



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright © 2024

ISSN 1887-4606

Vol. 18(1) 89-115

www.dissoc.org

Artículo

**Hoje tem coletiva: Gênero e Diversidade
Sexual em debate na Coordenação
Pedagógica**

*Teachers' meeting is today: Gender and Sexual
Diversity in debate at the Pedagogical Coordination*

*La reunión colectiva es hoy: Género y Diversidad
Sexual en debate en la Coordinación Pedagógica*

Leonardo da Cunha Mesquita Café

Universidade de Brasília

Resumo

A coordenação pedagógica é um espaço fundamental para a formação continuada das/es/os profissionais da educação. Na educação pública, ela representa a possibilidade de discutir coletivamente aspectos importantes para a escola, promovendo questionamentos, reflexões e reconstituição de práticas. Entretanto, é também espaço de disputa e luta pelo poder. Nesse sentido, este trabalho visa compreender como uma ação de formação continuada chamada “Gênero, Diversidade Sexual e Educação”, vivenciada por várias unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, pode provocar processos de reflexividade crítica fundamentais para que práticas pedagógicas antimachistas e antiLGBTIfóbicas sejam promovidas na escola. O presente estudo, assim como a ação de formação aqui apresentada, é orientado teórico-metodologicamente pelos Estudos Críticos do Discurso e pelos Estudos de Gênero para investigar como que o discurso, presente nas práticas sociais, pode ser rearticulado a partir da problematização da materialidade discursiva do documento orientador das práticas pedagógicas das/es/os servidoras/es públicas/es/os da Educação Básica nessa unidade federativa: o Currículo em Movimento. Para tanto, analiso os recursos utilizados durante a ação formativa, trechos do currículo que garantem a discussão sobre diversidades, bem como alguns excertos de textos produzidos pelas/es/os profissionais que participaram dessa atividade como forma de avaliação do encontro. Como resultado, é possível perceber um fortalecimento do grupo que já tratava da temática, uma provocação reflexiva àquelas/es que muitas vezes se engajam com discursos e representações estereotipadas inconscientemente, além de um arrefecimento dos grupos mais conservadores e resistentes à temática pela percepção da legalidade que essa discussão tem no ambiente escolar.

Palavras-chave: *Coordenação pedagógica, diversidade sexual, educação, gênero, reflexividade*

Resumen

La coordinación pedagógica es un espacio fundamental para la formación continuada de las/les/los profesionales de la educación. En la educación pública, ella representa la posibilidad de discutir colectivamente aspectos importantes para la escuela, promoviendo cuestionamientos, reflexiones y reconstitución de prácticas. Sin embargo, es también un espacio de disputa y lucha por el poder. En este sentido, este trabajo tiene por objetivo comprender como una acción de formación continuada llamada “Género, Diversidad Sexual y Educación”, experimentada por varias unidades escolares de la red pública de enseñanza de Distrito Federal, puede provocar procesos de reflexividad crítica fundamentales para que prácticas pedagógicas anti machistas y anti LGBTIfóbicas sean promovidas en la escuela. El presente estudio, así como la acción de formación aquí presentada, es orientado teórico-metodológicamente por los Estudios de Género, para investigar como el discurso, presente en las prácticas sociales, puede ser rearticulado a partir de la problematización de la materialidad discursiva del documento orientador de prácticas pedagógicas de las/les/los servidoras/es públicas/es/os de la Educación Básica en esta unidad federativa: el Currículo en Movimiento. Para estos fines, analizo los recursos utilizados durante la acción formativa, fragmentos del currículo que garanticen la discusión sobre

diversidades, así como extractos de textos producidos por las/les/los profesionales que participaron de esta actividad como forma de evaluación del encuentro. Como resultado, es posible percibir un fortalecimiento del grupo que ya trataba de la temática, una provocación reflexiva a aquellas/les/los que muchas veces se comprometen a discursos y representaciones estereotipadas inconscientemente, además de un enfriamiento de los grupos más conservadores y resistentes a la temática por la percepción de la legalidad que esta discusión tiene un ambiente escolar.

Palabras clave: *Coordinación Pedagógica, Diversidad Sexual, Educación, Género, Reflexividad, Crítica.*

Abstract

The pedagogical coordination is a fundamental space for the continued formation of education professionals. At the public school, it represents the possibility to discuss collectively important aspects for the school, promoting questioning, reflections and reconstitution of practices. However, it is also a place of dispute and fight for power. For that matter, this study aims at comprehending how a continued formation action called "Gender, Sexual Diversity and Education", experienced by many school units from Federal District Public School System, can provoke critical reflexivity processes which are fundamental in order to promote antisexist and antiLGBTIphobic pedagogical practices at school. The current study, likewise the formation action here presented, is theoretical and methodologically oriented by the Critical Discourse Studies and Gender Studies to investigate how the discourse, one of the social practices moments, can be rearticulated as of the problematization of the discursive materiality contained in the guiding document that orientates the Basic Education public servants from this federal unit, which is called "Currículo em Movimento". For this purpose, I analyze the resources utilized during the formation action, fragments of the curriculum that guarantee the debate about diversity, as well as some textual excerpts produced by the professionals who attended the activity as a form of evaluating the reunion. As a result, it is possible to notice the strengthening of those professionals who had already dealt with the thematic. Also, it is perceived a reflective provocation within those who often engage in discourses and stereotyped representations unconsciously, besides the cooling of more conservative and resistant groups to the thematic due to their perception of legality that this discussion has at the school environment.

Keywords: *Critical reflexivity, education, gender, pedagogical coordination, sexual diversity.*

Introdução

Na educação pública do Distrito Federal, as/es/os professoras/es contam com um regime de jornada ampliada que se divide em 25 horas de regência em um período e 15 horas de coordenação pedagógica no outro, o que é regulamentado pela Lei 5105 de 03/05/2013. Nessa perspectiva, o período de coordenação pedagógica é uma conquista da categoria, que remonta o Projeto Escola Candanga¹, materializando-se como espaço fundamental para a formação continuada das/es/os profissionais da educação. Logo, ela representa a possibilidade de discutir coletivamente aspectos importantes para a escola, promovendo questionamentos, reflexões e reconstituição das práticas escolares, especialmente às quartas-feiras durante o que aqui chamamos de coletiva.

Entretanto, esse também é um espaço de disputa e luta pelo poder, já que ali representações de mundo coexistem, assim como crenças e valores são negociados. Durante a coordenação pedagógica, por exemplo, questões relacionadas a gênero e diversidade sexual são muitas vezes abordadas pelo grupo seja por conta da presença dessa diversidade entre as/es/os estudantes ou mesmo por provocações das/es/os colegas em relação à proposição de uma atividade ou material didático que problematize essa temática.

Nesse sentido, esse trabalho visa compreender como uma ação de formação continuada chamada “Gênero, Diversidade Sexual e Educação”, vivenciada por várias unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, pode provocar processos de reflexividade crítica fundamentais para que práticas pedagógicas antimachistas e antiLGBTIfóbicas sejam promovidas na escola.

Essa ação teve início em 2022, quando eu ainda era formador na EAPE, a subsecretaria de formação continuada da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Lá, desenvolvemos o projeto “EAPE vai à escola”, em que propúnhamos oficinas e palestras no horário da coletiva, indo à própria escola, que fazia o pedido da formação por demanda via SEI (Sistema Eletrônico de Informação). Nesse mesmo ano, fui a quase 30 escolas, propondo discussões sobre gênero e diversidade sexual para mais de 1.400 profissionais da educação localizadas/es/os nas mais diversas Regiões Administrativas do DF².

