

RALED

VOL. 23(2) 2023



ARTÍCULO

Formação Continuada em Diversidade Sexual e as possibilidades que emanam da Interseccionalidade aliada aos Estudos Críticos do Discurso

Continued Training Program in Sexual Diversity and the possibilities that emanate from Intersectionality and Critical Discourse Studies

LEONARDO DA CUNHA MESQUITA CAFÉ

Universidade de Brasília
Brasil

Recebido: 31 de agosto de 2023 | Aceptado: 6 de outubro de 2023

DOI: 10.35956/v.23.n2.2023.p.147-166

RESUMO

Esse artigo aponta para as possibilidades analíticas entre a Interseccionalidade e os Estudos Críticos do Discurso frente às narrativas de três profissionais da educação pública do Distrito Federal que participaram do curso “Reconhecendo a Diversidade Sexual na Escola” em 2022. Como parte das atividades, participaram em fóruns, engajando-se em discussões sobre autoidentificação e entrecruzamento identitário. Esses textos apresentam percepções sobre a desigualdade social que afeta as/es/os participantes, bem como suas/seus estudantes. Assim, por meio dos textos postados e entrevistas semiestruturadas, objetivo analisar suas narrativas para compreender como opressões simultâneas impactam determinados corpos na escola. Ademais, a materialidade discursiva desses textos indica um processo de reflexividade crítica das/des/dos participantes que as/es/os capacita/provoca propor ações pedagógicas para uma mudança social onde trabalham.

PALAVRAS CHAVE: *Diversidade Sexual. Estudos Críticos do Discurso. Formação Continuada. Interseccionalidade. Mudança Social.*

RESUMEN

Este artículo apunta a las posibilidades analíticas entre Interseccionalidad y Estudios Críticos del Discurso frente a las narrativas de tres profesionales de la educación pública del Distrito Federal que participaron del curso “Reconociendo la Diversidad Sexual en la Escuela”, en 2022. Como parte de las actividades, participaron en foros, involucrándose en discusiones sobre auto identificación y entrecruzamiento identitario. Estos textos presentan percepciones sobre la desigualdad social que afecta las/les/los participantes, bien como sus estudiantes. Por tanto, por medio de los textos postados en plataformas digitales y entrevistas semi estructuradas, el objetivo es analizar las narrativas de los entrevistados para comprender cómo las opresiones simultaneas impactan determinados cuerpos en la escuela. Además, la materialidad discursiva de esos textos indica un proceso de reflexión crítica de las/les/los participantes que les capacita/provoca a proponer acciones pedagógicas para provocar un cambio social en la escuela.

PALABRAS CLAVE: *Diversidad Sexual. Estudios Críticos del Discurso. Formación Continua. Interseccionalidad. Cambio Social.*

ABSTRACT

This paper addresses the analytical possibilities between Intersectionality and Critical Discourse Studies towards the narratives of three public education professionals from Distrito Federal (Brazil) who participated in the project “Recognizing Sexual Diversity at School” in 2022. As part of the activities, they had to participate in forums which brought up discussions on self-identification and identity crossroads. These texts present perceptions about social inequality which affect the

participants, as well as their students. Thus, through postings in digital platforms and semi-structured interviews, teachers' narratives enable readers to comprehend how simultaneous oppressions impact specific bodies at school. Moreover, the materiality of discourse shows the critical reflexivity of participants in this study. Such reflexivity process calls for provocative actions towards social change in the workplace.

KEYWORDS: *Sexual Diversity. Critical Discourse Studies. Professional development. Intersectionality. Social Change.*

Introdução

O percurso formativo “Reconhecendo a Diversidade Sexual na Escola” (RDSE) ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica (EAPE) do Distrito Federal em 2022 e 2023, é a materialidade de uma inquietação minha como profissional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pesquisador dos Estudos Críticos do Discurso (ECD) e homem cis gay. Desde sua elaboração, essa ação de formação continuada foi pensada para trazer provocações sobre Diversidade Sexual, Gênero e Educação no contexto da escola pública, suas/seus estudantes e profissionais das unidades escolares do Distrito Federal.

No primeiro ano de realização, foram formadas oito turmas que atenderam a uma média de 150 profissionais inscritas/es/os em duas Regiões Administrativas do Distrito Federal (Plano Piloto e Taguatinga). Construído sobre uma base teórica pós-crítica e pós-estruturalista, e apoiado nos documentos orientadores da SEEDF, especialmente no Currículo em Movimento¹, o RDSE propôs reflexões, oportunizou troca de experiências e provocou tensionamentos entre as/es/os cursistas em relação à desigualdade social, que emanava das categorias Diversidade Sexual e Gênero, percebida nas suas escolas.

Como parte da dinâmica do RDSE, as/es/os cursistas deveriam, entre outras tarefas, incluir postagens nos fóruns abertos do Moodle para refletirem e trazerem suas contribuições – à luz das leituras discutidas em grupo – sobre as temáticas abordadas nos encontros formativos. Durante minhas leituras, para dar retorno aos comentários na plataforma, percebi que os textos postados traziam indícios de um processo de reflexividade crítica fundamental para a proposição não somente de uma educação para a diversidade, mas também percepções sobre a autoidentificação das/des/dos cursistas, além de algo muito interessante: o reconhecimento de múltiplas opressões resultantes do entrecruzamento de marcadores sociais específicos.

Nesse sentido, objetivo analisar as narrativas de três profissionais da SEEDF que participaram do RDSE para compreender como opressões simultâneas são capazes de impactar determinados corpos na escola. Para tanto, apoio-me teórico-metodologicamente nos Estudos Críticos do Discurso a partir de Fairclough (2003; 2016) sobre a importância dos textos como interpretação da prática social e possibilidade de mudança social, além de Magalhães (2017), Vieira e Resende (2016; 2017), para pensarmos em discurso e identidade.

Como os textos dessas/es profissionais em particular evocavam uma opressão resultante de múltiplos aparatos coloniais de violência, trago Crenshaw (2004), Akotirene (2019) e Kilomba (2019), cujas contribuições sobre Interseccionalidade podem fornecer elementos fundamentais para a análise das suas narrativas. Ainda, apoio-me em Butler (2017; 2022) para sustentar minha reflexão teórica sobre diversidade sexual e gênero, além de estudos meus (2020; 2021; 2023) e de Louro (2014) para uma reflexão sobre essas categorias na educação.

1 É o currículo que orienta as práticas político-pedagógicas das/des/dos profissionais da educação na Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal. Para obter o documento na íntegra, acesse <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>.

