

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM**

ÉLIDI PRECILIANA PAVANELLI ZUBLER

**REEXISTIR PELA LINGUAGEM: FORMAÇÃO CRÍTICA E
PERSPECTIVAS FEMINISTAS EM TERRITÓRIOS DO
AGRONEGÓCIO**

CUIABÁ-MT

2026

ÉLIDI PRECILIANA PAVANELLI ZUBLER

**REEXISTIR PELA LINGUAGEM: FORMAÇÃO CRÍTICA E
PERSPECTIVAS FEMINISTAS EM TERRITÓRIOS DO
AGRONEGÓCIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagem na Área de Concentração de Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Dánie Marcelo de Jesus

**Cuiabá-MT
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

Z93r Zubler, Éliidi Preciliana Pavanelli.

Reexistir pela linguagem: formação crítica e perspectivas feministas em territórios do agronegócio [recurso eletrônico] / Éliidi Preciliana Pavanelli Zubler. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 225 f., il. color., pdf). -- 2026.

Orientador: Dánie Marcelo de Jesus.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2026.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Formação docente. 2. Feminismos. 3. Letramento crítico. 4. Discurso. 5. Linguística Aplicada. I. Jesus, Dánie Marcelo de, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: REEXISTIR PELA LINGUAGEM: FORMAÇÃO CRÍTICA E PERSPECTIVAS FEMINISTAS EM TERRITÓRIOS DO AGRONEGÓCIO

AUTORA: DOUTORANDA ÉLIDI PRECILIANA PAVANELLI ZUBLER

Tese defendida e aprovada em 24 de fevereiro de 2026.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTOR DÂNIE MARCELO DE JESUS (PRESIDENTE BANCA/ORIENTADOR)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

2. DOUTORA DOLORES CRISTINA GOMES GALINDO (MEMBRO INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

3. DOUTORA SOLANGE MARIA DE BARROS (MEMBRO INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

4. DOUTORA LIANA DE ANDRADE BIAR (MEMBRO EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - PUC

5. DOUTORA JOANA RODRIGUES MOREIRA LEITE (MEMBRO EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO – IFMT

6. DOUTORA ANGELA MARIA ERAZO MUNOZ (SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

7. DOUTORA DIVANIZE CARBONIERI (SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

Cuiabá-MT, 24 de fevereiro de 2026.



Documento assinado eletronicamente por **Dolores Galindo, Usuário Externo**, em 25/02/2026, às 23:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SOLANGE MARIA DE BARROS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 26/02/2026, às 15:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joana Rodrigues Moreira Leite, Usuário Externo**, em 26/02/2026, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Liana de Andrade Biar, Usuário Externo**, em 26/02/2026, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **DANIE MARCELO DE JESUS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 27/02/2026, às 08:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **8845032** e o código CRC **67F92358**.

PPGEL/UFMT

Às minhas alunas.

À Melissa, minha pequena feminista.

E a todas as mulheres que virão depois de nós.

É por vocês que não desistimos da luta!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, por todo o apoio e amor que sustentaram esta longa caminhada. Cada gesto de compreensão, incentivo e acolhimento tornou possível a realização deste sonho.

Agradeço às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, cuja dedicação, rigor teórico e compromisso com a pesquisa crítica contribuíram profundamente para minha formação.

Aos colegas e companheiros de jornada acadêmica, especialmente aos do Grupo de Estudos em Letramentos, Linguagens, Tecnologias e Diversidades (GELLTED), pela troca constante, pelas conversas que alimentaram o pensamento e pela força coletiva que tornou o percurso mais leve.

Às professoras que compuseram a banca avaliadora, Ângela, Divanize, Dolores, Joana, Liana e Solange, por aceitarem o convite, pelas leituras cuidadosas e pelas contribuições generosas que fortaleceram este trabalho.

Meu agradecimento especial à Bruna Vitória, minha dupla no projeto de extensão, pela parceria, pela escuta sensível e pela construção conjunta que tanto enriqueceu este estudo.

Às educadoras e educadores cursistas que participaram do curso de formação, por compartilharem suas experiências, inquietações e práticas pedagógicas. Este trabalho só existe porque vocês acreditaram no diálogo, na crítica e na possibilidade de transformar a educação.

À minha "amiga crítica", Marcela Dias Pinto Perez, por fazer uma leitura final cuidadosa, apontando-me falhas e sugerindo acréscimos importantes para a compreensão do todo. Afinal, só quem está de fora consegue perceber esses detalhes! Sua leitura atenta e dedicada foi fundamental.

Agradeço às minhas amigas Lídia, Nayara e Raquel pelo apoio, pela escuta e por me proporcionarem momentos de leveza, afastando-me, por vezes, dos temas desta tese e trazendo alegria ao cotidiano. E Malu, que também seguiu a jornada de doutorado, fazendo-se parceira, tirando dúvidas, acompanhando e incentivando o desempenho.

E, por fim, agradeço ao meu orientador, **Prof. Dr. Danie Marcelo de Jesus**, pela confiança, pelas provocações intelectuais, pela paciência e pelo compromisso em me orientar com firmeza e sensibilidade. Sua orientação fez toda a diferença na forma como aprendi a olhar, pesquisar e reexistir pela linguagem.

À todas e todos, minha profunda gratidão.

Epigrafe

Antes de mim, vieram mulheres

*Vieram sustentando a vida com trabalho, cuidado e resistência.
Vieram ensinando que a educação poderia ser um gesto de ruptura.*

*Primeiro veio minha avó, Darcy.
Sem estudos formais, mas com sabedoria,
ensinou às filhas, Joana e Rosa Maria,
que estudar não era privilégio, era caminho para romper com a pobreza
e com a subjugação imposta às mulheres.*

*Depois veio minha mãe, Rosa Maria.
Sob julgamentos, separou-se e seguiu estudando.
Fez o Logos, a Pedagogia e atravessou longas distâncias para fazer o mestrado.
Seu percurso ensinou que o conhecimento exige travessia
e que resistir também é permanecer em movimento.*

*No meio desse caminho, estiveram outras mulheres.
A irmã Edith, missionária, que nos ensinou sobre humildade, acolhimento e cuidado.
Marisa, mulher negra, que rompeu com o destino imposto ao trabalho de cuidado e conquistou,
após muita luta, o ensino superior.
Minha irmã, Thiélide, que muito jovem cuidou da casa e dos irmãos
para que nossa mãe pudesse estudar.*

*Vieram ainda mulheres que ampliaram horizontes:
Maria Ivonete, com a agroecologia e o bem viver;
Lúcia Gonçalves e Sidnei Cardoso, com a luta coletiva pela educação;
Serys e Graciele com a importância da participação das mulheres na política.
Sueli, amiga de longa data, que nos mostra que família também se constrói pelo cuidado.*

*No meio de tudo isso, estou eu. Mãe da Melissa e professora de várias meninas/mulheres.
Mulher que pesquisa, que escreve, que aprende e que ensina.
Herdeira dessas histórias e responsável por reinventá-las.
Junto comigo, estão muitas outras que me ensinam a potência do afeto, do autocuidado e da
construção coletiva.*

*Esta tese não começa em mim.
Ela nasce das mulheres que vieram antes, das que caminham comigo
e do compromisso com uma educação crítica, feminista e socialmente transformadora.*

Élidi Pavanelli, em uma madrugada de janeiro de 2026.

RESUMO

Este estudo investiga os efeitos de sentido e as (re)configurações discursivas produzidas em um projeto de extensão, ofertado como formação continuada, sobre gênero, feminismos e letramento crítico, voltado a acadêmicas/os de licenciaturas e professores(as) da educação básica. Inserida na área da Linguística Aplicada, a pesquisa articula estudos decoloniais e feministas para compreender como discursos sobre gênero são construídos e (re)significados em práticas pedagógicas críticas, sobretudo em contextos marcados pela hegemonia do agronegócio e por discursos conservadores. De natureza qualitativa e interpretativista, o estudo adota a perspectiva da pesquisa-formação (Barbier, 2007; Paiva, 2019; Santos, 2019), com aportes etnográficos (André, 1995) e utiliza a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) como ferramenta exploratória. O corpus foi constituído por depoimentos, transcrições de encontros, caderno de campo e interações produzidas no curso de extensão *FeLin – Feminismo e Linguagem em um Projeto de Extensão*. A análise identificou oito categorias temáticas recorrentes: poder e resistência; identidade e interseccionalidade; empoderamento e agência; prática pedagógica crítica; (re)educação linguística e discursiva; engajamento social e político; silenciamento e voz; empatia e coletividade. Essas categorias revelam deslocamentos ideológicos significativos nos discursos das/os participantes, que passaram de enunciados de medo e censura para discursos de afirmação e resistência. Observou-se, ainda, a ressignificação da noção de feminismo, compreendido como luta por equidade, liberdade e justiça social e da linguagem, entendida como prática social e política (Louro, 1997; hooks, 2018). Os resultados demonstram que a escola permanece como espaço de disputa entre forças de silenciamento e resistência, mas também de possibilidade de transformação. O curso *FeLin* mostrou-se um instrumento potente de letramento crítico (Janks, 2016; Jordão, 2016), promovendo reflexão, ação e práticas pedagógicas voltadas à equidade de gênero e à construção de uma educação emancipadora. Ao participar ativamente do processo formativo, a pesquisadora reafirma a dimensão política e ética da Linguística Aplicada Crítica, contribuindo para repensar a formação docente e o papel da linguagem na promoção de justiça social.

Palavras-chave: formação docente; feminismos; letramento crítico; discurso; Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This study investigates the effects of meaning and discursive (re)configurations produced in an extension project, offered as continuing education, on gender, feminisms, and critical literacy, aimed at undergraduate students and teachers in basic education. Situated within the field of Applied Linguistics, the research articulates decolonial and feminist studies to understand how discourses on gender are constructed and (re)signified in critical pedagogical practices, especially in contexts marked by the hegemony of agribusiness and conservative discourses. Qualitative and interpretative in nature, the study adopts the perspective of research-training (Barbier, 2007; Paiva, 2019; Santos, 2019), with ethnographic contributions (André, 1995), and uses Content Analysis (Bardin, 2011) as an analytical procedure. The corpus consisted of testimonies, transcripts of meetings, field notes, and interactions produced during the FeLin extension course – Feminism and Language in an Extension Project. The analysis identified eight recurring thematic categories: power and resistance; identity and intersectionality; empowerment and agency; critical pedagogical practice; linguistic and discursive (re)education; social and political engagement; silencing and voice; empathy and collectivity. These categories reveal significant ideological shifts in the participants' discourses, which went from statements of fear and censorship to discourses of affirmation and resistance. Furthermore, a re-signification of the notion of feminism was observed, understood as a struggle for equality, freedom, and social justice, and of language, understood as a social and political practice (Louro, 1997; hooks, 2018). The results demonstrate that the school remains a space of dispute between forces of silencing and resistance, but also a space of possibility for transformation. The FeLin course proved to be a powerful tool for critical literacy (Janks, 2016; Jordão, 2016), promoting reflection, action, and pedagogical practices aimed at gender equity and the construction of an emancipatory education. By actively participating in the training process, the researcher reaffirms the political and ethical dimension of Critical Applied Linguistics, contributing to rethinking teacher training and the role of language in the promoting social justice.

Keywords: teacher training; feminisms; critical literacy; discourse; Applied Linguistics.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Justificativa e relevância social.....	21
1.2 Objetivos.....	25
1.3 Organização e estrutura da tese.....	25
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1 Letramento Crítico.....	32
2.2 Discurso, identidade e poder: aportes para uma leitura crítica da formação docente	37
2.3 A linguagem na formação crítica de professoras/es	39
2.4 Contextualização sobre estudos feministas.....	43
2.5 Estudos feministas contemporâneos: decolonialidade, interseccionalidade e transformações sociais	48
2.6 Pedagogia engajada e a educação como prática de liberdade	54
2.7 Políticas públicas educacionais sobre gênero e sexualidade no Brasil.....	57
2.8 O discurso de ódio e a cruzada antigênero na educação	63
2.9 Diálogos com outras pesquisas: percursos e conexões	66
3 METODOLOGIA	75
3.1 Pesquisa-formação e extensão: caminhos de construção coletiva e epistemologias feministas.....	78
3.2 Da etnografia a autoetnografia: expressões da pesquisadora na pesquisa.....	81
3.3 Elementos da pesquisa: o projeto e os participantes da pesquisa.....	86
3.4 Geração e sistematização dos dados	94
3.5 Tratamento e análise dos dados	96
3.5.1 Análise de conteúdo como ferramenta exploratória para análise de dados	97
3.5.2 O uso da Inteligência Artificial no tratamento dos dados	101
4 CONTEXTO, TRAJETÓRIA E PRÁTICAS: A CONSTRUÇÃO DO CURSO FELIN EM MATO GROSSO	110
4.1 Ser mulher no coração do agronegócio: desafios e conquistas	111
4.2 FeLin: a pesquisa-formação em desenvolvimento.....	120

4.3 Detalhamento dos encontros	125
5 INFERÊNCIAS SOBRE OS DADOS: CATEGORIAS E INTERPRETAÇÕES EMERGENTES	133
5.1 A análise de conteúdo sobre os dados gerados	134
5.2 Frequência de palavras	135
5.3 Categorização temática	139
5.3.1 Poder e resistência	143
5.3.1.1 Poder e resistência: diálogo teórico	149
5.3.2 Identidade e interseccionalidade	150
5.3.2.1 Identidade e interseccionalidade: diálogo teórico	156
5.3.3 Empoderamento e agência	158
5.3.3.1 Empoderamento e agência: diálogos teóricos	161
5.3.4 Prática pedagógica crítica	163
5.3.4.1 Prática pedagógica crítica: diálogo teórico	168
5.3.5 (Re)educação linguística e discursiva	170
5.3.5.1 (Re)educação linguística e discursiva: diálogo teórico	174
5.3.6 Engajamento social e político	176
5.3.6.1 Engajamento social e político: diálogo teórico	179
5.3.7 Silenciamento e voz	180
5.3.7.1 Silenciamento e voz: diálogo teórico	184
5.3.8 Coletividade de reexistência	186
5.3.8.1 Coletividade de reexistência: diálogo teórico	192
5.4 (Re)Configurações discursivas das/os participantes: inscrição e avaliação final	194
5.5 Síntese interpretativa do capítulo	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211
APÊNDICES	221
Apêndice 1 - Ficha de inscrição:	221
Apêndice 2 - Questões reflexivas propostas ao final de cada encontro	222
Apêndice 3 - Questionário final	224



*A vida é como um livro, só depois de ter lido é que sabemos o que encerra.
E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a vida decorreu.*
Carolina Maria de Jesus.

1 INTRODUÇÃO

Carolina Maria de Jesus preencheu mais de 5.000 páginas manuscritas com sua própria história. Escritora e catadora de papel, desafiou os moldes literários da época, transformando a fome e a miséria que vivenciou em matéria-prima para denunciar as injustiças sociais do Brasil. Em romances, crônicas, contos, poesias, peças de teatro e canções, fez da palavra sua ferramenta de resistência.

A favela foi seu lar, mas nunca sua prisão. Em seus diários, registrou o cotidiano árduo, as dores de um mundo desigual e o sonho inquieto de transformá-lo. Deixou isso claro em frases que ainda ecoam, como: "Ah, comigo o mundo vai modificar-se. Não gosto do mundo como ele é." (Jesus, 1960)

Seu livro mais emblemático, *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, publicado em 1960, escancarou para o Brasil e o mundo a realidade crua dos marginalizados. Sua escrita, carregada de potência, segue viva, inspirando lutas e mudanças.

Inspirada em Carolina, inicio esta introdução compartilhando um pouco de mim para que as motivações que me trouxeram até esta pesquisa fiquem claras não apenas para mim, mas também para vocês, leitores. Espero que sigam esta jornada com a mesma energia com que percorri estes quatro anos.

Neste estudo de doutoramento, desenvolvi uma pesquisa-formação (Barbier, 2007; Josso, 2010, Santos, 2019), em que foi ofertado um curso on-line, vinculado a um projeto de extensão, sobre gênero, feminismos e letramento crítico, destinado a professores da educação básica e a acadêmicos de cursos de licenciatura. Nesse contexto formativo-investigativo, foram analisados os efeitos de sentido e as (re)configurações discursivas produzidos ao longo do curso.

Acredito que a maior motivação para meu tema de pesquisa está na minha trajetória de vida e atuação profissional. Mas, como bem pontuou Carolina Maria de Jesus (1960), "só depois de ter

lido é que sabemos como encerra”. Entendo a vida como um longo livro, composto de capítulos, porém, entrelaçados de maneira não estática, já que a dialética impulsiona o movimento histórico. Se a cada página virada, compreendemos um pouco mais do enredo, surge aí a necessidade em revisita-las. Assim, tentarei narrar um ou mais capítulos para explicar como cheguei até aqui e porque “ainda estou aqui”¹.

Também considero essencial me apresentar enquanto sujeita nesta história. Para isso, buscarei situar meu “lugar de fala”, compreendido, como aponta Djamila Ribeiro (2017), não apenas como aquele que fala, mas como um espaço atravessado pelo contexto histórico, territorial e por todas as interseccionalidades que moldam esse corpo simbólico que enuncia. Dessa forma, o conceito de lugar de fala possibilita uma leitura das vivências de corpos marginalizados, atribuindo relevância ao espaço compartilhado, entendido como um *locus* social que influencia e atravessa as experiências coletivas desses sujeitos (Ribeiro, 2017). Sou uma mulher branca, cis, casada e mãe de duas crianças. Tenho plena consciência dos privilégios que carrego pelo simples fato de ser branca. Concordo com a pesquisadora Cida Bento (2002), que afirma: “mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa”. Sou, portanto, uma mulher branca oriunda de uma camada empobrecida, com uma trajetória marcada por adversidades comuns a tantas meninas pobres, de cidades pequenas e filhas de pais separados. Ainda assim, reconheço que o fato de ser branca me colocou em lugares de privilégio, abrindo portas em entrevistas de emprego, influenciando a forma como sou percebida em determinados contextos e poupando-me das violências do racismo que atravessam tantas vidas. Ao narrar minhas vivências, busco situar meu lugar de fala e tornar visível o ponto de partida desta pesquisa-formação, entendendo que nossas trajetórias pessoais atravessam nossas escolhas teóricas, éticas e metodológicas. Acredito que é a partir das experiências que nos constituem que nos abrimos ao diálogo com o outro e produzimos sentidos sobre o mundo e sobre o próprio ato de pesquisar.

Nasci em 1982, em uma família que migrou para a região norte de Mato Grosso em busca de condições mais dignas de trabalho e moradia. Minha infância e juventude foram marcadas por uma realidade financeira precária e por constantes mudanças de casa e cidade na tentativa de sobreviver. Desde a infância, vivenciei violências de gênero — algumas deixadas no passado, outras ainda presentes no cotidiano.

¹ Expressão que viralizou, nos dias em que estava escrevendo esses parágrafos, devido a referência ao título do filme brasileiro indicado ao Oscar em janeiro de 2025.

Meus pais se casaram muito jovens e formaram família antes mesmo de concluírem os estudos. Migraram para o interior do Mato Grosso no início da década de 1980, pois, no oeste do Paraná, onde viviam, não havia condições propícias de emprego, nem a posse de pequenas propriedades garantia a sobrevivência de muitos jovens trabalhadores.

De certa forma, como tantos e tantas, foram “expulsos” pela crueldade de um sistema político-econômico. Assim, fizeram parte de um projeto político, ainda que inconscientemente, vieram em busca do “el dourado”, o “sonho de desbravar o oeste do Brasil – Marcha para oeste”, vendido caro por latifundiários parceiros do regime ditatorial empresarial, que tinha como objetivo, a transferência do excedente demográfico, na maioria, jovens trabalhadores(as) para povoar as regiões norte, centro-oeste do país. Esses jovens vieram em busca de futuro melhor do que o oferecido no sul do país.

A vinda para o interior do Mato Grosso, para uma área colonizada situada a cerca de 140 km de um pequeno centro urbano, revelou-se uma verdadeira saga de proações para a jovem família composta por pai, mãe e três filhos pequenos. Como muitos descendentes de italianos que migraram para o Brasil após a Segunda Guerra Mundial, meus pais traziam consigo o desalento dos sonhos não realizados e a esperança de reconstruir a vida em terras novas. Em busca de melhores condições de subsistência, mudamo-nos por diversas cidades do estado, tornando-nos migrantes dentro do próprio Mato Grosso, ou, como se diz no vocabulário cuiabano, “pau rodado”, sem criar raízes nem absorver plenamente a cultura local. Ao puxar pela memória e fazer as contas, percebo a dimensão dessa itinerância: até o momento em que conseguimos comprar nossa casa própria, no mesmo ano em que ingressei na faculdade, aos 18 anos, moramos em vinte casas diferentes, e estudei em oito escolas durante os onze anos de educação básica.

Essa condição de trânsito constante, de ser o “outro” em terra alheia, ilustra o que Stuart Hall (2006) aponta sobre a fragmentação do sujeito moderno. Ao ser nomeada pejorativamente como “pau rodado”, percebo hoje, sob a ótica da análise do discurso, como a linguagem opera para demarcar territórios de pertencimento e exclusão, construindo fronteiras simbólicas entre “nós” (os locais) e “eles” (os migrantes).

A escolha de Carolina Maria de Jesus como figura simbólica na introdução desta tese não se dá por um paralelismo geográfico, mas por uma afinidade de experiência social, histórica e discursiva. Carolina, mulher negra, escritora e trabalhadora pobre de uma favela em São Paulo, transformou a precariedade de sua existência em matéria de linguagem, denunciando com lucidez

e poesia as violências estruturais que moldam o Brasil.

Ao narrar minha trajetória marcada pelo empobrecimento e pelos deslocamentos no Mato Grosso, inscrevo-me nessa tradição de resistência pela palavra, a de quem transforma a margem em voz e a escassez em narrativa. A conexão, portanto, não é de lugar, mas de posição no mundo: escrevemos desde um sul epistêmico, a partir do chão da exclusão, reexistindo pela linguagem como ato de afirmação e sobrevivência.

Ao evocar Carolina, reconheço nela uma ancestral da escrita que nasce da fome, da exclusão e da luta por dignidade. Assim como a autora de *Quarto de despejo* registrava a favela como metáfora da nação desigual, observo as margens do agronegócio mato-grossense como espaço de contradições e silenciamentos. Em ambos os contextos, o da favela e o do interior mato-grossense, a pobreza ultrapassa a dimensão material: é também uma construção social que define quem pode falar e ser ouvido.

Com carências em vários aspectos da vida, meus pais encontraram na igreja o apoio e as orientações que não tinham da família ou da escola. Tornaram-se membros ativos e passaram a integrar movimentos sociais que, naquele período, contavam com o apoio da Igreja Católica. Eram os anos 1970 e 1980, quando a Igreja vivia um momento de reaproximação com os mais pobres, impulsionada pela Teologia da Libertação, movimento profundamente ligado às lutas populares e fundamentado em análises socialistas, particularmente no marxismo, conforme explica Menezes Neto (2007).

Esse movimento ganhou força entre as organizações populares do campo e deu origem ao mais importante movimento social do Brasil nas últimas décadas: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (Menezes Neto, 2007, p. 331). Entretanto, o autor observa que, a partir da década de 1990, uma nova onda conservadora fez com que a Teologia da Libertação perdesse espaço, enquanto outros movimentos religiosos de perfil mais tradicional passaram a se fortalecer (Menezes Neto, 2007).

Assim, fui criada em um ambiente de preocupação e dedicação ao próximo. Ainda na infância, lembro-me de meus pais participando de várias ações na comunidade, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) também vinculadas à Igreja Católica, associações de feirantes e de bairro, movimentos agrários e a criação de um diretório de partido político de esquerda em nossa cidade (Partido dos Trabalhadores). Minha mãe, enquanto professora, também foi muito ativa no sindicato dos professores.

Fruto dessa vivência no movimento social, acredito que, enquanto filhos, pudemos apreender o sentimento de empatia. A preocupação com a qualidade da educação e a luta por uma vida digna, travada nos movimentos em que meus pais estavam envolvidos, era para todos e todas. Com esse sentimento, no ensino fundamental e médio, envolvi-me continuamente com o grêmio estudantil das escolas onde estudei. Minha mãe passou a participar cada vez mais do sindicato da educação do nosso estado, e minha irmã mais velha, além de sindicalista, tornou-se militante de movimentos feministas. Penso que esse engajamento com as questões sociais faz parte de uma trajetória na qual fui me construindo como profissional e ser humano. Nesse contexto, compreendi, muito antes de ler Paulo Freire (2001), que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”. A participação de meus pais nos movimentos sociais foi minha primeira escola de letramento crítico, onde a linguagem não era apenas estrutura, mas ação política capaz de transformar a realidade opressora. Foi ali que aprendi que a indignação é uma categoria pedagógica fundamental.

Sempre me considerei uma pessoa razoavelmente politizada devido a essa vivência familiar. Entretanto, constatei uma formação deficitária na educação básica, (principalmente motivada pelas diversas trocas de escola, fruto da migração já relatada) o que fez com que eu tivesse dificuldades para compreender conceitos mais complexos na vida acadêmica. No curso de Letras, licenciatura escolhida dentre as 3 opções de nível superior da única universidade pública no município, sentia-me desmotivada diante das exigências por uma gramática impecável, fluência leitora e domínio de uma segunda língua. Embora não cogitasse desistir (minhas condições econômicas exigiam um diploma superior para garantir uma vida menos difícil), questionava-me constantemente sobre a presença daquele conhecimento fragmentado, que parecia abranger tudo superficialmente e nada em profundidade. Sabia que precisaria me debruçar sobre os estudos, caso contrário, não daria conta de concluir meu trabalho de conclusão de curso.

Hoje analiso que minhas dificuldades iniciais na academia não eram fruto de incapacidade cognitiva, mas da desigualdade no acesso ao que Bourdieu (1998) define como “capital cultural” institucionalizado. A escola formal pressupunha uma estabilidade que minha realidade material negava. Contudo, é justamente essa fissura na formação canônica que me permitiu, mais tarde, acessar os letramentos de sobrevivência, ou letramentos de reexistência (Souza, 2011), que minhas alunas e alunos também trazem para a sala de aula e que a escola insiste em ignorar.

Tudo mudou quando cursei uma disciplina de Análise do Discurso (AD). A professora, bastante empolgada e apaixonada pela AD francesa, apresentou-nos as nuances da análise

discursiva. Pela primeira vez, alguém explicava teorias que articulavam algo que eu já intuía: a relação de poder intrínseca à linguagem. Finalmente, encontrava-me em uma ciência – ou arte – que fazia sentido, era como se um novo mundo se descortinasse diante de mim. Uma área em que podia analisar não apenas a estrutura da língua (como nas disciplinas de gramática), “mas o que há por meio dela: relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas” (Melo, 2009, p. 3).

Após essa disciplina, conheci a Linguística Aplicada, campo que me permitiu reconciliar minha formação e atuação profissional. Até então, eu me via mais vinculada à área da educação do que à linguística em si. Ao mergulhar nessa disciplina e participar de um grupo de estudos, finalmente me situei enquanto pesquisadora. Deixei de lado a preocupação excessiva com a língua em sua forma isolada e passei a focar no contexto, nos fatores históricos, nas dinâmicas de poder e nos processos de aprendizagem que a moldam. Essa abordagem ampliou meu horizonte: percebi que a linguagem não é um sistema abstrato, mas uma ferramenta viva, atravessada por relações sociais e políticas. Assim, encontrei na Linguística Aplicada a conexão perfeita entre minha paixão pela parte social da educação e meu interesse pela análise crítica da linguagem.

Desde então, direcionei minhas pesquisas para a intersecção entre análise do discurso e formação de professoras/es. Sempre com foco na relação entre linguagem, práticas educativas e dinâmicas sociais. Na graduação, não por acaso, analisei a crônica *O Luto da Família Silva*, de Rubem Braga (1935). Na primeira pós-graduação (especialização em Gestão Escolar), examinei o Projeto Sala de Educador como política pública de formação continuada no estado de Mato Grosso. Em outra especialização, investiguei o uso da Web 2.0 na formação docente, e no mestrado, explorei os discursos de professoras sobre tecnologias na educação (Pavanelli-Zubler, 2014).

Assim que concluí o mestrado, iniciei minha experiência com a maternidade. Afastada do meio acadêmico por um período, deixei de participar de eventos da área e de grupos de estudo, como ocorre com muitas profissionais que se tornam mães. Esse cenário tem sido estudado e denunciado pelas pesquisadoras do movimento *Parents in Science*², que discutem os impactos da parentalidade, especialmente da maternidade, na trajetória acadêmica. Segundo Carpes et al. (2022) há uma queda significativa na produção científica de mães pesquisadoras, que pode se estender por pelo menos quatro anos após o nascimento dos filhos.

Diante desse contexto, iniciei um movimento interno de articulação entre minha prática

² Para saber mais sobre o movimento acesse o site: <https://www.parentinscience.com/>

profissional e minha nova vivência como mãe, inspirada em experiências como a da pesquisadora Joyce Magalhães (2025), que compartilha relatos sobre os desafios da maternidade na pós-graduação. Magalhães destaca que a pesquisa autoetnográfica permite às pesquisadoras mães expressarem suas vivências no texto acadêmico, além de abordar uma vertente importante do feminismo: o feminismo matricêntrico (Magalhães, 2025).

Essa perspectiva, discutida pelo Núcleo Virtual de Pesquisa em Gênero e Maternidade (Núcleo Materna³) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, configura-se como uma abordagem teórica e política que coloca a maternidade no centro da análise. Ela busca refletir sobre as demandas e experiências das mães em diferentes dimensões como social, econômica, política, cultural e psicológica com o objetivo de fortalecê-las e inseri-las no campo do feminismo acadêmico (O'Reilly, 2019). Também com essa preocupação, a Rede Andorinhas, criada por mulheres ligas à Universidade Federal de Ouro Preto, compreende que a falta de políticas de apoio à maternidade, como licença-maternidade estendida, creches nos locais de trabalho, acesso de qualidade às crianças em eventos científicos, torna desafiador para as mulheres conciliarem suas carreiras com a maternidade (Souza et al., 2024)

Assim, o nascimento da minha filha direcionou meu olhar para as questões sociais ligadas às mulheres e ao gênero. Foi inevitável perceber como os estereótipos de gênero permeiam e moldam nossas relações – desde o consultório médico, no anúncio do sexo da criança: *Pai, pode comprar uma espingarda... é uma menina!*

Apesar da alegria da notícia, compartilhá-la trouxe à tona comentários carregados de preconceito: *De consumidor, passou a ser fornecedor; É muito pior ter menina: dá mais trabalho, só traz despesas; No meu tempo, ninguém queria menina, pois não ajudava na roça; Ixi, menina não leva o sobrenome da família adiante; Na fase de namoro, engravidam e viram problema;* Cada frase ecoava uma estrutura social que reduz mulheres a pesos ou riscos.

Em certos momentos, arrendia-me até de ter cursado a disciplina de Análise do Discurso. Talvez a ignorância fosse menos dolorosa que enxergar, com clareza teórica, a violência simbólica naquelas palavras. Três anos depois, com o nascimento de meu filho, os discursos mudaram, celebravam-se “o herdeiro”, “vai levar o sobrenome da família adiante”, enquanto eu via o mesmo mecanismo de operação, agora em outra face. Com o crescimento das crianças os estereótipos continuaram: *senta-se como menina; menino não pode brincar de bonecas; tá parecendo*

³ Informações sobre o núcleo em: <https://www.nucleomaterna.org/>

mulherzinha; menino não chora; menina precisa ser comportada!

Essa experiência – tão comum, mas profundamente singular – fez-me mergulhar ainda mais nas questões de gênero. A maternidade, longe de ser apenas uma vivência pessoal, tornou-se um campo de estudo e ação. Alinhado a isso estava minha atuação em sala de aula, onde percebia algo muito parecido com o que vivenciava em casa, minhas alunas também vivenciavam as opressões e, muitas vezes, sofriam violências físicas, algo que eu só sentia no discurso.

No período de educação remota, devido à Pandemia de Covid-19, no início de 2021, tive uma aluna assassinada brutalmente pelo então namorado. Alunas com gravidez na adolescência e várias que relataram sofrer alguma violência. Os relatos de violência sexual não eram incomuns, principalmente vindo das meninas. Era só trabalhar algum texto que abordasse a temática e logo vinham os relatos. Outra constatação marcante foi da diferença de distribuição de tarefas na pandemia, enquanto os meninos diziam jogar vídeo game e ficar nas redes sociais quase o dia todo, as meninas cuidavam da casa e dos irmãos mais novos. Muitas tiveram dificuldades de acompanhar os estudos por estarem assistindo aulas e fazendo tarefas domésticas. Já os meninos relataram experiências diferentes, muitos tiveram que entrar no mercado de trabalho para ajudar nas despesas de casa. Enfim, os estereótipos continuavam, agora o discurso se materializava em diferenças que judiavam das minhas alunas e meus alunos.

Diante dessa realidade, na qual também estou inserida, e apesar da angústia que me envolve, percebi que não bastava apenas analisar esse contexto: era urgente contribuir, ainda que minimamente, para uma reflexão profunda, com a esperança de vislumbrar a tão sonhada transformação social. Uma transformação que garantisse às mulheres não apenas respeito, mas também a possibilidade de existir plenamente, sendo elas mesmas, onde quiserem, livres de rótulos.

Portanto, o que narro nesta introdução, e na sessão que descrevo a cidade onde moro, não é apenas um pano de fundo para a pesquisa, mas o percurso de uma vida que me trouxe até aqui, me forjando como agente da minha própria formação pessoal e profissional.

Sempre percebi os estudos feministas como uma temática complexa e desafiadora de abordar. Talvez, em alguns momentos, tenha me sentido confortável em evitá-la, assim como muitos colegas fazem, para escapar de possíveis conflitos. No entanto, recentemente, minha motivação para estudar essa temática com bases científicas pode ter sido apoiada pela participação da minha irmã em movimentos sociais, especialmente por seu envolvimento mais ativo no movimento feminista de nossa cidade. Como somos muito próximas, acabei me envolvendo

também. Esse fator, aliado às minhas origens e à experiência da maternidade, impulsionou-me a trilhar esse caminho.

Encontrei no Grupo de Estudos em Linguagens, Letramentos, Tecnologias e Diferenças (GELLTED) um espaço propício para transformar essa inquietação em um tema de pesquisa acadêmica. Com o apoio do coordenador do grupo, professor Dánie Marcelo de Jesus — orientador desta pesquisa e pesquisador das áreas de gênero, diversidade e inclusão —, busco fazer ciência com o propósito de contribuir, ainda que modestamente, para a melhoria do trabalho com gênero e violências de gênero nas escolas e comunidades onde as/os cursistas atuam.

Diante do histórico até aqui exposto, esta proposição de estudo se insere na área da Linguística Aplicada, especificamente, sob a temática formação crítica de professoras/es de línguas. Nesta pesquisa, compreende-se por formação crítica aquela baseada em ações sensíveis à escuta, ao diálogo, ao questionamento, ao pensamento reflexivo e promoção de autonomia dos pesquisadores-professores em percursos formativos. A formação crítica lança novas perspectivas para ruptura com os modelos de formação idealizados pelas políticas públicas e implementados em larga escala nas escolas. Por isso, intentou-se, por meio dos princípios da pesquisa-formação, delinear práxis sustentadoras de ações de pesquisa que fossem fecundas no percurso formativo e aprendizagem docente e, por conseguinte, as práticas docentes (re)significadas no trabalho interativo realizado em sala de aula.

1.1 Justificativa e relevância social

Este trabalho teve como proposta a realização de uma pesquisa-formação (Barbier, 2007, Nóvoa, 2010, Santos, 2019 entre outros) com um grupo de professoras/es sobre estudos feministas e letramento crítico visando estender as aprendizagens engendradas a seus alunos e alunas e sua comunidade. Assim, sua justificativa está na relevância da abordagem dessa temática na formação continuada das/os professoras/es, em sala de aula e no contexto social.

Os trabalhos nesta perspectiva estão previstos em leis e diretrizes nacionais da educação há algum tempo e são encontrados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018⁴), principalmente nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais, nas quais temos

⁴ A BNCC teve homologações em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, completando o documento da Educação Básica. Diante disso, usaremos como referência a publicação completa de 2018.

competências e habilidades que assinalam a compreensão e reflexão sobre o papel dos movimentos sociais, dentre eles o movimento feminista, nas conquistas dos direitos dos cidadãos. Também temos o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT) que apresenta competências, habilidades e objetos do conhecimento que indicam uma abordagem crítica e inclusiva sobre as questões sociais, por exemplo: i) identificar e analisar vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos; ii) violência contra a população negra e feminicídio; iii) analisar a produção de diferentes territorialidades [...], com destaque para as culturas juvenis e; iv) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas (Mato Grosso, 2018).

Além das habilidades citadas, chamamos atenção para habilidades da Área da Ciências Humanas e Sociais da BNCC, que ao nosso ver, conseguem consentir/abarcas as discussões propostas nos estudos feministas. Eis alguns exemplos:

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 577).

Também temos algumas habilidades na área de Linguagens que preveem uma abordagem crítica de questões sociais. Vejamos:

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos. (Brasil, 2018, p. 492)

Como apontado, as diretrizes educacionais nos orientam a um trabalho a partir da perspectiva crítica, com o olhar para os movimentos sociais, culturais e contemporâneos. Tais legislações enfatizam que a escola deve ser um espaço de reflexão e de transformação social, capaz de enfrentar as profundas desigualdades ainda presentes no Brasil. Nesse sentido, garantir o direito a uma educação crítica e emancipadora implica necessariamente abrir espaço para o debate sobre

as desigualdades de gênero no ambiente escolar. Contudo, esse debate tem sido alvo de resistência: marcado por tabus e por um movimento conservador crescente no país, o tema da diversidade de gênero frequentemente é silenciado nos planejamentos pedagógicos.

Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) homologou a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), da qual foram retiradas as expressões “gênero” e “orientação sexual”. O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao acatar a decisão, comprometeu-se a elaborar posteriormente um documento específico com orientações a respeito. A exclusão desses termos e a expectativa de uma normativa futura reforçaram a interpretação de que tais assuntos não deveriam compor o trabalho docente. Assim, somando-se aos ataques impulsionados, sobretudo, pelo movimento Escola Sem Partido, a retirada dos temas da BNCC impôs aos professores obstáculos ainda mais significativos para tratar dessas questões.

Mesmo diante da supressão de termos, a BNCC evidencia que as crianças e os jovens que hoje frequentam a escola enfrentarão, no futuro, desafios inéditos e exercerão profissões que ainda nem existem, demandando, assim, competências diversificadas (Brasil, 2018). Diante disso, torna-se fundamental investir em práticas de letramento crítico e em processos formativos que possibilitem a professoras/es e estudantes atuarem de forma consciente e reflexiva em uma sociedade cada vez mais diversa e complexa.

Nesse contexto, ainda que existam iniciativas que busquem restringir tais discussões em sala de aula, os estudos de gênero e os estudos feministas encontram respaldo nas legislações e diretrizes nacionais de educação. Além disso, constam de maneira transversal na própria BNCC (Brasil, 2018), sobretudo nas áreas de Linguagens e de Ciências Humanas e Sociais. Essas áreas contemplam competências que orientam para a análise crítica da realidade social, incentivando a valorização dos movimentos sociais – como o movimento feminista – e sua relevância histórica na luta pela garantia de direitos.

É justamente nesse cenário de tensões entre respaldo legal e disputas sociopolíticas que se insere a presente pesquisa. Para além de estar amparada pelas legislações educacionais, sua justificativa também se sustenta em seu caráter inédito e em sua relevância social e acadêmica. A partir de um levantamento, detalhado mais adiante, realizado em bases consolidadas, especialmente no Banco de Teses e Dissertações da Capes, identificamos um conjunto expressivo de pesquisas que dialogam com esta investigação quanto aos temas de gênero, sexualidade, formação docente e perspectivas críticas. Contudo, embora haja convergências temáticas, a análise desse mapeamento

evidenciou lacunas que reforçam a necessidade e a originalidade desta pesquisa. A presente tese se distingue por seu caráter inédito ao articular três dimensões ainda pouco integradas na produção acadêmica: (i) a análise da formação docente crítica situada em um contexto sociocultural específico, marcado por discursos conservadores fortemente associados ao agronegócio; (ii) a adoção de uma metodologia híbrida, que combina pesquisa-formação, extensão universitária e análise discursiva, permitindo acompanhar processos formativos em movimento e não apenas seus produtos finais; e (iii) a construção coletiva de repertórios discursivos críticos a partir das experiências concretas das/os docentes participantes. Diferentemente de pesquisas que se concentram na descrição de práticas, políticas ou discursos, esta investigação intervém diretamente na realidade formativa, produzindo conhecimento ao mesmo tempo em que promove deslocamentos pedagógicos, éticos e políticos. Assim, sua aplicação se justifica pela necessidade de responder às lacunas identificadas nos estudos correlatos, oferecendo uma práxis formativa situada, comprometida com a transformação das práticas docentes e com a construção de estratégias de resistência frente às tentativas de silenciamento das discussões de gênero e sexualidade na escola.

Diante desse cenário, nos perguntamos se é possível levar a discussão sobre feminismos e gênero para a escola. Compreendemos que em um contexto de retrocessos e tentativas de censura, tal abordagem mostra-se desafiadora, mas também necessária e urgente. A escassez de experiências pedagógicas nessa área, somada às desigualdades persistentes e à desinformação ainda presente em nossa sociedade, reforça a importância de problematizar essa inserção no espaço escolar.

Nesse sentido, emergem indagações que orientam a pesquisa:

- Quais resistências docentes se manifestam ao trabalhar com feminismos na escola?
- De que modo os discursos sobre gênero são construídos e (re)significados nas práticas de letramento crítico?
- Como trazer os estudos feministas e de gênero para a sala de aula sem ser barrado por um sistema conservador que insiste em excluir da educação pautas essenciais, como os movimentos sociais, as questões de gênero e as sexualidades?

Essas não são respostas simples, mas configuram-se como problemas de pesquisa a serem discutidos e explorados no campo acadêmico e nos processos de formação continuada. A intenção é abrir brechas no fazer pedagógico que possibilitem às/aos professoras/es exercer sua autonomia para incluir tais temáticas, oferecendo às/aos estudantes condições de compreender as

desigualdades e violências sofridas pelas mulheres como questões estruturais produtoras de opressões.

1.2 Objetivos

Objetivo geral: Investigar os efeitos de sentido e as (re)configurações discursivas produzidas em um curso de formação continuada sobre gênero, feminismos e letramento crítico para professoras/es e acadêmicas/es, a partir da análise dos depoimentos e das interações discursivas ocorridas durante os encontros.

Objetivos Específicos

1. Contextualizar e descrever o curso *FeLin*⁵ como espaço de formação crítica, apresentando seus fundamentos teórico-metodológicos à luz da Linguística Aplicada, do letramento crítico e dos estudos feministas e de gênero.
2. Analisar os discursos produzidos no curso — a partir de depoimentos, registros de encontros e caderno de campo — identificando categorias que desvelem processos de (re)significação e negociação de sentidos sobre gênero, feminismo e formação docente.
3. Interpretar criticamente essas categorias, compreendendo como as relações de poder e as ideologias de gênero são reproduzidas, tensionadas ou transformadas nas práticas discursivas do grupo, evidenciando os alcances e limites do curso como experiência de letramento crítico.

1.3 Organização e estrutura da tese

Esta tese é resultado de um percurso construído ao longo dos quatro anos de doutorado.

No primeiro ano, dediquei-me principalmente às disciplinas, mas também participei do grupo de estudos GELLTED e comecei a estruturar minha proposta de intervenção.

No segundo ano (2023), no primeiro semestre, elaborei o projeto, submeti-o ao comitê de ética e o credenciei como projeto de extensão da UFMT. No segundo semestre, desenvolvi a

⁵ Nomenclatura utilizada para se referir ao curso, uma junção de Feminismo e Linguagem.

formação prevista.

No terceiro ano (2024), concentrei-me na etapa de análise de dados, com a transcrição dos encontros e o tratamento dos formulários. Paralelamente, realizei uma ampla revisão bibliográfica sobre a temática, o que resultou em publicações. Também participei de eventos para divulgar a pesquisa e redigi partes do texto da tese. Esse período representou um importante amadurecimento na minha trajetória como pesquisadora, tanto em relação ao tema quanto ao manejo dos dados.

No quarto ano (2025), passei pela qualificação, finalizei as análises e concluí as demais seções da tese, conforme detalhado a seguir.

Nesta introdução, busquei elaborar um breve memorial para situar meu lugar de fala e apresentar as motivações que orientam esta pesquisa. Também explicitarei algumas escolhas linguísticas e estilísticas adotadas ao longo do texto, além de delinear os objetivos, a justificativa e a problematização que fundamentam o estudo.

Na sequência, trago a fundamentação teórica que tem como propósito sustentar as discussões desenvolvidas nesta tese, articulando conceitos e perspectivas que permitem compreender a complexidade das relações entre linguagem, formação docente, gênero e sexualidade no contexto educacional brasileiro. Inicialmente, abordo o letramento crítico como base epistemológica para pensar a educação como prática social e política, em diálogo com autoras e autores que defendem o papel transformador da linguagem. Em seguida, discuto a linguagem na formação crítica de professoras e professores, destacando sua potência na construção de sujeitos reflexivos e socialmente engajados. Aprofundo, então, os estudos feministas e as noções de sexo, gênero e identidade, que oferecem subsídios para compreender as desigualdades de gênero e as disputas em torno da representação e do reconhecimento. Articulo esta parte à reflexão sobre a pedagogia engajada, compreendendo-a como uma possibilidade concreta para a construção de uma educação mais crítica, reflexiva e inclusiva. Na sequência, examino as políticas públicas educacionais voltadas às questões de gênero e sexualidade no Brasil, evidenciando avanços, retrocessos e silenciamentos presentes nos discursos institucionais. Também problematizo o discurso de ódio e a cruzada antigênero na educação, fenômenos que tensionam práticas pedagógicas e ameaçam direitos conquistados. Por fim, estabeleço diálogos com outras pesquisas, identificando pontos de convergência e contribuições que reforçam a relevância de promover uma formação docente crítica, comprometida com a justiça social, a equidade e o respeito à diversidade.

A metodologia adotada nesta pesquisa orienta-se pela perspectiva da pesquisa-formação,

que integra investigação acadêmica e desenvolvimento profissional, permitindo uma aproximação reflexiva entre prática docente e análise crítica. Para capturar a complexidade das experiências envolvidas, a investigação combina abordagens etnográficas e autoetnográficas, valorizando as expressões da pesquisadora enquanto participante do processo de ensino-aprendizagem. Os elementos centrais da pesquisa incluem a descrição do projeto e das/os participantes, garantindo transparência quanto ao contexto e às pessoas envolvidas. A geração e sistematização dos dados foram conduzidas de forma a organizar registros, reflexões e observações, que posteriormente passaram por um procedimento rigoroso de análise, incluindo o tratamento sistemático dos dados. Para isso, a pesquisa utilizou a análise de conteúdo, conforme orienta Lawrence Bardin (2011), como estratégia de exploração dos dados, complementada pelo uso de inteligência artificial para apoiar a organização e mineração dos materiais coletados. Essa combinação metodológica possibilita uma investigação cuidadosa, reflexiva e inovadora, capaz de articular práticas docentes, narrativas pessoais e análises teóricas de forma integrada.

O quarto capítulo apresenta o contexto, a trajetória e as práticas que constituíram o desenvolvimento do curso FeLin em Mato Grosso, permitindo compreender a articulação entre experiências pessoais, desafios profissionais e a implementação da pesquisa-formação. Inicialmente, abordo a dimensão pessoal e social de ser mulher no coração do agronegócio, destacando os obstáculos e conquistas que moldaram minha trajetória e influenciaram a concepção do curso. Em seguida, descrevo o FeLin como pesquisa-formação em desenvolvimento, detalhando seus objetivos, princípios e articulações teóricas e práticas que orientaram a construção do programa. Por fim, apresento o detalhamento dos encontros, evidenciando a dinâmica das atividades, as interações com as participantes e os modos como o curso se consolidou enquanto espaço de reflexão crítica sobre gênero, linguagem e educação. Este capítulo, portanto, busca situar o leitor na experiência concreta do projeto, conectando trajetória, contexto e práticas pedagógicas.

O quinto capítulo expõe as inferências sobre os depoimentos das/os cursistas, articulando leituras, reflexões e análises de dados que emergiram ao longo do curso FeLin. Inicialmente, descrevo a aplicação da análise de conteúdo para sistematizar os dados gerados, complementada pela análise de frequência de palavras, que permite identificar padrões recorrentes e temas emergentes. Em seguida, organizo os resultados em categorias analíticas, oferecendo uma visão estruturada das experiências, percepções e transformações das/os participantes. Por fim, destaco a importância do curso FeLin a partir da comparação entre os depoimentos registrados na inscrição

e na avaliação final, evidenciando as aprendizagens, mudanças de percepção e impactos do processo formativo.

Nas considerações finais, retomo meu tema de pesquisa, revisitando meus objetivos iniciais e avaliando se foram atingidos. Procuro sintetizar os principais resultados obtidos e os achados da investigação. Além disso, reflito sobre algumas lacunas da pesquisa e possíveis desdobramentos para futuras investigações.

Assim como fiz nesta introdução, inicio cada parte desta tese homenageando mulheres importantes da literatura e da ciência brasileiras. Não se trata, necessariamente, de autoras com uma trajetória declaradamente feminista, mas de mulheres cuja vivência expressa uma práxis feminista, ainda que nem sempre nomeada como tal. Faço isso por compreender que foram elas que me inspiraram e abriram caminhos para que todas nós pudéssemos estar aqui. Registro, assim, minha gratidão a cada uma delas e também a muitas outras que, embora não estejam presentes nestas páginas, fazem parte dessa constelação de vozes que me antecedem e me sustentam.

O uso de epígrafes de escritoras nesta tese não se configura como ornamento literário ou recurso estético, mas como um gesto político e epistemológico de reconhecimento e filiação simbólica. Ao abrir cada capítulo com vozes femininas, inscrevo minha escrita em uma linhagem de mulheres que fizeram da palavra um espaço de resistência, criação e pensamento. Essas epígrafes anunciam o tom sensível e crítico do texto e estabelecem pontes entre a experiência acadêmica e os saberes produzidos por mulheres em diferentes tempos e contextos.

Além disso, as epígrafes constituem uma rede de solidariedade entre vozes femininas, evocando uma genealogia que sustenta a escrita desta pesquisadora e desafia o cânone acadêmico tradicional, ainda marcado pela centralidade masculina. Nesse sentido, funcionam também como atos de pertencimento, convocando presenças que reforçam a dimensão afetiva, política e ética da pesquisa-formação.

Também considero importante explicar que minha narração nem sempre estará em primeira pessoa. Em alguns momentos, faço uso dessa perspectiva, especialmente ao relatar minha história pessoal ou ao apresentar aspectos da organização da pesquisa. Em outros, recorro ao plural para incluir meu orientador — cuja contribuição foi essencial para as análises aqui desenvolvidas — e Bruna Vitória, acadêmica de Letras da UFMT, em Cuiabá, que gentilmente aceitou colaborar comigo na oferta de um curso de extensão voltado à formação crítica de professoras para a abordagem de gênero na educação. Essa alternância de vozes expressa a natureza coletiva e

dialógica deste trabalho, que se constrói entre histórias, escutas e partilhas.

Outro ponto relevante a elucidar nesta introdução é minha intencionalidade decolonial e feminista na linguagem e nas referências bibliográficas. Escolho priorizar referências autorais femininas e decoloniais por reconhecer a necessidade de amplificar vozes historicamente marginalizadas na ciência em geral. Também procuro apresentar o nome completo das autoras em suas primeiras menções, pois o uso exclusivo do sobrenome pode invisibilizar o fato de serem pesquisadoras. Do mesmo modo, opto por registrar os nomes completos nas referências bibliográficas, como forma de evidenciar e valorizar as mulheres com quem estou dialogando ao longo deste trabalho. Faço isso por compreender que o conhecimento acadêmico tem sido amplamente dominado por epistemologias eurocêntricas e patriarcais, e minha pesquisa busca contribuir para um debate mais crítico e situado. Ao destacar perspectivas feministas e do Sul Global, assumo um compromisso com uma produção de conhecimento mais inclusiva e socialmente engajada.

Além disso, em alguns momentos opto pelo uso de pronomes e substantivos no feminino ou de gênero neutro como uma escolha política e epistemológica. Considero que a linguagem não é neutra, e o uso do masculino genérico reforça a invisibilização de identidades dissidentes. Ao questionar essas normas linguísticas, proponho um discurso que reflita a diversidade de experiências e desafie estruturas de poder, alinhando minha pesquisa aos princípios críticos e transformadores da Linguística Aplicada.



É necessário se espantar, se indignar e se contagiar, só assim é possível mudar a realidade.

Nise da Silveira

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Mudar a realidade nos parece um gesto muito ambicioso, coisa de super-heroína. Tal feito assemelha-se à trajetória da alagoana Nise da Silveira, que, aos 16 anos, entrou precocemente no curso de Medicina na Universidade Federal da Bahia e se graduou em 1924. A única mulher em uma turma de 78 estudantes. Só isso já seria um feito heroico, mas Nise foi além: solidarizou-se com as causas sociais, adentrou o desconhecido universo da mente humana e se especializou em psiquiatria, área na qual se tornou referência mundial por seu tratamento humanizado aos doentes mentais.

Nise foi cientista, pesquisadora e fez ciência com vontade de ajudar. Ela nos ensina que é preciso se espantar, se indignar e se contagiar para querer e conseguir mudar a realidade. Assim como essa fundamentação teórica, que se constitui como uma tentativa de demonstrar, na perspectiva da ciência, fatos e conceitos que nos espantem, nos indignem e nos movam a querer mudar.

Seus ensinamentos nos remetem à empatia e ao cuidado. Então, o que faz com que alguém, diante de um problema, seja ele do tamanho que for, busque soluções? A empatia. A capacidade de se colocar no lugar do outro, de sentir suas dores, de viver suas angústias. Nise não se omitiu. Ao contrário, enfrentou o ceticismo e inovou, apresentando e implementando propostas para o atendimento psiquiátrico, cujos resultados positivos ecoam até hoje. Foi sua coragem e sua determinação na ciência que fez diferença.

Portanto, este capítulo busca situar a pesquisa no interior de estudos já existentes, tecendo um diálogo entre teorias que contribuem para a análise dos dados gerados. Trata-se de um exercício de costura teórico-afetiva, em que as ideias se entrelaçam e se tensionam, provocando espanto, indignação e encantamento, como aponta Nise, sentimentos que me acompanham desde a primeira disciplina de Análise do Discurso.

A Linguística Aplicada Crítica (LAC), os feminismos decoloniais e a pedagogia crítica partilham uma inquietação fundante: a necessidade de compreender a linguagem como prática social situada, atravessada por relações de poder e implicada na produção de sujeitos e mundos possíveis. No horizonte da LAC, conforme argumentam Pennycook (1990) e Moita Lopes (2006), o ato de pesquisar e ensinar línguas não se restringe à descrição de estruturas linguísticas, mas envolve a análise dos modos pelos quais os discursos legitimam desigualdades e naturalizam hierarquias. Essa perspectiva desloca o foco da linguagem como sistema para a linguagem como ação política, abrindo espaço para uma epistemologia engajada, capaz de dialogar com outras matrizes críticas, entre elas, o pensamento feminista e decolonial.

Os feminismos decoloniais, por sua vez, ampliam esse gesto crítico ao problematizar a colonialidade do saber e a universalização da experiência feminina ocidental. Autoras como Heloisa Buarque de Hollanda (2020), María Lugones (2020), Yuderkis Miñoso (2020) evidenciam que o gênero é também um dispositivo colonial, inscrito nas formas de conhecimento, nas práticas discursivas e nos modos de subjetivação. Essa chave teórica tensiona a LAC a reconhecer os limites das epistemologias eurocentradas e a escutar vozes que emergem dos territórios subalternizados, indígenas, quilombolas, camponesas, trabalhadoras rurais, cujas experiências de linguagem e de corpo desafiam as narrativas hegemônicas. Ao incorporar essa lente decolonial, esta tese não apenas discute o gênero, mas também faz gênero, no gesto de escrever e teorizar desde o Sul, a partir de corpos, histórias e afetos situados.