Mesmo licenciado para estudos a partir de fevereiro de 2023, e tendo sido substituído por outra formadora da mesma competência na EAPE, os pedidos de formação nas escolas não pararam, o que aponta para uma grande demanda de

formação nessa temática. Até a escrita desse artigo, já havia ido a 25 escolas, situadas em 11 Coordenações Regionais de Ensino diferentes, nas quais pude debater a temática de gênero e diversidade sexual – sob o olhar dos nossos documentos oficiais – com 964 profissionais da educação da nossa rede de ensino.

O presente estudo, assim como a ação de formação continuada aqui apresentada, é orientado teórico-metodologicamente pelos Estudos Críticos do Discurso e pelos Estudos de Gênero para investigar como que o discurso, um dos elementos das práticas sociais, pode ser rearticulado a partir da problematização da materialidade discursiva do documento orientador das práticas pedagógicas das/es/os servidoras/es públicas/es/os da Educação Básica nessa unidade federativa: o Currículo em Movimento³.

Para tanto, analiso os recursos utilizados durante a ação formativa, bem como imagens, trechos do currículo que garantem a discussão sobre diversidades, além de alguns excertos textuais produzidos pelas/es/os profissionais que participaram dessa atividade como avaliação do encontro formativo. Por conseguinte, o estudo aqui apresentado é qualitativo, interpretativista e, sobretudo, discursivo por entender que “a teoria e a análise linguística e semiótica auxiliam a prática interpretativa e explanatória a respeito das consequências e efeitos sociais que podem ser desencadeados pelos sentidos dos textos” (Resende; Ramalho, 2004, p. 190).

Como resultado, é possível perceber um fortalecimento do grupo que já tratava da temática, que se apropria dos instrumentos legais e teorias que embasam a discussão sobre gênero e diversidade sexual na escola. Ainda, observa-se uma provocação reflexiva àquelas/es que muitas vezes se engajam com discursos e representações estereotipadas inconscientemente, assim como um arrefecimento dos grupos mais conservadores e resistentes à temática pela percepção da legalidade, materializada no próprio Currículo em Movimento, que essa discussão tem no ambiente escolar.

Percurso metodológico: a pesquisa crítica-discursiva vai à escola

A pesquisa crítica-discursiva promovida pelos Estudos Críticos do Discurso propõe-se a investigar não só os problemas sociais, mas a possibilidade de emancipação das pessoas através da linguagem. Logo, é uma pesquisa

textualmente orientada que aponta para a importância dos textos, seus sentidos e efeitos, quando nos debruçamos sobre os processos sociais.

É importante, então, entender que compartilho da ideia de que textos são “materialidades discursivas dos eventos, decorrentes da prática social, o que inclui a fala, a escrita, a imagem” (Magalhães et al, 2017). Essa noção é importante, uma vez que visio compreender como é possível provocar processos de reflexividade crítica a partir de uma ação de formação continuada que se estrutura por meio de textos escritos (Citações teóricas, Currículo em Movimento e outras normativas), audiovisuais (vídeos curtos) e imagéticos (gráficos, imagens e postagens).

Por ser textualmente orientado, e explorar o potencial dos textos para se pensar processos que são sociais, esse estudo é essencialmente qualitativo. Dessa maneira, é fundamental se ter em mente que os textos têm seus próprios efeitos causais, como afirma Fairclough (2003), já que eles podem causar mudanças diversas no mundo. Na coletiva, os textos da ação de formação “Gênero, Diversidade Sexual e Educação” provocam reflexões, que não podem ser mensuradas objetivamente (de maneira quantitativa ou percentual). Todavia, tais reflexões podem afetar em alguma extensão nossas crenças, valores e conhecimento do mundo.

Nessa perspectiva, como instrumentos de geração de dados, utilizo a análise documental e um questionário composto por 3 perguntas abertas (respondido via Mentimeter). Por meio desses elementos, os dados resultantes tanto dos documentos quanto dos textos produzidos pelas/es/os participantes da ação podem apresentar indícios sobre a possibilidade de uma reconstituição das práticas pedagógicas em nossas escolas, visando uma educação que seja antimachista e também antiLGBTIfóbica.

Para tanto, como corpus desse estudo, analiso 2 trechos do Currículo em Movimento e o Art. 1º da Portaria 33 do MEC, alguns dos documentos que são debatidos mais extensivamente durante a ação de formação nas escolas. Ainda, analiso a seleção lexical de 1 nuvem de palavras (criada via Mentimeter), utilizada como dinâmica de início do encontro formativo, bem como 1 sequência de imagens usada para provocar o debate em grupo sobre um evento social específico. Além disso, analiso discursivamente 3 textos produzidos pelas/es/os participantes como avaliação ao final da coletiva.

Ademais, é importante evidenciar que os dados apresentados aqui são uma pequena parte de um conjunto maior gerado durante e após a minha atuação como formador na EAPE, os quais fazem parte da minha pesquisa de doutoramento em andamento, *“Reconhecendo a Diversidade Sexual na Escola”*: *Processos de*

Reflexividade Crítica e Agência para a promoção de uma educação antiLGBTIfóbica a partir da Formação Continuada de Profissionais da Educação da SEEDF, aprovada em 28 de abril de 2023, pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer 6.028.763.

Uma perspectiva discursiva sobre gênero e diversidade sexual na escola

Os Estudos Críticos do Discurso têm, segundo Wodak e Meyer (2009, p. 10), “o propósito de investigar criticamente a desigualdade social, porque ela manifesta-se, constitui-se e legitima-se no uso linguístico (ou no discurso). Dessa forma, primar por uma perspectiva discursiva ao analisar questões de gênero e diversidade sexual na escola é um movimento capaz de realçar as contradições geralmente apagadas nesse ambiente. Além disso, é possível provocar reflexividade crítica entre as/es/os profissionais da educação ali situadas/es/os, bem como promover a reconstituição das práticas pedagógicas para que as/es/os estudantes possam protagonizar seus processos de emancipação.

Nessa perspectiva, analisar elementos sociais discursivamente a partir dos textos inclui refletir sobre a conjuntura na qual tais textos ganham sentido, são contestados ou têm sua agência acionada. Logo, é impossível desconsiderar o último mandato presidencial brasileiro (2019-2022), no qual o negacionismo científico, o revisionismo histórico e a ascensão fundamentalista colocaram em xeque não só a propriedade das Ciências Sociais Críticas, mas também propuseram uma verdadeira cruzada contra qualquer pessoa que estivesse fora da norma por eles entendida como universal (branca, masculina, cisgênera, heterossexual e cristã).

Dentre as várias estratégias discursivas e mecanismos ideológicos acionados por quem compartilhava dos ideias do então presidente estava o questionamento de qualquer ação pedagógica na escola que soasse como “partidária”, especialmente se algum elemento da chamada ideologia de gênero⁴ estivesse ali proposto. Diante desse cenário, muitas/es/os profissionais da educação se sentiram acoadas/es/os, e em alguns casos até ameaçadas/es/os, ao tentarem levantar discussões sobre a temática de gênero e diversidade sexual em suas salas de aula, mesmo que a realidade social gritasse os números elevados de mortes de mulheres ou pessoas LGBTQIAPN+ no país⁵.

Contudo, parte dessas/es profissionais resistia e demandava por mudanças. É nesse contexto que a ação formativa “Gênero, Diversidade Sexual e Educação” vai para escola debater com as/es/os profissionais da educação pública do Distrito Federal, durante a coletiva, a temática mais perseguida nos últimos tempos no Brasil. Estruturada por meio de textos, essa ação propunha a discussão de gênero como conceito-chave para problematizar as relações de poder e desigualdade social que subalternizam as mulheres historicamente, bem como promovia o debate sobre a diversidade sexual a partir da noção de espectro a fim de desconstruir representações deterministas de cunho biológico e questionar a reprodução do pensamento fundamentado no binarismo (hétero x homo, cis x trans) e na repronarrativa⁶.