Tomo texto aqui, é preciso salientar, como materialização empírica, via determinado código, que concretiza o próprio discurso (Magalhães 2017). Os textos, nessa concepção, são “materialidades discursivas dos eventos, decorrentes das práticas sociais, incluindo fala, escrita e imagem” (Magalhães 2017: 23). Dessa maneira, através dos textos, temos acesso ao discurso, produzido socialmente, atividade que não é “puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (Fairclough 2016: 16), mas um modo de representação e significação da sociedade em que estamos inseridas/es/os.

Nessa perspectiva, o discurso, concretizado por meio dos textos das/des/dos participantes do RDSE, representa não só o mundo a sua volta, mas também traz indícios do processo de identificação ao qual se engajam. Nesse processo, mediadas pela linguagem, as identidades se constituem por meio da negociação e construção de significados que se dá em sociedade.

Logo, as escolhas linguísticas que se materializam nos *posts*, “janelas” dentro do sistema potencial que é a própria língua (Halliday 1978), podem revelar situações de múltiplas violências. Uma vez que as “estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas” (Resende; Ramalho 2017: 13), as escolhas linguísticas presentes nos textos das/es/os três profissionais analisados nesse artigo podem dar pistas sobre como suas interseccionalidades são experienciadas, questionadas, mas sobretudo entendidas como potência transformadora.

Assim, enquanto modo de ação, podemos fazer as seguintes indagações: o que representa o corpo de uma professora bissexual na sala de aula? Por quais violências institucionais pode passar um homem trans que é também professor? O que significa ser uma orientadora negra atuando em uma escola localizada em uma comunidade de alta vulnerabilidade social? Esses corpos específicos carregam consigo marcas sociais que os posicionam em encruzilhadas identitárias resultantes da “inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (Akotirene 2019: 19), fazendo-lhes sofrer uma simultaneidade de opressões.

Por isso, “não se trata de uma compreensão aditiva” de violências que afetam tais profissionais da educação do Distrito Federal, mas sim “de como as estruturas se relacionam e modificam umas às outras” (Macedo 2023: 26) quando utilizamos as intersecções presentes nos seus corpos. Raça, orientação afetiva-sexual, gênero e identidade de gênero não se entrecruzam e afetam somente essas/es profissionais, como será possível perceber nas análises e discussões desse artigo, mas também na vida de suas/seus estudantes nas escolas onde trabalham.

Para fins metodológicos, pontuo que os dados apresentados aqui são parte de um conjunto maior gerado durante e após a realização do RDSE em 2022, os quais fazem parte da minha pesquisa de doutoramento em andamento, intitulada **“Reconhecendo a Diversidade Sexual na Escola”: Processos de Reflexividade Crítica e Agência para a promoção de uma educação antiLGBTI-fóbica 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.

O estudo proposto é qualitativo e interpretativista. Na perspectiva dos ECD, sobretudo, é bastante produtivo fazer uma análise qualitativa a respeito dos fatos sociais que se conectam ao problema de pesquisa; nesse caso, **se processos de reflexividade crítica por parte das/des/dos cursistas são capazes de propor ações provocadoras de mudança social nas escolas onde atuam**. Por essa razão, além dos *posts*, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas, via Zoom (gravadas e transcritas), para que os indícios de autoidentificação e reconhecimento interseccional pudessem ser aprofundados e ganhassem outras nuances a partir da observação e análise de outros semioses caso necessário.

Ao primar pelo viés qualitativo, podemos observar como as pessoas se articulam, como suas experiências ganham significado e vida, explicitando as relações sociais de forma mais livre (Vieira; Resende 2016). A partir da análise discursiva dos textos (postagens) e das entrevistas, revelou-se uma modificação no modo como as/es/os cursistas se autoidentificavam, haja vista que nuances mais detalhadas de marcadores sociais específicos como diversidade sexual, gênero e raça tornaram-se mais evidentes.

Além disso, é interessante observar como as/es/os três profissionais da educação cujos textos serão aqui analisados começam a buscar similaridades entre as situações de opressão que vivem com as que vivem suas/seus estudantes na escola. Nessa perspectiva, tais profissionais deixam mais evidente a necessidade de uma abordagem interseccional para que pessoas específicas tenham suas demandas atendidas por sofrerem violências múltiplas devido ao lugar social que ocupam, também, na escola.

Esse dado é fundamental para que a promoção de uma educação crítica, emancipadora, pautada pela diversidade, possa ser provocada pelas/es/os cursistas em suas escolas, pois, como “agentes sociais na escola, somos capazes de transgredir a estrutura social rígida que legitima e normaliza determinados corpos e discursos; podemos engendrar mudanças significativas por meio das ações educativas e dos projetos que propomos” (Café 2021: 56).

1. 1. Encruzilhada identitária – Os Estudos Críticos do Discurso e a Interseccionalidade como caminho teórico-metodológico

Os Estudos Críticos do Discurso (ECD), especialmente a partir do enquadre proposto por Chouliaraki e Fairclough em 1999, pretendem refletir não somente acerca das mudanças sociais presentes no contexto da modernidade tardia, mas, sobretudo, em como práticas emancipatórias podem produzir fissuras nas estruturas e instituições que nos constroem socialmente, como é a própria escola.

Entretanto, não há como pensar em práticas emancipatórias na educação sem levar em consideração o contexto de luta hegemônica em que estamos inseridas/es/os também na escola. Desse modo, por um lado, é possível observar como há profissionais da educação que atuam em suas escolas promovendo práticas pedagógicas específicas as quais constituem um movimento de produção de contradiscurso. Por meio de ações e práticas diversas, questionam a representação estereotipada dos corpos e a desigualdade social advinda de diversas situações de opressão.

No entanto, enquanto luta hegemônica, não se pode negar a existência também de um forte movimento de manutenção discursiva, desigualdade social e opressão que opera nas práticas, valores e representações de corpos presentes na ação, ou omissão, de outras/es/os profissionais da educação, agentes sociais situadas/es/os nas unidades escolares.

Nesse sentido, é importante entendermos que a escola está ligada a uma rede de práticas sociais em que os discursos se retroalimentam, mantendo hegemonicamente crenças, valores e estereótipos sobre diversidade sexual e gênero que circulam na instituição de formas variadas. No entanto, se é possível manter, produzir, reproduzir e propagar discursos que aprisionam e representam os corpos dissidentes como perigosos, predatórios e contagiosos, é possível, também, questionar sua lógica, pois:

a articulação entre os momentos da prática e os momentos internos do discurso pode levar ao estabelecimento de uma hegemonia, caso a permanência entre os elementos da prática seja

maior; ou desencadear uma mudança social, caso haja uma mudança discursiva dada pela reconfiguração entre os elementos que se articulam (Café, 2020: 28).

