como pelos alunos. |
| Formação dos professores quanto à diversidade de gênero | | Eu não vou dizer que nessas formações não haja divergências. Tem gente que fala assim “é preciso ser menos e agora tudo é liberal.” Mas tem aqueles professores que partem pelo lado da sensibilidade mesmo e essa última formação nós fizemos e colocamos uma frase que era assim: “Não existe o sexo existe o ser” e o ser pode ser quem ele quiser, daí a gente trabalhou em cima dessa frase. É mais ou menos isso, porque é uma frase que a gente recortou. Aí nosso PCNP ficou encantado com a formação. |
| Experiência com aluno que sofria abuso/estupro do próprio pai | A trajetória de vida foi marcada por acontecimentos difíceis o que a deixou mais preparada para enfrentar as adversidades, empoderando e amplificando vozes antes silenciadas, contribuindo para uma prática não mais segregacionista, preconceituosa e intolerante. | (...) teve outra situação que aconteceu comigo sobre um pai que estuprava o menino, e o menino era tido como deficiente intelectual. Um dia ele chegou na escola e riscou a carteira inteirinha e escreveu “ <i>pau no cú dele</i> ”. (...) E o menino tinha 7 anos eu sofri um processo porque eu denunciei e encaminhamos para o psicólogo, a mãe era secretária de um juiz. Era uma mulher esclarecida e vivia com um problema sério com o pai, mas não sabia qual era origem do problema. Só que nessa situação eu tive uma diretora, uma vice-diretora e que foi minha parceira, porque várias vezes eu a chamei na sala para ver a situação que o menino estava passando. É longa essa história, mas aí a gente acabou o sofrendo um processo, mas foi comprovado, e a mãe foi embora de sua cidade com os dois filhos e separou do pai. |
| Vivência a falta de apoio da gestão escolar | Sente-se incomodada com a postura da rede municipal de educação em não amparar o prosseguimento do aluno em situação de estupro. | Então a secretaria de educação, a supervisora na época, ela disse para nós “vocês não deviam se meter nisso”. Enquanto que aqui no estado se a gente tem uma situação dessa, podemos contar com o apoio do supervisor, da mediadora de conflitos. Eu penso que é um trabalho que o Estado tem feito bem e muito bem elaborado muito bem pensado. Só que nessa situação eu tive uma diretora, uma vice-diretora e que foi minha parceira, porque várias vezes eu a chamei na sala para ver a situação que o menino estava passando. |
| Trabalho de formação HTPC | Observa a resistência de professores em realizar o que é orientado, mas evidencia o fato de não se abater exercendo seu papel de coordenadora. | Com relação de HTPC eu procuro cumprir aquilo que me é orientado, se eu receber uma orientação, os meus os meus professores vão ter essa orientação. Se eles vão fazer é outro departamento, falei isso para eles ontem “eu fui contratada para cumprir o papel de coordenador e vocês de professor, então se vocês não cumprirem é porque vocês optaram por não, mas vocês vão registrar que não e eu vou registrar que fiz e que orientei vocês, vão assinar o livro, porque eu penso que ninguém pode ignorar o livro, o maior crime que alguém pode cometer é ignorar a lei. Porque prejudicar uma criança e se prejudicar profissionalmente, porque você não teve uma orientação, porque você não segue uma orientação?” |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Experiência profissional em Instituição de Atendimento socioeducativo relacionada a situações de preconceito.</p> | <p>A relação da escola com esta Instituição coloca outro desafio para o professor que trabalha lá dentro, demandando uma melhor formação para lidar com a diversidade de gênero. Entende ainda que o fato dos internos se relacionarem sexualmente não denota homossexualidade, no entanto, para o trabalho com estas questões, há necessidade de formação de todos profissionais envolvidos.</p> | <p>Hoje eu sou coordenadora de uma Instituição de Atendimento Socioeducativo, porque minha escola é vinculadora desta Instituição e lá dentro existe homossexualidade, e você percebe dentro da sala de aula. Convivo só na sala de aula, vou lá para assistir a aula dos professores e fazer um relatório sobre a atuação deles, mas a gente consegue perceber aqueles carinhos e abraços. Eles são meninos, estão com os hormônios à flor da pele, então a minha experiência lá dentro também é muito forte com relação a isso de formar meus professores para que eles entendam a situação, pois muitos deles nem sabem. Muitos deles nem são homossexuais, mas eles precisam de sexo e eles dormem no mesmo quarto, porque lá gente não chama de sala, chama de dormitório. Daí tem um agente vigiando a noite inteira, mas até isso é fácil de ser burlado, então eu gostaria imensamente de poder modificar esse quadro da Instituição, porque eu sei o quanto esses meninos sofrem. O sistema prisional no Brasil, por mais que a Instituição seja uma metodologia muito bem organizada e tenha uma intencionalidade muito boa, existe muito do sistema prisional, muito da agressão física, muito da agressão moral e verbal, infelizmente se ver que um menino que tá lá tendo aula tá de namorico com outro, tem três agentes na sala da porta assistindo a professora, ah você é 'viado'. Teve um dia que eu levantei da minha mesa fui até lá e falei para ele, por favor, você tá tirando a atenção, então é complicado porque não é meu papel. Não é meu funcionário, ali tô para avaliar a aula do professor mais nada, nem posso conversar com os agentes. Mas no sistema prisional do Brasil, quantos homossexuais, quantos bissexuais e olha hoje o índice de adolescentes no sistema prisional é altíssimo e a nossa Instituição aqui tá bombando de aluno.</p> |
|---|---|--|

APÊNDICE III – MODELO DE BIOGRAMA – GIOVANA

| Acontecimentos/Incidentes críticos | Significado | Trecho do relato que expressa o significado |
|--------------------------------------|--|---|
| Experiência Profissional | Acredita que uma bagagem de 7 anos trabalhando como docente lhe deu uma contribuição significativa para lidar com situações diversas. | Eu sou orientadora pedagógica do município recém-concursada, mas eu venho de uma experiência de sala de algum tempo né. Comecei em 2010 trabalhando na escola, trabalhei em todas as escolas do município, quando cheguei como contratada que a gente dava aula em todas. E aí depois eu me efetivei no primeiro concurso que teve do município, fundamental 2, aí depois tive oportunidade de ficar como orientadora pedagógica lá desde 2013, só pedi afastamento de lá pela efetivação daqui. |
| Sua posição em relação ao assunto | Faz questão de esclarecer que não é uma pessoa preconceituosa com relação a diversidade relatando fatos de sua vida pessoal. | Com relação ao gênero, 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. |
| Formações | Não se sente totalmente preparada para lidar com essas situações sobre diversidade uma vez que falta suporte, faltam capacitações. | Não eu não recebi nenhuma informação nesse sentido, nem nada, e eu acho que realmente é uma coisa que falta mesmo né, para gente ficar mais instruído para saber lidar melhor, porque às vezes dentro de uma rede de ensino existem pessoas que ainda tem um certo preconceito, a gente sabe que o ser humano é falho, então pode atrapalhar mesmo. Precisa de uma formação sim. E essa formação não é só para a escola, é para os pais também. Porque os pais também não sabem lidar com a situação. Então a escola tem que ser esse lugar de orientação, porque na casa não tem, então isso falta mesmo, vários tipos de orientação são precisos, tanto para a escola quanto para a família. |
| Projeto Político Pedagógico | Não se fala sobre o assunto especificamente, pois o projeto não contempla as questões pontuais sobre diversidade de gênero, sexualidade. | Para a gente multiplicar. Eu me lembro até uma vez que saiu uma polêmica a respeito disso, de uma questão do estado, parece que ia sair um caderno do estado falando sobre isso, houve maior problematização em cima e por fim não deu em nada. Mas foi assim um <i>banzé</i> , mas fora isso, no município, nós nunca tivemos nenhuma orientação sobre isso. A escola como um todo ela trata de multiculturalismo sim, porque a gente tem que trabalhar a diversidade, não especificamente a de gênero, mas no geral sim. |
| Religião | Acredita que a opção da religião de cada um dentro do ambiente escolar não deveria interferir em nenhuma questão para lidar com qualquer situação, mas ainda assim há certo preconceito em falar sobre diversidade por parte dos religiosos mais fervorosos. | O professor tem que ser subjetivo dentro de sala de aula, ele pode ter a religião que ele quiser, mas como o Brasil é laico, ele em momento nenhum ele pode tanto falar de religião, colocando o ponto de vista dele, porque ele vai acabar incentivando de alguma forma, ou fazendo qualquer tipo de discriminação. Só que a gente sabe que a religião é mais fechada para esse tipo de assunto, esta é uma questão mais delicada para ser tratada na religião, aqui a gente nota que a maioria é evangélica, hoje em dia o protestantismo tá ganhando mais espaço do que o catolicismo, e os evangélicos são mais metódicos na doutrina, seguem a doutrina mais à risca, fazem uma interpretação mais forte da religião, do que os católicos. |
| Fato que vivenciou | Toda a unidade escolar é preciso estar preparada para receber e lidar com situações adversas e fora do comum em nosso cotidiano. | Inclusive eu tinha um aluno que ele era criado por duas mulheres, a mãe e a que era o padrasto. E era bem caracterizado de homem mesmo, as duas, e ela ia em reunião de pais, ela participava de tudo na escola, ele nunca em momento nenhum usou disso, ninguém nunca comentou, só a escola, porque quando eu cheguei que eles falaram “olha a mãe de um aluno vai vir hoje, mas você não assusta que ela é bem caracterizada de homem, mas é a mãe. Eu até falei “não é o pai?” Porque era tão caracterizado que parecia que era o pai mesmo, você não dizia que era uma mulher. E olha eu nunca notei nenhum preconceito com ele na sala, dele falar com os pais com indiferença. Inclusive parece que os pais eram super religiosos, protestantes. Porque eu já acho que isso já está mais inserido na sociedade. |
| Preconceito contra um docente | As capacitações são necessárias, pois as vezes estamos diante de um conflito e um ato preconceituoso e precisamos saber lidar da melhor forma possível sem ferir ou agredir nenhum dos lados. É preciso saber para intermediar. | Inclusive nós temos professores até aqui nessa escola nesta situação e também nunca vi nenhum tipo de preconceito com os professores que são colegas, de modo nenhum. Agora eu lembrei de uma mãe com esse professor, chegou aqui outro dia e foi questionar uma intervenção do professor dentro da sala de aula. E eu falei assim “qual professor?” “Ah aquele que fala mole e é meio esquisito”, e ela você notava pela vestimenta que era protestante gritante mesmo, com cabelo comprido, de saia, sem nada, porque com certeza é uma das igrejas que é mais rígida e ela teve esse posicionamento dando a entender. |

APÊNDICE IV – MODELO DE BIOGRAMA – SANDOVAL

| Acontecimentos/Incidentes críticos | Significado | Trecho do relato que expressa o significado |
|---|--|---|
| Relato de professores sobre a diversidade de gênero | Relata que um professor sofreu preconceito, de uma mãe de aluno, por se vestir de mulher fora do ambiente escolar e essa mãe acabou tirando seu filho da escola. O entrevistado diz não ter preconceito, mas se questiona se não faria o mesmo se fosse o seu filho tendo aulas com aquele professor e considera o fato do professor ser um travesti algo espantoso. | Por parte da escola não havia preconceito nenhum, mas a mãe acabou o tirando. A gente até pensa, poxa será que se fosse o meu filho eu ia deixar que esse professor desce aula para o meu filho, mas esse professor tinha realmente, como se diz, um histórico pesado, você entendeu, mas sem ser preconceituoso jamais não é meu tipo, mas se fosse com meu filho, você iria pensar. |
| Percebe o preconceito entre o corpo docente | Ao ouvir relatos de amigos que presenciaram a situação do professor que era travesti percebe a discriminação mesmo entre os professores daquela unidade escolar. | Mas a gente vê que mesmo no corpo docente quando a gente tem uma situação dessa os professores mesmo discriminam, então preconceito às vezes está dentro do docente. Eu sei porque eu tinha amigos, não aconteceu diretamente eu não fazia parte dessa unidade escolar e eu conhecia várias pessoas que estavam lá dentro. |
| Preconceito por parte da Secretaria de Educação | Acredita que esse professor possa ter sofrido muitas discriminações dos pais dos alunos e para não prejudicar a rede decidiram afastá-lo e evitar comentários ao invés de enfrentar o problema. E demonstra estar de acordo com o afastamento desse professor da sala de aula. | Quanto ao lado profissional eu acredito, imagino que deve ter tido algum problema porque depois afastaram ele da sala de aula. Concursado, não podiam fazer nada quanto a conduta dele fora da escola, desde que ali dentro ele não fizesse nada que desabonasse a pessoa dele não tinha que fazer, você entendeu. Aí não dá para você tomar uma atitude legal contra isso. Mas tipo assim, eu sempre falava assim, mas gente então a melhor coisa é tirar ele de dentro da sala de aula, porque o preconceito maior, que eu ficava sabendo por intermédios de outras pessoas, era justamente dentro da sala de aula. |
| Observando seus alunos presencia um fato de homossexualidade | Observa em duas de suas alunas do nono ano, mas que acompanhou desde o sexto ano, que elas apresentavam um comportamento diferente e percebe que eram mais do que apenas amigas e sua atitude perante a situação foi alertar os pais quanto ao que estava acontecendo, mas não falou de uma maneira aberta com os pais. | Duas meninas muito bonitas estavam no nono, mas eu já vinha observando desde o sétimo, elas já tinham sido minhas alunas no sexto, no sétimo eu já comecei a perceber. Passou o oitavo, no nono aí elas já estavam mocinhas né eu comecei a perceber. Até que eu peguei e chamei o pai das duas separadamente conversei com eles sem expor o que estava acontecendo porque também eu não tinha como falar né, mas daquele jeitinho de professor, olha alguma coisa tá acontecendo porque elas já estavam, a turma ainda mais nono ano, eles já entendem muito bem a coisa, a turma já estava, as duas meio que estavam sofrendo um <i>bullyning</i> . |
| Formação sobre diversidade de gênero | Fez um curso <i>online</i> oferecido pelo MEC, mas não estava relacionado a nenhuma rede de educação, fez porque buscou esse recurso. Na sua trajetória esses cursos não foram oferecidos pelas instituições onde trabalhou. | Fiz um curso via internet. Sobre isso mesmo. Como agir como tratar. Diretamente a rede não fiz. |
| Breve vivência em HTPC sobre a sexualidade | Em toda sua trajetória presenciou apenas em um HTPC se falar sobre sexualidade, porém de uma maneira muito superficial sobre um material que o Estado havia ofertado. Não foi uma formação pontual. | Foi uma vez teve, mas foi a respeito daquele panfleto que o estado lançou e depois recolheu. Você lembra disso, então, mas foi uma coisa assim. |
| A visão da Política | Vê que no cenário político existe grande preconceito sobre assuntos relacionados a sexualidade serem inseridos nas escolas. E não se mostra a favor da política nesse sentido, pois acredita que o professor é responsável por todo e qualquer tipo de conhecimento de seus alunos | Ontem eu estava indo embora, teve htpc, eu estava indo embora ouvindo a hora do Brasil que tinha um, não sei o nome, era um deputado, um senador, não sei o que que era, falando justamente sobre a educação sexual nas escolas ele debatendo que ele era contra que isso estaria estimulando as crianças e que as crianças na escola precisariam aprender só como funciona o corpo masculino o corpo feminino e como é feita a reprodução e isso somente na aula de ciências. As outras matérias e os outros professores não devem entrar no mérito. Nós professores a gente é responsável por tudo né, não é só, ah eu sou professor de matemática então isso aí você vai perguntar pra professora de ciências porque isso aí é a professora de ciências que sabe, não. |