Nesse diálogo, a pedagogia crítica de Paulo Freire (2021) e a pedagogia engajada de bell hooks⁶ (2013) oferecem o elo que transforma teoria em prática e prática em práxis. A noção de conscientização, de leitura do mundo antes da leitura da palavra, constitui um dos fundamentos da formação docente e do letramento crítico proposto nesta pesquisa. A pedagogia crítica convoca o sujeito a compreender-se como parte de uma estrutura histórica de opressão, mas também como agente de transformação. Nesse sentido, a pesquisa-formação conduzida por mim inscreve-se nesse mesmo movimento freiriano: formar-se é reexistir, interpelar os discursos normativos e criar outros modos de dizer e de ser no mundo.

A articulação entre LAC, feminismos decoloniais e pedagogia crítica, portanto, não se constrói por mera justaposição, mas por uma interdependência epistemológica. A LAC oferece o

⁶ A autora, bell hooks, grafava seu nome em letras minúsculas como um ato político, buscando dar ênfase às suas ideias e não à sua identidade individual. Assim, opto por manter a grafia em minúsculas, em respeito e alinhamento ao posicionamento da autora.

arcabouço analítico para compreender os discursos e suas implicações sociais; os feminismos decoloniais desestabilizam os lugares de enunciação e ampliam o horizonte ético-político da linguagem; e a pedagogia crítica encarna essa reflexão no campo da formação e da prática educativa. Juntas, essas perspectivas sustentam um discurso ao mesmo tempo acadêmico e militante, em que o rigor conceitual e o compromisso social se entrelaçam como dimensões indissociáveis de um mesmo gesto de pesquisa e de escrita.

Assim, este capítulo se constitui como o alicerce teórico que orienta a compreensão dos fenômenos analisados ao longo da pesquisa. Nas seções seguintes, serão apresentadas, de forma mais detalhada, as fundamentações teóricas que sustentam a discussão proposta, evidenciando como os aportes da Linguística Aplicada Crítica, dos feminismos decoloniais e da pedagogia crítica se entrelaçam na construção de uma perspectiva de formação docente comprometida com a transformação social, a justiça de gênero e a reexistência pela linguagem.

2.1 Letramento Crítico

A palavra “crítico” sempre chamou minha atenção. Era um termo frequentemente usado por minha mãe, pedagoga de formação e estudiosa de sociologia, que pesquisou os movimentos sociais em seu mestrado. Lembro-me de um quadro na parede de nossa casa que trazia o poema *Elogio do aprendizado*, de Bertolt Brecht.

Aprenda o mais simples!
 Para aqueles cuja hora chegou
 Nunca é tarde demais!
 Aprenda o ABC; não basta, mas
 Aprenda! Não desanime! Comece!
 É preciso saber tudo!
 Você tem que assumir o comando!
 Aprenda, homem no asilo! Aprenda, homem na prisão! Aprenda, mulher na cozinha! Aprenda, ancião!
 Você tem que assumir o comando!

Frequente a escola, você que não tem casa!
 Adquirir conhecimento, você que sente frio!
 Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
 Você tem que assumir o comando.

Não se envergonhe de perguntar, camarada!
 Não se deixe convencer
 Veja com seus olhos!

O que não sabe por conta própria

Não sabe.

Verifique a conta

É você que vai pagar.

Ponha o dedo sobre cada item

Pergunte:

O que é isso?

Você tem que assumir o comando.

Bertolt Brechet, Elogio do Aprendizado, in Poemas 1913 – 1956, São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 121.

Esse poema enfeitou nossa casa por muito tempo. Todos que entravam o liam, e isso sempre gerava uma reflexão. Naquele tempo, eu não compreendia sua profundidade, mas hoje percebo o quanto fui privilegiada por conviver com pessoas que compartilhavam esse ideário, pessoas que buscavam despertar nos outros a preocupação com a aprendizagem, uma aprendizagem significativa e crítica. Entendo agora que o poema é um chamado para um olhar mais atento e crítico sobre as coisas do dia a dia.

Assim como a pesquisadora Jessica Mendonça (2021) relata em seus estudos, ao iniciar minha trajetória na educação, também percebi que a palavra “crítico” aparecia com frequência em diversos contextos. Em nossos planejamentos anuais, era comum encerrarmos com frases como: “objetivando formar um cidadão crítico”. No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o termo também se repetia em várias de suas formas: olhar crítico, pensamento crítico, postura crítica, desenvolver criticidade.

Há o risco de que se torne um termo banalizado, tão presente que se perde a noção de sua aplicação prática. No entanto, essa não é a sensação que temos na escola de educação básica. Nos intervalos, nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe, é consenso entre as/os professoras/es a necessidade de formar alunas/os críticas/os. Nós, professoras, estamos sempre preocupadas com o que, por vezes, chamamos de letramento, outras vezes de olhar crítico, ou ainda de curiosidade. Curiosidade ingênua, aquela que nossas/os alunas/os já trazem consigo, é transformada, no processo pedagógico, em curiosidade epistemológica, como nomeado por Paulo Freire (2021).

Freire (2021) explica que a curiosidade humana vem sendo historicamente e socialmente construída e reconstruída. Esse processo, no entanto, não ocorre de forma automática, ele passa, necessariamente, pela escola. Para o autor, “uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (Freire, 2021, p. 31). Trata-se de uma curiosidade que pode nos proteger dos “irracionalismos” que surgem,

paradoxalmente, do excesso de “racionalidade” presente em nossa era altamente tecnologizada. Essa reflexão não pretende rejeitar a tecnologia ou a ciência de forma humanista e ingênua. Ao contrário, parte de uma postura crítica que, ao mesmo tempo, não idolatra a tecnologia nem a demoniza. É o olhar de quem observa, ou até mesmo vigia, a tecnologia com uma curiosidade crítica (Freire, 2021).

Na Linguística Aplicada (LA), há uma preocupação concreta com a criticidade, especialmente no que diz respeito ao letramento crítico e à formação crítica de professoras/es. Alguns estudos, inclusive, apresentam exemplos práticos de como tornar a abordagem textual mais crítica. Diante do desejo de compreender e aplicar essa perspectiva, trouxemos para o nosso curso (projeto de extensão FeLin) a discussão sobre o que significa ser crítico na educação e as abordagens propostas no âmbito da LA, como o próprio letramento crítico.

Com foco na formação crítica, Mendonça (2021), em seus estudos, realizou um levantamento do uso do termo “crítico” em diretrizes educacionais brasileiras. Ela destaca que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) identificou 90 ocorrências do radical *critic*-. Já na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), documento mais recente que orienta os conteúdos a serem ensinados em todas as escolas do país, o radical *critic*- aparece 215 vezes. Mendonça (2021) observa ainda que quatro das dez “Competências Gerais da Educação Básica” contêm esse radical: a 2, 5, 6 e 8. Vejamos:

2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo — Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

5. Cultura Digital — Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Trabalho e Projeto de Vida — Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Autoconhecimento e Autocuidado — Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e

reconhecendo suas emoções e as dos outros, com **autocrítica** e capacidade para lidar com elas (Brasil, 2018, p. grifos meus).

Os dados levantados pela pesquisadora evidenciam que a perspectiva crítica está prevista em nossos documentos oficiais. E chegam à escola por meio de orientativos, textos, materiais pedagógicos e formação continuada. Nós, que estamos no “chão da escola”⁷ da educação básica, almejamos que nossas/os alunas/os desenvolvam, de fato, o letramento crítico, que aprendam a ler e a questionar, que compreendam a importância de assumir o comando da leitura e da vida, colocando o dedo sobre cada item e perguntando: “o que é isso?”, como nos ensinou Brecht (no poema pendurado na parede de madeira da minha casa).

Jesus e Carbonieri (2016, p. 13) apontam que a necessidade do letramento crítico decorre da forma como, nas últimas décadas, o conceito de letramento passou a ser compreendido “como uma prática social plural e situada, que reflete “valores culturais, políticos, ideológicos e linguísticos” de diferentes grupos sociais. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem envolve não apenas a decodificação da língua, mas também a construção de sentidos e a autoria na produção de textos.

Essa multiplicidade de sentidos, segundo os autores, exige um ensino pautado na alteridade, na heterogeneidade e na problematização das relações de poder. Assim, o papel da escola se amplia, pois é convocada a reconhecer os “efeitos multissemióticos, políticos, culturais e sociais” (Jesus & Carbonieri, 2016, p. 13) das práticas de linguagem. Sob esse viés, a instituição escolar, além de promover o domínio da leitura e da escrita, deve possibilitar que estudantes articulem esses conhecimentos com outras formas de expressão — visuais, sonoras, gráficas —, de modo que possam criar significados e exercer uma ação transformadora no mundo contemporâneo.

Desse modo, “nasce a necessidade de um letramento crítico que observe a linguagem no seu processo social e cultural”, favorecendo a ampliação da cidadania e o engajamento dos sujeitos em práticas discursivas mais conscientes e reflexivas (Jesus & Carbonieri, 2016, p. 13).

Ao discutir o letramento crítico, Hilary Janks (2016) destaca que “precisamos ter em mente que os textos têm efeitos sociais, construído para dar uma versão da verdade. Assim, a língua pode ser usada para diferentes propósitos”. Essa reflexão evidencia que os textos não são neutros e carregam intencionalidades, sendo, portanto, necessário desenvolver práticas que permitam compreender suas origens, propósitos e modos de construção. Assim, torna-se essencial que os

⁷ Termo algumas vezes controverso, usado para enfatizar práticas desenvolvidas na escola.

leitores sejam capazes de identificar as relações de poder, ideologia e representação que atravessam os discursos. Nesse sentido, Janks (2016, p. 21) propõe que se formulem algumas perguntas críticas capazes de orientar essa leitura analítica e consciente.

quem se beneficia e para quem é essa posição ofertada é desvantajosa? Quem inclui? Quem exclui? Como essa situação, pessoa ou ação são constituídas? Há outras possibilidades de caminho de interpretar o que acontece? Quais as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo? Essas questões não são muito mais do que variações da pergunta chave para o letramento crítico: quais interesses estão sendo atendidos?

A professora Clarissa Jordão (2016) ao tratar sobre as perspectivas do letramento crítico que podem orientar o trabalho da sala de aula, propõe repensar a missão do professor, sugerindo que ela não se baseie em “salvar o mundo ou resgatar das trevas nossos alunos”, mas sim em “vislumbrar nos alunos a inteligência que lhes é própria e trabalhar com elas como parceira em ambientes educacionais formais como a escola”. Essa mudança de perspectiva, ao reconhecer limites e potencialidades mútuas, pode favorecer “espaços mais revigorantes, de aprendizagem e satisfação mútua” (Jordão, 2016, p. 43).

Essa concepção se concretiza no letramento crítico, entendido como “uma abordagem educacional que se constrói a partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora, que percebe a escola como um espaço coabitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas”, promovendo um ambiente de “agência criativa e transformadora” (Jordão, 2016, p. 43).

A autora ressalta que o letramento crítico não é uma metodologia, mas “uma filosofia de vida, de profissão, de interação com as pessoas, com o conhecimento e com o mundo”, fundamentada em “uma perspectiva ontológica respeitosa e uma epistemologia democrática”. Nessa visão, “a língua [é compreendida] como discurso”, sendo “uma prática social de construção de sentidos” realizada coletivamente entre sujeitos e comunidades interpretativas (Jordão, 2016, p. 44).

Por fim, Jordão (2016) afirma que as práticas de letramento são moldadas por ideologias que hierarquizam saberes e sujeitos, embora nenhuma prática ou conhecimento tenha valor superior em si mesmo. Assim, “somos nós, enquanto agentes mais ou menos poderosos nas práticas de nossas existências, que conferimos valor às coisas do mundo, às pessoas e a seus conhecimentos”.

É nessa toada que propusemos nosso projeto de extensão universitária, com o objetivo de contribuir para a compreensão do letramento crítico e das estratégias necessárias para promover uma abordagem crítica em sala de aula.

2.2 Discurso, identidade e poder: aportes para uma leitura crítica da formação docente

A compreensão de discurso que sustenta esta investigação inscreve-se em uma tradição crítica que o concebe como prática social constitutiva, atravessada por relações de poder e por disputas hegemônicas. Nessa perspectiva, conforme formula Norman Fairclough (2001), o discurso é simultaneamente modo de ação e modo de representação, articulando texto, prática discursiva e prática social em uma relação dialética. Isso implica reconhecer que os enunciados não apenas descrevem o mundo, mas participam ativamente da produção de estruturas sociais, identidades e formas de conhecimento⁸.

Ao mobilizar a noção de hegemonia, em diálogo com a tradição gramsciana, Fairclough (2001) compreende o discurso como espaço privilegiado de construção e estabilização de consensos provisórios. A hegemonia, nesse sentido, não se impõe apenas por coerção, mas por meio da naturalização de determinadas formas de significar o mundo. Processos de interdiscursividade⁹ e intertextualidade operam como mecanismos pelos quais discursos dominantes incorporam, deslocam ou neutralizam vozes dissidentes, reorganizando-as sob marcos interpretativos aceitáveis. Na formação docente, tal dinâmica pode ser observada quando pautas de gênero e diversidade são absorvidas por documentos institucionais sob uma lógica esvaziada de conflito, convertendo demandas políticas em enunciados tecnicizados ou moralmente regulados (Bento, 2013).

Essa leitura se aprofunda quando articulada às reflexões de Michel Foucault (1996) acerca das relações entre discurso, saber e poder. Em *A Ordem do Discurso*, Foucault (1996) afirma que “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos”, cujo objetivo é “conjurar seus poderes e perigos”. Tal afirmação

⁸ Para Fairclough (2001), a relação entre discurso e estrutura social é dialética: o discurso é moldado pelas estruturas, mas também contribui para transformá-las.

⁹ Interdiscursividade refere-se à articulação de diferentes discursos em um mesmo evento discursivo, revelando disputas hegemônicas e reconfigurações de sentido (Fairclough, 2003).

desloca a análise da intenção individual para os dispositivos históricos que regulam o campo do dizível. O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação; ele é “aquilo por que, pelo que se luta” (Foucault, 1996).

Ao introduzir a noção de “vontade de verdade”, Foucault (1996) evidencia que cada sociedade institui mecanismos que legitimam certos enunciados como verdadeiros, relegando outros ao estatuto de erro, desrazão ou ameaça moral. A verdade, portanto, não é transcendental, mas efeito de práticas discursivas sustentadas por instituições, como escolas, universidades e sistema jurídico, saberes especializados e tecnologias de poder. No campo educacional, isso significa que concepções sobre infância, gênero, neutralidade docente ou mérito escolar são produzidas e reiteradas por redes discursivas que operam como regimes de verdade. Questioná-las implica tensionar não apenas conteúdos, mas as próprias condições de possibilidade do dizer (Hidd Basílio, 2007)

É nesse ponto que a noção foucaultiana de governamentalidade¹⁰ torna-se particularmente fecunda para pensar a formação docente. Ao deslocar o poder de uma instância centralizada para uma rede capilar de práticas, Foucault demonstra como sujeitos são conduzidos a conduzir a si mesmos segundo determinadas racionalidades. A formação inicial e continuada, os currículos, as avaliações e as normativas institucionais operam como tecnologias que produzem modos específicos de ser professora ou professor: sujeitos autogeridos, responsáveis por resultados, regulados por métricas e por expectativas normativas de conduta. Ao mesmo tempo, essas tecnologias podem ser reapropriadas criticamente, abrindo fissuras nos dispositivos de normalização (Hidd Basílio, 2007).

Os estudos que articulam discurso e identidade reforçam que as identidades docentes não são substâncias fixas, mas efeitos de processos discursivos contingentes. Publicações no campo dos estudos identitários têm enfatizado que a identidade se constitui na tensão entre reconhecimento e diferença, sendo continuamente negociada em práticas sociais marcadas por assimetrias de poder. Assim, afirmar-se como docente feminista, crítica ou comprometida com a justiça social implica ocupar posições discursivas que podem ser legitimadas ou estigmatizadas conforme o regime de verdade em vigor. A identidade profissional emerge, portanto, como prática

¹⁰ A noção de governamentalidade é desenvolvida por Foucault em cursos posteriores, especialmente em *Segurança, território, população* (1977-1978), ampliando a compreensão do poder como condução de condutas.

discursiva situada, atravessada por memórias institucionais, políticas públicas e experiências corporificadas (Hidd Basílio, 2007).

A articulação entre Fairclough (2001) e Foucault (1996) permite compreender que os discursos que circulam na formação docente operam em duas direções simultâneas: reproduzem hegemonias e produzem subjetividades, mas também abrem possibilidades de resistência. Se, por um lado, os mecanismos de exclusão descritos por Foucault — interdição, separação e vontade de verdade — delimitam o campo do dizível, por outro, a própria historicidade desses mecanismos indica sua contingência. Onde há poder, há resistência; onde há regime de verdade, há disputa por outras verdades possíveis.

É nesse horizonte que a Linguística Aplicada Crítica, articulada aos feminismos decoloniais e à pedagogia crítica, assume centralidade nesta tese. Ao problematizar a neutralidade da linguagem e evidenciar a dimensão política da produção de sentidos, essa perspectiva teórica permite compreender que a formação docente não é apenas espaço de aquisição de competências, mas campo de luta simbólica. Discurso, identidade e poder configuram-se, assim, como categorias analíticas indissociáveis para pensar a docência como prática ética e política, prática que pode tanto reiterar desigualdades quanto fomentar processos de reexistência pela linguagem.

2.3 A linguagem na formação crítica de professoras/es

A formação de professoras/es não é um processo simples nem rápido, pois ser professora não se resume a um dom ou a um mero amor pela profissão, como alguns acreditam. Tampouco ocorre de uma hora para outra, como em um passe de mágica. Trata-se de um processo lento e contínuo, que acontece tanto de forma empírica, quando nos espelhamos naqueles que nos ensinaram, quanto por meio da ressignificação do que aprendemos e da constante desconstrução e reconstrução do que sabemos sobre ensinar e aprender. Como aponta Freire: “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). É exatamente essa construção contínua que buscamos discutir neste tópico: a formação docente e a urgência de uma reflexão crítica sobre o processo educativo e a relação que a linguagem tem com tudo isso.

Ao longo dos anos, inúmeros pesquisadores (Freire, 2021; Imbernón, 2010; Nóvoa, 2009, entre outros) vêm discutindo a formação de professoras/es para uma prática crítica e reflexiva. A

pesquisadora da área de formação de professoras/es, Maria Cecília Camargo Magalhães, nos relata que muitos desses estudos ressaltam a importância de reformular a base teórica que estrutura a organização espaço-temporal e a abordagem pedagógica nos cursos de licenciatura e formação continuada. No entanto, apesar das reflexões sobre os papéis historicamente atribuídos às/aos professoras/es e as ênfases em sua formação, assim como a incorporação de novas perspectivas teóricas que discutem o papel das escolas na transformação social e da/o docente como um profissional crítico e pesquisador de sua própria prática, tais propostas não atingiram plenamente seus objetivos. No Brasil, essa realidade é particularmente perceptível no contexto das escolas públicas (Magalhães, 2004).

A autora explica que se tem um cenário complexo, que envolve questões de responsabilização na relação entre construir e aplicar conhecimentos; “de representações do que é ensinar e aprender em contextos particulares; de identidades de professor(a) e de aluna(o); de discursos valorizados, desacreditados ou marginalizados no contexto escolar e de diferenças culturais e sociais nos diversos contextos de ação” (Magalhães, 2004, p. 46). Além disso, entram em jogo as diversidades culturais e sociais presentes nos espaços educacionais. De modo geral, essa questão também se relaciona com a necessidade de compreender a escola não apenas como um local de transmissão de conteúdos neutros, mas como um espaço cultural, social e político. Nesse sentido, a linguagem deve ser vista como um meio de reflexão e negociação (Magalhães, 2004).

Os desafios para mudanças efetivas nas escolas, segundo a autora, decorrem de um ambiente de trabalho complexo, marcado por reformas sem suporte, pressão por novas tecnologias, dificuldades nas relações familiares e comunitárias e baixos salários. Ela conclui que a transformação educacional exige a participação ativa de professoras/es na ressignificação de suas identidades e papéis, o que implica repensar a cultura escolar, reorganizar espaços e tempos, reavaliar o trabalho docente e revisar o currículo. E essa transformação perpassa pela “compreensão da linguagem na formação de um profissional capaz de descrever analisar e interpretar a própria prática, o que lhe proporcionará um espaço para desconstrução de ações rotineiras e possibilidade de reconstituí-la” (Magalhães, 2004, p. 46). Mas todo esse trabalho é complexo demais, visto que as formas como a linguagem vem sendo invocada nos contextos de formação nem sempre “possibilitam aos participantes a desconstrução de representações tradicionais que têm uma sólida base em uma pedagogia que entende ensino-aprendizagem como

transmissão e devolução de conhecimento e está apoiada em um conceito estruturalista de linguagem” (Magalhães, 2004, p. 47).

Mesmo que as reflexões da professora Maria Cecilia Magalhães sejam de 2004 e tenhamos passado por uma pandemia (2020 a 2022) que, por um período, modificou drasticamente a atuação das/os professoras/es, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias, os desafios na formação continuada permanecem os mesmos. Magalhães (2004, p. 47) aponta a existência de um hiato entre teoria e prática, com dois extremos: de um lado, o que ela chama de “praticismo”, em que a ação é guiada exclusivamente pelas experiências vividas, negligenciando a teoria; de outro, um foco excessivo na transmissão teórica desvinculada da prática.

Alinhada a essa preocupação está a ideia de que as ações e mudanças devem partir da escola, e não ser impostas de forma verticalizada, como já apontavam Freire, (2021), Gatti e Barretto (2009), Imbernón (2010), Pimenta (2005), Nóvoa (2009) entre outros. Esses autores ressaltam que a educação brasileira precisa de muitas transformações, mas elas não podem continuar ocorrendo de maneira impositiva, de cima para baixo – com estudiosos dedicados exclusivamente a pensar mudanças estruturais na educação que apresentam suas propostas sem dialogar com a base, ou seja, com aqueles que estão na escola. Da mesma forma, a academia que muitas vezes realiza pesquisas **sobre** as escolas, e não **com** as escolas. Magalhães (2004) destaca que MacLaren e Giroux (1997, apud Magalhães, 2004) alertam para uma questão fundamental no direcionamento das pesquisas voltadas à compreensão e transformação das escolas. Segundo os autores, o foco dos pesquisadores interessados na transformação da escola tem sido a discussão teórica e política do modelo reprodutivo da escola como agência de poder e dominação, ou seja, **falar sobre as escolas**. No entanto, essa ênfase excessiva na análise crítica do discurso escolar, por não estabelecer um diálogo **com** as escolas, deixou de criar contextos para a redefinição de papéis e para a construção de teorias da linguagem que possibilitassem um processo reflexivo e crítico na formação de professoras/es.

É nesse entendimento que ancoramos nossa pesquisa, ao propormos uma formação continuada fundamentada em práticas reflexivas que dialoguem com os sujeitos das escolas. Buscamos abordar as práticas desenvolvidas por eles no cotidiano escolar, em vez de apenas apresentar exemplos e propostas prontas, evitando, assim, uma abordagem verticalizada ou a armadilha do “praticismo”, como alertado por Magalhães (2004). Nosso foco, seguindo a perspectiva de Magalhães (2004), é construir uma prática formativa que tenha a linguagem como propiciadora de contextos nos quais as escolhas das/os professoras/es em relação ao currículo

possam ser abordadas em toda a sua complexidade. Dessa forma, essas escolhas podem ser analisadas criticamente, ou seja, “desconstruídas e relacionadas às teorias que as embasam (teorias de ensino aprendizagem, de linguagem, representação de identidades sociais e profissionais e de papéis na sala de aula), o que possibilitaria sua reconstrução” (Magalhães, 2004, p. 49).

Para analisar o que uma formação, na perspectiva da linguística aplicada crítica, propiciou de contextos para que as/os professoras/es participantes refletissem e ressignificassem suas práticas, precisamos olhar para suas representações. As representações, são, segundo a Magalhães (Magalhães, 2004, p. 50) cadeias de “significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, interações, valores e crenças, 'verdades'”. Essas representações envolvem percepções que são continuamente avaliadas, desconstruídas e reformuladas, percepções essas “referente a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir)” (Magalhães, 2004, p. 50).

As representações, segundo a autora, não surgem de forma isolada, mas estão sempre situadas em contextos socio-históricos, políticos e ideológicos, que influenciam quais discursos são legitimados, quem pode falar em nome de quem e a que interesses servem. Para a pesquisadora, essa concepção se alinha ao conceito de ideologia de Bakhtin (1952 apud Magalhães, 2004), para quem todo signo é ideológico, pois reflete as estruturas sociais. Segundo ele, qualquer mudança na ideologia desencadeia transformações na linguagem (Magalhães, 2004).

Também nos preocupamos, em nossa pesquisa-formação, com a colaboração. Segundo Magalhães (2004), a colaboração implica que todos os envolvidos tenham espaço para expressar suas experiências e compreensões, podendo concordar ou discordar tanto do discurso dos demais quanto do próprio. Dessa forma, a participação ativa das/os professoras/es em um curso de formação continuada é essencial para o desenvolvimento de um agir crítico. Como destaca a autora, esse engajamento possibilita que os docentes aprendam a estruturar seus textos com descrições claras, evitando resumos e julgamentos de valor; a formular questionamentos que expressem claramente a discordância; e a construir argumentos fundamentados. Além disso, “descrições claras e não resumidas, ao permitir a compreensão do currículo enfocado e as possibilidades de constituição de um aluno crítico, possibilitam a negociação de significado sobre as práticas, a

avaliação crítica de colegas e do próprio agente, e propostas de reconstrução” (Magalhães, 2004, p. 57).

Buscamos, na pesquisa que propusemos, seguir os princípios de uma abordagem crítica, rompendo com o modelo tradicional de formação continuada, no qual os formadores apresentam suas propostas sem considerar o contexto específico das/os participantes e a circulação de discursos no contexto social. Dessa forma, reformulamos nossas ações de formação à medida que interagimos com as/os docentes cursistas, valorizando seus anseios e relatos, mas também os problematizando. Nosso alvo era que saíssem da experiência transformados e motivados a trabalhar os estudos feministas em suas salas de aula, de forma condizente com sua relevância.

Contudo, essa formação crítica e reflexiva não ocorre no vazio; ela precisa de conteúdo e contexto. Se a linguagem constrói identidades e relações de poder, é impossível formar professores críticos sem abordar as estruturas que sustentam essas relações, sendo o patriarcado e as desigualdades de gênero algumas das mais profundas. Assim, para subsidiar essa formação docente, voltamo-nos agora para os estudos feministas, compreendendo-os não apenas como teoria social, mas como ferramenta indispensável de leitura do mundo.

2.4 Contextualização sobre estudos feministas

Esta seção tem como propósito trazer uma contextualização dos estudos feministas no campo da educação. Para isso, partimos de referências clássicas como Heleieth Saffioti (2003, 2015) e Guacira Lopes Louro (1997). Saffioti (2003) busca compreender o gênero em perspectiva histórica, analisando o papel da mulher em uma sociedade de classes, capitalista, destacando as relações entre opressão de gênero e exploração econômica. Louro (1997) traça um panorama histórico dos estudos feministas e evidencia que o conceito de gênero é central ao movimento, articulando-se de forma indissociável, tanto linguística quanto politicamente, às lutas das mulheres.

Reconhecendo, contudo, que os debates feministas têm se expandido e se atualizado nas últimas décadas, este estudo também se apoia em autoras contemporâneas, como Heloisa Buarque de Hollanda (2020), Maria Lugones (2020), Yuderlys Espinosa Miñoso (2020) e Julieta Paredes Carvajal (2020), entre outras. Essas pensadoras ampliam o diálogo ao incorporar perspectivas decoloniais, interseccionais e latino-americanas, propondo uma reflexão crítica sobre as múltiplas experiências de gênero, raça, classe e sexualidade. Assim, buscamos articular diferentes vozes

teóricas que, em conjunto, contribuem para uma compreensão mais plural e situada do feminismo contemporâneo.

Uma das pioneiras dos estudos feministas e de gênero no Brasil foi Heleieth Saffioti, apesar de ter demorado para se declarar feminista por medo de sofrer censuras. Conforme relatam Veiga e Gasparetto (2021), sua primeira obra, originada de sua tese de doutorado defendida em 1966 e publicada em 1969, consolidou-se como um marco para o feminismo de esquerda no Brasil. Nesse trabalho, a autora propõe uma análise das mulheres como sujeitos históricos, articulando as relações entre capitalismo, patriarcado e preconceito. Saffioti foi uma das primeiras intelectuais brasileiras a discutir a interação entre diferentes marcadores sociais de diferença, antecipando o que hoje se compreende sob o conceito de interseccionalidade, embora o termo ainda não existisse à época de sua escrita (Veiga & Gasparetto, 2021).

Ao refletir sobre as dimensões de gênero, raça e classe, Saffioti (2003) examina as transformações da ordem patriarcal e sua relação histórica com o racismo e o capitalismo. Para a autora, as estruturas patriarcais de poder possuem caráter ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que sustentam a dominação, também permitem a circulação de matrizes subversivas de gênero. Ainda assim, Saffioti (2003) reconhece a existência de espaços de resistência e transformação, nos quais mulheres e homens podem alterar os rumos de suas trajetórias (Veiga & Gasparetto, 2021).

A autora também ressalta que o pertencimento a um determinado sexo/gênero e raça/etnia condiciona o lugar social dos indivíduos, sobretudo no mercado de trabalho. Como observa Saffioti (2003, p. 36), “em uma estrutura racista, sexista e classista, obviamente, as trabalhadoras não se especificam da mesma forma que os trabalhadores. Elas são sempre trabalhadoras mulheres brancas ou trabalhadoras mulheres negras ou de outra raça/etnia”.

Outra grande referência nos estudos feministas no Brasil, a pesquisadora Guacira Lopes Louro (1997), em sua obra *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, explica que, ao longo da história, ocorreram diversas ações isoladas ou coletivas de combate à opressão contra as mulheres. No entanto, quando se trata do feminismo como um movimento social organizado, costuma-se remetê-lo ao movimento iniciado no século XIX no Ocidente (Louro, 1997, p. 14). Esse período marca o que muitas estudiosas chamam de “Primeira Onda” do feminismo, cuja principal expressão foi o *sufragismo*, movimento pela conquista do direito ao voto feminino. Segundo Louro (1997, p. 15), as reivindicações dessa primeira onda, como o direito ao voto, o acesso à educação e oportunidades de trabalho, estavam mais diretamente ligadas aos

interesses das mulheres brancas. Como alertam Borges e Melo, “quando as primeiras construíram suas reivindicações via luta feminista, as mulheres negras continuavam esquecidas e tinham de enfrentar o racismo das mulheres brancas” (Borges & Melo, 2019, p. 6).

A “Segunda Onda” do feminismo tem início no final da década de 1960, período em que o movimento passa a se dedicar também à teorização. A autora destaca que o ano de 1968 é frequentemente citado como um marco de rebeldia e contestação, representando a expressão coletiva de uma insatisfação que vinha sendo gestada ao longo do tempo. Em países como França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha, diversos grupos (intelectuais, estudantes, negros, mulheres e jovens) manifestaram seu descontentamento com as estruturas sociais e políticas tradicionais, as grandes teorias universais, o formalismo acadêmico, a discriminação e a segregação. No entanto, 1968 deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo, já em curso, que continuou a se desdobrar em movimentos específicos e novas formas de solidariedade (Louro, 1997).

A autora (1997, p. 16) ressalta que é nesse contexto de “efervescência social e política que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas por meio de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos”, mas também por meio da produção intelectual em livros, jornais e revistas. Obras como *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir (1970), *A Mística Feminina*, de Betty Friedan (1971), e *Política Sexual*, de Kate Millett (1970), marcaram esse período. Além disso, feministas acadêmicas levaram suas pautas para universidades e escolas, integrando a militância ao campo intelectual e contribuindo para o surgimento dos estudos da mulher (Louro, 1997).

Guacira Lopes Louro (1997) explica que o grande objetivo das estudiosas dessa segunda onda era tornar visível a mulher que foi ocultada historicamente. Ela destaca a segregação social e política das mulheres, limitadas ao espaço doméstico, e como, mesmo quando presentes no trabalho, suas funções eram secundarizadas. As primeiras pesquisas feministas denunciaram essas desigualdades, produziram dados e desafiaram a ideia de neutralidade científica, assumindo um caráter político. Na busca por avançar nas análises e valorizando o trabalho coletivo, mulheres fundaram revistas, promoveram eventos e criaram grupos de estudo, embora muitos desses espaços tenham se tornado guetos, afastando-se da dinâmica acadêmica mais ampla. Assim, as questões femininas acabaram restritas a nichos específicos, dificultando tanto a integração do universo feminino ao conjunto social quanto a subversão dos paradigmas teóricos (Louro, 1997).

Apesar disso, os primeiros estudos feministas tiveram um papel essencial ao transformar referências esparsas sobre mulheres, antes vistas como exceções, em tema central. Além de reunir informações, produzir estatísticas e expor lacunas e vieses acadêmicos, esses estudos trouxeram à tona temas como cotidiano, família, sexualidade e sentimentos. Realizados com paixão, enfrentaram resistência por não se alinharem à suposta neutralidade científica, mas foram fundamentais para dar voz às mulheres silenciadas e ampliar o escopo do conhecimento acadêmico (Louro, 1997).

A autora considera que uma das principais marcas dos Estudos Feministas é seu caráter político, que desafia a noção tradicional de objetividade, neutralidade e distanciamento acadêmico. Pesquisadoras passaram a utilizar relatos pessoais, diários, cartas e romances, escrevendo na primeira pessoa e assumindo que suas investigações tinham motivações e intenções de transformação social (Louro, 1997).

Os estudos sobre a vida das mulheres, envolvendo trabalho, corpo, prazer, afetos, escolarização e participação econômica e política, evoluíram de descrições detalhadas para explicações teóricas, constituindo nos anos 90 o que podemos chamar de terceira onda. Algumas pesquisadoras se basearam no marxismo, outras na psicanálise, enquanto algumas rejeitaram teorias androcêntricas, desenvolvendo o feminismo radical. Cada vertente identificava uma causa central para a opressão feminina e buscava sua eliminação como caminho para a emancipação. Apesar das divergências teóricas, havia interesses comuns entre feministas. Elas combatiam visões essencialistas, que justificava desigualdades sociais entre homens e mulheres com base em diferenças biológicas. Esse argumento, seja no senso comum ou no discurso científico, reforçava a ideia de papéis complementares e imutáveis, naturalizando a desigualdade de gênero (Louro, 1997).

Diante de tais conjunturas, Louro (1997) conclui que é fundamental contestar a argumentação essencialista, demonstrando que não são as características biológicas em si, mas a maneira como são representadas e valorizadas socialmente que definem o que é considerado feminino ou masculino em diferentes contextos históricos. Para entender as relações entre homens e mulheres, é indispensável analisar as construções sociais sobre os sexos, e não apenas os aspectos biológicos. Nesse sentido, o debate se reformula por meio de uma nova linguagem, na qual o conceito de gênero se torna central.

Assim, foi por meio desses estudos feministas que o termo gênero passa e seu usado distinto de sexo. Servindo, no entendimento de Louro (1997), como uma ferramenta analítica e ao mesmo tempo política. Dirigindo o foco fundamentalmente para o caráter social, mas sem pretensões de negar que “o gênero se constitui com ou sobre os corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (Louro, 1997, p. 22).

O que se quer, nessa terceira onda, é trazer para o campo social a discussão das desigualdades entre os sujeitos. Porque elas existem e não podem mais ser negadas. Agora precisam ser explicadas. Os estudos passam a trazer o conceito de gênero no âmbito das relações sociais, pois é neste âmbito que se constroem os gêneros. Assim, os estudos ainda continuam priorizando as mulheres, mas passam também a olhar os homens, buscando evitar generalizações e com foco em contextualizar e também em reconhecer que há diferentes sociedades e diversos momentos históricos. Dessa forma, nota-se que “as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (Louro, 1997, p. 23).

O caráter fundamentalmente social e relacional do conceito de gênero não deve nos levar a concebê-lo apenas como a atribuição de papéis masculinos e femininos na sociedade. Se o fizermos, alerta a autora, estaremos reduzindo sua análise ao âmbito das relações interpessoais. É necessário, portanto, examinar “as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros” (Louro, 1997, p. 24).

Para a autora, compreender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos é fundamental. Alinhada às perspectivas críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, essa visão entende os sujeitos como portadores de identidades múltiplas, fluidas e, por vezes, contraditórias. O pertencimento a diferentes grupos sociais, como gênero, etnia e classe, molda o sujeito e pode gerar tensões identitárias. O gênero, assim como outras categorias, não se restringe ao mero desempenho de papéis sociais, mas constitui a própria identidade. Além disso, instituições e práticas sociais não apenas refletem as relações de gênero, mas também as produzem e são por elas atravessadas, demonstrando a interconexão entre gênero, classe, etnia e demais dimensões sociais (Louro, 1997, p. 25).

2.5 Estudos feministas contemporâneos: decolonialidade, interseccionalidade e transformações sociais

Os debates feministas vêm se expandindo e se renovando nas últimas décadas, incorporando perspectivas decoloniais, interseccionais e latino-americanas que propõem uma leitura crítica das múltiplas experiências de gênero, raça, classe e sexualidade. Essas abordagens ampliam o diálogo entre diferentes vozes teóricas, favorecendo uma compreensão mais plural, contextualizada e crítica do feminismo na atualidade, conforme preconiza bell hooks (2013).

Nesse contexto, Heloisa Buarque de Hollanda (2020) destaca a urgência de repensar o pensamento feminista a partir de uma epistemologia decolonial. Para a autora, “já não basta ocupar um espaço dentro da comunidade feminista” marcada por visões eurocêtricas; é necessário desconstruir as teorias hegemônicas e valorizar os saberes produzidos por mulheres colonizadas e de múltiplas ancestralidades. Inspirada em Yuderkys Espinosa Miñoso (2020), Hollanda afirma que vivemos um “momento de desencanto radical”, em que o feminismo precisa se reinventar diante das crises do capitalismo, da degradação ambiental e do enfraquecimento democrático. Nesse cenário, “o antigo sujeito político cede seu espaço para a emergência de um novo ator” (Hollanda, 2020, p. 12), que luta por direitos fundamentais desvinculados de partidos ou ideologias.

Esse movimento de renovação teórica alinha-se ao chamado giro decolonial, definido por Nelson Maldonado-Torres como uma forma de resistência política e epistemológica à lógica da modernidade/colonialidade, que se consolidou como base para novas formas de produção de conhecimento situadas na América Latina. Segundo Hollanda (2020), o diferencial do Grupo Modernidade/Colonialidade está na formulação dos conceitos de colonialismo e colonialidade: enquanto o primeiro se refere à dominação política e econômica de um povo sobre outro, o segundo ultrapassa as relações formais de poder, abrangendo também as dimensões subjetivas e simbólicas que sustentam hierarquias raciais e culturais. Ainda segundo Hollanda (2020), “a distinção entre decolonial e descolonial segue a mesma lógica”. A retirada do “s” expressa não apenas um processo histórico de descolonização, mas o rompimento com as estruturas persistentes da colonialidade em seus múltiplos aspectos.

As transformações contemporâneas também se expressam no campo do ativismo, que articula o pessoal e o coletivo, parte do local e se reconhece mais como sujeito social do que apenas político. Essa nova configuração marca a chamada quarta onda do feminismo, cuja principal

característica é a amplificação das vozes interseccionais e a valorização dos lugares de fala como espaços legítimos de expressão e ação política (Hollanda, 2020).

Entre as tendências atuais, destacam-se o feminismo decolonial e o feminismo para os 99%. O primeiro propõe “contraepistemologias situadas” (Hollanda, 2020, p. 12), formuladas a partir do Sul Global, enquanto o segundo, inspirado no manifesto de Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser, defende “um outro feminismo”, articulado a lutas antirracistas, ambientalistas e trabalhistas. Como sintetizam as autoras do manifesto: “não temos interesse em quebrar o telhado de vidro enquanto deixamos que a ampla maioria limpe os cacos” (Hollanda, 2020, p. 13). Ambos os movimentos convergem na crítica ao feminismo neoliberal e na defesa de uma agenda coletiva comprometida com justiça social, ambiental e racial, fundada na revisão epistemológica radical das teorias eurocentradas.

Avançando na crítica decolonial, Maria Lugones (2020) propõe uma reflexão profunda sobre a intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidade, buscando compreender a “indiferença dos homens em relação às violências que, sistematicamente, as mulheres de cor sofrem” (Lugones, 2020, p. 53). Essa indiferença, segundo a autora, é especialmente preocupante quando parte de homens que também são vítimas da dominação racial e do capitalismo global, mas que permanecem alheios às violências exercidas contra as mulheres de suas próprias comunidades.

Lugones observa que, tanto em contextos urbanos quanto em comunidades rurais e indígenas, as populações colonizadas nunca aceitaram a invasão colonial passivamente. No entanto, a autora entende que a indiferença masculina diante das violências sofridas pelas mulheres representa, ao mesmo tempo, uma resistência e uma contradição diante das transformações sociais impostas pela colonialidade. Ela enfatiza que tal indiferença é “traíçoeira”, pois “coloca barreiras intransponíveis em nossas lutas, enquanto mulheres de cor, por integridade e autodeterminação” (Lugones, 2020, p. 54).

Para Lugones (2020), essa indiferença não decorre apenas de uma cegueira epistemológica, mas está enraizada em uma separação categorial entre raça, gênero, classe e sexualidade, que impede uma visão integral das opressões. As feministas de cor, destaca a autora, têm insistido na importância de compreender as formas de dominação a partir das intersecções dessas categorias, desvelando dimensões de violência invisibilizadas pelos feminismos hegemônicos.

Ao articular os estudos feministas de mulheres de cor com o conceito de “colonialidade do poder”, elaborado por Aníbal Quijano (2000, apud Lugones, 2020), Lugones propõe o que

denomina de “sistema moderno-colonial de gênero”. Segundo ela, “caracterizar esse sistema de gênero como colonial/moderno [...] nos permitirá ver a imposição colonial em sua real profundidade” (Lugones, 2020, p. 55). Essa perspectiva evidencia como o sistema de gênero foi e continua sendo um instrumento fundamental da subjugação de homens e mulheres de cor, rompendo laços de solidariedade e perpetuando a lógica colonial nas relações sociais e epistemológicas. Em suas palavras, é necessário “rechaçar esse sistema, enquanto promovemos uma transformação das relações comunais” (Lugones, 2020, p. 55), para que se torne possível a construção de práticas libertadoras e decoloniais.

Na mesma linha de questionamento epistemológico, Yuderkys Espinosa Miñoso (2020) propõe uma nova leitura do feminismo a partir da América Latina, ancorada em sua vivência e nas contribuições da crítica decolonial. Para a autora, o objetivo de seu trabalho não é apenas teórico, mas “urgentemente prático”, pois se trata de compreender “o que sustenta nossas práticas feministas e o mundo que, com nossas ações, tornamos possível” (Miñoso, 2020, p. 97).

A partir do método genealógico, Miñoso (2020, p. 97) busca responder a uma questão fundamental: “como nos tornamos as feministas que somos?”. Essa pergunta orienta sua análise sobre as condições históricas e coloniais que permitiram o surgimento de um feminismo latino-americano marcado pela dependência de modelos eurocentrados. Para ela, o feminismo regional incorporou uma “razão feminista com pretensões de universalidade”, o que o levou a reproduzir, ainda que involuntariamente, as lógicas racistas, capitalistas e coloniais herdadas da modernidade (Miñoso, 2020, p. 98).

Miñoso (2020, p. 98) observa que o feminismo, ao se apresentar como libertário, frequentemente mantém compromissos com a modernidade ocidental, “proclamando-a como o tempo histórico que permite a libertação das mulheres”. Esse movimento, segundo ela, revela uma tensão entre o feminismo e as lutas antirracistas e decoloniais na América Latina, pois mostra que o projeto feminista moderno nem sempre se volta contra as estruturas coloniais, mas muitas vezes as reforça.

Ao propor uma “genealogia da experiência”, a autora busca compreender os mecanismos de poder que sustentam as hierarquias internas ao campo feminista e que produzem a exclusão de mulheres racializadas e subalternizadas. Inspirada em autoras como Chandra Mohanty, Miñoso (2020, p. 29) denuncia tanto o colonialismo discursivo dos feminismos do Norte quanto o “colonialismo internalizado” que atravessa as práticas feministas do Sul. Ela nomeia esse processo

como a “colonialidade da razão feminista”, um modo de pensar e agir que mantém o feminismo comprometido com os pressupostos da modernidade eurocêntrica. Para Miñoso (2020, p. 99), os feminismos hegemônicos do Norte “necessitam da cumplicidade dos feminismos hegemônicos do Sul para dar continuidade à história de colonização e dependência”. Essa dinâmica aprofunda desigualdades dentro do próprio campo feminista e silencia “aquelas cujos corpos estão marcados por processos de racialização e contínua exploração — a outra da outra” (Miñoso, 2020, p. 99). Dessa forma, a autora propõe uma crítica radical à razão feminista moderna, aliando o método genealógico à epistemologia feminista negra e de cor. Seu projeto visa “descolonizar o feminismo”, desvelando-o como parte do mesmo sistema de poder que pretende combater (Miñoso, 2020, p. 99).

Miñoso (2020, p. 114) reflete sobre o potencial do método genealógico como instrumento para expor “os compromissos do feminismo com a ontologia moderna eurocêntrica” e compreender suas implicações em uma crítica “radical antirracista e decolonial”. A autora acredita que esse método possibilita desvelar, de modo concreto, como a razão feminista eurocentrada molda e orienta as políticas feministas na América Latina e no mundo.

Em trabalhos anteriores, Miñoso aplicou a genealogia da experiência para analisar os movimentos sexo-genéricos e queer, bem como o movimento lésbico latino-americano. Ela também tem recorrido ao método para discutir os impasses entre o feminismo e os movimentos antirracistas, demonstrando sua eficácia para “desvendar os compromissos do feminismo contemporâneo com a modernidade e sua face oculta — a colonialidade” (Miñoso, 2020, p. 114).

A autora argumenta que questionar “como chegamos a ser o que somos, acreditar no que acreditamos, dizer o que dizemos, fazer o que fazemos” (Miñoso, 2020, p. 114) é o primeiro passo para compreender os alicerces que sustentam as práticas feministas. Segundo Miñoso (2020), esse processo tem levado muitas pesquisadoras e militantes a revisitarem a história “glorificada” do feminismo hegemônico e a revelar como parte de seus marcos históricos, como o sufrágio feminino, refletem, na verdade, as conquistas de mulheres brancas e de classes privilegiadas, enquanto outras foram excluídas dessas narrativas.

Nos debates mais recentes, observa-se a emergência de novas genealogias e narrativas críticas que buscam compreender “as condições de possibilidade da situação política que vivemos” (Miñoso, 2020, p. 115). A autora questiona, por exemplo, como a luta pela legalização do aborto se tornou o eixo central do feminismo latino-americano, ou como a violência interpessoal entre

homens e mulheres passou a definir o modo como se compreende a violência contra as mulheres. Ela também interroga “quem convoca e quem é deixada de fora” (2020, p. 115) em práticas como a greve de mulheres e nas políticas públicas voltadas às mulheres na região.

Essas reflexões, segundo a autora, apontam para a necessidade de romper com o sujeito normativo clássico do feminismo e de costurar novas narrativas que descentralizem as vozes hegemônicas. Por meio desses rompimentos, torna-se possível visibilizar “as condenadas do mundo”, aquelas cujas vidas e histórias foram apagadas pela estrutura feminista eurocêntrica (Miñoso, 2020, p. 115).

Julieta Paredes Carvajal (2020) desloca o eixo do feminismo ao criticar sua vertente ocidental, que, nascida de contextos sociais específicos, tornou-se uma teoria hegemônica que “invisibiliza outras realidades e outras contribuições”. Desde a Bolívia, ela propõe um processo próprio de reflexão e ação, enraizado nas experiências comunitárias de seu povo. Para Carvajal (2020), o feminismo deve ser entendido como “a luta e a proposta política de vida de qualquer mulher, em qualquer lugar do mundo, em qualquer tempo da história, que tenha se rebelado diante do patriarcado que a oprime”. Essa definição ampla reconhece as mulheres indígenas como ancestrais rebeldes, afirmando uma irmandade com feministas worldwide¹¹.

A autora observa que o feminismo ocidental, originado na Revolução Francesa e suas contradições, gerou vertentes como o feminismo da igualdade e o da diferença. No entanto, essas concepções, centradas no indivíduo, não se aplicam a sociedades como a boliviana, estruturadas na coletividade. “No Ocidente, o feminismo significou, para as mulheres, posicionar-se como indivíduos perante os homens”, enquanto nas comunidades andinas a vida se organiza pela interdependência (Carvajal, 2020, p. 197).

Assim, o feminismo comunitário propõe a comunidade como princípio de cuidado da vida, o que exige “desmistificar o chacha-warmi (homem-mulher)”. Este conceito, que expressa complementariedade, é frequentemente usado para negar a necessidade do feminismo entre os povos originários. Carvajal contesta isso, argumentando que “o chacha-warmi não reconhece a situação real das mulheres indígenas, naturaliza a discriminação e a subordinação”. Na prática, o par é confundido com o casal heterossexual, e “a autoridade é escolhida entre os homens, e as

¹¹ Worldwide refere-se à aplicação e adaptação do feminismo em escala global, focando na igualdade de gênero e direitos das mulheres em todas as culturas e contextos sociais.

mulheres apenas os acompanham como complemento”, configurando uma hierarquia (Carvajal, 2020, p. 197).

Para superar isso, a autora propõe inverter a ordem para “warmi-chacha” (mulher-homem), colocando as mulheres no centro da reconstrução comunitária. Essa não é apenas uma inversão simbólica, mas “uma reconceitualização do par complementar a partir das mulheres, porque são elas que têm vivido a subordinação”, visando uma complementariedade horizontal baseada em igualdade e reciprocidade (Carvajal, 2020, p. 198).

Para a autora, a comunidade, seja urbana, cultural, política ou afetiva, é o espaço dessa transformação. Nela, mulheres e homens são “duas metades imprescindíveis, complementares, não hierárquicas, recíprocas e autônomas”. A emancipação feminina é, portanto, inseparável da coletiva, pois “submeter a mulher é submeter a comunidade” (Carvajal, 2020, p. 200).

Em síntese, o feminismo comunitário de Carvajal (2020) desloca o eixo da luta da individualidade para a coletividade, propondo a reconstrução das relações de gênero a partir do cuidado, da autonomia e do bem viver em comunidade.

As reflexões das autoras analisadas evidenciam a necessidade de repensar o feminismo de forma plural, situando-o em contextos históricos, sociais e culturais específicos. Hollanda (2020) ressalta a urgência de descolonizar o pensamento feminista, enquanto Lugones (2020) aprofunda a compreensão das intersecções entre opressões e denuncia a indiferença masculina às violências femininas. Miñoso (2020) contribui ao revelar a colonialidade internalizada nos feminismos hegemônicos e ao propor uma genealogia da experiência para desvelar as estruturas de poder. Por fim, Carvajal (2020) oferece uma saída construtiva com o feminismo comunitário, que inverte a lógica individualista e propõe a reconstrução das relações a partir da reciprocidade e do bem viver coletivo.

Em conjunto, essas autoras apontam que um feminismo crítico, decolonial e comunitário não apenas questiona as estruturas de dominação, mas também propõe alternativas práticas e éticas para a construção de sociedades mais justas. A integração dessas perspectivas revela que a luta feminista contemporânea deve ser plural, interseccional e comprometida com a justiça social, ambiental e racial, reconhecendo a diversidade de experiências e promovendo a inclusão de vozes historicamente silenciadas.

2.6 Pedagogia engajada e a educação como prática de liberdade

O encontro com as obras de bell hooks (2013; 2018) representou um marco transformador em minha trajetória acadêmica e docente, especialmente o livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (hooks, 2013). Antes mesmo de ingressar no doutorado, durante uma disciplina sobre epistemes feministas, tive contato com esse livro e fui profundamente tocada por suas reflexões. As palavras de hooks (2013) expressavam com sensibilidade sentimentos e inquietações que eu vivenciava em sala de aula no período pós-pandemia, quando percebia meus alunos desmotivados e pouco participativos. Sentia a urgência de reavivar o entusiasmo e reconectar o ensino ao prazer de aprender. As reflexões da autora também ofereceram subsídios importantes para o desenvolvimento da pesquisa-formação desta tese. Assim, apresento, a seguir, algumas das ideias centrais propostas por hooks (2013).

Desde as primeiras páginas, hooks (2013) discute o entusiasmo na sala de aula como um ato de transgressão, desafiando a concepção tradicional de que o espaço educativo deve ser rígido e exclusivamente sério. Para a autora, o entusiasmo constitui uma força vital que promove tanto o engajamento intelectual quanto o emocional, configurando-se como elemento essencial para uma pedagogia libertadora. Inspirada em Paulo Freire, hooks (2013) defende que o ensino deve abandonar modelos fixos e autoritários e adotar práticas flexíveis que reconheçam as particularidades e subjetividades de cada estudante. Assim, o entusiasmo não se opõe à seriedade intelectual, ao contrário, ele a potencializa.

A autora enfatiza que esse entusiasmo não surge apenas do amor pelo conhecimento, mas da criação de uma comunidade de aprendizagem na qual o interesse mútuo e o reconhecimento da presença de todos são fundamentais. Nesse contexto, cada aluno é valorizado como sujeito ativo do processo educativo, e a responsabilidade pela dinâmica da sala de aula torna-se compartilhada. Em outras palavras, hooks (2013) defende que uma pedagogia radical deve desconstruir a figura do professor como única autoridade e promover uma construção coletiva do saber, sustentada na colaboração, no diálogo e na afetividade.

Para bell hooks (hooks, 2013, p. 25), a educação como prática da liberdade constitui o cerne de uma pedagogia transformadora. Ensinar, nessa perspectiva, vai além da transmissão de informações: trata-se de participar ativamente do “crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos”. A autora afirma que educar “de um modo que respeite e proteja as almas de nossos alunos

é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2013, p. 25).

As bases dessa pedagogia são encontradas nas obras de Paulo Freire (1987; 2021) e Thich Nhat Hanh (2015). De Freire, hooks herda a crítica à “educação bancária” e a defesa de uma educação libertadora, que ocorre quando “todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” (hooks, 2013, p. 26). Da filosofia budista de Hanh (2015), ela incorpora uma visão holística e integradora, que une mente, corpo e espírito, rompendo com a fragmentação típica do modelo acadêmico tradicional.

Nesse sentido, hooks (2013, p.29) critica com veemência as estruturas universitárias que desprezam o bem-estar integral de professores e alunos, limitando a educação à dimensão cognitiva. Em suas palavras, “pouco importava que os acadêmicos fossem drogados, alcoólatras [...]; o único aspecto importante da nossa identidade era o fato de nossa mente funcionar ou não”. Em oposição a essa lógica, a pedagogia engajada proposta por hooks valoriza o bem-estar e exige dos educadores um compromisso ativo com a autoatualização. Citando Thich Nhat Hanh, ela reforça que “se a pessoa que ajuda estiver infeliz, não poderá ajudar a muita gente” (hooks, 2013, p.28).