Entretanto, essa mudança discursiva precisa ser provocada, pois muitas vezes as pessoas se engajam a discursos específicos inconscientemente. Nesse sentido, o RDSE se propôs a promover tais mudanças a partir da agência dos textos² e materiais audiovisuais utilizados, bem como da troca de experiências entre suas/seus participantes. Logo, os textos aqui são muito importantes, já que possuem poderes causais, isto é, causam efeitos diversos sobre o mundo.

Um dos efeitos percebidos durante o curso foi um movimento de autoidentificação de certas/es/os cursistas em seus *posts* e depoimentos, apontando para a tomada de consciência de uma simultaneidade de opressões vividas. Nessa perspectiva, e como prerrogativa dos ECD, que estimulam a criação de um campo teórico ampliado para a análise mais aprofundada dos eventos da vida social, é fundamental fazer uso dos pressupostos trazidos pela interseccionalidade, propostos inicialmente por Kimberlé Crenshaw, que visam “dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” de opressão (Akotirene, 2019, p. 19).

Sob a ótica da interseccionalidade, através dos indícios em seus *postagens*, é possível compreender como determinados aspectos da vida social das/des/dos participantes são ressaltados e trazem à tona questões importantes que moldam e afetam suas subjetividades. Dessa forma, como a linguagem mantém uma relação interna e dialética com a sociedade, podemos dizer que questões sociais são questões discursivas em determinada medida, já que acessamos problemas sociais pelo discurso e outras semioses.

Assim, nesse artigo, a tarefa de analisar textos é primordial para que possamos entender como aspectos linguístico-discursivos representam a própria vida social. Por isso, quando analisamos textos específicos como recorte de eventos específicos, precisamos nos atentar para duas tarefas interconexas que, segundo Fairclough (2003), apontam tanto para o significado (Ação, Identificação ou Representação) quanto para os diferentes traços textuais. Devemos, também, chamar atenção para como os gêneros, estilos e discursos se articulam dentro desse mesmo texto.

Em outras palavras, usar as marcas gramaticais, pressuposições, escolhas vocabulares, metáforas ou demais elementos linguístico-discursivos, com o apoio da lupa interseccional, pode nos ajudar a “compreender os aspectos identificacionais, bem como a existência de opressões resultantes das encruzilhadas identitárias”, o que “é fundamental para que estratégias de mudança social sejam provocadas” (Café 2023, p. 4869) pelas/es/os profissionais da educação onde atuam.

2 Segundo Tavares e Resende (2021: 88), “essa agência não ‘brota’ dos textos em si, somos nós que, ao utilizarmos o potencial semiótico em combinação com a potência humana, dotamos os textos de agência para que eles atinjam os objetivos que queremos”. Os textos utilizados no RDSE eram os mais variados possíveis (artigos científicos, editoriais, capítulos de livros e normativas como o próprio currículo), para que as discussões em grupo pudessem provocar reflexões entre as/es/os participantes a respeito de seus corpos, práticas pedagógicas e escolas.

2. Autoidentificação e Entrecruzamentos Identitários – Processos de Reflexividade Crítica na Formação Continuada em Diversidade Sexual e as Possibilidades de Mudança Social na Escola

A formação continuada é um campo de disputa, assim como o discurso é marco de luta pelo poder. Por isso, é fundamental evidenciar qual formação continuada faz-se presente nesse artigo. Aqui, ela se afasta da mera “atualização profissional” ou “capacitação bancária”, não entendendo profissionais da educação como transmissores de conhecimento a receptáculos vazios; ela não invalida saberes prévios ou questões identitárias discentes.

O RDSE foi elaborado com base na educação que transforma a sociedade através de uma articulação com a modernidade tardia, análise da conjuntura sócio-política-cultural e reconhecimento das particularidades dos “mundos” que a própria escola cria. Logo, é uma ação crítico-emancipatória cuja base teórica-metodológica alinha-se às concepções progressistas de educação, as quais vinculam formação continuada

e o desenvolvimento humano e profissional aos compromissos com a transformação da sociedade em que vivemos, com vistas a um esforço coletivo de construção de uma convivência saudável e harmônica (Libânio 2001). É nesse sentido que a formação continuada se situa numa abordagem mais ampla de educação como possibilidade de mudança social, e não simplesmente de melhoria ou de atualização de práticas profissionais (Distrito Federal 2014: 11).

Mudança social e superação dos contextos de desigualdade são prerrogativas dos ECD, já que se motivam a investigar e “prover base científica para um questionamento crítico da vida social em termos políticos e morais, ou seja, em termos de justiça social e de poder” (Fairclough 2003: 15). Para tanto, é necessário que as/es/os profissionais da educação tenham provocados processos de reflexividade crítica aos quais se engajem, de modo que acionem sua própria agência e engendrem mudanças nas práticas político-pedagógicas onde se situam.

A reflexividade crítica é um conceito muito importante para os ECD quando lidamos com luta hegemônica, emancipação e mudança social, pois o conhecimento sobre as próprias práticas sociais torna-se fundamental para sua revisão e reconstituição, ou seja, para que haja provocação de contradiscurso, proposição de práticas emancipatórias e fissuras na própria estrutura social. Dessa forma, por meio dos processos de construção da autoidentidade, em que a reflexividade dos indivíduos – em suas próprias práticas – é acionada, torna-se possível incorrer em uma possibilidade de mudança discursiva.

Conseqüentemente, uma futura mudança social pode ser estabelecida, pois tudo o que é “apagado” pelas ideologias (antagonismos, dilemas e contradições) pode ser evidenciado e problematizado, fortalecendo o elemento da agência. Durante esses processos de reflexividade crítica, em que negociavam e reconstruíam suas autoidentidades, as/es/os cursistas, cujos textos serão analisados nesse artigo, traziam indícios e marcas (traços textuais) sobre suas experiências individuais, as quais também reconheciam em suas/seus estudantes.

Essas experiências, em determinada medida historicamente coletivas ao tratarmos de lugar de fala (Ribeiro 2019), são importantes quando pensamos em agência humana e em como tais profissionais podem gerar mudanças em suas escolas a partir de seus próprios poderes causais.

Nessa perspectiva, é produtiva a análise conjunta com os pressupostos teóricos-metodológicos da interseccionalidade, permitindo-nos enxergar a interação simultânea das avenidas identitárias das quais surgem entrecruzamentos específicos que alinham raça, classe, gênero, sexualidade e outras categorias (Crenshaw 2004). No caso da educação, reconhecer como são produzidas socialmente diversas possibilidades de opressão, em um contexto de relações de poder assimétricas, é oportuno para que seja possível pensar em práticas pedagógicas emancipatórias. Práticas que não somente entendam como determinadas pessoas são posicionadas em desvantagem, apagamento e injustiça social, mas principalmente promovam protagonismo e superação de obstáculos sociais.