| | | |
|--|--|---|
| Professor aberto e solícito | Se considera um professor com um pensamento jovial e procura sempre inovar para que seus alunos se sintam a vontade em lhe perguntar e tirar dúvidas sobre quaisquer assuntos. Da liberdade e ganha a confiança dos alunos para poder orientar e conscientizar de vários assuntos, principalmente os voltados para a parte da sexualidade de maneira geral, que é a grande incógnita dos adolescentes. | Eu fazia muito com eles e eles adoravam, eu fazia a caixinha da pergunta isso eu fazia direto. Eu dava essa abertura para eles eu sabia cada um por que eu conhecia letra deles eram meus alunos desde o sexto ano então eu sabia e eu falava para eles olha vocês vão perguntar o que vocês querem saber sobre qualquer assunto se eu puder responder se eu souber responder, mas, assim 90% das perguntas eram sempre nessa área e eles gostavam de perguntar porque eu respondi mesmo eu nunca tive vergonha de responder para eles. Então quer dizer eu para mim sempre tratei isso com muita naturalidade nunca tive problema não, mas existe bastante preconceito de professor com isso. |
| A escola e sua comunidade não estão preparadas | A Formação e preparação de toda a comunidade escolar é falha não supri as necessidades que os alunos dessa geração trazem consigo. | Não adianta fazer um trabalho focado, dependendo do assunto, exatamente esse o que estamos falando, focar só no professor não adianta tem professor, tem orientador pedagógico, como você falou a tia da faxina, da cozinha, tem os inspetores de alunos tem tudo isso então toda essa comunidade tem que ser preparada não basta chegar aqui e fazer uma formação só com os professores, na cabeça de muitos, quem tá em contato direto com os alunos é o professor é só ele. |
| O Projeto Político Pedagógico | Não possui nenhuma pauta, nada que fale ou trate sobre essa diversidade e pluralidade no meio escolar e vê a necessidade de ser realizado e modificado para que ele contemple essas questões. | Daqui nós estamos fazendo ainda né o que tem aqui já é de outros anos mudou toda a gestão então muda-se tudo, mas já pensamos em incluir alguma coisa nesse sentido sim não sei como nós não chegamos a esse ponto ainda, mas alguma coisa nesse sentido a gente faz. |
| Projeto interdisciplinar | Viu a necessidade de se trabalhar o <i>bullying</i> na escola como forma e projeto de modo que possa contemplar todo e qualquer tipo de preconceito. | E inclusive agora em maio nós vamos trabalhar o <i>bullying</i> nós vamos fazer umas duas semanas, não é o <i>bullying</i> é um anti- <i>bullying</i> que nós vamos trabalhar, tratar na nossa pauta. É agora em maio e tem uma certa hora que eu tô esperando para ver como vai ser a reação deles a hora que chegar nesse ponto do <i>bullying</i> eu quero ver como que vai ser. |
| Acolhimento e Naturalidade | Sabia de um colega de trabalho que era homossexual e morava junto com seu parceiro, porém esse colega achava que os demais professores o discriminavam, mas na verdade a não aceitação e vergonha partia dele mesmo. Agir com naturalidade e respeito demonstrou um acolhimento e parece ter colaborado para a sua aceitação como homossexual. | Ele era professor e ele morava com outro rapaz, aí um dia nós fizemos um encontro na minha casa e ele não queria ir de jeito nenhum entendeu, o preconceito não era nosso era dele ele é que não queria ir. Por que ele não conhecia minha esposa não conhecia minha casa, aí eu falei para ele não que isso, 'ah mas eu posso levar meu namorado?' Eu falei, lógico que pode normal. Nossa ele ficou encantado por quê, lógico que os dois chegaram juntos, mas ficou no ambiente todo mundo brincando todo mundo bebendo. Outro dia ele falou para mim, 'nossa eu gostei muito de você da sua casa da sua esposa e que em nenhum momento eu senti qualquer olhar ou qualquer outra coisa.' |
| Aspectos facilitadores | O que facilita tratar desses assuntos foi o seu ambiente familiar. Seus pais sempre o ensinaram a tratar com igualdade qualquer pessoa, a ver sempre o ser humano e não a condição de vida que ele leva. | Eu pessoalmente acho que o próprio ambiente familiar né do qual eu vim apesar das diferenças em casa muito grande dos irmãos, meu irmão mais velho era 20 anos mais velho do que eu, mas em casa nunca houve nenhum tipo de preconceito a nenhuma raça religião nem a nada assim meus pais sempre educaram pra gente não interessa o que ele é interessa o ser humano e tem que ser tratado como ser humano então isso para mim desde criança sempre foi muito fácil de conviver porque eu falo muito assim, gente nada me assusta respeito todos porque eu fui educado a respeitar todos né. |
| Não se sentiu preparado | Em algum momento de sua carreira um adolescente resolve se abrir dizendo que poderia estar gostando de uma outra pessoa do mesmo sexo que ele e então se vê frente a uma situação que não como agir da melhor forma possível, não sabe como lidar com essa situação e que palavras usar diante da confissão. | Já teve caso de aluno chegar e falar 'a professor queria conversar'. O que que está acontecendo? 'A professor não sei acho que eu estou gostando do fulano'. É uma situação assim na hora que fala você fica, e agora o que é que eu vou falar não é meu filho não é meu parente não é meu nada, a gente fica numa saia justa, porque tudo que você falar pode ser usado contra você sabe então, mas a minha postura não foi de susto apesar de eu ter me assustado, mas não transpareceu susto. A única coisa que eu posso dizer para você tentar fazer por você é uma ajuda profissional porque eu não sou profissional que possa mexer com você eu posso tentar te encaminhar. E realmente eu encaminhei para psicóloga né. |
| Aspectos mais difíceis | A não aceitação dos alunos sobre sua condição de homossexualidade dificulta o processo de inserir esses assuntos nas escolas. O aluno não está aberto a receber as informações quando não se trabalha a sua aceitação. | Mais difícil dependendo da faixa de idade né da faixa etária é fazer com que o próprio aluno se aceite acho que isso é o mais difícil porque você pegar um aluno de 12 anos e ele chegar e falar isso para você é complicado né você fica numa saia justa. Eu acho que o mais difícil realmente, é que eu penso assim, a partir do momento que a pessoa vem até você para contar procurando uma ajuda é porque ela não está se aceitando a ajuda que ela quer na verdade é que você diga para ela assim, não, você não é isso. É ajuda que ela quer porque se ela já se aceita ela não vai procurar ajuda, já sou assim sou assim e acabou. Se você se aceita você vai procurar ajuda para quê? Não tem motivo normalmente quando vai procurar ajuda é porque você mesma não está se aceitando. |

APÊNDICE V – MODELO DE TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - ANA

Pesquisadora: Este vídeo que será apresentado (Facetas da diversidade de gênero) é mais para estimular a nossa conversa porque a gente entende que a diversidade de gênero é um assunto delicado para a gente tratar. E eu quero conhecer a sua trajetória como um todo e não só o seu trabalho aqui hoje nessa Unidade Escolar, e ver sua trajetória como professora tudo e o que te remete à diversidade de gênero. Entendemos o gênero não só pelas questões da homossexualidade, mas a discriminação contra a mulher que está dentro dessa perspectiva de gênero; a gente vê hoje também os novos arranjos familiares, os novos casais, então é ver como que você lida com essas questões e como que você lidou e se você já teve alguma questão dessa relacionada à sua trajetória.

Entrevistada: Então eu venho de uma educação familiar muito acolhedora, começa por aí a minha história. Eu sou de uma família de 18 irmãos, então nós somos três famílias juntas. Meu pai casou-se a primeira vez e ficou viúvo, não teve filhos, a segunda vez ele casou e teve 8 filhos, ficou viúvo e tem a minha mãe que ficou viúva com dois filhos, meu pai era 30 anos mais velho que a minha mãe e os dois se juntaram 10 anos, 10 filhos, tiveram mais 8 juntos e adotaram mais 4. Então, minha família era de 22 irmãos, com todos os tipos de temperamentos, cores, diferentes. Então essa nossa criação assim, minha mãe sempre foi uma mulher extremamente religiosa e extremamente radical, porém extremamente acolhedora com os temperamentos, com as opções de vida, meus pais na época em que eu morava na vila militar, foram os primeiros pais a permitir que os filhos fossem embora de casa com 16 anos para fazer faculdade, até no exterior, minha irmã mais velha foi com 17 anos para Itália e mora lá há 40 anos. Então começa daí a minha história.

Durante a adolescência, aos 13 anos, eu percebi que o meu irmão tinha uma tendência homossexual e essa tendência era muito clara para mim. Eu sempre fui uma pessoa muito sensível, de enxergar, de perceber mesmo o outro, e por ele ser menor que eu, e na minha casa era aquela coisa de os maiores cuidam dos menores, nós perdemos nossos pais muito cedo, eu perdi meu pai com 13 anos e perdi minha mãe com 18, então isso fez com que a gente se unisse, éramos nós contra o mundo. Dentro da minha família tinha aquele grupo radical contra o *homossexualismo* e tinham aquelas 4 pessoas assim que, eu diria que a gente não tinha uma opinião formada porque era muito nova. Porém eu percebi no meu irmão, quando ele foi para o seminário, que ele tinha uma certa sensibilidade que eu não sabia definir o que era. Uma vez

um menino o ameaçou na rua e eu percebi que era por causa da homossexualidade, foi quando ele tinha 13 anos e eu tinha 16. Eu dei uma surra no menino e aí ele contou para mim que o menino tinha abusado dele, mas que ele tinha gostado. Então foi a minha primeira experiência e isso já faz 45 anos que se passou. Daí a gente veio convivendo e meu irmão foi fazer terapia, ele mesmo não se aceitava e o problema não era minha mãe, não eram os irmãos, não era nada disso, o problema era que ele não se aceitava, porque lá em casa todo mundo era hétero e só ele era homossexual. Então ele sofreu muito, muito, muito, muito, mas daí ele assumiu a homossexualidade e assumindo a homossexualidade ele se tornou uma pessoa mais livre, mais feliz e tal.

Nesse trajeto, nós tivemos vários amigos e esses amigos sempre se deram muito bem comigo, porque eu acolhia muito bem o meu irmão, então eles também se sentiam atraídos por mim. Então eu me casei e a minha casa se tornou o ponto de encontro deles, meu marido que era uma pessoa extremamente radical, ao conhecer meu irmão, ele viu que as pessoas podiam ser boas e que não é porque eram homossexuais que eram ruins. Minha sogra que, na época tinha 51 anos, um dia falou para mim: “seu irmão é homossexual” e eu falei “é” e ela flou “gente, mas ele é uma pessoa boníssima” como se ser uma pessoa homossexual fosse ser uma pessoa ruim. Mas aí eu falei para ela “Existe diferença entre pessoa boa e pessoa ruim, e homossexual e hétero? Não tô entendendo a confusão”. Daí ela foi a primeira pessoa que falou para mim sobre homossexualidade como um caso genético, que nasceu com a pessoa. A minha sogra era uma pessoa muito estudiosa, ela trabalhou 45 anos com jovens, foi professora de Magistério, professora de Psicologia da Educação. Então ela tinha muitas informações e me falou isso: “Olha Entrevistada, eu acredito que as pessoas nascem assim e por um período da vida, não sei qual, elas se descobrem e quando elas se descobrem, elas sofrem” e minha sogra deu muita força para o meu irmão, embora ela fosse uma pessoa que morasse na roça, na Fazenda e ela vinha poucas vezes, mas meu irmão se sentia extremamente acolhido por ela e isso me aproximou mais ainda do meu irmão.