Nesse sentido, tomo gênero como categoria que se constitui em sociedade, que é negociada/ressignificada historicamente, mas que também ganha novos contornos a depender da cultura para qual se olha. De maneira consoante, segundo Butler (2022), compreender gênero como categoria forjada em sua historicidade

é aceitar que o gênero, enquanto modo de configurar culturalmente um corpo, é aberto a um refazer contínuo, e que “anatomia” e “sexo” não são desprovidos de enquadramento cultural (como o movimento intersexo tem tornado explícito). [...] Termos como “masculino” e “feminino” são notoriamente mutáveis; existem histórias sociais para cada um deles; seus significados mudam de forma radical dependendo das fronteiras geopolíticas e dos constrangimentos culturais sobre quem imagina quem e para que fins (Butler, 2022, p. 26).

Nessa esteira, é também culturalmente que representações sobre as diversas identidades sexuais são construídas. Na escola, sobretudo, essas identidades são contestadas, deslegitimadas e negadas regularmente. Em meio a constantes atualizações, esse expurgo do outro acontece em um processo de manutenção, “produção e reprodução dos parâmetros da heteronormatividade – um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão” (Junqueira, 2013, p. 493), o que põe em desvantagem nossas/es/os estudantes LGBTQIAPN+ na plenitude de suas demandas e corpos.

A coordenação pedagógica como espaço de formação continuada – a possibilidade de emancipação e mudança social

Nesta seção, proponho-me a fazer a análise dos dados na mesma sequência em que aparecem na ação de formação “Gênero, Diversidade Sexual e Educação”. Temos aqui apenas uma fração do que é debatido quando a ação é demandada por uma escola. Lá, logo após as apresentações, provooco o grupo a responder com 3 palavras a seguinte pergunta: “O que te vem à cabeça quando alguém fala em discutir gênero na escola?”:

Imagem 01 – Nuvem de palavras – Dinâmica 01



Fonte: O autor (2023). Elaborado a partir das respostas enviadas pelo Mentimeter.

Como as respostas são enviadas pelo Mentimeter, não é possível identificar quem as mandou, o que é muito positivo, já que as pessoas conseguem responder mais livremente. Essas respostas acabam formando uma nuvem de palavras em que as mais repetidas aparecem de forma destacada, com tamanho maior e mais próximas à tela. Esse, em si, já é um dado interessante porque traz indícios de como o grupo encara ou tem conhecimento sobre questões relacionadas a gênero.

Assim, cada escola acaba por formar uma nuvem de palavras diferente em que a frequência e repetição de determinados léxicos ocorre ou não. Nessa escola, a última a ser atendida pela ação de formação até a escrita deste texto, as palavras mais repetidas foram *diversidade*, *inclusão* e *respeito*, as quais classifico como pertencentes a um determinado grupo semântico: o *campo do direito*.

Observando a nuvem de palavras, é possível separá-las por grupos semânticos distintos, isto é, por agrupamentos lexicais em que percebo a existência de um significado comum que os oriente. Como a língua é um recurso de produção de diferentes significados dentro de um potencial maior de significação, analisar as escolhas que as pessoas fazem “em função daquilo que querem comunicar nas situações particulares em que se encontram” (Gouveia, 2009, p. 19) pode revelar como essas mesmas pessoas se sentem ou que conhecimento têm em relação a uma discussão específica.

Sendo assim, reconheço quatro grupos semânticos distintos, os quais nomeei como *campo do direito*, *campo do privado*, *campo do estereótipo* e *campo do conhecimento*. Cada grupo é composto por no mínimo 3 palavras ou sintagmas nominais, tendo ao menos 1 desses itens lexicais repetido mais vezes, com exceção do *campo do conhecimento* em que cada item foi citado apenas uma única vez.

O *campo do direito*, nessa escola, é composto por *diversidade*, *inclusão*, *respeito*, *aceitação* e *tolerância*, em que as 3 primeiras palavras foram repetidas muitas vezes. Nomeio esse grupo como “campo do direito” por entender que essa é uma prerrogativa apontada contantemente nas normativas da SEEDF. Além disso, as escolhas apontam, por exemplo, para um conhecimento mais elaborado sobre gênero, constatado pela presença de *diversidade* por indicar uma perspectiva de espectro e não uma noção binarista e polarizada.

Assim, há uma constatação da realidade em que nem todos os homens ou mulheres expressam gênero da mesma maneira. Também, aponta-se para a possibilidade de alguém não se entender ou “encaixar” em nenhuma das duas categorias historicamente criadas, como as pessoas não-binárias. Ainda nesse campo, há uma gradação de percepções de acesso ao direito de estar na escola “como se é” quando percebemos *tolerância*, com a menor repetição, passando por *aceitação*, mas culminando em *inclusão* e *respeito*, cujo número de repetições foi o mesmo. Perceber que uma boa parcela das/es/os profissionais da educação ali situadas/es/os entende a discussão sobre gênero a partir de uma perspectiva plural e de direito é um indício de abertura para produção de conhecimentos mais significativos entre o grupo.

No entanto, o *campo do privado* acaba por refletir muitas questões da própria conjuntura, em que conservadorismo e noções precárias sobre a relação de responsabilidade escola/família se materializam. Nomeio esse grupo como “campo do privado” por perceber uma constante referência ao que está para além das atribuições da escola nas falas dos sujeitos que a compõem. Composta por *medo*, palavra mais repetida nesse campo, *comunidade*, *escolhas*, *questão*

familiar e tabu é possível observar dois movimentos específicos, reiterados pelos comentários do grupo ao ver sua nuvem formada.

O primeiro é o da *omissão por proteção*, em que as/es/os profissionais evitam tocar no assunto por *medo da comunidade*, geralmente tradicional e com forte presença da igreja (especialmente nas regiões de maior vulnerabilidade), que pode retaliar aquela/e que for contra os valores e crenças compartilhados pelo grupo. Essa omissão acaba ferindo o preceito de laicidade do Estado por se orientar, mesmo ao deixar de propor alguma ação, por matrizes religiosas específicas (judaico-cristãs). Já no segundo movimento, é possível observar uma *omissão por convicção*, uma vez que se deixa de intervir pedagogicamente porque a discussão sobre gênero é concebida por tais profissionais como algo de fórum íntimo, inclusive um *tabu* que não precisa ser debatido na escola. Por se tratar de *escolhas* das/es/os estudantes, trata-se de uma *questão familiar* e não educacional.

Tão preocupante quanto as escolhas linguísticas expressas no campo anterior, são as que materializam o *campo do estereótipo*, pois aqui reforçam, a partir da repetição de *feminino* e *masculino*, a existência de dois polos distintos e estanques quando falamos de gênero. Nomeio esse grupo como “campo do estereótipo” por observar a manutenção de um ideal reducionista das pessoas em relação à expectativas e papéis sociais que, em alguma medida, são irrealis. Compreendo, assim, que essas escolhas reforcem os chamados estereótipos de gênero, representações que refutam a compreensão de “que as concepções de gênero diferem não apenas entre sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (Louro, 2014, p. 27).