Assim, refletir sobre as práticas sociais criticamente, entendendo-se nos processos de opressão a partir das ferramentas interseccionais, pode acionar a agência que as/es/os participantes do RDSE têm para propor mudanças sociais nas suas escolas. Ao lidarem não só com gênero e diversidade sexual (temas centrais do RDSE), mas também com raça, classe, território e tantos outros marcadores presentes em suas escolas, tais profissionais podem fissurar a estrutura social que exclui e transforma estudantes LGBTQIA+, mulheres e pessoas negras em uma massa sem acesso aos direitos básicos.

2.1. “A gente pergunta o porquê e elas dizem que não querem mais ter essa cor de coco” – Intersecção Gênero e Raça

Conceição³ é orientadora em uma escola localizada em uma região de alta vulnerabilidade social em Brasília. Ali atende crianças da Educação Infantil, que são atravessadas pelos mais diversos marcadores sociais e seus entrecruzamentos interseccionais. Apesar de ter se inscrito no RDSE por razões específicas, um dos estudantes que atende é filho de um casal de mães lésbicas e sofreu LGBTIfobia de um membro de sua comunidade, Conceição relata ter se percebido uma mulher negra durante o curso ao ser provocada pelas leituras e trocas de experiências com a turma:

Eu nunca me percebi quanto à raça porque... até então na minha família... um casal de uma mãe branca e um pai negro, sabe? Não se falava sobre a minha cor, né? Que eu sou parda, né? Então não se falava, não tinha nomenclatura para falar que cor era a minha em relação ao meu pai e a minha mãe. Eu não tive isso nem em casa nem na escola: Qual era a minha cor? (Conceição).

No trecho da entrevista que abre essa subseção, Conceição evoca elementos importantes da sua autoidentificação, trazendo indícios do que Fairclough (2003: 149) chama de “consciência de si”, essa “pré-condição para os processos sociais de identificação no discurso e em textos”.

É interessante perceber como Conceição constrói sua percepção de raça a partir de uma modalização negativa, em que advérbios de negação (*não*, *nem*) e frequência (*nunca*) apontam para inexistência de uma discussão racial anterior ao curso. Ela, algumas vezes, contrapõe *perceber*, um processo mental perceptivo, a *falar e ter*, processos verbal e existencial, para materializar o silêncio em torno da sua *cor*.

3 Os nomes utilizados para fazer referência a cada profissional da educação cujos textos serão analisados nesse artigo são fictícios.

Além disso, ela utiliza bastante o recurso da pergunta para o engajamento e confirmação, que são marcas de modalização interessantes, uma vez que tais questionamentos “são vistos como uma forma de o autor deduzir o compromisso dos outros com a verdade” (Fairclough 2003: 157). Conceição lança ainda outros indícios de seu maior comprometimento com a verdade quando representa pessoas importantes nesse processo de racialização (*uma mãe branca e um pai negro*), bem como lugares em que a discursividade do silêncio acerca de sua cor se torna revelada por apagamento e falta de representação (*casa e escola*).

A negação de sua negritude em lugares específicos, a partir do silêncio e da ausência, pode estar relacionada a um processo de não-nomeação, em que se afasta a criança parda do “estigma negro” como uma defesa, uma pseudoproteção, embora a negação seja utilizada “para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão social” (Kilomba 2019: 34) que também estão presentes na escola.

Nessa perspectiva, perceber-se negra, ter consciência de si e entender-se na intersecção gênero x raça provoca um processo de reflexividade crítica nessa orientadora, que começa a promover mudanças discursivas não só quanto a seu lugar no mundo, mas também em relação à maneira pela qual começa a perceber suas próprias estudantes como negras.

A seguir, é possível evidenciar as opressões simultâneas pelas quais Conceição e as estudantes negras de sua escola passam, mas também perceber como a formação continuada possibilitou processos de reflexão decisivos para mudança de sua atuação na escola:

O curso foi para mim um divisor de águas, como eu disse, porque a partir do curso eu pude me perceber negra, né? Quem eu era, uma MULHER NEGRA, de onde eu vinha, qual era a minha história, a história da minha cor e da minha ancestralidade e eu não conhecia nada disso. Eu não sabia de onde vinha essa cor, a força da MINHA COR... não sabia. Olhar para as minhas alunas e perceber que elas também estavam ali invisíveis; eu trabalho com a Educação Infantil e você percebe que desde muito pequenas elas têm essa falta de olhar para si no sentido de sempre a menina mais “bonita” da escola ser a menina branca, né? E as meninas negras da escola se acharem sempre feias... com relatos dentro da Orientação Educacional de não querer mais essa cor. A gente pergunta o porquê e elas dizem que não querem mais ter essa cor de coco... isso mexe muito com você porque você percebe que não é trabalhado isso com as crianças, a autoestima, o pertencimento e o curso abriu os meus olhos para tudo o que acontecia a minha volta... essa questão de ser NEGRA e MULHER nesse mundo, né? Eu não conseguia perceber certas coisas na condição de mulher e hoje eu vejo esse patriarcado e esse racismo e tudo que carregam para nós, né? (Conceição).

Nesse processo de autoidentificação provocado pela agência dos textos do RDSE, é possível perceber como Conceição apropria-se e reivindica para si as categorias de gênero e raça (*MULHER NEGRA*) não só por suas escolhas vocabulares, mas também pelo aumento no seu tom de voz, na ênfase com que pronuncia as palavras, bem como pelas mãos em riste. A consciência de si revela diferentes elementos relacionados a sua percepção de mulher negra (*história, força e ancestralidade*), os quais apontam para a possibilidade de também ver-se nas suas próprias estudantes.

Conceição expressa uma conexão que ultrapassa a mera empatia quando começa a perceber processos violentos resultantes da intersecção gênero x raça, como a invisibilidade de suas estudantes (*elas também estavam ali invisíveis*), que são educadas a não se reconhecerem desde muito cedo.

É possível evidenciar essa situação por meio da avaliação que a orientadora faz utilizando *mais e sempre* para expressar quem e como se representa os corpos na escola.

Desse modo, além de não se reconhecerem como mulheres negras, segundo a orientadora, elas são ostensivamente ensinadas a não se entenderem como possibilidade positiva de existência pela falta de representação, o que as leva a um processo de auto rejeição perigoso enquanto elemento de subjetivação negativa (*essa cor de coco*).

É devastador perceber como a escola produz, reproduz, mantém e propaga discursos, valores e práticas que colocam mulheres negras em desigualdade quando a representação do belo, legítimo e bom é sempre a mesma. Por essa razão, o relato de Conceição é um retrato do mito da democracia racial vivida no Brasil, da discriminação interseccional e simultânea a que mulheres negras estão sujeitas cotidianamente, bem como da necessidade de se pensar a inseparabilidade de gênero e raça.