Meu irmão sempre foi uma pessoa de sucesso, em tudo aquilo que ele fez. Tudo, por isso ele sempre tinha aquela coisa de “Meu Deus eu não sou perfeito nisso, eu sou perfeito em todas as coisas, como não sou perfeito nisso”. Então ele foi diretor na Bolsa de Valores, trabalhou em Londres no Colégio Eton, dos Príncipes de Gales, foi professor de administração lá, trabalhou na bolsa no exterior, no banco internacional, veio para Bolsa de Valores em São Paulo e para a Fazenda da Esperança, porque ele era muito amigo do Frei Hans. Então ele veio como administrador geral das Fazendas do Brasil inteiro, e quando ele veio para cá, para

Guaratinguetá, o meu irmão conheceu uma pessoa, por um site de namoro, um aplicativo. Daí conheceu uma pessoa e ele sempre preocupado porque ele já tinha tido alguns envolvimento e tinha sofrido muito, e eu tinha sempre essa preocupação com o meu irmão, porque eu achava que relacionamento homossexual não era duradouro, eu achava que sempre virava um bacanal. Essa era a minha concepção interna, nunca expressei isso pra ele, mas expressava sempre a minha angústia porque eu falava para ele “você precisa encontrar alguém, porque você só vai ser feliz quando você tiver uma família, porque você é família” porque ele sempre foi aquele irmão de cuidar dos sobrinhos, de cuidar dos irmãos e apoia um aqui e apoia outra ali e olha que nós somos quase 400 sobrinhos, com sobrinhos netos e tudo, e ele é padrinho de todo mundo, ele dá dinheiro, financia estudo para um e para outro, daí eu sempre com essa preocupação e a gente sempre conversava.

Minha irmã mais velha, a diferença entre nós duas é de um ano, ela foi muito radical, ela cortou até o relacionamento com ele por um tempo por conta da homossexualidade, achando que ele ia retroceder, mas daí aconteceu também a experiência dela de separação e fez com que ela visse que o mundo não é tão redondinho como ela pensava.

Então a partir daí eu fui estudar sociologia porque eu comecei a ver que não me bastava, não me bastava ser professora de alfabetização, e por mim passaram muitos alunos homossexuais, a psicologia vai dizer que antes dos 10 anos a criança não dá para ela decidir o *homossexualismo* dela. Quer dizer, uma linha da Psicologia vai dizer isso, que a pessoa vai se descobrindo ao longo do caminho, então que não é possível a gente afirmar.

Eu sempre procurei lidar numa boa, tive um aluno que me marcou profundamente que foi o Erick, o pai dele foi preso e eu fui professora dele por três anos, eu alfabetizei no primeiro ano, ele ficou comigo no segundo e no terceiro também, aí fechei o ciclo da alfabetização com ele. E a mãe era uma pessoa extremamente moderna, cheia de tatuagem, com uma linguagem muito popular e do momento e tal, mas que tinha uma cabeça completamente fechada para esse lado. Ela não conseguia entender e enxergar o Erick, e foram essas as palavras do Erick uma vez para mim. “Professora minha mãe não consegue me ver”. Para você ter uma ideia de como Erick queria chamar atenção, ele chegava à sala batia palmas assim com as duas mãos e dizia “O amor está no ar, cheguei!”

Pesquisadora: Quantos anos?

Entrevistada: “8 anos, 9 anos e 10 anos”. E os meninos da sala falavam “ô bichinha, vem cá”, eu sempre chamava e conversava com eles, nunca fui repressora com os meus alunos, eu falava para eles assim “vocês têm o direito de expressar sua maneira de pensar, mas desde que sua

maneira de pensar não ofenda os outros. Você pode pensar tudo, mas você não pode falar tudo.” Fiz muita roda de conversa, todo início de aula eu sentava e fazia uma roda de conversa, falava sobre as angústias do dia, o que aconteceu na sua casa e procurava sempre levar pelo lado de que “vamos respeitar o pensamento do outro, vamos respeitar o jeito de viver do outro”.

Uma vez nós fizemos um teatro na escola e ele queria ser a mamãe de qualquer jeito. Era um teatro de Dia das Mães e eles no final iam cantar uma música, daí eu falei “Erick, eu não posso fazer isso porque tem uma menina que quer”. “Não, professora, mas eu quero ser a mãe da casa, eu quero, eu quero!” Daí eu pensei, vou ter que chamar a mãe e conversar com ela, né! Então conversei com a diretora e ela falou para mim: “Entrevistada eu se fosse você não me meteria nessa arapuca, mas se você quer se meter eu não posso te impedir, pois é você quem está lidando com esse problema.” Daí eu chamei a mãe, mostrei as redações dele, valorizei todo o trabalho dele “ele é um excelente aluno, menino educado, brilhante, tem um excelente relacionamento com os colegas, é muito delicado e muito sensível”. Quando eu falei isso, ela falou assim “você tá querendo dizer que o meu filho é gay?” Eu respondi, “de jeito nenhum!”, e fundamentei com Piaget e Vygotsky, falando para ela que esses teóricos vão dizer que até os 10 anos de idade o aluno ainda não tem uma opção sexual definida. Portanto, falei “não é isso, o que eu estou querendo colocar para você é de que essas tendências dele têm sido percebidas pelos colegas em sala de aula e agora tá sendo perceptível para ele, pois no personagem da casa ele quer ser a mamãe.” Daí ela tomou um susto: “meu marido mata ele se souber”, daí eu peguei falei para ela “mas vai matar o Erick só porque ele quer ser a mamãe da casa? Até agora o Erick não falou nada para ninguém e nem eu estou dizendo para você, estou dizendo que ele é sensível e que ele é muito delicado em todas as atitudes dele. E nós devemos respeitar, nós devemos fazer o mesmo com ele, ser sensível às escolhas dele e sermos delicadas com ele ao abordar qualquer assunto nesse sentido.” Daí que eu fiquei sabendo que o pai dele estava preso e que ela se casou novamente, que o segundo casamento dela era um inferno, porque ele espancava o Erick direto, porque ele já tinha essa tendência e que todo mundo já tinha percebido. E ela então só queria uma confirmação. E eu falei “não, eu não tô te dando confirmação nenhuma, mãe. O que eu estou pedindo para você é uma oportunidade de a gente dialogar sobre a situação dele querer representar a mamãe da casa e talvez seja porque a mãe da casa seja uma pessoa forte que é você, que trabalha fora, que sustenta a casa, que tem o marido preso, que nem por isso se entregou, que é uma motoqueira”, pois ela tinha uma moto enorme. “E tudo isso deve estar nele, ele deve está vendo você como o maior modelo do mundo, entendeu?! Então eu tô fazendo essa leitura pra você, mas agora de maneira nenhuma estou

dizendo que o Erick é gay. Mas eu peço para você, vamos fazer um acompanhamento com ele e com você em casa, você procura uma psicóloga, eu posso te indicar uma para você ter sustentação para lidar com a situação. Não é para você levar o Erick para fazer o acompanhamento, é você que precisa do acompanhamento para saber como lidar com isso”. E aí ela se interessou e foi fazer o acompanhamento.

O Erick criava uma fantasia assim, “eu vou pra Disney nas férias, vou ficar 20 dias na Disney”, aí passou o tempo e eu nem me lembrava mais disso. Quando começaram as aulas, no final de janeiro, ela veio na escola e falou para mim “o Erick ficou 20 dias dentro de casa, não saía, não atendia ao telefone, não queria falar com ninguém, se alguém perguntasse dele era para dizer que ele tava viajando. ” Eu falei para ela, “mas ele não foi para a Disney? ” Aí ela falou “não”, e eu falei “pois é, mas ele disse que foi para Disney”; então ele tinha também esse lado da fantasia de que ele era rico, ele realmente destoava do resto da turma, porque ele era filho único, então ele tinha lápis e borracha diferente, ele fazia curso de inglês. Eu fui procurar a psicóloga que eu indiquei, ela me contou toda história do acompanhamento que ela tava fazendo com a situação.

Enfim, o Erick hoje está trabalhando com moda em São Paulo, é realmente homossexual e tá fazendo a faculdade de moda na Anhembi Morumbi. A mãe vive super bem, separou do marido porque ele realmente queria morrer pelo fato do Eric ser homossexual, e esse relacionamento era o que impedia ele de ser o que era em casa. Então essa experiência para mim foi muito forte, essas duas experiências, com meu irmão e com esse meu aluno no ensino fundamental, que eu vi crescer e acompanhei. E ele fez o acompanhamento com essa mesma psicóloga até sair do ensino médio. Ele foi morar em Apucarana para fazer a escola de moda Federal, ele viajou realmente para a Disney aconselhado pela psicóloga, para sanar a fantasia dele. Ele foi pra Portugal na escola de moda fazer um curso de verão, porque realmente a mãe tinha condições, ela é professora e tinha condições de organizar isso para ele.

Então essa experiência me deu muito mais segurança para lidar com as situações que vieram na minha vida que foram muitas.

No magistério, do ensino médio de 2007 para cá, eu acho que isso aumentou um pouco mais, porque eu acho que a classe Universitária foi atingida. Ela foi muito mais reveladora do que até o ensino médio e eu lidei muito com universitário no período da escola da família, eu fui coordenadora da Escola da Família por 10 anos, então eu lidei com 400, 500 universitários na área de Cruzeiro, Lavrinhas, Lorena e Piquete. Então ali eu encontrei muito jovem universitário homossexual, pessoas bem resolvidas, que trabalhavam, que tinham a autoestima

e que eram muito bem aceitos nos grupos. Eu acho que os jovens, embora as pesquisas mostrem a quantidade de agressão, eu acho que existe mais abertura entre eles do que a nossa geração.

Ano passado nós tivemos uma formação sobre a situação dos gêneros, inclusive sobre o nome social.

Pesquisadora: Foi aqui na escola ou foi em toda rede estadual?

Entrevistada: Na rede estadual. E aí essa formação eu levei para sala de aula, porque sou professora de sociologia e essa formação cabia bem para salas de primeiro, segundo e terceiro ano. E teve um aluno que chegou para mim e falou “Professora posso escolher um nome?” “Você pode sim ser chamado pelo nome que você quiser, isso é lei. Como você é menor, sua mãe tem que vir aqui e colocar o seu nome social”. E teve aluno que realmente quis e colocou e não deixou de ser respeitado dentro da escola por aquilo que ele era, como um aluno brilhante, estudioso e tal. Isto era lei desde 1996 quando entrou a LDB, mas esse nome social era só dentro da educação, agora foi ampliado e é no Brasil inteiro. Então eu tenho assim muita facilidade de lidar com essa situação.

Não é confortável, seria bom todo mundo sair de uma forminha e fosse todo mundo igualzinho, homens e mulheres, todo mundo igual e acabou. Mas não é confortável porque toda mudança assusta, causa repulsa em alguns momentos e ainda você ter suas convicções incomoda as pessoas, imagina o coordenador pedagógico que fala sobre isso para 70 professores, sendo que nem todos eles estão abertos.

Pesquisadora: E ainda tem a questão da religião e da igreja que pode ser uma forte influência, né!? O que você pensa sobre isso?

Entrevistada: A questão da igreja eu ainda vejo assim, hoje a Igreja Católica nesses três Papas que passaram recentemente, eles foram muito inovadores nesse sentido, embora eles não permitam casamento dos Padres, embora eles não aceitem a homossexualidade, por que a Bíblia diz no antigo testamento, mas é aquilo que esses três Papas falaram e foi uma linguagem só “o amor acima de tudo e Jesus Ele veio pregar o amor” então, o amor acima de tudo.

Então o que eu tenho procurado fazer com os meus professores aqui é trabalhar o sentido do respeito, da solidariedade e especialmente da espiritualidade. Porque aquele que não tiver espiritualidade não sobrevive à educação.

É uma corresponsabilidade, a família e a escola são corresponsáveis pela formação, desses alunos, desses jovens. Hoje, nós temos mediador de conflitos na escola que, preferencialmente, esse mediador de conflitos é um psicólogo, não é que todos sejam, mas ela sabe como lidar bem com essa situação. Aqui eu tô há um ano e embora eu esteja na

coordenação há oito anos, nessa escola eu estou há um ano só, então nós tivemos um caso só de bullying, e um caso que não foi para frente, pois a mediadora conseguiu interferir antes que um aluno tomasse posição contra o outro. Hoje eles convivem bem, embora o aluno que tinha problema foi transferido de sala e resolveu ir para o noturno, mas eram dois jovens com convicções completamente diferentes.

Então, para mim, lidar com essa situação de gêneros, essa novidade, porque embora a gente queira lidar através do amor, algumas pessoas precisam da lei. Eu costumo dizer muito para os meus alunos “O que é a ética? Ela é representada pelo amor, eu argumento, eu falo, eu oriento, eu chamo para um diálogo, para uma conversa, mas não resolveu então vamos para a moral, a lei” é assim que funciona então, primeiro a ética e depois a moral. Então você tem que ter na sua cabeça que você precisar amar as pessoas, respeitar e não precisa ficar agarrando, abraçando, mas amar é você deixar a pessoa ser quem ela é e se você não fizer isso vamos ter que aplicar a lei. Como foi o caso desse menino, chamamos o Conselho Tutelar, os pais e tivemos que mudar de período porque não dava certo ele na sala com esse colega. A mãe queria que mudasse o menino para o noturno, e eu disse “não, quem vai mudar é seu filho. É ele quem tá incomodado com a situação e se ele não consegue lidar com isso dentro da sala ele quem tem que mudar de período ou de escola.”. Então o menino não quis sair da escola e acabou mudando de período. Assim é a minha visão educacional hoje, formar o aluno para ética, ele precisa conviver eticamente com todos.

