

## FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E O SILENCIAMENTO DA DISCUSSÃO SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO

Adenir Carvalho Rodrigues (1) Nilcélio Sacramento Sousa (2); Arthur Borges da Silva (3);

*Universidade do Estado da Bahia - e-mail: [adcfilos79@hotmail.com](mailto:adcfilos79@hotmail.com)  
Universidade do Estado da Bahia - e-mail: [nilceliosousa@hotmail.com](mailto:nilceliosousa@hotmail.com)  
Faculdade Ruy Barbosa – e-mail: [arthur.borges@hotmail.com](mailto:arthur.borges@hotmail.com)*

### Resumo

O presente trabalho tem como objeto de estudo a análise dos Planos de Formação Continuada da coordenação pedagógica e da supervisão técnica de uma escola municipal de Ensino Fundamental II do município de Bonito-BA. Esta investigação é um recorte da pesquisa: coordenação pedagógica e os anos finais do Ensino Fundamental: contribuições e desafios para a formação continuada de professores, cujo objetivo central é analisar como a formação continuada contribui para a discussão das questões de identidade de gênero na escola. Para tanto, utilizamos as discussões sobre formação continuada, identidade de gênero e o papel da escola, a partir das obras de Batista (2001), Beauvoir (1980), Canário (2006), Christov (1998), Foucault (1988), Libâneo (2013), Louro (1997) e Mello (2004) entre outras/os. Nesse bojo, adotaremos como método o estudo bibliográfico. O processo de formação continuada contribui para o aperfeiçoamento profissional docente, nos aspectos técnicos pedagógicos, mas não consegue discutir outros aspectos como o papel da escola na formação de valores e do respeito à diversidade sexual presente na escola, a qual é invisibilizada pela escola e por seus agentes, contribuído por meio de suas práticas e ações para a exclusão e negação de direitos dos sujeitos que não se encaixam dentro dos padrões da heteronormatividade, perpetuando com isso, invisibilidades, ignorância, falta de conhecimento, preconceito e estereótipos vários.

**Palavras-chave:** Formação Continuada Docente 1, Plano de Formação Continuada 2, Identidade de Gênero 3.

### Introdução

Atualmente presenciamos um conjunto de mudanças na sociedade que adentraram a escola e mudaram sua face mais tradicional exigindo novas posturas, tanto no que se refere aos conteúdos da aprendizagem, como a relação entre seus agentes, professor/a, aluna/o e principalmente sobre qual seria o seu papel dentro desse contexto de mudanças de paradigmas. Já que a invenção de novos se faz tão urgentes e fluídos ao mesmo tempo. Pois, não temos a garantia e nem podemos assegurar que um modelo seja o ideal (se é que um dia tivemos modelo ideal/real), para garantir o sucesso do educando/a dentro de uma conjuntura social de culturas que presencia uma fluidez nunca vista antes. Nesse aspecto, nos referimos ao que Bauman (2013, p. 23) denominou de mundo líquido moderno, onde “a modernidade líquida é uma civilização do excesso, da redundância, do dejetivo e do seu descarte”. Nessa direção é compreensível que o mundo o qual se conheceu não existe mais, o que era antes hoje não é mais e dessa forma as mudanças são repentinas e nos levará rumo ao desconhecido, ao efêmero e ao descartável. Nesse modo de viver contemporâneo, onde as identidades são plásticas e instáveis, as relações se encontram também estremecidas e a escola

recebe e tem que lidar com todas essas questões e ainda é cobrada a dar respostas, como a única responsável por reverter o curso desenfreado da história.

Nesse sentido, partindo dessa constatação, e do papel das formações continuadas docentes no trato com as questões do cotidiano escolar para além do técnico e pedagógico, é que intentamos analisar como a formação continuada contribui para a discussão das questões de identidade de gênero na escola. Pois, observando as muitas produções e abordagens no cerne acadêmico, é que surge a necessidade de dialogar acerca do tema relacionado à identidade de gênero, o qual é simploriamente abordado ou não é tido como tópico relevante de discussão em espaços escolares da Educação Básica. Contudo, apesar da sua relevância no cenário educacional atual, no entanto, permanecem totalmente obscuras aos olhos dos/as formuladores/as de políticas públicas de formação continuada, atentando insistentemente para os conteúdos tradicionais de leitura e escrita e demais aspectos cognitivos da aprendizagem, esquecendo ou fazendo esquecer os aspectos relacionados às questões de identidade de gênero, étnica, religiosas entre outras/os.