Além de não perceberem diferentes possibilidades de se expressar gênero dentro e fora das categorias feminino/masculino ou nas suas interseccionalidades, é preocupante o antagonismo presente no sintagma nominal *homem x mulher*. Essa relação antagônica está presente nos dados sobre divisão sexual do trabalho, representatividade política, mas sobretudo nos números de violência contra mulher. Reforçar uma relação como essa é reiterar papéis sociais específicos para as pessoas, crenças e valores de quem pode e deve cuidar de quem; de quem é, ou não, homem ou mulher nesse mundo.

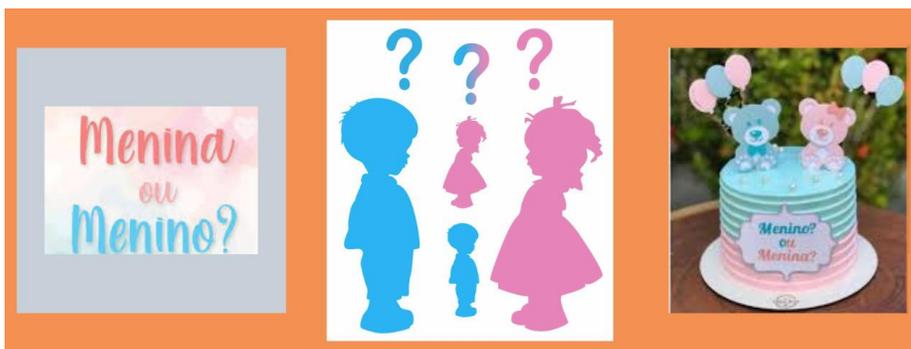
Por fim, chegamos ao último campo semântico encontrado na nuvem dessa escola. O *campo do conhecimento* é compartilhado por profissionais que percebem uma lacuna na sua própria formação, um letramento que as/es/os auxilie a tratar das questões de gênero na escola. Nomeio esse grupo como “campo do conhecimento” por entender que determinados saberes podem

auxiliar não só a compreensão de fenômenos sociais, mas também a percepção da urgência do debate da temática aqui abordada.

Dessa forma, os sintagmas nominais *falta de informação* e *formação inadequada*, bem como *desconhecimento* indicam que tais profissionais não se sentem preparadas/es/os para propor ou acompanhar ações pedagógicas efetivas sobre a temática abordada na pergunta inicial, o que é sintomático na maioria das escolas pelas quais passei. Nesse sentido, é preciso que mais ações de formação sejam promovidas nas coletivas, mas que tais profissionais se inscrevam nos percursos oferecidos gratuitamente pela EAPE para que possam se aprofundar de maneira teórica e prática nessas discussões.

No decorrer do encontro formativo, costumo mesclar provocações teóricas, que dialogam com as normativas da SEEDF, com imagens que possam suscitar o debate entre o grupo na escola. Dentre as várias sequências imagéticas utilizadas, destaco a imagem 02, que gera muitas reflexões na coletiva.

Imagem 02 – Chá de revelação



Fonte: O autor (2022). Imagens gratuitas disponíveis no Google Imagens.

Ao olharem para a sequência de imagens, as pessoas começam a comentar: umas sorriem, outras não dão tanta importância, até que as peço que me digam a qual evento social essas imagens se relacionam. Rapidamente, respondem “Chá de revelação”, momento no qual começamos a elencar em conjunto os elementos da prática social que se dá naquele evento específico. Assim, temos o *discurso e outras semioses* (o que as pessoas falam, o que está escrito nos cartões e decoração, a música), *relações sociais* (opressão, cooperação, subordinação), *atividade material* (a decoração, o bolo, o elemento reponsável pela “revelação”), além das *crenças, valores e ideologias* das pessoas que ali interagem em meio a balões azuis e rosas.

É muito interessante perceber algumas contradições se revelando entre o grupo, pois certas pessoas mostram-se extremamente críticas ao invalidarem a necessidade de um evento como o da imagem, outras são mais indiferentes e não enxergam problema algum nesse tipo de celebração, além daquelas que se utilizam da oportunidade para reafirmarem a noção de sexo a fim de credibilizar um determinismo biológico que só pode nos levar a dois caminhos preestabelecidos e legítimos. É após essa discussão que afirmo que o gênero se materializa discursivamente, o que deixa várias pessoas tanto curiosas como céticas.

Entender que o gênero se torna material a partir do discurso é compreender que, mesmo antes do nascimento, já tecemos representações, criamos expectativas e reforçamos papéis sociais para quem sequer veio ao mundo ainda. Essa concepção discursiva do gênero nos mostra que “não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais” (Butler, 2017, p. 15) anteriormente. Como consequência, é possível entender que “o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva” (Butler, 2017, p. 15), pois também insere-se dentro de uma perspectiva de construção de significados sócio-culturais e históricos.

Para exemplificar esse processo discursivo, pergunto que expectativas são criadas e quais papéis sociais são esperados socialmente quando falamos em meninas ou meninos. A medida que as pessoas vão provendo uma gama enorme de exemplos, que em alguma extensão são irrealistas porque nem todo mundo vai conseguir performar esses papéis e cumprir com tais expectativas, vou contornando os corpos das crianças desenhadas nas imagens para que possamos perceber que “todo discurso que estabelece as fronteiras do corpo serve ao propósito de instaurar e naturalizar certos tabus” (Butler, 2017, p. 226).

A partir desse momento, a discussão evolui para como somos ensinados, desde a mais tenra idade e pelas mais diversas instituições (família, escola, igreja...), a nos entendermos dentro de determinadas fronteiras corporais, disciplinando, controlando, vigiando e punindo não só as/es/os outras/es/os, como a nós mesmas/es/os (Foucault, 2014). É também ali que outras sequências de imagens são acionadas para pensarmos em tecnologia de gênero, “mecanismo que aciona técnicas, procedimentos, práticas e discursos para produzir sujeitos que se identifiquem como homens e mulheres, meninos e meninas” (Caldeira; Paraíso, 2016, p. 758). Ainda, refletimos sobre como as relações de poder que subalternizam determinados corpos fazem com que acreditemos que esse seja um “processo natural”, quase inerente às pessoas, especialmente quando elas estão

em situação de injustiça social, como no caso do trabalho doméstico ou nas relações de cuidado (Lauretis, 1994).

Uma vez provocadas/es/os pelas diversas imagens e discussões por elas promovidas, além de mais familiarizadas/es/os com conceitos importantes para melhor compreender as relações e desigualdades sociais resultantes do gênero, chega o momento de começar a introduzir as normativas que garantem a legalidade para o debate dessa temática como eixo transversal na escola. Para tanto, inicio esse momento de discussão com a apresentação de trechos do Currículo em Movimento, documento aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal nos termos da Portaria nº 389, de 4 de dezembro de 2018, que nos respalda – sobretudo nos provoca – a pensar transversalmente não so as questões de gênero e diversidade sexual, mas também as relações étnico-raciais, a cidadania, os direitos humanos e a sustentabilidade.

(1) O gênero no Currículo em Movimento

A questão de gênero a ser trabalhada em **sala de aula** deve começar pelo entendimento de como esse conceito ganhou **contornos políticos**. O conceito de gênero surgiu entre as **estudiosas feministas** para se contrapor à ideia da **essência**, recusando qualquer explicação pautada no **determinismo biológico** que pudesse explicitar comportamento de homens e mulheres, empreendendo, dessa forma, **uma visão naturalista, universal e imutável** do comportamento. Tal determinismo serviu para justificar as **desigualdades** entre homens e mulheres a partir de suas **diferenças físicas**. O sexo é **atribuído ao biológico**, enquanto o gênero é **uma construção social e histórica**. A noção de gênero aponta para a dimensão das **relações sociais** do feminino e do masculino (LOURO, 1997 e BRAGA, 2007).