Seguindo essa linha de raciocínio, Grada Kilomba (2019) nos alerta que

ao conceituar o gênero como o único ponto de partida da opressão, teorias feministas ignoram o fato de que mulheres *negras* não são somente oprimidas por homens – *brancos e negros* – e por formas institucionalizadas de sexismo, mas também pelo racismo – tanto de *mulheres brancas* quanto de *homens brancos* –, além de por formas institucionalizadas de racismo (2019: 103, grifos da autora).

É essa compreensão interseccional, por exemplo, que garante um “novo olhar” à orientadora. Essa percepção de opressões múltiplas e simultâneas dá a ela a possibilidade de pensar em novas formas de atendimento na Educação Infantil, já que reconhece a si e às outras dentro de uma estrutura social que é, ao mesmo tempo, sexista e racista. Logo, a possibilidade de mudança social a partir da escola vem da percepção de uma demanda específica, resultante da intersecção gênero x raça, por práticas pedagógicas que realmente incluam a todas as pessoas quando falamos de representação, *autoestima e pertencimento*.

2.2. “Nossa, eu tinha muito medo!” – Intersecção Gênero e Orientação Afetiva-sexual

Quem deve ter medo? Essa pergunta é necessária para compreendermos que há corpos entendidos como universais e, por isso, normativos. Corpos que são celebrados, pelos quais torcemos, ao passo que outros não são sequer pranteados. Corpos que estão nos livros didáticos, bens culturais, no imaginário coletivo, nos discursos e representações de mundo das/des/dos profissionais da educação na escola que vão nos “deseducando” em diversidade sexual, gênero e raça:

Sempre tive muito medo de ser julgada pelos pais [...], mas eu nunca quis esconder isso em mim. Eu sempre achei injusto, por exemplo, as professoras que são heterossexuais poderem falar dos seus maridos, dos seus companheiros e eu não poder dar um exemplo do dia a dia da minha namorada (Frida).

O medo de Frida, professora em um Centro de Línguas, não é inexplicável ou irracional. É resultado de uma expectativa linear que se constitui a partir de uma falsa coerência e unidade entre sexo biológico, gênero (sua expressão e identidade), além de desejo. Os “gêneros inteligíveis”, como

afirma Butler (2017), orientados por uma cisheteronormatividade arbitrária e compulsória, nos limitam, controlando, vigiando e punindo aquelas/us/es que deles “escapam”:

Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (Butler 2017: 43-44).

Assim, o medo convive com a vontade de ser, que é aqui expressa através de um processo mental cognitivo (*achei*) e da contraposição avaliativa expressa em *nunca* e *sempre*. Na sequência, uma outra pergunta pode ser inferida no relato da professora – *Quem pode falar?* – e novamente precisamos pensar em entrecruzamentos identitários e autorização discursiva⁴.

Apesar da situação remeter a um grupo de mulheres (*professoras*) em que gênero as une, a situação de desigualdade afeta apenas Frida por se tratar de uma pessoa bissexual (orientação afetiva-sexual) naquele espaço. Isso vai ao encontro de Crenshaw (2004: 10) quando afirma que “a interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos”.

No entanto, durante a entrevista, a professora relata que houve uma mudança fundamental quanto à consciência de si ao participar do RDSE:

Assim, estar no curso me ajudou a me entender e principalmente me empoderar em relação à legislação⁵, né? O que podem ou não fazer comigo e com os meus alunos também que são LGBTs, sabe? Eu me senti muito à vontade pela maneira como os temas foram abordados e muito orgulhosa de quem eu sou e de ser uma educadora que é bissexual. Eu me enxerguei muito melhor, me percebi nesses dois lugares: educadora e mulher bissexual. Enfim, eu sempre lutei com isso, sabe? Eu trocava os pronomes, falava que namorava homem, mas daí resolvi pegar essa luta para mim, comecei a falar a verdade e, assim, foi uma luta. Eu já estava fazendo isso antes do curso, mas depois eu fiquei com menos medo de me assumir para os alunos (Frida).

-
- 4 Spivak (2010) faz uma discussão sobre subalternidade e escuta ativa ao questionar se “pode a subalterna falar” no centro das relações de poder. Ela acredita que essa voz nunca vai ser realmente escutada por estar confinada à margem. Entretanto, Kilomba (2019: 48) nos alerta a não tomar essa afirmação como absoluta, pois delibera “a incapacidade de grupos minoritários em questionar e combater discursos coloniais”.
 - 5 Durante a formação, além dos textos teóricos e do material audiovisual, nos debruçamos sobre normativas que garantem o debate acerca de diversidade sexual e gênero na escola, como o Currículo em Movimento, além de outros documentos, tais quais a Portaria 33 do Ministério da Educação, a Lei Maria da Penha, o Estatuto da Criança e Adolescente e artigos da própria Constituição Federal. Com base nas normativas, provocadas/es/os pelos textos e seus poderes causais, as/es/os cursistas alegam sentir um maior respaldo legal não só contra questionamentos ideológicos da comunidade, mas também em relação ao discurso da neutralidade ou moralidade que suas/seus colegas usam nas escolas.

A professora descreve como sua participação na formação foi capaz de fazê-la refletir sobre si, não só se entendendo melhor, um explícito processo avaliativo, mas apontando para uma representação positiva de si também (*orgulhosa*). A modalidade presente na ação de *ajudar*, bem como na escolha de outras ações de processo mental perceptivo (*percebi; enxerguei*) e cognitivo (*entender*) mostram seu engajamento e comprometimento com a verdade.

Além disso, Frida faz uso recorrente de *muito* para avaliar sua autopercepção, um traço textual importante para descrever seu processo de identificação na intersecção gênero x orientação afetiva-sexual (*mulher bissexual*). Sua percepção desses dois lugares, *educadora* e *mulher bissexual*, é importante, pois ressoa no que ela havia dito sobre empoderamento e conhecimento para o combate à LGBTIfobia na escola, em que as pessoas ali situadas são representadas de maneira específica (*comigo e com os meus alunos também que são LGBTs*).

Medo e permissão para falar são subvertidos, pois os poderes causais da professora começam a agir e propor efeitos diversos em sua realidade enquanto agente social. Ela não troca mais os *pronomes* ou finge ser quem não é. Ela tem *menos medo* e começou a *falar a verdade* sobre si, o que também pode impactar a vida das pessoas a sua volta, especialmente as/es/os estudantes LGBTQIAPN+⁶ da escola onde trabalha, como é possível observar no próximo *post*:

Em relação aos alunos, eu ampliei muito o meu repertório, sobre a vida deles, de como lidaria com os pronomes e como me manifestar para outros alunos. Acho que professor é muito esse agente de mostrar como tratar e respeitar os alunos trans, por exemplo. Me senti muito preparada, foi um curso que me preparou mesmo para lidar com essas questões. Durante as reuniões, as coordenações, eu sempre me colocava, quando alguém errava também. Tipo o diretor, mesmo querendo ajudar, ele errava umas coisas do tipo “agora que ele virou mulher”, sabe? Daí eu dava uma corrigida, ia conversando ..., mas é assim que a gente faz as transformações, né? E o curso me ajudou muito nisso, viu? (Frida).