A autora (hooks, 2013) relata sua própria desilusão com o ambiente acadêmico, marcado pela ausência de práticas pedagógicas progressistas. Apesar disso, ela reconhece o papel transformador das/os estudantes, que demandam uma educação capaz de curar o “espírito desinformado e ignorante” e conectar o conhecimento à experiência de vida. A autora defende que o ensino libertador é um processo mútuo e arriscado, que exige abertura tanto dos alunos quanto dos professores. Para ela, “os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva” (hooks, 2013, p. 35). Assim, o ensino como prática da liberdade fortalece e empodera ambos os lados, criando um espaço de crescimento coletivo e resistência.

Ao refletir sobre o ensino dos estudos feministas na contemporaneidade, hooks (2013) observa que o perfil das/os estudantes se tornou mais diverso, composto não apenas por mulheres brancas “convertidas” à causa, mas também por pessoas negras, homens e sujeitos de diferentes nacionalidades. Muitos desses estudantes manifestam um “ceticismo fundamental” sobre a relevância do feminismo para a luta antirracista, questionando: “O movimento feminista não é direcionado, na verdade, para as mulheres brancas?” (hooks, 2013, p.152).

Para hooks, esse ceticismo não representa um obstáculo, mas um catalisador de diálogo e crescimento. Ela sustenta que, para confrontar nossas diferenças, “temos de mudar de ideia acerca de como aprendemos; em vez de ter medo do conflito, temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento” (hooks, 2013, p.154). Desse modo, a autora propõe uma pedagogia que acolhe o conflito como espaço produtivo de reflexão, em vez de reprimi-lo, abrindo caminhos para a construção de um feminismo interseccional e inclusivo.

A esse respeito, no livro *O feminismo é para todo mundo* (hooks, 2018), a autora apresenta uma proposta de feminismo como um movimento contra o sexismo e a opressão, convidando homens, mulheres e pessoas de todas as identidades de gênero a se educarem e se engajarem na luta por uma sociedade mais justa.

A obra de hooks (2013) posiciona a transgressão como ato político e epistemológico de resistência às estruturas opressoras. A transgressão pedagógica não se reduz à ruptura de regras institucionais, mas constitui um movimento de descolonização do saber, que incorpora vozes marginalizadas e questiona as hierarquias de poder no espaço educativo. Assim, o diálogo crítico substitui a autoridade verticalizada, e o processo de ensino-aprendizagem se transforma em um território de libertação e autonomia.

A concepção hooksiana de formação docente transformadora compreende o ato de ensinar como uma jornada de autoexame crítico e compromisso ético-político. Formar-se professor, nesse sentido, significa desaprender práticas autoritárias, reconstruir saberes e assumir a responsabilidade de atuar como agente de transformação social. A formação docente, portanto, transcende a aquisição de técnicas pedagógicas: trata-se de uma práxis libertadora que une teoria, afeto, corporeidade e engajamento político.

Como visto, a pedagogia engajada de bell hooks (2013) constitui um projeto ético, político e epistemológico voltado à emancipação humana. Ao conceber a educação como prática da liberdade, a autora convoca professores e estudantes a participarem de uma construção coletiva do conhecimento, sustentada no diálogo, na empatia e na transgressão. Essa perspectiva nos inspira a levar os estudos feministas para a educação, pois a proposta da autora é uma reconfiguração radical da sala de aula, que deixa de ser espaço de reprodução do poder e passa a ser território de esperança, transformação e resistência.

No entanto, implementar a pedagogia engajada de hooks (2013) e a transgressão em sala de aula não é apenas um ato de vontade docente; é uma prática que ocorre dentro de uma instituição regida por normas estatais. Para que a escola seja, de fato, esse espaço de liberdade, precisamos compreender o terreno jurídico em que pisamos. Analisar as políticas públicas não é apenas um exercício burocrático, mas a busca pelas garantias legais que nos permitem ou nos impedem de realizar esse trabalho pedagógico transformador.

2.7 Políticas públicas educacionais sobre gênero e sexualidade no Brasil

Nesta pesquisa, entendemos que o conceito de gênero é historicamente construído e transcende explicações baseadas apenas em diferenças biológicas, sendo compreendido como uma construção social, histórica e política (Beauvoir, 1970; Louro, 1997; Vianna & Unbehaum, 2004). Nesse sentido, Joan Scott (1995) argumenta que gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundamentadas nas diferenças percebidas entre os sexos e um dos principais meios de dar significado às relações de poder. Dessa forma, compreender o gênero como uma categoria analítica permite problematizar desigualdades estruturais e suas implicações na educação, tornando-se fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a equidade de gênero, a inclusão e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Com a ascensão do movimento feminista nas décadas de 1960 e 1970, as desigualdades de gênero passaram a ser reconhecidas como um problema social. Desde então, muitos países têm voltado mais atenção a essa questão, desenvolvendo e implementando políticas públicas com enfoque de gênero em diversos setores governamentais. No entanto, apesar desses avanços, a desigualdade e a violência de gênero ainda apresentam índices alarmantes em todo o mundo, e o Brasil não é exceção.

Sob essa perspectiva, Vianna e Unbehaum (2004) evidenciam que a análise das políticas públicas educacionais mostra como o gênero estrutura as relações de poder e influencia a organização social, desde a formulação de normas científicas e jurídicas até a construção de identidades e a estruturação da escola. Compreender o gênero como um fator que confere significado às relações de poder possibilita uma análise crítica das políticas educacionais e de seu papel na perpetuação ou superação das desigualdades. Assim, uma avaliação sistemática dessas políticas pode contribuir significativamente para o enfrentamento das desigualdades de gênero na educação.

Diversas pesquisas já apresentam históricos amplos e bem estruturados das políticas públicas sobre gênero no Brasil. Entre elas, destaca-se o estudo das professoras Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004), que analisam as principais leis, programas e planos nacionais entre 1988 e 2002. As autoras enfatizam a importância da Constituição Federal (CF/1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), do Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997). Já a pesquisa de Thiene Cassiavillani e Mirian Albrecht (2023) examina 28 documentos produzidos entre 1990 e 2018. Temos também os estudos de Isabela Catrinck e colaboradores (2020) que analisaram as principais Políticas Públicas Educacionais de Gênero e Diversidade Sexual, evidenciando suas ascensões frente ao avanço conservador do Movimento Escola Sem Partido. Esses estudos apontam que os diferentes cenários políticos provocaram avanços e retrocessos, resultando em políticas caracterizadas por lacunas e descontinuidades. A ausência de uma legislação específica sobre o tema tem dificultado sua consolidação no ambiente escolar brasileiro. Sobre esse aspecto, Catrinck et al (2020), enfatizam a importância de que as políticas públicas sejam políticas de Estado e não apenas de governo, para que não fiquem limitadas a um único mandato de gestão.

Com base nos históricos apresentados nas pesquisas citadas, percebe-se que, desde a redemocratização do Brasil, marcada pela Constituição Federal de 1988, houve avanços que indicavam um caminho para a consolidação de legislações sobre o tema. No entanto, a partir de 2014, com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) e, posteriormente, em 2017/2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambos documentos publicados com a supressão de termos relacionados a gênero e diversidade sexual, somada à ascensão do movimento Escola Sem Partido, observa-se uma mudança de perspectiva. A abordagem de gênero passou a ser alvo de censura por parte da sociedade e evitada por educadores para fugir de conflitos e represálias.

Para uma melhor compreensão dos achados das pesquisas analisadas e considerando que, mesmo diante de tentativas de censura, é papel da escola discutir temas como gênero, diversidade e inclusão para a construção de uma sociedade mais igualitária, conforme prevê a Constituição Federal (Brasil, 1988), apresentamos, nos parágrafos seguintes, um compilado das principais leis que asseguram a abordagem de gênero na educação em nosso país.

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, instituiu-se um Estado democrático de direito. A Constituição Federal (doravante CF) tem como objetivo garantir o exercício dos direitos sociais e individuais, promovendo liberdade, segurança, bem-estar,

desenvolvimento, igualdade e justiça como valores fundamentais de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, pautada na harmonia social e no compromisso com a solução pacífica de conflitos (Brasil, 1988).

No artigo 3º, a CF estabelece diversos objetivos fundamentais que contribuem para o enfrentamento das desigualdades de gênero, como: i) construir uma sociedade livre, justa e solidária; ii) erradicar a pobreza e a marginalização, reduzindo as desigualdades sociais e regionais; iii) promover o bem de todos, sem discriminação por origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de preconceito (Brasil, 1988).

No que se refere à educação, o artigo 206 da CF define como princípios da educação brasileira a liberdade de ensinar, aprender e divulgar a arte e o saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; e a valorização dos profissionais da educação escolar (Brasil, 1988).

Após a CF, tivemos a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, que protege os direitos humanos de crianças e adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos de direito. A legislação detalha esses direitos e afirma a garantia à liberdade, incluindo opinião, expressão e crença. Com isso, é possível depreender que as/os estudantes têm a liberdade de desenvolver sua própria opinião e de se expressar como desejar. Ou seja, os pais têm que garantir isso e não proibir que a escola fale de certos temas para que seus filhos não se expressem como desejam (Brasil, 1990).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), que, além de reafirmar os princípios previstos na Constituição, acrescenta diretrizes como o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática do ensino público. A LDB também estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, aspectos fundamentais no combate às desigualdades e violências. Além disso, a lei fortalece a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, considerando a diversidade étnico-racial como um eixo estruturante da educação (Brasil, 1996).

No ano de 2004, foi publicado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2004) com o objetivo de reduzir as desigualdades entre homens e mulheres no país, destacando a responsabilidade do Estado na promoção da equidade por meio de políticas públicas.

No capítulo 2, o plano abordou a educação inclusiva e não sexista, estabelecendo os seguintes objetivos: i) Incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no

processo educacional, tanto formal quanto informal; ii) Garantir um sistema educacional livre de discriminação, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia; iii) Ampliar o acesso à educação básica para mulheres jovens e adultas; iv) Dar visibilidade à contribuição das mulheres na construção da história da humanidade; v) Combater estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e na comunicação (Brasil, 2004, p. 54).

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres impulsionou diversas mudanças nas ações do governo brasileiro, incluindo a priorização das mulheres na titularidade de escrituras de imóveis e melhorias significativas no atendimento à saúde.

A lei mais relevante no Brasil na garantia de direitos das mulheres, a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006a), sancionada em 7 de agosto de 2006, estabelece diretrizes para a prevenção e o combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. Composta por 46 artigos distribuídos em sete títulos, a legislação está alinhada à Constituição Federal (art. 226, § 8º) e a tratados internacionais assinados pelo Brasil, como a Convenção de Belém do Pará, o Pacto de San José da Costa Rica, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Brasil, 2006b)

O capítulo 1 do título 3 da Lei Maria da Penha, trata das medidas de prevenção e em alguns dos seus incisos orienta especificamente sobre a abordagem na educação. A exemplo dos incisos abaixo:

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (Brasil, 2006a).

O Plano Nacional de Educação (PNE), em sua versão decenal de 2014 -2024¹², previa em seu artigo 2º, inciso III, “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (Brasil, 2014), entretanto com a pressão de setores conservadores como a bancada evangélica e o movimento Escola Sem Partido,

¹² No momento da escrita desta tese a versão decenal de 2024-2034 estava em processo de aprovação e pode ser acompanhada no link: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>

a versão final do Plano foi aprovada com uma versão mais genérica: “erradicar todas as formas de discriminação”. Também teve mudança no inciso 5º, que traz como uma das diretrizes do PNE a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 2014). O fato de não estar explicitado quais desigualdades devem ser combatidas faz com que essas pautas não ganhem ênfase e muitas vezes sejam deixadas de lado em políticas públicas. Entretanto, ainda assim é uma lei que pode ser utilizada para justificar a abordagem da temática, uma vez que está subentendida dentro das diversas formas de discriminação citada na lei.

A Base Nacional Comum Curricular também foi homologada com a supressão dos termos “gênero” e “sexualidade”. Conforme argumentam Cassiavillani e Albrecht (2023, p. 17) sua aprovação ocorreu em um “momento de levante do conservadorismo no Brasil, com acaloradas discussões, sendo palco de disputa entre as parcelas conservadoras e progressistas da sociedade”. Mesmo tendo perdido espaço com a supressão dos termos que especificam a abordagem, a ideia de diversidade pode ser encontrada subentendida em suas habilidades e competências. O documento entende a educação escolar como responsável por promover a diversidade, a igualdade e os direitos humanos e esse entendimento está presente de forma transversal em várias áreas do conhecimento da Base.

Além das leis e políticas públicas apresentadas até aqui, o Brasil é consignatário de tratados internacionais onde se compromete com a atuação no combate à violência de gênero e na busca por igualdade. Dentre esses tratados estão:

- ✓ Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960);
- ✓ Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966);
- ✓ Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968);
- ✓ Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979);
- ✓ Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989);

(Brasil, 2006b)

Diante das leis e políticas públicas apresentadas, é possível concluir que professoras e professores têm respaldo legal para abordar temas como gênero, sexualidade, estudos feministas e diversidade em sala de aula. No entanto, conforme já evidenciado, especialmente após a publicação

do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve uma forte pressão de setores conservadores. Esses grupos utilizaram a pauta de gênero para gerar pânico moral (Miskolci, 2007) e, assim, angariar apoio à repressão contra docentes que tratam dessas questões.

Para incentivar e garantir a abordagem de gênero na educação, o site Gênero e Educação¹³, integrante da ONG Ação Educativa, disponibiliza diversos textos explicativos e planos de aula que auxiliam professoras e professores. Em uma entrevista¹⁴, Denise Carreira (Carreira, 2020), ativista de direitos humanos e coordenadora da ONG, explica o significado de abordar gênero na educação: “trata-se de discutir o que significa, na nossa sociedade, ser homem e mulher, as questões de identidade de gênero e sexualidade. É debater as violências contra meninas, mulheres, pessoas LGBTQ+, as desigualdades salariais, de oportunidades, e a divisão do trabalho doméstico”.

É discutir a gravidez na adolescência e o direito à sexualidade das meninas, meninos e jovens. Inclui debater as masculinidades, porque os meninos são ensinados a negar emoções e fragilidades, e isso faz com que a gente eduque crianças que alimentam essas desigualdades e traz muito sofrimento para eles, é opressivo.

E quando não se fala sobre essas coisas, cria-se espaço para que as violências e desigualdades cresçam, e para que nossos filhos e filhas cresçam sob o risco de serem vítimas (Carreira, 2020).

Além disso, com o objetivo de auxiliar professoras/es na defesa de sua liberdade de cátedra e no direito de abordar gênero na educação, como previsto em lei, um grupo formado por mais de 80 entidades ligadas à educação e aos direitos humanos elaborou o Manual de Defesa contra a Censura na Escola¹⁵. O documento relata diversas situações em que docentes foram alvo de ameaças e denúncias por abordarem temas relacionados aos direitos das minorias, bem como os desdobramentos dessas ações em favor dos educadores. Essas acusações, em sua maioria, são promovidas por políticos ou membros da comunidade que apoiam o movimento Escola Sem Partido. O manual oferece orientações jurídicas e estratégias político-pedagógicas para que professoras/es se sintam mais seguros ao tratar das temáticas de gênero na escola.

Dessa forma, embora as políticas públicas garantam essa abordagem, a educação enfrenta um cenário de insegurança. Por um lado, observa-se em alguns setores da sociedade uma crescente

¹³ Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/>

¹⁴ A entrevista completa pode ser acessada no link: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/stf-derruba-lei-que-proibia-debater-questoes-de-genero-na-escola-entenda/>

¹⁵ Manual disponível para download em: <https://manualdedefesadasescolas.org.br/>

valorização das mulheres, o respeito à diversidade e o combate às violências de gênero. Por outro, há uma escalada de ataques por parte de grupos conservadores, que incitam filmagens em sala de aula para denunciar uma suposta “ideologia de gênero”, propagam a falsa ideia de distribuição do chamado “kit gay” nas escolas e afirmam que a linguagem neutra está destruindo a gramática. Apesar da pressão e das ameaças direcionadas a docentes, iniciativas como o site Gênero e Educação, o Manual de Defesa contra a Censura na Escola, cursos e projetos de extensão ofertados por universidades e organizações da sociedade civil, como o curso que ministramos nesta pesquisa, oferecem suporte pedagógico e jurídico, reforçando a importância da liberdade acadêmica e pluralismo de ideias, que culminam em formação crítica. Assim, garantir a abordagem de gênero na educação não é apenas um direito, mas uma necessidade para a construção de uma sociedade mais igualitária e verdadeiramente democrática.

2.8 O discurso de ódio e a cruzada antigênero na educação

Nos últimos anos, servidores públicos e professoras/es têm se tornado alvo de ataques por parte de determinados setores da sociedade. Argumenta-se que o funcionalismo público representa um alto custo ao Estado e que esses profissionais estariam associados a um único viés político, identificado com a esquerda. Soma-se a isso o medo da chamada “ideologia de gênero”, que alimenta a crença de que ela ameaça a família tradicional, a biologia e a liberdade de expressão, além de supostamente “influenciar” a sexualidade das crianças.

Paralelamente, intensificam-se os discursos em defesa da privatização e de reformas administrativas, sob a justificativa de eliminar supostas “regalias” do serviço público. Nesse cenário, professoras/es em sala de aula tornaram-se um dos principais alvos dessas investidas. Tais mobilizações têm resultado em ataques à liberdade de cátedra, denúncias extrajudiciais contra escolas, proibição de materiais didáticos sobre sexualidade e gênero e proposições legislativas que visam restringir não apenas a educação sobre esses temas, mas também os direitos sexuais e reprodutivos de mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ (Prado & Correa, 2018, p. 445).

Na tentativa de explicar a expansão desse fenômeno no Brasil, Silva (2024) observa que, desde as manifestações de 2013¹⁶, emergiram grupos conservadores dispostos a retomar o controle político e cultural do país, percebendo os governos progressistas do PT como ameaça aos interesses

¹⁶ Essas manifestações são explicadas em: <https://www.politize.com.br/por-que-junho-de-2013-marcou-o-brasil/>

das elites. A ampliação do acesso ao consumo e, sobretudo, à educação superior durante esses governos provocou receios entre os setores dominantes, que passaram a enxergar as universidades como espaços de formação crítica e, portanto, potencialmente subversivos à ordem vigente.

Segundo o autor, a desigualdade constitui a base das questões sociais no Brasil. A ideologia dominante atua para naturalizar essa estrutura, transferindo às gestões governamentais e à própria democracia a culpa pelas mazelas sociais, enquanto as elites responsáveis pela manutenção dessas desigualdades permanecem protegidas e invisibilizadas (Silva, 2024).

Para compreender a origem dessa vertente conservadora, Corrêa e Prado (2024) apontam que, desde meados da década de 1990, articulou-se uma ofensiva político-ideológica contra o conceito de gênero, promovida pelo Vaticano e difundida internacionalmente (Case, 2016; Corrêa, 2018, apud Corrêa & Prado, 2024). Essa disputa ganhou visibilidade na IV Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim (1995), quando a Santa Sé tentou excluir o termo “gênero” dos documentos oficiais. No Brasil, o debate emergiu em 2003 e se expandiu nos anos seguintes com o apoio de setores religiosos e grupos conservadores, culminando na disseminação da chamada “ideologia de gênero” (Corrêa & Prado, 2024).

A década seguinte testemunhou o fortalecimento desse movimento. Em 2013, durante as discussões do Plano Nacional de Educação (2014–2024), forças religiosas e o movimento Escola sem Partido deflagraram uma ofensiva aberta aos conteúdos sobre gênero — fenômeno que também se repetiu em outros países da América Latina e da Europa (Miguel, 2016; Prado & Corrêa, 2018, apud Corrêa & Prado, 2024). No Brasil, a organização CitizenGO promoveu, em 2017, campanhas de ataque à filósofa Judith Butler (Corrêa & Prado, 2024).

De acordo com os autores, a ofensiva antigênero consolidou-se com o avanço da extrema direita e foi incorporada a regimes autocráticos. No Brasil, o governo Bolsonaro, a partir de 2019, institucionalizou essa agenda, alinhando-se a países como Hungria e Polônia. Corrêa e Prado (2024) observam ainda que iniciativas como as escolas cívico-militares e a educação domiciliar derivaram dessa ofensiva, buscando legitimar o controle parental sobre a formação das crianças e até defender o “direito” à punição física, sob o pretexto de protegê-las de “riscos ideológicos e morais” (Cariboni, 2022; Aquino & Moura, 2022, apud Corrêa & Prado, 2024).

O alcance dessa ofensiva ampliou-se quando Bolsonaro declarou, em seu discurso de posse, que o combate à “ideologia de gênero” seria uma prioridade de governo. A partir de então, essa pauta foi incorporada às políticas públicas de educação, direitos humanos e relações exteriores,

sustentando um projeto familista que, além de impor uma visão ideológica abertamente antigênero, “corrói o acesso à educação como direito inegociável de cidadania” (Corrêa & Prado, 2022).

Embora a noção de família já estivesse presente em políticas sociais anteriores, como o Bolsa Família, o governo Bolsonaro a ressignificou, atribuindo-lhe novas funções: “gerir o bem-estar dos membros, regular comportamentos indesejáveis e vigiar valores morais na formação escolar” (Corrêa & Prado, 2024). Assim, a semântica da “ideologia de gênero” foi transformada: o gênero deixou de ser reconhecido como categoria afirmativa e passou a ser tratado como ameaça à família e à moral, consolidando um modelo de família “fechada em si mesma e com primazia sobre o Estado”. Essa mutação discursiva, ao adotar o vocabulário aparentemente neutro das políticas públicas, mascarou a radicalização conservadora e a naturalização de uma ideologia antigênero institucionalizada.

Ao analisar essas transformações discursivas, Silva (2024) observa que a extrema direita brasileira constrói e utiliza narrativas que rejeitam regras de convivência e valores de respeito mútuo, rotulando-os como “politicamente correto” ou “mimimi”. Essa postura, apresentada como “autenticidade” e “liberdade de expressão”, na realidade, funciona como justificativa para a disseminação de discursos de ódio que legitimam comportamentos racistas, misóginos e LGBTfóbicos.

Para o autor, um dos eixos centrais dessa retórica é o discurso LGBTfóbico, sustentado pela invenção da chamada “ideologia de gênero”, apresentada de forma distorcida como uma ameaça à “família tradicional”, concebida a partir do modelo homem, mulher e filhos heterossexuais. Nesse movimento, setores conservadores deslegitimam os estudos de gênero ao acusá-los de promover uma suposta “lavagem cerebral” e de buscar a formação de uma “geração de gays e lésbicas”. Tal narrativa, ao acionar medos coletivos e simplificar transformações sociais complexas, contribui para a produção de pânico moral e para a mobilização de grupos que se percebem ameaçados. Articulada a esse pânico, a ampla manipulação discursiva, potencializada por fake news como o suposto “kit gay” e a “mamadeira de piroca”, foi decisiva para fortalecer a ascensão de grupos conservadores no Brasil, explorando medos e preconceitos enraizados na sociedade (Silva, 2024, p. 72).

A fim de compreender de modo mais aprofundado como esse mecanismo de pânico moral é construído e operacionalizado no discurso social, recorreremos às contribuições do sociólogo brasileiro Richard Miskolci (2007), para quem os pânicos morais funcionam como estratégias de

resistência e controle frente a transformações societárias, na medida em que “emergem a partir do medo social com relação às mudanças, especialmente as percebidas como repentinas e, talvez por isso mesmo, ameaçadoras” (Miskolci, 2007, p. 103). Tais pânico são acionados quando determinadas formas de relação, organização social ou modos de vida passam a ser percebidos como capazes de desestabilizar instituições historicamente responsáveis pela manutenção de uma ordem social específica, marcada por hierarquias de gênero, normas morais e valores tradicionais. Assim, a rejeição a essas transformações não se restringe a práticas isoladas, mas se ancora no temor de que mudanças nas relações sociais coloquem em risco estruturas que sustentam o *status quo*, construindo certos grupos ou sujeitos como ameaças simbólicas à ordem social vigente (Miskolci, 2007).

Diante desse contexto, muitas professoras e professores, especialmente da educação básica, sentem-se coagidos a evitar o trabalho com temas relacionados a gênero e diversidade, seja por medo de represálias, seja pela falta de respaldo institucional e formativo. Essa conjuntura reforça a urgência de criar espaços seguros e críticos de reflexão, nos quais educadoras/es possam aprofundar seus conhecimentos, desconstruir preconceitos e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos. É nesse cenário que se insere o projeto de extensão voltado à formação docente aqui apresentado, cujo objetivo foi não apenas oferecer subsídios teóricos e metodológicos, mas também fomentar uma pedagogia engajada (hooks, 2013), capaz de enfrentar o avanço do conservadorismo e promover uma educação mais democrática, inclusiva e emancipadora.

Em suma, a cruzada antigênero não é apenas um movimento político, mas um fenômeno discursivo. O pânico moral é fabricado através da linguagem com fake news, distorção de termos como “ideologia de gênero”, silenciamentos. Portanto, enfrentar esse cenário exige mais do que coragem; exige letramento crítico para desconstruir esses discursos de ódio. É nesse contexto de disputa de narrativas que nossa pesquisa se insere, buscando entender como professoras/es podem, pela linguagem, reexistir a esses ataques

2.9 Diálogos com outras pesquisas: percursos e conexões

Antes de iniciar oficialmente minha pesquisa, ainda na fase de elaboração do pré-projeto, comecei a investigar o tema. Isso porque tinha muito interesse em saber o que outras pesquisas já haviam identificado, os caminhos que percorreram, os desafios que enfrentaram e suas descobertas.

Esse meu interesse em descobrir outras produções, é uma forma de reconhecer que pouco sei e que muito quero saber. É o que movimenta os pesquisadores na direção da pesquisa. O que nos move como pesquisadores, conforme explica Norma Ferreira (2002, p. 258) , é o não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas na área e pelo desafio de conhecer o já produzido e construído para depois lançar-se ao desafio de “buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente” (Ferreira, 2002, p. 259).

Talvez não possa dizer que houve um momento único em que parei e realizei um balanço da produção, estado da arte ou revisão da literatura, como alguns autores chamam. Em vez disso, foi um movimento constante de busca por outras pesquisas, de ir e vir, de diálogos como diferentes perspectivas em diversos momentos da pesquisa. Pois para mim, o desenvolvimento de uma tese depende muito desse processo, desse diálogo imaginário com outras/os pesquisadoras/es. Aliás, me senti tão próxima de algumas delas que tomei a liberdade de escrever e-mails informando como sua pesquisa estava sendo útil, e algumas responderam com agradecimentos e valiosas dicas.

Assim, com essas minhas idas e vindas em busca de outras pesquisas, fui guardando tudo que encontrei em uma pasta chamada “Pesquisas parecidas”. De fato, não foi possível encontrar uma pesquisa exatamente igual a minha, mas encontrei algumas que caminharam na mesma vertente teórica ou que realizaram também uma proposta de pesquisa-formação ou investigaram ações de professoras/es após participarem de cursos sobre gênero e sexualidade.

Iniciei as buscas em plataformas como Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da Capes, além de sites de revistas e periódicos da área de linguística e educação, principalmente em dossiês sobre o tema. Entretanto, adotei como referência nesta seção o Banco de dados da Capes, onde localizei a pesquisa original de cada pesquisador. Busquei por temáticas alinhadas à minha, como: formação de professores para a abordagem de gênero e sexualidade; gênero e sexualidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); diversidade na BNCC; letramento crítico na formação de professores; entre outros. Os achados compuseram um trabalho que foi publicado como artigo. Nele expus 26 pesquisas selecionada no recorte de 10 anos e busquei analisar as metodologias adotadas bem como pontos em comum nos achados e considerações de cada uma das pesquisas. Nos parágrafos seguintes, exponho algumas das pesquisas encontradas.

Uma das pesquisas que mais me chamou atenção por sua proximidade com o que eu propunha foi a de **Camila Capparelli** (2020). Em seu mestrado, ela realizou uma pesquisa-

formação na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC), na qual ofereceu um curso complementar a acadêmicos de Letras da Universidade Estadual de Goiás, buscando discutir conhecimentos praxiológicos relacionados às identidades sociais de gênero e sexualidade. O objetivo de sua pesquisa era refletir sobre a premente necessidade de vincular as discussões de gênero e sexualidade à formação de professoras/es de línguas. Capparelli (2020) gerou dados por meio de questionários, transcrições de falas dos encontros e textos reflexivos produzidos pelos participantes da pesquisa, os quais foram analisados e organizados em quatro eixos: i) percepções iniciais de gênero, sexualidade e ensino; ii) problematizações acerca dos mecanismos de regulação social; iii) escola, prática docente e ressignificações pessoais; e, iv) intersecções de gênero, raça, sexualidade. A autora destaca que suas investigações apontam para a eficácia da colaboração crítica na formação docente, especialmente ao “buscar desenvolver, em parceria com as/os professoras/es em formação, repertórios discursivos que corroborem visões menos essencialistas e generalizantes acerca das identidades de gênero e sexualidade” (Capparelli, 2020, p. 7).

A autora relata que a pesquisa-formação provocou debates entre professoras/es de línguas sobre questões de gênero e sexualidade, visando satisfazer pelo menos duas necessidades urgentes. Em linhas gerais, a primeira necessidade consistiu em desfazer o tabu ainda presente na sociedade em relação às temáticas do corpo. Enquanto a segunda está relacionada a um dos princípios fundamentais da educação linguística crítica, que afirma que "todas as realidades sociais são construídas por meio de repertórios linguísticos e só podem ser desconstruídas e reconstruídas por meio deles" (Pessoa, 2018, p. 192 *apud* Capparelli, 2020). Além de desafiar o tabu que permeia as ideias de gênero e sexualidade, ao longo do processo de formação, o grupo procurou questionar como esses conceitos se relacionam com a prática de ensino, refletindo sobre o papel crítico dos/as professoras/es diante das injustiças presentes no ambiente escolar (Capparelli, 2020).

Para Capparelli (2020), cabe às gestões públicas, assim como às/aos professoras/es, compreender e estudar sobre as opressões causadas pelo gênero para promover um maior engajamento na elaboração de políticas públicas. Além disso, é crucial defender um feminismo interseccional que ultrapasse os limites da academia e se estenda por todas as áreas da vida humana. Por fim, aponta que em um cenário polarizado, como ocorre no Brasil contemporâneo, onde as incertezas sobre o futuro são paradoxalmente nossas únicas certezas, cabe a nós resistirmos com responsabilidade e comprometimento ético, agindo através das brechas que surgem das práticas sociais (Capparelli, 2020).

A pesquisadora **Aline Madalena Martins** (2018), trouxe em sua dissertação de mestrado, a análise de uma experiência realizada na formação continuada de professoras/es da rede pública municipal com a temática gênero e sexualidade. A autora parte do pressuposto de que a participação desses professores na formação pode “gerar práticas pedagógicas novas articuladas à história da luta dos movimentos sociais [...], pelo fim da desigualdade de sexo e da discriminação de gênero” (Martins, 2018, p. 19).

Martins (2018) teve como objetivo geral analisar os processos de transformação entre professoras/es envolvidos/as na Formação Continuada sobre Gênero e Sexualidade e seus impactos nas práticas educativas. Para este fim, ela delineou os seguintes objetivos específicos: verificar se houve alterações nas concepções de gênero entre os docentes; explorar as práticas adotadas por estes após participarem da formação continuada; e, por último, avaliar em que medida as mudanças conceituais propiciaram o surgimento de novas abordagens pedagógicas (Martins, 2018).

A autora adota uma perspectiva materialista histórica e dialética, que considera o ser humano como um ser histórico e social, moldado pelos contextos econômicos, políticos e culturais, mas também capaz de influenciar e modificar a realidade social. A educação, igualmente inserida nesses contextos, é entendida como um espaço onde os sujeitos podem promover mudanças ou perpetuar as contradições existentes, reforçando assim a hegemonia de estruturas classistas, sexistas e racistas. Para entender as experiências e práticas das/os professoras/es, foram entrevistados nove profissionais que participaram de uma formação continuada sobre relações de gênero e sexualidade, realizada em parceria com uma universidade pública do município, em uma escola municipal de período integral, durante o ano de 2014 (Martins, 2018).

Ao fazer um balanço de produção de pesquisas similares a sua, conduzidas no período de 2006 a 2016, Martins (2018, p. 48) concluiu que “as/os professoras/es, por não terem formação inicial e continuada e nenhum respaldo teórico, sentem-se despreparados principalmente frente à resistência da família, ficando limitados aos conteúdos específicos de suas disciplinas, promovendo assim uma educação normatizadora”. Martins (2018) também apresenta um quadro com as atividades desenvolvidas e socializadas pelas/os professoras/es no encontro final da formação.

Em seus resultados, a autora (Martins, 2018) aponta que as/os professoras/es que permaneceram na mesma unidade escolar incorporaram práticas pedagógicas críticas em relação aos binarismos de gênero, porém sem abordar questões relacionadas à sexualidade. A diretora escolar foi percebida como uma figura de destaque pelos/as entrevistados/as, no que diz respeito

ao engajamento com as questões de gênero na escola. Por outro lado, os/as docentes que mudaram para outras unidades escolares não adotaram novas práticas docentes, apesar de questionarem o sexismo na educação.

A tese de **Ludimilia Souza da Silva** (2020) nasce de uma imersão no universo de professoras/es em formação, especificamente um grupo de 10 estudantes do curso de Letras/Língua Inglesa e Literaturas, no campus de Conceição de Coité, da Universidade do Estado da Bahia. O objetivo era compreender e problematizar suas percepções e práticas pedagógicas no trato com questões de gênero e diversidade sexual dentro do ensino de língua inglesa.

Para guiar essa investigação, a autora se apoia em referenciais teóricos sobre a Teoria Queer, a Pedagogia Crítica, a Linguística Aplicada e a Interculturalidade. Sob essa perspectiva crítica, que valoriza a receptividade às diferenças e enfatiza a formação docente, a pesquisa se desenrola como uma pesquisa-ação. O estudo se desenvolve a partir de interações estabelecidas durante um curso de extensão, por meio da aplicação de questionários, entrevistas, observação e planejamento de aulas.

A autora relata que ao longo da investigação, emergem transformações significativas. As/os professoras/es em formação demonstram uma mudança perceptível em suas concepções e práticas, sobretudo no enfrentamento de episódios de bullying e discriminação no ambiente escolar. Além disso, mostram maior habilidade e abertura para incluir e abordar diferentes identidades sexuais e de gênero tanto no planejamento quanto na condução das aulas de língua inglesa (Silva, 2020).

Os resultados da pesquisa apontam para um caminho promissor: ao se apropriar de conhecimentos e posturas críticas, que incentivam a desconstrução de concepções equivocadas sobre gênero e sexualidade, a professora se torna um agente de transformação. Dessa forma, é possível criar um espaço educativo mais igualitário, onde a empatia e o respeito são fortalecidos no convívio entre alunas e alunos (Silva, 2020).

Outra pesquisa que analisamos é de **Luana Sandes** (2023), que narra em sua pesquisa que tudo surgiu do desejo de questionar o papel da escola na promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo e aberto ao diálogo sobre gênero e sexualidade. Partindo da inquietação sobre a preparação (ou falta dela) das instituições escolares para lidar com essas questões, o estudo busca compreender se os sistemas educacionais contribuem para a manutenção de discriminações e preconceitos estruturais, que historicamente marginalizam aqueles que não se enquadram nos padrões hegemônicos socialmente aceitos (Sandes, 2023).

Para isso, a pesquisa adota uma abordagem exploratória, priorizando as narrativas de professoras/es que vivenciam essas dinâmicas no cotidiano da sala de aula. A partir da análise dessas experiências, a autora desenvolve uma reflexão teórica sobre o papel da escola na mediação da diversidade. O estudo também se aprofunda no exame de leis, diretrizes e marcos legais que orientam os currículos da Educação brasileira, questionando até que ponto essas normativas preveem e incentivam a construção de um ambiente educativo que desconstrua preconceitos estruturais. Por fim, a dissertação propõe um necessário (re)pensar sobre a formação docente, destacando a importância da/o professora(r) como intermediadora das diversidades e do currículo escolar como ferramenta fundamental na construção de espaços educativos mais acolhedores e equitativos (Sandes, 2023).

No âmbito das pesquisas realizadas em Mato Grosso, muitos trabalhos foram consultados como a tese de **Perla Haydee da Silva** (Silva, 2019) que se insere no debate sobre gênero e poder. A pesquisadora analisou como esses elementos atravessam as relações sociais e se materializam no discurso. Em meio a conflitos e disputas simbólicas, discursos sobre mulheres, muitas vezes sutis, mas igualmente potentes, se manifestam em piadas, deboches e estereótipos amplamente difundidos na mídia, na internet e no cotidiano. Nesse contexto, a pesquisa se debruça sobre a construção discursiva da imagem da ex-presidenta Dilma Rousseff durante o período de seu impeachment, com foco nos discursos que circularam na rede social Facebook.

O estudo de Perla buscou responder a duas questões centrais: de que maneira a imagem de Dilma Rousseff foi construída discursivamente na rede social e como esses comentários atualizam uma memória discursiva mais ampla sobre a mulher na sociedade. A análise partiu da compreensão do gênero como um fenômeno político, histórico e social, considerando a produção dos sujeitos generificados, suas classificações conforme a sexualidade e as normas que regulam suas condutas e posições na sociedade. Para isso, a pesquisa adota uma abordagem qualitativo-interpretativista, fundamentada em teóricos que discutem a construção discursiva do gênero, a compreensão do poder no discurso e na discussão da hegemonia masculina e suas implicações na subalternização das mulheres (Silva, 2019).

Os resultados da pesquisa mostram que os comentários analisados, extraídos da página do grupo MBL no Facebook, reiteram discursos sexistas que desqualificam, estereotipam e marginalizam mulheres que não se encaixam nas normas socialmente estabelecidas. A construção discursiva de Dilma Rousseff, marcada por estigmatizações e ataques à sua competência, evidencia

um padrão recorrente de deslegitimação de figuras femininas que desafiam as estruturas hegemônicas de poder (Silva, 2019).

Também do estado de Mato Grosso, a tese de **Arivan Salustiano da Silva** (2024) investiga a relação entre educação e democracia no contexto do bolsonarismo, fenômeno que reflete a ascensão da extrema direita no cenário global. O autor expõe que em um tempo marcado pela pós-verdade, líderes populistas utilizam discursos pautados no medo, no ressentimento e na polarização para consolidar projetos autocráticos, tendo as mídias digitais como principal meio de disseminação de suas ideias. No Brasil, Jair Bolsonaro e seus aliados, influenciados pelo pensamento de Olavo de Carvalho, posicionam-se dentro de uma "guerra cultural", na qual enxergam a educação como um território dominado por uma suposta ideologia "comunista" e, portanto, um obstáculo a ser combatido (Silva, 2024).

Diante desse cenário, a pesquisa analisa os discursos de Bolsonaro e de um de seus Ministros da Educação, Milton Ribeiro, examinando sua tentativa de instrumentalizar a educação como um aparelho ideológico de Estado a serviço da extrema direita. Além disso, o estudo investiga as percepções de professoras/es de uma escola pública estadual em Cuiabá-MT, explorando como seus discursos refletem ou resistem a esse projeto político. A análise é conduzida a partir dos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001) e utiliza técnicas documentais e etnográficas para captar as complexidades do fenômeno estudado (Silva, 2024).

O pesquisador relata que os resultados indicam uma estratégia deliberada, por parte de Bolsonaro e seu Ministro da Educação, para promover transformações radicais na educação brasileira, alinhando-a aos interesses políticos do bolsonarismo. No entanto, apesar do apoio de alguns grupos sociais, essa investida encontrou resistência dentro das instituições de ensino, onde a ordem do discurso ainda se mantém predominantemente democrática. Os relatos das/os professoras/es analisados evidenciam essa resistência, mostrando que a escola segue como um espaço de defesa dos valores democráticos (Silva, 2024).

Trouxemos nesta seção seis estudos de mestrado e doutorado como uma amostragem das metodologias e resultados encontrados nas pesquisas que se alinham ao que propusemos. De modo geral, as pesquisas analisadas compartilham diversas semelhanças em termos de objetivos, abordagens metodológicas e preocupações centrais. Em primeiro lugar, evidenciamos que todas as investigações se dedicam à análise das relações entre gênero, sexualidade e educação, com foco na

formação docente e no impacto de práticas pedagógicas que promovam uma educação mais inclusiva e crítica.

A preocupação com a formação docente aparece nas pesquisas de Capparelli (2020), Martins (2018), Silva (2020) e Sandes (2023) que enfatizam a necessidade de oferecer formação continuada para docentes, a fim de desenvolver repertórios discursivos que combatam estereótipos e contribuam para um ensino mais equitativo. Isso foi o que mais nos chamou a atenção nessas pesquisas, pois este também era nosso foco. Esses estudos apontam desafios comuns enfrentados pelas/os professoras/es ao abordarem gênero e sexualidade em sala de aula que são a falta de formação específica, a resistência de setores da sociedade e a ausência de políticas educacionais que garantam suporte institucional

Outro ponto em comum é a abordagem teórica e metodológica adotada nas pesquisas. A maioria das investigações se baseia em perspectivas críticas, como a Linguística Aplicada Crítica, a Pedagogia Crítica, a Teoria Queer e a Análise Crítica do Discurso. Essas escolhas teóricas refletem um compromisso com a transformação social, evidenciando que a educação pode desempenhar um papel fundamental na desconstrução de desigualdades estruturais.

Além disso, pesquisas como a de Perla Silva (2019) e Arivan Silva (2024) ampliam o debate ao analisarem discursos midiáticos e políticos que reforçam preconceitos e atacam iniciativas de educação crítica. Essas pesquisas demonstram como a formação docente está inserida em um contexto social e político mais amplo, no qual forças conservadoras tentam restringir os espaços de discussão sobre gênero e diversidade sexual.

Portanto, é possível evidenciar que os estudos analisados oferecem contribuições valiosas para os campos da educação, da Linguística Aplicada e dos Estudos de Gênero. Eles reforçam a importância de uma formação docente crítica e comprometida com a desconstrução de normatividades que perpetuam desigualdades. Além disso, apontam a necessidade de um diálogo mais estreito entre a academia, as instituições de ensino e as políticas públicas, garantindo que as/os professoras/es tenham apoio para abordar questões de gênero e sexualidade de forma embasada e segura.

Embora dialoguem diretamente com esta investigação e tenham contribuído para seus encaminhamentos teóricos e metodológicos, as pesquisas analisadas se diferenciam da presente tese, que focaliza a formação docente crítica em um contexto sociocultural específico, atravessado por discursos conservadores associados ao agronegócio. Além disso, a pesquisa se singulariza pela

adoção de uma metodologia híbrida, articulando pesquisa-formação, extensão universitária e análise discursiva, o que possibilita acompanhar deslocamentos formativos das/os docentes e a construção coletiva de repertórios críticos situados.

Diante do exposto, torna-se evidente que as discussões sobre gênero, sexualidade e letramento crítico não podem se restringir ao plano teórico; elas exigem uma práxis que intervenha na realidade escolar e na formação docente. As lacunas e desafios identificados nas pesquisas correlatas reafirmam a necessidade de metodologias que não apenas descrevam o cenário de disputas, mas que construam, junto com os professores, caminhos de resistência. É com esse compromisso ético e político que, no capítulo a seguir, detalhamos o percurso metodológico desta investigação. Não se trata de uma aplicação mecânica de técnicas, mas de uma construção artesanal e engajada, uma pesquisa-formação, que busca transformar a teoria discutida até aqui em ação concreta de reexistência.

A verdadeira coragem é ir atrás de seu sonho mesmo quando todos dizem que ele é impossível.

Cora Coralina



3 METODOLOGIA

Entre tantas, Cora Coralina se destaca como uma mulher cuja trajetória ecoa os temas e personagens marginalizados e invisibilizados, mas ela mostra a resistência e ao mesmo tempo a simplicidade. Desde a juventude, a poesia habitava sua vida, mas o mundo patriarcal ao seu redor a confinava ao espaço doméstico. Doceira por necessidade, poetisa por vocação, dizia que os doces sustentavam os filhos, enquanto os versos alimentavam seus sonhos.

Somente aos 75 anos publicou seu primeiro livro, após aprender datilografia para dar forma impressa à sua arte e levá-la às editoras. Sua escrita é uma ode à vida e ao amor, entrelaçando o saber popular com a riqueza cultural e literária. Em seus poemas, contos e crônicas, a simplicidade se veste de encanto, e a realidade cotidiana se transforma em poesia inimitável. Quando coesão e coerência se entrelaçaram, nasceu a harmonia. E dela, Cora Coralina emergiu dos becos de Goiás, trazendo consigo "outras histórias mais" para encantar o mundo.

Dou início a esta metodologia homenageando Cora Coralina, que nos ensinou que a verdadeira coragem é perseguir nossos sonhos, mesmo quando o mundo insiste em chamá-los de impossíveis. Para mim, o impossível, às vezes, se veste de difícil, de complexo. Foi assim no início deste projeto de pesquisa: tudo parecia inalcançável, intrincado demais. Ainda assim, eu sabia que era isso o que eu desejava. A metodologia ajudou a transformar esse sonho em possibilidade, deu-lhe forma, textura, aplicação. Tornou-o real.

Pesquisar, investigar, levantar pressupostos e hipóteses parece algo inerente ao desenvolvimento humano. Segundo Freire (1987) sabemos da nossa condição de inacabados. E é aí que estão as raízes da educação como manifestação humana, ao tomarmos consciência de nossa inconclusão a educação passa a ser uma ação permanente que problematiza e se faz revolucionária – se assim a fizermos (Freire, 1987, p. 73). Do mesmo modo, temos na essência da educação humana a problematização, a curiosidade, a criticidade. Ou seja, aprendemos investigando, pesquisando e reformulando nossas hipóteses. Aí está o cerne do pensamento científico.

Nesse sentido, a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008, p. 10) nos lembra que “o pensamento científico permeia todos os aspectos da vida moderna”, desde os alimentos que consumimos, as roupas que vestimos, os meios de transportes, os cuidados com a saúde, os eletrodomésticos, os meios de comunicação, enfim diversos artefatos que nos auxiliam no dia a dia, são produtos da revolução científica, resultados de estudos de pesquisadores (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 10).

O pensamento científico se materializa também na área da linguagem e da educação, pois questionamentos suscitados pela vida social permeiam o cotidiano daqueles que não se conformam com o que está posto, que se incomodam e querem problematizar para desconstruir e, ao mesmo tempo, compreender e quem sabe ressignificar. É nesse campo que se situam as pesquisas em Linguística Aplicada, em sua vertente crítica, conforme definida por Moita Lopes (2006) ao explicar que estamos vivendo em um período marcado por intensas transformações socioculturais, políticas, históricas e epistemológicas - definido por alguns como pós-modernidade, modernidade reflexiva. Nesses novos tempos, os ideais de modernidade são questionados e reescritos, sobretudo aqueles que tentam definir o sujeito social como homogêneo e tentam ditar as formas de produzir conhecimento sobre esse sujeito. Agora, é primordial considerar os atravessamentos identitários, construídos no discurso, sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc. (Moita Lopes, 2006, p. 22).

Na pesquisa contemporânea, de acordo com Moita Lopes (2006), uma das questões cruciais é reconhecer “a necessidade ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los”. Para ir além é preciso buscar “teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação” (Moita Lopes, 2006, p. 23). Para o autor, aqueles que vivenciam as práticas sociais pesquisadas devem ser convocados a opinar sobre os resultados, identificando nossas questões de pesquisas como válidas. Por isso, ao investigarmos sobre como abordar questões de gênero na escola procuramos nos aproximar de forma dialógica e reflexiva com as/os professoras/es participantes. Visto que, conforme Melo e Paula (2019, p. 1) nos alertam: “o/a pesquisador(a), tanto quanto o/a pesquisado(a), parte de certo ponto de vista para pensar a práxis social como construção histórica, produzida por sujeitos, para pessoas e trata de sujeitos”.

Assim, a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008) visa à interpretação das ações sociais interligadas ao significado que as pessoas conferem a essas ações, procurando entender os fenômenos sociais inseridos em um contexto a partir das interpretações das/os participantes. Moita Lopes (2006) ressalta que “essa ação de focalizar o contexto social a partir da perspectiva das/os participantes é um dos traços essenciais da pesquisa qualitativa/interpretativista”. Esse pesquisador ressalta, ainda, que nesse tipo de pesquisa o que prevalece é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, pois as pessoas, ao interagirem umas com as outras, constroem, desconstruem e reconstruem significados. Para o autor, é justamente a intersubjetividade que nos possibilita chegar mais perto da “realidade” construída pelos atores sociais.

Por coadunarmos com Moita Lopes (2006), buscamos estratégias para realizar uma pesquisa que pudesse trazer algumas reflexões sobre as práticas sociais dos envolvidos, considerando seus interesses e seus contextos. Foi então que nos propomos a fazer uma pesquisa que não fosse apenas uma coleta de dados, mas uma troca contínua e um espaço de interação e formação. O modo como a organizamos se aproxima com o que alguns autores chamam de pesquisa-ação (Franco, 2005; Pimenta, 2005) ou pesquisa-formação (Barbier, 2007; Josso, 2010; Nóvoa, 2010; Santos, 2019) com uma abordagem qualitativa/interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). Desse modo, pensamos em uma pesquisa que além de gerar dados, pudesse se constituir como um espaço de trocas, de ação-reflexão-ação, de uma educação problematizadora como aponta Freire (1987) ao propor aos envolvidos sua situação como problema, considerando-os como seres históricos, olhando para trás não com um olhar nostálgico, “mas como modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro” (Freire, 1987, p. 73).

Além disso, compreendendo que não é possível separar minhas experiências pessoais da pesquisa; não existe uma “porta mágica” pela qual eu atravesse e me torne apenas pesquisadora. Eu me construo como pesquisadora, mas, ao mesmo tempo, sou a professora em sala de aula que constantemente compara o que lê com o que vivencia com seus alunos. Também sou a mãe que deseja educar crianças feministas e antimachistas para que se tornem adultos mais conscientes e justos. Sou, ainda, a narradora que compartilha fragmentos de si e dos outros, buscando compreender essas experiências e transformá-las em conhecimento científico.

Para dar conta dessa complexidade, recorro à etnografia, pois, segundo Ono (2018), essa abordagem metodológica considera as experiências pessoais de quem pesquisa, inscrevendo-se em

uma perspectiva decolonial e subvertendo a lógica da ciência moderna, que tende a apagar a subjetividade em nome de uma suposta neutralidade.

Assim, neste capítulo metodológico, inicio discutindo a pesquisa-formação, que entendo abarcar, de forma mais ampla, a proposta do curso de extensão desenvolvido neste doutoramento, desde seu planejamento até sua execução. Em seguida, apresento as contribuições da etnografia e da autoetnografia, para justificar minha presença como narradora e participante de todo o processo investigativo. Na sequência, descrevo o curso, seus participantes e explico as estratégias adotadas para a geração e sistematização dos dados. Por fim, abordo o procedimento de análise, fundamentado na análise de conteúdo (Bardin, 2011), entendida como um conjunto de instrumentos que auxilia na interpretação e compreensão dos dados.

3.1 Pesquisa-formação e extensão: caminhos de construção coletiva e epistemologias feministas

Por considerar que a estratégia que mais se aproxima do que propomos desenvolver nesta pesquisa de doutoramento é a pesquisa-formação, julgamos importante apresentar brevemente essa abordagem.

A pesquisadora Neila Santos (2020), em seus estudos, apresenta um panorama histórico da pesquisa-formação ao longo dos anos. A autora relata que diversos estudiosos têm se debruçado sobre o tema, entre eles Barbier (2007), Josso (2010) e Nóvoa (2010). Suas contribuições ajudam a compreender como essa perspectiva se estrutura e quais são suas principais características, frequentemente relacionadas à pesquisa-ação nos processos de formação docente.

Segundo Santos (2020), René Barbier (2007) identifica o início das discussões sobre pesquisa-ação em um colóquio realizado nos Estados Unidos, em 1986. Os pesquisadores presentes definiram essa abordagem como uma forma de investigação que envolve intervenção deliberada na realidade, com o duplo objetivo de promover transformação e gerar conhecimento sobre essas mudanças (Barbier, 2007, p. 17).

No campo da investigação sobre a prática docente, observa-se uma interconexão entre pesquisa e formação. Para Nóvoa (2010, p. 22-23), “formar significa também se formar”, ou seja, o indivíduo é simultaneamente sujeito e objeto de seu próprio processo formativo. Marie-Christine Josso (2010) ressalta a importância do contexto da pesquisa-formação, na medida em que a investigação favorece a aprendizagem reflexiva e interpretativa das/os participantes. Esse processo

se insere em suas trajetórias de vida, proporcionando momentos de questionamento e reavaliação de projetos e necessidades formativas (Josso, 2010, p. 71).

A autora também aponta desafios inerentes à pesquisa-formação, especialmente na articulação entre investigação e aprendizagem. Segundo Josso (2010, p. 247), “a pesquisa só avança se houver, por parte dos envolvidos, interesse genuíno pelo conhecimento e pela aprendizagem”. A formação, nesse contexto, ocorre quando a pesquisa amplia a percepção de si, favorecendo novas perspectivas e um processo consciente de aprendizagem. Essa abordagem possibilita que os participantes explorem questões significativas, promovendo engajamento ativo e reflexivo. Nóvoa (2010, p. 23) reforça essa perspectiva ao afirmar que a formação, no âmbito da pesquisa-formação, deve ser compreendida como um processo dialógico e coletivo, envolvendo pesquisadores e aprendizes (Santos, 2020).

Nessa direção, Vera Candau (2017) defende que a formação inicial e continuada de professores deve ser repensada a partir da inclusão ativa do docente no processo, princípio que fundamenta nossa proposta de pesquisa-formação. A autora destaca a necessidade de instituir “um novo modelo de colaboração, parceria e compartilhamento, de corresponsabilidade entre as instituições universitárias e as escolas de ensino básico” (p. 18). Nesse modelo, torna-se essencial o reconhecimento e a valorização dos saberes produzidos pelos professores da educação básica, bem como a criação de espaços coletivos de reflexão e diálogo entre docentes universitários e profissionais da educação básica. Candau também ressalta a importância de articular continuamente a formação acadêmica e a prática profissional ao longo de todo o processo formativo.

Dessa forma, compreendemos que a pesquisa desenvolvida pode ser caracterizada como pesquisa-formação, ancorada também nos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica, conforme aponta Barros (2015), ao defender que o pesquisador crítico deve envolver-se por um período prolongado com o contexto social da pesquisa, reconhecendo os obstáculos que emergem durante a investigação. Assim, a pesquisa aqui apresentada se constitui como uma construção coletiva de conhecimento, pautada na troca e no compartilhamento de experiências. Esse processo não apenas favorece a reflexão sobre a prática docente, mas também promove transformações significativas na formação de educadores.

Optamos por credenciar nossa pesquisa-formação junto ao Instituto de Linguagem da UFMT como um projeto de extensão, compreendendo a relevância das ações extensionistas como espaços profícuos para construções contra-hegemônicas e decoloniais.

De acordo com o site da UFMT, as ações de extensão “têm como objetivo promover o diálogo entre a universidade e a sociedade, e devem ter caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico” (UFMT, s.d.). Essas iniciativas vêm sendo realizadas desde a criação da universidade, na década de 1970, como destacam as professoras Sandra Jung de Mattos e Elizabeth Sá (2024). As autoras ressaltam a importância da participação das mulheres nessas ações, enfatizando que, mesmo em número inferior ao dos homens, sua presença em programas e projetos de extensão contribuiu de forma significativa para a inserção e o reconhecimento feminino no meio acadêmico. Além disso, observam que essas mulheres atuaram amplamente em diversas regiões do estado de Mato Grosso, fortalecendo a organização da extensão universitária por meio de cursos, eventos e serviços voltados ao atendimento das demandas sociais. Nesse sentido, “a participação das mulheres nos programas e projetos de extensão possibilitou a ascensão feminina no espaço acadêmico” (Mattos & Sá, 2024).