Fonte: Pressupostos Teóricos – Eixos Transversais (SEEDF, 2018, p. 42, grifos meus).

A leitura dialogada acaba sendo a técnica utilizada para trabalhar com o esse texto na coletiva. É fundamental que as/es/os profissionais da educação da SEEDF entendam que o currículo é um documento legal e que nós somos, enquanto servidoras/es públicas/es/os, provocadas/es/os a repensar nossas próprias práticas pedagógicas a partir de suas orientações. Nesse sentido, o texto é cirúrgico ao indicar qual é a concepção de gênero adotada pela rede e de que o lugar dessa discussão é em *sala de aula*.

Trazer à tona os *contornos políticos* que delinearam as lutas e apontar para as responsáveis pelo desenvolvimento do conceito na figura das *estudiosas feministas* configura ao mesmo tempo um resgate histórico, já que o Movimento Feminista data do início do século XX, mas também aciona uma dimensão da

educação que é muitas vezes esquecida na escola em detrimento da pedagógica, a dimensão política (Saviani, 2008).

Ao explicar de que conceito de gênero a SEEDF é signatária, o currículo contrapõe *essência*, ideia fortemente baseada no *determinismo biológico*, para mostrar que é impossível compreender o comportamento das pessoas a partir de uma perspectiva *naturalista, universal e imutável*. Apesar dos constrangimentos sociais que causam sofrimento àquelas/es que mais se afastam dos ideais legitimados do que venha a ser homem ou mulher, ninguém expressa ou vive gênero da mesma maneira.

Ainda, atestar a nocividade desse biologismo é bastante produtivo para que as *desigualdades sociais* sejam percebidas e questionadas por não haver fundamentação teórico-científica suficiente para que as *diferenças físicas* advindas do *sexo* possam justificar subalternidade feminina no contexto sócio-político atual. O documento ganha ainda mais força ao comparar sexo a gênero, distinguindo-os sem valoração, mas por meio do que é legítimo para cada um deles. Sexo aponta para o que é físico, *biológico*, enquanto gênero constitui-se nas *relações sociais*, que podem ser mudadas (especialmente por meio da educação).

Como já disse anteriormente, os textos têm seus próprios efeitos causais. Todavia, sem a potencialidade criativa da nossa agência, tais efeitos podem ser mais limitados. Quando a ação de formação traz o documento, afirma seu status de legalidade e discute as teorias que fundamentem esse texto, os efeitos podem ser maiores e o próprio documento passa a ser também um agente na escola.

Essa autoridade dos textos, então, trabalha a nosso favor ao trazer legalidade para a promoção de ações e projetos na escola, mas também para que uma perspectiva de gênero seja utilizada no momento de escolher um livro ou propor uma sequência didática, de pesquisar imagens ou textos em que os corpos e vozes sejam também de uma pluralidade de mulheres. Por isso, em um documento, a materialidade linguística-discursiva é importante, pois podemos nos respaldar nela, cobrar o que está ali afirmado, escrito na “letra da lei” como muitas/es/os gostam de dizer.

Nesse sentido, atestar objetivamente sobre que corpos se está falando, suas contingências e entrecruzamentos é um avanço em um documento como o currículo. No próximo excerto, podemos perceber como a materialidade do corpo provoca as/es/os servidoras/es a pensarem em como determinadas existências precisam ser acolhidas na escola para que não tenham a exclusão como fim.

(2) O conceito de diversidade no Currículo em Movimento

A SEEDF reestrutura seu Currículo de Educação Básica partindo da definição de **diversidade**, com base na natureza das **diferenças de gênero**, de intelectualidade, de raça/etnia, de **orientação sexual**, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade. Existe, então, a compreensão de que **fenômenos sociais**, tais como: discriminação, racismo, **sexismo**, **homofobia**, **transfobia**, **lesbofobia**, valorização dos patrimônios material e imaterial e depreciação de pessoas que vivem no campo acarretam a **exclusão** de parcelas da população dos bancos escolares e geram uma massa populacional sem acesso aos **direitos básicos**.

Fonte: Pressupostos Teóricos – Eixos Transversais (SEEDF, 2018, p. 41, grifos meus).

Ao partir da definição de *diversidade* como eixo que reestrutara seu próprio currículo, a SEEDF cria um marco histórico ao nomear, em um documento dessa importância, corpos e histórias geralmente apagadas das narrativas oficiais. O texto aponta para categorias sociais que muitas vezes se entrecruzam, amplificando as desigualdades sociais e situações de opressão. Dessa maneira, traz visibilidade para grupos sociais mais vulneráveis e minoritários em representação política.

Logo de início, trazer no documento as *diferenças de gênero* é um aceno para que entendamos que as diferenças entre homens, mulheres e pessoas não-binárias são reais, mas que não podem ser ponto de partida para justificar uma situação de injustiça social que vulnerabilize seus corpos, dificulte seu acesso à política ou ao mercado de trabalho. Na mesma lógica, apontar para *orientação sexual* como uma das faces dessa diversidade presente na escola é atestar que identidades sexuais múltiplas estão em negociação também nessa instituição, o que é um indício de questionamento da cisheteronormatividade como única possibilidade de expressar e viver afeto e desejo.

Para justificar seu posicionamento político ao aderir a uma estratégia de não-apagamento de determinados corpos, o documento aponta para a compreensão da existência de *fenômenos sociais* ativos que impactam duramente essas pessoas. Mais do que simplesmente falar da existência de tais fenômenos no geral, o currículo detalha cada uma dessas violências, nomeando-as sequencialmente. Assim, *sexismo* (machismo e misoginia) está relacionado à necessidade de se pensar nas diferenças de gênero, problematizando, por exemplo, as razões pelas quais 88,7% dos casos de estupro são de mulheres⁷,

de uma mulher negra ganhar apenas 48% do que ganha um homem branco no nosso país⁸ ou do número alarmante de 131 mulheres trans/travestis terem sido assassinadas no Brasil⁹ em 2022.

Nesse sentido, justificar a reestruturação do documento que orienta a prática pedagógica na rede de ensino do DF a partir, também, da materialidade linguístico-discursiva das violências estruturais que atingem a população LGBTQIAPN+ é nomear um ineditismo no contexto educacional brasileiro. Enquanto um movimento conservador e retrógrado retira de documentos importantes para educação as palavras gênero e orientação sexual, o Currículo em Movimento da SEEDF traz para a discussão a necessidade de se pensar nos impactos que *homofobia*, *transfobia* e *lesbofobia* podem causar em nossas/es/os estudantes.

Por fim, é fundamental que se entenda a relação entre diversidade e prospecção de cenários futuros. Por um lado, o que o currículo reitera, ter diversidade como eixo transversal entre os componentes disciplinares é algo positivo, pois podemos nos *adaptar e sobreviver* em sociedade de maneira a perceber a pluralidade como potência, e não fraqueza. Por outro, não atentar para essa urgência social nos fada ao fracasso, já que são esses mesmos corpos específicos, os quais passam pelos fenômenos sociais específicos detalhados no texto, que são expulsos da escola pelas mais variadas razões e acabam não acessando *direitos básicos*, como a própria educação.

Atividades de leitura compartilhada como essa proposta pela ação de formação, em que as/es/os participantes discutem, contestam e contrapõem suas visões de mundo, são momentos necessários na coletiva das escolas, uma vez que podem provocar desarticulações e rearticulações entre os momentos da prática social que se dá na escola. Esse movimento é fonte de criatividade discursiva e pode promover transformações nas relações sociais, pois ações pedagógicas mais efetivas podem começar a ser propostas.