Pesquisadora: Quando a gente fala dos professores e desse tipo de formação que você faz com eles, como você acredita que essa questão está tem se dado na prática?

Entrevistada: Assim, eu diria que a maior parte dos professores hoje já tem uma abertura maior, inclusive porque a Secretaria Estadual investiu muito na formação dos Professores. Nós temos um PCNP voltado especificamente para isso, hoje nós temos HTPC que são voltados para essa formação, são reuniões pedagógicas em que na pauta consta isso por obrigação, nosso planejamento anual tem um dos assuntos na pauta que é voltado para essa formação educacional, que faz com que o professor digira essa lei, então não é que a gente tenha muitos problemas, mas que existem casos, a gente não pode ignorar. Que um professor machão faz piadinha, a gente não pode ignorar, e às vezes até um olhar pode matar né?! Então a gente trabalhou na última formação com os professores, no replanejamento, o abraço. E a gente percebe a resistência de alguns com relação à homossexualidade.

Nós temos professores aqui que são casados, moram juntos, adotaram filho e tem já certa idade, e tem um casal novo, um casal de jovens homossexuais e é um professor super

respeitado na escola, pela competência dele, tanto pelos colegas como pelos alunos. Eu não vou dizer que nessas formações não haja divergências. Tem gente que fala assim “é preciso ser menos e agora tudo é liberal. ” Mas tem aqueles professores que partem pelo lado da sensibilidade mesmo e essa última formação nós fizemos é colocamos uma frase que era assim: “Não existe o sexo existe o ser” e o ser pode ser quem ele quiser, daí a gente trabalhou em cima dessa frase. É mais ou menos isso, porque é uma frase que a gente recortou. Aí nosso PCNP ficou encantado com a formação.

Pesquisadora: O que é esse PCNP?

Entrevistada: É o professor coordenador do núcleo pedagógico. Ele é o orientador dos coordenadores, então você vê que dentro dos documentos da secretaria de educação todos os que vêm da secretaria contam com o nosso trabalho a esse respeito da situação dos gêneros, uma preocupação que a secretaria da educação tem e que a gente não vê muito no município. Parece que eles não tão vendo esse lado entendeu, procuram não enxergar e eu tô dizendo como professora do município também. Veja a minha situação, quando eu passei por isso a Diretora disse para mim que eu estava sozinha que eu ia lidar com aquela situação sozinha. E eu lidei com a situação sozinha e teve uma outra situação que aconteceu comigo sobre um pai que estuprava o menino, e o menino era tido como deficiente intelectual. Um dia ele chegou na escola e riscou a carteira inteirinha e escreveu o “*pau no cú dele*”.

E o menino tinha 7 anos eu sofri um processo porque eu denunciei e encaminhamos para o psicólogo, a mãe era secretária de um juiz em Taubaté. Era uma mulher esclarecida e vivia com um problema sério com o pai, mas não sabia qual era origem do problema. Só que nessa situação eu tive uma diretora, uma vice-diretora e que foi minha parceira, porque várias vezes eu a chamei na sala para ver a situação que o menino tava passando. É longa essa história, mas aí a gente acabou o sofrendo um processo, mas foi comprovado, e a mãe foi embora de Lorena com os dois filhos e separou do pai.

Então a secretaria de educação, a supervisora na época, ela disse para nós “você não deviam se meter nisso”. Enquanto que aqui no estado se a gente tem uma situação dessa, podemos contar com o apoio do supervisor, da mediadora de conflitos. Eu penso que é um trabalho que o Estado tem feito bem e muito bem elaborado muito bem pensado. Ontem eu ainda falei isso para os professores na reunião.

Com relação de HTPC eu procuro cumprir aquilo que me é orientado, se eu receber uma orientação, os meus os meus professores vão ter essa orientação. Se eles vão fazer é outro departamento, falei isso para eles ontem “eu fui contratada para cumprir o papel de coordenador

e vocês de professor, então se vocês não cumprirem é porque vocês optaram por não, mas vocês vão registrar que não e eu vou registrar que fiz e que orientei vocês, vão assinar o livro, porque eu penso que ninguém pode ignorar o livro, o maior crime que alguém pode cometer é ignorar a lei. Porque prejudicar uma criança e se prejudicar profissionalmente, porque você não teve uma orientação, porque você não segue uma orientação?

Hoje eu sou coordenadora na Fundação Casa, porque minha escola é vinculadora da fundação, e lá dentro existe homossexualidade, e você percebe dentro da sala de aula. Convivo só na sala de aula, vou lá para assistir a aula dos professores e fazer um relatório sobre a atuação deles, mas a gente consegue perceber aqueles carinhos e abraços. Eles são meninos, estão com os hormônios à flor da pele, então a minha experiência lá dentro também é muito forte com relação a isso de formar meus professores para que eles entendam a situação, pois muitos deles nem sabem. Muitos deles nem são homossexuais, mas eles precisam de sexo e eles dormem no mesmo quarto, porque lá gente não chama de sala, chama de dormitório. Daí tem um agente vigiando a noite inteira, mas até isso é fácil de ser burlado, então eu gostaria imensamente de poder modificar esse quadro da fundação, porque eu sei o quanto esses meninos sofrem. O sistema prisional no Brasil, por mais que a fundação seja uma metodologia muito bem organizada e tenha uma intencionalidade muito boa, existe muito do sistema prisional, muito da agressão física, muito da agressão moral e verbal, infelizmente se ver que um menino que tá lá tendo aula tá de namorico com outro, tem três agentes na sala da porta assistindo a professora, ah você é 'viado'. Teve um dia que eu levantei da minha mesa fui até lá e falei para ele, por favor, você tá tirando a atenção, então é complicado porque não é meu papel. Não é meu funcionário, ali tô para avaliar a aula do professor mais nada, nem posso conversar com os agentes. Mas no sistema prisional do Brasil, quantos homossexuais, quantos bissexuais e olha o hoje o índice de adolescentes no sistema prisional é altíssimo e a nossa Fundação aqui tá bombando de aluno.

Bom, não sei se eu te ajudei, mas é o que eu tenho para contribuir.

Pesquisadora: Bom, estou encantada com suas histórias, com a sua perspectiva, com a sua maneira de lidar e com o seu posicionamento. Se todo mundo tivesse uma orientação dessas acho que as coisas poderiam estar um pouquinho diferentes.

O que eu queria te perguntar agora é, porque essa é uma entrevista piloto, então eu vou aplicar na rede Municipal com os professores, e eu estou testando algumas coisas, como esse recurso do vídeo. O que você achou dele? Acha que estimula a discussão? Quando a gente idealizou e fez esse vídeo, a gente pensou que talvez o professor pudesse não se lembrar de

alguma coisa na sua trajetória e então ele foi uma maneira de tentar estimular essa discussão e trazer alguns ganchos. O que você acha?

Entrevistada: Eu achei positivo, porque é exatamente sobre coisas marcantes que ficaram para mim nesse vídeo, por exemplo, apresentação da família, naquela festa lá e me fez lembrar do meu irmão hoje, casado com o diretor da UNESP de Piracicaba.

Eles foram Para Califórnia juntos ficar um mês estudando, e eu pensava que a coisa fora do Brasil era melhor, mas meu irmão fala assim “você que pensa, quanto mais esse povo estuda, mais medíocre esse povo fica”, então o seu vídeo me fez resgatar algumas imagens, até mesmo essa coisa do espelho de como ele se vê, será que eu consigo ver o outro, como ele se sente? E foi isso que a gente trabalhou no replanejamento, será que eu consigo ver as feridas do meu aluno? O quanto esse menino deve sofrer em casa, na rua, na padaria, do posto de gasolina, porque em todo lugar ele é visto como um gayzinho, ‘viadinho’, alguém querendo dar a bunda, porque a gente tem que falar nessa linguagem porque é a linguagem machista que o povo prega para cima dos nossos jovens. Eu trabalho 20 anos nas aldeias de uma das coisas que eu aprendi foi “Acolher o pecador, o pecado dele não me interessa, eu vou acolher na situação que ele está hoje, com as feridas que ele está, ajudar a recuperar para que ele seja quem ele quiser ser”, porque eu não posso de maneira nenhuma interferir nem nos planos dele, nem nos planos de Deus.

Então Aldeia de vida em um encontro com o outro, consigo e com Deus e é gostar, é você se aceitar como você e é saber que Deus criou e viver a partir disso. Então meu irmão fala uma coisa que é verdade, “a partir do momento que ele descobriu quem ele era, ele sofreu muito, mas ele conseguiu crescer a partir disso, conseguiu ser aquilo que ele precisava ser”.

Eu penso que essa nossa formação humana é uma desconstrução diária, para eu ser quem eu sou eu tenho que desconstruir todo dia, porque minha mãe deixou coisas em mim, meu pai, minhas tias, meus irmãos, as igrejas, a lei, deixaram coisas em mim que não são minhas.

APÊNDICE VI – GLOSSÁRIO DE GÊNERO E DIVERSIDADES

A

AFETO – Para a **Psicanálise** é a expressão que designa a quantidade de energia pulsional e exprime qualquer estado afetivo, agradável ou desagradável.

Para a **Filosofia** é o que diz respeito aos sentimentos, às emoções, aos estados de alma e, sobretudo ao amor. Espinosa diz que somos construídos por nossos afetos e pelos laços que nos unem aos outros seres.

Desde que a família deixou de ser, preponderantemente, um núcleo econômico e de reprodução, e as uniões passaram a se constituir, principalmente, em razão do amor, a família tornou-se menos hierarquizada e menos patrimonial. O afeto tornou-se, então, um valor jurídico e passou a ser o grande vetor e catalisador de todas as organizações familiares.

PEREIRA, R. C. **Dicionário das Famílias e das Sucessões**. São Paulo: Saraiva, 2015.

ARRANJOS FAMILIARES – São formas de organizar uma família. Existem diversas maneiras de compor essa organização familiar: famílias sem pai ou sem a mãe, com dois pais e duas mães, com muitos irmãos, avós ou tios que cuidam dos netos, primos ou parentes que vivem na mesma casa e assim por diante.

ESCOURA, M.; MACHADO, B. F.; LINS, B.A. **Diferentes, não desiguais**. A Questão de Gênero na Escola. São Paulo: Revira Volta, 2016.

B

BIFOBIA – É um termo usado para descrever o medo de, aversão à, ou discriminação contra bissexualidade ou pessoa LGBT que é bissexual ou percebe ser bissexual. Também pode significar o ódio, a hostilidade, desaprovação de, ou preconceito contra a pessoa LGBT, comportamento sexual, ou culturas. Bifóbico é a forma adjetiva deste termo usado para **descrever as** qualidades dessas características enquanto o menos comum biófobo é a forma de substantivo dada como um título para indivíduos com características "bifóbicas". Não precisa incluir ou excluir a homofobia ou lesbofobia, porque há estereótipos que são específicos aos bissexuais, tais como a promiscuidade, a poligamia, troca constante de parceiros, ou ser "confuso" ou "ganancioso" ou "pervertido".

PEREIRA, R. C. **Dicionário das Famílias e das Sucessões**. São Paulo: Saraiva, 2015.

BISSEXUALIDADE - A bissexualidade consiste na atração afetiva (seja ela sexual ou romântica) por pessoas de ambos os sexos e/ou gêneros (feminino, masculino). O número de indivíduos que apresentam comportamentos e interesses de teor bissexual é maior do que se suporia à primeira impressão. Tal impressão é devida a pouca discussão desta situação tanto em âmbito acadêmico, como em meio popular/comum, mantendo a tendência geral para a polarização da análise da sexualidade, restringindo-a a um binarismo estrutural entre a heterossexualidade e a homossexualidade.

PEREIRA, R. C. **Dicionário das Famílias e das Sucessões**. 1ª Edição. Editora: Saraiva, São Paulo, 2015.

BISSEXUAIS – São pessoas que desejam tanto indivíduos cuja identidade de gênero é feminina como também aqueles cuja identidade de gênero é masculina.

PEREIRA, R. C. **Dicionário das Famílias e das Sucessões**. São Paulo: Saraiva, 2015.

BULLYING – Expressão da língua inglesa para significar o ato de intimidar psicológica, física ou verbalmente outrem que se pressupõe mais fraco. Deriva do substantivo *bully*, que significa brigão, e do verbo *to bully*, ameaçar, amedrontar, intimidar. Manifesta-se por atitudes que colocam a vítima em situação vexatória, inclusive por preconceitos envolvendo questões sexuais, religiosas, étnicas ou detalhes e características físicas que tornam a vítima objeto de humilhação ou chacota. Caracteriza-se pela sua forma repetitiva e intencional.

PEREIRA, R. C. **Dicionário das Famílias e das Sucessões**. São Paulo: Saraiva, 2015.

C

CISGÊNERO – São pessoas cuja identidade de gênero está de acordo com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer, correspondente à sua genitália (pênis ou vagina). Por exemplo, se uma pessoa nasce com uma vagina, provavelmente será educada para ser mulher, isso é, socialmente será generificada para agir, pensar e sentir como uma mulher. Caso essa pessoa de fato se entenda como mulher, então ela é cisgênero. Se, contudo, essa pessoa não se identifica como mulher, mas como um homem, então ela será uma pessoa trans. Para compreender melhor a definição de cisgênero, deve-se analisar a origem etimológica deste termo: *cis* significa “do mesmo lado” ou “ao lado de”, em latim. Ou seja, este prefixo faz referência a concordância da identidade de gênero do indivíduo com a sua configuração hormonal e genital de nascença (sexo).