Ketzer et al. (2024) recuperam a trajetória das lutas femininas que possibilitaram o ingresso das mulheres na universidade, em que ainda hoje muitas são vistas como intrusas, evidenciando tanto os avanços quanto as desigualdades persistentes, como a sub-representação em cargos de poder e o menor financiamento de seus projetos. As autoras refletem sobre o processo de exclusão das mulheres da produção, transmissão e disseminação do conhecimento, defendendo a necessidade de abalar as bases patriarcais da universidade e valorizar a extensão como espaço estratégico.

Para essas autoras, o debate de gênero se fortalece por meio da ação política de mulheres organizadas que conquistam diferentes espaços na sociedade, configurando um movimento contra hegemônico que busca dar visibilidade à produção feminina em campos como as artes, a literatura e as ciências. As ações de extensão, nesse contexto, possibilitam que “muitas pensadoras passem a ser (re)descobertas e se coloquem como referências constituintes dessa tentativa de criação de um novo cânone feminista” (Ketzer et al., 2024, p. 2). O feminismo é compreendido como movimento, teoria e prática, assumindo a diversidade de vozes, especialmente de autoras latino-americanas e afro-americanas, na construção de “uma teoria e uma prática que partam do Sul Global, para mulheres e homens que lutam por liberdade no sul do mundo” (Ketzer, et al., 2024, p. 11).

Seguindo as perspectivas apresentadas, a opção por estruturar o curso como projeto de extensão não é apenas uma decisão pedagógica, mas também política. A extensão universitária, ao configurar-se como espaço de diálogo com a sociedade, torna-se um locus estratégico para tensionar as estruturas acadêmicas e problematizar a exclusão histórica das mulheres da produção e circulação do conhecimento científico. Assim, essa escolha reforça o compromisso com uma prática formativa crítica e feminista, que busca desestabilizar hierarquias de saber e fortalecer epistemologias situadas e emancipatórias.

3.2 Da etnografia a autoetnografia: expressões da pesquisadora na pesquisa

Na véspera do início dos encontros on-line, enviei uma mensagem ao meu orientador relatando o quanto me sentia insegura e ansiosa para o primeiro encontro. Ele me tranquilizou dizendo que o material preparado estava ótimo, que nossa proposta era uma construção coletiva, e finalizou dizendo algo assim: “Você tem muita experiência na formação de professores. Você tem a *expertise*! Relaxa porque tudo que você faz é bem-feito”.

Suas palavras foram um alento para o meu coração e me fizeram refletir sobre o processo profissional que me trouxe até aqui. Ao dizer que eu tinha a *expertise*, ele se referia ao período em que atuei na formação continuada de professores, foram mais de dez anos trabalhando em um centro de formação. De fato, tenho experiência em conduzir encontros com docentes, mas o frio na barriga e a insegurança sempre aparecem antes de cada estreia. E agora, eu não era apenas a professora formadora, era também a doutoranda, a pesquisadora.

De fato, não deixo de ser a professora formadora para ser apenas a pesquisadora. Apesar do rigor da pesquisa científica, que exige certo distanciamento e neutralidade na análise dos dados, não consigo desvincular minhas vivências e experiências do processo de pesquisa-formação que estou realizando. É justamente aí que entram a etnografia e a autoetnografia: como formas de explicar minha participação na pesquisa, meu olhar de dentro, ao mesmo tempo em que me coloco também como aprendiz. Eu estava fazendo algo que já sabia fazer, mas com um tema novo, com pessoas diferentes daquelas com quem eu costumava trabalhar. Não me parecia um lugar totalmente seguro e, ainda assim, era.

Compreendendo que meu percurso e minhas experiências são elementos importantes na formação desses professores, e que inevitavelmente influenciam os dados da pesquisa, recorro aos estudos de Marli André (1995), uma das mais relevantes autoras brasileiras no campo da

metodologia da pesquisa em educação. Ela relata que, em seus primeiros trabalhos, como no mestrado, adotou estratégias qualitativas e procurou manter uma postura de neutralidade. No entanto, sua preocupação em “buscar formas mais efetivas de análise das situações de ensino e prática educativa na escola” (André, 1995, p. 8), com o objetivo de que a escola brasileira pudesse “oferecer um ensino de qualidade à maioria da população” (André, 1995, p. 7), a levou a utilizar e escrever sobre a etnografia, por ela definida como uma abordagem que considera “a prática docente em seu acontecer cotidiano” (p. 9).

Pautada em Sprandley (1979 apud André, 1995, p. 19) ela explica que a pesquisa etnográfica se desenvolveu na antropologia e sua preocupação “é no significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem outros são transmitidos indiretamente por meio de ações”. As pessoas utilizam sistemas complexos de significados para orientar suas ações, compreender a si mesmas, os outros e o mundo ao redor. Esses sistemas formam a cultura, entendida como o conjunto de saberes e práticas que orientam a interpretação de experiências e a geração de comportamentos. Assim, a cultura inclui o saber, o fazer e os objetos produzidos e utilizados por um grupo social. Portanto, a etnografia é uma tentativa de descrição densa da cultura. A cultura é um contexto a ser considerado nas pesquisas (André, 1995).

Segundo a autora (André, 1995), o etnógrafo se depara com diversas interpretações da realidade e sentidos atribuídos pelos participantes a partir de suas experiências. Seu papel é revelar essa multiplicidade de significados ao leitor. Para isso, realiza uma aproximação progressiva das formas de compreensão do grupo, passando de uma posição de estranhamento inicial à partilha dos sentidos construídos pelos sujeitos pesquisados.

A autora explica que na educação não conseguimos atender todos os preceitos da etnografia, então fazendo algumas adaptações podemos chamar de pesquisa do tipo etnográfica, usando a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Essas estratégias de pesquisa articulam-se entre si e podem compor uma pesquisa do tipo etnográfica, como foi nosso caso, em que fizemos a observação dos encontros do projeto de extensão, aplicamos questionários aos participantes ampliando as discussões e analisamos documentos, como diretrizes educacionais e dados apresentados pelos participantes ou levantados por nós.

A etnografia se baseia na interação constante entre pesquisador e objeto, sendo este o principal instrumento de coleta e análise. Isso confere flexibilidade metodológica, permitindo

ajustes durante o processo investigativo. Como destaca André (1995), o pesquisador pode reformular questões, técnicas e até a abordagem teórica conforme o desenvolvimento do trabalho. Outro aspecto central é o foco no processo, não apenas nos resultados. As perguntas investigativas buscam compreender o que caracteriza o fenômeno em estudo e como ele se desenvolve. Além disso, há uma preocupação com o significado atribuído pelos participantes às suas experiências, sendo tarefa do pesquisador captar a visão pessoal das/os participantes.

Para André (1995) a pesquisa etnográfica também envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. O tempo de permanência varia conforme os objetivos, a aceitação do pesquisador pelo grupo e outras condições práticas. Por fim, destaca-se o uso de descrições detalhadas e a busca por conceitos e teorias emergentes, priorizando a indução em vez da testagem de hipóteses. A investigação segue um plano flexível, aberto à reformulação contínua dos focos, técnicas e fundamentos teóricos (André, 1995).

No campo da Linguística Aplicada, a pesquisadora Vera Menezes de Oliveira e Paiva (Paiva, 2019) destaca que o foco da etnografia é o estudo do contexto cultural relacionado à linguagem. Assim como André (1995), ela ressalta que uma das características dessa abordagem é a flexibilidade. A pesquisadora afirma que “não se tem como ponto de partida questões e hipóteses predeterminadas”; o pesquisador até pode entrar em campo com algumas perguntas iniciais, mas, nesse tipo de pesquisa, as hipóteses e questões emergem do próprio contexto e, em um processo dinâmico, são constantemente revisadas ou substituídas (Paiva, 2019, p. 80).

A autora esclarece que os dados são gerados, essencialmente, por meio de observações e entrevistas. No entanto, outras fontes também são utilizadas, como gravações em áudio e vídeo, fotografias, artefatos produzidos pelo grupo, diários de aprendizagem, trabalhos dos alunos, planejamentos, relatórios e informações pessoais sobre os alunos e suas famílias. Assim, a pesquisa etnográfica busca construir conhecimento sobre a cultura de uma comunidade a partir do ponto de vista de seus membros. Para isso, o pesquisador observa e escuta os participantes, incorporando suas vozes no relato da pesquisa (Paiva, 2019, p. 80).

A professora Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008), ao discutir a pesquisa colaborativa na formação continuada de professores, denomina de pesquisa etnográfica colaborativa aquela que, além de descrever a realidade, como na etnografia convencional, busca promover mudanças no

ambiente pesquisado. Trata-se de uma abordagem hermenêutica¹⁷ (Freire, 2007) e emancipatória, na qual pesquisador e participantes atuam de forma ativa e conjunta na construção e transformação do conhecimento. Para isso, a agenda da pesquisa é negociada de acordo com as necessidades do grupo envolvido.

Essa modalidade de etnografia se mostra especialmente adequada à formação continuada, pois estabelece uma relação de parceria entre o formador e os professores em formação, orientada por uma agenda construída e ajustada coletivamente, conforme os desafios e propostas que surgem ao longo do processo. Além disso, esclarece que a pesquisa etnográfica não segue uma divisão rígida entre a coleta de dados e a análise. O processo é interpretativo desde o início, guiado por perguntas exploratórias que podem emergir da literatura, da vivência e do senso comum do pesquisador (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 72).

Se o processo interpretativo ocorre desde o início da pesquisa e a investigação pode partir da vivência do próprio pesquisador, é necessário falar sobre a autoetnografia, termo mais recente nos estudos sobre metodologia de pesquisa. Na linguística aplicada, Canagarajah (2012) propõe compreender a autoetnografia a partir dos três elementos que compõem a palavra: *auto*, *etno* e *grafia*. O termo *auto* refere-se à perspectiva pessoal do pesquisador, que investiga suas próprias experiências ou as de sua comunidade. *Etno* diz respeito à forma como a cultura molda essas vivências e, ao mesmo tempo, é por elas transformada, indicando que tanto o percurso do pesquisador quanto suas experiências são construções sociais. Já *grafia* refere-se ao ato de escrever, destacando o uso de recursos narrativos e criativos. Nesse contexto, a escrita não se limita a comunicar resultados, mas integra o próprio processo de produção e análise de dados, contribuindo para a construção do conhecimento (Canagarajah, 2012).

Segundo as pesquisadoras Basoni e Merlo (2022), a autoetnografia emerge como uma alternativa teórico-metodológica que legitima a voz e as vivências dos sujeitos, reconhecendo que toda produção de conhecimento está atravessada por localizações geo-históricas e corpo-políticas. Ao partir da experiência de quem pesquisa, essa abordagem dialoga com perspectivas decoloniais e subverte a lógica da ciência moderna, que apaga a subjetividade e o corpo do pesquisador em nome de uma suposta neutralidade. A autoetnografia, nesse contexto, não apenas rompe com paradigmas hegemônicos (Ono, 2018), mas também se configura como uma epistemologia viva,

¹⁷ Maximina Freire (2007) define hermenêutica como a base filosófica da interpretação das expressões linguísticas.

em que experiências pessoais e formação acadêmica se entrelaçam com teorias sociais e práticas docentes.

Assim, ao narrar suas histórias, professoras e pesquisadoras tornam visíveis aspectos invisibilizados da docência e da formação (Ono, 2018) posicionando-se como participantes legítimas das culturas investigadas. A pesquisa, portanto, se inscreve no corpo, na trajetória e nas relações que moldam a produção de sentidos (Monte Mór, 2022) sendo enriquecida também pelas trocas com orientadores e interlocutores (Basoni & Merlo, 2022).

Já que não posso negar, é melhor assumir! É isso que faço ao marcar minha presença na pesquisa. Considerando que não há intenção nem possibilidade de realizar uma investigação neutra ou analisar os dados de forma distanciada, assumo minha relação com o objeto de estudo. Encontro em Magalhães (2025) uma definição apropriada para o que fiz: a autoetnografia-emocionada. Cunhado por essa autora em sua pesquisa de doutorado, o termo refere-se a uma escolha metodológica decolonial potente nas pesquisas em Linguística Aplicada, por permitir que o pesquisador mobilize suas experiências e emoções como parte legítima da produção de conhecimento. Essa abordagem rompe com os padrões rígidos e positivistas que historicamente orientaram a ciência, ao rejeitar instrumentos fixos e valorizar a construção subjetiva e situada dos dados.

A autora ressalta que essa metodologia se articula com os princípios da Linguística Aplicada Crítica, ao compartilhar o compromisso com a justiça social, a reflexão política e a transformação das desigualdades. Nesse sentido, Magalhães (2025) retoma Pennycook (1990), que propõe uma atuação ética e politicamente engajada dos linguistas, afastando-se de práticas apolíticas e a-históricas.

Apesar da exposição e vulnerabilidade implicadas nesse tipo de escrita, Magalhães (2025) afirma que a autoetnografia fortalece a humanização das ciências humanas, pois reconhece o valor das experiências individuais na construção do saber, contribuindo para uma pesquisa mais significativa e sensível, como defendem Ellis, Adams e Bochner (2011 apud Magalhães, 2025), ao promover empatia e consciência social a partir da narrativa pessoal. Essa postura está em consonância com os ideais de uma pedagogia decolonial, ao desafiar epistemologias eurocentradas e propor uma ciência mais diversa, complexa e interdisciplinar (Magalhães, 2025).

É isso que compreendo estar realizando nesta tese, uma pesquisa autoetnográfica (algumas vezes emocionada). Visto que, ao elaborar meu projeto de pesquisa, recorri aos conhecimentos

acadêmicos adquiridos desde a graduação e nas especializações, com a elaboração do TCC, posteriormente aprimorados e aprofundados no mestrado. Ao colocar esse projeto de pesquisa em prática, mobilizei minhas experiências como professora formadora na educação continuada, professora da educação básica, estudante da pós-graduação e, ainda, minhas vivências pessoais enquanto mulher e mãe em uma sociedade marcada pelo machismo e pela desigualdade. Agora, ao final ao tentar transcrever e dar sentido os dados gerados mobilizo tudo isso, que é a minha história, pois “as pessoas são a sua história [...] porque a minha história de vida sempre vai estar na minha construção de sentidos” (Monte Mór, 2022). Nessa fase final, ainda conto com a condução de meu orientador, que também traz suas vivências e leituras sobre a temática, as quais certamente influenciam e enriquecem as escritas aqui apresentadas.

3.3 Elementos da pesquisa: o projeto e os participantes da pesquisa

A pesquisa desenvolvida consistiu na oferta de um curso remoto, destinado a professores da educação básica e acadêmicos de cursos de licenciatura, no qual a geração de dados ocorreu por meio de questionários on-line com questões reflexivas sobre as temáticas abordadas. O estudo foi concebido como uma proposta de extensão vinculada ao Grupo de Estudos em Linguagem, Letramentos, Tecnologias e Diferenças (GELLTED). Teve com o objetivo de oferecer formação continuada a docentes sobre teorias feministas e suas aplicações críticas no ambiente escolar. O projeto, intitulado “Repensando práticas docentes de línguas: contribuições dos estudos feministas”, foi submetido para avaliação ao Instituto de Linguagens e ao comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso¹⁸, campus Cuiabá. Para facilitar a identificação, a iniciativa foi informalmente nomeada de FeLin, termo derivado da combinação entre "Feminismo" e "Linguagem".

Planejamos, inicialmente, atingir como público-alvo professoras/es da área de linguagens que tivessem interesse em estudos feministas e sua abordagem em sala de aula. Tentamos deixar esses requisitos explícitos no convite, conforme Imagem 1, que enviamos via e-mail e aplicativo de mensagens instantâneas, o *WhatsApp*, a coletivos de professoras/es como sindicatos, secretarias de educação e grupos que se identificam em redes sociais como destinados a trocas pedagógicas entre professoras/es.

¹⁸ Aprovado pelo parecer consubstanciado nº 6.294.094, registro da pesquisa nº71191223.6.0000.5690.

Imagem 1 – Convite enviado às/aos professoras/es

🌟 Curso Online: Estudos Feministas e BNCC de Linguagens 🌟

Deseja aprofundar seu conhecimento em estudos feministas e alinhar suas práticas educacionais com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área de Linguagens? Temos o curso perfeito para você!

Descrição:

O curso "Estudos Feministas e BNCC de Linguagens" é uma oportunidade enriquecedora voltada para professores de linguagem na educação básica, que buscam ampliar seus horizontes pedagógicos. Este curso oferece um ambiente propício para debates e trocas de interações, abordando a interseção entre estudos feministas e a aplicação prática da BNCC.

Detalhes:

Local: 100% online - Acesso de qualquer lugar do Brasil.

Período: setembro a novembro de 2023.

Dias e Horários: Terças-feiras das 19h às 21h (horário de Brasília) - Flexibilidade para participar sem comprometer sua agenda diária.

Certificação: Ao concluir o curso, você receberá uma certificação de 60 horas emitida pela renomada Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Público-Alvo: Professores de linguagem em sala de aula na educação básica - Ideal para quem deseja aprimorar suas habilidades pedagógicas e enriquecer o ambiente de aprendizado.

Período de inscrições: 15/08 a 25/08

Conteúdo Programático:

Fonte: elaborado pela autora em julho de 2023.

Entretanto, pelo fato de as inscrições serem on-line tivemos inscritos de áreas afins e de acadêmicos de licenciatura. Essa heterogeneidade, inicialmente não prevista, foi acolhida como uma potencialidade da pesquisa. A interação entre professores experientes e acadêmicos em formação, bem como entre diferentes áreas do conhecimento, favoreceu o confronto de perspectivas e a construção de um saber mais plural e colaborativo.

As educadoras e educadores que receberam o convite e tiveram interesse no curso, se inscreveram via formulário on-line elaborado no Google Forms. Nessa inscrição, inicialmente, teve-se acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), caso aceitasse, seria direcionado ao restante da inscrição com espaço para inserir informações pessoais e profissionais,

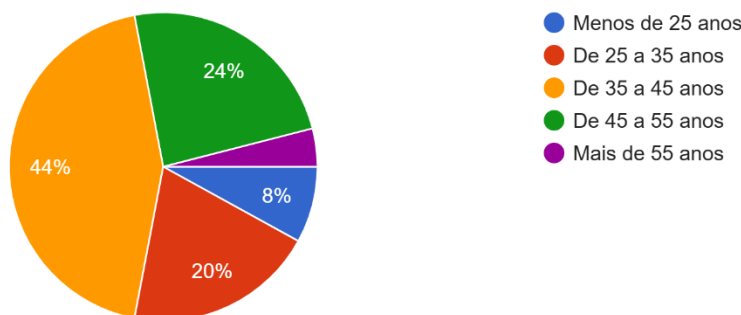
assim como responder a quatro perguntas abertas para acolher percepções iniciais sobre as temáticas.

Fizemos a divulgação por 15 dias e recebemos 44 inscrições de professoras/es e estudante. Embora centrado em Mato Grosso (61% dos inscritos), a modalidade on-line permitiu a participação de docentes de outros estados, como Alagoas, Paraná, São Paulo, e conferindo uma diversidade geográfica que enriqueceu as trocas culturais.

Logo que realizamos o primeiro contato com cada inscrito, 5 pessoas pediram afastamento ainda antes de iniciar os encontros, justificando incompatibilidade de agenda e 12 acessaram o grupo de *WhatsApp*, mas não participaram de nenhum encontro on-line ou atividade proposta, o que configurou desistência. Ao questionarmos essas 12 pessoas, a maioria justificou sobrecarga de trabalho devido a finalização do ano letivo nas escolas. Assim, tivemos 25 cursistas que participaram ativamente dos encontros on-line, interagiram no grupo de *WhatsApp* e receberam certificação. Os gráficos a seguir traçam um panorama dessas/es participantes concluintes.

Gráfico 1 – Faixa etária

Faixa etária
25 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms a partir das inscrições, 2023.

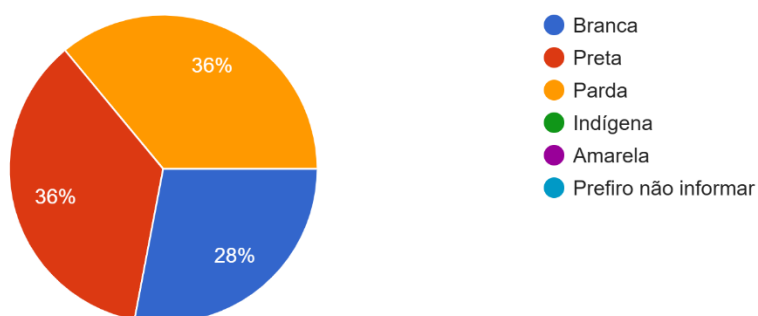
Observa-se que a faixa etária das pessoas participantes é bastante diversa. Cerca de 8% têm menos de 25 anos, provavelmente acadêmicas. As faixas de 25 a 35 e de 35 a 45 anos, juntas, correspondem a 64%, representando, em sua maioria, professoras em início ou meio de carreira. Já as participantes entre 45 e 55 anos e acima de 55 anos são, em geral, docentes em fase final da carreira. Não houve menção a aposentados, uma vez que essa informação não foi registrada nos formulários. Esses dados evidenciam que a temática desperta interesse em diferentes faixas etárias e momentos profissionais.

O gráfico a seguir apresenta a autodeclaração dos inscritos em relação à cor, raça e etnia¹⁹.

Gráfico 2 – Cor, raça ou etnia

Cor, raça ou etnia

25 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms a partir das inscrições, 2023.

Nesse aspecto, destaca-se um dado importante: 72% das pessoas participantes se identificaram como pretas ou pardas, o que mostra que a maioria das/os cursistas é composta por pessoas negras, em consonância com a realidade brasileira. Segundo o Censo de 2022 do IBGE, 45,3% da população do país se declarou parda, sendo esta a primeira vez, desde 1991, que esse grupo predominou. Além disso, 10,2% se declararam pretos. Dessa forma, mais da metade da população brasileira é identificada como negra, considerando que, para fins legais, o Estatuto da Igualdade Racial define a população negra como o conjunto de pessoas pretas e pardas. Essa definição tem como objetivo combater a discriminação e promover a igualdade racial, considerando tanto traços fenotípicos quanto a autodeclaração.

Infelizmente, não tivemos inscrições de pessoas indígenas, apesar de o estado abrigar muitas terras indígenas e ocupar a terceira posição no país em número de escolas indígenas. Esse fato pode ser explicado, em parte, porque a maioria dessas escolas em Mato Grosso pertence à rede estadual e, como já mencionado, a Seduc/MT não reconhece cursos que não sejam ofertados em sua própria plataforma. Soma-se a isso as dificuldades técnicas de acesso, pois muitas aldeias enfrentam problemas de conectividade à internet, além disso, tem a questão da língua, já que muitos professores indígenas não têm o português como primeira língua, assim seria um desafio mútuo, a conectividade ruim e ainda interagir somente em língua portuguesa.

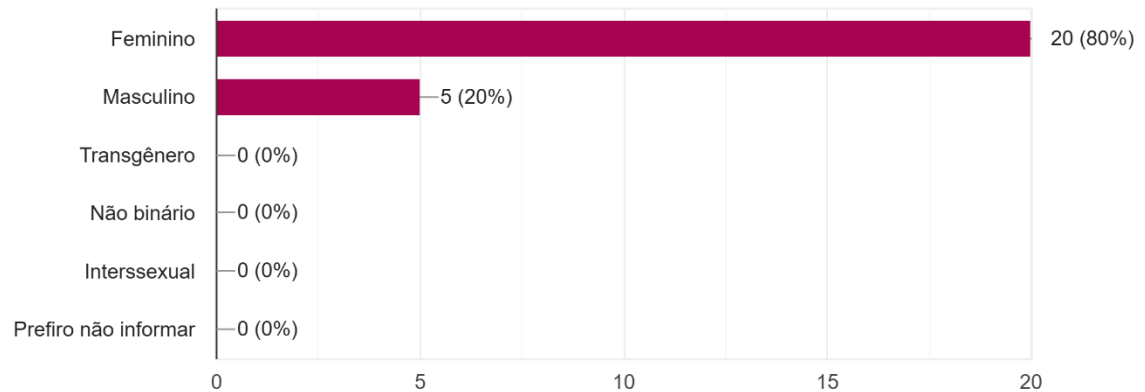
O próximo gráfico traz informações sobre gênero e sexo.

¹⁹ Optamos por utilizar mesma nomenclatura que o IBGE.

Gráfico 3 – Gênero/sexo

Gênero/sexo

25 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms a partir das inscrições, 2023.

No que diz respeito ao gênero/sexo, 80% são do sexo feminino e 20% do sexo masculino. Esses números se aproximam da realidade da educação básica, em que, segundo o Censo Escolar de 2024 (Inep, 2025), cerca de 79,2% dos educadores atuantes são do sexo feminino.

Quanto à orientação sexual, a maioria das/os participantes declarou ser heterossexual (72%). Além disso, 12% se identificaram como bissexuais, 12% como homossexuais e 4% preferiram não informar.

Quanto a possuir alguma deficiência, todos declararam não possuir qualquer tipo de deficiência.

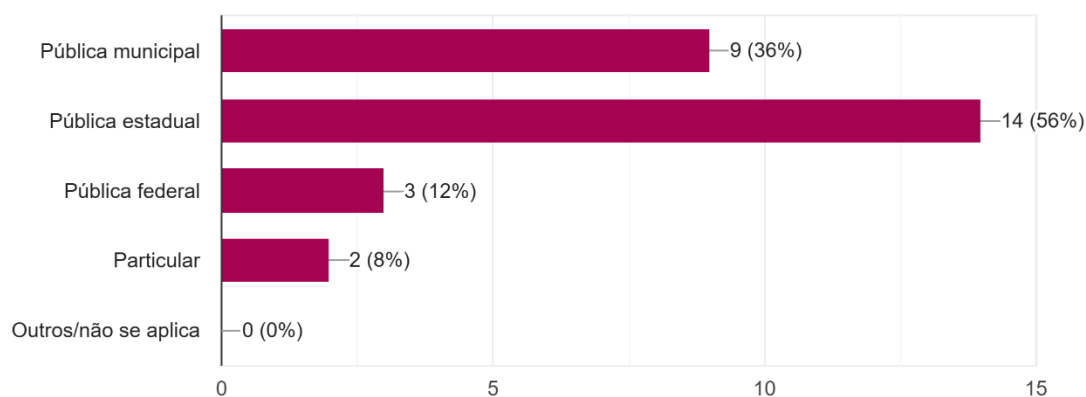
De modo geral, os gráficos permitem traçar um perfil das/os cursistas: em sua maioria, mulheres, heterossexuais, negras (pretas e pardas), com idades entre 25 e 45 anos.

Também incluímos na inscrição algumas perguntas sobre a atuação profissional, conforme apresentado nos gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 – Rede de atuação

Em quais redes de ensino você atua?

25 respostas



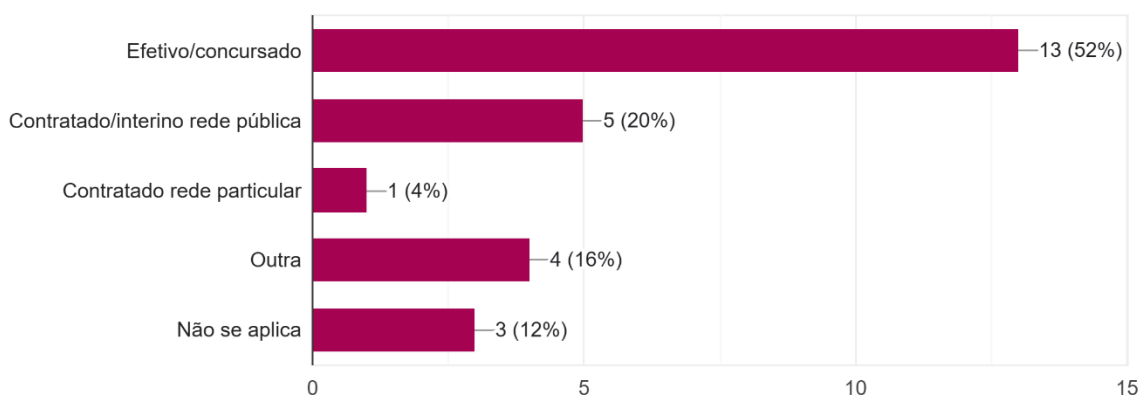
Fonte: gerado pelo Google Forms a partir das inscrições, 2023.

A maioria das pessoas inscritas atua na rede estadual (56%) e municipal (36%), seguida pela rede particular e federal. Quanto ao nível de ensino, mais da metade, 13 pessoas (52%) atua no ensino fundamental. 10 no ensino médio (40%), 2 na educação infantil (8%), 1 no técnico (4%). Cinco marcaram a opção não se aplica ou outros, esses foram os acadêmicos ou profissionais que não atuam em sala de aula.

Gráfico 5 – Situação profissional

Situação profissional:

25 respostas



Fonte: gerado pelo Google Forms a partir das inscrições, 2023.

Fizemos o levantamento da situação profissional, dentre as/os inscritos, 52% são concursadas/os, 20% contratadas/os da rede pública, 4% contratadas/os pela rede particular e 7 pessoas marcaram as opções outras ou não se aplica, possivelmente pessoas que não estão atuando

diretamente na sala de aula.

Na tabela abaixo, temos as informações da área de atuação das/os inscritos. Nela podemos evidenciar que a maioria é já trabalha em sala de aula, com predominância na área de letras, seguido por pedagogia.

Quadro 1 – Perfil das/os participantes

Identificação	Formação/atuação	Faixa etária	Cor/Raça	Gênero/Orientação sexual
Cursista 1 - Acadêmica de Letras, branca, hétero	Acadêmica de Letras	18-25	Branca	Feminino/heterossexual
Cursista 2 - Acadêmica de Letras, preta, bi	Acadêmica de Letras	18-25	Preta	Feminino/bissexual
Cursista 3 - Acadêmica de Letras, preta, bi	Acadêmica de Letras	25-35	Preta	Feminino/bissexual
Cursista 4 - Assessora pedagógica, preta, hétero	Pedagoga, especialista, atuando como assessora pedagógica na DRE.	45-55	Preta	Feminino/heterossexual
Cursista 5 - Doutoranda, branca, hétero	Doutoranda em sociologia e direito.	35-45	Branca	Feminino/heterossexual
Cursista 6 - Doutorando, branco, homo	Doutorando em Linguística, professor de instituto federal	35-45	Branca	Masculino/homossexual
Cursista 7 – Mestra em literatura, branca, hétero	Metra em Letras, professora da educação básica	25-35	Branca	Feminino/heterossexual
Cursista 8 - Mestra, preta, bi	Professora de inglês, mestra, no ensino fundamental	25-35	Preta	Feminino/bissexual
Cursista 9 - Mestranda em ensino, parda, hétero.	Mestranda, professora de Letras da educação básica.	35-45	Parda	Feminino/heterossexual
Cursista 10 - Mestranda em história, parda, hétero	Mestranda em história, professora da educação básica.	45-55	Parda	Feminino/heterossexual
Cursista 11 - Mestrando, preto, homo	Professor de Letras e História, mestrando, atuando na educação básica.	25-35	Preta	Masculino/homossexual
Cursista 12 - Pedagoga, parda, hétero	Pedagoga, especialista, atuando na educação básica.	35-45	Parda	Feminino/heterossexual

Cursista 13 - Pedagoga, preta, hétero	Pedagoga, especialista, atuando na educação infantil	45-55	Preta	Feminino/heterossexual
Cursista 14 - Pedagogo, pardo, homo	Pedagogo atuando na educação infantil	25-35	Parda	Masculino/homossexual
Cursista 15 - Professor de idiomas, branco, hétero	Acadêmico de Letras. Professor de curso de idiomas.	35-45	Branca	Masculino/ heterossexual
Cursista 16 - Professor de inglês, branco, hétero	Professor de Inglês, Especialista, na educação básica.	35-45	Branca	Masculino/heterossexual
Cursista 17 - Professora de artes, parda, hétero	Professora de artes na educação básica.	35-45	Parda	Feminino/heterossexual
Cursista 18 - Professora de Educação física, parda, hétero	Professora de Educação física, Especialista, na educação básica.	45-55	Parda	Feminino/heterossexual
Cursista 19 - Professora de Educação Física, preta, hétero	Professora de Educação física, especialista, atuando na educação básica	45-55	Preta	Feminino/heterossexual
Cursista 20 - Professora de Letras, parda, hétero.	Professora de Letras, especialista, atuando na educação básica.	35-45	Parda	Feminino/heterossexual
Cursista 21 - Professora de Letras, preta, hétero	Professora de letras, especialista, atuando na educação básica.	45-55	Preta	Feminino/heterossexual
Cursista 22 - Professora de matemática, branca, hétero	Professora de matemática na educação básica.	55+	Branca	Feminino/heterossexual
Cursista 23 - Professora, parda, hétero	Professora de Letras na educação básica	35-45	Parda	Feminino/heterossexual
Cursista 24 - Profissional de serviço social, parda, hétero	Formada em serviço social e segurança do trabalho, atuando na rede particular	35-45	Parda	Feminino/heterossexual
Cursista 25 - Psicóloga, preta, hétero	Psicóloga escolar, com especialização, atuando na educação básica.	35-45	Preta	Feminino/heterossexual
Mediadora 1	Doutoranda em estudos de linguagem, professora na educação básica	35-45	Branca	Feminino/heterossexual
Mediadora 2	Acadêmica de Letras	18-25	Preta	Feminino/bissexual

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações da ficha de inscrição, 2023.

Profissionalmente, as pessoas cursistas atuam majoritariamente nas redes estadual e municipal, com predominância no ensino fundamental e médio. A maior parte é graduada em cursos de licenciatura, com exceção de 4 que são profissionais liberais e 3 acadêmicas. A maioria atua na área de Letras e Pedagogia (15) e aproximadamente 40% são concursadas, enquanto outras se distribuem entre contratos temporários ou funções não diretamente ligadas à sala de aula. Esse conjunto de dados traça o retrato de um público composto por profissionais em exercício, em sua maioria mulheres negras, atuando em contextos diversos da educação básica, o que evidencia tanto o alcance quanto a importância social da formação oferecida.

3.4 Geração e sistematização dos dados

Para a geração de dados, utilizamos uma abordagem multimétodos que articulou as seguintes técnicas e instrumentos:

- a. Inquérito (Survey): Operacionalizado por meio de questionários on-line (Google Forms), aplicados em três etapas: inscrição (perfil), processual (reflexões semanais) e final (avaliação final, feedback).
- b. Observação Participante: Realizada durante os encontros síncronos, onde a pesquisadora atuou como mediadora e observadora. O registro foi feito mediante gravação audiovisual (Google Meet) e anotações em Caderno de Campo.

Todas as estratégias de geração de dados foram submetidas ao comitê de ética da universidade e aos participantes no termo de ciência da pesquisa. A Tabela 1 exhibe a distribuição das questões nos momentos de estudos.

Tabela 1 – Questões reflexivas por encontro

Momento	Perguntas fechadas	Questões discursiva	Participantes que responderam
Inscrição	1	3	44
Encontro 1	0	5	25
Encontro 2	0	4	24
Encontro 3	0	4	26
Encontro 4	0	4	22
Encontro 5	0	4	18
Encontro 6	0	5	18
Encontro 7	0	4	18

Encontro 8	0	6	16
Questionário final	1	8	16
Mentimeter 1	0	1	20
Mentimeter 2	0	1	28
Padlet Mural	0	1	13
Total geral	2	50	288

Fonte: elaborado pela autora em maio de 2024.

A utilização de múltiplos instrumentos não foi aleatória, mas visou à triangulação dos dados para capturar a complexidade do processo formativo. Enquanto as gravações dos encontros registraram a dimensão interacional e coletiva da construção do conhecimento (o “calor” do debate), os questionários reflexivos permitiram acessar a dimensão subjetiva e individual dos cursistas (o “tempo” da elaboração), garantindo que silêncios ou hesitações no síncrono pudessem ser verbalizados no espaço seguro e assíncrono da escrita.

A geração de dados iniciou com o formulário de inscrição on-line, onde foram solicitadas informações sobre o perfil da/o inscrita/o (tempo de atuação, idade, rede de ensino etc.) e algumas questões abertas sobre seu trabalho em sala de aula com os estudos de gênero. Além disso, cada encontro teve uma temática específica (legislação, feminismo, linguagem neutra, opressões etc.) e as/os participantes puderam tecer suas considerações ao vivo. Também foi enviado ao final de cada encontro um questionário on-line com questões reflexivas que deram aporte para captação de depoimento das/os participantes. Os formulários reflexivos eram disponibilizados via link no grupo de *WhatsApp* imediatamente após o encerramento da aula síncrona e permaneciam abertos até o dia anterior ao próximo encontro, permitindo uma reflexão assíncrona.

Para auxiliar o registro dos encontros e o acompanhamento do desenvolvimento das discussões, a pesquisadora utilizou diferentes instrumentos de documentação, entre eles um diário reflexivo e um portfólio on-line compartilhado com todas/os as/os participantes do curso. O diário reflexivo, elaborado em um documento do Word, era alimentado no dia seguinte a cada encontro e serviu como apoio à memória da pesquisadora. O portfólio on-line, por sua vez, era alimentado pelas duas mediadoras a cada planejamento e após os encontros, reunindo uma lista de pautas, bem como os links e as atividades disponibilizadas em cada momento formativo.

Para garantir a segurança e a organização, os dados brutos (vídeos e planilhas de respostas) foram armazenados em nuvem (Google Drive) com acesso restrito à pesquisadora e protegidos por autenticação em duas etapas. Imediatamente após a coleta, iniciou-se o processo de anonimização

preliminar: os arquivos de vídeo foram renomeados por data e tema (ex: Encontro_1_Legislação), e as planilhas de respostas tiveram os nomes reais substituídos por códigos alfanuméricos (ex: Cursista 01, Cursista 02), preservando a identidade das/os participantes desde a fase de armazenamento até a análise final."

3.5 Tratamento e análise dos dados

Em relação aos dados gerados e a análise feita sobre eles, Santos (2019) evidencia que a autoria do pesquisador se constitui justamente no diálogo sistematizado dissertativo/narrativo entre a prática/teoria/prática. O resultado da pesquisa é "um retrato da subjetividade do pesquisador e a interpretação objetiva do diálogo do pesquisador com a teoria e empiria" (Santos, 2019, p. 123).

Após o encerramento dos encontros do curso e a emissão dos certificados, iniciamos a etapa de sistematização e relato/análise da pesquisa. Nesse momento, a organização e a apresentação dos dados tornaram-se nossa principal preocupação: como descrever, na tese, o planejamento do curso, o desenvolvimento dos encontros, as discussões suscitadas nas atividades síncronas, as respostas obtidas por meio dos formulários, as interações entre participantes e mediadoras, além de nossas próprias impressões e aprendizagens ao longo do processo?

Conforme apresentado na seção anterior, foi gerada e organizada uma grande quantidade de dados. No total, reunimos 75 páginas de respostas obtidas por meio do Google Formulários, 230 páginas de transcrições de encontros on-line, 15 páginas de caderno de campo e algumas imagens e mapas criados no curso. O grande número de perguntas e respostas exigiu um esforço cuidadoso de organização, de modo a garantir uma apresentação clara, coerente e acessível ao leitor, sem perder a profundidade das reflexões emergentes.

Para lidar com a complexidade dos dados, adotamos a análise de conteúdo, conforme proposta pela pesquisadora Laurence Bardin (2011). Essa técnica oferece um arcabouço sólido para organizar, codificar e interpretar grandes volumes de texto, possibilitando identificar padrões e sentidos latentes nos dados.

Devido ao volume de informações, utilizamos o site/aplicativo Transkriptor, que auxiliou na transcrição das gravações. Além disso, contamos com o suporte de chatbots de inteligência artificial, como o DeepSeek, para identificar padrões e agrupar as respostas em categorias, conforme será descrito nos tópicos seguintes.

3.5.1 Análise de conteúdo como ferramenta exploratória para análise de dados

Segundo Bardin (2011, p.15), a análise de conteúdo, em sua definição mais atual, “é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A autora explica que a análise de conteúdo combina diferentes técnicas, desde cálculos de frequência até a construção de modelos, unificadas por um processo interpretativo guiado pela dedução — a inferência. Trata-se de um método que equilibra objetividade e subjetividade, permitindo desvelar sentidos ocultos nas mensagens. Esse trabalho exige paciência, rigor científico e uma segunda leitura mais profunda que vai além da interpretação comum. Seu maior valor está em impor um intervalo entre a intuição inicial e a interpretação final, funcionando como uma “técnica de ruptura” que favorece reflexões mais consistentes e fecundas (Bardin, 2011).

Bardin (2011) relata que a tradição de abordar os textos buscando compreendê-los é longínqua. A hermenêutica, arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos, a retórica, estudava as modalidades de expressão mais propícias a persuasão, a lógica que tentava determinar, pela análise dos enunciados, as regras formais do raciocínio certo, antecederam a análise de conteúdo. “A atitude interpretativista continua em parte a existir na análise de conteúdo, mas é sustentada por processos técnicos de validação” (Bardin, 2011, p. 20).

A autora aponta que, no início do século XX, a análise de conteúdo ganhou força nos Estados Unidos, especialmente no campo do jornalismo, com a Escola de Columbia impulsionando estudos quantitativos sobre a imprensa. Nessa fase, predominava o rigor da medida, com foco em inventários de seções, comparação entre jornais e mensuração de aspectos como extensão de artigos e títulos. A Primeira Guerra Mundial, seguida pela Segunda, ampliou o interesse em análises de propaganda. Posteriormente, o campo evoluiu: a objetividade deixou de ser entendida apenas como contagem de frequências, abrindo espaço para a combinação entre abordagens estatísticas e compreensões clínicas. Nesse processo, a análise de conteúdo passou a ser reconhecida não apenas como descrição, mas como um meio de inferência, capaz de relacionar dados a causas e efeitos das comunicações (Bardin, 2011).

Mais adiante, nos anos 1960, 1970, três fatores marcaram a evolução da análise de conteúdo: o uso do computador, o interesse por estudos de comunicação não verbal e as limitações dos trabalhos linguísticos quanto à precisão. A introdução das novas gerações de computadores

possibilitou o processamento de grandes volumes de dados e a aplicação de testes estatísticos antes inviáveis, exigindo maior rigor metodológico. Nesse mesmo período, o campo foi impactado pela semiologia e pela linguística. A primeira ampliou o foco para sistemas de signos não linguísticos (como imagens, tipografia e música), trazendo dinamismo e certa instabilidade. Já a linguística, mais consolidada, apresentou um desafio de confronto e comparação, uma vez que seus objetivos diferiam dos da análise de conteúdo. Na França, referências como Lévi-Strauss, Greimas, Barthes, Kristeva e Pécheux influenciaram novos caminhos, incluindo tentativas de automatização da análise do discurso.

A partir da segunda metade da década de 1970, a difusão dos computadores pessoais e os avanços da inteligência artificial reforçaram a aposta em recursos informáticos, sobretudo para a análise lexical e sintática. Embora concentrada na transposição tecnológica mais do que em inovações metodológicas, a análise de conteúdo acompanhou de perto as experiências em áreas afins, como a “lexicometria, enunciação linguística, análise da conversação, documentação e bases de dados etc” (Bardin, 2011, p. 31).

Atualmente, a análise de conteúdo é amplamente utilizada como estratégia metodológica em pesquisas nas áreas de educação e linguagem, sobretudo quando há grande volume de dados coletados, como é nosso caso. Bardin (2011, p. 15-17) a define como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ [...] extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”.

Nesta pesquisa, realizei as três etapas clássicas propostas pela autora (Bardin, 2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados e interpretação. Entretanto, subdividi a última etapa, o que gerou 5 etapas, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 – Caminho interpretativo

Etapas	Ação realizada	Valor interpretativo
1. Pré-análise	Organização do material coletado, leitura flutuante, organização dos formulários, transcrição	Identificação de núcleos de sentido, ideias recorrentes e revisão de hipóteses.
2. Exploração do material - Codificação	Agrupamento das unidades de contexto (questões) e	Redução do ruído, emergência de padrões.

	unidades de registro (palavras e frases).	
3. Tratamento dos dados - Categorização e frequência	Definição de palavras mais frequentes Definição das categorias temáticas (poder, identidade etc.).	Construção de uma tabela com as palavras mais frequentes e sua interrelação com as categorias. Visão geral da interpretação.
4. Interpretação	Cruzamento de categorias + teoria + contexto sociopolítico.	Produz inferências, tensões e reconfigurações discursivas.
5. Síntese crítica	Articula resultados com feminismos críticos e letramento crítico.	Explicita contribuição original da tese.

Fonte: elaborado pela autora pautada nas etapas de Bardin (2011)

Na etapa de pré-análise, organizei todo o material coletado (baixando os formulários do Google Forms, convertendo-os para Word, revisando as transcrições dos encontros e sistematizando os dados das fichas de inscrição em formatos textuais e gráficos) e realizei uma leitura flutuante para identificar ideias recorrentes e núcleos de sentido. Esse movimento inicial permitiu reconhecer práticas, ausências e tensões relativas a gênero e diversidade, bem como reformular hipóteses e objetivos da pesquisa, conforme prevê Bardin (2011), já que o contato com os dados reais revelou sentidos predominantes, como a escola entendida simultaneamente como espaço de resistência e de silenciamento.

A segunda etapa correspondeu à exploração do material. Reuni os questionários em um único documento, que passou a conter as 50 questões reflexivas propostas, dispostas em ordem cronológica. Nesse momento, conforme orienta Bardin (2011), defini as unidades de registro e de contexto. A autora explica que a unidade de contexto é utilizada como base de compreensão para a codificação da unidade de registro. Assim, considere cada pergunta como unidade de contexto, enquanto as respostas foram tomadas como unidades de registro, entendidas como “a unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2011, p. 134). Ao final dessa etapa, concluí a codificação de todos os dados, com o auxílio da Inteligência Artificial, conforme será detalhado posteriormente.

Na terceira etapa, correspondente ao tratamento dos dados, adotei dois procedimentos analíticos previstos por Bardin (2011): a análise de frequência de palavras e a categorização temática. A primeira consistiu na identificação das palavras mais recorrentes e de seus

agrupamentos semânticos; a segunda foi conduzida a partir da recorrência e relevância dos conteúdos, resultando na delimitação de oito grandes categorias. Esses procedimentos, também realizados com apoio de IA, articulam-se de maneira complementar, uma vez que as categorias emergentes mantêm correspondência com as palavras de maior incidência no corpus, possibilitando uma leitura integrada dos dados e a construção de um panorama mais amplo e consistente da pesquisa.

A quarta etapa, dedicada à interpretação dos dados, correspondeu ao momento de articular os achados das fases anteriores com a teoria e com o contexto sociopolítico vigente. Trata-se do estágio em que se produzem inferências específicas e gerais, considerando os índices identificados, as inferências já realizadas e as situações de comunicação. Como explica Bardin (2011), é possível realizar inferências sobre o emissor por meio de unidades lexicais, coocorrências, estruturas sintáticas, características formais, pausas, erros, gestos ou posturas (p. 170). Inicialmente analisei a lista de palavras e, para interpretá-la, elaborei um quadro de interpretação discursiva, que justifica como a análise lexical se converte em interpretação. A lista de palavras recorrentes foi então confrontada com as categorias, e, na sequência, examinei cada categoria à luz da fundamentação teórica, buscando responder por que certas palavras aparecem, o que cada discurso representa, que disputas simbólicas desvelam e que efeitos de sentido produzem. Esse foi o momento de evidenciar explicitamente como cada categoria dialoga com a teoria e como a teoria contribui para explicar essas categorias.

Por fim, iniciei a última etapa, a síntese crítica, que consistiu na articulação dos resultados com a teoria, especialmente com os feminismos críticos e os estudos de letramento crítico, com foco em explicitar a contribuição original da tese. Para isso, criei um subtópico teórico em cada categoria e desenvolvi uma seção final no capítulo destinada a responder questões centrais: o que as categorias desvelam, como o curso transformou (ou não) as percepções das participantes e que processos discursivos foram reconfigurados.

Em conjunto, todas essas etapas permitiram construir uma análise rigorosa, coerente e teoricamente fundamentada do corpus, articulando escolhas metodológicas, operações analíticas e movimentos interpretativos. O percurso seguido garantiu não apenas a sistematização e interpretação dos dados, mas também a produção de uma síntese crítica capaz de evidenciar os sentidos emergentes, as disputas discursivas e as contribuições formativas do curso investigado, consolidando a relevância e a originalidade desta pesquisa.

É imperativo destacar que, nesta pesquisa, a Análise de Conteúdo não é empregada com viés positivista ou meramente estatístico. Em consonância com a Linguística Aplicada Crítica, compreendemos a recorrência lexical (o dado quantitativo orientado por Bardin, 2011) não como um fim em si mesmo, mas como um índice de saliência discursiva. As palavras que mais se repetem no corpus funcionam como “rastros” das ideologias hegemônicas ou das resistências emergentes. Assim, a técnica de Bardin (2011) organiza o *caos* dos dados, permitindo que a teoria crítica interprete a *ordem* do discurso. O tratamento computacional, portanto, serve à hermenêutica crítica, e não o contrário.

3.5.2 O uso da Inteligência Artificial no tratamento dos dados

Vivemos um momento de muitas incertezas quanto ao uso da Inteligência Artificial (IA) na educação e na pesquisa acadêmica. Durante a realização desta investigação (2022-2025), observou-se um cenário de rápidas mudanças na interação entre humanos e computadores, impulsionado pelo lançamento de plataformas de IA acessíveis ao público. Em novembro de 2022 surgiu o ChatGPT, seguido em maio de 2023 pelo DeepSeek, dois dos chatbots mais conhecidos, que funcionam por meio de uma caixa de texto na qual o usuário insere perguntas ou instruções. Essas ferramentas permitem, por exemplo, elaborar redações, estruturar trabalhos científicos, sugerir referências teóricas ou revisar a gramática de textos.

A chegada dessas plataformas causou grande impacto no meio acadêmico. Estudantes de escolas e universidades rapidamente passaram a utilizá-las em seus trabalhos, o que gerou debates intensos entre professores e gestores. O tema tem sido recorrente em eventos pedagógicos, reuniões escolares e encontros com pais, mas ainda não há consenso: enquanto alguns docentes defendem a proibição, outros sugerem que o caminho seja a orientação e o estabelecimento de regras de uso.

Esse dilema não é inédito. Assim como ocorreu com a introdução do computador nos anos 1990 e dos celulares nos anos 2000, há receios de que novas tecnologias substituam professores ou prejudiquem o aprendizado, tornando as/os alunas/os dependentes. No campo da pesquisa, surgem dúvidas éticas sobre até que ponto a IA pode contribuir e se é legítimo recorrer a ela. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender sua trajetória e relevância para a sociedade.

Embora atualmente estejam em evidência, as inteligências artificiais vêm sendo desenvolvidas desde meados do século XX. Segundo o site *National Geographic Brasil* (2023), até os anos 1950 os computadores apenas executavam comandos, sem capacidade de armazená-

los, o que limitava sua “inteligência”. Em 1950, Alan Turing questionou se máquinas poderiam pensar. No artigo *Computing Machinery and Intelligence*, publicado na revista *Mind*, ele discutiu a possibilidade de máquinas aprenderem e resolverem problemas como os humanos, além de propor o que ficou conhecido como Teste de Turing — marco inicial da IA.

Poucos anos depois, em 1956, Allen Newell, Cliff Shaw e Herbert Simon apresentaram o *The Logic Theorist*, considerado o primeiro programa de inteligência artificial. O projeto foi exibido no Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence (DSRPAI), evento reconhecido como o ponto de partida da IA como campo científico. Na década de 1960, John McCarthy cunhou o termo “inteligência artificial” e desenvolveu a linguagem de programação LISP, pioneira na área. Inicialmente baseada em sistemas de regras, a IA avançou nas décadas seguintes com modelos mais complexos e maior investimento. Nos anos 1990, o aumento da capacidade computacional e o acesso a grandes volumes de dados impulsionaram algoritmos de aprendizado, estabelecendo as bases da IA contemporânea (Sobreira, 2025).

Com esses avanços, a IA passou a integrar o cotidiano de forma quase imperceptível. Está presente, por exemplo, em chats de atendimento que oferecem soluções antes de encaminhar o cliente a um atendente humano; em aspiradores robóticos capazes de desviar de obstáculos e retornar à base de carregamento; em assistentes virtuais como a Alexa, que respondem a comandos de voz; e em sistemas de GPS que não apenas mostram mapas, mas também sugerem rotas otimizadas.

O recente destaque da IA, contudo, está relacionado ao surgimento dos chatbots generativos, como ChatGPT, Gemini e DeepSeek, capazes de simular a linguagem humana e aprender com interações. Essas ferramentas têm ampla adesão no Brasil. De acordo com Christ (2025), o relatório da OpenAI aponta que o país ocupa a terceira posição mundial no uso do ChatGPT, com cerca de 140 milhões de mensagens enviadas por dia. Os principais usos são comunicação (20%), aprendizado e capacitação (15%), além de programação, análise de dados e cálculos matemáticos (6%). A maior parte dos usuários tem entre 18 e 34 anos. O Brasil também figura entre os cinco primeiros na criação de aplicativos e serviços baseados na tecnologia, especialmente nos setores de agronegócio, educação, saúde, setor público e varejo (Christ, 2025).

No campo educacional, a 15ª edição da pesquisa TIC Educação, realizada pelo Cetic.br/NIC.br em 2024, revelou que sete em cada dez estudantes do Ensino Médio que utilizam a internet recorrem a ferramentas de IA generativa para realizar atividades escolares. Contudo,

apenas 32% afirmaram ter recebido orientação sobre como utilizá-las. Entre os professores, 59% participaram, no ano de 2024, de formações continuadas voltadas à aplicação de IA em práticas educacionais (CETIC, 2025).

Esses dados mostram que a IA está entrando na educação de maneira rápida e irreversível. Se não é possível impedir sua presença, é necessário planejar estratégias para integrá-la de forma responsável, transformando-a em um recurso de apoio que enriqueça a aprendizagem, sem substituir etapas importantes do processo formativo nem comprometer o desenvolvimento das/os estudantes.

Em relação ao uso da IA em pesquisas acadêmicas, Almeida e Nas (2024) consideram que desde que utilizada de forma responsável, pode contribuir em várias etapas da pesquisa e acelerar processos. Para os autores “há a expectativa de que a IA possa levar a um aumento de produtividade necessária para a ciência avançar na compreensão dos grandes desafios globais da humanidade” (Almeida & Nas, 2024, p. 20).

Na etapa de tratamento dos dados, utilizei a Inteligência Artificial (IA) em dois momentos distintos. O primeiro foi durante a transcrição, em que recorri ao site Transkriptor²⁰ para converter em texto as gravações dos encontros. A plataforma, que possui interface intuitiva e recursos de gravação, transcrição, geração de relatórios e análises, mostrou-se bastante eficiente. Optei pela versão paga em razão do volume elevado de horas gravadas. Além disso, também utilizei a ferramenta para transcrever as recomendações feitas pelas avaliadoras durante a banca de qualificação da pesquisa. Embora o site disponibilize opções de análise automática dos dados transcritos, não recorri a esse recurso, já que, no período da transcrição, ainda não havia definido completamente a metodologia e o referencial teórico do estudo.

O segundo momento de uso da IA ocorreu na fase de tratamento dos dados, quando a utilizei o *DeepSeek*²¹, como apoio ao processo de categorização das respostas e discursos. Os dados coletados, que totalizaram mais de 288 respostas individuais, cerca de 75 páginas, 230 páginas de transcrições de encontros e 15 páginas do caderno de campo da pesquisadora, exigiram uma sistematização cuidadosa. Para lidar com esse volume expressivo, optei pela análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), que compreende três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, com interpretação.

²⁰ Disponível em: <https://transkriptor.com/pt-br/>

²¹ Disponível em: <https://www.deepseek.com/>

Realizei as duas primeiras etapas, a pré-análise e a exploração do material, com certa facilidade, conforme relatado no tópico anterior. Entretanto, enfrentei algumas dificuldades na última etapa, devido ao vasto volume de material a ser analisado, motivo pelo qual recorri ao uso da Inteligência Artificial.