Pensando nesse processo de articulação, trago uma outra normativa utilizada durante os encontros formativos, cujos efeitos causais – aliados à agência das/es/os professoras/es – podem provocar mudanças na própria estrutura transfóbica que é também observada nas escolas públicas não só do Distrito Federal, mas do restante do país.

(3) Art 1º da Resolução nº 01 do CNE/CP, homologada como Portaria MEC nº 33

Art. 1o Na elaboração e implementação de suas **propostas curriculares** e **projetos pedagógicos**, os sistemas de ensino e as escolas de educação básica brasileiras **devem** assegurar **diretrizes** e **práticas** com o objetivo de combater quaisquer formas de **discriminação** em função de **orientação sexual** e **identidade de gênero** de estudantes, professores, gestores, funcionários e respectivos familiares.

Fonte: Conselho Nacional de Educação (2018, p. 01, grifos meus).

A Portaria nº 33 do MEC trata sobre o uso do nome social de estudantes trans e travestis nos registros escolares das instituições de ensino da Educação Básica. Durante a ação de formação, lemos o documento na íntegra, discutindo cada artigo atentamente para evidenciar situações de uso e casos omissos, de modo que as/es/os profissionais entendam a legalidade e importância desse elemento que ajuda a manter tais estudantes na escola ao respeitarmos a forma pela qual se identificam. No entanto, para essa análise, quero focar unicamente no Art. 1º desse texto.

Apesar de tratar mais especificamente sobre nome social¹⁰, a Portaria nº 33, em seu Art. 1º, aponta para uma variada possibilidade de ações pedagógicas para melhor acolher e promover pertencimento às/es/aos estudantes LGBTQIAPN+, protegendo essas pessoas de *quaisquer formas de discriminação*. Logo no início, podemos perceber uma delimitação de ações, como *propostas curriculares* e *projetos pedagógicos*, que são responsabilidade de agentes aqui representados de maneira bem específica nos *sistemas de ensino* e *escolas de educação básica*.

Ter a materialidade linguístico-discursiva desses sintagmas nominais é fundamental para construir as esferas dos agentes e das ações que o documento reclama responsabilidade ao atribuir centralidade a um processo¹¹ de modalidade deontica como *dever*. Não há aqui a construção de uma possibilidade, mas de uma obrigatoriedade. Apontar para o que deve ser feito é muito objetivo quando falamos do que deve ser posto em prática nas escolas.

Dessa maneira, a normativa nos responsabiliza por *assegurar*, ou seja, tornar certo e seguro que *diretrizes* e *práticas* sejam instituídas no ambiente escolar com um propósito bem definido: o de *combater* situações em que a *discriminação* possa acontecer na instituição escolar. Mais uma vez, o documento certifica-se de não generalizar as situações de opressão e aponta para a *orientação sexual* e *identidade de gênero* na centralidade das discriminações que devem ser combatidas na escola.

Nessa perspectiva, entendo que as diretrizes sejam documentos mais estáveis que garantam ações mais pontuais e permanentes, como o próprio projeto político-pedagógico. Logo, o que a Portaria nº 33 propõe é que a escola pense em diretrizes que consolidem as demandas das/es/os estudantes LGBTQIAPN+ para poderem acessar e usufruir, como qualquer outra pessoa, o direito básico à educação. Aqui, por exemplo, poderíamos pensar na possibilidade de um banheiro inclusivo até que as discussões na escola pudessem garantir segurança física e mental para que estudantes trans possam usar o banheiro de acordo com o gênero ao qual se identificam.

Ainda, ao trazer práticas para essa discussão, acredito que o documento fomenta o estudo e o debate permanente sobre a temática, o que deve acontecer não só na coordenação pedagógica entre as/es/os profissionais da escola, mas também em outros momentos (reunião de responsáveis, conselho de classe participativo...) com a comunidade em que a instituição está inserida. A promoção de práticas mais inclusivas, que respeitem e estimulem a convivência pautada na diversidade, é um movimento capaz de problematizar representações estereotipadas da realidade, o que resulta em relações baseadas no respeito mútuo.

Ao final dos encontros formativos, as/es/os profissionais da educação presentes na coletiva recebem um link para que avaliem o momento de formação do qual participaram. Os dados gerados com suas respostas compõem a tabela abaixo:

Tabela 01 – Questionário Aberto – Pergunta 03: Como você sai dessa ação de formação hoje?

Número de respostas similares	Categorização dos grupos pelo teor das respostas	Excerto para análise
30	RESISTÊNCIA	Foi enriquecedora! Ação de formação necessária diante da diversidade presente nas escolas. Me senti mais encorajada a continuar com minhas intervenções sobre o tema com meus estudantes ao saber que estou amparada pela legislação vigente.
		Deveria ser uma formação obrigatória em todas as escolas. Muita coisa, AGORA

48	CONSCIÊNCIA	sim, faz sentido. Como a questão do sexo biológico e da identidade de gênero; também o uso da linguagem neutra e do nome social. Ótima formação!
7	RIGIDEZ COGNITIVA	DECEPCIONADA! Não acho que ideologia de gênero seja um tema a ser abordado na escola. A escola tem que ensinar as pessoas a se respeitarem. É a família que tem o papel de educar seus filhos nessas questões íntimas.

Fonte: O autor (2023). Elaborado a partir das respostas enviadas pelo Mentimeter.

Apesar do número elevado de participantes no ano de 2023 (964), apenas 85 reponderam ao link enviado ao final do encontro formativo, ou seja, 8.8% do total. Apesar disso, o corpus construído a partir das respostas recebidas é capaz de dar uma boa dimensão de como as reflexões provocadas durante a formação afetaram as pessoas ali presentes, de modo que consigo classificá-las em 3 grupos distintos: *resistência*, *consciência* e *rigidez cognitiva*.

O grupo classificado como *resistência* é constituído por 30 respostas que apresentam indícios de que tais profissionais já estavam familiarizadas/es/os com a temática de gênero e diversidade sexual e que, de alguma forma, propunham algum tipo de atividade ou prática cuja centralidade apontasse para essa discussão em suas salas de aula. Foi selecionado um texto que exemplifica bem o teor dos dados gerados.

Desde o início, a profissional participante posiciona-se positivamente a respeito da ação de formação, que foi *enriquecedora*. Ela valida o encontro a partir de constatações suas em relação a uma realidade que vive na escola, contrapondo os léxicos *necessária* e *diversidade*. Interessante perceber efeitos mais imediatos dos textos quando ela afirma se sentir *encorajada*, léxico que se opõe ao medo (repetido várias vezes no *campo do privado* no início do encontro formativo aqui analisado). A presença de um processo mental de percepção (*sentir*) é um indício também de reflexividade que é reforçada por um elemento de intensidade (*mais*).

Essa percepção é desenvolvida em torno de um processo material (*continuar*) em que se confirma o engajamento prévio da participante quanto ao eixo transversal diversidade (*minhas intervenções*), o qual ganha mais robustez, uma vez que a participante agora sabe que está *amparada* pelas normativas da

SEEDF. Notem que novamente um processo mental é acionado para dar conta de uma percepção do mundo, que agora é cognitiva. Compreender e conhecer a legitimidade da *legislação* vigente garantem a essa profissional não só o respaldo necessário, mas a confirmação de estar no caminho correto e justo para quem mais precisa: suas/seus estudantes.

Os textos, como afirma Fairclough (2003), podem causar guerras, mas também podem contribuir para transformações na educação, já que sempre nos ensinam algo que pode afetar nosso conhecimento, mas também nossas atitudes. Acredito que essa seja a dinâmica observada nas respostas que constituem o segundo grupo da tabela. Com 48 respostas, o grupo *consciência* apresenta em seus textos indícios de uma mudança, alguma extensão de aprendizado provocado por algo que nunca havia sido debatido em profundidade antes. Grande parte das respostas comparam antes e depois, antes e agora para apontar tais mudanças.