Todavia, como bem coloca Teles e Franco (2006), vale destacar que os princípios de respeitar e educar para a diversidade em relação às diferentes formas de identidade de gênero envolvem questões multidimensionais e são bastante complexas de serem trabalhadas no interior das escolas. Multidimensionais porque abarcam discussões que vão desde a identificação das diferentes formas de preconceito até os seus respectivos impactos em relação aos grupos discriminados. As questões também são complexas dado que, muitas vezes, existe o preconceito em relação à própria temática, inclusive no interior de muitas escolas, o que a transforma em uma das principais barreiras para o avanço da discussão nas formações e nas ações da escola.

Além da sua natureza enquanto processo de aperfeiçoamento permanente, “a educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos, como prática que se transforma constantemente”, Christov (1998, p.9). Por isso, a formação continuada em si é um processo contínuo de aprender em qualquer profissão. Na educação, ela se torna imperativa, uma exigência inerente ao próprio estatuto da profissão de professor/a. Com todas as mudanças sociais presenciadas na contemporaneidade, a formação continuada passa a ser encarada de forma ampla, abrangendo processos educativos para além da formação cognitiva do/a professor/a. Nesse sentido, a formação continuada precisa acolher diversas temáticas inerentes a realidade social do presente, entre elas, a identidade de gênero latente e muitas vezes invisibilizada pela escola e por seus principais agentes, a gestão e os/as professores/as.

Diante disso, o presente artigo utilizou como critério metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, fazendo uma análise sucinta, porém suficiente para a compreensão de categorias teóricas como identidade de gênero, formação continuada e coordenação pedagógica como forma de dar maior visibilidade ao problema da presença ou ausência da temática nos Planos de Formação Continuada Docente como veremos a seguir.

## **2. Formação continuada, coordenação pedagógica e identidade de gênero: breve conceitualização**

Além do movimento de reconceitualização da formação contínua, outra questão que entra em pauta são as ações caracterizadas como formação continuada e os espaços onde ela ocorre, e quais destes espaços são mais recomendados, dado os fins a que ela se propõe, tendo em vista a finalidade do ato formativo enquanto dispositivos de formação e profissionalização do/a professor/a. Assim, de modos diferentes, ela se caracteriza por um conjunto de ações ou estratégias formativas compreendendo um leque enorme de possibilidades. Nesse sentido, além dos aspectos ligados ao ser professor/a, outras questões precisam ser colocadas em pauta no processo de formação contínua, como o estudo de temas que se relaciona à identidade de gênero, aos conflitos étnicos, religiosa e tantos/as outros/as ligados/as a diversidade cultural. Pois, na atual conjuntura não se pode pensar a educação e a escola se restringindo apenas aos aspectos cognitivos do ato de ensinar e aprender.

Como percebemos, a formação continuada é entendida como uma dimensão ampla do processo de aprender do professor e da professora, indo muito além do aprender os aspectos práticos da tarefa de ensinar. Ela lida com elementos da profissionalização do professor que compreende aspectos técnicos, metodológicos, axiológicos e político da profissão, os quais vão se constituindo ao longo da profissão. Nesse sentido, Mello (2004, p. 113) considera que “os sujeitos constroem tantos conhecimentos acerca de diferentes objetos quanto representações, conceitos e valores sobre o papel da escola, do professor e da relação ensino-aprendizagem”. Nesses aspectos a formação se dá num processo dialético entre o ser do professor e o seu fazer, no qual ao longo do tempo vai tomando consciência dos processos que envolvem a sua profissão e todas as demais dimensões que são abrangidas pela cultura escolar atentando para os aspectos sociais, econômicos e principalmente político.

Dentro deste contexto, a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a é imprescindível, dado a sua importância no trabalho que desempenham e a desempenhar nas unidades escolares.

Principalmente tendo como uma das principais atribuições das suas atuações a formação continuada dos/as professores/as e a função de coordenar e articular os vários segmentos dentro da escola. Deste modo, estes profissionais, como os responsáveis pelas formações dos docentes precisam estudar para dar conta das novas e complexas exigências e temáticas que o cotidiano escolar os impõe.

Desse modo, o/a coordenador/a pedagógico/a, como já mencionado, é um profissional que diante do contexto da educação permanente tem a sua importância redobrada. Pois, diante das mudanças sociais aceleradas, que têm levado à escola um conjunto de novas exigências no campo da gestão das aulas, da administração, dos processos pedagógicos e da coordenação das ações educativas como um todo, sua atuação profissional é imprescindível para intermediar todo esse processo.

Entre esta temática discutimos aqui a presença ou ausência da categoria identidade de gênero nos Planos de Formação Continuada da Coordenação Pedagógica. Mas, antes achamos necessário conceituarmos esta categoria, pouco entendida e por vez confundida por parte dos/as professores/as e da sociedade comum no geral.

Aqui definimos identidade de gênero, a partir da discussão realizada por Louro (1997), que o considera como sendo este o próprio constituinte da identidade dos sujeitos. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos. Por outro lado, Silva (1999, p. 107) afirma que: "nós somos o que nossa suposta identidade define que somos."