Essa última etapa, proposta por Bardin (2011), tem início com o processo de categorização, cujo objetivo é organizar o material em unidades de significado e agrupá-las em categorias temáticas. Inicialmente, realizei uma leitura exploratória do corpus e identifiquei algumas categorias preliminares, percebendo a possibilidade de agrupamento em eixos amplos, tais como identidade, poder, silenciamento, alteridade, privilégio, empoderamento, resistência e letramento crítico. Entretanto, tratava-se de um corpus extenso e, conforme orienta Bardin (2011), quando o volume de material é muito grande, é recomendável recorrer a recursos computacionais para auxiliar na análise. Assim, optei pelo uso da Inteligência Artificial, empregando-a na etapa correspondente ao que se convencionou chamar de mineração de dados, isto é, o processo de examinar o material e organizá-lo em categorias de análise.

Mesmo sabendo que existem plataformas específicas para pesquisas acadêmicas, neste estudo optei por utilizar a plataforma *DeepSeek*, por ser uma ferramenta que estava em grande ascensão no momento e não necessitar de muito aprofundamento quanto ao seu manuseio. *DeepSeek* é uma ferramenta de inteligência artificial capaz de executar diferentes tarefas digitais a partir de comandos. Sua versão gratuita apresenta a vantagem de aceitar a análise de vários arquivos anexados, diferentemente do ChatGPT, que permite esse tipo de processamento apenas em versões pagas.

A escolha pelo *DeepSeek*, em detrimento do ChatGPT, fundamenta-se também em uma perspectiva decolonial. O ChatGPT, desenvolvido por uma empresa norte-americana, reflete um contexto em que grandes empresários do setor tecnológico têm adotado posições conservadoras e posturas contrárias às democracias, além de oferecer uma versão gratuita com recursos limitados. O *DeepSeek*, por sua vez, disponibiliza todas as funcionalidades de forma gratuita e possui código-fonte aberto, o que reforça seu caráter mais acessível e colaborativo. Observou-se ainda que a ferramenta tende a apresentar respostas mais detalhadas, com uma abordagem mais democrática e social, frequentemente indicando autores que se distanciam dos cânones eurocêntricos.

Inicialmente, alimentei a plataforma com materiais relacionados à fundamentação teórica da pesquisa. Solicitei que resumisse textos sobre análise de conteúdo e que realizasse revisão

gramatical em alguns parágrafos nos quais eu apresentava os objetivos, a metodologia e os fundamentos do estudo — trechos que sintetizavam a pesquisa. Dessa forma, a IA foi “treinada” com os conceitos centrais do trabalho, buscando garantir que as análises posteriores fossem realizadas em sintonia com a perspectiva adotada.

Comando 1

Faça um resumo da técnica de pesquisa análise de conteúdo de Bardin, conforme texto no link abaixo, essa técnica será utilizada para analisar questionários e transcrições de encontros on-line que realizei na minha pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora e enviado ao DeepSeek em outubro de 2025.

Na sequência, realizei as primeiras tentativas de análise, solicitando que a Inteligência Artificial realizasse a leitura e a categorização dos arquivos enviados (questionários, transcrições dos encontros e caderno de campo) seguindo a perspectiva proposta por Laurence Bardin (2011). No entanto, observei que as categorias apresentadas contemplavam apenas as primeiras páginas de cada texto, o que me levou a deduzir que a ferramenta não conseguia processar a totalidade das páginas anexadas.

Diante dessa limitação, decidi realizar uma consulta à própria IA buscando orientações sobre como proceder para efetuar uma análise de dados à luz da análise de conteúdo de Bardin, considerando um corpus com cerca de 300 páginas.

Comando 2

Considerando que pretendo pedir para a inteligência artificial fazer a exploração do material e a contagem frequencial, classificando as respostas em categorias, tratamento dos resultados com inferências e interpretações, conforme resumo acima, qual deve ser o comando e as instruções para que eu tenha uma análise eficiente que se enquadre nos pressupostos da análise de conteúdo de Lawrence Bardin?

Fonte: elaborado pela autora e enviado ao DeepSeek em outubro de 2025.

A ferramenta apresentou algumas instruções metodológicas, as quais foram aplicadas no Comando 3. Além disso, indaguei sobre o tamanho máximo de texto que poderia ser analisado em uma única execução, e a IA retornou com recomendações práticas baseada no que funciona melhor para uma análise precisa e gerenciável, em que apresentou limites correspondentes, conforme ilustrado na imagem abaixo.

Quadro 3 – Guia prático de tamanho para análise com IA

Tamanho do Texto	Classificação	Recomendação

Até 10-15 páginas	Tamanho Ideal	Pode ser analisado de uma vez , com comandos complexos. A IA conseguirá manter o contexto para uma análise coesa.
15 a 50 páginas	Texto Longo	Divida em partes. Analise por grupos de participantes, por questão do questionário, ou em blocos de 10-15 páginas.
Acima de 50 páginas	Texto Muito Longo	Divisão obrigatória. A estratégia de "dividir para conquistar" é essencial para evitar perda de contexto e perda de qualidade na análise.

Fonte: Elaborado pela autora com base na resposta do DeepSeek em 21/10/2025.

Com base nessas informações, optei por dividir o corpus em 10 arquivos, cada um com aproximadamente 30 páginas. Em seguida, anexe o primeiro arquivo e inseri as instruções específicas para a análise.

Comando 3

Atue como um pesquisador especializado em análise de conteúdo segundo Lawrence Bardin (2011). Esta análise refere-se a uma pesquisa sobre [tema], com objetivo de [objetivo]. Os dados foram coletados através de [questionários/entrevistas] com [perfil das/os participantes]. Analise o corpus textual em anexo seguindo rigorosamente estas etapas:

EXPLORAÇÃO DO MATERIAL: *Codifique o texto, identificando unidades de significado relevantes; Classifique essas unidades em categorias que sejam; Homogêneas (um único princípio classificatório); Exclusivas (sem sobreposição entre categorias); Objetivas (de fácil identificação); Pertinentes (relacionadas aos objetivos da pesquisa); Realize contagem frequencial das categorias e unidades;*

TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO: *Apresente os resultados em tabelas organizadas por: Categoria; Frequência absoluta; Frequência relativa (%); Exemplos representativos de cada categoria; Faça inferências sobre: Tendências predominantes nos dados; Relações entre categorias; Significados subjacentes ao conteúdo manifesto; Possíveis conexões com o contexto de produção. Analise o anexo 1 de 20, enviarei os demais na sequência.*

Fonte: elaborado pela autora e enviado ao DeepSeek em outubro de 2025.

A partir desses comandos, a plataforma identificou algumas categorias iniciais. À medida que os demais arquivos foram sendo anexados, solicitei que a IA reavaliasse as categorias, promovendo ajustes, exclusões ou acréscimos, conforme as novas evidências analíticas.

Após a análise integral de todos os arquivos, solicitei que a ferramenta realizasse um cruzamento das informações, a fim de sintetizar e consolidar as categorias finais. O resultado desse processo foi a identificação de oito categorias, que serão apresentadas e discutidas no capítulo de análise de dados. Essas categorias expressam de forma coerente as nuances e recorrências que já vinham sendo percebidas por mim desde o início do trabalho analítico com o corpus. Assim, a IA

funcionou como um recurso auxiliar, ampliando a agilidade no processamento do material sem substituir a análise crítica da pesquisadora, que continuou sendo central para a interpretação e validação das categorias criadas.

Também solicitei que o programa realizasse uma contagem de palavras, estratégia metodológica proposta por Bardin (2011). Para tanto, foi inserido o seguinte comando:

Comando 4

Análise o anexo na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin, tomando a palavra como unidade de contagem. Elabore uma lista em ordem decrescente das palavras que mais aparecem no texto. Considere palavras com o mesmo radical e desconsidere os sufixos gramaticais. Não conte as palavras funcionais da alta frequência como pronomes, termos acessórios e conjunções.

Fonte: elaborado pela autora e enviado ao DeepSeek em outubro de 2025.

Em resposta, o sistema DeepSeek apresentou uma lista com as 20 palavras mais recorrentes, acompanhadas de suas respectivas frequências e de um agrupamento por aproximação semântica, que o próprio programa denominou de “*núcleos de sentido*”. A IA me informou que a frequência é aproximada, pois os números representam uma contagem aproximada devido ao volume extenso do texto, mas que eles refletem a proporção e ordem de importância entre os termos de forma precisa. Também foi informada que houve um agrupamento por radical, como solicitado, palavras com o mesmo radical (ex.: “escola” e “escolar”) foram agrupadas e sua contagem foi somada. E exclusão de palavras funcionais: foram excluídas palavras como “que”, “em”, “de”, “os”, “as”, “um”, “uma”, “com”, “por”, “para”, “não”, “sim”, entre outras, que, apesar de terem alta frequência, são termos acessórios que não carregam o conteúdo semântico central do texto.

Cabe esclarecer que a análise lexical, neste estudo, é compreendida não como uma técnica meramente estatística, mas como uma porta de entrada para a leitura crítica dos discursos produzidos pelas/os participantes do curso. Embora inspirada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que prevê a contagem e categorização de unidades de registro, a presente investigação inscreve-se em uma abordagem metodológica crítica, na qual o dado quantitativo é apenas o ponto de partida para a interpretação dos modos de significação e das ideologias subjacentes às escolhas linguísticas. Assim, as palavras mais frequentes não são tratadas como índices neutros, mas como marcadores discursivos de posições de sujeito, relações de poder e resistências simbólicas, conforme orientam Freire (2001, 2021) e Fairclough (2001). Em diálogo com Magalhães (2004), que defende a centralidade da linguagem na constituição de sentidos e na reconstrução das práticas docentes, esta análise lexical busca compreender como o léxico

mobilizado pelas/os cursistas reflete e tensiona representações sociais sobre gênero, feminismo e docência. Desse modo, ao articular o levantamento quantitativo à leitura linguístico-discursiva, o estudo insere a análise lexical no escopo da Linguística Aplicada Crítica, entendendo a linguagem como prática social (Jordão, 2016) e a pesquisa como um exercício de letramento crítico capaz de revelar e problematizar ideologias que atravessam as falas docentes.

Os agrupamentos e levantamentos temáticos realizados com o apoio da Inteligência Artificial mostraram-se relevantes para tornar a análise de dados mais precisa e menos morosa, otimizando etapas que, tradicionalmente, demandariam considerável investimento de tempo por parte dos pesquisadores.

O uso da IA, nesse contexto, constituiu um recurso metodológico significativo para o tratamento inicial do corpus e dialoga com a própria lógica da análise de conteúdo, que busca conciliar rigor metodológico e abertura à interpretação. Ao apoiar a etapa de categorização, a IA contribuiu para a organização do material e para a otimização do tempo de análise; contudo, a interpretação dos resultados e a construção das inferências permaneceram ancoradas no olhar crítico e contextual da pesquisadora. Como adverte Bardin (2011, p. 176), “seu uso só é possível se o investigador ou técnico conhecer suficientemente os dados e o seu contexto” e for capaz de interpretá-los criticamente em momento posterior.

Portanto, é preciso elucidar que o uso da Inteligência Artificial na presente pesquisa não teve caráter substitutivo da análise qualitativa, mas funcional e exploratório. As ferramentas digitais foram utilizadas para organizar o corpus e identificar padrões lexicais recorrentes, sem que isso implicasse delegar à máquina o processo interpretativo. Em consonância com Bardin (2011), as categorias temáticas foram posteriormente revistas, renomeadas e interpretadas à luz do referencial teórico, de modo a garantir coerência lógica e consistência conceitual.

Reconhece-se, entretanto, que os algoritmos de processamento de linguagem natural refletem vieses culturais e epistemológicos herdados de seus contextos de treinamento. Assim, a pesquisadora compreende a IA como artefato discursivo, situado dentro da colonialidade do saber (Lugones, 2020), e não como instância neutra de análise. As limitações e potenciais distorções dos resultados foram controladas mediante triangulação interpretativa: cada agrupamento sugerido pela ferramenta foi confrontado com a leitura manual do corpus e com as categorias emergentes da análise humana, preservando a validade hermenêutica dos achados.

Essa postura crítica e reflexiva assegura o compromisso ético e epistemológico da pesquisa, alinhando o uso da tecnologia ao horizonte da Linguística Aplicada Crítica e dos feminismos decoloniais, para os quais todo instrumento de produção de conhecimento é também *locus* de poder e, portanto, de vigilância epistêmica e reexistência metodológica.

PPGEL/UFMT

Por minhas andanças no caminho da escuta e do contar, sinto, depois, que pedaços da matéria-prima, do relato original, vão se perdendo pelo caminho.

Conceição Evaristo



4 CONTEXTO, TRAJETÓRIA E PRÁTICAS: A CONSTRUÇÃO DO CURSO FELIN EM MATO GROSSO

Conceição Evaristo, filha de raízes africanas e indígenas, cresceu na periferia, cercada por palavras e histórias. Sua mãe, que colecionava cadernos usados como diários, foi a primeira a lhe ensinar que a vida também se escreve nas entrelinhas.

Dona de um olhar sereno e de uma voz que ecoa sentimentos, emociona quem a escuta e transporta quem a lê. Sua escrita, firmada na tradição e na denúncia, dá protagonismo às mulheres e expõe as cicatrizes da discriminação racial. É uma literatura de verdades nuas, que escava as camadas da identidade, do gênero e da luta. Seu compromisso com a história do povo negro no Brasil se reflete em cada linha. O realismo de sua obra não apenas retrata, mas questiona, convoca, exige. Suas palavras são espelhos e também faróis.

Neste capítulo de narrativas e detalhes, homenageio Conceição Evaristo, uma das vozes mais potentes da literatura contemporânea. A frase em destaque no cabeçalho da página é de seu livro *Canção para ninar menino grande* (Evaristo, 2022), na qual ela afirma que a escrita a “deixa em profundo estado de desesperação, pois a letra não agarra tudo o que o corpo diz. Na escrita faltam os gestos, os olhares, a boca entreaberta de onde vazam ruídos e não palavras”.

Procurro, portanto, narrar o mais fidedignamente possível o contexto que me levou a propor o curso, seus planejamentos iniciais e o detalhamento de cada encontro. Mas reconheço, assim como Evaristo (2022), que “pedaços da matéria-prima, do relato original, vão se perdendo pelo caminho” e que as palavras não dão conta da totalidade: primeiro, porque não tenho a mesma maestria no narrar que Conceição Evaristo, cujo talento abre portas para mundos de resistência e memória; depois, porque, como ela mesma explica, “as letras não agarram tudo o que temos a dizer”, faltarão as emoções, as angústias, os gestos e muitos detalhes que posso não conseguir expressar com palavras. Ainda assim, busco organizar este capítulo de modo a trazer alguns

detalhamentos de parte da pesquisa, essenciais para a compreensão dos dados e dos achados, sempre priorizando palavras que expressem, da forma mais sensível possível, os sentimentos e emoções vividos no desenrolar dos fatos.

Assim, neste capítulo trago uma seção apresentando algumas informações e dados estatísticos sobre as violências de gênero e a ascensão da onda conservadora que ganha espaço no estado de Mato Grosso nos últimos anos. Essa contextualização nos parece importante para que os leitores compreendam de onde estamos falando, de onde surgiram nossos anseios e é também território de atuação de grande parte de nossas cursistas. Na sequência relato um pouco sobre o planejamento inicial do curso, nossos encontros enquanto mediadoras e na última parte detalho como ocorreu cada encontro.

4.1 Ser mulher no coração do agronegócio: desafios e conquistas

Minha experiência pessoal, relatada brevemente na introdução, se entrelaça com os desafios políticos e sociais enfrentados pelas mulheres no Brasil nos últimos anos, assim como na região onde moro. Não podemos negar que o último século trouxe avanços importantes nas conquistas femininas, como o direito ao voto, a inserção no mercado de trabalho e a criação de políticas públicas voltadas para a equidade de gênero. No entanto, esses avanços não foram acompanhados por uma mudança estrutural que garantisse sua consolidação plena. A ascensão de uma onda conservadora nos últimos anos tem representado um retrocesso significativo em várias frentes, exigindo que estejamos em constante vigilância para assegurar direitos básicos já conquistados.

Essa onda conservadora se manifesta de diferentes formas, desde discursos políticos que minimizam ou negam a violência de gênero até a formulação de políticas que restringem direitos reprodutivos e deslegitimam pautas feministas. O desmonte de órgãos e políticas públicas voltadas para as mulheres, como o enfraquecimento da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, a redução de investimentos em casas-abrigo e centros de atendimento a vítimas de violência doméstica, são exemplos de como essa conjuntura tem impactos diretos na vida das mulheres. Além disso, iniciativas como o projeto de lei que busca restringir ainda mais o acesso ao aborto legal e as tentativas de censurar discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas demonstram um esforço sistemático para limitar o protagonismo feminino e reforçar papéis tradicionais de gênero (Cassiano, 2021).

No contexto regional, essa realidade se intensifica, especialmente em nosso estado,

fortemente influenciado pelo agronegócio. Mato Grosso é conhecido nacionalmente como um estado produtor, um estado do agro, mas essa fama beneficia apenas uma parcela abastada da população; para os demais, restam os prejuízos sociais e ambientais, como demonstram os estudos do grupo de pesquisa coordenado pelo médico e professor universitário Vanderlei Pignati.

De acordo com Pignati *et al.* (2022), o estado de Mato Grosso se destaca nacionalmente na produção de soja, milho, algodão, girassol e na pecuária bovina. Juntas, essas commodities ocupam cerca de 97% da área agrícola do estado. Estima-se que, para o cultivo dessas lavouras, são aplicados mais de 222 milhões de litros de agrotóxicos por ano, o que posiciona Mato Grosso como o maior consumidor desses insumos no Brasil.

Segundo Pignati *et al.* (2022) as cadeias produtivas globais do modelo neoliberal²² impactam diretamente a saúde e o meio ambiente, ao promoverem circulação intensa de produtos, pessoas e recursos, gerando desequilíbrios ecológicos, sanitários e sociais. Entre os principais danos estão a degradação ambiental, o controle de territórios e recursos naturais, a imposição cultural, o aumento da pobreza e formas contemporâneas de escravidão, além de contribuírem para a emergência de pandemias.

As cadeias do agronegócio e da mineração são apontadas como as maiores causadoras desses impactos. No caso do agronegócio, o modelo químico-dependente, baseado em monoculturas extensivas, uso intensivo de agrotóxicos, fertilizantes e transgênicos, agrava os riscos à saúde humana e ao ambiente. Sustentado por incentivos estatais e moldado pela lógica da Revolução Verde, esse sistema reforça desigualdades sociais, pressiona povos tradicionais e intensifica a crise ecológica e sanitária em escala global (Pignati, et al., 2022).

Os autores esclarecem que no Brasil, é comum a valorização do agronegócio como motor do desenvolvimento, destacando-se sua alta tecnologia, qualidade dos produtos, impacto positivo no PIB e influência em diversos setores econômicos. De fato, o país ocupa posição de destaque na produção e exportação de commodities agropecuárias. No entanto, essa prosperidade tem altos custos sociais e ambientais, pois esse modelo se baseia em um sistema produtivo químico-dependente, com uso intensivo de transgênicos, agrotóxicos e fertilizantes, sustentado por alianças entre o capital internacional, grandes corporações, “oligarquias nacionais e grupos que atuam dentro das instâncias de poder no Estado, fortalecendo o latifúndio e reatualizando opressões em

²² Compreende-se neoliberalismo como orientação econômica e ideológica que defende a redução da intervenção do Estado na economia, com ênfase na livre iniciativa, na diminuição dos gastos públicos e da carga tributária. (Blume, 2025)

um acordo tácito, um verdadeiro pacto genocida” (Pignati, et al., 2022, p. 469).

Pignati et al. (2022) compreendem que o agronegócio exerce influência direta sobre a determinação social dos processos de saúde, adoecimento e degradação ambiental. Esses impactos não constituem eventos isolados nem efeitos naturais da atividade agrícola, mas resultam, historicamente, de um modelo de desenvolvimento que produz riscos, vulnerabilidades, acidentes e danos. Desse modo, o agronegócio sustenta sua hegemonia à custa de impactos negativos que extrapolam a saúde humana e o meio ambiente, alcançando também diferentes esferas da vida social.

Nesse contexto, o agronegócio, em nosso estado, assim como em diversas regiões do país, exerce influência também sobre a educação. Ao compreender a educação como um espaço estratégico de disputa simbólica, o setor busca interferir na construção de consensos, na circulação de ideias e na formação da opinião pública. Essa atuação se materializa no cotidiano escolar por meio de programas e materiais didáticos financiados por empresas vinculadas ao agronegócio, os quais, frequentemente, promovem uma visão acrítica de desenvolvimento, dificultando a inserção de pautas críticas no espaço escolar.

Além disso, observa-se a existência de um movimento de alcance nacional, denominado *De olho no material escolar*²³, financiado pelo agronegócio, que busca interferir e alterar materiais didáticos com o objetivo de retratar o setor de forma mais positiva. Esse grupo se opõe, por exemplo, à abordagem de temas como o impacto do desmatamento da Amazônia provocado pela pecuária, o trabalho escravo, os elevados índices de uso de agrotóxicos no Brasil e os prejuízos causados pela expansão das plantações e da pecuária à vida e aos territórios indígenas (Nannini & Marcusso, 2024).

Para manter sua posição de poder e angariar o apoio de uma parcela da população, esse setor articula-se também com outras agendas conservadoras, como a flexibilização do porte de armas, o fundamentalismo religioso, o conservadorismo político e o discurso meritocrático. Dessa forma, posiciona-se de maneira reativa diante dos avanços sociais conquistados por grupos historicamente marginalizados nas últimas décadas no Brasil.

Conforme apontado por pesquisadores da área (Silva, 2024; Silva, 2022), o agronegócio opera dentro de uma lógica de controle social, sustentada por um modelo capitalista neoliberal que privilegia a maximização dos lucros em detrimento dos direitos sociais e ambientais.

²³ Conforme reportagem em: <https://reporterbrasil.org.br/2024/10/agronegocio-lobby-livros-didaticos/>

O avanço desse conservadorismo também impacta a atuação dos movimentos feministas no estado, frequentemente alvo de ataques e campanhas de desinformação, o que dificulta a mobilização social e a implementação de ações voltadas à equidade de gênero. Diante disso, a resistência das mulheres se torna não apenas um ato de reivindicação, mas também uma necessidade de sobrevivência e proteção de direitos que deveriam ser inegociáveis.

Sinop, cidade onde vivo, está localizada a 500 quilômetros de Cuiabá, capital de Mato Grosso. Fundada na década de 1970 por colonizadores do norte do Paraná, rapidamente se tornou um polo do agronegócio, mas mantém características de cidade pequena e interiorana. Esse contexto explica, em parte, a forte presença de grupos de extrema direita e conservadores, que impacta diretamente a vivência das mulheres e de demais minorias, precarizando ainda mais suas condições. Nesse sentido, Melina Gorjon e Dolores Galindo (2018) nos explicam que “a sociedade brasileira tem fortes raízes coloniais, mas parece que, em cidades menores, essas raízes estão mais aparentes”. Elas acreditam que esse fato se justifica por “serem cidades que possuem o universo de referência reduzido, ou seja, poucas diferenças, poucos modos de vida diferentes” (Gorjon & Galindo, 2018, p. 80).

A região apresenta forte conservadorismo, com números da violência alarmantes. A cidade vizinha, Sorriso, registrou o maior índice de estupro de vulneráveis do Brasil, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2024²⁴. Além disso, em 2023, Mato Grosso ocupou o primeiro lugar no ranking nacional de feminicídios²⁵, conforme notícia apresentada na Imagem 2, e figurou entre os dez estados mais perigosos para pessoas trans, de acordo com Dossiê publicado no site Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Benevides, 2025).

²⁴ Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253> /

²⁵ Conforme divulgado em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2024/03/08/mt-registra-maior-taxa-de-feminicidios-do-pais-diz-pesquisa.ghtml>

Imagem 2 – Notícia sobre taxa de feminicídio

MT registra maior taxa de feminicídios do país, diz pesquisa

Os dados divulgados nesta quinta-feira (7) pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, mostram que o estado registrou 2,5 mortes para cada grupo de 100 mil mulheres.

Por g1 MT

08/03/2024 08h28 · Atualizado há 11 meses

Fonte: G1 em 08/03/2024.

De acordo com o Atlas da Violência 2024²⁶, do IPEA, Mato Grosso ocupou o terceiro lugar na taxa de homicídio de mulheres (6,2 a cada 100 mil habitantes) enquanto a média no Brasil é 3,5. Ficando atrás apenas de Rondônia (10,4) e Roraima (7,2). O Atlas também mostra que a violência contra mulheres negras é maior em relação a mulheres não negras. Sinop, especificamente, tem a quarta maior taxa de feminicídios do estado, conforme dados da Secretaria de Segurança Pública de Mato Grosso²⁷. As imagens a seguir ilustram um pouco das notícias e das realidades que nós, mulheres desta região, enfrentamos diariamente.

Imagem 3 – Manchete de feminicídio ocorrido em Sorriso em 2023

No dia 24 de novembro, **uma mãe e três filhas foram encontradas mortas dentro de uma casa**, no Bairro Florais da Mata, em Sorriso, a 420 km de Cuiabá. As vítimas, segundo a Polícia Civil, foram identificadas como Cleci Calvi Cardoso, de 46 anos, Miliane Calvi Cardoso, de 19 anos, Manuela Calvi Cardoso, 13 anos, e Melissa Calvi Cardoso, de 10 anos.

Fonte: Retirado do Site G1

²⁶ Para acessar o Atlas da Violência acesse: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf>

²⁷ Dados divulgados em: <https://www.sesp.mt.gov.br/estat%C3%ADstica-viol%C3%A2ncia-contra-a-mulher>

Imagem 4 – Títulos de notícias de março de 2025 em site local

Delegada confirma prisão de denunciado por abusar da própria filha em Sorriso	Mulher tem parte dos dedos mutilados ao lutar com tarado em Nova Mutum	Polícia investiga mais suspeitos no bárbaro crime de adolescente em MT que teve criança retirada do ventre
Preso em Mato Grosso foragido de Minas Gerais por estupro de vulnerável	Adolescente é esfaqueada por homem em Mato Grosso	Suspeito arremessa tijolo em mulher, desfere tapas e chutes e foge em Sinop

Fonte: Elaborado pela autora a partir de prints de site de notícias locais de Sinop/MT em março de 25.

Imagem 5 – Infográfico Dados de Mato Grosso



Fonte: Infográfico 1 - Dados de Mato Grosso, relativos a denúncias no Ligue 180 (Site: gov/secom)

Tais números evidenciam a urgência de políticas públicas voltadas à prevenção da violência de gênero e à proteção das vítimas. Assim, diante desses índices alarmantes, mulheres da cidade se mobilizaram e uniram forças na luta por uma Sinop mais segura e justa para todas. Em março de 2018, sindicatos de professoras/es das universidades públicas, juntamente com o Conselho da Mulher da Ordem dos Advogados do Brasil em Mato Grosso (OAB-MT), organizaram uma grande passeata e diversos atos para cobrar a criação da Delegacia da Mulher em Sinop. Embora a delegacia estivesse prevista em lei desde 2013, permanecia apenas no papel, sem uma sede física. Foi a pressão dessas mulheres que finalmente acelerou as ações governamentais, levando à inauguração da Delegacia da Mulher em julho de 2018.

Essa mobilização, assim como outras anteriores, inspirou a criação do coletivo *Sinop Para Elas*, um grupo feminista que reúne mulheres de diferentes posicionamentos políticos, crenças religiosas e classes sociais (Tomé & Costa, 2021). Conectado principalmente pelas redes sociais, mas também por encontros presenciais e mobilizações, o coletivo atua em defesa dos direitos das mulheres e de outras minorias. O nome carrega um posicionamento discursivo estratégico, dialogando com os slogans adotados por diferentes gestores municipais, como "*Sinop, terra de toda gente*" e "*Sinop, terra de oportunidades*". Assim, ao afirmar *Sinop Para Elas*, as mulheres do coletivo reivindicam um espaço na cidade que também contemple suas vidas, lutas e necessidades.

Ainda em 2018, impulsionadas pelo movimento *#EleNão*²⁸, mulheres de Sinop se organizaram em protesto contra a candidatura de Jair Bolsonaro à presidência, denunciando seu discurso contrário a muitos direitos conquistados pelas mulheres. A mobilização ocorreu em diversas partes do Brasil e do mundo, e, na cidade, reuniu mulheres de diferentes posicionamentos políticos, crenças e profissões. Mesmo com a derrota eleitoral do movimento, a ação demonstrou a força e a resistência das mulheres em uma cidade historicamente construída sem sua participação e sem preocupação com suas demandas.

A partir desse momento, a articulação entre mulheres ganhou ainda mais força. Em 2020, Sinop elegeu, pela primeira vez, uma vereadora declaradamente feminista e de posicionamento político à esquerda, defensora das pautas minoritárias. A única mulher eleita naquele pleito enfrentou ataques misóginos e ameaças de morte²⁹ devido à sua postura e resistência. Além disso,

²⁸ Mais informações sobre esse movimento em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013>; https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Ele_N%C3%A3o

²⁹ Conforme noticiado em: <https://www.cut.org.br/noticias/vereadora-de-sinop-mt-e-ameacada-de-morte-por-bolsonaristas-3e7f>

com a aprovação da Lei nº 2.989/2021³⁰, foi criado o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher, presidido por uma professora e integrante do coletivo *Sinop Para Elas*.

Paralelo a tudo isso, tivemos grandes investidas conservadoras a nível nacional, estadual e municipal. Boa parte dessas ameaças são relatadas nos estudos de Silva (2024), que descreve as estratégias para colocar a educação a serviço da difusão de ideologia da extrema direita. Silva (2024, p. 55), relata que Mato Grosso “tem uma população que ressoa fortemente discursos conservadores e reacionários, encontrando no bolsonarismo uma identificação que parece de berço”. Ele compreende que em grande medida, “Mato Grosso se fez por meio do genocídio indígena, desmatamento desenfreado, grilagem de terras, garimpo ilegal entre outras práticas que fazem parte da pauta de interesse de Bolsonaro e de muitos que se dizem conservadores no Brasil” (Silva, 2024, p. 56).

No estado de Mato Grosso tivemos vários projetos³¹ de leis encaminhados com objetivos de censurar abordagens de temáticas de gênero nas escolas. A exemplo de duas leis aprovadas pelo legislativo municipal de Sinop, uma proibindo o uso de linguagem neutra em documentos da administração pública, em materiais escolares e por educadores, outra que proibia a “ideologia de gênero” em escolas e materiais educativos. Essas leis foram derrubadas pela Procuradoria-Geral de Justiça de Mato Grosso, por considerar que o município não pode legislar sobre as diretrizes e bases de educação nacional, cuja competência é da União.

Ambas as leis, só foram derrubadas graças a mobilização da única vereadora mulher, progressista, que tivemos na legislatura municipal de 2020 a 2024. Na eleição de 2024, a vereadora não foi reeleita, mas teve quase o dobro de votos da primeira eleição, foi a mulher mais votada no município de toda a história da legislatura, a terceira entre todos os 208 candidatos (só não alcançou vaga no legislativo devido a legenda partidária não ter atingido o quociente eleitoral), o que mostra a mobilização dos movimentos sociais e das minorias para garantir uma representação entre os gestores públicos e também a insatisfação de parte da população sinopense com as investidas conservadoras.

Como vimos, as informações apresentadas nesta seção contextualizam as realidades

³⁰ Lei disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/s/sinop/lei-ordinaria/2021/299/2989/lei-ordinaria-n-2989-2021-cria-o-conselho-municipal-dos-direitos-da-mulher-cmdm-e-o-fundo-municipal-dos-direitos-da-mulher-fmdm-no-municipio-de-sinop-mt-e-da-outras-providencias>

³¹ Conforme pode ser conferido na tabela publicada em <https://reporterbrasil.org.br/wp-content/uploads/2024/06/Projetos-de-lei-anti-LGBT-no-Centro-Oeste-Pagina1-1.pdf>

vivenciadas por nós, mulheres e educadoras de Mato Grosso. É importante compreendê-las, pois foi nesse cenário que idealizamos o curso, visto que segundo Basoni e Merlo (2022), a escrita autoetnográfica configura-se como uma possibilidade teórico-metodológica que valida as experiências e a voz dos sujeitos, partindo do entendimento de que toda forma de conhecimento é marcada por contextos geopolíticos e corpo-políticos.

Inicialmente, a proposta era oferecer um curso aos meus colegas de escola, em uma iniciativa local de formação continuada, na qual eu pudesse articular estudos e práticas dentro da própria instituição. Entretanto, por vivermos em uma região bastante conservadora, sabíamos que ações como a nossa poderiam resultar em perseguições pessoais. Houve casos de pesquisadoras que, ao ministrarem palestras sobre temas como a colonização da região ou a linguagem neutra, tiveram suas pesquisas expostas de forma descontextualizada nas redes sociais locais. Seus dados pessoais foram divulgados, e elas passaram a sofrer ataques virtuais e por e-mail, chegando, em alguns casos, a precisar se afastar da região.

Diante desse contexto, optamos por estruturar uma proposta mais ampla, com encontros on-line, o que nos retirava do cenário local imediato e nos inseria em uma atmosfera mais segura e menos suscetível a retaliações. Não que temêssemos o embate, mas entendíamos que, naquele momento, uma proposta mais abrangente também seria relevante e atenderia a diferentes realidades.

Outra preocupação dizia respeito a(os) cursistas. Se restringíssemos as vagas às escolas estaduais de minha cidade, poderíamos ter dificuldades em formar turmas. Isso ocorreria, primeiro, pelo receio de retaliações devido à temática do curso; e, segundo, pela própria política de formação continuada da rede estadual, que não valoriza nem incentiva iniciativas externas às ofertadas pela Secretaria de Educação (Seduc). A partir de 2021, a Seduc/MT encerrou os centros de formação e firmou parcerias com grandes empresas que disponibilizam plataformas de cursos on-line. Além disso, passou a adotar uma política de gratificação por resultados³² que considera apenas as formações oferecidas pela própria Seduc, via plataformas, para efeito de pontuação.

Assim, conscientes da nossa realidade local e das maiores possibilidades de alcance ao optarmos por uma formação on-line, eu e meu orientador decidimos pelo layout explicitado.

³² Política instituída pela **Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023**, e regulamentada pelo **Decreto nº 256/2023** (e subsequentes), que vinculam a gratificação ao cumprimento de metas, incluindo a formação continuada em instituições parceiras ou homologadas pela Seduc, restringindo a validação de cursos externos autônomos. Disponível em: <https://gr.seduc.mt.gov.br>.

4.2 FeLin: a pesquisa-formação em desenvolvimento

O projeto de extensão foi pensado como uma pesquisa-formação no âmbito da cibercultura (Santos, 2019), envolvendo educadoras/es em um processo formativo voltado aos estudos feministas e letramentos críticos. Por intermédio de ambientes digitais, buscamos criar espaços de escuta e diálogo que possibilitassem problematizar o cenário educacional atual, marcado por censuras e ameaças a direitos historicamente conquistados. A proposta teve como objetivo não apenas ampliar o repertório teórico e crítico das/os participantes, mas também prepará-los para aplicar os conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas, contribuindo para que a escola se afirme como um espaço de enfrentamento às violências, opressões e desigualdades, bem como de promoção dos direitos humanos, das mulheres e da diversidade.

A proposta consistiu em oferecer um curso on-line, com momentos de estudos e discussões sobre a temática foco, com duração de 60 horas, distribuídas em atividades síncronas (encontros on-line via Google Meet e interação no grupo de *WhatsApp*) e atividades assíncronas (estudos dos materiais sugeridos, respostas a formulários e atividades com reflexões sobre os temas estudados).

Por acreditar muito na produtividade do trabalho colaborativo, busquei junto ao meu orientador uma parceria para essa empreitada. Encontramos uma acadêmica do curso de Letras da UFMT de Cuiabá, participante do PIBID, Bruna Vitória, que, sensibilizada com a temática e motivada pela possibilidade de um trabalho colaborativo, voluntariou-se a participar da primeira etapa desta pesquisa, auxiliando no planejamento e mediação³³. Ou seja, esteve junto comigo na elaboração das pautas e escolhas das atividades, bem como no desenvolvimento dos encontros.

Meu contato inicial com a Bruna foi pelo *WhatsApp*. Encaminhei o projeto aprovado pelo comitê de ética, no qual constava um certo detalhamento da proposta do curso e os instrumentos de coleta de dados da minha pesquisa. Ela precisou de alguns dias para conhecer todo o material. Ao final, reunimo-nos pelo Google Meet para que eu explicasse melhor a proposta e apresentasse o material já selecionado. Após esse momento, iniciamos o planejamento minucioso de cada encontro. Para tal, utilizamos o Google Docs, que permitiu uma escrita colaborativa e on-line.

Foram algumas semanas de planejamento. Nesse período, exploramos os materiais selecionados previamente por mim e compartilhamos novas possibilidades. Houve muitas

³³ O que justifica o intercambiamento da narrativa em primeira e terceira pessoa, visto que em algumas etapas incluo a presença de Bruna que atuou conjuntamente na condução de ações relacionadas ao curso. Em outros momentos, utilizei a terceira pessoa do plural para representar decisões e encaminhamentos realizados em parceria com o orientador, especialmente no que se refere às escolhas metodológicas e à definição dos rumos da pesquisa.

interações via *WhatsApp*, muito envio de áudios e trocas de sugestões. Nesse processo, descobrimos uma variedade de produtores de conteúdo para redes sociais, sites/plataformas e coletivos feministas que se dedicavam à elaboração de material voltado à abordagem de gênero e educação crítica. Foi um momento muito importante para nosso amadurecimento enquanto mediadoras de estudos de uma temática tão sensível e necessária.

Após esse momento de maturação, para finalizar a pauta, realizamos alguns encontros via Meet e fizemos simulações, nas quais apresentávamos o material e discutíamos o que iríamos abordar com as cursistas, como se fosse um ensaio.

No desenho geral do curso, procuramos estabelecer algumas prioridades, como: garantir uma base teórica consistente, atual e alinhada a perspectivas feministas e decoloniais; incluir exemplos concretos, a partir de relatos de experiências e planejamentos didáticos; explorar diferentes recursos tecnológicos; e assegurar momentos destinados à escuta e à reflexão coletiva. Ao final desse processo, definimos as temáticas, conforme imagem 6.

Imagem 6 – Temáticas abordadas no curso FeLin



Fonte: sistematização das temáticas, elaborada pela autora no Canva em 2025.

Nas reuniões de organização e estudo, definimos que os encontros 5 e 7 teriam como mediadora principal a Bruna. Tal definição fundamentou-se no fato de a pesquisadora ser uma mulher negra, com atuação em movimentos sociais e em investigações relacionadas às questões

raciais. Além disso, Bruna manifestou interesse em conduzir o encontro sobre letramento crítico, considerando sua experiência prévia no PIBID, em que vinha estudando e desenvolvendo práticas voltadas a essa perspectiva.

O encontro sobre Feminismo Negro não estava previsto no projeto inicial do curso. Foi inserido como sugestão de Bruna. Eu compreendia a relevância de abordar o tema, especialmente a partir de minhas experiências na escola, onde muitas meninas negras enfrentam diversas situações de racismo e, frequentemente, não se reconhecem ou não se identificam como negras. Além disso, percebia a importância de incluir a perspectiva da interseccionalidade, conforme destacam autoras como Karla Akotirene (2019) e Kimberlé Crenshaw (2002), que ressaltam como gênero, raça e classe se articulam em experiências de discriminação e exclusão.

No entanto, não me sentia plenamente apta a conduzir o encontro, por não ter lugar de fala sobre a experiência de ser negra. Mesmo assim, concordo com Conceição Evaristo (2023) quando questiona: *“Pode o branco falar sobre racismo?”* e responde ressaltando que é possível abordar o tema, mas com consciência de seus limites e da posição social de quem fala. Essa reflexão guiou minha postura de cuidado e respeito, reconhecendo a necessidade de abrir espaço para vozes negras e priorizar a escuta e aprendizagem nesse contexto.

O curso foi, portanto, estruturado em oito temáticas, acrescidas de dois encontros finais destinados ao planejamento e à socialização, conforme apresentado no Quadro 3, sendo realizado em reuniões semanais distribuídas entre os meses de setembro e novembro de 2023.

Quadro 4 – Cronograma e temática dos encontros

Ordem	Tema abordado	• Detalhamento e Atividades
1º Encontro	Legislações que amparam as discussões de gênero na educação básica.	• Apresentação do projeto de pesquisa; • Mentimeter sobre “O que vem a sua mente quando pensa em abordagem de gênero e sexualidade na escola?” • Slides sobre a legislação que nos ampara; • Leituras recomendadas: a) Manual de defesa contra censura na escola; b) Documentário Escola sem censura. • 4 questões reflexivas (assíncronas).

2º Encontro	Termos e conceitos relacionados a gênero e sexualidade	• Mentimeter sobre “termos ou expressões que tenho/tive dúvidas”; • Vídeo Gênero e Sexualidade; • Slides LGBTQIAPN+; • Leituras recomendadas: a) Apostila Discutindo Gênero e Sexualidade na Escola: um guia didático; b) Pequeno dicionário de termos ambíguos; c) PCNs Orientações sexuais; d) Vídeo Rita Von Hunty • 4 questões reflexivas (assíncronas).
3º Encontro	Feminismo e BNCC: o que a base orienta	• Vídeo “O que é feminismo”; • Slides Gênero feminismo e BNCC • Entrevistas Ana Terra (Instagram); • Leituras recomendadas: a) Especialistas sobre a supressão na BNCC; b) BNCC é aprovada com supressão de termos. • 4 questões reflexivas (assíncronas).
4º Encontro	Estereótipos e opressões presentes na escola e na sociedade	• Dinâmica de sensibilização (quais estereótipos/opressões atravessam nossos corpos e vivências?); • Slides sobre estereótipos e opressões; • Vídeos (Experimento social crianças e profissões; Diversidade); • Leituras recomendadas: a) E-book Estereótipos, preconceitos e discriminação. B) Texto sobre machismo estrutural na escola. • 4 questões reflexivas (assíncronas).
5º Encontro	Feminismo negro	• Vídeo “O teste da boneca”; • Slides sobre Feminismo Negro; • Leituras recomendadas: a) A beleza negra feminina no meio escolar; b) Estudos sobre raça e gênero. • 4 questões reflexivas (assíncronas).
6º Encontro	Linguagem neutra/inclusiva	• Apresentação do livro Linguagem Neutra; • Slides com leis, definições e orientações sobre uma linguagem mais inclusiva; • Leituras recomendadas: a) Canal da linguista Jana Viscardi; b) Miniguia da Linguagem Inclusiva; • 5 questões reflexivas (assíncronas).
7º Encontro	Letramento crítico	• Slides Letramento crítico (LC), abordagem de gênero e o que indica a BNCC; • Exemplos de atividades com LC; • Leituras recomendadas: a) Contribuições do LC para ensino de inglês; a) Letramento crítico no ensino médio: relato de experiência; • 4 questões reflexivas (assíncronas).

8º Encontro	Práticas de sala de aula: como abordar o feminismo na escola	• Participação da professora da Unemat discutindo como abordar a temática na escola; • Sugestões de atividades; • Leituras recomendadas: a) Curso Gênero e Diversidade na Escola; b) O que conversar com crianças, por idade • 6 questões reflexivas (assíncronas).
9º Encontro	Conhecendo e planejando atividades críticas e inclusivas	• Carga horária livre para cada cursista explorar sugestões e escolher uma atividade para aplicar a sua realidade. • Sugestões: a) ONU Mulheres - O valente não é violento. b) Página Gênero e Educação. Planos de aulas. c) Caderno Gênero e Diversidade na Escola. p. 57 - 98 e 135 - 168
10º Encontro	Socialização de propostas pedagógicas para sala de aula	• Socialização das práticas selecionadas; • Agradecimentos e esclarecimentos finais; • 8 questões reflexivas como avaliação final do curso (assíncronas).

Fonte: Planejamento do curso, elaborado pelas mediadoras em ago.2023.

O planejamento apresentado no Quadro 4 serviu como um roteiro que nos ajudou a visualizar o curso como um todo, mas ele foi sendo alterado durante o desenvolvimento do curso e também foi ampliado nas pautas detalhadas de cada encontro. Ter planejamentos e elaborar pautas semanais nos deixou mais seguras e confiantes para o início do curso.

Assim que encerramos as inscrições, iniciamos as ações do curso. As mediações dos estudos ocorreram por meio de apresentações em slides e de diferentes recursos midiáticos, como vídeos, músicas e imagens, que possibilitaram a problematização dos temas propostos. As/os cursistas puderam interagir e tecer considerações tanto nos encontros síncronos, realizados virtualmente, quanto no grupo de *WhatsApp*. Embora os encontros tenham sido previstos para uma duração de 1h30min, em algumas ocasiões estenderam-se em razão do aprofundamento das discussões. Todas as reuniões foram gravadas com o recurso “gravação de reunião” da plataforma Google Meet e, posteriormente, transcritas. Além das transcrições, foram coletados dados a partir das fichas de inscrição, das atividades desenvolvidas e dos questionários reflexivos, conforme será detalhado em seção posterior.

Antes do primeiro encontro, foi criado o grupo no *WhatsApp*, no qual realizamos as apresentações iniciais e solicitamos que os participantes, caso se sentissem à vontade, compartilhassem informações como nome, formação, área de atuação e demais aspectos que julgassem pertinentes. Vinte e um cursistas se apresentaram, e alguns interagiram com as postagens

dos colegas, destacando pontos em comum, como formação, área de atuação ou interesses específicos. Também foi criado um arquivo no Google Drive destinado à disponibilização dos materiais utilizados ou mencionados ao longo do curso, além de um portfólio on-line atualizado a cada encontro.

A cada semana, eram compartilhados no grupo de *WhatsApp*: i) a pauta com a temática semanal e sugestões de leitura; ii) a proposta de atividade, como mural de postagens ou enquetes; e iii) um formulário com questões reflexivas. O grupo permaneceu aberto para postagens espontâneas, de modo a favorecer a interação entre as/os participantes.

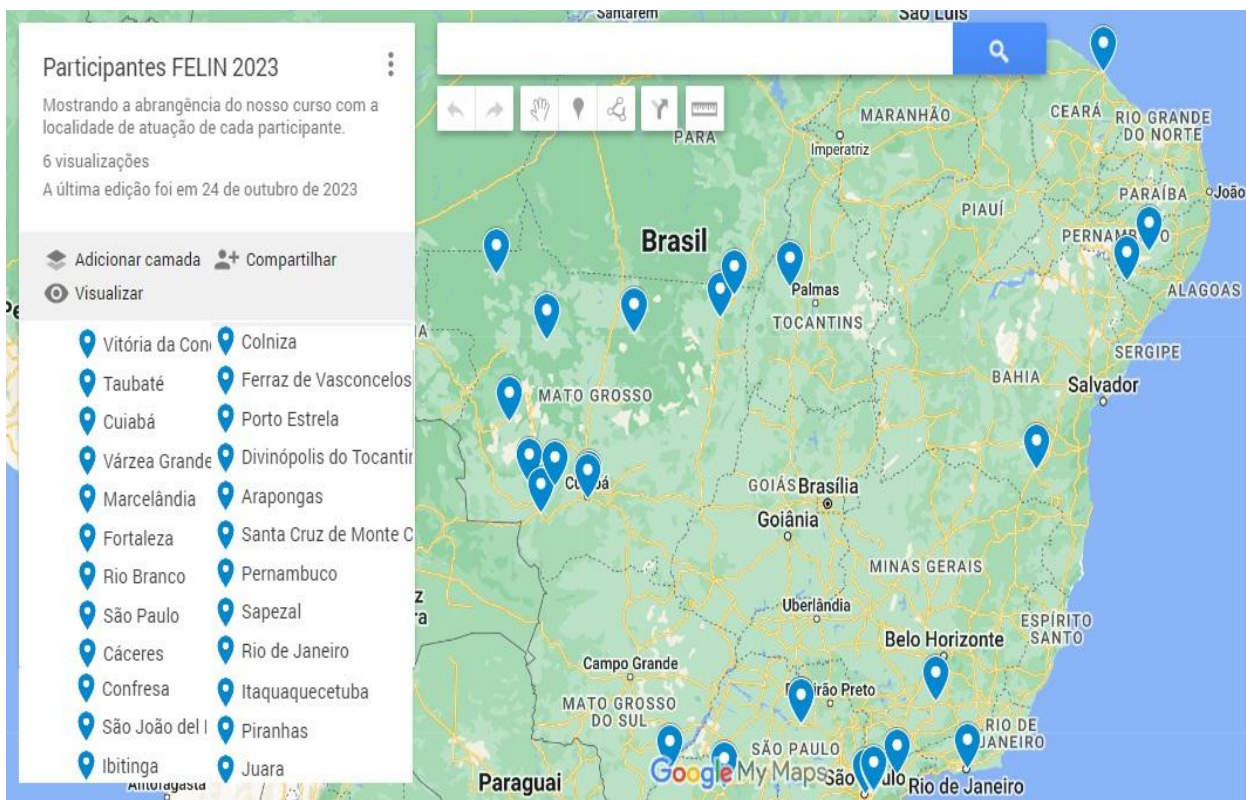
Os encontros síncronos ocorreram semanalmente, às terças-feiras, das 18h às 20h (horário de Mato Grosso). Esse horário foi definido de forma a contemplar professoras/es que se encontravam em sala de aula, configurando-se como um período intermediário e acessível.

4.3 Detalhamento dos encontros

Para garantir o bom desenvolvimento do curso, estabelecemos uma dinâmica de pauta que procuramos seguir em todos os encontros: iniciávamos com uma “acolhida” (15 min) para retomar reflexões anteriores e ouvir algumas experiências ou relatos trazidos e vivenciados durante a semana; seguíamos para a problematização da temática do dia com vídeos e textos (40 min), momento em que o chat permanecia aberto para reações imediatas; na sequência propúnhamos alguma atividade interativa e finalizávamos com a síntese coletiva, momento em que todos podiam se expressar e tecer suas reflexões sobre a temática. Essa dinâmica orientou os encontros, conforme descritos a seguir.

Nosso **primeiro encontro** ocorreu de forma bastante tranquila, apesar de minha enorme ansiedade. Reservamos o primeiro momento para esclarecimento de como iria funcionar o curso, como carga-horária e certificação. Também abordamos sobre a metodologia e o que nos motivou a realizar essa empreitada. Demos um espaço para que expressassem suas expectativas e dúvidas. Alguns aproveitaram esse momento para se apresentar, pois não haviam feito no grupo *WhatsApp*. Com isso, comentamos sobre a diversidade dos inscritos, que estão distribuídos em diferentes cidades do Brasil, como pode ser observado no mapa que criamos previamente.

Imagem 7 – Mapa das/os cursistas FeLin



Fonte: elaborado pela autora com a utilização do Google Maps em agosto de 2023.

Após esse primeiro momento, com auxílio do aplicativo Mentimeter³⁴ lançamos uma reflexão inicial: o que vem à mente quando pensa em abordagem de gênero/feminismo na sala de aula? As respostas geraram uma nuvem de palavras que foi apresentada as/os cursistas e aberta uma breve discussão. Na sequência, com auxílio de slides, discurremos um pouco sobre porque precisamos saber das legislações que amparam a abordagem de gênero na educação, visto que nos últimos anos vem ganhando destaque movimentos conservadores, a exemplo do Escola sem partido, que propôs criações de leis em âmbitos municipais, estaduais e federal tentando proibir essa abordagem na escola. Assim, torna-se importante que as/os educadoras/es saibam quais leis os amparam, sendo elas: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Maria da Penha, Plano Nacional da Educação e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e tratados internacionais. Por fim, trouxemos algumas decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) que anulou as leis que tentavam proibir a abordagem

³⁴ Aplicativo usado para criar apresentações com feedback em tempo real disponível em <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

de gênero na escola e a argumentação de alguns estudiosos da área sobre a importância da abordagem dessa temática na educação (STF, 2020). Além disso abordamos sobre o Manual de defesa contra censura na escola, publicação elaborada por entidades de direitos humanos com orientações jurídicas e estratégias político-pedagógicas para professoras/es que se sintam censurados ao trabalhar sobre a temática na escola.

No **segundo encontro**, achamos pertinente abordar alguns conceitos utilizados na área, pois na inscrição e na nuvem de palavras criadas no primeiro encontro percebemos que alguns termos não estavam elucidados para todos. Iniciamos o encontro com a utilização do aplicativo Mentimeter com a seguinte solicitação: termos ou expressões que tenho/tive dúvidas. Novamente uma nuvem de palavras foi formada o que suscitou várias conversas com o grupo. Para fechar a discussão inicial passamos um pequeno vídeo intitulado “Gênero e sexualidade” que explicava de forma objetiva o que é sexo biológico, gênero, orientação sexual e identidade de gênero.

Neste encontro contamos com a colaboração de um professor cursista, estudioso na área de processos discursivos e a constituição identitária transgênera, que nos mostrou alguns slides explicando os termos que compõe a sigla LGBTQIAPN+ e os conceitos de identidade de gênero, expressão de gênero, sexualidade e orientação sexual. Esse momento gerou bastante interação entre o grupo com questionamentos e reflexões. Na sequência apresentamos parte da apostila *Discutindo Gênero e Sexualidade na Escola: um guia didático* (Ribeiro, 2019) que traz de forma bem didática com ilustrações e infográficos orientações sobre a abordagem de gênero e sexualidade na escola. Também utilizamos o *Pequeno dicionário de termos ambíguos do debate político*³⁵, que foi criado em 2022, atualizado em 2023, pelo Observatório de Sexualidade e Política em parceria com o Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UFRJ. Discutimos um pouco sobre a polêmica relacionada à expressão ideologia de gênero, que não aparece em nenhum material escolar. Esclarecemos que esse termo foi utilizado pela primeira vez em 1990 pelo Vaticano e o termo foi recuperado pelo movimento Escola Sem Partido como forma de criar pânico moral. E propusemos a reflexão: Afinal, qual é o medo apregoadado?

Ouvimos algumas considerações, debatemos e chegamos à conclusão de que há uma preocupação de que a chamada “ideologia de gênero” influencie crianças a se tornarem homossexuais ou transexuais. Frequentemente, esses grupos também rejeitam a concepção de gênero como uma construção social, defendendo a ideia de que o sexo biológico determina tanto a

³⁵ Disponível em: <https://sxpolitics.org/pequenodicionario/>

identidade de gênero quanto a orientação sexual de um indivíduo. Por fim, assim como foi realizado em todos os encontros, sugerimos algumas leituras complementares e lançamos o link das questões reflexivas do dia.

O **terceiro encontro** foi dedicado a aproximar nossa discussão mais aos estudos feministas e a BNCC (Brasil, 2018). Como motivação inicial apresentamos um vídeo que explicava o que é feminismo, abrimos para discussões e tivemos algumas contribuições das/os participantes principalmente relatando como está estigmatizado o fato de declarar-se feminista. Na sequência, trouxemos nos slides as definições de estudos de gênero, estudos feministas, feminismo, machismo e um vídeo da atriz e pesquisadora de gênero Anaterria Oliveira³⁶ onde ela questionava seus entrevistados sobre papéis de gênero. Na sequência voltamos para os slides com algumas frases machistas e preconceituosas que repercutem na escola para ilustrar/justificar porque é pertinente discutir sobre os estudos de gênero na escola. Também trouxemos uma linha do tempo da BNCC mostrando as etapas de sua elaboração até a aprovação com a supressão dos termos gênero e sexualidade. Por fim, abordamos as competências e habilidades da BNCC (Brasil, 2018) que, mesmo após a supressão citada, ainda asseguram, de modo subjetivo, a abordagem de gênero, sexualidade e diversidade na escola. Ao final do encontro deixamos espaço para interações entre os participantes, recomendamos leituras de artigos que discutiam a supressão dos termos na BNCC e enviamos o link das questões reflexivas da temática.