ESCOURA, M.; MACHADO, B. F.; LINS, B.A. **Diferentes, não desiguais**. A Questão de Gênero na Escola. São Paulo: Revira Volta, 2016.

CULTURA – É uma construção histórica e social que nos oferece repertório para pensar, agir e sentir; Conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social; Forma ou etapa evolutiva das tradições e valores intelectuais, morais, espirituais (de um lugar ou período específico); civilização.

ESCOURA, M.; MACHADO, B. F.; LINS, B.A. **Diferentes, não desiguais**. A Questão de Gênero na Escola. São Paulo: Revira Volta, 2016.

D

DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA – É um valor universal intrínseco a todo ser humano, que por sua natureza racional, o faz ser superior às coisas. Está relacionada à ideia de moralidade, ao bem, à conduta correta e à vida boa. É hoje um dos esteios de sustentação dos ordenamentos jurídicos contemporâneos. Não é mais possível pensar em direitos desatrelados da ideia e do conceito de Dignidade. É um macro princípio sob o qual irradiam e estão contidos outros princípios e valores essenciais como a liberdade, autonomia privada, cidadania, igualdade, equidade, alteridade e solidariedade; A noção dos Direitos Humanos só pode ser desenvolvida porque em sua base de sustentação está a Dignidade de todo e qualquer ser humano.

PEREIRA, R. C. **Dicionário das Famílias e das Sucessões**. São Paulo: Saraiva, 2015.

DIVERSIDADE - É a reunião de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos e que se diferenciam entre si, ex.: diversidade cultural, diversidade biológica, diversidade étnica, sexual, linguística, religiosa etc.

PEREIRA, R. C. **Dicionário das Famílias e das Sucessões**. São Paulo: Saraiva, 2015.

DIVERSIDADE CULTURAL - são os múltiplos elementos que representam particularmente as diferentes culturas, como a linguagem, as tradições, a religião, os costumes, a organização familiar, a política, entre outros, que reúnem as características próprias de um grupo humano em um determinado território;

PEREIRA, R. C. **Dicionário das Famílias e das Sucessões**. São Paulo: Saraiva, 2015.

DIVERSIDADE ÉTNICA - é a união de vários povos numa mesma sociedade. Etnia é um grupo de indivíduos que possuem afinidades de origem, história, idioma religião e cultura, independente do país em que se encontrem. O Brasil é um país com grande diversidade étnica, sua população é composta da miscigenação de vários povos que juntos formaram uma nova identidade cultural.

PEREIRA, R. C. **Dicionário das Famílias e das Sucessões**. São Paulo: Saraiva, 2015.

DIVERSIDADE SEXUAL - é o termo usado para designar as várias formas de expressão da sexualidade humana.

PEREIRA, R. C. **Dicionário das Famílias e das Sucessões**. São Paulo: Saraiva, 2015.

E

EQUIDADE – “Igualdade que respeita às diferenças” A equidade não é meramente justiça, mas contém a ideia de justiça, isto é, compõe o conceito de justiça buscando no Princípio da Igualdade o respeito aos Direitos do outro de ser diferente.

PEREIRA, R. C. **Dicionário das Famílias e das Sucessões**. São Paulo: Saraiva, 2015.

ESTERÍOTIPOS – É o nome dado a generalizações baseadas em expectativas sociais sobre as pessoas, de acordo com a sua cor, religião, identidade de gênero, orientação sexual, origem regional ou idade. Reproduzimos estereótipos quando imaginamos que uma pessoa tem determinado comportamento ou característica só por pertencer a determinado grupo, não reconhecendo que ela possa agir de maneira diferente daquela que esperamos.

ESCOURA, M.; LINS, B. MACHADO, B. F. **Diferentes, não desiguais. A Questão de Gênero na Escola**. São Paulo: Revira Volta, 2016.

F

FAMÍLIA - Do latim *famulus* (escravo), designava um conjunto de pessoas aparentadas entre si que viviam na mesma casa, mas também cumprindo a função de servos ou escravos para outro grupo. O seu conceito tem sofrido variações ao longo do tempo. Embora a antropologia, a sociologia e a psicanálise já tivessem estabelecido um conceito mais aberto de família conjugal, para a cultura e a cultura jurídica de uma maneira geral, até a promulgação da Constituição de 1988, o conceito de família estava restrito ao casamento.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a família deixa de ser singular e passa a ser plural, estabelecendo aí um rol exemplificativo de constituições familiares (arranjos familiares) tais como o casamento, a união estável e qualquer dos pais que viva com os seus descendentes.

Novas estruturas parentais e conjugais estão em curso, como as famílias mosaico, famílias geradas por meio de processos artificiais, famílias recompostas, famílias simultâneas, famílias homoafetivas, filhos com dois pais ou duas mães, enfim, as suas diversas representações sociais, que estão longe do tradicional conceito de família, que era limitada à ideia de um pai, uma mãe, filhos e casamento civil e religioso. A entidade familiar transcende a sua própria historicidade, pois suas formas de constituição são variáveis de acordo com seu momento histórico, social e geográfico. Por isso haverá sempre, de uma forma ou de outra, algum tipo de núcleo familiar que fará a passagem da criança do mundo biológico, instintual, para o mundo social. Neste sentido é que ela é o núcleo básico, fundante e estruturante do sujeito. Isso amplia a nossa visão, ajuda a acabar com preconceitos e torna mais efetiva a aplicação do Princípio da Pluralidade das Famílias. Com o declínio do patriarcalismo, a família perdeu a sua força como instituição rígida e hierarquizada, deixou de ser essencialmente um núcleo econômico e de reprodução para ser o espaço do amor e do companheirismo, e um centro formador e de desenvolvimento do sujeito, de sua Dignidade, de sua Humanidade e Humanização. É assim que o Estado deve ver e reconhecer todas as entidades familiares, sob pena de repetir as exclusões históricas em nome de uma moral sexual e religiosa.

Família, ou entidade familiar, é um gênero que comporta duas espécies, em sua constituição: a família conjugal e a família parental. A conjugal é aquela que se estabelece com base em uma relação amorosa, envolvendo sexualidade e podendo advir filhos, ou não. Pode ser heteroafetiva ou homoafetiva, pelo casamento ou união estável; Já a Família Parental é aquela que decorre da formação de laços consanguíneos ou socioafetivos. Pode ser por meio de inseminação natural ou artificial, geradas no próprio útero ou de substituição (barriga de aluguel). Seja como for, parental ou conjugal, interessa à sociedade e ao Direito das Famílias a inclusão de todas essas novas configurações para que se possa atribuir direitos e receber a plena proteção do Estado.

Na visão Jurídica, para o Direito das Famílias, “família” é entendida como lugar de afeto.

PEREIRA, R. C. **Dicionário das Famílias e das Sucessões**. 1ª Edição. Editora: Saraiva, São Paulo, 2015.

FAMÍLIA HOMOAFETIVA – É a família constituída por pessoas do mesmo sexo, seja por meio do casamento ou da união estável. Até o julgamento pelo Supremo Tribunal Federal da ADIn 4277 e ADPF 132, em 05/05/2011, os tribunais estaduais tinham posições oscilantes sobre o reconhecimento desta formatação de família. O mecanismo político e intelectual em que se sustenta o preconceito em uma sociedade estrutura-se em razões de dominação de um ser sobre o outro. No Brasil, até 1888, a raça branca era oficialmente superior à negra (racismo); Até 1934, as mulheres não podiam votar e até hoje há ainda quem acredite na superioridade do masculino sobre o feminino (sexismo). Por acreditar na superioridade da hétero sobre a homoafetividade, o ordenamento jurídico brasileiro imprimia o selo da ilegitimidade e não concedia os mesmos direitos civis àqueles que se relacionavam com pessoas do mesmo sexo, como se isto desmerecesse a heteroafetividade.

PEREIRA, R. C. **Dicionário das Famílias e das Sucessões**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FEMINICÍDIO – É o termo que denomina o assassinato de mulheres associado à identidade de gênero. Ou seja, trata-se de um tipo de violência contra a mulher na qual o assassinato é motivado justamente pelo fato de a vítima ser uma mulher cujo comportamento não estaria de acordo com as normas de gênero: não se recatada, se opor ao homem etc. Por exemplo, ocorre um feminicídio quando um homem, sentindo-se ofendido pelo comportamento da filha, companheira ou namorada, a mata para defender a sua “honra”.

DIAS, M. B. **Manual das Famílias**. 18ª Edição. Rio Grande do Sul: Revista dos Tribunais, 2016.

FEMINISMO – Movimento social, filosófico e político que tem como objetivo direitos equânimes (iguais) e uma vivência humana por meio do empoderamento feminino e da libertação de padrões opressores patriarcais, baseados em normas de gênero. Envolve diversos movimentos, teorias e filosofias que advogam pela igualdade entre homens e mulheres, além de promover os direitos das mulheres e seus interesses.

DIAS, M. B. **Manual das Famílias**. 18ª Edição. Rio Grande do Sul: Revista dos Tribunais, 2016.

G

GÊNERO – É entendido como aquilo que diferencia socialmente as pessoas, levando em consideração os padrões histórico-culturais atribuídos para os homens e mulheres. Por ser um papel social, o gênero pode ser construído e desconstruído, ou seja, pode ser entendido como algo mutável e não limitado, como define as ciências biológicas.

DIAS, M. B. **Manual das Famílias**. 18ª Edição. Rio Grande do Sul: Revista dos Tribunais, 2016.

GENERIFICAR – É o nome que se dá para o processo de socialização em que a pessoa aprende e constrói seu gênero. Por exemplo, a generificação das meninas envolve o ensino de determinados valores, como ser gentil, carinhosa e aprender a prática do universo doméstico.

ESCOURA, M.; MACHADO, B. F.; LINS, B.A. **Diferentes, não desiguais**. A Questão de Gênero na Escola. São Paulo: Revira Volta, 2016.

H

HETEROAFETIVIDADE / HETEROSSEXUALIDADE – Diz respeito à orientação sexual. São pessoas que se sentem atraídas sexual e romanticamente por outras que possuem uma identidade de gênero oposta à sua. Se uma pessoa que se identifica como mulher se sente atraída por pessoas que se identificam como homens, então é considerada heterossexual.

PEREIRA, R. C. **Dicionário das Famílias e das Sucessões**. 1ª Edição. Editora: Saraiva, São Paulo, 2015.

HETERONORMATIDADE – É suposto que as pessoas possuam naturalmente o desejo heretossexual. Isto é, parte-se do pressuposto de que ser heterossexual é a norma e o ideal a ser seguido; qualquer comportamento que se distancie da Heterossexualidade é considerado um desvio, uma doença e/ou um problema.

DIAS, M. B. **Manual das Famílias**. 18ª Edição. Editora: Revista dos Tribunais, Rio Grande do Sul, 2016.

HOMOAFETIVIDADE / HOMOSSEXUALIDADE – (E NÃO HOMOSSEXUALISMO) – Há uma diferença grande entre essas palavras. No termo “homossexualismo”, subjaz a ideia de que práticas afetivas não heterossexuais devem ser tratadas como doenças. Homoafetivos são pessoas que se sentem atraídas por outras que possuem a mesma identidade de gênero. Por exemplo, uma pessoa que se identifica como mulher e se sente atraída por pessoas que se identificam como mulher, então é considerada homoafetiva/homossexual.

ESCOURA, M.; LINS, B. MACHADO, B. F. **Diferentes, não desiguais**. A Questão de Gênero na Escola. São Paulo: Revira Volta, 2016.

HOMOFOBIA – Aversão irreprimível, repugnância, medo, ódio, preconceito que algumas pessoas, ou grupos nutrem contra os homossexuais, lésbicas, bissexuais e transexuais. Muitas vezes aqueles que guardam estes sentimentos não definiram completamente sua identidade sexual, gerando dúvidas e revolta, que são transferidas para aqueles que já definiram suas preferências sexuais.

ESCOURA, M.; LINS, B. MACHADO, B. F. **Diferentes, não desiguais. A Questão de Gênero na Escola.** São Paulo: Revira Volta, 2016.

I

IDENTIDADE DE GÊNERO – Em geral, as pessoas acreditam que a presença de um órgão sexual (pênis ou vagina), ao nascer, determina diretamente a forma como um indivíduo irá se ver e se identificar. Isto é, se uma pessoa nasce com um sexo masculino, teria que, pela normativa, se identificar necessariamente como um homem. Nessa lógica, se uma pessoa nasce com o sexo feminino, diretamente se identificaria como mulher. Contudo, o aparelho sexual não está colado à identidade de gênero, pois esta é uma construção individual e social. Portanto, é possível que alguém nasça com o sexo masculino (pênis) e não se identifique como um homem, e sim como uma mulher, ou que outro nasça com um sexo feminino e não se identifique como mulher, mas sim como homem. A Identidade de Gênero, então, é a forma pela qual uma pessoa entende a sua personalidade e a apresenta ao mundo: como feminina, masculina ou uma combinação dessas possibilidades. Dito de outro modo, é a forma como uma pessoa se vê e como ela se mostra para o mundo: seu modo de pensar, sentir, sonhar ou agir. É importante dizer que Identidade de Gênero não é sinônimo de Orientação Sexual.