Desta forma, compreendemos que os seres humanos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, eles/elas podem vivenciar seus desejos e prazeres de muitos modos. Suas identidades sexuais se constituiriam através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Do mesmo modo, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero.

A partir da constituição conceitual da identidade de gênero, partimos para a análise dos Planos de Formação da Coordenação, nos quais se verificou uma demasiada preocupação e um investimento muito grande nas intervenções didáticas voltadas para a leitura e para a escrita.

### **3. O que nos revelam o plano de formação docente sobre as questões relacionadas à identidade de gênero**

A análise dos Planos de Formação das Coordenadoras Pedagógicas constituiu parte importante das inferências e interpretações do tema em questão, justamente por ser um instrumento de direcionamento das formações continuadas e demais orientações pedagógicas desenvolvidas por elas/eles na escola com suas/seus professoras/es. Neste trabalho elegemos o Plano de Formação de Português, já que a coordenação é específica por áreas. Além do mais, esta disciplina compreende um número maior de aulas, além de possibilitar e contemplar uma gama diversa de leituras e gêneros textuais, podendo ou não contemplar as questões relacionadas à leitura de mundo, as questões de diversidade, entre elas identidade de gêneros entre tantos/as outros/as.

O Plano de formação foi analisado a partir do Portfólio sobre o qual, a coordenadora o apresenta como sendo uma “pequena coleção de registros de trabalhos significativos das/os professoras/es” (PORTFÓLIO, 2015, p.1). Nele, o Plano é apresentado, trazendo a função da coordenação, mesmo que de forma implícita, o conceito e os conteúdos das formações, o conceito de planejamento e da avaliação defendida, além da função do documento, nesse caso, do próprio portfólio, que registra e documenta o percurso formativo ocorrido durante o ano letivo de 2015.

As reuniões realizadas semanalmente são o momento em que acontece a formação continuada, que além da reflexão sobre a prática planejam-se as demais ações pedagógicas. Nesse sentido as práticas formativas ocorrem semanalmente com duração de quatro horas aulas. Elas contribuem também para pensarem as intervenções pedagógicas para sanar as dificuldades encontradas no dia-a-dia da escola. Portanto, nas reuniões pedagógicas tratam-se da tematização da prática e das intervenções pedagógicas, como os planos de ensino e os projetos pedagógicos, os diagnósticos de leitura e escrita e o plano de ação da escola entre outros.

Nas reuniões pedagógicas, o planejamento é o ponto central, ocupando parte significativa da função da coordenação na escola com os professores. No Plano, a concepção de planejamento está explícita quando afirma: “o planejamento é um instrumento indispensável para ação pedagógica, já que, de outro modo, seria impossível orientar o processo até os propósitos perseguidos” (PORTFÓLIO, 2015, p. 4).

Como o planejamento é o cerne das formações e do que se vai trabalhar nas aulas durante as unidades letivas, nos detemos a observar a sua estrutura e os conteúdos das suas pautas, onde percebemos que as mesmas trazem como conteúdos da formação o prosseguimento do que fora

iniciado na jornada pedagógica do início e do meio do ano. Dessa forma, as pautas dos planejamentos têm a seguinte estrutura organizativa: primeiro traz a pauta com o tema a ser discutido e sobre o qual realizam o planejamento; o propósito, que é o objetivo geral; as aprendizagens esperadas, que correspondem aos objetivos específicos e dizem respeito ao que se espera que os professores aprendam a partir da formação; os conteúdos da formação; a justificativa, onde menciona o aporte teórico da formação; os dispositivos de formação, que são os momentos da formação, a partir do qual as ações vão se realizando, utilizando, para isso, o material necessário. Seguem, então, com o detalhamento da pauta, que é na verdade os procedimentos metodológicos realizados para executar a formação, divididos nos vários momentos didáticos e por último traz as referências utilizadas.

Pela estrutura e organização didáticas dos planejamentos, dos conteúdos utilizados e dos dispositivos de formação, deduz-se que ao final de cada planejamento tenham realizado uma profícua reflexão da prática, por meio de fundamentos teóricos, da produção de instrumentos de ensino e de intervenções pedagógicas, além de reflexões sobre a realidade da escola. Assim, elencamos as ações que foram disparadas nas formações dentro dos espaços de planejamentos semanais do ano de 2015:

Formação do professor leitor; Conhecendo o ambiente escolar; Estudo do material teórico; Elaboração de projeto didático de leitura; Elaboração de projeto didático de leitura com foco nos indicadores e Instrumentos de avaliação; Organizando os momentos das modalidades organizativas; Tematização da prática; Elaboração de sequência didática de ortografia; Análise do resultado do diagnóstico de leitura; Planificação dos conteúdos da I unidade; Discussão sobre resultado do diagnóstico de leitura; Elaboração do Plano de Ação – ação do professor e coordenador; Análise do resultado da escrita dos alunos; Dupla conceitualização (coloca o professor no lugar do aluno, ou seja, simula uma atividade que ele passaria para o aluno e ele vai resolvê-la como se fosse o aluno para identificar as principais dificuldades da atividade); Escrita profissional (PORTFÓLIO, 2015, p. 16-34).