O texto escolhido caracteriza bem esse deslocamento. A participante entende que *agora sim*, e não antes, marcando temporalmente os eventos, *muita coisa* em relação à diversidade sexual e de gênero *faz sentido*. Compreendo esse último fraseado como, na verdade, um processo mental de cognição, pois fazer sentido aqui traz indícios de entendimento objetivo, o qual foi possível, na avaliação da participante, porque as discussões foram significativas, provocaram reflexão. Para ela a coletiva foi *ótima e deveria ser obrigatória*, elementos que corroboram com seu comprometimento com a verdade.

Esse conhecimento adquirido, que agora faz sentido, é pontualmente elencado, o que me leva a pensar que a participante tem um repertório maior do que tinha antes, iniciando seu próprio letramento na temática (*sexo biológico x identidade de gênero, linguagem neutra e nome social*). Para mim, isso prova que muitas pessoas se engajam com alguns discursos inconscientemente e, por isso, precisam ser provocadas como foram as pessoas desse grupo. Por último, mas não menos importante, está o 3º grupo, chamado por mim de *rigidez cognitiva* em alusão ao que Professor Doutor José Geraldo (UnB) disse à Deputada Federal Caroline Toni (PL-SC) por causa da sua tendência em manter padrões de pensamento inflexíveis mesmo quando confrontada com informações ou perspectivas que contradiziam suas crenças durante a CPI do MST. Nesse grupo, as 7 respostas recebidas apresentavam elementos típicos das *fakenews*, além de um esvaziamento de conceitos (identidade, lugar de fala), bem como um forte proselitismo religioso ou uma indicação a uma pretensa doutrinação ideológica centrada no que se convencionou chamar de ideologia de gênero.

Em letras maiúsculas, enfática, a participante se diz *DECEPCIONADA* com a formação. Para justificar esse atributo, recorre a um processo mental (*acho*) para deslegitimar o encontro, pois a temática abordada, em sua opinião, estaria atravessada pelo perigo da *ideologia de gênero*. Mais uma vez, percebemos o quanto é necessário confrontar a perspectiva essencialista, na qual se postula

que as identidades e comportamentos decorrem de atributos inatos e naturais (ou naturalizados) no corpo. Gênero e sexualidade seriam categorias de classificação e de descrição com um significado fixo na história. Sob essa visão, o gênero seria sempre e invariavelmente binário, dividindo a espécie humana em homens e mulheres a partir de dados supostamente atribuídos à natureza (Quinalha, 2022, p. 24).

Confrontar, apresentar dados, elencar e “dissecar” as normativas é uma necessidade constante na escola, mesmo quando essa rigidez cognitiva se manifesta nos discursos das/es/os profissionais da educação. O lugar desse debate é na escola sim, apesar da participante acreditar que essas sejam *questões íntimas* de responsabilidade das famílias, pensamento que é muito coerente com o *campo do privado* suscitado na nuvem de palavras inicial desse encontro.

As famílias, na maioria das vezes, não estão preparadas para a discussão sobre as relações de gênero e diversidade sexual, nem têm dimensão do quão nocivas são as consequências de um silenciamento da escola em relação a essa questão. Diferentemente do posicionamento dessa participante, é nosso dever, responsabilidade e compromisso legal ter uma perspectiva emancipatória em relação a essa temática porque ela afeta diretamente nossas/es/os estudantes (mulheres e pessoas LGBTQIAPN+) em vários aspectos de suas vidas dentro e fora da escola.

Considerações finais

Desde a minha primeira ida à escola, eu já havia percebido a potencialidade da ação de formação “Gênero, Diversidade Sexual e Educação”. No entanto, isso não quer dizer que seja fácil debater essa temática na coletiva ou que os efeitos sejam sempre os mesmos, em que a presença de uma regularidade exista. É sempre bom ter em mente que a escola está ligada a uma rede de outras práticas sociais que se dão nas mais diversas instituições as quais ela se conecta, retroalimentando os discursos que muitas vezes querem inviabilizar a discussão crítica sobre diversidade no ambiente escolar.

Entretanto, os efeitos causais dos textos e a agência das/es/os profissionais da educação podem rearticular as práticas sociais na escola, reestruturando suas

práticas pedagógicas, o que pode gerar mudanças sociais e emancipação das pessoas, especialmente das mais vulneráveis. Essas mudanças são possíveis graças a uma nova perspectiva político-pedagógica de se perceber gênero e diversidade sexual de maneira crítica quando, por exemplo, elaboramos uma sequência didática ou fazemos uma intervenção pontual para contestar a fala ou postura machista/LGBTIfóbica de alguém em sala de aula.

Nesse momento, mais atentas/es/os, repensamos nossas práticas pedagógicas, questionamos as imagens disponíveis para produzir uma atividade qualquer, problematizamos as vozes dos textos didáticos e, sobretudo, incitamos as mais variadas reflexões com nossas turmas.

Acredito que o objetivo desse estudo, *compreender como a ação de formação aqui analisada pode provocar processos de reflexividade crítica fundamentais para que práticas pedagógicas antimachistas e antiLGBTIfóbicas sejam promovidas na escola*, foi atingido ao observarmos como cada atividade teve seu potencial criativo acionado. Nessa perspectiva, a pergunta inicial na dinâmica foi capaz de instigar o grupo a pensar nas suas próprias crenças e valores, o que gerou uma discussão interna em que foi possível realçar contradições muitas vezes apagadas.

As imagens foram importantes como material visual. Elas também provocaram o debate e a reflexão sobre as práticas sociais e representações estereotipadas as quais muitas vezes reproduzimos e corriqueiramente não nos damos conta. Aliadas às citações teóricas, elas facilitaram a visualização de conceitos. Falando em conceitos, muitos foram apresentados e discutidos a partir dos documentos normativos da própria SEEDF, o Currículo em Movimento e a Portaria 33 do MEC, reiterando a relação legalidade x serviço público.

Ademais, a materialidade linguístico-discursiva desses documentos trouxe, para além do conhecimento significativo, um respaldo que traz amparo e encorajamento segundo afirmaram várias participantes. Nesse sentido, a tabela 1 da seção anterior exemplifica bem os resultados ao final dos encontros formativos na coletiva, pois a formação desses três grupos vai se tornando mais evidente com o passar da ação na coordenação pedagógica.

Dessa maneira, o grupo que já propunha atividades dentro do eixo transversal de diversidades sai fortalecido, pois reconhece não só a legalidade, mas também a importância do trabalho que desenvolve na escola. Em alguma medida, tais profissionais podem agora contar com aquelas/es que antes não haviam ainda sido provocadas/es/os a pensarem em uma perspectiva não essencialista dos corpos quando se trata de gênero e diversidade sexual. Esse

grupo aparenta mudanças iniciais que precisam de mais fomento, o que pode ser encontrado nos cursos de maior duração oferecidos pela EAPE.

Por fim, o grupo mais conservador, de rigidez cognitiva, apesar de decepcionado, sai mais cauteloso do que pode ou não contestar, uma vez a materialidade dos documentos também lhe provoca a agir. O mais importante em tudo isso é que reiteramos o entendimento de que a coletiva é um espaço fundamental de formação continuada capaz de fomentar discussões e reconstituir práticas pedagógicas emancipatórias para que nossas/es/os estudantes possam ser respeitadas/es/os por quem são, mas que possam também conquistar tudo o que lhes for possível.