ESCOURA, M.; LINS, B. MACHADO, B. F. **Diferentes, não desiguais. A Questão de Gênero na Escola.** São Paulo: Revira Volta, 2016.

L

LÉSBICAS – são pessoas cuja identidade de gênero é feminina e desejam pessoas cuja identidade de gênero também é feminina.

ESCOURA, M.; LINS, B. MACHADO, B. F. **Diferentes, não desiguais. A Questão de Gênero na Escola.** São Paulo: Revira Volta, 2016.

M

MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA – É o termo usado para nos referirmos às diversas características que carregamos conosco ao longo de nossa vida: gênero, cor/raça, classe, geração, região, orientação sexual. São as marcas sociais que nos diferenciam uns dos outros. Desse modo, temos marcadores de gênero (como homem, mulher, travesti, transexual), cor/raça *(negro, branco, pardo, amarelo, indígena); geração (criança, jovem, adolescente, adulto, terceira idade); região (residente do meio rural, residente do meio urbano, morador de bairro periférico, nordestino, paulista, gaúcho etc) e orientação sexual (heterossexual, homossexual, bissexual). Essas marcas podem ser utilizadas socialmente para desqualificar ou valorizar pessoas apenas por serem identificadas, ou se identificarem, por determinado gênero, cor, classe e orientação sexual. É importante dizer que esses marcadores se combinam e geram

diferentes identidades. Há correntes de movimentos sociais que defendem que se lute de modo interseccional, isto é, levando em consideração que a associação entre marcadores sociais faz com que o indivíduo vivencie o mundo de maneira específica. Por exemplo, uma coisa é ser mulher, homossexual, negra e cisgênero e outra é ser um homem branco, heterossexual e cisgênero. Cada uma dessas pessoas experimenta a vida, o acesso ao espaço público, o acesso ao trabalho e à educação, os dilemas pessoais, de maneiras diferentes.

ESCOURA, M.; LINS, B. MACHADO, B. F. **Diferentes, não desiguais. A Questão de Gênero na Escola.** São Paulo: Revira Volta, 2016.

O

ORIENTAÇÃO SEXUAL – (e não opção sexual) – É o termo usado para se referir ao modo como nos sentimos e relacionamos no plano afetivo e sexual. Há 4 tipos de orientação sexual, isto é, quatro formas socialmente compreendidas de se relacionar afetiva e sexualmente: assexualidade, bissexualidade, heterossexualidade e homossexualidade. Os assexuados podem apresentar uma orientação romântica, mas não sexual, para um gênero (ou ambos) ou mesmo não apresentar nenhuma orientação romântica ou sexual para qualquer gênero. Os bissexuais se sentem atraídos pelos dois gêneros; os heterossexuais, pelo gênero oposto; e os homossexuais, pelo mesmo gênero. Falamos em orientação sexual e não em “opção sexual”, pois se entende que não é possível “optar” racionalmente pelo afeto ou pelo desejo sexual por alguém.

ESCOURA, M.; LINS, B. MACHADO, B. F. **Diferentes, não desiguais. A Questão de Gênero na Escola.** São Paulo: Revira Volta, 2016.

P

PODER – Corresponde à capacidade de realizar suas vontades. Uma pessoa ou um determinado grupo de pessoas possui poder quando consegue executar seus desejos com ou sem o consentimento de outros indivíduos ao seu redor. Relações de gênero estão vinculadas a relações de poder.

ESCOURA, M.; MACHADO, B. F.; LINS, B.A. **Diferentes, não desiguais. A Questão de Gênero na Escola.** São Paulo: Revira Volta, 2016.

S

SEXO BIOLÓGICO – É o que pode ser identificado como referencial do corpo da pessoa: o órgão genital, a combinação genética ou hormonal. Socialmente falando, o sexo biológico define o indivíduo como fêmea, macho ou intersexo (pessoas que nascem com elementos de ambos os sexos). **O sexo biológico não define a identidade de gênero nem a orientação sexual das pessoas.**

ESCOURA, M.; MACHADO, B. F.; LINS, B.A. **Diferentes, não desiguais. A Questão de Gênero na Escola.** São Paulo: Revira Volta, 2016.

T

TRANSSEXUAIS – São pessoas cuja identidade de gênero é diferente daquela esperada para o seu corpo: indivíduos que nascem com genital masculina e que têm autoimagem feminina; ou aqueles que nascem com a genital feminina e têm autoimagem masculina.

ESCOURA, M.; MACHADO, B. F.; LINS. B.A. **Diferentes, não desiguais**. A Questão de Gênero na Escola. São Paulo: Revira Volta, 2016.

REFERÊNCIAS DO GLOSSÁRIO

DIAS, M. B. **Manual das Famílias**. 18ª Edição. Rio Grande do Sul: Revista dos Tribunais, 2016.

ESCOURA, M.; MACHADO, B. F.; LINS. B.A. **Diferentes, não desiguais**. A Questão de Gênero na Escola. São Paulo: Revira Volta, 2016.

PEREIRA, R. C. **Dicionário das Famílias e das Sucessões**. São Paulo: Saraiva, 2015.

APÊNDICE VIII – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

74

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”

Orientador: Prof.^a Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”

Objetivo da pesquisa: Compreender as questões relativas à diversidade de gênero na Rede Municipal de Educação de um município de pequeno porte do Vale do Paraíba Paulista por meio das trajetórias profissionais dos coordenadores pedagógicos.

Coleta de dados: A pesquisa terá como instrumento de coleta de dados a realização de uma entrevista utilizando-se do método de pesquisa biográfica com cada Orientador Pedagógico participante, por meio de uma entrevista orientada por uma pergunta desencadeadora e um roteiro elaborado para este fim, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio das entrevistas, utilizando-se do método de pesquisa biográfica com 26 (vinte e seis) Orientadores Pedagógicos que atuam na rede de ensino do município em questão, por meio de um instrumento elaborado para este fim, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio do método de pesquisa biográfica com cada Orientador Pedagógico serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio da entrevista. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2016 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP). THAÍSA ROCHA REIS, residente no seguinte endereço: AVENIDA MIGUEL VIEIRA, nº 9, MIGUEL VIEIRA – POTIM/SP podendo também ser contatado pelo telefone (12) 98146 78 46. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profª. Dra. Maria Auxiliadora Avila dos Santos Sá, na qual pode ser contatado pelo telefone (12) 982646106. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre **O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

DECLARAÇÃO:

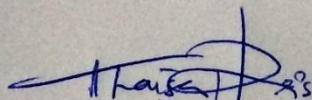
Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____



THAISA ROCHA REIS
Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO A – PROTOCOLO DE INSCRIÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL

Título da Pesquisa: O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pesquisador Responsável: THAISA ROCHA REIS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60364916.0.0000.5501

Submetido em: 08/09/2016

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

| | | |
|---|---|---|
|  | UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ |  |
| COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO | | |
| DADOS DO PROJETO DE PESQUISA | | |
| Título da Pesquisa: | O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | |
| Pesquisador: | THAISA ROCHA REIS | |
| Versão: | 1 | |
| CAAE: | 60364916.0.0000.5501 | |
| Instituição Proponente: | Universidade de Taubaté | |
| DADOS DO COMPROVANTE | | |
| Número do Comprovante: | 099323/2016 | |
| Patrocinador Principal: | Financiamento Próprio | |
| <p>Informamos que o projeto O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES que tem como pesquisador responsável THAISA ROCHA REIS, foi recebido para análise ética no CEP UNITAU - Universidade de Taubaté em 27/09/2016 às 09:53.</p> | | |
| <p>Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210 Bairro: Centro CEP: 12.020-040 UF: SP Município: TAUBATÉ Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br</p> | | |

APÊNDICE IX – MEMORIAL

INTRODUÇÃO

O presente Memorial tem por objetivo descrever um relato autobiográfico sobre minha trajetória profissional e educacional, destacando as principais atividades já desenvolvidas. Desta forma, narrando minha história, procurei me deter, ora como pesquisadora e ora como um sujeito/caso de pesquisa, sempre alicerçada nos pressupostos das leituras realizadas, ancorando basicamente nas obras de: Nóvoa (2009), Roldão (2007), Fanfani (2007), Gatti (2009), Lantheaume (2013), Marcelo (2009), Tardif (2007) e (2013), Tardif; Lessard; Lahaye (1991), Tardif; Raymond (2000), Tolfo (2002), Lüdke; Boing (2004) e Passeggi (2008).

Esta narrativa, embora evidencie uma dimensão pessoal, oferece também possibilidades de maior compreensão sobre minha identidade como educadora, analisando criticamente o exercício profissional docente, de tal modo que possa fazer uma imersão na reflexão, avaliando cada etapa, o que cada momento significou, assim como contribuições e perdas que representou. Neste prisma, o Memorial, enquanto autobiografia, constitui-se uma narrativa histórica e reflexiva, sendo composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico profissional de seu autor. (SEVERINO, 1990)

O memorial é, portanto, uma arte na qual o profissional pode tecer uma figura pública de si mesmo, ao escrever sobre recortes temporais da vida (PASSEGGI, 2008).

Rascunhos de uma professora

Nasci no dia 17 de março de 1983, na cidade de Guaratinguetá, no Vale do Paraíba, Estado de São Paulo. No entanto, até os 19 anos, residi na cidade de Aparecida - SP e morava em uma rua com crianças da mesma idade, em sua maioria meninos. Tinha muita liderança entre as crianças e, com isso, nossas brincadeiras costumavam sofrer muitas mudanças: por necessidade mudava as regras para melhor adaptá-las a nossa realidade, afinal, a rua em que morávamos era uma ladeira, a mais íngreme da cidade, onde muitos fiéis, devotos de Nossa Senhora Aparecida, subiam para pagar suas promessas. Portanto, não era toda atividade dotada de suas tradicionais regras que dava para ser reproduzida. Adorava, então, reinventar o modo de brincar e conduzir as atividades.

Organizava campeonatos nesta rua, produzia troféus de papelão, pintava o número nas costas da camiseta dos amigos para que parecessem uniformes oficiais e até o “campinho” cimentado nós pintamos demarcando como nosso local. Não era bonito: as linhas do “campo” eram bem tortas e as dimensões à maneira que enxergávamos. Mesmo sendo menina, tomava a frente de todas as brincadeiras consideradas para meninos. Tive uma infância muito ativa neste sentido.

Assim, aos poucos, um rascunho de professora ganhava suas formas e contornos, e ainda uma característica militante desenhava-se também, pois não era tão simples ser aceita entre meninos, ainda mais seguir na tentativa de liderar o grupo. Dessa forma, meu cotidiano era uma afirmação diária em que eu, sendo menina, tinha que demonstrar e convencer a todos de que eu poderia sim estar com e ser aceita por eles.

Esta passagem da minha vida é bem explicada por Louro:

Se hoje me reconheço como uma estudiosa feminista, tenho convicção de que esta identidade foi sendo produzida, contestada, questionada e assumida em múltiplas relações e práticas cotidianas, ao longo de vários anos. Tal identidade (que continua se fazendo e se transformando) também é um resultado aberto e provisório. (LOURO, 1997, p. 7).

As experiências de vida, certamente, me serviram como impulso para a profissão docente, uma vez que essa identidade é construída a partir de uma gama de vivências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida, incluindo desde a formação inicial, experiências de vida e conhecimento profissional. Pois, o saber docente pode ser definido como:

[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991 p. 218).

A formação profissional permanente implica no desenvolvimento da pessoa como ser cultural e político. Um processo contínuo e permanente de formação exige do professor e do sistema, disponibilidade para aprendizagem. Neste contexto de formação contínua Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220) apontam os saberes necessários ao exercício da docência: “Saberes da Formação Profissional; Saberes das Disciplinas; Saberes Curriculares; Saberes da Experiência. ”

Os autores seguem enfatizando a relação que o professor estabelece com esses saberes:

A relação do(a)s professore(a)s com os saberes é de "agentes de transmissão", de "depositário" ou de "objeto" de saberes, mas não de produtores de um saber

ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e, como espaço de verdade de sua prática. (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p.221).

A influência da escola em minha formação

Então, já que esta identidade permanece em constante transformação, minha caminhada continuou marcada por esses eixos da educação e do gênero. Tive poucos professores marcantes na infância: na escola, era tímida e, com isso, parecia invisível naquele espaço.

Ao chegar à quarta-série, último nível daquele ciclo, passei a gostar mais de estudar e a entender o que era a escola, tive uma boa professora que sempre me estimulava e me elogiava, o que me motivava cada vez mais ao aprendizado qualquer que fosse. Assim como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 216). “Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal.” Tenho uma recordação de um dia ter me perguntado o que eu gostaria de ser quando crescesse e eu ainda não sabia. E ela, então, me disse que poderia pensar em ser escritora e escrever livros se quisesse: na visão dela eu tinha o perfil. Eu nunca tinha pensado sobre isso, e sequer se eu realmente gostava de escrever.

Devido ao apreço da professora por mim, e por sempre estar tecendo elogios na frente dos demais colegas, comecei a sofrer *bullying* de duas alunas da minha classe, que sempre me perseguiram quando a professora não estava perto. Porém, muito tímida, não contava a ninguém e em casa nunca tive abertura para expor minha vida escolar. No entanto, certo dia, minha professora faltou e veio outra para substituir, e aí, acabei apanhando. Ao chegar em casa, minha irmã percebeu que estava chorando e eu, finalmente, contei tudo a ela.