No **quarto encontro** discutimos sobre as opressões e estereótipos presentes na escola e na sociedade. Planejamos iniciar com uma dinâmica que propõem a distribuição do grupo em duplas para conversarem e encontrarem os estereótipos e opressões que atravessam seus corpos e vivências, entretanto, como algumas pessoas atrasaram para entrar na reunião do *Google Meet*, optamos por não fazer a dinâmica, mas explicamos as/os cursistas como seria. Abordamos em nossos slides o que são estereótipos, como eles resultam em opressões, como estão presentes na sociedade e na escola. Após a abordagem teórica abrimos para discussões e algumas pessoas relataram situações que vivenciam na escola e no seu cotidiano. Na sequência mostramos um material, composto por cinco *cards*³⁷, elaborado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) como campanha de conscientização contra assédio na universidade. O material que propõe desmistificar cinco frases machista que repercutem no meio social gerou bastantes discussões entre

³⁶ <https://www.instagram.com/anaterria.oli/?hl=pt>

³⁷ Nome dado ao material informativo, geralmente em formato retangular, criado para divulgar nas redes sociais ou outros espaços uma ideia ou informação de um tema específico.

os participantes.

Para complementar as reflexões do quarto encontro, exibimos um vídeo de um experimento social que trazia uma sala de aula onde professoras pediam que as/os alunas/os desenhassem as seguintes profissões: bombeiro, médico cirurgião, piloto de avião. Após o momento de desenhar, pessoas que tem essas profissões na vida real entram na sala e para a surpresa da maioria das crianças, as profissionais eram mulheres. Na sequência, para destacar que podemos fazer discussões sobre estereótipos e preconceitos na escola, mostramos algumas competências e habilidades da BNCC (Brasil, 2018) que preveem essa abordagem. Também trouxemos uma lista de livros infantis que ajudam a desconstruir estereótipos e algumas sugestões de atividades para sala de aula. Por fim, um vídeo sobre diversidade que apresenta alguns dados estatístico mostrando que o Brasil é um país diverso e ao mesmo tempo muito intolerante.

Nosso **quinto encontro** teve como temática o feminismo negro e foi elaborado e mediado pela Bruna, mulher negra, colaboradora do projeto de extensão. Bruna no período dos encontros era acadêmica do Curso de Letras da UFMT de Cuiabá, bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e estudiosa da área de estudos decoloniais e antirracistas. Para iniciar a discussão foi trazido o conceito de racismo e o vídeo “O teste da boneca” que aborda os efeitos do racismo em crianças. O vídeo gerou várias contribuições das pessoas cursistas que ficaram sensibilizados e fizeram relatos de vivências.

Na sequência, com ajuda de slides, foi abordado o conceito de colorismo e apontado alguns efeitos do racismo em nossa sociedade como: estereótipos culturais, estigmatização do cabelo afro, estigmas na saúde mental, desigualdade econômica, desigualdade no sistema de justiça criminal, violência policial e erotização do corpo negro. Após mostrar evidências desses efeitos, foi indagado quem já sofreu ou presenciou racismo e aberto novamente para interação entre os participantes. Após algumas cursistas relatarem, foi trazida a definição de feminismo negro e um vídeo da Casa do Saber, com a estudiosa Jaqueline Conceição abordando sobre o feminismo negro. Por fim, foram oferecidas algumas sugestões de como abordar essa discussão em sala de aula.

A linguagem neutra foi o tema do **sexto encontro**. Esse tema em outros tempos poderia ser interesse somente de linguistas, entretanto nos últimos anos vem sendo pauta de grupos conservadores que polemizam a utilização dessa linguagem na sociedade e a colocam como uma pauta que deve ser combatida, assim como o movimento feminista. Para elaboração da pauta fundamentamo-nos no livro *Linguagem Neutra: língua e gênero em debate* (Filho & Othero, 2022)

que traz reflexões de alguns importantes linguistas sobre o tema. Iniciamos o encontro com as quinze perguntas que são propostas aos leitores logo no início do livro e que circulam sociedade atualmente, na sequência demos espaços para algumas manifestações e tentamos responder algumas delas no decorrer do encontro. Para tal, com utilização de slides mostramos que no Brasil, até final de 2022, tivemos 58 projetos de leis que tentavam proibir o uso dessa linguagem em escolas e órgãos públicos. Entretanto, destacamos que conforme chegou ao conhecimento do ministério público, todas essas leis foram vetadas pelo Supremo Tribunal Federal por ferirem a constituição. Também exibimos uma reportagem de uma emissora de televisão com diferentes pontos de vista e declarações de pessoas que se sentem incluídas pela linguagem neutra. Na sequência, abordamos alguns conceitos que surgiram na reportagem como misoginia e sexismo e tentamos explicar, a partir de alguns autores, o que está por trás do movimento feito por grupos conservadores. Abrimos ao debate e algumas cursistas expuseram seu posicionamento.

No segundo momento deste encontro, mostramos o que alguns representantes do MEC disseram sobre a linguagem neutra e sobre as leis que tentam proibi-la. Falamos sobre a realidade de outros países, visto que em alguns países a língua não apresenta marcadores de gênero. Em seguida, propomos uma reflexão de que a língua é indissociável da sociedade e que essa discussão não é apenas uma discussão da gramática, mas sim algo que pode moldar/orientar/direcionar o *modos operandi* da sociedade e deixá-la mais inclusiva é uma ação benfazeja para a coletividade. Por fim, trouxemos alguns exemplos de linguagem mais inclusiva para serem utilizados na escola e na comunidade.

Para o **sétimo encontro** planejamos discutir um pouco sobre letramento crítico (doravante LC) visto que dentro da linguística aplicada essa é uma abordagem que pode contemplar as perspectivas dos estudos feministas. Bruna foi responsável por mediar este encontro e eu a auxiliei no que foi necessário. Assim, iniciamos com a definição de LC, um mapa conceitual trazendo alguns conceitos e uma tabela que relacionava abordagem tradicional, leitura crítica e letramento crítico, mostrando que este último vai além de uma leitura crítica é uma abordagem problematizadora e com potencial de romper visões e relações de poder. Na sequência exibimos as colocações de alguns autores que relacionam a abordagem crítica aos estudos de gênero, também mostramos o que orienta a BNCC (Brasil, 2018) quanto aos letramentos críticos e quais competências e habilidades amparam essa abordagem em sala de aula. Apresentamos algumas perguntas que podem ser feitas em uma leitura numa perspectiva do LC e questionamos as/os

cursistas se elas/es consideram que já fizeram uma aula nessa perspectiva. Alguns relataram atividades e experiências vivenciadas e para finalizar Bruna exibiu uma proposta de aula de inglês e foi descrevendo-a como seria em uma abordagem tradicional e em uma abordagem crítica.

Em nosso **oitavo encontro**, a temática foi “Práticas de sala de aula: como abordar o feminismo na escola. Nosso encontro foi dividido em dois momentos. No primeiro momento tivemos a participação de uma professora da Unemat de Sinop, que atua no movimento feminista do município e costumeiramente é chamada a fazer palestras nas escolas, principalmente no mês de março, mês das mulheres. Ouvimos dela como alunas, alunos, professoras/es e gestoras/es a recebem e qual é a repercussão das palestras. Ela falou um pouco sobre interseccionalidade, papel social, machismo, masculinidade tóxica, violências contra as mulheres e por fim o que os movimentos sociais podem fazer.

No segundo momento do encontro, apresentamos um material elaborado a partir de todos os nossos estudos para preparação de pautas em que constava alguns pontos que justificavam porque abordar gênero na escola e algumas estratégias para iniciar com essa abordagem na escola. Por fim, trouxemos sites, cartilhas e outros materiais com sugestões de atividades planejadas a partir das habilidades da BNCC (Brasil, 2018). Orientamos também como seria o próximo encontro e a atividade final.

A carga horária do **nono encontro** foi destinada a elaboração da atividade final: um planejamento de uma aula na perspectiva dos estudos feministas e ou de gênero. As/os cursistas foram desafiadas a elaborar um planejamento que contemple algumas das temáticas abordadas no curso. pedimos que pesquisassem as sugestões apresentadas no encontro anterior e partir delas ou de nossos estudos elaborasse uma atividade. Esse planejamento deveria ser algo aplicável a sua realidade, mas não exigimos que fosse realizado, pois estávamos no final de ano, época muito conturbada na escola. Também consideramos o fato de algumas pessoas não estarem atuando em sala de aula.

Assim, nosso **décimo** e último encontro foi o momento de socialização. Não tivemos a participação de toda/os as/os cursistas. Mas aqueles que se fizeram presentes estavam bastante interessados e motivados em compartilhar o que tinham planejado e também de assistir à apresentação dos colegas. Assim, o encontro foi bastante tranquilo e proveitoso onde todos puderam socializar e tirar dúvidas a respeito da proposta dos colegas. Por fim, agradecemos as interações e aprendizagens realizadas ao decorrer dos três meses, demos espaço para expressarem

suas impressões finais do curso e orientamos quanto as atividades assíncronas e certificação.

Após o encerramento dos encontros previstos, muitos participantes optaram por permanecer no grupo de *WhatsApp*. Alguns afirmaram que aquele espaço seria importante para a troca de experiências e o compartilhamento de materiais sobre a temática. Assim, decidimos manter o grupo, que, inicialmente, permaneceu bastante ativo. Com o tempo, a movimentação diminuiu, mas ele nunca foi encerrado: volta e meia alguém compartilha uma notícia, divulga algo de interesse coletivo ou solicita ajuda. Dessa forma, consolidamos mais um espaço de troca entre educadoras/es interessados e comprometidos com a discussão sobre gênero na educação.

Eu e Bruna nos encontramos pessoalmente na UFMT de Cuiabá, no final de 2023, cerca de um mês após o término do curso, e desde então mantivemos laços de amizade e parceria. Apresentamos a experiência do curso em alguns eventos e publicamos um relato em forma de capítulo de livro. Bruna colou grau no início de 2025 e passou a atuar como professora de Inglês e Português na educação básica em Cuiabá. Ela segue seus estudos na perspectiva dos letramentos críticos e das questões raciais, além de planejar candidatar-se a uma vaga na pós-graduação.

Do meu ponto de vista, considero que alcancei os objetivos propostos inicialmente e, paralelamente, fortaleci-me por meio da parceria com Bruna e com os demais colegas participantes do curso. Sinto-me hoje mais segura para discutir e trabalhar a temática de gênero, tanto em sala de aula quanto em contextos familiares e acadêmicos. Como desdobramento dessa formação, participei da Semana da Mulher na UFMT e na Unemat de Sinop, ocasião em que apresentei reflexões sobre a abordagem de gênero e os estudos feministas na educação. Nessa oportunidade, procurei evidenciar aos futuros professores os dispositivos legais que respaldam tais discussões, bem como sugerir possibilidades de práticas pedagógicas alinhadas a uma perspectiva decolonial.

Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.

Cecilia Meireles



5 INFERÊNCIAS SOBRE OS DADOS: CATEGORIAS E INTERPRETAÇÕES EMERGENTES

Conta-se que Cecília Meireles, ao concluir a escola primária, recebeu das mãos de Olavo Bilac uma medalha de ouro por distinção e louvor. Teria sido naquele instante, sob o brilho do “príncipe dos poetas” e o encantamento daquela menina, que começou a se desenhar o destino de uma das maiores poetisas do Brasil?

Cecília foi muito além das palavras: professora, escritora, jornalista, pintora, tradutora, poliglota em dez idiomas. Viveu intensamente as transformações do Brasil no início do século XX e das décadas que se seguiram, erguendo como bandeira a luta por uma educação de qualidade, na qual depositava uma fé inabalável.

Fez da palavra sua morada, sua arte, sua resistência. Poetizou a profundidade e a musicalidade da existência, transcendendo fronteiras com sua obra, que ecoa em países que talvez seus pés não tenham tocado, mas onde sua poesia fez morada. “Aprendi com a primavera a me deixar cortar, para poder voltar sempre inteira”, escreveu ela. E assim viveu: desconstruindo-se para renascer, reinventando-se na arte e na vida.

Reverenciamos essa mulher que transformou o mundo com a força sutil e arrebatadora da poesia. E é em tom de poesia que se abre essa análise dos dados com a frase de Cecília “Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, não há ninguém que explique e ninguém que não entenda”. Essa frase e nossa análise de dados parecem compartilhar um paradoxo: algo que é, ao mesmo tempo, inefável e compreensível.

Assim como a liberdade é um conceito que escapa a definições absolutas, pois é nutrido pelo desejo humano, impossível de ser plenamente explicado, mas intuitivamente compreendido, a análise de dados em uma pesquisa acadêmica também se situa nesse limiar entre o explicável e o subjetivo. O pesquisador busca sistematicamente organizar, interpretar e dar sentido a informações, tentando desvendar o que, muitas vezes, parece inatingível. Contudo compreendo que a

interpretação dos dados nunca é neutra, pois carrega consigo a perspectiva de quem analisa e de quem lê, tornando-se um exercício coletivo de entendimento.

Ambas as situações mostram que há coisas que transcendem definições fechadas: a liberdade, como a poesia, e a análise de dados, como um olhar investigativo, são construções que se alimentam da subjetividade e da experiência. Do mesmo modo, abaixo relato um pouco das nossas experiências no curso e de minhas impressões nas análises.

A proposta do curso (projeto de extensão) foi concebida para proporcionar momentos de escuta, descobertas e reflexões aos participantes. Para isso, elaboramos diversas questões reflexivas ao longo do percurso. No total, foram lançadas 50 questões discursivas e duas atividades interativas em formulários on-line, além das discussões realizadas nos encontros síncronos, registradas por meio das gravações.

Considerando o conjunto de dados produzidos ao longo da pesquisa, este capítulo tem por objetivo apresentar as reflexões que emergiram durante o curso, bem como discutir as inferências construídas à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2011) e das fundamentações teóricas que subsidiaram tanto o desenvolvimento do processo formativo quanto a elaboração desta tese. Para tanto, retomamos o objetivo central do estudo, que consiste em investigar os efeitos de sentido e as (re)configurações discursivas produzidas por educadoras/es, a partir da análise dos depoimentos e das interações discursivas ocorridas ao longo dos encontros do curso FeLin.

Para atender a esse propósito, a análise a seguir não se limita à descrição dos dados, adotando uma abordagem dialógica e interpretativista. As categorias emergentes da mineração de dados, apresentadas na sequência, são articuladas às lentes teóricas da Linguística Aplicada Crítica, de modo a compreender não apenas o que é dito, mas também as relações de poder, silenciamento e resistência que subjazem a esses dizeres.

5.1 A análise de conteúdo sobre os dados gerados

Para analisar todo o conteúdo produzido com o projeto de extensão, percorri um longo caminho de idas e vindas, entre tentativas frustradas, ideias colocadas em prática e outras deixadas de lado. Somente após a qualificação da tese consegui encontrar o caminho metodológico mais adequado ao vasto material que havia produzido: a análise de conteúdo, de Bardin (2011). A partir da leitura da obra, da participação em minicursos e do acompanhamento de vídeo-aulas, fui visualizando as possibilidades de aplicação dessa metodologia ao meu corpus.

Além disso, durante a qualificação, a banca me lançou o desafio de explicitar o uso que fiz da Inteligência Artificial, considerando que, conforme apresentei no capítulo metodológico, vivemos um momento de expansão do uso de IAs generativas em diferentes contextos sociais, incluindo a pesquisa acadêmica. Muitos orientandos as utilizam, muitos orientadores as proíbem e há quem oculte seu uso.

Entretanto, meu orientador vem de um contexto de estudos sobre o uso de tecnologias na educação. Sua pesquisa de doutorado tratou da reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores no ambiente digital (Jesus, 2007) e minha pesquisa de mestrado, orientada por ele, abordou o uso que professores da educação básica faziam das tecnologias e sua relação com o processo de formação continuada (Pavanelli-Zubler, 2014). Diante disso, por que não unir essa discussão e aproveitar a oportunidade para refletir sobre o tema? Mesmo que, neste momento, essa escolha possa parecer desafiadora, ou até mesmo um pouco desobediente.

Assim, utilizei a análise de conteúdo como estratégia para examinar os discursos produzidos durante e sobre o curso, recorrendo em alguns momentos, conforme relatado na metodologia, à Inteligência Artificial para filtrar e organizar os dados. A IA foi empregada como recurso para otimizar e agilizar o processo de mineração dos dados, sobretudo diante do grande volume de informações geradas.

5.2 Frequência de palavras

Dentre o conjunto metodológico proposto por Bardin (2011) para a análise de conteúdo, encontra-se a possibilidade de utilização de computadores para o exame da frequência de palavras. Segundo a autora, “tomando a palavra como uma unidade de contagem, o computador pode elaborar a lista alfabética de todas as palavras presentes no texto e, depois, calcular a frequência de ocorrência das palavras, a fim de se ter uma primeira ideia do vocabulário utilizado” (Bardin, 2011, p. 177).

Com base nessa orientação, anexei um documento em formato Word contendo as questões reflexivas e as respostas das/os cursistas, e solicitei à IA (DeepSeek) que realizasse a análise segundo a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011). Para isso, indiquei que fosse utilizada a palavra como unidade de contagem, considerando termos com o mesmo radical (desconsiderando sufixos gramaticais) e excluindo palavras funcionais de alta frequência, como pronomes, artigos, preposições e conjunções.

Como resultado, o sistema apresentou a seguinte lista das palavras mais frequentes, organizadas em ordem decrescente de ocorrência:

Tabela 2 - Frequência das 20 Palavras Mais Recorrentes

Ordem	Palavras	Quantidade
1 ^a	Mulher / Mulheres	450
2 ^a	Escola	380
3 ^a	Gênero	250
4 ^a	Tema / Temas	210
5 ^a	Aluno / Aluna / Alunos / Alunas	200
6 ^a	Feminismo	190
7 ^a	Trabalhar / Trabalho	180
8 ^a	Violência	170
9 ^a	Professor / Professora / Professores	160
10 ^a	Direito / Direitos	150
11 ^a	Sexualidade	140
12 ^a	Sociedade	130
13 ^a	Movimento	120
14 ^a	Aula / Aulas	110
15 ^a	Questão / Questões	100
16 ^a	Diversidade	95
17 ^a	Machismo / Machista	90
18 ^a	Negra / Negras / Negro	85
19 ^a	Linguagem	80
20 ^a	Racismo	75
Total geral		3365

Fonte: elaborado pela autora em outubro de 2025.

Essa primeira etapa quantitativa oferece uma visão panorâmica do corpus, indicando os núcleos lexicais que estruturam o discurso coletivo das respostas. Entretanto, conforme nos alerta Fairclough (2001), a simples recorrência de um termo não é suficiente para apreender o seu

funcionamento discursivo, é preciso interpretar como esses vocábulos produzem sentidos, constroem posições de sujeito e expressam ideologias.

Assim, seguindo as orientações da Análise Crítica do Discurso e do Letramento Crítico (Freire, 2021; Jesus & Carbonieri, 2016; Jordão, 2016), passo a examinar as relações semântico-discursivas entre os termos mais frequentes. O movimento metodológico, portanto, vai do dado quantitativo (frequência) → para o contexto linguístico-discursivo (uso e coocorrência) → até o nível ideológico e social (produção de sentidos e posições de sujeito).

Quadro 5 – Análise lexical e inferências discursivas

Frequências dominantes	O que desvela	Interpretações discursivas
Algumas palavras com maior recorrência como: Mulher, feminismo, professora e aluna.	Essas palavras aparecem predominantemente em contextos de reconhecimento identitário e luta, mas também em associações com termos que denotam resistência e sobrecarga, como “força”, “trabalho” e “violência”.	Esse padrão desvela um discurso em que o sujeito feminino é construído simultaneamente como figura de resistência e alvo de opressão. À luz de Fairclough (2001), pode-se interpretar esse movimento como uma naturalização ideológica: discursos de empoderamento feminino podem, paradoxalmente, reforçar a exigência de resiliência e sacrifício das mulheres, mantendo as estruturas simbólicas de desigualdade.
A presença expressiva de escola, professor(a) e aluno(a), aulas.	Aponta para a centralidade da instituição escolar e dos papéis docentes e discentes na constituição dos sentidos do curso.	Mais do que um espaço físico, a escola emerge como lugar de disputa discursiva, locus de negociação entre saberes hegemônicos e vozes subalternizadas (Magalhães, 2004). Como lembra a autora, compreender a escola como espaço de linguagem e interação é fundamental para que o/a professor/a se perceba como sujeito histórico capaz de reconstruir práticas e discursos.
O termo “gênero”, terceiro mais recorrente.	Aparece de modo transversal, compondo enunciados que oscilam entre o reconhecimento da diversidade e a denúncia das desigualdades.	Nessa materialidade, gênero atua como uma categoria discursiva de poder (Scott, 1995; Louro, 1997), por meio da qual os sujeitos constroem sentidos sobre si e sobre o outro. As falas das/os cursistas sugerem, portanto, um processo de desnaturalização de papéis sociais, alinhado ao que os estudos feministas denominam ruptura com o essencialismo (Louro, 1997; Saffioti, 2003).
O verbo “trabalhar” e o substantivo “trabalho”.	Revelam uma dimensão prática e ética da formação: trabalhar gênero na escola, trabalhar o respeito, trabalhar o tema.	Essa recorrência discursiva reflete o entendimento da docência como ato de transformação social, coerente com a concepção freireana de educação como prática da liberdade (Freire, 1999). Ao empregar o verbo em sentido processual, os sujeitos constroem um <i>ethos</i> de agência e compromisso coletivo, em oposição à passividade.

A inclusão de termos como “negra”, “racismo” e “diversidade”.	Reforça a interseccionalidade das discussões, evidenciando que raça, gênero e classe foram articulados nas reflexões das/os participantes.	Essa presença dialoga com as contribuições de Saffioti (2003) e Lugones (2020), para quem as opressões são mutuamente constituídas. O fato de “negra” e “racismo” figurarem entre as vinte palavras mais frequentes aponta para a emergência de discursos interseccionais e decoloniais, nos quais o reconhecimento das diferenças é acompanhado de uma crítica à desigualdade estrutural.
O campo lexical de “direito(s)”, “violência” e “respeito”.	Expressa a dimensão ética e política das falas analisadas.	Esses termos constroem sentidos de reivindicação e denúncia, configurando o discurso das cursistas como prática de letramento crítico, uma leitura do mundo que reconhece as relações de poder e busca transformá-las (Freire, 2021; Janks, 2016).

Fonte: elaborado pela autora em novembro de 2025.

A utilização da frequência lexical como etapa inicial da análise não se limita a uma listagem estatística, mas se fundamenta em pressupostos teóricos que articulam léxico, discurso e ideologia. Na perspectiva da Análise Crítica do Discurso, escolhas vocabulares constituem escolhas de representação social: cada termo ativa modos particulares de construir o mundo, distribuir agência e posicionar sujeitos (Fairclough, 2001). Do ponto de vista da Linguística Sistêmico-Funcional, o léxico é parte de um sistema cultural de significação, o que implica que a recorrência de determinados itens revela aquilo que se torna socialmente relevante e semanticamente marcado em uma comunidade discursiva (Halliday, 1994). Além disso, Van Dijk (2008) argumenta que a repetição lexical indica macrotemas e crenças compartilhadas que estruturam modelos mentais coletivos, funcionando como pistas dos focos ideológicos que orientam a produção discursiva.

Assim, a frequência não é interpretada de forma isolada ou automática, mas como um indicador preliminar de saliência discursiva. O movimento metodológico consiste em: (1) identificar padrões de recorrência; (2) examinar os contextos de uso, coocorrência e formulações sintático-semânticas desses termos; e (3) interpretar como tais escolhas lexicais produzem sentidos, refletem tensões e marcam posições de sujeito dentro das relações de poder. Como afirmam Magalhães (2004) e Jordão (2016), é somente ao articular o dado quantitativo ao funcionamento discursivo que a linguagem pode ser compreendida como prática social situada. Dessa forma, o salto da contagem lexical para as inferências crítico-discursivas não é intuitivo, mas teoricamente sustentado pela relação intrínseca entre léxico, ideologia e representação.

Dessa forma, a análise da frequência lexical, articulada à interpretação discursiva e ao aporte teórico, revela que os vocábulos mais recorrentes não apenas delimitam temas, mas denunciam relações de poder, produzem identidades e constroem resistências. O dado quantitativo é o ponto

de partida; o sentido emerge na relação entre linguagem, ideologia e contexto. Como propõem Magalhães (2004) e Jordão (2016), compreender a linguagem como prática social permite transformar o ato de falar (e de contar palavras) em gesto político e emancipador.

As inferências produzidas aqui nessa seção articulam-se diretamente com as categorias analíticas que serão discutidas a seguir. A análise da frequência lexical fornece um ponto de entrada quantitativo que confirma, tensiona ou amplia os sentidos evidenciados qualitativamente em cada categoria. Os núcleos lexicais mais recorrentes, como “mulher”, “escola”, “gênero”, “trabalho”, “direitos”, “violência”, “diversidade”, “racismo” e “linguagem”, dialogam com os eixos interpretativos, funcionando como indicadores de saliência discursiva que reforçam a centralidade dos temas analisados, tais como identidades de gênero, desigualdades estruturais, práticas docentes, engajamento político, interseccionalidade e letramentos críticos. Assim, a análise lexical não aparece dissociada das categorias, mas como etapa complementar que evidencia a presença material dos conceitos que atravessam as dimensões analíticas, permitindo observar como os sentidos discutidos se manifestam na superfície linguística do corpus e como se distribuem entre os discursos das/os cursistas.

5.3 Categorização temática

As categorias e análises apresentadas neste tópico seguem os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011), aplicada a um corpus composto por questionários, transcrições de encontros formativos e caderno de campo (10 arquivos, cerca de 300 páginas). Os dados foram examinados com recurso computacional para identificar as categorias predominantes com o objetivo de apreender os efeitos de sentido e (re)configurações discursivas produzidas durante o curso, observando transformações nas formas de pensar, dizer e agir sobre as temáticas. Esses resultados forneceram subsídios para a **delimitação de oito categorias temáticas**, capazes de abarcar os principais sentidos e tensões presentes nos discursos das/os participantes, conforme ilustrado na Tabela 3.

Tabela 3 - Categorias temáticas emergentes

Nº	Categoria	Descrição	Frequência absoluta	Frequência relativa
1	Poder e resistência	Questionamento e enfrentamento das hierarquias e relações de poder nos discursos educacionais, sociais e linguísticos.	94	18.5%
2	Identidade e interseccionalidade	Construção e reconhecimento de identidades articulando gênero, raça, classe, etnia e corpo.	82	16.1%
3	Empoderamento e agência	Transformações discursivas e práticas que expressam fortalecimento pessoal e coletivo.	75	14.7%
4	Práticas pedagógicas críticas	Reflexões e ações docentes voltadas ao ensino de gênero, feminismo e letramento crítico.	67	13.1%
5	(Re)educação linguística e discursiva	Desconstrução da linguagem sexista e colonial; uso de discursos inclusivos.	61	12.0%
6	Engajamento social e político	Atuação militante e participação em coletivos e movimentos sociais.	58	11.4%
7	Silenciamento e voz	Relatos de apagamento e emergência de vozes subalternizadas.	54	10.6%
8	Coletividade de reexistência	Redes de apoio, empatia e solidariedade entre mulheres e grupos minorizados.	49	9.6%
Total de unidades analisadas			540	-

Fonte: elaborada pela autora em nov. 2025.

Além da tabela com a frequência das temáticas emergentes, elaboramos um quadro interpretativo que tem como objetivo sintetizar, de forma organizada e visualmente clara, as articulações entre as categorias analíticas construídas na pesquisa, a materialização dessas categorias, ou seja, uma síntese dos excertos e a interpretação discursiva correspondente, evidenciando os efeitos de sentido produzidos pelas falas das/os cursistas. Ao reunir, lado a lado, categorias, exemplos e análises, o quadro permite demonstrar como as recorrências discursivas se constroem, como determinados significados são produzidos e disputados, e de que modo essas configurações dialogam com os referenciais teóricos mobilizados. Assim, o quadro funciona como um dispositivo de leitura que integra teoria, dados e análise, tornando mais transparente o percurso interpretativo e contribuindo para a compreensão crítica das práticas discursivas que emergem da formação docente investigada.

Quadro 6 – Categoria e interpretação

Nº	Categoria	Síntese da materialização do corpus	Interpretação Discursiva (Efeitos de Sentido)
1	Poder e resistência	- Ausência de orientações no currículo; - Censuras vinda da família e da gestão escolar; - Medo por parte dos professores de abordar a temática; - Depoimentos de experiências realizadas; - Percepção das relações de poder presentes na sociedade;	Os enunciados desvelam a operação de um poder difuso (Foucault, 1996) que regula o que pode ser dito sobre gênero na escola, produzindo censura simbólica, autocensura e vigilância. A resistência aparece como prática cotidiana (hooks, 2013), especialmente quando docentes insistem em abordar desigualdades apesar do risco.
2	Identidade e interseccionalidade	- Percepção, por parte das/os cursistas, de que as identidades não são únicas; - Declarações sobre a necessidade de um feminismo interseccional e decolonial; - Reconhecimento de que as alunas negras sofrem mais preconceitos; - Depoimentos sobre episódios de racismo na escola na mídia.	Os excertos evidenciam identidades construídas de forma relacional e múltipla, atravessadas por gênero, raça, classe, sexualidade e religião, em consonância com a interseccionalidade (Akotirene, 2019; Crenshaw, 2002).
3	Empoderamento e agência	- Percepção de falhas no currículo e relatos de ação para minimizar; - Fortalecimento da compreensão sobre feminismos e empoderamento “não tenho mais vergonha de dizer que sou feminista”; - Relatos de maior segurança na abordagem da temática após o curso;	A emergência de discursos de agência indica reconfiguração identitária (Lugones, 2020; Miñoso, 2020). O empoderamento é coletivo, comunitário, conforme Carvajal (2020), e aparece como possibilidade de romper pactos coloniais e patriarcais.
4	Práticas pedagógicas críticas	- Relatos de práticas pedagógicas críticas; - Relatos de ações desenvolvidas na escola e universidades; - Percepção de que é preciso priorizar uma abordagem crítica;	As práticas relatadas evidenciam a passagem da reflexão à ação — a práxis libertadora (Freire, 1999). Atividades desenvolvidas incorporam letramento crítico (Janks, 2016; Jordão, 2016) e

		- Olhar crítico aos documentos oficiais, aos currículos (universidade e escola), reconhecendo que são omissos quanto ao tema.	enfrentam a colonialidade do gênero (Lugones, 2020).
5	(Re)educação linguística e discursiva	- Dificuldades quanto a compreensão de certos termos; - Dúvidas sobre sua própria identidade; - Percepção de que a linguagem representa relações de poder; - Reconhecimento de que a linguagem não é neutra;	Os excertos evidenciam processos de ressignificação de concepções sobre linguagem e identidade. A linguagem é compreendida como prática social, capaz de oprimir, silenciar ou emancipar sujeitos. As escolhas lexicais mostram a materialização de ideologias naturalizadas, enquanto a linguagem neutra aparece como um campo de disputa simbólica e de busca por reconhecimento.
6	Engajamento social e político	- Relatos de envolvimento em movimentos sociais; - Reconhecimento da importância de participar de ativismos; - Relatos de que o curso mobilizou ações ou estudos.	Os excertos mostram o deslocamento da consciência ingênua para a crítica (Freire, 2021), e o reposicionamento do sujeito docente enquanto agente de transformação social e defesa dos direitos humanos.
7	Silenciamento e voz	- Participantes relatam medo de abordar gênero na escola. - Comentários que evitam nomear violências. - Registros de “não sei se posso falar disso”	Os enunciados mostram como censura simbólica e discursos antigênero moldam silenciamentos estruturais. A emergência da voz aparece como gesto político e prática libertadora (hooks, 2013; Freire, 2021).
8	Coletividade de reexistência	- Depoimento sobre a coletividade na escola; - Reconhecimento da importância de ações desenvolvidas na escola; - Sentimentos de identificação, empatia, ao ouvir/ler os relatos das colegas.	A coletividade funciona como espaço de cura, apoio e ressignificação. Inspirada em perspectivas feministas decoloniais, a reexistência aponta para práticas que reinventam modos de existir de forma coletiva.

Fonte: elaborado pela autora em novembro de 2025.

Na sequência, cada uma dessas categorias será apresentada e discutida, ilustrando, com exemplos retirados dos questionários, encontros e caderno de campo, como as reflexões e experiências das/os cursistas se articulam com os referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa.

5.3.1 Poder e resistência

Os depoimentos que abordavam poder e resistência foram os mais frequentes. Embora essas expressões pareçam antagonistas, muitas vezes apareceram articuladas no mesmo enunciado, ainda que de forma subentendida. Antes de chegar a essa categoria principal, a análise dos diferentes corpora revelou algumas subcategorias:

- Impacto do Movimento Escola Sem Partido;
- Consciência do machismo estrutural;
- Resistência, conservadorismo e pressão sociopolítica;
- A escola como espaço de reprodução e desconstrução;
- Medo, insegurança e autocensura docente (em processo de superação);
- Reconhecimento de preconceitos próprios (como ato de resistência).

Todas essas dimensões estão imbricadas nas relações de poder que estruturam a sociedade e nas formas de resistência que emergem para enfrentá-las. Em diversos relatos, as/os cursistas narraram situações em que precisaram agir com cautela ao abordar temas como gênero, sexualidade e diversidade, temendo retaliações de instâncias superiores ou das famílias. Também identificamos muitos relatos de que diante das censuras e ameaças, o professor não tem subsídios para articular sua resistência, muitos declararam não terem tido disciplinas que abordassem o tema na graduação ou em cursos de formação continuada. Assim, não conseguem se defender quando são coagidos e nem conseguem avaliar se as atividades realizadas na escola caminham para uma abordagem crítica que favoreça a inclusão, acolhimento e combate as violências, conforme apresentado no excerto abaixo.

Segundo a pesquisadora Aline Madalena Martins (2018), há um currículo oculto, entendido como um conjunto de aprendizagens informais que transmite normas e crenças, que atua como um instrumento de reprodução dos valores hegemônicos. Amparada em Louro (1997), a pesquisadora conclui que a escola tanto constitui quanto reproduz essa relação de poder (Martins, 2018). Entretanto, a pesquisadora adverte que refletir sobre a formação de professoras/es no que se refere às relações de gênero e à construção de uma educação sexual emancipatória implica problematizar

as relações de poder entre homens e mulheres. Tal movimento contribui para instaurar um espaço de formação que favoreça uma análise crítica do currículo, tornando visíveis as contradições presentes no contexto escolar (Martins, 2018).

A resistência de gestores e famílias em permitir debates sobre diversidade expressa relações de poder que atravessam a própria instituição escolar, delimitando o que pode ou não ser discutido. Esses limites discursivos refletem, como observa Joan Scott (1995), o modo como o gênero opera como categoria de poder, sustentando desigualdades e regulando comportamentos no espaço educativo. A escola, nesse sentido, constitui-se como um campo de forças, onde discursos normativos e práticas emancipatórias se entrecruzam e disputam sentidos sobre o que é ensinar e aprender.

Excerto 1

O conteúdo é visto de forma deturpada e o próprio currículo não debate sobre a temática, e a maioria dos professores não tem formação sobre o tema.

Cursista 13 – Pedagoga, preta, hétero.

Essa fala mostra a ausência de políticas de formação docente sobre gênero e diversidade, um efeito direto da omissão das políticas públicas recentes, como evidenciado na fundamentação teórica sobre o PNE (2014) e a BNCC (Brasil, 2018), ambas marcadas pela supressão de termos como “gênero” e “sexualidade”. Tal apagamento institucional reforça a precarização da formação crítica, mantendo o discurso conservador como norma e silenciando perspectivas emancipatórias (Freire, 2021). À luz de Foucault (1996), percebe-se aqui a operação de um poder difuso, que não apenas proíbe, mas produz ignorância e normaliza o silêncio, instaurando um regime de verdade sobre o que pode ser ensinado. Assim, o não-dito torna-se também uma forma de controle discursivo, como pode ser evidenciado no excerto 2.

Excerto 2

Em 2021, um aluno do 1º ano do ensino médio falou para o pai que eu estava trabalhando com feministas em sala de aula, e o pai foi na escola reclamar.

Cursista 21 – Professora de Letras, preta, hétero.

Nesse relato, a resistência das famílias evidencia o embate entre o discurso pedagógico e o discurso hegemônico, que tenta manter o controle sobre as narrativas educacionais. Como aponta Louro (1997), a escola é um espaço de disputa simbólica, onde os sentidos sobre gênero são constantemente negociados e vigiados. O medo do confronto com valores patriarcais leva docentes à autocensura — um movimento que, segundo hooks (2013), revela como o medo se torna instrumento de controle social, limitando a liberdade de ensinar e aprender.

Excerto 3

MOVIMENTO FEMINISTA NÃO. Mas sobre violência contra mulher, sim.

Cursista 13 – Pedagoga, preta, hétero.

O uso de caixa alta para negar o termo “feminismo” expressa o peso simbólico dessa palavra no imaginário social. A cursista tenta contornar o estigma associado ao feminismo, substituindo-o por uma abordagem mais “aceitável”, a violência contra a mulher. Essa estratégia revela o que Foucault (1996) denomina microfísica do poder: o controle não se dá apenas pela repressão externa, mas pela internalização das normas que orientam o que se pode dizer. Ao escolher termos menos polêmicos, a professora resiste e se protege simultaneamente, negociando os limites do discurso. Como observa hooks (2018), falar sobre violência de gênero sem nomear o feminismo é um ato de resistência ambíguo — desafia o silêncio, mas ainda carrega o medo da punição. Essa tensão mostra como a resistência docente se constrói em meio ao medo e à vigilância.

As relações de poder emergem tanto nas macroestruturas (patriarcado, racismo, colonialidade) quanto nas micro-relações do cotidiano escolar. O impacto do Movimento Escola Sem Partido, mencionado por diversas cursistas, exemplifica como ideologias conservadoras produzem autocensura e insegurança. A censura de um simples cartaz sobre diversidade familiar evidencia essa normatização discursiva:

Excerto 4

A questão sobre gênero ainda é bastante polêmica na escola em que eu trabalho [...] me lembro de uma vez em que fiz um cartaz para comemorar o Dia das Mães, com recortes de duas mulheres, dois homens, um casal de homem e uma mulher tradicional, para explicar que mães podem ser diferentes. A diretora não aceitou e pediu para eu fazer outro cartaz.

Cursista 13 – Pedagoga, preta, hétero.

O episódio ilustra o impacto da cruzada antigênero no ambiente escolar, conforme discutido por Silva (2024) e Prado e Corrêa (2018), em que o medo de ser acusado de “doutrinação” legitima práticas de censura. O discurso institucional atua como mecanismo disciplinador, produzindo corpos e saberes conformes à norma, o que Foucault (1996) denominaria um regime de verdade. Ao vetar o cartaz, a gestão escolar reafirma o poder regulador que define quais representações familiares são legítimas, reproduzindo o caráter normativo da heterossexualidade compulsória (Butler, 2016). O gesto da professora, contudo, mesmo frustrado, é em si uma tentativa de deslocamento dos discursos hegemônicos.

Essas experiências revelam o poder como instrumento de controle e normalização, evidenciando a tensão entre autoridade e liberdade docente. As respostas à atividade do Mentimeter (Encontro 1) reforçam essa percepção, mostrando como o poder disciplinador se infiltra nos discursos cotidianos.

Imagem 8 – O que vem a sua mente quando pensa em gênero na educação?



Fonte: elaborado no *Mentimeter* em 10/2023

A recorrência de palavras como *censura*, *medo*, *repressão*, *doutinação* e *insegurança* desvela a presença de um poder difuso que regula o que pode ser dito sobre gênero. À luz de Foucault (1996), trata-se de um poder capilar, que atua pela internalização do medo e pela vigilância mútua entre sujeitos. Esse controle simbólico é sustentado por discursos conservadores que deslocam o debate de gênero do campo pedagógico para o moral, reforçando o que Scott (1995) denomina o caráter regulador do gênero — um dispositivo que define fronteiras entre o legítimo e o perigoso.

Por outro lado, termos como *transgredir*, *respeito* e *construção social* indicam a emergência de discursos de resistência. Para Freire (2021), falar sobre gênero é ato ético e político que desafia o medo e reconfigura o espaço escolar como território de diálogo e transformação. Nessa perspectiva, as respostas das/os cursistas expressam “atos de resistência cotidiana” (hooks, 2018), nos quais o ensinar se torna gesto de coragem e de libertação. Alguns desses atos de resistências foram relatados pelas cursistas nos excertos seguintes.

Excerto 5

Temos que trabalhar o tema o ano todo, sempre que houver oportunidade. Os alunos só aprendem quando realmente estão em contato com o assunto e ressignificando as próprias vivências.

Cursista 7 – Mestra em Literatura, branca, hétero.

A cursista reinscreve o espaço escolar como lugar de transgressão e formação crítica, em consonância com a concepção freireana de educação como prática da liberdade (Freire, 1999). Ao insistir na continuidade e no contato com o tema, ela se opõe à lógica do silêncio e propõe uma pedagogia de presença. Essa postura expressa o que hooks (2018) denomina resistência cotidiana: o compromisso em manter vivo o debate mesmo sob risco. A fala também sugere a compreensão do conhecimento como processo coletivo de conscientização e reinterpretação da realidade, em diálogo com Freire (1987).

Excerto 6

Falar de feminismo na escola é resistência. Mesmo com medo, a gente precisa se posicionar.

Cursista 21 – Professora de Letras, preta, heétero.

Aqui, o medo é reconhecido, mas transformado em força motriz da ação pedagógica. A professora assume uma postura de agência crítica (Magalhães, 2004), ressignificando o medo em prática política. O ato de nomear o feminismo torna-se gesto de desobediência epistêmica (Lugones, 2020), que rompe com a lógica da neutralidade e afirma o lugar da docência como espaço de enfrentamento. A resistência discursiva, nesse contexto, não é apenas resposta ao poder, mas uma forma de criar novas possibilidades de existência e conhecimento.

Mesmo sem apoio institucional, muitos docentes relataram práticas que mantêm vivo o debate sobre equidade e diversidade. Ações simples — permitir que meninos e meninas brinquem juntos, discutir papéis de gênero, reconhecer preconceitos próprios — configuram o que hooks (2018) chama de “atos de resistência cotidiana”. São práticas que desafiam o *status quo* e abrem fissuras em sistemas opressivos, como apresentados nos excertos seguintes:

Excerto 7

Quando eu vi o vídeo da campanha *Caneta Desmanipuladora*, percebi como a mídia manipula os discursos e como a linguagem pode oprimir. Entendi que nós, como professores, também temos poder para questionar esses discursos.”

Cursista 12 – Pedagoga, parda, hétero.

Excerto 8

As mulheres são chamadas de “mandonas” e os homens de “líderes”. Isso mostra como o poder é distribuído de forma desigual até na escolha das palavras.

Mediadora 1, Encontro 5.

Essas falas demonstram a apropriação crítica do conceito de poder, que passa a ser entendido, à maneira de Foucault (1996), como algo que circula e pode ser reapropriado estrategicamente. Ao reconhecer a linguagem como campo de disputa, as cursistas se aproximam da concepção freireana de consciência crítica, compreendendo que transformar o discurso é também transformar o mundo.

O medo e a insegurança relatados refletem, como observa hooks (2013), os desafios de uma educação libertária em contextos de controle. Enfrentar o medo é parte do processo de emancipação, e o próprio ato de falar: “falar de feminismo”, “falar de gênero”. Torna-se, como propõe hooks (2018), um ato de resistência. O discurso, assim, transforma-se em prática pedagógica libertadora.

Ainda sobre as relações de poder, algumas respostas das cursistas abordam sobre o machismo estrutural, conforme exemplos:

Excerto 9

Alguns colegas professores invalidam os nossos relatos sobre os assédios que sofremos em sala de aula. São machistas, mesmo os que acham que são “desconstruídos”.

Cursista 7 – Mestra em Literatura, branca, hétero.

Excerto 10

Já apresentei um trabalho com um colega em um evento e ele me interrompia o tempo todo. No curso de Letras é um machismo velado; já em Agrimensura, sofri um machismo escancarado e cruel.

Cursista 1 – Acadêmica de Letras, branca, hétero.

Esses relatos evidenciam a percepção do machismo estrutural como parte constitutiva das relações de poder. As participantes relatam experiências de machismo vividas no contexto escolar, uma, como professora; a outra, como acadêmica. A estudante observa que, no curso de Letras, o machismo se manifesta de forma velada, possivelmente por se tratar de uma área das Humanidades, onde há iniciativas institucionais voltadas ao enfrentamento das desigualdades de gênero. Ainda assim, tais práticas não eliminam o problema, apenas o tornam mais sutil. Já no curso de Agrimensura, um ambiente majoritariamente masculino e vinculado às ciências agrárias, o

machismo, segundo suas palavras, é “escancarado”, revelando como o contexto influencia a forma e a intensidade com que as violências de gênero se expressam.

Esse contraste evidencia o caráter relacional e contextual do poder, tal como compreendido por Foucault (1996), que o define como algo que circula e se manifesta de modos distintos conforme as relações e os espaços. Enquanto no curso de Letras o discurso de igualdade tenta disciplinar e conter o machismo, ele ainda opera de forma subterrânea, mascarada por uma aparente neutralidade. Já no curso de Agrimensura, o poder patriarcal age de modo mais explícito, sustentado por uma lógica androcêntrica que naturaliza a exclusão. Como aponta Louro (1997), a escola e a universidade são atravessadas por esses dispositivos de gênero, que produzem sujeitos e delimitam o que pode ou não ser dito.

O conjunto dos relatos apresentados nessa categoria temática demonstra um movimento duplo: de um lado, o controle ideológico que busca limitar as práticas docentes e definir os limites do discurso; de outro, a reexistência que emerge da linguagem como espaço de luta e transformação. Falar, mesmo sob vigilância, torna-se ato político, de resistência e de reexistência. Ao reconhecer-se como sujeito de discurso e agente de transformação, o(a) docente pode romper com a lógica do silêncio e reinscrever a escola como território de liberdade e de produção de novos saberes.

5.3.1.1 Poder e resistência: diálogo teórico

Essa categoria nos faz inferir que as práticas e percepções docentes sobre gênero e diversidade estão profundamente atravessadas por relações de força que operam tanto em níveis macro (políticas educacionais, discursos conservadores, ideologias antigênero) quanto em microcontextos (gestão escolar, interações com famílias, colegas e estudantes). À luz de Foucault (1996), esse poder não se manifesta apenas pela proibição explícita, mas pela produção de regimes de verdade que delimitam o que pode ser dito, ensinado e reconhecido como legítimo. Os relatos das/os cursistas evidenciam que o silêncio, o medo e a autocensura não são fenômenos individuais, mas efeitos de um dispositivo discursivo que regula, vigia e normaliza práticas pedagógicas. Simultaneamente, as resistências identificadas, pequenas transgressões, reinterpretações críticas e deslocamentos discursivos, expressam a potência da ação docente em tensionar tais normas, em consonância com Scott (1995) e hooks (2018), para quem o gênero e a linguagem são campos permanentes de disputa.

O curso contribuiu para transformar, em diferentes intensidades, as percepções das/os participantes sobre essas relações de poder e seus próprios lugares dentro delas. Ao oferecer repertório teórico, espaço de diálogo e instrumentos analíticos sobre discursos de gênero, o curso funcionou como dispositivo de conscientização crítica (Freire, 1987; 2021), permitindo que as/os cursistas identificassem mecanismos de opressão antes naturalizados. Depoimentos sobre o reconhecimento do machismo estrutural, a compreensão da mídia como produtora de discursos ou a percepção da linguagem como instrumento de dominação indicam processos de ampliação da consciência discursiva e da agência profissional. Mesmo quando o medo e a insegurança permanecem, eles passam a ser nomeados, compreendidos e reinterpretados, o que constitui, em si, um deslocamento importante. Para alguns participantes, falar de feminismo, manter o debate vivo ou recusar o apagamento imposto por políticas conservadoras tornou-se prática intencional, assumida como gesto político. Essas mudanças sugerem que o curso não necessariamente eliminou as pressões externas, mas fortaleceu a capacidade de análise, de resistência e de reinscrição de sentidos, aquilo que Lugones (2020) chamaria de desobediência epistêmica.

Do ponto de vista discursivo, a categoria evidencia um conjunto de reconfigurações importantes: sujeitos que antes se posicionavam a partir do medo passam a compreender esse medo como efeito do poder; narrativas antes marcadas pelo silêncio convertem-se em relatos de enfrentamento e reflexão; termos estigmatizados, como “feminismo”, deixam de ser evitados e passam a ser afirmados como prática pedagógica. Ao reconhecer o poder como algo relacional e capilar, conforme Foucault (1996), as/os cursistas passam a compreender que também o detêm, o que possibilita reposicionar-se frente às tensões institucionais e produzir novos discursos na escola. Observa-se, ainda, a emergência de um vocabulário de resistência (transgredir, posicionar-se, questionar, ressignificar) que desloca práticas docentes de uma pedagogia da contenção para uma pedagogia da presença e da liberdade (hooks, 2013; Freire, 1996). Assim, o subitem revela que o curso atuou não apenas na ampliação de conteúdos, mas na formação de um olhar crítico capaz de perceber a linguagem como prática social e a docência como espaço de disputa e de produção de novos mundos possíveis.

5.3.2 Identidade e interseccionalidade

As discussões sobre identidade atravessaram todo o curso, emergindo desde a dificuldade inicial com termos como os que compõem a sigla LGBTQIAPN+ (como *não binário* e

transgênero) até a compreensão mais ampla das múltiplas identidades que compõem o feminismo contemporâneo. Os relatos revelam que professoras/es e estudantes constroem identidades marcadas e atravessadas por gênero, raça, classe e sexualidade, dimensões que, como propõem Akotirene (2019) e Crenshaw (2002), se entrecruzam de modo inseparável, compondo o que denominamos interseccionalidade.

A análise dos dados encontrou várias subcategorias que sustentam essa compreensão:

- Dificuldades conceituais e terminológicas;
- Vivências pessoais de opressão;
- Feminismo como luta pela equidade;
- Reflexões sobre racismo;
- Opressões cruzadas;
- Objetificação de mulheres negras.

Essas subcategorias expressam a maneira como as/os cursistas começaram a compreender a identidade não como essência, mas como construção social, histórica e política, conforme defendem Guacira Lopes Louro (1997) e Heleieth Saffioti (2003, 2015). Louro (1997) afirma que as identidades são constituídas nas práticas discursivas, em constante negociação com as normas e representações de gênero e sexualidade. Assim, o curso promoveu um deslocamento importante: de uma visão estática de identidade para uma concepção dinâmica e relacional. Esse movimento é evidenciado nos excertos selecionados, que ilustram de forma significativa as percepções analisadas nesta seção.

Excerto 11

A gente precisa entender que gênero não anda sozinho, ele se cruza com raça, com sexualidade, com classe, religião etc.

Mediadora 2, Encontro 7.

A fala da mediadora sintetiza o princípio da interseccionalidade, indicando a apropriação de um discurso teórico consolidado no campo dos estudos feministas contemporâneos. Essa formulação discursiva reflete a compreensão de que os marcadores sociais operam de forma interdependente, sustentando sistemas complexos de opressão. Esse enunciado evidencia o papel da mediação pedagógica na circulação de discursos contra-hegemônicos. Ao nomear as intersecções, a mediadora atua como sujeito discursivo de resistência, contribuindo para a formação

de um “olhar analítico ampliado” (Magalhães, 2004) nas cursistas, aspecto central em uma prática de letramento crítico.

Excerto 12

Percebi que não existe uma identidade feminina única. Eu sou mulher, professora e mãe, mas também sou marcada pela minha história de classe.

Cursista 4 - Assessora pedagógica, preta, hétero.

Esse excerto demonstra a compreensão das identidades como construções múltiplas e situadas, em consonância com Louro (1997) e Saffioti (2003). A cursista reconhece as intersecções entre gênero, profissão, maternidade e classe social, desmontando o essencialismo que reduz o feminino a uma experiência homogênea. Essa percepção representa uma prática discursiva crítica, pois articula experiência pessoal e estrutura social, conforme propõe Magalhães (2004) ao discutir a importância de relacionar discurso, ideologia e representação. O reconhecimento da classe como elemento estruturante da identidade feminina indica a incorporação de uma consciência de totalidade social, fundamental para a formação crítica e emancipatória (Freire, 2021).

Excerto 13

Existe uma grande diferença do feminismo branco/liberal e do feminismo negro.

Cursista 2 - Acadêmica de Letras, preta, bi.

Excerto 14

Apesar de achar que o feminismo moderno ainda deixa muitas pautas e realidades excluídas, como o fato do feminismo liberal excluir totalmente a causa de mulheres pretas, eu ainda acredito que o feminismo tem o intuito de ser um movimento inclusivo e revolucionário.

Cursista 3 - Acadêmica de Letras, preta, bi.

Os excertos evidenciam um processo de tomada de consciência crítica sobre a pluralidade dos feminismos, revelando o movimento discursivo de diferenciação entre perspectivas teóricas e políticas. Ao reconhecer a diferença entre o feminismo liberal e o feminismo negro, as participantes se afastam da noção de universalidade do sujeito mulher, denunciando as hierarquias internas ao próprio campo feminista. Esse deslocamento reflete o que Yuderkys Espinosa Miñoso (2020) denomina “desencantamento radical” do feminismo hegemônico, que passa a ser revisitado desde as margens latino-americanas e racializadas. Nessa enunciação, o sujeito discursivo posiciona-se criticamente diante da hegemonia branca, demonstrando a emergência de uma consciência

interseccional e decolonial, que se constrói no diálogo com a alteridade, princípio fundamental da Linguística Aplicada Crítica (Jordão, 2016)

Essas vozes traduzem um movimento de reconhecimento da complexidade identitária, em sintonia com Louro (1997), que concebe identidade como processo fluido e relacional, e com Lugones (2020), que denuncia a colonialidade de gênero como estrutura que subalterniza mulheres racializadas. Ao articularem gênero, raça e classe, as participantes expressam o que Miñoso (2020) denomina pensamento feminista decolonial latino-americano, um gesto de insurgência epistemológica que descentra o olhar eurocêntrico e reposiciona as mulheres do Sul como produtoras de saber. As falas apontam para uma consciência interseccional em formação, onde as professoras reconhecem que suas práticas e identidades são atravessadas por múltiplas camadas, como apresentado no excerto seguinte.

Excerto 15

o fato de eu ser uma mulher negra, por eu não ser retinta eles me chamam de branca, parda, preta e se eu me chamo da cor que me considero tem uma palestra pra falar sobre mim, e eu também sofro muito assédio sexual.

Cursista 2 - Acadêmica de Letras, preta, bi.

O excerto explicita a instabilidade das categorias raciais e a violência simbólica que as acompanha. A enunciação revela o que Lugones (2020) denomina “sistema moderno/colonial de gênero”, no qual raça e gênero são entrelaçados para legitimar hierarquias. A oscilação entre os marcadores “branca, parda, preta” denuncia a colonialidade das classificações e a tentativa de enquadrar corpos racializados dentro de fronteiras fixas. O relato de assédio reforça o caráter interseccional (Akotirene, 2019) da opressão, onde a mulher negra é objetificada e silenciada. Esse caráter interseccional da opressão também é denunciado quando as cursistas relatam sobre a vivência de suas alunas negras na escola, conforme excertos 16 ao 18.

Excerto 16

As meninas negras sofrem muito mais preconceito na escola, principalmente por causa do cabelo e da cor da pele.

Cursista 23 - Professora, parda, hétero.

Excerto 17

Sim, infelizmente, as meninas negras estão mais suscetíveis a sofrerem racismo e opressões devido à interseção de gênero e raça. Elas enfrentam desafios adicionais devido à discriminação racial e de gênero, que podem impactar sua autoestima, oportunidades educacionais, acesso a empregos e outros aspectos da vida. É

importante combater o racismo e a discriminação em todas as suas formas para promover a igualdade e a justiça social.