Frida, novamente, traz indícios preciosos do que seu processo de reflexividade crítica tem sido capaz em sua prática pedagógica. Ela afirma ter mais conhecimento sobre diversidade sexual (*ampliei muito meu repertório*) e de como a formação foi importante para que percebesse a necessidade de se adequar e atender às demandas específicas de estudantes trans (*pronomes*). Portanto, se os discursos hegemônicos se mantêm por meio da manutenção de uma relativa permanência entre os elementos da vida social, uma mudança discursiva, em que tais elementos sejam desarticulados e rearticulados, pode propor novas práticas na escola (Chouliaraki; Fairclough 1999).

Para tanto, é necessário acionar o elemento ativo da ação individual, isto é, a agência humana, pois

uma nova articulação oriunda da agência do sujeito (na ação) pode reestruturar, transformar ou destituir o poder hegemônico vigente (na estrutura). Reconhecer as maneiras como a hege-

6 Sigla utilizada para referir-se a todas as pessoas que não são cisgêneras e/ou heterossexuais. Nela os marcadores atentam não somente para a orientação afetiva-sexual, mas também para a diversidade de identidades de gênero, além da intersexualidade, que rompe com a binariedade do sexo biológico (macho x fêmea).

monia é instaurada e mantida no momento semiótico das práticas sociais pode ser o caminho para a superação das relações assimétricas de poder sustentadas em (redes de) práticas (Resende; Ramalho, 2004: 199).

Logo, ao romper com o discurso hegemônico cisheteronormativo presente nas práticas escolares, por se sentir *muito preparada*, a professora começa a agir na sua própria escola de maneiras diversas. Ela afirma ter começado a se posicionar diante das/des/dos colegas em diferentes lugares e eventos, nos quais tais profissionais se reuniam (*coordenações e reuniões*). Assim, contra-argumentando sempre que *alguém errava*, Frida demonstra seu engajamento perante a situação de injustiça e opressão que determinados grupos sofrem.

Ademais, é interessante observar como ela aponta para outro conceito caro para os ECD, a emancipação, quando começa a implicar transformações a sua volta (*dava uma corrigida, ia conversando*), mesmo quando havia uma assimetria de poder entre as/es/os envolvidas/es/os nos eventos (*diretor*). Aos ECD, interessa “favorecer processos de emancipação dos sujeitos, de modo que eles estabeleçam processos permanentes de crescimento e amadurecimento pessoal e social que os encoraje a superar a dependência de qualquer tipo de pensamento totalitário e alienante” (Martínez, 2012: 130), como são o discurso cisheteronormativo e as práticas LGBTIfóbicas na escola.

Entretanto, “a emancipação não pode ser alcançada apenas pela mudança de consciência; ao contrário, ela deve ocorrer na prática, ou seja, deve passar pela transformação dos próprios agentes ou participantes” (Barros 2010: 248), o que podemos perceber nos textos de Frida que foram analisados nessa subseção. Portanto, ter consciência de si, perceber-se nas experiências de outras pessoas, especialmente das/des/dos estudantes LGBTQIAPN+, bem como estar atenta aos processos de reflexividade crítica provocados pelo curso (*me ajudou muito nisso*) fazem com que essa professora tenha podido promover ações coletivas de mudança na sua escola.

2.3. “Não senti vergonha de ser, dizer e viver o que sou” – Intersecção Gênero e Identidade de Gênero

É muito interessante observar a escolha vocabular que Pedro, um professor trans de Educação Física, faz para mostrar os impactos do RDSE no seu processo de autoidentificação. Na postagem, podemos dividir esses indícios, que apontam para a tomada de consciência de si, em dois blocos marcados pelos processos sentir e entender:

Não senti vergonha de ser, dizer e viver o que sou. Foi muito libertador falar das minhas experiências e ouvir os colegas falarem das suas, principalmente das vivências de outros estudantes trans que, diferente de mim, estão tendo um pouco mais de atenção das escolas. Além disso, o curso me fez entender que eu não preciso performar masculinidade de um jeito como os outros caras, sabe? Eu posso ser um homem trans hétero menos tóxico, menos machista, que não reproduz essas coisas ruins com as mulheres em geral. Foi muito bom entender isso (Pedro).

No primeiro, a ação de processo mental perceptivo, na forma negativa (*não senti*), mostra-nos uma mudança importante de Pedro acerca a si, mas também sobre sua relação com as outras pessoas. Ao contrapor *vergonha* com liberdade (*libertador*), ele exemplifica como o curso pode ser um local de

reflexão, acolhimento e troca. Falar de si (*minhas experiências*) e poder contar com a escuta atenta das/des/dos demais cursistas, além de se perceber nas *vivências de outros estudantes trans*, permitiu ao professor entender-se como uma existência possível na escola.

Nesse sentido, para além do debate sobre o gênero – que ganhou importante caráter político provocado pelo Movimento Feminista e suas teorias⁷ –, pensar corpos trans na escola é entender a necessidade de se ampliar tal discussão, pois agora gênero

também significa “identidade de gênero”, uma questão de particular importância na política e na teoria da transgeneridade e transexualidade. “Transgênero” se refere às pessoas que se identificam ou vivem, de maneira cruzada, como outro gênero, que podem ou não ter passado por tratamentos hormonais ou cirurgias de redesignação sexual (Butler 2022: 19).

A simples presença de uma pessoa trans na escola, especialmente sendo estudante, já abala o sistema de crenças e valores baseado no determinismo biológico (pênis x vagina) e na lógica binária (homem x mulher). Nesse contexto, pessoas trans acabam experienciando violências diversas que deslegitimam suas existências, como o questionamento em torno do uso do nome social ou a construção da narrativa do perigo em relação ao uso dos banheiros em concordância com a identidade de gênero dessas pessoas⁸.

Rompendo com as expectativas e papéis sociais estereotipados, Pedro começa a compreender que pode ser um homem diferente dos demais. Ele utiliza um processo mental cognitivo (*entender*) para afirmar que não precisa desempenhar um papel ou expressão de gênero a partir de um único referencial negativo e hegemônico (*tóxico e machista*). Ademais, a avaliação expressa em *menos e muito* aponta para possibilidades de ser que o RDSE provocou no professor.