Notas

1. A língua é um fenômeno vivo que se transforma devido as provocações sociais que acontecem a todo instante. Tais mudanças levam um determinado tempo para que se consolidem, mas nem por isso deixam de ser inquietantes. Adoto aqui uma marcação tripla quanto ao gênero para abandonar o masculino genérico e a materialidade linguística binária. Tento, assim, apontar para outras possibilidades de existência que vêm requerendo visibilidade: as pessoas não-binárias. Dessa forma, proponho-me a utilizar “as/es/os” não só como forma de me provocar, mas também de instigar quem lê esse texto a pensar em outras existências possíveis que são marcadas pela linguagem.
2. A Escola Candanga problematizou “a questão da jornada de trabalho docente e da existência de um período de horas remuneradas para atividades de planejamento e formação, denominado no Distrito Federal de “Coordenação Pedagógica”. Com a implantação (1996-2000) da “Escola Candanga”, a jornada de trabalho do professor com carga horária de 40h de trabalho passou a ser composta por dois períodos: um de regência, com 25h semanais, e um para atividades extraclasse, com 15 horas semanais” (Medeiros; Cruz, 2017, sp).
3. O Distrito Federal é dividido em 35 Regiões Administrativas, cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos (SEGOV, 2023).
4. Acesse o documento na íntegra em <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>.
5. “Longe de ser um conceito científico ou uma categoria produzida no âmbito de uma teoria rigorosa, o sintagma neológico “teoria/ideologia do *gender*” é uma invenção que aflora enquanto componente de uma (re)configuração retórica mais ampla. É expressão de um sistema de crenças e representação de matriz católica ultraconservadora e tradicionalista, que, em diferentes graus ou circunstâncias, pode ser acionada e vir a orientar, abalizar e compor enunciados produzidos ou reelaborados em diversos campos sociais” (Junqueira, 2022, p. 228).
6. De acordo com o Anuário de Segurança Pública (2023), houve 1.400 feminicídios no Brasil em 2022. Nesse mesmo ano, o Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil aponta que 273 pessoas LGBTQIAPN+ foram violentamente assassinadas no país.
7. Conjunto de representações e discursos de verdade, em que se entende que a sexualidade deveria estar a serviço da reprodução para o bem das sociedades, estigmatizando não só as

relações não-heterossexuais, mas também aquelas que não tenham como fim a reprodução (RIOS, 2021).

8. Dados do Anuário de Segurança Pública de 2023.

9. Pesquisa do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (Ibre/FGV) “aponta que, no primeiro trimestre de 2023, a remuneração média das mulheres negras era de R\$ 1.948, o que equivale a 48% do que homens brancos ganham na média, 62% do que as mulheres brancas recebem e 80% do que os homens negros ganham” (Campos, 2023, sp).

10. Dados do Dossiê Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2022 (ANTRA, 2022, p. 26).

11. É o nome pelo qual pessoas trans e travestis se identificam, diferente do nome civil que não retrata o gênero ao qual essas pessoas pertencem. Café e Coroa afirmam que “o primeiro “local” de identificação de algo ou de alguém é conferido pela designação do nome. Daí a grande relevância do reconhecimento do nome social para as minorias trans, pois, ao nomear alguém, se legitima a presença desse sujeito em relação aos outros e se estabelece um marco presencial inicial pela luta e resistência frente à transfobia” (2020, p. 15).

12. Para discussão e análise dos dados gerados, utilizo também a Gramática Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (1978) como uma das ferramentas analíticas. Nesse estudo, me atenho ao uso do sistema de transitividade para melhor “representar ações e atividades, construídas na gramática como configurações de **processos**, dos **participantes** neles envolvidos e das **circunstâncias** que os enquadram e constroem” (Gouveia, 2009, p. 30, grifos meus).

Referências

- Antra. (2023).** *Dossiê Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2022*. Recuperado de <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>
- Brasil. (2023).** *Anuário de Segurança Pública*. Recuperado de <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/08/anuario-2023-texto-08-a-explosao-da-violencia-sexual-no-brasil.pdf>
- Butler, J. (2022).** *Desfazendo o gênero*. São Paulo: Editora Unesp.
- Butler, J. (2017).** *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Café, L. C. M., & Coroa, M. L. M. S. (2020).** Transexualidade na escola: impactos e demandas dos corpos marcados pela subversão. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 21(1), 235-254.
- Caldeira, M. C. S., & Paraíso, M. A. (2016).** Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 755-772.
- Campos, A. C. (2023, julho).** *Mulheres negras recebem 48% do que ganham homens brancos*. Agência Brasil. Recuperado de <https://agenciabrasil.abc.com.br/geral/noticia/2023-07/mulheres-negras->

- recebem-48-do-que-ganham-homensbrancos#:~:text=Pesquisa%20do%20Instituto%20Brasileiro%20de,que%20os%20homens%20negros%20ganham
- Fairclough, N. (2003).** *Analyzing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Foucault, M. (2014).** *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gouveia, C. A. M. (2009).** Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, 16(24).
- Halliday, M. A. K. (1978).** *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Junqueira, R. D. (2012).** A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Revista Educação On-line*, (10).
- Junqueira, R. D. (2022).** *A invenção da "ideologia de gênero": um projeto reacionário de poder*. Brasília: Letras Livres.
- Lauretis, T. de. (1994).** A tecnologia do gênero. En H. Hollanda (Ed.), *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura* (pp. 206-241). Rio de Janeiro: Rocco.
- Louro, G. L. (2014).** *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Magalhães, I., Martins, A. R., & Resende, V. de M. (2017).** *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Medeiros, D. M., & Cruz, S. P. da S. (2017).** A jornada de trabalho no Distrito Federal como elemento condicionante para valorização do trabalho docente. *Olhar de professor: Ponta Grossa*, 20(1), 65-74.
- Quinalha, R. (2022).** *Movimento LGBTI+: Uma breve história do século XIX aos nossos dias*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Resende, V. de M., & Ramalho, V. (2004).** Análise de Discurso Crítica, do Modelo Tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, 5(1), 185-207.
- Rios, L. F. (2021).** Da hierarquia à igualdade? Parcerias sexuais, estilizações de gênero e classes sociais entre homens com práticas homossexuais. *REBEH - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, 4(15), 219-248.
- Saviani, D. (2008).** *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.

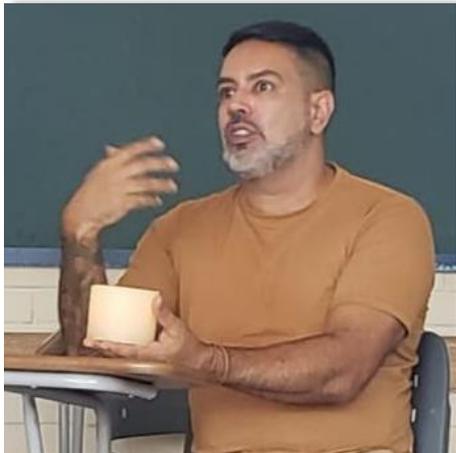
Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal. (2023). *Administrações Regionais.* Recuperado de

<https://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais/>

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2018). *Currículo em Movimento.* Recuperado de <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento>

Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis.* London: Sage.

Nota Biográfica



Leonardo Café é professor da Educação Básica na SEEDF, mestre em Linguística e doutorando no PPGL da Universidade de Brasília. Pesquisa gênero, diversidade sexual e educação em interface com os Estudos Críticos do Discurso. É integrante do NELiS-UnB, Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade, e autor do livro “A gente só é, e pronto!: uma análise linguístico-discursiva sobre os impactos da LGBTIfobia na escola”.

E-mail: leocafe77@gmail.com