Cursista 11 - Mestrando, preto, homo.

Excerto 18

E infelizmente isso acaba afetando o desempenho delas nas aprendizagens. As meninas negras sofrem mais bullying que as demais, elas são majoritariamente mais retraídas e tímidas. Poucas participam dos debates e atividades que necessitam se expor.

Cursista 7 – Mestra em literatura, branca, hétero.

Os três excertos convergem para a denúncia das múltiplas formas de opressão que incidem sobre meninas negras no contexto escolar, revelando como discursos racializados naturalizam hierarquias corporais e estéticas. Ao mencionarem o cabelo e a cor da pele como fatores de exclusão, as falas evidenciam o funcionamento simbólico do racismo e sua articulação com gênero e classe, conforme discutem Saffioti (2003) e hooks (2019). A escola, assim, aparece como um espaço que reproduz desigualdades, mas também como lugar de resistência discursiva, à medida que as cursistas passam a reconhecer e problematizar essas práticas, em um movimento de formação crítica (Magalhães, 2004).

As diferentes posições enunciativas expressam graus variados de consciência: o cursista negro revela uma compreensão interseccional mais consolidada, enquanto a docente branca demonstra deslocamento reflexivo ao reconhecer privilégios e desigualdades. A referência à retração e ao baixo desempenho das alunas negras indica o efeito psicológico e pedagógico do racismo escolar. Esses depoimentos, ao relacionarem linguagem, poder e exclusão, aproximam-se do conceito de violência simbólica (Bourdieu, 1998) e evidenciam o desenvolvimento de um letramento crítico (Jordão, 2016). A interseccionalidade (Akotirene, 2019) emerge como um eixo analítico sensível, especialmente nas falas que mencionam a objetificação e a sexualização das meninas negras. Tais narrativas remetem às formas sutis de racismo e dominação presentes no cotidiano escolar — expressas tanto pela violência simbólica quanto pelo racismo recreativo — fenômenos que, conforme bell hooks (2019), revelam como a linguagem e as representações culturais perpetuam a subordinação dos corpos negros.

Excerto 19

as alunas negras são extremamente sexualizadas e rebaixadas em suas potencialidades. já vivi algumas experiências de escondê-las em apresentações de dança, por exemplo.

Cursista 5 - Doutoranda, branca, hétero.

Excerto 20

Sim. Somos sexualizadas desde a escravidão e vivemos em uma sociedade que ainda reproduz algumas violências, principalmente contra as mulheres negras. Os dados estatísticos apontam que somos mais violentadas que as mulheres brancas.

Cursista 25 - Psicóloga, preta, hétero.

Os excertos 19 e 20 abordam, sob perspectivas distintas, a hipersexualização e a desvalorização histórica das mulheres negras, revelando o entrelaçamento entre gênero, raça e sexualidade como dispositivos de controle dos corpos. As falas evidenciam o que Lugones (2020) denomina colonialidade do gênero, isto é, a persistência de hierarquias que naturalizam a dominação racial e sexual.

Enquanto a cursista branca demonstra um movimento de reflexividade crítica (Magalhães, 2004) ao reconhecer práticas pedagógicas excludentes, a cursista negra insere sua vivência em uma narrativa coletiva de resistência, articulando a memória da escravidão às violências contemporâneas. Ambas as vozes configuram práticas discursivas que desestabilizam hierarquias simbólicas e expressam um processo de conscientização (Freire, 2021), apontando para a construção de uma pedagogia mais crítica, decolonial e emancipadora.

Excerto 21

Quando um branco é encontrado com drogas, ele é estudante que vendia drogas.
Quando um preto é encontrado com drogas, é traficante.

Mediadora 2, encontro 7.

A observação da mediadora explicita o funcionamento discursivo do racismo estrutural e midiático. A comparação entre “estudante” e “traficante” evidencia o papel da linguagem na produção e manutenção das desigualdades, conforme argumenta Fairclough (2001). A mediadora, ao propor essa análise, mobiliza uma prática de letramento crítico (Jordão, 2016), ao mesmo tempo em que revela a materialidade discursiva das ideologias. O enunciado desvela as assimetrias de representação e sugere uma pedagogia crítica comprometida com a desnaturalização dos discursos midiáticos que legitimam o privilégio branco. Nesse sentido, o discurso da mediadora opera como contrapalavra (Bakhtin, 1952 apud Magalhães, 2004), uma resposta ética que desafia as hegemonias e convoca à reflexão coletiva.

Excerto 22

Eu entendo o feminismo como um Conjunto de políticas e comportamentos que emergem os pensamentos dos feminismos. Afinal de contas, há diversos feminismos, a saber: indígena, negro, rural, quilombola, transexual, lésbico, branco e por aí vai.

Cursista 6 - Doutorando, branco, homo.

A enumeração dos diferentes feminismos representa o reconhecimento da multiplicidade epistemológica e política do campo. O cursista rompe com a lógica universalizante, alinhando-se ao que Hollanda (2020) chama de “reconstrução das epistemologias situadas”. Tal formulação revela uma leitura crítica do feminismo como movimento plural, atravessado por diferentes contextos e sujeitos. Sob a ótica da linguística aplicada crítica, essa enunciação expressa o exercício de um letramento crítico ampliado, no qual o sujeito reconhece a historicidade e a ideologia presentes nos discursos. Ao nomear múltiplos feminismos, o participante legitima vozes marginalizadas e contribui para a construção de uma prática discursiva inclusiva e democrática.

Assim, os excertos evidenciam uma ampliação da consciência das/os cursistas sobre as identidades como construções discursivas e interseccionais, reconhecendo que a luta feminista só se torna efetiva quando incorpora as vozes e experiências de mulheres negras, indígenas, trans, lésbicas, com deficiência e periféricas. Essa compreensão, ainda em processo de construção, representa um avanço significativo rumo a uma prática docente comprometida com a equidade, a representatividade e a justiça social, valores centrais de um feminismo crítico, decolonial e comunitário.

5.3.2.1 Identidade e interseccionalidade: diálogo teórico

A categoria *Identidade e interseccionalidade* corrobora como as pessoas, ao longo do curso, passaram por um processo de deslocamento conceitual e discursivo que os levou a compreender a identidade como construção social, histórica e politicamente situada, e não como essência fixa. As dificuldades iniciais com termos como *não binário*, *transgênero* ou com a própria sigla LGBTQIAPN+ mostram que, no início, predominavam interpretações baseadas em noções naturalizadas de gênero e sexualidade. Com o avanço das discussões, porém, emerge uma leitura mais complexa das identidades, alinhada à perspectiva de Akotirene (2019), Crenshaw (2002), Louro (1997) e Saffioti (2003), segundo as quais gênero, raça, classe e sexualidade se entrecruzam na constituição dos sujeitos. As subcategorias identificadas (dificuldades terminológicas, vivências de opressão, reflexões sobre feminismo, racismo e objetificação) revelam esse percurso de

ampliação conceitual. Os excertos analisados também evidenciam que o curso atuou como dispositivo de problematização discursiva, permitindo que os participantes reconhecessem a multiplicidade de identidades atravessadas por regimes de poder, bem como as hierarquias que estruturam experiências de mulheres negras, periféricas, indígenas, mães, professoras, estudantes e pessoas LGBTQIAPN+. Assim, a identidade deixa de ser percebida como um traço estável e passa a ser compreendida como prática discursiva em constante negociação.

Esse movimento se torna especialmente visível nas falas que articulam vivências pessoais e dimensões estruturais. Muitos excertos revelam que as/os cursistas começaram a identificar opressões cruzadas não apenas em suas próprias trajetórias, mas também nas de suas/seus estudantes, sobretudo meninas negras, frequentemente alvos de racismo, hipersexualização, silenciamento e deslegitimação. Ao nomearem essas violências, os participantes mobilizam um olhar interseccional que desloca o foco da experiência individual para uma compreensão crítica das estruturas sociais, aproximando-se das contribuições de hooks (2019), Lugones (2020) e Miñoso (2020). Esse reconhecimento marca um avanço formativo importante: professoras/es e futuros docentes passam a interpretar desigualdades não como fatos naturais, mas como efeitos de discursos, práticas e instituições racializadas e generificadas. A mediação pedagógica também desempenha papel central nesse processo, como no registro em que a mediadora mostra a diferença na escolha, nos veículos jornalísticos, dos termos “estudante” ou “traficante” para designar pessoas apreendidas com drogas na favela (traficante) ou em um bairro nobre (estudante), evidenciando que a circulação de discursos contra-hegemônicos incentiva práticas de letramento crítico (Magalhães, 2004; Jordão, 2016). Dessa forma, falar de identidade implica falar de linguagem, representação e poder, conduzindo os sujeitos à percepção de que suas próprias posições sociais influenciam tanto suas experiências quanto suas práticas pedagógicas.

Em um olhar interpretativo mais profundo, emergem discursos que afirmam a pluralidade dos feminismos e rejeitam perspectivas universalizantes. Ao diferenciarem feminismo liberal, feminismo negro, indígena, quilombola, lésbico, trans, entre outros, as/os cursistas demonstram apropriação de epistemologias feministas situadas (Hollanda, 2020) e dos debates decoloniais que reposicionam as margens como lugares de produção teórica. Essa multiplicidade discursiva indica que os participantes passaram a compreender o feminismo não como um bloco homogêneo, mas como campo diverso e, muitas vezes, tensionado por relações de poder internas. Esse reconhecimento confirma a emergência de uma consciência interseccional e crítica, na qual os

sujeitos se veem implicados nos sistemas que analisam. Ao relacionarem identidade, colonialidade de gênero e violência simbólica, as/os cursistas constroem práticas discursivas que contribuem para o desmonte de hierarquias e para a construção de uma pedagogia mais equânime e emancipadora (Freire, 2021). Em síntese, a categoria demonstra que o curso fomentou um deslocamento significativo: de uma compreensão limitada da identidade para uma visão ampliada, dinâmica e interseccional, na qual as vozes de mulheres negras, indígenas, trans, periféricas e outras identidades historicamente marginalizadas tornam-se centrais para o agir docente e para a consolidação de um feminismo crítico, decolonial e comprometido com justiça social.

5.3.3 Empoderamento e agência

O empoderamento e a agência manifestaram-se no curso tanto como processos de formação quanto como resultados de transformação emancipadora. A análise dos dados permitiu identificar subcategorias que estruturam essa compreensão, revelando dimensões complementares entre empoderamento e agência docente. Tais subcategorias refletem os movimentos de conscientização e conquista de autonomia das participantes (empoderamento), bem como as estratégias discursivas e pedagógicas que lhes possibilitaram agir criticamente sobre a realidade e ressignificar suas práticas educativas (agência). As categorias são:

- Demanda por Formação Continuada;
- Letramento Crítico como Estratégia Transformadora;
- Feminismo como Luta pela Equidade;
- Empoderamento feminino;
- Feminismo negro;
- Valorização, direitos, protagonismo;

Os relatos das participantes, como “quero aprender como levar isso para sala de aula”, na inscrição e “sinto-me mais segura para abordar esses temas”, na avaliação final, evidenciam o movimento de passagem da busca por formação à autonomia na ação docente. Nesse sentido, o empoderamento assume uma dimensão que transcende o desenvolvimento individual, configurando-se como práxis coletiva, na qual o saber se transforma em ação transformadora.

Alinhado aos ensinamentos de Freire (1996) é possível compreender esse movimento como o inédito viável, ou seja, o momento em que a conscientização crítica desperta no sujeito a capacidade de agir sobre o mundo. Tal processo não ocorre de forma espontânea, mas é mediado

pela linguagem, espaço onde se constroem, negociam e ressignificam sentidos (Magalhães, 2004). Assim, o empoderamento docente se manifesta discursivamente quando as professoras passam a nomear o mundo a partir de suas próprias experiências, rompendo com a reprodução de discursos hegemônicos e afirmando uma agência discursiva emancipatória.

No contexto do curso, o letramento crítico constituiu-se como instrumento fundamental para o empoderamento. Como propõe Jordão (2016), o letramento crítico não é uma metodologia, mas uma filosofia de vida que parte de uma epistemologia democrática e de uma ontologia respeitosa. Ao ler o mundo criticamente, as cursistas puderam questionar as naturalizações que sustentam as desigualdades de gênero, raça e classe, reconhecendo-se como protagonistas da própria prática pedagógica. Nessa perspectiva, o letramento crítico opera como estratégia de resistência e reexistência, fomentando a autonomia docente e a elaboração de práticas situadas.

Quando as docentes criam espaços de diálogo sobre violência de gênero, direitos das mulheres ou representatividade feminina na literatura, promovem brechas para o empoderamento coletivo. Um exemplo marcante aparece no relato de um participante:

Excerto 23

Quando a gente trabalha a literatura e quase não tem mulheres escritoras, a gente pergunta aos alunos: Por que será? O que aconteceu? Eles tinham hipótese, a gente pesquisa um pouco. E, a partir de agora, dá pra gente fazer alguma coisa? Então, a nossa agência está aí, o que a gente vai fazer?"

Cursista 6 - Doutorando, branco, homo.

Esse excerto explicita o deslocamento de uma postura transmissiva para uma prática investigativa e dialógica, na qual o professor utiliza estratégias de letramento crítico (Jordão, 2016) para suscitar o pensamento crítico em seus alunos. Segundo Freire (1996), o diálogo é a base da práxis transformadora. Nesse processo, a agência docente emerge como prática discursiva coletiva, alinhada ao princípio de colaboração crítica descrito por Magalhães (2004).

Excerto 24

Depois desse curso, eu não tenho mais vergonha de dizer que sou feminista.

Cursista 21 - Professora de Letras, preta, hétero.

Ao se afirmar feminista, a participante rompe com o silenciamento imposto pela colonialidade do poder (Lugones, 2020). Essa autodeclaração é performativa: ao enunciar-se, o

sujeito se constitui e desafia estruturas simbólicas que historicamente desautorizam as mulheres e as dissidências.

Excerto 25

Agora eu consigo discutir essas questões com meus alunos e colegas, mesmo que discordem. Me sinto mais preparada.

Cursista 10 - Mestranda em história, parda, hétero.

Aqui, a agência se manifesta no enfrentamento do dissenso, marca do agir crítico. Como defendem Janks (2016) e Magalhães (2004), o letramento crítico não busca consenso, mas a negociação de sentidos em meio à diferença. A professora se reconhece como mediadora discursiva e política.

Excerto 26

Entendi que empoderar não é ser melhor que o outro, é ter consciência e agir de forma justa.

Cursista 14 - Pedagogo, pardo, homo.

A concepção de empoderamento desloca-se do viés neoliberal individualista para uma ética relacional, coerente com hooks (2019) e Hollanda (2020), que veem o empoderar-se como compromisso coletivo com a justiça e a equidade.

Excerto 27

Me sinto mais segura, mas tenho que continuar me atualizando, lendo para que eu tenha propriedade de fala.

Cursista 9 - Mestranda em ensino, parda, hétero.

A fala expressa o reconhecimento da formação como processo contínuo, articulando o que Freire (1996) denomina “inacabamento do ser”. A “propriedade de fala” aqui é entendida como legitimidade discursiva, elemento central na disputa de sentidos e poderes no campo educacional.

Excerto 28

Os encontros do curso foram importantes para problematizar várias questões que precisam ser detalhadas no espaço escolar. Precisamos pensar que, para além das nossas disciplinas que ministramos, as temáticas de gênero, sexualidade, raça, classe social, deficiência e várias outras podem ser associadas aos assuntos que levamos à sala de aula.

Cursista 6 - Doutorando, branco, homo.

O enunciado revela o entendimento de que o ensino é prática social e política. O cursista reconhece a transversalidade das categorias de gênero, raça e classe, o que dialoga com a noção de

interseccionalidade (Akotirene, 2019) e com o feminismo decolonial de Miñoso (2020), que reivindica uma pedagogia comprometida com as múltiplas opressões.

Essas vozes apontam para um entendimento de empoderamento feminino alinhado às concepções de hooks (2019), que o define como ato coletivo de tomada de voz e reconstrução identitária. Tal perspectiva se distancia do viés meritocrático neoliberal, compreendendo o empoderamento como movimento comunitário de libertação.

Por fim, o estímulo à criação de propostas pedagógicas autorais nos encontros finais do curso reforça o caráter emancipador do processo formativo. Conforme registrado no caderno de campo:

Excerto 29

Alguns participantes apresentaram experiências que haviam realizado em outros momentos [...] outros elaboraram ou adaptaram algumas das atividades sugeridas e apresentaram ao grupo. Foram atividades bastante provocativas e desafiadoras, propostas que contemplavam as diversas aprendizagens do curso, principalmente o letramento crítico.

Relatos da pesquisadora no Caderno de campo.

Essas ações demonstram que o empoderamento, mais do que um conceito, se concretizou como prática de agência pedagógica, em que teoria e ação se articulam de forma dialógica e crítica. Ao propor, adaptar e compartilhar atividades, as/os cursistas não apenas consolidaram aprendizagens, mas também construíram coletivamente novos modos de ser e ensinar, modos que desafiam as estruturas patriarcais e coloniais da escola.

Em síntese, o empoderamento docente, neste contexto, deve ser compreendido como um processo de conscientização crítica (Freire, 1996), mediado pela linguagem (Magalhães, 2004) e orientado por uma ética feminista (hooks, 2018; Louro, 1997; Lugones, 2020). Trata-se de uma agência discursiva coletiva, que emerge do diálogo e se expressa na prática pedagógica transformadora. O curso, enquanto dispositivo de formação, funcionou como espaço de resistência e reconstrução de identidades, em que o feminismo, o letramento crítico e a docência se entrelaçam como caminhos de reexistência e transformação social.

5.3.3.1 Empoderamento e agência: diálogos teóricos

A categoria *Empoderamento e Agência* revela processos de transformação subjetiva e profissional que se articulam no interior das práticas discursivas das participantes. Os dados

evidenciam que o empoderamento não se restringe a um sentimento individual de autoconfiança, mas emerge como movimento crítico de consciência e de reposicionamento no mundo, alinhado à concepção de *inédito viável* de Freire (1996). Ao nomearem desigualdades, reconhecerem injustiças e se posicionarem frente a elas, as cursistas acionam mecanismos de subjetivação que rompem com a lógica de silenciamento produzida por discursos hegemônicos. Trata-se de um empoderamento que se descola do viés individualista e neoliberal, aproximando-se de uma ética relacional e coletiva, conforme defendem hooks (2019) e Hollanda (2020), no qual autonomia e justiça caminham juntas.

O curso possibilitou deslocamentos significativos nas percepções das participantes, sobretudo ao articular letramento crítico, feminismo e práticas docentes. Os relatos mostram que a busca inicial por formação continuada transforma-se em segurança para agir, afirmar identidades, enfrentar dissensos e propor práticas pedagógicas situadas. Esse movimento é potencializado pelo diálogo e pela reflexão crítica, pilares freireanos que permitem às cursistas revisitar pressupostos, nomear opressões e reconstruir sentidos sobre gênero, raça e docência. O reconhecimento da interseccionalidade, a afirmação do feminismo como luta pela equidade e o fortalecimento da “propriedade de fala” evidenciam que houve reconfiguração de percepções sobre o papel docente como prática social e política. Assim, o curso operou como espaço de resistência e reexistência, ampliando a capacidade das participantes de intervir em seus contextos escolares.

Em termos discursivos, a categoria evidencia reconfigurações que ocorrem quando as participantes passam a produzir sentidos contra-hegemônicos e a assumir posições de autoria. A agência se materializa discursivamente em enunciados que questionam naturalizações, negociam significados e deslocam práticas pedagógicas para perspectivas investigativas, dialógicas e críticas. Conforme Magalhães (2004), esse movimento discursivo é constitutivo da agência: ao reconstruírem seus modos de dizer e interpretar o mundo, as docentes transformam também seus modos de agir. As propostas pedagógicas autorais, o enfrentamento de controvérsias em sala de aula e a afirmação de identidades feministas e antirracistas demonstram que o empoderamento se concretiza como prática discursiva situada. Nessa dinâmica, a linguagem torna-se espaço de disputa e criação, e a docência, um exercício político comprometido com justiça e transformação social.

5.3.4 Prática pedagógica crítica

A dimensão crítica da prática pedagógica emergiu como um dos eixos centrais do curso, materializando-se nos encontros dedicados ao letramento crítico e às práticas de sala de aula. No 7º encontro, observou-se o reconhecimento coletivo de que o letramento crítico não deveria ser entendido como um tema pontual, mas como princípio transversal de toda ação educativa, orientando a leitura do mundo e a reflexão sobre as relações de poder que atravessam a escola. Essa compreensão está em consonância com as reflexões de Janks (2016) e Jordão (2016), que entendem o letramento crítico como um processo que ultrapassa a simples leitura de textos, envolvendo a problematização das ideologias que os sustentam e das práticas sociais que os produzem.

Ao longo do curso, as participantes foram reconhecendo-se como agentes de transformação e elaborando estratégias para traduzir em práticas pedagógicas os conceitos debatidos. Ao analisar os relatos do 8º encontro no caderno de campo da pesquisadora, por exemplo, as discussões sobre como introduzir o feminismo na escola revelaram um movimento de passagem entre o discurso reflexivo e a ação concreta, configurando o que Freire (1987, 2021) denomina práxis libertadora, o ato de pensar e agir sobre o mundo para transformá-lo.

Essa dimensão crítica tornou-se visível nos relatos de atividades que buscaram estimular a leitura crítica, a empatia e o engajamento social de estudantes. Os docentes relataram práticas em que o ensino de línguas ou de outras disciplinas foi articulado à discussão sobre gênero, raça e sexualidade, como nos exemplos trazidos a seguir.

Excerto 30

Trabalhei o videoclipe "Fé" da cantora Iza para promoção de discussão e conhecimento acerca do empoderamento da mulher negra na sociedade brasileira. Foram duas aulas muito proveitosas e, sobretudo, comoventes principalmente com o protagonismo das estudantes, pelo fato de se verem representadas por uma mulher negra.

Cursista 6 - Doutorando, branco, homo.

O relato desse cursista revela uma ruptura com a lógica eurocentrada e patriarcal que estrutura o currículo escolar, ao propor uma atividade que valoriza a representatividade negra e feminina. Sob a ótica dos estudos linguísticos, essa prática promove deslocamentos discursivos, a mulher negra, historicamente silenciada, torna-se sujeito de fala e de saber. Há aqui um gesto decolonial, que reconfigura o espaço da sala de aula como território de reconhecimento e resistência. A escolha de Iza, artista contemporânea e negra, concretiza o que Lugones (2020)

define como resistência à colonialidade do gênero, uma pedagogia que afirma o direito de existir e de se ver refletido nos discursos culturais. Uma experiência parecida é relatada no excerto seguinte.

Excerto 31

Recentemente realizei com os 7º anos, um planejamento sobre a Malala. Muitos não conheciam a história dela, usamos reportagens, vídeos sobre ela e a família. Depois os alunos desenvolveram cartazes de mulheres importantes. Muitos não tinham consciência das lutas recentes de grupos de mulheres.

Cursista 8 – Mestra em linguística, preta, bi.

O relato evidencia o movimento de conscientização social por meio da linguagem e do engajamento afetivo. Ao trazer a história de Malala, símbolo da resistência feminina global, a professora conecta lutas locais e internacionais, articulando o que Lugones (2020) chama de comunalidade na resistência. Essa prática também exemplifica a pedagogia do cuidado e da escuta de hooks (2013), que integra emoção e racionalidade. O exercício de ressignificar o passado de lutas das mulheres representa, no âmbito discursivo, uma contra-narrativa à invisibilidade histórica do feminino.

Excerto 32

Propus uma atividade em que os alunos identificaram estereótipos e opressões em propagandas e materiais da mídia. No começo eu precisei mostrar, pois para eles algumas situações já estão naturalizadas, eles nem percebiam. Mas depois, eles localizaram muita coisa, até mais do que eu imaginava”

Mediadora 1, encontro 8.

A proposta de identificar estereótipos em materiais midiáticos evidencia o exercício do que Janks (2016) chama de leitura crítica: compreender os textos como produtos ideológicos que constroem realidades. Ao deslocar o olhar dos alunos para as representações naturalizadas de masculinidades, feminilidades e outros aspectos, a professora estimula uma prática discursiva reflexiva, capaz de questionar os regimes de verdade presentes na mídia. Nessa ação, observamos a passagem do ensino tradicional para uma docência problematizadora, conforme Magalhães (2004), que entende a linguagem como prática social e meio de negociação de sentidos.

Excerto 33

Neste semestre os professores estão promovendo um projeto sobre o combate à violência de gênero, o projeto é interdisciplinar.

Cursista 7 – Mestra em literatura, branca, hétero.

A menção a um projeto interdisciplinar indica o rompimento com a fragmentação curricular e a integração de saberes em torno de um tema ético e social. A interdisciplinaridade, nesse contexto, concretiza a pedagogia engajada de hooks (2013), na qual o conhecimento é compartilhado e produzido coletivamente. A ação evidencia a transposição da teoria à prática e a materialização da práxis libertadora freireana, pois o combate à violência de gênero é entendido não apenas como conteúdo, mas como compromisso ético-político.

Excerto 34

Nas minhas aulas de Língua Portuguesa, procuro sempre mergulhar nas questões em torno de gênero, sexualidade, sexo e raça, procurando promover discussões necessárias que possam trazer aos/às discentes novos olhares à sua volta.

Cursista 6 - Doutorando, branco, homo.

A fala expressa uma docência engajada, que assume a linguagem como prática social e como espaço de disputa ideológica. O verbo *mergulhar* metaforiza o envolvimento afetivo e político do professor com as temáticas que ensina, um traço do que hooks (2013) denomina ensinar a transgredir. Ao propor “novos olhares”, a docente rompe com o discurso da neutralidade e posiciona-se contra a hegemonia cisheteronormativa, operando uma reeducação do olhar, que é também um ato de resistência discursiva.

Excerto 35

No instituto federal temos um núcleo de gênero, diversidade e sexualidade, como uma política institucional, que trata de questões emergentes e fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Cursista 6 - Doutorando, branco, homo.

Aqui se evidencia o reconhecimento do papel das políticas institucionais como aliadas na consolidação de uma educação democrática. O discurso articula a dimensão micro (sala de aula) à macro (instituição), demonstrando a compreensão de que a transformação social requer suporte estrutural. Conforme Vianna e Unbehaum (2004), o reconhecimento institucional das pautas de gênero é condição necessária para romper o silenciamento histórico que marca a educação brasileira. Essa consciência política amplia o alcance da prática pedagógica crítica para além da ação individual.

Diversos relatos de práticas pedagógicas apresentaram a transição entre reprodução e resistência aos discursos hegemônicos. Ao trabalhar temas como combate à violência contra

mulher, empoderamento feminino e representatividade negra, as professoras passaram a desafiar estereótipos arraigados na escola e na cultura, como apresentado a seguir.

Excerto 36

Ainda somos muito amordaçados por um sistema que não aceita certas abordagens.
Só vamos ressignificar a vida quando começarmos a agir e a não abaixar a cabeça.
É preciso mostrar aos nossos estudantes que temas reais precisam ser trabalhados.

Cursista 18 - Professora de Educação física, parda, hétero.

A fala denuncia o tensionamento entre resistência e repressão que atravessa o campo educacional contemporâneo. O uso de “amordaçados” metaforiza o controle ideológico e a censura, sintomas da cruzada antigênero e do avanço conservador descrito por Silva (2024). Ao mesmo tempo, a docente reivindica a ação e a coragem — categorias ético-políticas freireanas — como instrumentos de libertação. Essa enunciação performa o conflito entre poder disciplinador e potência transformadora, revelando a escola como espaço de luta discursiva e ideológica.

Além das práticas relatadas, as discussões sobre escolha de materiais didáticos evidenciaram o deslocamento de uma docência normativa para uma docência problematizadora. Questões como as apresentadas no depoimento abaixo indicam a tomada de consciência sobre o currículo como território político e cultural, no qual determinadas vozes são legitimadas enquanto outras permanecem silenciadas.

Excerto 37

Na hora de a gente escolher os livros paradidáticos vindos do MEC. E aí, nós escolhemos livros de autores brasileiros ou ficamos priorizando os estrangeiros? Escolhemos de autores da nossa região? Escolhemos de mulheres? Escolhemos autores negros? Escolhemos literatura indígena?

Mediadora 1, encontro 7.

Essa fala questiona a colonialidade do conhecimento e a hierarquia de saberes que perpassa a escolha de materiais didáticos. O discurso da mediadora materializa a crítica feminista decolonial, ao problematizar quem escreve e quem é lido, ela desafia o cânone literário eurocentrado e masculino. Nessa perspectiva, o currículo é entendido como discurso (Magalhães, 2004), e a seleção de textos torna-se um ato político que define quais sujeitos têm legitimidade de existir na escola. Trata-se de um movimento de resistência epistêmica, alinhado à proposta de Hollanda (2020) e Miñoso (2020), de reconfigurar os feminismos a partir das margens e das vozes subalternizadas.

Excerto 38

Depois das aulas, percebi que a BNCC fala de diversidade, mas de um jeito muito genérico. A gente precisa ir além.

Cursista 10 - Mestranda em história, parda, hétero.

A fala expressa uma leitura crítica da política curricular, revelando consciência sobre as limitações ideológicas da BNCC. Ao identificar o caráter genérico da abordagem da diversidade, a cursista demonstra o que Fairclough (2001) chama de *consciência discursiva*, isto é, a percepção das forças hegemônicas que moldam os textos institucionais. Esse olhar analítico é um indício da formação crítica docente, que reconhece o currículo como um espaço de disputa simbólica e política. Em consonância com Vianna e Unbehaum (2004), a docente reposiciona-se como agente que questiona a neutralidade do discurso oficial e reivindica uma pedagogia de enfrentamento às desigualdades estruturais.

Nos depoimentos, aparece também a demanda por formação continuada e o reconhecimento das lacunas da formação inicial:

Excerto 39

A minha formação foi deficitária quanto às questões de intersexualidade, tratar sobre raça, sobre pessoas pretas, sobre população com deficiência, tratar sobre transexualidade.

Cursista 6 - Doutorando, branco, homo.

Excerto 40

A gente, como professor, tem que estar conectado a essas redes sociais, TikTok, YouTube, para desconstruir isso, precisa estar sempre aprendendo.

Cursista 7 – Mestra em literatura, branca, hétero.

As falas revelam a consciência crítica sobre os limites das formações docentes tradicionais, que negligenciam as dimensões de raça, gênero e sexualidade. A autorreflexão evidencia o movimento freireano de reconhecer-se inacabado, como condição para a aprendizagem transformadora. Além disso, o reconhecimento da mídia como espaço formativo aponta para uma pedagogia expandida, em diálogo com as práticas culturais contemporâneas. Conforme Magalhães (2004), a reflexão crítica sobre a própria prática é o primeiro passo para a reconstrução de representações e identidades docentes.

Esses exemplos mostram a materialização do que hooks (2013) denomina *pedagogia engajada*, uma prática que integra razão, afeto e ação, rompendo com a hierarquia entre quem ensina e quem aprende. Ao trazer para o centro da sala de aula discussões sobre desigualdade, as

docentes não apenas sensibilizaram as/os estudantes, mas os convidaram a questionar as estruturas que produzem exclusão e silenciamento. Pode ser o caminho para a emancipação, conforme evidenciado por Silva (2024, p.10), em sua pesquisa, “a emancipação dos atores sociais em situação desfavorecida pode ocorrer por meio da reflexão, provocada pelo acesso ao entendimento de como a vida está organizada para colocar essas pessoas em desvantagem”.

Os relatos também demonstram uma percepção crítica sobre os documentos oficiais, especialmente a BNCC (Brasil, 2018), cuja abordagem genérica sobre diversidade é vista como insuficiente. Essa leitura crítica reforça a importância do que Vianna e Unbehaum (2004) defendem ao discutir políticas educacionais de gênero: é papel das e dos docentes ultrapassar os limites do currículo prescrito e promover uma educação voltada à equidade e aos direitos humanos.

Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas pessoas cursistas expressam a convergência entre o letramento crítico (Jordão, 2016), a compreensão da linguagem como ação social (Magalhães, 2004) e as epistemologias feministas (hooks, 2018; Louro, 1997; Lugones, 2020). As professoras e professores que participaram da formação tiveram a oportunidade de criar em suas aulas espaços de questionamento, diálogo e reconstrução de sentidos.

Em síntese, as experiências relatadas mostram que a prática pedagógica crítica não se reduz a uma metodologia, mas se constitui como um modo de ser docente comprometido com a transformação social e a justiça de gênero. Ao articular teoria e prática, linguagem e política, o curso consolidou o que Freire (2021) chama de educação problematizadora, em que ensinar é um ato de amor, coragem e esperança.

5.3.4.1 Prática pedagógica crítica: diálogo teórico

As inferências apresentadas nessa categoria mostram que as/os cursistas passaram a compreender o ensino como um ato político e situado, atravessado por relações de poder, desigualdades estruturais e disputas discursivas. Os relatos evidenciam que o curso possibilitou enxergar o letramento crítico não como um conteúdo isolado, mas como fundamento transversal da docência, alinhado a Janks (2016) e Jordão (2016), que defendem a leitura crítica do mundo e dos textos como prática de resistência. Essa mudança de percepção é visível no reconhecimento de que temas como gênero, raça, sexualidade e classe não são “acréscimos” ao currículo, mas dimensões constitutivas do ato de ensinar, demandando uma postura investigativa e problematizadora em sala de aula.

O curso também promoveu deslocamentos importantes nas percepções docentes sobre o que significa agir criticamente na escola. Muitos participantes narraram transições entre um ensino transmissivo e uma prática que convoca diálogo, investigação e posicionamento político — elementos centrais da *práxis libertadora* em Freire (1987, 2021). Em atividades que abordam empoderamento de mulheres negras, histórias de luta (como a de Malala), análise crítica da mídia ou discussões interdisciplinares sobre violência de gênero, observa-se a emergência de uma docência que mobiliza afetos, leitura crítica e engajamento social. Esses movimentos indicam que as/os cursistas não apenas ampliaram repertórios, mas ressignificaram suas concepções de ensino, assumindo-se como agentes capazes de tensionar discursos hegemônicos no cotidiano escolar.

No campo discursivo, a categoria revela profundas reconfigurações na forma como as/os docentes passam a nomear e interpretar a realidade. Termos como “representatividade”, “colonialidade”, “naturalização”, “protagonismo” e “interseccionalidade” começam a aparecer nos relatos como ferramentas de análise e não apenas como slogans, evidenciando a constituição de uma consciência discursiva (Fairclough, 2001). Essa mudança é reforçada quando as/os cursistas reconhecem limites das políticas curriculares, como a abordagem genérica da diversidade na BNCC (Brasil, 2018), e passam a problematizar a seleção de materiais didáticos, o cânone literário e os regimes de verdade que circulam na escola, processos que dialogam com Magalhães (2004) ao afirmar a linguagem como prática social e com os feminismos decoloniais (Lugones, 2020; Miñoso, 2020; Hollanda, 2020).

Por fim, a prática pedagógica crítica emergente nos excertos demonstra que as transformações não ocorreram apenas no plano das ideias, mas se materializaram em ações concretas e autorais. Ao desenvolver projetos interdisciplinares, criar atividades de análise midiática, aproximar conteúdos de experiências das/os estudantes ou reconhecer a necessidade de formação continuada, as/os cursistas performam aquilo que hooks (2013) denomina *pedagogia engajada*: uma prática que integra afeto, ética e crítica social. Trata-se, portanto, de um processo formativo que fortaleceu uma docência que resiste ao silenciamento, enfrenta discursos conservadores e reinscreve a escola como espaço de reexistência. Nesse sentido, a categoria revela uma reorganização das subjetividades docentes e de suas práticas discursivas, consolidando modos de ensinar comprometidos com justiça social, equidade de gênero e transformação coletiva.

5.3.5 (Re)educação linguística e discursiva

A linguagem, enquanto prática social, constitui-se como um dos eixos centrais na formação crítica de professores e professoras, pois é por meio dela que se produzem, se mantêm ou se transformam as relações de poder e os modos de representar o mundo. A análise do caderno de campo mostra que o eixo da (re)educação linguística e discursiva emergiu com destaque no curso, especialmente no 6º encontro, dedicado à linguagem neutra. A discussão proposta pela pesquisadora mobilizou conceitos da Linguística Aplicada Crítica, da Análise de Discurso e dos Estudos Feministas, com o objetivo de problematizar a suposta neutralidade da língua e evidenciar suas implicações ideológicas.

A partir da leitura de Fairclough (2001), compreende-se que a língua é parte de uma luta por sentidos e constitui um espaço de disputa simbólica. Como lembra o autor, o discurso não apenas reflete o mundo: ele o constrói, sendo um modo de agir sobre o mundo e de representá-lo. Essa concepção está diretamente ligada ao que podemos chamar de reeducação discursiva — processo em que os sujeitos são convidados a refletir criticamente sobre os modos pelos quais a linguagem produz significados e identidades.

Essa perspectiva encontra ressonância na concepção de letramento crítico discutida por Hilary Janks (2016), para quem “os textos têm efeitos sociais, construídos para dar uma versão da verdade”. Assim, compreender e ensinar a língua não é apenas dominar suas estruturas gramaticais, mas questionar quem fala, a partir de onde e com quais efeitos sociais. Da mesma forma, Jordão (2016) reforça que o letramento crítico deve ser entendido como uma filosofia de vida e profissão, sustentada por uma epistemologia democrática, na qual o trabalho docente se constrói em parceria com os saberes e experiências das/os estudantes. A linguagem, nessa visão, é um campo de disputa e de criação, e o papel da pessoa educadora é o de mediador crítico capaz de problematizar os discursos que naturalizam desigualdades.

No curso, as discussões sobre linguagem neutra e diversidade sexual provocaram dificuldades, descobertas e ressignificações conceituais por parte das/os participantes. Essas transformações se evidenciam alguns excertos, como:

Excerto 41

Tive dificuldade em entender pansexual e demissexual.

Cursista 23 - Professora, parda, hétero.

Excerto 42

O que é demigênero? É um estilo de roupa, é um estilo, é um figurino?

Cursista 17 - Professora de artes, parda, hétero.

Os dois excertos revelam o ponto de partida de muitas/os docentes diante das discussões sobre gênero e sexualidade: uma relação marcada pelo desconhecimento, por interpretações equivocadas e por associações naturalizadas à aparência ou a estereótipos culturais. A dificuldade em compreender termos como pansexual, demissexual e demigênero evidencia a força das ordens de discurso hegemônicas (Fairclough, 2001), que limitam o entendimento do que escapa à cisheteronormatividade. Contudo, essas dúvidas funcionam como marcos de curiosidade epistemológica (Freire, 2021), indicando que os sujeitos começam a reconhecer seus próprios limites interpretativos e a interrogar discursos previamente naturalizados. Nessa perspectiva, o estranhamento inicial constitui o primeiro passo da reeducação linguística e discursiva, pois abre espaço para deslocamentos identitários e para a ressignificação de sentidos, permitindo que os participantes transcendam o senso comum e acionem práticas interpretativas críticas, alinhadas às epistemologias feministas e ao letramento crítico (Janks, 2016; Jordão, 2016).

Excerto 43

Eu sempre achei que eu fosse bissexual desde a adolescência. [...] Ele começou a explicar sobre pansexual. Aí eu fiquei assim, opa, mas será?

Cursista em interação ao vivo encontro 2.

Nesse excerto, o processo formativo atravessa o âmbito pessoal, revelando como o conhecimento discursivo impacta identidades. O movimento de “opa, mas será?” mostra a instabilidade das categorias de gênero e sexualidade enquanto construções discursivas (Butler, 2016; Louro, 1997). Essa revisão identitária caracteriza uma reeducação discursiva que opera não apenas no plano cognitivo, mas também afetivo, demonstrando o poder da linguagem de abrir novas possibilidades de existência.

Outros trechos dos encontros ilustram de modo exemplar essa ampliação de consciência linguística:

Excerto 44

Eu ainda acreditava que o masculino era neutro, mas após nossas discussões vi que não é bem assim.

Cursista 15 - Professor de idiomas, branco, hétero.

Esse reconhecimento explicita a desconstrução de um dos pilares da gramática normativa: o masculino como suposto universal. A fala revela a ruptura com a ideologia linguística dominante, que naturaliza hierarquias de gênero e invisibiliza sujeitos não masculinos (Saffioti, 2003). Sob uma perspectiva crítica, trata-se de um momento-chave de tomada de consciência discursiva, indicando que o participante passou a compreender a língua como prática social atravessada por relações de poder.

Excerto 45

Precisamos mudar a forma de falar e de escrever, usar expressões que incluam todas as pessoas.

Cursista 25 - Psicóloga, preta, hétero.

O enunciado aponta para uma mudança ética e política no uso da linguagem. Ao defender a inclusão discursiva, a cursista posiciona-se contra o apagamento de identidades e reivindica uma prática linguística alinhada à justiça social. A fala materializa o que Janks (2016) denomina produção de novos sentidos, pois transforma a aprendizagem conceitual sobre gênero em disposição para agir discursivamente, desestabilizando práticas excludentes.

Excerto 46

A linguagem também é resistência. O jeito de nomear o mundo pode transformar o que a gente enxerga.

Mediadora 1, encontro 6.

Esse enunciado demonstra uma mudança epistêmica: a participante reconhece a palavra como ação e passa a compreender o ato de nomear como gesto político. A afirmação de que “a linguagem é resistência” articula a perspectivas feministas que defende o nomear como forma de existir (hooks, 2018; Ribeiro e Thiengo, 2019). Ao compreender a linguagem como gesto de resistência, a participante revela uma postura crítica que rompe com a naturalização do discurso hegemônico.

A partir dessa perspectiva, o curso estimulou o deslocamento de uma visão instrumental da língua, centrada na norma e na correção, para uma compreensão crítica e social da linguagem, entendendo-a como prática situada e politicamente orientada. Esse deslocamento é essencial, pois, como afirmam Jesus e Carbonieri (2016), o letramento crítico requer que os sujeitos reconheçam os “efeitos multissemióticos, políticos, culturais e sociais” das práticas de linguagem, tornando-se capazes de agir discursivamente sobre o mundo. Tal ação é encontrada no excerto a seguir.

Excerto 47

Quando eu digo “os médicos chegaram”, eu imagino homens; quando falo “o pessoal da limpeza”, imagino mulheres. A língua mostra o poder.”

Cursista 6 - Doutorando, branco, homo.

A fala revela uma compreensão sofisticada da relação entre linguagem e ideologia. Ao perceber que determinadas construções linguísticas acionam representações sociais naturalizadas, o participante identifica o que Bakhtin (2006) descreve como o caráter ideológico de todo signo. Essa consciência crítica expõe as hierarquias de gênero presentes na língua, evidenciando como ela reforça a divisão sexual do trabalho e legitima desigualdades. Trata-se de um avanço significativo na reeducação discursiva.

Como aponta Magalhães (2004), o trabalho crítico com a linguagem permite que professoras/es analisem suas próprias ações, desconstruam rotinas e reconstruam suas escolhas didáticas à luz de uma perspectiva ética e emancipatória. No contexto do curso, os relatos de docentes que afirmaram “repensar a forma de falar e escrever para incluir todas as pessoas” revelam uma disposição para essa transformação — o início de um agir crítico e colaborativo, como defende a autora.

Excerto 48

Precisamos estar atentos ao significado cultural das palavras para não sermos excludentes. Também acho que os alunos aprendem muito nos observando, então já é uma forma de ensiná-los a usar uma linguagem inclusiva.

Cursista 7 – Mestra em literatura, branca, hétero.

A cursista demonstra compreensão de que o discurso docente é performativo: molda comportamentos, subjetividades e relações sociais. Essa consciência aproxima-se da noção de “professor como praticante crítico” (Magalhães, 2004), que tem responsabilidade ética sobre os sentidos que produz. Ao reconhecer que as/os estudantes aprendem pela observação, ela aponta para a dimensão exemplar da docência e para o papel do professor na circulação de discursos inclusivos.

A análise dos excertos revela que a (re)educação linguística promovida pelo curso mobilizou os participantes a revisitar concepções naturalizadas sobre a língua, compreendendo-a como prática social historicamente situada (Magalhães, 2004). Esse movimento permitiu a reorganização discursiva dos sujeitos, que passaram a reconhecer a presença de valores, ideologias e marcadores de gênero nas estruturas que antes percebiam como neutras. Nesse sentido, as discussões sobre

linguagem neutra e terminologias LGBTQIAPN+ funcionaram como dispositivos de desestabilização, acionando processos de reflexão que se ancoram na perspectiva crítica de Janks (2016), para quem o letramento implica interrogar quem é incluído ou silenciado nos discursos.

Ao problematizar o masculino genérico, as/os cursistas identificaram o caráter performativo da língua, aproximando-se da visão bakhtiniana de que todo signo é ideológico e participa de disputas simbólicas. Essa compreensão ampliada da linguagem favoreceu a emergência de uma postura investigativa diante do dizer, o que Freire (2021) caracteriza como curiosidade crítica: uma forma de leitura do mundo que desnaturaliza certezas e abre espaço para novas interpretações e práticas.

Assim, a (re)educação linguística experienciada no FeLin ultrapassou o nível conceitual e alcançou dimensões éticas e políticas, ao instigar os participantes a refletirem sobre o impacto social de suas escolhas linguísticas. Ao reconhecerem a língua como instrumento de inclusão ou exclusão, e ao se posicionarem pelo uso de expressões mais plurais e representativas, os sujeitos passaram a exercer uma agência discursiva alinhada às epistemologias feministas e às propostas do letramento crítico. Nesse processo, a linguagem tornou-se tanto objeto de análise quanto ferramenta de transformação, consolidando essa etapa do curso como um exercício de emancipação discursiva e docente orientado para a justiça social.

5.3.5.1 (Re)educação linguística e discursiva: diálogo teórico

Pelos relatos apresentados, é possível inferir que formação provocou uma inflexão significativa na forma como as/os cursistas compreendem a língua enquanto prática social atravessada por ideologias. Os excertos analisados mostram que muitas/os docentes iniciaram o curso ancoradas/os em concepções tradicionais, que entendem a língua como sistema neutro e estável, desvinculado das relações de poder. A partir das discussões propostas — especialmente no encontro voltado à linguagem neutra — nota-se a emergência de questionamentos sobre o caráter político das escolhas linguísticas, evidenciando o reconhecimento de que o discurso constrói identidades, produz hierarquias e regula quem pode existir simbolicamente (Fairclough, 2001; Butler, 2016). Assim, a categoria evidencia o deslocamento de uma visão normativa para uma compreensão crítica da linguagem, em que os sentidos deixam de ser tomados como naturais e passam a ser analisados como efeitos das ordens de discurso hegemônicas.

No âmbito formativo, o curso funcionou como dispositivo de desestabilização e reconstrução conceitual. Inicialmente, muitos relatos expressam dificuldades, estranhamentos e desconhecimentos sobre terminologias relacionadas a gênero e sexualidade, o que revela a força da cisheteronormatividade como matriz reguladora dos discursos escolares. Entretanto, esse estranhamento se converte em motor de mudança: ao acionar a curiosidade epistemológica (Freire, 2021), as/os participantes começam a interrogar suas próprias certezas, ampliando repertórios e revisitando crenças. Reconhecer que “o masculino não é neutro” ou que “nomear é resistir” demonstra que o curso promoveu deslocamentos importantes na percepção docente, aproximando os sujeitos de perspectivas críticas defendidas por Janks (2016) e Jordão (2016), que compreendem a linguagem como espaço de disputa e criação de novos modos de existência.

Essas transformações refletiram-se também nos processos discursivos, que foram reconfigurados ao longo da formação. Os relatos revelam que as/os cursistas passaram a identificar como expressões cotidianas ativam representações sociais desiguais, reconhecendo o papel da língua na manutenção de estereótipos e na reprodução da divisão sexual do trabalho. Com isso, emergem práticas de autocorreção, escolhas linguísticas mais inclusivas e uma atenção maior aos efeitos sociais do discurso. Esse movimento indica uma reorganização da consciência discursiva, aproximando as/os docentes da concepção bakhtiniana de que todo signo é ideológico e participa de disputas simbólicas. A mudança do dizer também implica mudança do agir: ao compreender a performatividade da linguagem, os participantes assumem uma postura mais ética e politicamente situada na sala de aula.

Por fim, a categoria evidencia que a reeducação linguística promovida pelo curso ultrapassou o plano teórico e alcançou práticas pedagógicas concretas. Ao reivindicar o uso de expressões inclusivas, analisar representações nos textos didáticos ou reconhecer o impacto discursivo de suas próprias falas, as/os cursistas passaram a exercer uma agência discursiva alinhada às epistemologias feministas e ao letramento crítico. Trata-se de um processo de emancipação discursiva que reposiciona a docência: de reprodutora da norma para mediadora crítica de sentidos. Assim, a linguagem se configura simultaneamente como objeto de reflexão, ferramenta de resistência e espaço de reexistência, consolidando esta categoria como fundamental para a formação de professoras/es comprometidas/os com a justiça social.

5.3.6 Engajamento social e político

A formação docente crítica pressupõe a articulação entre reflexão e ação, isto é, entre consciência e práxis, um movimento que, conforme defende Freire (2021), transforma a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, impulsionando sujeitos à ação transformadora. Nessa perspectiva, o engajamento social e político emerge como uma dimensão essencial da educação crítica, ao articular o saber teórico à intervenção concreta nos espaços sociais e educacionais. Tal engajamento não se restringe à militância formal, mas envolve a capacidade de compreender as relações de poder que estruturam a sociedade e de agir para transformá-las, no exercício cotidiano da docência e da cidadania.

A proposta do curso se configurou, nesse sentido, como um ato político-pedagógico, isto é, um espaço de formação que entrelaçou universidade e escola, teoria e prática, em uma experiência de pesquisa-formação crítica (Moita Lopes, 2006; Magalhães, 2004). Conforme registrado no caderno de campo, a pesquisadora observou que a formação “integrou o ambiente acadêmico e as escolas de educação básica”, o que evidencia o caráter social e colaborativo do projeto. Essa integração concretiza o que Magalhães (2004) chama de prática reflexiva situada, na qual a linguagem atua como mediadora dos processos de construção de sentido e de ressignificação das práticas docentes.

A presença de convidadas e colaboradoras, como Bruna, uma acadêmica pibidiana e participante de coletivos negros e feministas, e a professora universitária, presidente do Conselho da Mulher de Sinop no momento e membra de sindicato e Coletivo Sinop para Elas, trazendo relatos desses movimentos, reforçou o caráter coletivo e dialógico do curso, em consonância com a perspectiva freireana de que a educação se faz na interlocução e no compartilhamento de saberes. Para Freire (1996), a prática educativa é, por natureza, política, pois implica escolhas éticas e epistemológicas que definem os sentidos da ação docente. Assim, o FeLin materializou um espaço de engajamento coletivo, no qual o diálogo se constituiu como eixo formativo e político. Esse engajamento é percebido nos depoimentos analisados nesta seção.

Excerto 49

Sim, sou feminista, porque sou uma militante e ativista que luta diariamente pela equidade de gênero e sempre levanto essas pautas.

Cursista 1 - Acadêmica de Letras, branca, hétero.

A autodeclaração “sou feminista” expressa a assunção de uma identidade política

construída discursivamente, sinalizando o deslocamento da posição de espectadora para a de agente social. Essa fala manifesta o que Fairclough (2001) denomina *recontextualização ideológica*: ao internalizar o discurso feminista, a cursista reinscreve-o em sua própria narrativa identitária. Sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica, esse movimento revela o potencial do discurso para produzir subjetividades críticas (Magalhães, 2004), ao passo que, do ponto de vista decolonial, evidencia a inserção do sujeito nas lutas históricas por justiça de gênero e racial (Lugones, 2020).

Muitas pessoas se declararam engajados em sindicatos, coletivos feministas e grupos de estudo; outros tinham suas pesquisas de mestrado e doutorado articulada com as discussões propostas no curso. Há, ainda, participantes que, embora inicialmente sem inserção em movimentos sociais, declararam encontrar no curso uma oportunidade de aproximação com o feminismo e de fortalecimento de sua consciência crítica. Os depoimentos analisados a seguir ilustram esse processo.

Excerto 50

A luta não termina no curso. A gente precisa cobrar políticas públicas para mulheres nas escolas.

Cursista 4 - Assessora pedagógica, preta, hétero.

O discurso da cursista explicita a compreensão da educação como ato político e contínuo, rompendo com a lógica do aprendizado fechado em si mesmo. O verbo “cobrar” introduz uma dimensão de agência coletiva e responsabilização do Estado, deslocando o feminismo do plano pessoal para o estrutural. Nessa enunciação, observamos a passagem do *letramento crítico* à *ação política*, confirmando a tese de Jordão (2016) de que a criticidade se manifesta quando o sujeito age para transformar as condições que analisa. Além disso, o uso da categoria “mulheres” reinscreve o gênero como marcador político e não apenas identitário, aproximando-se do feminismo interseccional e das epistemologias da práxis (hooks, 2018).

Excerto 51

Depois do FeLin, organizamos um grupo de estudo sobre gênero na universidade.

Cursista 10 - Mestranda em história, parda, hétero.

A formação de um grupo de estudos após o curso simboliza a continuidade do processo de letramento crítico e a consolidação de comunidades de prática (Magalhães, 2004). A ação evidencia o caráter rizomático do conhecimento feminista: ele se expande, enreda e se multiplica nos territórios acadêmicos e escolares. Sob a perspectiva decolonial, esse gesto traduz o que Miñoso

(2020) descreve como *descolonização do saber* — o conhecimento não se encerra na universidade, mas circula e se transforma na coletividade. Há, portanto, um deslocamento epistemológico que reposiciona a docência como militância e o ato de estudar como resistência política, como apontado no excerto seguinte.

Excerto 52

A participação nos movimentos sociais é importantíssima [...] nós temos esse coletivo, ele surgiu a partir do grupo de trabalho do nosso sindicato. Fizemos essas cartilhas, uma sobre o assédio e outra sobre o racismo, levamos elas para a escola. [...]E aí, a partir das demandas sociais, a gente vai agindo e convidando os alunos.

Professora universitária, palestrante convidada do encontro 8.

Essa fala materializa o princípio freireano da *ação-reflexão-ação*, em que o conhecimento emerge da prática social e retorna a ela em forma de transformação. O coletivo citado funciona como espaço de resistência e produção de saberes locais, onde se articula teoria crítica, militância e prática educativa. A produção de cartilhas sobre racismo e assédio representa o que Janks (2016) chama de produção crítica de textos, isto é, o uso da linguagem para intervir no mundo. Sob a lente feminista decolonial (Miñoso, 2020), essa ação inscreve-se na luta por epistemologias do Sul, que valorizam os saberes que brotam das margens e da experiência vivida.

Os excertos analisados demonstram que o curso favoreceu o movimento de passagem da reflexão à ação, evidenciando que a formação crítica não se limita ao debate conceitual, mas implica intervir nas condições sociais que sustentam desigualdades. O engajamento das/os participantes em coletivos, sindicatos e iniciativas educativas revela como o estudo sobre gênero se transformou em prática social, aproximando-se do que Janks (2016) descreve como letramento crítico: uma ação que utiliza o discurso para questionar e reconstruir realidades.

Essa mobilização também dialoga com as perspectivas do feminismo decolonial (Miñoso, 2020; Hollanda, 2020), na medida em que desloca o saber produzido na universidade para os territórios comunitários, articulando experiências locais, epistemologias feministas latino-americanas e práticas coletivas. O curso, nesse sentido, funcionou como espaço de circulação e criação de saberes plurais, no qual docentes elaboraram novos modos de compreender e atuar sobre questões de gênero, raça e linguagem em seus contextos.

A categoria evidencia, portanto, que o curso ultrapassou os limites da formação acadêmica tradicional, consolidando-se como movimento formativo e militante. O conhecimento construído coletivamente converteu-se em ações comprometidas com a equidade de gênero e com a defesa de

políticas públicas. Ao articular linguagem, crítica e ação, o FeLin reafirma a educação como espaço de transformação social, um processo que, como propõe Freire (1996), refaz o mundo ao refazer os sujeitos que nele atuam.