É interessante também observar a autopercepção que ele demonstra de si quando se posiciona nas avenidas identitárias de gênero x identidade de gênero x orientação afetiva-sexual (*homem trans hétero*), especialmente por perceber que não precisa reproduz as práticas pactuadas pelo cishetero-patriarcado (*essas coisas ruins*) que têm consequências reais na vida de pessoas específicas por ele nomeadas (*mulheres em geral*).

7 É preciso salientar que esse movimento social passa por diferentes atualizações, fases ou ondas a depender de quem fala, pelas quais a categoria mulher ganha diferentes contornos. Se inicialmente mulher era categoria singular e genérica (branca, cis e hétero) nas primeiras organizações do movimento, nota-se posteriormente uma gradual mudança devido ao engajamento das feministas negras que reivindicam um olhar mais interseccional, o qual ganha outras nuances discursivas com as chamadas transfeministas na atualidade (Nascimento, 2021).

8 A Resolução do Conselho Nacional de Educação em Câmara Plena de 1/2018 define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares, mas também provoca outras ações que protejam, respeitem e garantam o combate à discriminação na escola em função da identidade de gênero: “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).

Nessa perspectiva, perceber-se como um homem trans que é professor faz com que Pedro empreenda mudanças não somente em relação a si e aos outros, mas nas suas práticas pedagógicas também:

Olha, com o curso eu aprimorei minha empatia. Acho que viver o que vivi como aluno e ser professor hoje na escola me fez refletir sobre o que posso fazer de diferente que não fizeram comigo por falta de informação e vontade. Teve uns textos que mexeram bastante comigo, acredita? Tipo, eu dou aula para as crianças e daí comecei a questionar umas coisas nos jogos depois do curso. Estou incentivando times mistos, e sempre questionando os moleques porque ficam se xingando de mulherzinha ou viadinho. Acho que estou apurando o meu olhar para essas questões porque não quero reproduzir as mesmas coisas, esse lance de esporte de menino ou menina, comportamento esperado por um e não pelo outro. O curso despertou em mim uma vontade de acolher mais, de fazer todos se sentirem pertencentes, especialmente os mais excluídos. Não tenho nenhum estudante trans ainda, mas quando tiver acho que representatividade vai importar. Na verdade, acho que já importa porque não me escondo mais (Pedro).

Como se percebe, essa mudança pedagógica, também discursiva, relaciona-se à experiência e ao conhecimento. Pedro diz ter aprimorado sua *empatia* através do curso, mas acredito que esse sentimento também tenha a ver com sua vivência em dois períodos distintos (*aluno* e *professor*) na escola. A partir das atividades do RDSE, e refletindo sobre o que viveu, Pedro nos mostra seu engajamento com uma perspectiva de incluir pessoas cujas demandas foram um dia as suas próprias, evitando que as práticas excludentes se repitam pelos mesmos motivos (*informação e vontade*).

Mais uma vez, a agência dos textos é apontada como elemento fundamental para a promoção de processos de reflexividade crítica e mudança discursiva. Pedro diz que os textos foram responsáveis (*mexeram bastante comigo*) por fazê-lo estimular uma discussão sobre gênero em suas aulas e questionar discursos e práticas sexistas. Nesse sentido, o debate transversal sobre diversidade sexual e gênero na escola é urgente e necessário, pois a linguagem tem dupla importância:

contribui para a “produção, manutenção e mudança nas relações sociais de poder”, bem como “amplia a consciência de como ela contribui para a dominação de umas pessoas sobre outras, já que a consciência é o primeiro passo para a emancipação (Fairclough 1989: 01 *apud* Barros 2010: 242).

Essa emancipação materializa-se na prática social quando ele elenca as ações que tem empreendido. Ao incentivar novos arranjos nos jogos (*times mistos*), aponta para a possibilidade de quebrar com estereótipos de gênero, mas também promove uma discussão que extrapola o binarismo e determinismo biológico que tentam justificar lugares, atitudes e comportamentos baseados em algo inato e hereditário (*menino ou menina*).

Outra ação importante desenvolvida por Pedro relaciona-se aos xingamentos (*viadinho e mulherzinha*) corriqueiros entre as/es/os estudantes. Ao questionar suas turmas no momento em que essa situação acontece, ele promove uma reflexão necessária sobre LGBTIfobia e misoginia, capaz de fazer refletir quem muitas vezes se engaja aos discursos inconscientemente.

Esse novo olhar sobre suas/seus estudantes tem consequências reais quando o professor reflete sobre reprodução de violências e questionamento de comportamentos esperados. Essa nova postura dá-lhe a possibilidade de repensar as práticas escolares que negam, invisibilizam e silenciam corpos

específicos nos bancos escolares. Por isso, é fundamental que nossos sentidos estejam “afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização no fazer cotidiano da escola” (Louro 2014: 63).

Pedro ainda traz em sua entrevista três palavras que dizem muito não só sobre seu processo de autoidentificação, mas também sobre o reconhecimento em suas/seus estudantes de demandas fundamentais para permanecer na escola: acolhimento, pertencimento e representatividade. Ao querer *acolher mais*, compreende que pessoas LGBTQIAPN+ têm mais chance de serem evadidas da escola porque sofrem os impactos dos discursos e práticas LGBTIfóbicos. Ao propor ações para que se tornem *pertencentes* à escola, está pensando nas demandas que não vão somente manter tais estudantes naquele espaço, mas *fazê-las/es/os* se sentirem parte dele em sua integralidade.

Por fim, ao entender a importância da *representatividade*, mesmo não tendo *estudantes trans ainda*, mostra que não precisa se esconder mais, que seu corpo é também político e precisa ocupar esse espaço de tantas contradições, mas de infinitas possibilidades, que é a escola.

Considerações finais

Os processos de tomada de consciência de si e autoidentificação me levaram a pensar nas possibilidades que os Estudos Críticos do Discurso e a Interseccionalidade têm de oferecer elementos teórico-metodológicos para a análise dos textos de três profissionais da educação que participaram do RDSE, uma ação de formação continuada elaborada por mim e oferecida pela EAPE em 2022 e 2023. Tais profissionais apresentaram mudanças efetivas nas suas práticas escolares, as quais foram promovidas a partir dos processos de reflexividade crítica provocados pelos seus poderes causais e pela agência do material teórico e audiovisual discutido, bem como pelas experiências trocadas nesse curso.

Por meio da análise dos textos (*posts* e entrevistas), foi possível perceber como a tomada de consciência de si refletiu não somente na mudança de autopercepção das/des/dos participantes, mas também na maneira como começaram a reconhecer em suas/seus estudantes os mesmos entrecruzamentos identitários em que se localizavam. Essa relação, esse olhar para o outro, trouxe mudanças discursivas presentes na ação individual de cada uma/um.