Como podemos observar, os planejamentos semanais seguem preconizando as elaborações de sequências didáticas, no caso de Língua Portuguesa, com o propósito de que os alunos desenvolvam a leitura e a escrita, para isso as sequências trazem gêneros textuais como a fábula, contos de terror, entre outros. Nesse sentido, há uma preocupação e um investimento muito grande nas intervenções didáticas voltadas para a leitura e para a escrita. Onde os desafios apresentados e discutidos nestes espaços estão sempre relacionados com estes dois conteúdos, e os demais conteúdos, como as questões dos valores, da identidade dos estudantes e das relações e interações sociais no ambiente escolar não são em momento nenhum mencionados nos conteúdos das pautas de formação continuada e dos planejamentos semanais.

Não presenciamos nenhuma indicação no Plano de Formação e respectivas pautas de planejamento destas formações, discussão que trouxesse para o centro outros elementos temáticos que discutam as questões e dilemas presentes na escola como a diversidade cultural, questões axiológicas e da identidade de gênero em específico. Nesse sentido, a preocupação geral do currículo de formação continuada docente reflete uma formação baseada nos aspectos cognitivos de aprendizagem da leitura e escrita, negligenciando os temas que a proposta pós-crítica de currículo defende no contexto atual como nos aponta Silva (1999), que ver no currículo também, uma narrativa étnica e racial, reafirmando uma superação e ampliação do pensamento curricular crítico que aponta a dinâmica de classe como única no processo de reprodução das desigualdades sociais. O autor alerta para questões como etnia, raça e gênero, configurando um novo repertório educacional significativo.

Insistindo nesse processo, afirma que tais questões apenas recentemente estão sendo problematizadas dentro do currículo, a partir de análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais: “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” Silva (1999, p. 101).

Na visão do autor, depois de conhecer as teorias críticas e pós-críticas, torna-se impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder. Para as teorias críticas isso significa nunca esquecer, por exemplo, a determinação econômica e a busca de liberdade e emancipação; e para as pós-críticas significa questionar e/ou ampliar muito daquilo que a modernidade nos legou. Desse modo, o que se presenciou ao analisar os Planos de formação da coordenação pedagógica, foi um apreço demasiado para elementos mais tradicionais do currículo, invisibilizando as demais dimensões do sujeito que aprende como sua identidade, os dilemas étnicos e principalmente da identidade de gênero objetivo deste trabalho.

#### **4. As considerações a que chegamos**

A formação continuada precisa ir para além dos aspectos da leitura e da escrita e compreender o espaço escolar como múltiplo, complexo, marcado e atravessado pelas relações de gênero que determina por vez quem fala e que deve ser calar, quem deve ser visto e quem deve ser ocultado, amordaçados e silenciado num processo de violência simbólica histórica e que ainda permanece quase que inalterada. Precisamos estar atentos para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer

cotidiano escolar. Os Planos de Formação precisa contemplar as temáticas que atravessam as relações de poder que procuram invisibilizar uns e empoderar outros, num processo desigual e injusto como tem ocorrido com as relações de gênero na escola. Precisamos nos abrir para o novo, para o diferente e desnaturalizar nosso olhar para percorrermos as paredes, os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças.

Assim, observamos, contudo, que o processo de formação continuada contribui para o aperfeiçoamento profissional docente, nos aspectos técnicos pedagógicos, mas não consegue discutir outros aspectos como o papel da escola na formação de valores e do respeito à diversidade sexual presente na escola, a qual é invisibilizada pela escola e por seus agentes, contribuído por meio de suas práticas e ações para a exclusão e negação de direitos dos sujeitos que não se encaixam dentro dos padrões da heteronormatividade, perpetuando com isso, invisibilidades, ignorância, falta de conhecimento, preconceito e estereótipos vários.

## Referências

- BATISTA, Sylvia H. S. da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, L. Ramalho. PLACCO, Vera Maria N. de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? das promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: Guimarães AA et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. São Paulo: Hércules Editora, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**



Vozes. Rio de Janeiro. 1997.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PORTFÓLIO DE LINGUAGEM. **Plano de formação de Língua Portuguesa**. Bonito/BA. 2016.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TELES, J. Luiz e FRANCO, Cláudia T. Signorio. **Educação na diversidade : como indicar as diferenças?** Brasília : Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006