No dia seguinte, ela foi à escola, muito nervosa, me levar e conversar com a direção. Lembro-me de, depois disso, logo a professora ter voltado de sua licença e de ter me chamado para conversar separadamente, durante um recreio. Ela disse que gostava e que tinha um enorme carinho por mim, e pediu para que eu não desse ouvidos às provocações daquelas meninas. A cada frase, frisava a diferença entre mim e as outras. Finalizou dizendo que era também minha amiga, que eu poderia contar para ela quando acontecesse algo e me deu um forte abraço. A sensibilidade daquela professora marcou minha vida escolar naquele ciclo e fui percebendo a importância da relação professor-aluno, em que Tardiff (2007, p. 23) corrobora, “um professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais”. Ou como bem pontua Tardiff e Raymond (2000,

p. 216). “Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano [...]”.

Entrando num outro ciclo escolar, passamos por diversas mudanças. Algumas escolas passaram a ser apenas de 1º ao 4º ano e outras de 5º ao 8º ano. Mudei-me de escola duas vezes por este motivo. Nessas mudanças, tive um professor substituto que resolveu nos ensinar como se jogava o handebol, afinal os demais professores de Educação Física focavam a aula na “queimada” ou apenas “jogavam a bola” para os alunos (meninos) brincarem e as meninas ficavam de lado. Neste curto período na escola, aprendi alguns fundamentos do esporte que seria imprescindível para algumas escolhas posteriores na minha vida.

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade. (ABREU; MASETTO, 1990, p. 115).

No mês seguinte, começariam os Jogos Escolares do município e o professor quando retornou às suas aulas, selecionou algumas meninas para o handebol: eu estava entre elas. Iniciada a competição, assim que acabou uma das partidas, uma senhora veio até mim, perguntou minha idade, se apresentou como a técnica de handebol do município e me convidou para participar dos treinamentos. Fiquei tão feliz que mal conseguia dormir até chegar o tal dia. Quando cheguei ao ginásio no dia marcado, para meu espanto, não havia crianças como eu, de apenas 13 anos, pois seus alunos todos eram adultos e fiquei muito tímida e desestimulada. Porém, fui bem acolhida, o que me permitiu continuar. Para tornar cristalina a importância de um professor na vida de seu aluno, concordo novamente com a ideia de Tardif e Raymond (2000, p. 219): “As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”.

A contribuição do esporte para minha identidade docente

A mudança da minha postura de vida ocorreu devido à maior aproximação com o esporte, pois foi quando conheci outro universo o qual não imaginava existir, e isso fez novamente transformar minha identidade: do anonimato, passei ao protagonismo, por meio do esporte que se fez presente por muitos anos da minha vida, tendo a vivência como atleta no esporte de rendimento. Nesse período, mesmo sem perceber, carregava a militância do

feminismo, pois precisava enfrentar muitos embates e preconceitos. Não era comum para minha família e pessoas próximas, compreenderem a necessidade de uma menina de 15 anos viajar pelo Brasil nos campeonatos e sem o acompanhamento dos pais. Esse caminho do enfrentamento não foi fácil percorrer.

Louro (1997, p. 7) também fala por mim quando diz: “Encontros e desencontros que tive, questões e desafios que me foram feitos ou que eu própria me fiz constituem minha história [...]” e, sendo assim, essas escolhas, de certa forma, constituem inclusive a escolha do meu objeto de estudo neste mestrado.

Minha vida, portanto, passou a ter uma grande influência, a do esporte, ao qual me dediquei com muita volúpia. Em meu bairro, na escola, na cidade já era conhecida como atleta e o distanciamento dos amigos da rua e da escola passou a ser bem natural e até importante, pois estes já estavam fazendo muitas coisas consideradas erradas, fumando, uns usando drogas, outras engravidando precocemente. Meu afastamento não me permitiu ter contato direto com essa fase que eles exploravam, pois o foco da minha atenção estava sempre voltado aos treinamentos e às competições. Os momentos de lazer passaram a acontecer ao lado de amigos deste esporte, renovando meu ciclo de amizades.

Com 16 anos, os treinamentos do município que eu representava passaram a ser aquém do potencial que eu apresentava para a idade. Eu notava, mas o elo de amizade falava mais alto, e este motivo não me fez buscar novas oportunidades ou aceitar alguns convites. Contudo, outros fatores começaram a influenciar, como a cobrança excessiva de minha técnica, que foi ficando insuportável: e os fracassos advindos de derrotas, os quais eram sempre atribuídos de alguma maneira, a mim, pois ela esperava muito. Todavia, o esporte em questão é coletivo e não adianta apenas uma pessoa ser responsabilizada sozinha. Foi então que uma oportunidade especial veio até mim através de um professor de Educação Física da minha escola do Ensino Médio que fazia parte da comissão técnica de handebol de outro município, cuja estrutura era infinitamente melhor. Ele sempre me dizia que as portas deste local estavam abertas para mim, mas que não poderia fazer o convite oficial para não causar possíveis problemas com minha técnica que tinha um temperamento bem difícil. Um determinado dia, ao expor os problemas porque havia passado com esta professora, ele, então, me convidou para participar de um treinamento, sem compromisso de ali ficar. E foi assim que conheci outro universo, uma estrutura ímpar e, após a acolhida e palavras do técnico, me senti à vontade para integrar e representar sua equipe. Os treinamentos passaram a ser mais intensos, mais competições e mais oportunidades.

O ingresso na Universidade

Para mim, então, ser professora de Educação Física era mais do que uma possibilidade e sim meu destino. E aqui, para melhor me apoiar nesta certeza, utilizo das palavras de Fanfani:

También es importante recordar que el oficio docente siempre tendió a definirse como una mezcla no siempre equilibrada de profesionalismo y de vocación. La idea de “misión” impone un deber de humildad y de dedicación cualidades clásicas del buen maestro de escuela. (FANFANI, 2007, p. 343).

Porém, não tinha muitas condições financeiras: Meu professor de Educação Física do Ensino Médio, simultaneamente à minha entrada na faculdade, tornou-se secretário de esporte do município no qual eu morava e fez um convênio com esta faculdade para estágio remunerado. Eu contava com isso, pois eu seria a primeira beneficiada e era minha chance de cursar Ensino Superior sem tantas dificuldades. Entretanto, minha técnica anterior, que nunca aceitara bem a minha saída da sua equipe, conseguiu que meu estágio não se firmasse, uma vez que esses alunos eram escolhidos não havendo um processo seletivo. E ela, sendo bem influente na política e amiga do prefeito à época, conseguiu uma ordem deste ao secretário proibindo o estágio para mim. Lembro-me de quando ele veio me contar, envergonhado em ter que se submeter à ordem do prefeito. Fiquei arrasada e aquele foi um grande incidente crítico na minha vida, o primeiro exemplo de pessoa mau caráter que eu conhecia.

No entanto, tive uma tia que foi muito importante na minha formação: ela dotava de uma condição financeira bem melhor dos demais de nossa família, devido ao seu emprego e sua dedicação a ele. E, ao saber de tudo que estava acontecendo, disse-me que pagaria minha faculdade. Tudo deu certo e, no início, conseguia, até mesmo, conciliar o esporte com os estudos.

Com o passar do tempo, no segundo ano de faculdade, minha mãe que lutava contra um câncer há 11 anos veio a falecer e, com isso, me mudei para o município onde cursava Educação Física. Tive uma grande amiga que ajudou muito neste período e me chamou para morar com ela até que minha situação se resolvesse. Logo após minha mudança, minha tia disse que não poderia mais pagar a faculdade no ano que estava para iniciar. Afinal, ficaria caro ajudar a me manter lá e ainda pagar o curso. Neste mesmo período, a Instituição passava também por uma transição de diretores. O que entrou, à época, era membro do COB (Comitê Olímpico Brasileiro) e valorizava o esporte de uma maneira única. Assim, resolvi marcar uma reunião para expor minha ideia de fazer um projeto para dar aulas de handebol para a comunidade em

troca de uma bolsa de estudos. O município não conhecia muito bem o esporte, não havia nenhum tipo de formação específica quanto a ele. Ao conversar e dizer sobre minha necessidade e a relevância da ideia, o mesmo me solicitou a fazer, junto do projeto, uma carta contando o porquê de eu merecer tal bolsa, qual minha relação com o esporte, e por que ele deveria me conceder aquele benefício. Ali nasceu meu primeiro memorial e minha primeira experiência docente, que foi possível devido à articulação entre os saberes experienciais, disciplinares e curriculares.

Segundo Gatti (2009, p. 99), “diversos estudos como (Tardif, 2002; Tardif, Lessard e Gauthier, 2001; Tardif e Lessard, 2005; Perrenoud, 2001) abordam os saberes inerentes à docência e as competências necessárias ao seu exercício como elemento de afirmação profissional dos professores, enfatizando a importância dos saberes experienciais [...]”. Diante disso, os saberes docentes são oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Com relação a esta articulação:

A qualidade de ensino requer bons professores e estes devem estar articulados com suas experiências individuais e profissionais, em um processo que evolui, constrói e se desenvolve durante toda a vida, provocando mudanças e transformações em sua identidade e “é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. (MARCELO, 2009, p. 11).

Fui contemplada com a bolsa e fui apresentada ao secretário de esportes do município, que acabou se tornando uma pessoa fundamental em minha formação profissional. Na primeira reunião, foi solicitado meu compromisso em trabalhar/estagiar ensinando no projeto social e a jogar representando a faculdade e o município em questão. Isto significava romper com minha equipe anterior, pois não poderia representá-la mais e isso foi bem difícil, mas necessário. Todos entenderam e me apoiaram.

O projeto iniciou quando eu comecei o terceiro ano, em 2003, foi se tornando muito importante, tanto para a faculdade, que apoiava um programa social de extensão para a comunidade, como para a prefeitura, que ganhou uma nova modalidade a ser ofertada e, principalmente a mim, que pude construir a figura professora. Com a dedicação e atenção voltada para estudar e aprender a ensinar cada vez melhor, pude superar a maior perda da minha vida. No entanto, não tínhamos um professor formado para supervisionar diariamente. Existia sim um profissional que assinava a documentação ao final do processo, para tal, precisávamos nos esforçar muito para que isso não fosse um grande empecilho e as dúvidas, procurávamos tirar sempre com o secretário ou com os professores de faculdade.

Gatti, grande estudiosa sobre o processo de formação docente, tece uma importante crítica aos programas de estágio de formação:

Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas. (GATTI, 2009, p. 96).

No entanto, minha formação universitária foi muito proveitosa para minha docência, mesmo o estágio tendo sido deficiente e, com o passar do tempo, entendi que colocar em prática o que foi absorvido da graduação seria um processo de maturação. Pois, como já afirmava Tolfo (2002, p. 42), antes mesmo desta época, “a globalização e as novas tecnologias reduzem os limites das organizações, dos empregos e dos papéis exercidos pelos profissionais, gerando aumento nos níveis de ansiedade”.

Aos poucos, o projeto ganhou formas e contornos, o número de crianças atendidas foi crescendo, pais satisfeitos e muitos resultados aparecendo e o envolvimento do secretário de esportes aumentando, juntamente com nossa amizade.

Segundo Tardif e Raymond:

O domínio progressivo do trabalho leva a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções”. Assim o professor encontra motivação para continuar o processo de sua ação pedagógica. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 231).

Logo, ele passou a trabalhar como assessor do diretor da faculdade e pôde acompanhar mais de perto o desenvolver do esporte. Eu passei a envolver-me em todos os eventos da faculdade, fazia parte da organização, de conselhos, fui Presidente da Atlética e estava sempre à disposição dos professores e da direção para o que fosse necessário. E eu estava me formando Profissional de Educação Física. Meu vínculo com a faculdade estava próximo a findar-se. Neste período o diretor da faculdade faleceu e o ex-secretário de esportes e seu atual assessor assumiram interinamente a direção da faculdade.

Percurso profissional e formação continuada

Estando oficialmente formada, o diretor interino, após fazer a avaliação do trabalho desenvolvido com o esporte, conseguiu a minha contratação como professora de handebol pela prefeitura, não interrompendo um projeto que trazia muitos resultados positivos na esfera social. Minha dedicação a este projeto durou mais 8 anos, totalizando 10 anos ensinando crianças e jovens os valores do esporte e a modalidade em si.

Mergulhei, portanto, após formada, neste ofício por longos anos, continuando a mesma saga de quando era atleta: viajando o Brasil e alguns países Sul-Americanos através do esporte. Foi um período de muito aprendizado, muitas histórias, conquistas, frustrações, vitórias, algumas derrotas, mas sempre procurando tirar uma lição de cada resultado. Pude começar a perceber que:

[..] é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida.” (MARCELO, 2009, p. 112).

E nesta mesma toada, Ludke e Boing corroboram:

“acreditamos que a “missão” profissional dos professores vai além da cultura institucional. O professor tem um mandato específico na sociedade atual, seja no estabelecimento de ensino, seja em outros ambientes educativos, reais ou virtuais”. (LUDKE E BOING, 2004, p. 1176).

Durante este trabalho, uma grande amiga adentrou nossa equipe, ficando cerca de 6 anos, começando como estagiária e finalizando como profissional. Ex-atleta renomada da modalidade com participação na Seleção Brasileira foi uma grande referência para os alunos e, principalmente, para mim, que aprendi muito com toda a “bagagem” de conhecimento que ela trazia. Rodamos o Brasil em competições, alguns alunos se tornaram conhecidos e foram convocados para a seleção paulista e fases de seleção brasileira: e alguns, até hoje, ainda levam a vida profissionalmente com o handebol, porém em centros como São Paulo.