Essas mudanças se materializaram em ações pedagógicas que respondem à pergunta inicial proposta para esse estudo, na medida em que se pode perceber como cada uma/um dessas/es profissionais começou a questionar os discursos e práticas sociais que reproduziam estereótipos de diversidade sexual, gênero e raça.

Mudanças como as que Conceição começa a pôr em prática nos atendimentos às crianças da Educação Infantil quando percebe o processo de invisibilização ao qual elas estão submetidas por serem meninas negras e pobres. Nesse contexto, questionar padrões de beleza implica pensar na representação positiva desses corpos para que se essas crianças se entendam como possibilidades de existência plena e positiva desde a mais tenra idade escolar.

Ademais, a consciência sobre patriarcado e racismo desenvolvida durante o RDSE proporcionou-lhe pensar em ações que possam questionar a desigualdade social resultante da intersecção gênero x raça na escola. Nesse sentido, Frida traz ações importantes para a sua emancipação e a de suas/seus estudantes ao ampliar seu repertório quanto à diversidade. Essa mudança discursiva pro-

põe o uso correto dos pronomes com os quais suas/seus estudantes se identificam, bem como questiona o discurso LGBTIfóbico nas coletivas. Além disso, se apropriar do conhecimento produzido no curso fez com que ela se sentisse mais segura quanto à necessidade de se debater sobre demandas específicas que ela e suas/seus estudantes têm enquanto pessoas LGBTQIAPN+.

Pedro também apresenta uma série de mudanças estimuladas por seu processo de reflexividade crítica. Para além de seu fortalecimento enquanto homens trans, o curso proporcionou-lhe pensar de maneira diferente da qual foi tratado quando estudante. Nessa perspectiva, sua proposição de times mistos, o questionamento sobre como as crianças xingam e a constante reflexão para a não-reprodução de representações estereotipadas da realidade trazem à tona a importância do acolhimento, sentimento de pertença e representatividade para que todes possam ser quem são na escola.

Mediante tantas mudanças percebidas, concordo plenamente com Barros (2010: 149) quando ela afirma que, ao falar “sobre nós mesmos, estamos nos referindo à nossa identidade, sentimentos, imagens”. Nesse sentido, os relatos pessoais, como os que estão presentes nesse artigo na forma de *posts* e entrevistas, “revelam o modo como experienciamos o mundo” e como podemos agir sobre ele de maneira emancipatória.

Nessa mesma linha de raciocínio, foi possível perceber que podemos usar os textos como material empírico de análise para compreender mudanças ou não nas práticas sociais, uma vez que a linguagem constitui e é constituída pela sociedade (Magalhães *et al.*, 2017). Assim, ao também constituir a sociedade enquanto linguagem, as mudanças propostas pelas/es/os participantes em suas escolas podem causar fissuras na estrutura de opressão e desigualdade social a qual nossas/es/os estudantes estão submetidas/es/os diariamente e que têm efeitos reais em suas vidas.

Referências

- AKOTIRENE, C. 2019. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen.
- BUTLER, J. 2017. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 15ª ed – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BUTLER, J. 2022. *Desfazendo o gênero*. Coordenação da tradução por Carla Rodrigues – São Paulo: Editora Unesp.
- BARROS, S. M. 2016. Análise Crítica do Discurso, Gramática Sistêmico-Funcional e Realismo Crítico: Abordagens Interdisciplinares. In: *Revista ECOS* [S.l.] 9, 2: 241-254.
- CAFÉ, L.C.M. 2020. *A gente só é; e pronto: uma análise linguístico-discursiva sobre os impactos da LGBTIFOBIA na escola*. Curitiba: Appris.
- CAFÉ, L.C.M. 2021. Agência, reflexividade crítica e LGBTIfobia na escola: a potência das ações educativas antineoliberais. In: *Revista Querubim*, Rio de Janeiro-RJ, 17: 50-58.
- CAFÉ, L.C.M. 2023. Interseccionalidade e os discursos sobre raça, gênero e diversidade sexual na escola. In: *Brazilian Journal of Development*, [S.l.] 9, 1: 4866–4885.
- CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. 1999. *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- COSTA, V. H. C. 2015. Os processos mentais nas representações de homens e mulheres heterossexuais em anúncios pessoais eletrônicos. In: *Letras*, Santa Maria, 25, 50: 119-142.
- CRENSHAW, K. 2004. Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: *Unifem* [S.l.]: 7-16.
- DISTRITO FEDERAL. 2014. *Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Brasília: EAPE.
- FAIRCLOUGH, N. 2003. *Analyzing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. 2016. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- HALLIDAY, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 2004.
- KILOMBA, G. 2019. *Memórias da Plantação*. Episódios de racismo cotidiano. Portugal. Ed. Orfeu Negro.
- LOURO, G. L. 2014. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- MACEDO, A. C. 2023. *Sobre Interseccionalidade*. Brasília: Filos.
- MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R; RESENDE, V. de M. 2017. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- MARTÍNEZ, L. F. P. 2012. A questão do poder e da ideologia na análise de discurso crítica (ADC). In: *Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores*, 121-130. São Paulo: Editora UNESP.
- NASCIMENTO, L. C. P. 2021. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra.
- RESENDE, V. de M; RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica, do Modelo Tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD* 5, 1: 185-207.
- RESENDE, V. de M; RAMALHO, V. 2017. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto.
- RIBEIRO, D. 2019. *Lugar de Fala*. São Paulo: Sueli Conceição; Pólen.
- SPIVAK, G. C. 2010. *Pode o subalterno falar?*. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- TAVARES, R. C. de L; RESENDE, V de M. 2021. Da necessária coerência entre Ontologia, Epistemologia e Metodologia: Contribuições em estudos críticos do Discurso. In: *DisSOL*, Pouso Alegre - MG 6, 13: 82-95.
- VIEIRA, V; RESENDE, V de M. 2016. *Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores.

LEONARDO DA CUNHA MESQUITA CAFÉ. Professor da Educação Básica na SEEDF e formador em Diversidade Sexual, Gênero e Educação. É mestre em Linguística pela Universidade de Brasília e doutorando no PPGL/UnB, no qual pesquisa processos de reflexividade crítica e agência provocados pela formação continuada para as/es/os profissionais da educação pública. Integra o NELiS, Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade, e é autor do livro “A gente só é, e pronto! Uma análise linguístico-discursiva dos impactos da LGBTIfobia na escola”, publicado em 2020, pela Editora Appris. <https://orcid.org/0000-0003-3503-4756> / ID Lattes: 0638657878031031.

Correo electrónico: leocafe77@gmail.com