Neste período de dedicação ao esporte, realizei uma pós-graduação Lato Sensu em Treinamento Desportivo e Fisiologia, com outra bolsa de estudos, financiada pela mesma faculdade de minha graduação. Nesta mesma Instituição realizei monitoria na disciplina de Pedagogia do Handebol e, poucos anos depois, cheguei a lecionar na graduação nesta disciplina.

Após a difícil decisão de deixar o trabalho com o handebol, em todos os âmbitos, procurei algo que me desafiasse e propiciasse alçar novos voos, comecei a fazer concursos e, através de um deles, comecei a trabalhar na Secretaria de Educação de um município de pequeno porte. Em seis meses, me tornei Coordenadora do Programa Segundo Tempo, política pública do Ministério dos Esportes que consiste em educação através do esporte para jovens e crianças entre 6 a 17 anos. Aprendi muito com essa função e com a convivência com o secretário de Educação. Após um ano de trabalho naquele pequenino município do interior de São Paulo, comecei a coordenar também o departamento de esportes e os desafios foram inúmeros, pois a educação passava e ainda passa por muitos desafios:

Situando-se no centro de múltiplos desafios econômicos, sociais e culturais tanto individuais quanto coletivos, o ensino nas escolas encontra-se em nossos dias confrontado, por todos os lados, a pressões significativas, para se transformar e se adaptar imerso como se encontra num ambiente social que se tornou complexo e instável em quase todas suas dimensões. (TARDIFF, 2013, p. 552).

Durante um ano e, paralelo ao trabalho neste município, passei em outro processo seletivo para lecionar na graduação, no curso de Educação Física da Universidade de Taubaté. Lecionei duas disciplinas relacionadas ao Handebol, uma experiência muito importante na minha formação. Paralelamente, passei a coordenar outros programas esportivos de políticas públicas estaduais e a gestão foi, então, se constituindo uma paixão. Entretanto, um fato desagradável ocorreu: o assassinato do prefeito de um dos municípios em que eu trabalhava. Toda a equipe de trabalho e secretariado foi trocada: eu permaneci por alguns meses, mas a dificuldade de trabalhar com uma equipe tão retrógrada e que ia à contramão de meus ideais não me permitiu ficar por tanto tempo. Já estava me dedicando a outros planos e, no início de 2015, terminei a segunda graduação, em Pedagogia. Ao final do ano, outra pós-graduação, MBA em Gestão Estratégica de Pessoas. Durante esse período, trabalhei como professora de Educação Física na Educação Básica e realizei uma nova mudança após 3 anos, quando sai para assumir a vaga em um concurso para coordenar a área de Educação Física escolar de uma rede municipal, a mesma que faz parte deste referido estudo investigativo.

Um novo desafio

Todavia, dentre tantos desafios, dificuldades e consideráveis mudanças positivas na trajetória profissional dos últimos anos, ocorreu algo neste percurso que desencadeou profundas transformações. Um fato me chamou a atenção em uma reunião com as coordenadoras

pedagógicas das unidades escolares, cuja pauta era um evento: Jogos Escolares e Paraescolares. Uma coordenadora levou um problema para a discussão, que versava sobre uma de suas alunas, do sexo feminino, que se entendia pelo gênero masculino e a mãe já havia, até mesmo, procurado a escola solicitando que não a chamassem pelo nome que consta em seus documentos (feminino) e sim pelo nome social que ela preferia (masculino). Ainda solicitou a possibilidade de que esta usasse o banheiro masculino. A mãe explicou que a filha não se reconhecia no corpo feminino e tentava o suicídio todos os meses, à chegada de seu ciclo menstrual.

A escola já havia tomado algumas providências, orientando a mãe a procurar os direitos da filha e mudar para o nome social, porém não teve sucesso, pelo fato de a justiça alegar que a menina que tinha 13 anos deveria completar 18 para tal solicitação. No ambiente escolar, para todos os alunos aquela menina era o Cristiano. Utilizo aqui um nome fictício para garantir anonimato do envolvido. Assim, para os demais alunos, já era algo muito natural. E os professores da escola tinham mais dificuldade: uns não entendiam e continuavam a chamá-la de Viviane: outros, normalmente, chamavam-no de Cristiano e tinham a preocupação de não fazer a chamada diária pelo nome e sim por número, para que ele ficasse mais à vontade. A utilização do banheiro masculino lhe foi negada. Outros problemas de saúde até vieram a surgir com o fato de o menino não querer utilizar o banheiro feminino. Portanto, a gestão da escola tentava ao máximo mascarar o problema por não saber como lidar.

Levando em conta esses fatores e após toda a contextualização, veio o problema ao qual me remetia: aquele aluno inscreveu-se e foi escolhido para jogar e integrar as equipes de futsal e basquetebol da referida competição que eu estava organizando. No entanto, se recusava a jogar no time de meninas, pois queria fazer parte da equipe masculina. Fiquei muito surpresa e confusa, pois em toda minha trajetória profissional e pessoal vinculada ao esporte, nunca havia presenciado algo do tipo. Mas, ao passar o espanto, me posicionei enquanto organizadora da competição e representante da secretaria, expondo que, na referida competição, não haveria nenhum problema: poderia mudar o regulamento, incluindo uma cláusula pela qual aquela criança pudesse ser acolhida, tendo o cuidado de reforçar a importância do acolhimento. Todavia, informei que precisava do aval da Secretaria de Educação e de saber se ela seria conivente e apoiaria minha decisão. Decidi, então, compartilhar e pedir auxílio para um supervisor, pois, de acordo com o pensamento de Lantheaume:

Quando a necessidade emocional impõe tornar pública uma dificuldade, se tem a confirmação de que o "segredo" não protege. A publicidade feita em torno de uma situação profissional difícil leva a um compartilhamento da responsabilidade. (LANTHEAUME, 2013, p. 380).

Portanto, fui até a secretaria e, ao levar o problema para a supervisora, no mesmo momento, tive a resposta negativa, com o argumento de que não faria sentido essa flexibilidade agora, já que, na vida, ela não encontraria este mesmo entendimento, além de argumentar que não existia, em instância alguma do esporte, um caso como esse. Outro ponto que foi argumentado era: “o que os outros pais vão dizer disso” “os pais vão criticar, vão para a rádio, redes sociais; a oposição vai usar disso para atacar o prefeito e ele vai vir em cima de quem autorizou”.

Na visão de Lantheaume (2013, p. 374), “A resistência pode ser entendida também no sentido de que o professor deve endurecer em razão das demandas contraditórias, das injunções paradoxais, das agressões e das decepções”. No entanto, vale complementar ainda com o que afirma Morgado (2011, p. 808): “é necessário que se desfaçam das posturas individualistas que têm caracterizado o seu dia-a-dia profissional, e passem a trabalhar em equipa e reflectam conjuntamente sobre o que fazem, como fazem e porque é que o fazem. ”

Aquele fato tão novo e inusitado me despertou, de uma maneira incrível, para a necessidade de compreender e falar sobre a diversidade de gênero dentro da escola. A competição aconteceu sem sequer a presença daquele menino que se recusou a comparecer para assistir e prestigiar sua Escola e colegas.

Nas palavras de Libâneo (1994, p. 8), “a prática educativa é um fenômeno mundial e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades, porque não há sociedade sem prática educativa”. Tal prática, então, a qual se refere Libâneo, também deve ser provedora das mais variadas formas de convivência humana. Tal pensamento encontra consonância com Figueiredo (2008, p. 37): “Uma nova luta começa no sentido de concretizar no cotidiano da escola o que já temos garantido por lei [...]. No Brasil, os sistemas de ensino ainda têm um caminho a percorrer para assegurar uma boa educação inclusiva para todos. É importante compreender que a inclusão não é tarefa da educação especial, mas de todas as redes públicas de ensino”.

Entretanto, para que tal objetivo seja alcançado, é cristalina a importância de que os sistemas educacionais se adequem às necessidades dos seus educandos, promovendo, por exemplo, as Políticas de Educação Inclusiva, isto é, reconhecer que o sistema educacional precisa enxergar a diversidade dos seus educandos, em suas diferenças individuais, ofertando, a todos, a oportunidade de acesso a uma formação verdadeiramente significativa que, para além da lapidação intelectual, interaja com o respeito à diversidade, aspecto intrínseco da *‘persona’* humana.

A provocação do caso me perseguiu por um tempo e, rotineiramente, pensava em como poderia contribuir para ajudar pessoas como esse aluno. Ao final de 2015, uma amiga que não via há 14 anos me procurou, querendo me contemplar com seu primeiro livro, “A trilha evolutiva das mulheres” e, muito engajada na temática, me convidou para escrevermos juntas sobre diversidade de gênero na escola e no esporte.

Inscrevi-me no Programa de mestrado da UNITAU em 2016. Para mim, era mais do que um conhecimento e uma contribuição de pesquisa para a academia: era uma realização pessoal, além de um grande desejo de trilhar no Ensino Superior, e para tal “no Brasil, a formação dos profissionais da educação superior deve ser realizada, oficial e prioritariamente, em nível de mestrado e doutorado, embora seja admitida também a especialização” (SÁ e ALMEIDA, 2015, p. 61).

Face ao exposto, ao analisar esta minha trajetória de desenvolvimento profissional, evidencio as palavras de Marcelo:

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado 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).

Sendo assim, finalmente comecei o mestrado. Não tinha ainda muito clara a ideia de como conduzir minha pesquisa em gênero, e foi com muito estudo sobre a temática, conversas intermináveis, e encaminhamentos enriquecedores de uma orientadora preparada e engajada, que cheguei ao tema pesquisado. Hoje, me sinto mais do que satisfeita com o delineamento do tema, principalmente porque sinto que estou finalmente, atendendo àquele anseio antigo, acreditando que poderemos contribuir ajudando as minorias nas escolas. Afinal, como afirma Larrosa (2002), “todos somos um permanente devir, cuja construção se dá cotidianamente a partir de nossas experiências, dos caminhos que escolhemos e trilhamos, daquilo que nos acontece e que nos toca”.

Trabalhar a problemática de diversidades, em especial a de gênero no contexto escolar, implica em abordar, em conjunto, a misoginia, a homofobia e o racismo. Sendo assim, não é somente uma proposta absolutamente ousada, mas sim urgente, oportuna e necessária.

Neste caminho trilhado, porém, fundamental para minha construção docente, aprendi com cada aula, cada leitura e cada discussão que a educação, se comprometida com a igualdade social e a inclusão, pode vir a ser um caminho privilegiado para a emancipação. E nós, profissionais da educação, temos uma posição privilegiada na transformação social, pois somos nós que educamos nas mais diversas formas de conhecimento, com letras, palavras, números, histórias, afetos e valores. Reforçando a ideia, Roldão (2007, p. 101) “Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular”.

Paulatinamente, ao adentrar no mestrado, me deparar com inúmeros questionamentos e a ânsia de ir ao encontro de suas respostas, ocorreu um impacto sobre a minha identidade como profissional - um deslocamento do território do docente para o de pesquisador.

A curiosidade deve ser o principal combustível que metamorfoseada em aptidão interrogativa transforma o professor em pesquisador capaz de produzir um conhecimento na ação e conduzir o seu destino profissional (CALEGARI, 2002).

(IN)CONCLUSÕES

Chego nesta última etapa de escrita, não com a sensação de ter observado toda minha história tecida por um fio que se finda ou se rompe. Mas com a certeza do início de um encontro comigo mesma e com diversos papéis que desempenhei e desenvolvo até os dias atuais, aceitando que muitas outras lembranças e vozes ainda estão a ecoar, fazendo-me perceber como sujeito em eterna construção, sem uma identidade fixa.

Tenho ainda a lucidez e a gratidão de compreender a importância de todas as mãos e vozes que me ajudaram e ajudam a separar o emaranhado de fios sobre este meu contínuo percurso, em todas as interfaces, seja familiar, escolar, profissional e, sobretudo no curso de mestrado, através dos desvelamentos da escrita sobre mim mesma e das infinitas contribuições dos atores e atrizes deste Programa.

E acredito que a essência de um trabalho como esse paute-se em não se encerrar em si mesmo, mas sim, na possibilidade de se desdobrar em novas produções, seja com os mesmos atores ou agregando outros para que se possam tecer os fios da minha vida de forma mais ampliada.

REFERÊNCIAS DO MEMORIAL

- ABREU, M. C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- CALEGARI, D. R. Capacitação de treinadores no handebol brasileiro: a complexidade como alternativa de superação do modelo técnico-linear. **Dissertação de Mestrado**, UFU. Minas Gerais, 2002. p. 87.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 95, 2007.
- FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, 2007.
- FIGUEIREDO, R. V. A educação infantil e a inclusão escolar. Heterogeneidade, cultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília: SEE, v.15, n.1, p.121-140, jan./abr. 2008.
- GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores- RBFP**, vol. 1, n. 1, p.90-102, maio, 2009.
- LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 368-387, 2013.
- LARROSA. B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educación & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, Ago-Dez. 2009.
- _____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan/abr, 2009.
- MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Revista Ensaio**. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, p. 01-95, 2009.

PASSEGGI, M. C. Memoriais Auto-Bio-Gráficos: A Arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M. C. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, vol 5, p.27-42, 2008.

SÁ, M. A. A. S.; ALMEIDA, L. R. Envelhecimento profissional nas trajetórias de professores engenheiros. **Psicologia da Educação**, n. 40, p. 59-76, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 16.ed .São Paulo: Ática,1990.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M. LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**: Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M., RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério, **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 209-244, 2000.

TOLFO, S. R. A carreira profissional e seus movimentos: revendo conceitos e formas de gestão em tempos de mudanças. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 2, n. 2, p. 39-63, 2002.