5.3.6.1 Engajamento social e político: diálogo teórico

A categoria *engajamento social e político* evidencia que o curso operou como um espaço de articulação entre consciência crítica e ação transformadora, aproximando-se da noção freireana de práxis como movimento dialético entre reflexão e intervenção no mundo. Os dados mostram que as/os cursistas passaram a compreender o engajamento não apenas como militância formal, mas como uma postura ética e política que se inscreve na docência cotidiana, mobilizando saberes para questionar as estruturas de poder que sustentam desigualdades de gênero, raça e classe. Assim, o engajamento emerge como dimensão constitutiva da formação crítica, revelando que pensar e agir são processos inseparáveis na construção de subjetividades docentes politicamente posicionadas.

As percepções das/os participantes se transformaram à medida que o curso promoveu experiências formativas situadas, nas quais teoria crítica, vivências e práticas sociais se entrelaçaram. Para alguns sujeitos, especialmente aqueles já inseridos em coletivos, sindicatos ou pesquisas acadêmicas, o curso funcionou como aprofundamento e legitimação de suas trajetórias políticas; para outros, representou a porta de entrada para o feminismo e para uma consciência ampliada sobre políticas públicas, justiça social e participação cidadã. Os excertos analisados mostram deslocamentos significativos, da identificação com pautas feministas à criação de grupos de estudo e ações educativas, indicando que o curso não apenas ampliou repertórios conceituais, mas também fortaleceu a agência das/os cursistas para atuar politicamente em seus territórios.

Do ponto de vista discursivo, observam-se processos de reconfiguração identitária e reposicionamento dos sujeitos enquanto agentes sociais. As falas analisadas revelam a constituição de novas narrativas de pertencimento a coletivos feministas, sindicais ou acadêmicos, bem como a reinscrição de discursos críticos em práticas concretas, como a produção de materiais educativos, a cobrança por políticas públicas e a formação de espaços colaborativos de estudo. Tais movimentos indicam o funcionamento da linguagem como prática social capaz de produzir novos sentidos e subjetividades, em consonância com perspectivas de Fairclough (2001), Magalhães (2004), Janks (2016) e autoras feministas decoloniais. O discurso, ao se recontextualizar em ações

coletivas, torna-se instrumento de transformação, expressando um engajamento político que ultrapassa o curso e se desdobra em práticas contínuas de resistência e reinvenção docente.

5.3.7 Silenciamento e voz

A atuação docente no contexto brasileiro contemporâneo tem sido profundamente marcada por um clima de censura simbólica e de restrições à liberdade pedagógica, especialmente no que se refere a temas como gênero, sexualidade e feminismo. Conforme evidenciado nas políticas públicas educacionais analisadas (Cassiavillani & Albrecht, 2023; Vianna & Unbehaum, 2004), a supressão de termos como “gênero” e “sexualidade” em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), somada à influência de movimentos como o Escola Sem Partido, criou um ambiente hostil ao tratamento crítico dessas temáticas. Nesse cenário, emerge com força a categoria silenciamento e voz, que expressa tanto os mecanismos de opressão quanto as estratégias de resistência adotadas por educadoras/es. Tais condições produzem um ambiente de vigilância simbólica que restringe a liberdade pedagógica e tensiona o lugar da escola como espaço de formação crítica e política.

Os dados analisados evidenciam que o silenciamento docente não se limita a um gesto individual de contenção, mas constitui um efeito discursivo das relações de poder que moldam a docência contemporânea. Muitos/as participantes relataram evitar termos como “feminismo” ou “gênero” por receio de sofrerem sanções institucionais ou resistências da comunidade escolar. Essa autocensura não implica ausência de posicionamento político, mas evidencia o poder disciplinador dos discursos hegemônicos, conforme analisa Foucault (1996), ao destacar que o poder não apenas reprime, mas também produz sujeitos e condições de enunciação. Assim, o silenciamento não é apenas uma omissão, mas um efeito discursivo das relações de poder que moldam o que pode ou não ser dito em determinados contextos.

Vários relatos que demonstram o impacto direto desse processo serão analisados nessa seção.

Excerto 53

A crescente onda de preconceito e desinformação que esse movimento provocou fez com que eu não utilizasse algumas palavras estigmatizadas (feminismo, sexualidade, gênero...) para evitar represálias.

Cursista 7 – Mestra em literatura, branca, hétero.

Esses enunciados marcam a operação de um discurso regulador que delimita as fronteiras

do dizível. A escolha lexical “palavras estigmatizadas” evidencia a produção de um campo semântico de risco, no qual certos termos passam a funcionar como marcadores de punição. Nessa perspectiva, observa-se a constituição de um sujeito docente que aprende a evitar determinadas nomeações para permanecer dentro do regime de aceitabilidade discursiva. Assim, o silenciamento aparece como tecnologia de poder que opera menos pela proibição explícita e mais pelo controle simbólico das condições de enunciar.

Excerto 54

Os professores passaram a se sentir inseguros, coagidos e perseguidos.

Cursista 1 - Acadêmica de Letras, branca, hétero.

A referência à sensação de “insegurança”, “coação” e “perseguição” articula-se ao que Scott (1995) denomina dimensão política do gênero: não é apenas o conteúdo das palavras que está em disputa, mas seu potencial de reorganizar hierarquias e identidades. A internalização desse medo, como aponta a LAC (Janks, 2016; Magalhães, 2004), demonstra como discursos hegemônicos atravessam e moldam a prática docente, produzindo sujeitos que se relacionam com a linguagem a partir do risco.

Excerto 55

Na escola em que atuo não existe nenhuma ação para se tratar a pauta sobre gênero, sexualidade e diversidade.

Cursista 10 - Mestranda em história, parda, hétero.

Nesse excerto, observa-se o funcionamento de uma política de apagamento institucional que não apenas omite o debate sobre gênero, mas o produz como inexistente. A expressão “nenhuma ação” opera como marcador discursivo de denúncia e, ao mesmo tempo, como indicador da naturalização desse silenciamento. Tal apagamento, conforme analisam os estudos decoloniais (Lugones, 2020; Miñoso, 2020), constitui uma estratégia de manutenção de regimes normativos que restringem identidades e saberes.

Pela perspectiva da LAC, essa fala funciona como leitura crítica das estruturas escolares, apontando as limitações do currículo diante das disputas ideológicas que o atravessam. O silêncio institucionalizado não é um vazio, mas um modo de organizar relações de poder.

Excerto 56

Já tratei da violência contra a mulher sem mencionar a palavra feminismo, pois percebo resistência dos alunos quando uso esse termo.

Cursista 7 – Mestra em literatura, branca, hétero.

Esse excerto demonstra a tensão existente entre conteúdo e nomeação. A decisão de abordar violência de gênero sem utilizar o termo “feminismo” mostra como o sujeito docente realiza uma adaptação discursiva para evitar conflitos, evidenciando a força dos estigmas associados ao termo. Como argumenta Louro (1997), o feminismo é frequentemente produzido discursivamente como ameaça à ordem heteronormativa, o que explica a resistência dos estudantes mencionada pela cursista.

Do ponto de vista foucaultiano, trata-se de uma fala disciplinada: o conteúdo crítico é mantido, mas o signo que o mobiliza é removido. Esse deslocamento mostra como as disputas simbólicas moldam práticas pedagógicas e produzem uma docência que tenta resistir, mas em condições de forte vigilância.

Excerto 57

Na escola, evitamos falar de feminismo para não causar confusão. Mas isso só reforça a ignorância.

Cursista 8 - Mestra, preta, bi.

Esse enunciado revela uma inflexão crítica. A justificativa “para não causar confusão” opera como racionalização do silenciamento, sustentando a ideia de que falar de feminismo seria “problemático”. Entretanto, a segunda frase rompe essa lógica ao afirmar que a omissão reforça a ignorância, produzindo, discursivamente, um deslocamento do sujeito para uma posição crítica.

Esse movimento evidencia o que Freire (1987) descreve como passagem da consciência ingênua para a consciência crítica: o cursista reconhece o silêncio como opressão e identifica que evitar conflitos também é uma forma de reproduzir desigualdades. O discurso, portanto, tensiona a ordem dominante ao expor a violência epistêmica do não-debate.

Excerto 58

Quando eu ouvi outras mulheres falando, percebi que eu também podia falar. A gente se cala porque não encontra espaço.

Cursista 21 - Professora de Letras, preta, hétero.

Esse excerto evidencia a dimensão relacional da voz. O “poder falar” surge como efeito da escuta de outras mulheres, articulando-se à noção de comunidade discursiva (hooks, 2019). O sujeito não encontra sua voz individualmente, mas na presença de outras vozes que legitimam o ato de falar.

A afirmação de que “a gente se cala porque não encontra espaço” desloca a responsabilidade do silêncio do indivíduo para a estrutura, desnaturalizando a ideia de que a falta de fala é fruto de falta de coragem. Aqui, o gênero aparece, conforme Scott (1995), como organizador das condições de possibilidade da enunciação. O curso, então, funciona como espaço de reposicionamento subjetivo e político. Apesar desses avanços, também se observou que as vozes masculinas, ainda que minoritárias numericamente, tendiam a ocupar mais o espaço discursivo nos momentos ao vivo do curso. Essa constatação reforça o que Scott (1995) e Butler (2016) discutem sobre a persistência das hierarquias de gênero nas interações cotidianas: mesmo em espaços críticos, as marcas do patriarcado atravessam a fala e a escuta, exigindo vigilância e reposicionamento constante das práticas pedagógicas e discursivas.

Os relatos de experiências com discriminação reforçam o impacto do silenciamento social e institucional sobre as identidades:

Excerto 59

Eu trabalhava numa oficina automotiva, só eu sabia fazer aquele serviço, e muito bem. Mas eu era invisível, mesmo trabalhando. [...] Muitos homens não chegam numa mulher pra pedir um serviço.

Cursista 17 - Professora de artes, parda, hétero.

Nesse excerto, a invisibilidade é construída discursivamente como efeito de um sistema que articula gênero e divisão sexual do trabalho (Saffioti, 2015). O fato de a cursista afirmar que “sabia fazer o serviço, e muito bem” reforça a contradição entre competência técnica e reconhecimento social — contradição típica de espaços masculinizados.

O não reconhecimento da mulher como profissional competente evidencia o funcionamento da colonialidade do gênero (Lugones, 2020), que define quem é autorizado a ocupar determinados lugares de saber. Assim, o excerto explicita como a violência simbólica se materializa na recusa do olhar masculino em reconhecer a autoridade técnica feminina.

Excerto 60

Eu fui expulso de casa e minha mãe enfrentou meu pai. [...] Pessoas trans aos 12, 13 anos são expulsas. E o que é que lhes sobra? A prostituição. Porque eles não têm oportunidade de estudar.

Cursista 6 - Doutorando, branco, homo.

Neste excerto, o sujeito desloca sua experiência individual para uma análise estrutural, evidenciando a produção social da vulnerabilidade trans. A pergunta “o que lhes sobra?” funciona

como denúncia e como crítica à naturalização da marginalização. Trata-se de um movimento discursivo que articula expulsão familiar, falta de acesso à educação e precarização como elementos de um mesmo sistema de violência.

A fala opera como prática de letramento crítico ao situar a discriminação como estrutura, e não como acidente. Assim, o cursista rompe com discursos que individualizam a violência e produz uma leitura social e política de sua trajetória.

Excerto 61

Por muito tempo, a gente foi ensinada a não falar sobre gênero. Agora percebo que o silêncio também é uma forma de opressão.

Cursista 24 - Profissional de serviço social, parda, hétero.

Nesse enunciado, observa-se a resignificação dos processos de silenciamento. A formulação “a gente foi ensinada” evidencia que o silêncio não é espontâneo, mas prática pedagógica e socialmente instituída. Assim, o sujeito identifica que o silenciamento é também uma forma de ensino, ensino do que não deve ser dito.

Ao reconhecer o silêncio como opressão, a cursista realiza um gesto de letramento crítico que rompe com a naturalização dessas práticas. Essa tomada de consciência transforma o silêncio em objeto de análise política, reposicionando a docente como agente de mudança.

Em síntese, a categoria *silenciamento e voz* explicita como as relações de poder moldam as possibilidades de fala e de escuta nas instituições educativas. Se o silenciamento emerge como produto do conservadorismo e da censura simbólica, a voz, construída coletivamente, torna-se um gesto político de resistência e de reexistência. Ao reconhecer o ato de falar como prática libertadora (hooks, 2019; Freire, 1987), os/as docentes do curso podem resignificar seus lugares na escola e reafirmar o potencial transformador da educação crítica e feminista. Diferente de contextos em que o silenciamento é sutil, nossos dados revelam que, neste território dominado pelo agronegócio, o silenciamento opera de forma ostensiva e institucionalizada (via gestão e leis municipais/estaduais), criando uma camada extra de tensão psíquica para o docente que não é comumente relatado na literatura de grandes centros.

5.3.7.1 Silenciamento e voz: diálogo teórico

A categoria apresenta como práticas discursivas e institucionais produzem limites para o que pode ser dito na escola e para quem pode falar. Os excertos mostram que o silenciamento não

é apenas um gesto individual, mas resultado de relações de poder que regulam sentidos e restringem a agência docente. Essa perspectiva encontra respaldo em Foucault (1996), ao afirmar que o poder opera produzindo regimes de verdade que moldam sujeitos e condições de enunciação. O ambiente de vigilância simbólica criado por políticas conservadoras e por discursos como o Escola Sem Partido reforça o que Scott (1995) descreve como a dimensão política do gênero: determinados temas tornam-se alvo de controle precisamente porque ameaçam hierarquias sociais. Assim, o silenciamento se configura como tecnologia de poder que define fronteiras do dizível e produz docentes que aprendem a moderar sua fala para permanecer dentro da aceitabilidade institucional.

Os relatos também indicam que o silenciamento é intensificado por marcas sociais como gênero, raça e sexualidade, reforçando a tese da colonialidade do gênero (Lugones, 2020), que estrutura quem pode ser reconhecido como legítimo produtor de saber. A professora invisibilizada em um espaço masculinizado ou o cursista trans expulso de casa demonstram que o silêncio opera como violência epistêmica, apagando identidades e restringindo oportunidades. Do ponto de vista dos letramentos críticos (Janks, 2016; Magalhães, 2004), esses excertos revelam como discursos hegemônicos atravessam subjetividades e moldam práticas pedagógicas, produzindo uma relação com a linguagem marcada pelo risco. A autocensura, portanto, emerge como efeito discursivo de relações assimétricas, e não como fragilidade individual, evidenciando o modo como hierarquias sociais produzem silêncios específicos e desigualmente distribuídos.

Ao mesmo tempo, os dados mostram brechas de resistência. Quando cursistas afirmam que “o silêncio reforça a ignorância” ou que “poder falar” depende de ouvir outras mulheres, emergem deslocamentos críticos que aproximam essa categoria da pedagogia freireana e feminista (Freire, 1987; hooks, 2019). Aqui, a voz é compreendida como gesto político de existência, articulado à ideia de que falar é produzir mundos possíveis. Esse reposicionamento discursivo revela uma passagem da consciência ingênua para a crítica, na qual o silêncio deixa de ser naturalizado e é reconhecido como prática opressiva ensinada historicamente. O curso, nesse sentido, opera como espaço de legitimação da voz e de construção de coletividades que enfrentam a censura simbólica por meio da partilha de experiências. Assim, silenciamento e voz não aparecem apenas como polos opostos, mas como processos em disputa: enquanto o poder busca administrar o dizível, sujeitos docentes constroem estratégias de resistência e reexistência que ampliam suas possibilidades de enunciação.

5.3.8 Coletividade de reexistência

A categoria coletividade de reexistência emergiu com força nas falas e atividades do curso, articulando redes de apoio, vínculos afetivos e práticas discursivas de resistência entre mulheres e grupos minorizados. Essa coletividade não se configura como um simples gesto individual de empatia, mas como prática política e discursiva, em que o cuidado, a escuta e o compartilhamento produzem novas formas de existência social. Nesse sentido, a categoria dialoga tanto com Freire (2021) e Magalhães (2004) sobre a importância da linguagem como construção coletiva de sentido quanto com os feminismos latino-americanos e decoloniais que concebem afeto, comunalidade e solidariedade como estratégias de resistência ao patriarcado e à colonialidade (hooks, 2018; Lugones, 2020; Miñoso, 2020).

A recorrência do termo “sororidade” nas falas evidencia o reconhecimento de alianças entre mulheres. Entretanto, seguindo as críticas de autoras decoloniais como Lugones (2020) e Miñoso (2020), esse conceito precisa ser problematizado em sua dimensão universalizante. Historicamente, a sororidade foi nomeada a partir da experiência de mulheres brancas, enquanto mulheres negras já articulavam redes de cuidado muito antes de o termo ganhar visibilidade, crítica que se materializa na noção de dororidade, proposta por Vilma Piedade (2017). A autora afirma: “a sororidade parece não dar conta da nossa pretitude... a dororidade é a dor que só pode ser sentida a depender da cor da pele; quanto mais preta, mais racismo, mais dor”. Assim, a dororidade desloca o debate para o reconhecimento das violências interseccionais que atravessam os corpos negros e para a construção de alianças que partam da experiência vivida.

Em muitos relatos dos cursistas, a empatia e a coletividade foram associadas ao fortalecimento mútuo e à construção de comunidades discursivas de apoio, como exemplificam os depoimentos:

Excerto 62

É visível o medo, a insegurança e a pressão para que a instituição não trabalhe essa temática. Nossos alunos estão lá. Muitos são pessoas LGBT, que estão descobrindo sua sexualidade, muitos sem apoio ou diálogo familiar. Essa diversidade se manifesta no cotidiano escolar, enquanto os problemas e violências emergem também nas ruas. A escola ainda se mostra tão recuada e insegura, preferindo não discutir o assunto ou ocultar o problema. Isso é muito triste, sobretudo considerando o papel institucional da escola, amparado pela legislação, como vimos no primeiro dia do curso. É realmente preocupante.

Penso: por que a escola não cumpre plenamente seu papel de orientar? A escola não vai estimular nada além do conhecimento. Esse discurso de que incentiva determinada sexualidade simplesmente não existe e precisa ser contestado. O papel

da escola é orientar e difundir saberes, garantindo um ambiente de respeito e formação cidadã.

Cursista 6 - Doutorando, branco, homo.

Esse enunciado revela o funcionamento de um discurso de responsabilização ética que desloca o olhar da docente da experiência individual para a dimensão coletiva da escola como instituição social. O cursista interpela a escola enquanto sujeito que “omite”, “recua” e “oculta”, atribuindo à instituição agência discursiva e política, movimento analítico que evidencia um letramento crítico sobre a função social da educação. O uso reiterado de termos como “recuada”, “insegura” e “pressão” constrói discursivamente uma ambiência escolar marcada pela evasão do debate, produzindo um cenário de abandono simbólico das/os estudantes LGBT.

Ao afirmar que a escola deve “orientar e difundir saberes”, o cursista formula uma contranarrativa que desafia a lógica do silenciamento e reafirma a escola como espaço de cidadania. Esse gesto discursivo opera como resistência e articula-se ao que hooks (2013) define como pedagogia do amor, um compromisso ético que reconhece a vulnerabilidade do outro como responsabilidade coletiva. Ainda com essa preocupação, em outro depoimento o cursista 6 complementa:

Excerto 63

É importante haver uma ação que desenvolva a prática do respeito e da empatia com todas as manifestações identitárias, evitando assim atitudes segregadoras.

Cursista 6 - Doutorando, branco, homo.

Esse enunciado revela a produção discursiva de uma ética da convivência, em que “respeito” e “empatia” não aparecem como emoções, mas como práticas sociais. A formulação “todas as manifestações identitárias” amplia o campo da legitimidade, reconhecendo a pluralidade dos sujeitos e ativando uma concepção de diversidade que se afasta da tolerância liberal e se aproxima de uma política de reconhecimento (Fraser, 2001). Assim, observa-se o funcionamento de um discurso que convoca ações coletivas e não apenas atitudes individuais.

Além disso, o uso da expressão “evitando atitudes segregadoras” aponta para uma leitura crítica dos efeitos sociais da linguagem. O educador identifica que a empatia opera preventivamente, funcionando como prática discursiva capaz de desestabilizar desigualdades. Trata-se de uma materialização da proposta de Jordão (2016), que entende o letramento crítico como abertura para o outro.

Excerto 64

Entendo a importância do empoderamento feminino e a sororidade entre as

mulheres, principalmente as negras.

Cursista 25 - Psicóloga, preta, hétero.

Nesse excerto, a cursista marca discursivamente a interseccionalidade ao destacar que a sororidade é especialmente importante “entre mulheres negras”. O advérbio “principalmente” funciona como gesto analítico que reconhece a assimetria racial como determinante para as formas de apoio, tensionando visões universalistas de sororidade. Observa-se, aqui, um deslocamento para a perspectiva da dororidade (Piedade, 2017), ainda que não nomeada diretamente.

Ao relacionar empoderamento e sororidade, o discurso se apropria de categorias frequentemente esvaziadas pelo neoliberalismo e reinscreve-as como práticas políticas de resistência coletiva. A cursista produz uma posição discursiva que reconhece a dor racial como elemento central das alianças entre mulheres negras, alinhando-se às reflexões de Miñoso (2020) sobre a necessidade de uma política feminista que parta da experiência encarnada. Os relatos a seguir, representam uma pouco dessa experiência encarnada citada por Miñoso (2020).

Excerto 65

As falas das colegas me emocionaram. Percebi que não estou sozinha.

Cursista 1 - Acadêmica de Letras, branca, hétero.

Excerto 66

A gente cria força quando compartilha as dores e as conquistas.

Cursista 10 - Mestranda em história, parda, hétero.

Esses enunciados revelam a constituição de uma comunidade afetiva e discursiva. A frase “percebi que não estou sozinha” marca o momento em que o sofrimento individual é ressignificado como experiência coletiva — movimento que hooks (2013) identifica como fundante de uma pedagogia feminista do cuidado. A emoção aparece como forma de leitura crítica do mundo e como condição para a ação política.

A afirmação de que “a gente cria força quando compartilha” evidencia que o compartilhamento produz efeitos subjetivos e políticos. O discurso performa a coletividade como potência, e não como fragilidade, articulando-se ao conceito de reexistência (Lugones, 2020). Ao transformar dor em força, o sujeito opera um movimento de reconstrução de si que só se torna possível em comunidade.

Excerto 67

O curso me fez enxergar que as mulheres precisam se apoiar e não competir entre si.

Cursista 8 – Mestra em linguística, preta, bi.

Esse enunciado revela a reconfiguração de uma ideologia de gênero que naturaliza a rivalidade feminina como traço comportamental. Ao enunciar “as mulheres precisam se apoiar”, a cursista desloca a lógica individualista para uma lógica coletiva, desestabilizando discursos patriarcais que promovem a competitividade como forma de fragmentação entre mulheres. Essa transformação discursiva evidencia o impacto do curso como prática de letramento crítico, reorientando interpretações sobre o lugar das mulheres na sociedade.

A contraposição “apoiar” versus “competir” funciona como operação discursiva que expõe a artificialidade de certos discursos hegemônicos e propõe uma ética feminista da solidariedade. Assim, observa-se a construção de uma subjetividade que compreende o apoio mútuo como estratégia política.

As falas analisadas evidenciam a emergência de uma ética do cuidado, no sentido proposto por hooks (2013), em que o reconhecimento do outro e a construção de vínculos tornam-se práticas pedagógicas transformadoras. A coletividade aqui não é apenas ambiente, mas modo de existência discursiva, em que o compartilhamento das experiências produz subjetividades mais críticas e politizadas.

Práticas de alteridade e abertura para o outro também foram centrais. O reconhecimento de preconceitos internalizados (“me assustei com uma pessoa trans no banheiro”) e a busca por linguagens mais inclusivas (“Como posso te chamar?”) demonstram que o curso produziu deslocamentos discursivos que reposicionam docentes diante das diferenças. Esse movimento dialoga com Jordão (2016), para quem o letramento crítico implica questionar a própria posição no mundo.

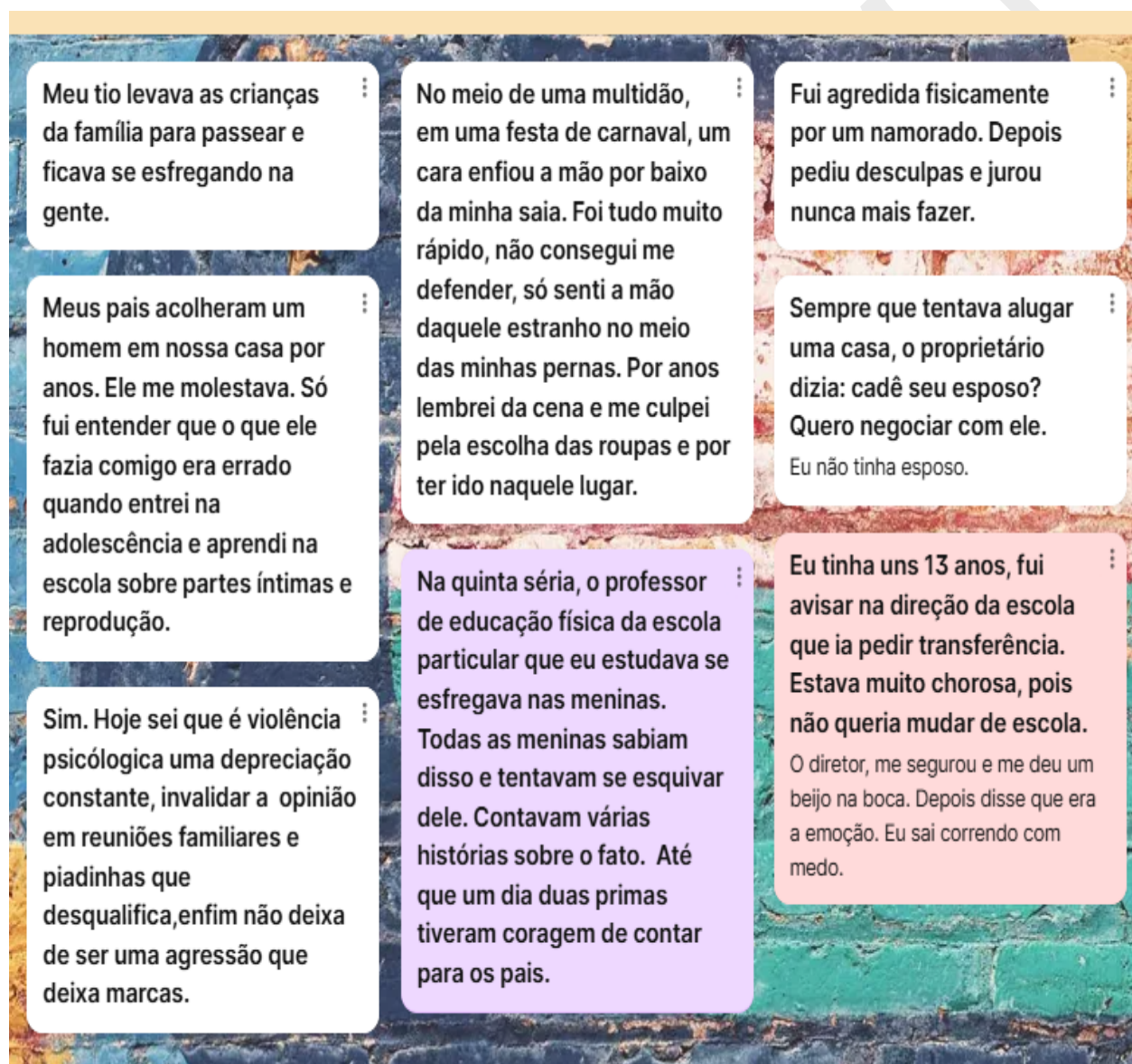
Um marco simbólico desse processo foi a atividade Mural das Violências, realizada com os cursistas em um dos últimos encontros, com um Padlet virtual, em que relatos anônimos de violência (majoritariamente sexual na infância) foram compartilhados. O exercício constituiu um espaço de cura coletiva, conforme sugerem Lugones (2020) e Miñoso (2020), que enxergam a partilha de dores como forma de enfrentamento à solidão colonial. Ao transformar dor em palavra, as cursistas produziram resistência e reconstrução.

Um momento simbólico desse exercício coletivo ocorreu na atividade “Mural das violências”, no qual cursistas compartilharam de forma anônima suas histórias de violências

sofridas. A atividade foi realizada no *Padlet*³⁸, uma plataforma que disponibiliza um mural virtual colaborativo e que possibilita interação anônima. A ação mobilizou treze relatos, em sua maioria de violência sexual ocorrida na infância ou juventude, revelando o caráter intergeracional e estrutural da opressão de gênero, como pode ser evidenciado nas imagens a seguir.

Imagem 9 - Mural das violências – parte 1

Atividade realizada no 9º encontro com objetivo de reunir depoimentos anônimos

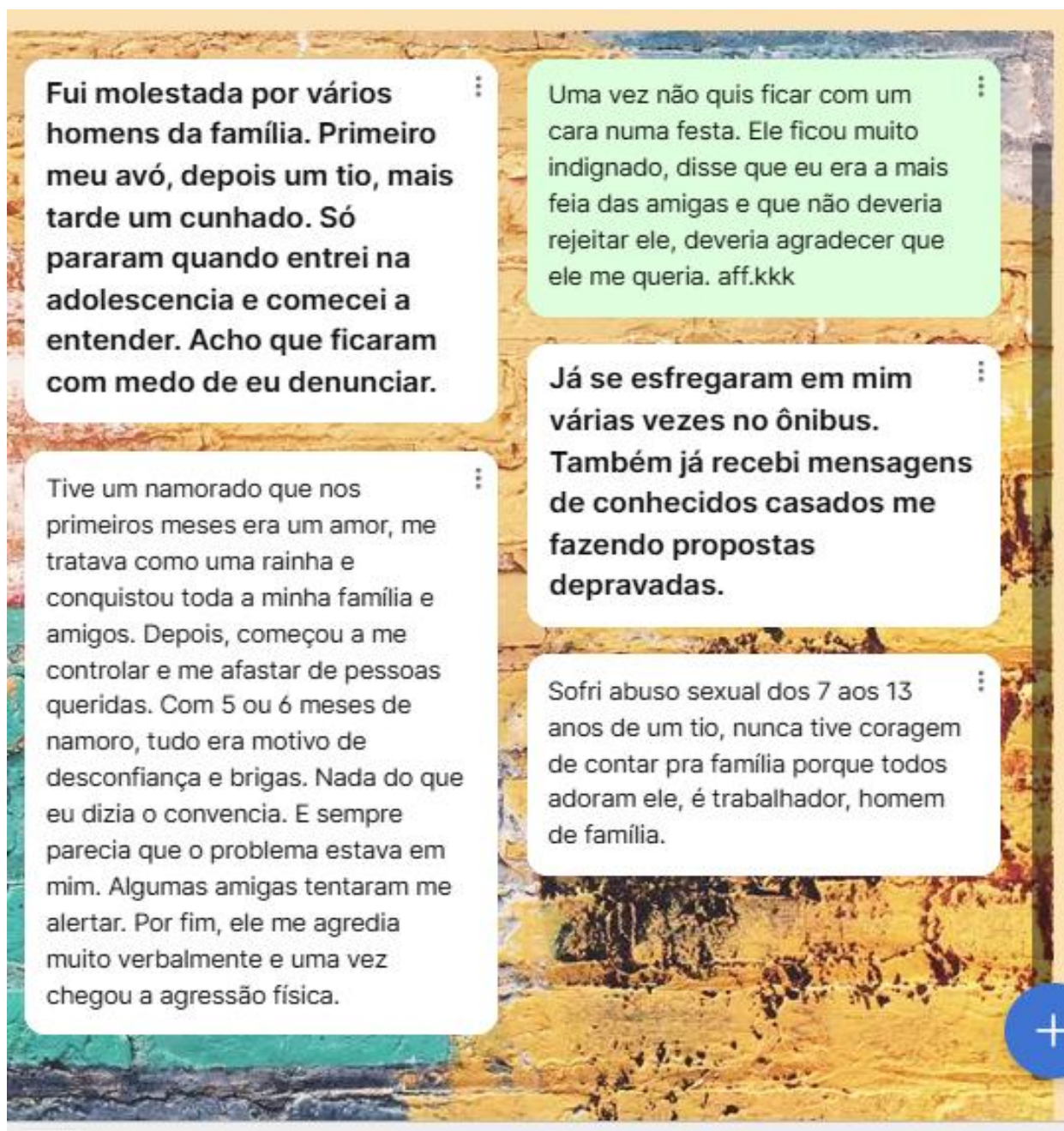


Fonte: print do Padlet, depoimentos dos cursistas, out/nov. de 2023

³⁸ A plataforma está disponível em: https://padlet.com/dashboard?mobile_page=Collection&filter=made

Imagem 10 - Mural das violências – parte 2

Atividade realizada no 9º encontro com objetivo de reunir depoimentos anônimos



Fonte: print do Padlet, depoimentos dos cursistas, out/nov. de 2023

Os relatos coletados de forma anônima estão em consonância com as estatísticas que indicam que meninas são frequentemente abusadas por familiares ou pessoas muito próximas. Também evidenciam que, a partir da adolescência, momento em que a menina passa a reconhecer

aqueles atos como abusos, essas violências tendem a cessar. Além disso, surgem narrativas de abusos sofridos em relacionamentos amorosos, nos quais namorados agredem e simultaneamente performam uma imagem de “bons moços”, bem como relatos sobre a vulnerabilidade das mulheres em espaços públicos, onde homens se esfregam nelas ou passam a mão.

O compartilhamento dessas narrativas produziu um efeito de empatia e conscientização coletiva, reafirmando a importância da escuta e do reconhecimento mútuo como caminhos de resistência. Falar sobre a dor, nesse contexto, constitui um ato de enfrentamento e reexistência, transformando o sofrimento em potência coletiva para sustentar a luta.

A coletividade também se expandiu para além do universo feminino, quando as/os participantes defenderam a necessidade de incluir meninos e homens nas discussões sobre gênero e no acolhimento. Esse posicionamento evidencia uma visão de formação crítica que envolve todos os sujeitos, movimento alinhado à pedagogia libertadora de Freire (2021) e à ética do cuidado de hooks (2013). Assim, a coletividade torna-se horizonte político de transformação e não apenas laço afetivo.

Em síntese, a categoria coletividade de reexistência expressa a construção de uma pedagogia afetiva, decolonial e crítica, na qual o vínculo entre mulheres e a escuta das diferenças se tornam práticas de resistência e transformação. Essa ética relacional, sustentada pela dororidade e pela alteridade, reconfigura o individualismo em solidariedade, o silêncio em voz e a vulnerabilidade em força política. Conforme indicam hooks (2018) e Lugones (2020), é no reconhecimento da dor compartilhada e na reconstrução de laços comunitários que se forja a possibilidade de um feminismo que cura, educa e emancipa, um feminismo que, como o letramento crítico transforma tanto quem fala quanto quem escuta.

Este achado evidencia que, em contextos hostis, a formação continuada deixa de ser apenas um espaço de aquisição de conteúdo para se tornar uma estratégia de sobrevivência profissional. A originalidade desta experiência reside na constatação de que o afeto e a troca de vivências são, metodologicamente, tão eficazes quanto a teoria para a permanência do docente na carreira.

5.3.8.1 Coletividade de reexistência: diálogo teórico

A emergência de práticas discursivas em que vínculo, cuidado e solidariedade se tornam formas de resistência política, especialmente entre mulheres e grupos minorizados são manifestas nessa categoria analítica. Longe de uma dimensão meramente afetiva, essas práticas configuram

modos coletivos de construir sentido, conforme defendem Freire (2021) e Magalhães (2004), para quem o diálogo e a linguagem são espaços de produção compartilhada do mundo. Ao mesmo tempo, a categoria evidencia que essas coletividades não são homogêneas: dialogam com os feminismos latino-americanos e decoloniais (hooks, 2013; Lugones, 2020; Miñoso, 2020), que compreendem afeto e comunalidade como estratégias contra as violências estruturais do patriarcado e da colonialidade. Assim, a coletividade aparece como modo de existir em relação — uma prática de reexistir que se forja na partilha de dores, na escuta e na co-construção de alternativas.

Os dados mostram que o curso produziu importantes deslocamentos nas percepções das/os participantes, sobretudo ao tensionar entendimentos naturalizados sobre empatia, sororidade, solidariedade e apoio mútuo. O reconhecimento crítico da “solidão” e das experiências de violência relatadas nos excertos indica que as cursistas passaram a compreender a dor não apenas como experiência individual, mas como marca estrutural de gênero, raça e sexualidade, como argumentam Miñoso (2020) e Piedade (2017) ao introduzir a noção de *dororidade*. A atividade do “Mural das violências”, por exemplo, impulsionou a percepção de que o sofrimento compartilhado produz consciência coletiva e agência, ressoando a pedagogia do amor de hooks (2013). Ao afirmar que “não estou sozinha” ou que “criamos força quando compartilhamos”, as cursistas demonstram o impacto formativo do curso, que reorientou leituras sobre si e sobre as relações sociais. Mesmo quando não houve transformação plena, como nos casos em que ainda emergem discursos de tolerância liberal, observa-se que o curso criou brechas para problematizações e revisões críticas de crenças anteriores.

Os processos discursivos reconfigurados dentro dessa categoria evidenciam uma passagem do individual para o coletivo, deslocando significados associados à rivalidade entre mulheres, ao silêncio institucional e à concepção privatizada da dor. A reinterpretação da escola como sujeito político responsável por orientar e enfrentar violências — e não como espaço neutro — mostra a emergência de discursos de responsabilização ética alinhados à perspectiva freireana de educação como prática de liberdade (Freire, 1999). Além disso, termos como “apoio”, “compartilhar” e “força” passam a operar como marcadores de resistência e não de fragilidade, aproximando-se da proposta de reexistência de Lugones (2020), em que a comunidade se torna lugar de cura e reconstrução. Discursivamente, observa-se também a crítica a noções universalistas de sororidade e a inscrição de posicionamentos interseccionais, em consonância com Piedade (2017) e Miñoso

(2020). Assim, a linguagem passa a performar novas posições de sujeito, mais conscientes, politizadas e comprometidas com relações de solidariedade, evidenciando o que Jordão (2016) entende como letramento crítico: a capacidade de ler e transformar o mundo por meio da palavra.

5.4 (Re)Configurações discursivas das/os participantes: inscrição e avaliação final

Nesta seção, propomos comparar os depoimentos iniciais, realizados pelos/as cursistas na ficha de inscrição, com as declarações finais, registradas na avaliação de encerramento do curso. Retomamos aqui o quarto objetivo específico da tese, que propõe avaliar, com base na análise integrada dos dados, em que medida o curso Felin funcionou como uma ferramenta de letramento crítico, fomentando a capacidade das/os participantes de ler e questionar criticamente discursos hegemônicos sobre gênero e a própria BNCC. Com essa análise, buscamos compreender se o curso alcançou seus propósitos e se os/as cursistas tiveram um desenvolvimento proveitoso, conforme se espera de uma ação de formação continuada e de um projeto de extensão universitária.

Conforme Nóvoa (2009), a formação continuada não se reduz a uma simples atualização técnica, mas configura-se como um processo crítico-reflexivo, em que o/a docente assume um papel ativo, construindo saberes a partir da própria prática. Da mesma forma, Imbernón (2010) destaca que a formação deve envolver colaboração entre pares, apoio institucional e implicar educadoras/es como sujeito da formação, não apenas como objeto.

Diante desses referenciais, nossa análise parte da hipótese de que um curso de formação continuada bem-sucedido é aquele no qual os/as participantes se percebem como protagonistas da sua trajetória profissional, passam por transformações de crenças e atitudes, e identificam repercussões concretas em sua prática pedagógica. Neste sentido, ao analisar as reflexões iniciais e finais podemos avaliar não apenas “o que mudou”, mas também “como” e “em que medida” essa mudança ocorreu.

Analisando os questionários, inicial e final, podemos observar transformações significativas nos discursos e nas (re)configurações identitárias das/os participantes. A comparação entre os dois momentos revela os efeitos de sentido produzidos pelo curso e como ele funcionou como uma ferramenta de letramento crítico.

No questionário inicial, os discursos dos cursistas revelam falta de familiaridade com a temática, visto que a maioria dos inscritos (29 de 44) nunca havia participado de cursos sobre feminismo ou como abordá-lo em sala. Respostas como "Não tenho ideia de por onde começar" e

"Falta de informação" são recorrentes. A principal dificuldade apontada é o medo de pais, da direção escolar e de uma comunidade conservadora. Termos como "ideologia", "doutrinação" e "receio" aparecem com frequência. Isso reflete diretamente o contexto de "cruzada antigênero" e a pressão do movimento "Escola Sem Partido" discutido por Corrêa e Prado (2024) e Silva (2024).

Ainda na inscrição, os cursistas mencionam a ausência do tema no PPP (Projeto Político-Pedagógico) e a resistência da gestão escolar. Isso dialoga com a análise de Magalhães (2004) sobre o hiato entre teoria e prática e a necessidade de a transformação partir da escola, não ser imposta. As expectativas para o curso giraram em torno de "buscar conhecimentos", "ter um maior conhecimento do assunto" e "desenvolver habilidades". Havia também um forte desejo de transformação prática:

Excerto 68

Sou feminista e quero saber como levar isso pra sala de aula.

Cursista 1 - Acadêmica de Letras, branca, hétero.

Esse enunciado revela um movimento inicial de desejo, marcado pela busca por transpor identidades políticas para a prática pedagógica. A formulação “levar isso pra sala de aula” inscreve a cursista em uma posição de sujeito que reconhece o feminismo como saber legítimo, mas ainda não domina os caminhos discursivos e didáticos para sua implementação. Hooks (2013) lembra que a pedagogia feminista é uma prática situada, que exige consciência crítica e compromisso com o ato de ensinar. O enunciado revela essa busca pela resistência mediada pelo ensino. Esse desejo de articulação entre teoria e prática é central para uma formação crítica, como propõe Freire (1991) e Magalhães (2004) entre outros. No depoimento seguinte também percebemos esse desejo.

Excerto 69

Minha dificuldade é aplicar isso de forma prática e que não ocorra nenhum problema, pois os pais e alunos são superconservadores. Isso pode dar a ideia de que o professor está fazendo "ideologia" com os alunos. Tenho bastante receio.

Cursista 8 – Mestra em linguística, preta, bi.

Esse excerto evidencia o impacto dos discursos conservadores na constituição do medo docente. O “receio” aparece como efeito de práticas discursivas de vigilância e ameaça, associadas ao medo de acusações de “doutrinação”. Lugones descreve que a colonialidade cria “hostilidades traiçoeiras” que bloqueiam a autodeterminação das mulheres e de sujeitos dissidentes; esse mecanismo aparece aqui na forma de autocensura.

Além disso, a cursista articula sua dificuldade com o cenário social e comunitário, não como incapacidade individual, movimento analítico alinhado ao que Freire (2021) descreve como consciência crítica: “os homens se libertam em comunhão”. O excerto expõe o ponto de partida: uma docente sensível à temática, mas capturada por forças discursivas que moldam sua agência. O curso, como veremos nas falas finais, tensiona esse lugar.

Em síntese, o discurso inicial é marcado por uma posição de insegurança epistêmica e política, com os sujeitos se representando como despreparados e vulneráveis frente a estruturas de poder conservadoras.

Na avaliação final, percebe-se uma maior segurança, consciência crítica e agência. A maioria expressa se sentir mais segura. Justificativas como "porque tive um preparo na formação" e "tive acesso a discussões muito profícuas" mostram que o curso forneceu um repertório discursivo (Janks, 2016) que fortaleceu sua base argumentativa. O excerto abaixo indica uma transição do medo para a coragem fundamentada.

Excerto 70

Sinto-me mais informado sobre o assunto e acredito que mais sensibilizado a essas questões, contudo o contexto escolar nos apresenta muito mais desafios que meramente conhecer e debater. Eu diria que adquiri mais motivos para ter a coragem de abordar tais temas.

Cursista 15 - Professor de idiomas, branco, hétero.

Neste excerto, observa-se uma mudança discursiva central: o deslocamento do medo para a coragem fundamentada. A expressão “mais motivos” é reveladora, pois indica que o curso não apenas forneceu conteúdos, mas produziu justificações discursivas e ético-políticas. Hooks (2013) afirma que a pedagogia feminista é uma pedagogia do empoderamento, que se expressa como coragem coletiva e situada.

A referência à informação também dialoga com o que Magalhães (2004) descreve como ampliação do repertório crítico: compreender a natureza ideológica dos discursos e reposicionar-se diante deles. Freire (2001) reforça que a curiosidade epistemológica é motor da aprendizagem crítica, pois educar é “um ato político” e não meramente “técnico”. Aqui, o professor se reconhece como sujeito que lê e transforma o mundo.

As reflexões finais indicam que o curso aguçou a curiosidade epistemológica (Freire, 2021). Eles relatam passar a "observar com outras lentes sociais", perceber "atitudes machistas em você, colegas ou alunos que antes não percebia". Isso evidencia o desenvolvimento do letramento crítico,

permitindo-lhes identificar, como propunha Janks (2016), "quem se beneficia" e "quem exclui" nas relações cotidianas. A fala a seguir é um testemunho direto desse efeito.

Excerto 71

Algumas questões têm raízes tão profundas que são quase imperceptíveis, os encontros lançaram luz e questionamentos sobre atitudes e comportamentos, até mesmo sobre formas de ver a vida que mostraram meramente frutos de um machismo institucionalizado.

Cursista 15 - Professor de idiomas, branco, hétero.

Esse enunciado revela um deslocamento discursivo produzido pela desnaturalização. Ao afirmar que certas questões eram “imperceptíveis”, o cursista reconhece que estava imerso em práticas naturalizadas do machismo institucional. Essa percepção ecoa diretamente o que Louro (1997) argumenta: o gênero opera como matriz organizadora das instituições, tornando-se parte do que é visto como normal.

O curso parece funcionar aqui como prática de *desocultamento*, tal como defendido por Miñoso (2020), que afirma que a crítica feminista decolonial deve revelar os mecanismos sutis da colonialidade que se infiltram nas relações cotidianas. O excerto demonstra o letramento crítico em operação: iluminar o que antes era invisível.

Em uma questão, da avaliação final, que pedia sugestões para diminuir a violência contra a mulher, os cursistas propõem ações concretas: "projetos, palestras, sarais", "trabalhar o tema o ano todo", "muito diálogo, debate, oficinas". Eles já não se veem apenas como receptores de conhecimento, mas como agentes de transformação em seus contextos escolares, um princípio central da linguística aplicada crítica e do feminismo comunitário de Paredes Carvajal (2020).

Há nas respostas o reconhecimento da formação continuada e identificação de novas fronteiras: a valorização de cursos como o FeLin é unânime. Eles também demonstram autocrítica ao identificar temas que precisam se aprofundar, como linguagem não-binária, movimentos LGBTQIAPN+ e letramento racial. Isso mostra que o curso não esgotou o processo, mas inaugurou uma postura de aprendizagem contínua e crítica, essencial para a formação docente (Magalhães, 2004).

O curso permitiu que as/os cursistas lessem não apenas textos, mas as relações sociais e a si mesmos de forma crítica. A percepção da normalização das opressões é um exemplo claro.

Excerto 72

Os encontros do curso foram importantes para problematizar várias questões que precisam ser detalhadas no espaço escolar. Precisamos pensar que, para além das nossas disciplinas que ministramos, as temáticas de gênero, sexualidade, raça, classe social, deficiência e várias outras podem ser associadas aos assuntos que levamos à sala de aula.

Cursista 6 - Doutorando, branco, homo.

Esse excerto revela um entendimento interseccional e interdisciplinar da prática pedagógica. A enumeração de marcadores sociais da diferença indica uma leitura ampliada do currículo e da docência, refletindo a compreensão de que todos os signos são ideológicos (Bakhtin, 2006) e que discursos educacionais são sempre socialmente posicionados, como aponta Magalhães (2004).

Além disso, a fala dialoga com a afirmação de Hollanda (2020) de que é urgente construir “contraepistemologias situadas” que articulem gênero, raça e classe no campo educacional. O cursista reconhece a necessidade de integrar essas dimensões como saber curricular, movimento que revela expansão da consciência crítica e leitura de mundo freireana.

Em relação à BNCC, embora não citada diretamente nas respostas finais, a menção à necessidade de estudar sobre leis e normativas e uma resposta que conecta o tema ao “Enem 2023” indicam que os cursistas estão mobilizando o letramento crítico para (re)ler o currículo oficial, buscando as “brechas” (Capparelli, 2020) para inserir as discussões de gênero, mesmo com a supressão dos termos na Base.

O medo inicial da acusação de “doutrinação” (discurso hegemônico conservador), mesmo ainda persistindo no depoimento de alguns cursistas, deu lugar a um discurso de “resistência” e “coragem” fundamentada. Eles passaram a enxergar a si mesmos e às suas práticas através de uma lente desnaturalizadora, questionando a “ideologia” por trás de piadas, brincadeiras e atitudes machistas, tal como propunha a análise de Perla Silva (2019) sobre a construção discursiva da mulher em sua pesquisa.

Excerto 73

Achei super esclarecedor os temas e importante, as trocas com os colegas e professores e a importância da lei para me respaldar quando for trabalhar o tema em alguns espaços.

Cursista 25 - Psicóloga, preta, hétero.

A centralidade da “lei” aqui é discursivamente significativa. Ela indica que o cursista passou a compreender a legislação como instrumento de agência, e não como ameaça. Esse

reposicionamento ecoa a crítica de Lugones à colonialidade do poder, que usa aparatos legais para silenciar grupos subalternizados; romper com essa lógica exige reconhecer o direito como ferramenta de resistência.

O termo “respaldar” indica que o curso forneceu argumentos e referências que permitem ao docente enfrentar discursos conservadores sobre “doutrinação”. Essa mudança discursiva aproxima-se da prática de letramento crítico defendida por Janks (2016), que busca compreender “quem se beneficia e quem é excluído” pelas estruturas sociais.

Excerto 74

É muito importante o acesso à essas formações tanto na graduação quanto no exercício da profissão, pois a sociedade vive em constante transformação. Há conceitos que não tive acesso na graduação, mas que se tornaram comuns nos centros acadêmicos hoje, por exemplo.

Cursista 7 – Mestra em literatura, branca, hétero.

O excerto revela o reconhecimento do caráter histórico e mutável dos conceitos, indicando uma postura epistemológica de abertura. A cursista articula formação docente com mudanças sociais, alinhando-se à perspectiva freireana de que educação é processo contínuo, e que “ninguém nasce educador”, é preciso reinventar-se constantemente.

Essa leitura também dialoga com a crítica feita por Paredes ao patriarcado colonial: é preciso atualizar as categorias para compreender violências contemporâneas e reconstruir comunidades de luta. Assim, o excerto evidencia que o curso inaugurou uma postura de formação permanente.

Excerto 75

Aprendi a me colocar em constante aprendizado e, neste momento, me coloco a observar as demandas que surgem durante a vida e ir me informando mais para tentar estar à frente do preconceito.

Cursista 15 - Professor de idiomas, branco, hétero.

Esse enunciado revela uma mudança identitária, na qual o sujeito se percebe não como consumidor de conteúdos, mas como agente político que atua contra o preconceito. A formulação “estar à frente do preconceito” indica deslocamento discursivo da defensiva para a proatividade.

Freire (2021) enfatiza a importância da “curiosidade indócil” como base para a prática docente crítica, que se mantém em permanente transformação para enfrentar irracionaisismos e

opressões estruturais. Da mesma forma, Miñoso (2020) lembra que enfrentar o preconceito exige compreender sua genealogia colonial. O excerto é exemplar desse movimento.

A comparação entre os discursos iniciais e finais revela uma transição expressiva: de sujeitos inseguros e atravessados pelo medo de represálias para participantes mais críticos, reflexivos e politicamente posicionados. Ao ampliar o repertório discursivo (Janks, 2016), o curso possibilitou que os cursistas desenvolvessem uma leitura crítica não apenas dos textos trabalhados, mas também de si mesmos e das relações sociais que estruturam o cotidiano escolar. Essa mudança indica a incorporação da compreensão, defendida pela LAC e pelos feminismos decoloniais, de que a linguagem é prática social e que transformações discursivas são, simultaneamente, transformações políticas.

Nesse processo, emergem discursos que evidenciam consciência interseccional, coragem argumentativa e a capacidade de ler criticamente documentos oficiais como a BNCC, reposicionando à docência como prática transformadora. As interações durante o curso também sugerem a constituição de um espaço de colaboração crítica, conforme propõe Magalhães (2004), no qual a troca entre pares e o apoio mútuo contribuíram para romper o isolamento inicial e formar uma comunidade interpretativa (Jordão, 2016). O reconhecimento da relevância do curso e o desejo de que ele tenha continuidade nas escolas reforçam esse sentimento de pertencimento e de construção coletiva.

De modo geral, a análise comparativa dos questionários (inicial e final) indica que o FeLin cumpriu seu papel como dispositivo de formação e letramento crítico, promovendo deslocamentos identitários importantes. Os participantes passaram de uma posição de vulnerabilidade e desconhecimento para uma postura de maior segurança epistêmica, consciência política e agência transformadora. Ao fornecer instrumentos linguístico-discursivos que permitem questionar discursos hegemônicos e ler a escola como espaço de disputa, o curso superou expectativas iniciais centradas apenas em “conhecimento” e “habilidades”, favorecendo a emergência de uma postura ética, política e crítica diante do ato de educar, princípio fundamental da linguística aplicada crítica e da formação docente comprometida com a justiça social.

5.5 Síntese interpretativa do capítulo

É possível reconhecer que aplicação da mineração de dados via IA sobre um corpus sensível e subjetivo demonstrou ser uma ferramenta analítica potente para estudos de gênero, permitindo

identificar padrões de discurso que uma leitura linear poderia deixar escapar, sem, contudo, perder a profundidade interpretativa da Linguística Aplicada Crítica.

Inicialmente, a análise de frequência de palavras oferece um panorama dos núcleos temáticos que estruturam o discurso dos cursistas, destacando campos ligados a “mulher”, “escola”, “gênero”, “trabalho” e marcadores interseccionais como “negra” e “racismo”. Contudo, como argumenta Fairclough (2001), a recorrência lexical não basta para compreender o funcionamento ideológico desses termos, exigindo a articulação com uma leitura crítico-discursiva.

Nesse sentido, as palavras mais frequentes não apenas nomeiam temas, mas produzem sentidos sobre identidades e práticas sociais. “Mulher” combina discursos de resistência e vulnerabilidade; “escola” e “professora” revelam a instituição como espaço de disputa simbólica; e “gênero” evidencia processos de desnaturalização de papéis sociais. A presença de “negra” e “racismo” confirma o caráter interseccional e decolonial das reflexões, enquanto “trabalhar” aponta para uma docência concebida como prática transformadora.

Por fim, termos como “direitos”, “violência” e “respeito” reforçam a dimensão ética e denunciativa do corpus, característica do letramento crítico. Assim, o percurso da frequência lexical à interpretação discursiva mostra que a linguagem funciona como prática social capaz de desvelar desigualdades e construir resistências, indicando que o dado quantitativo é apenas o ponto de partida de uma leitura crítica do mundo.

O levantamento da frequência das palavras articula-se às categorias analíticas ao oferecer um ponto de partida quantitativo que confirma e reforça os temas identificados qualitativamente. Os termos mais recorrentes convergem com os núcleos temáticos das categorias, mostrando que elas emergem de regularidades reais do corpus. Dessa forma, a análise lexical sustenta a pertinência das categorias e fortalece a coerência interna da interpretação discursiva.

A análise das categorias temáticas evidencia que os discursos produzidos ao longo do curso FeLin não constituem apenas respostas pontuais às atividades formativas, mas expressam movimentos mais profundos de leitura de mundo, reposicionamento identitário e reconfiguração das práticas docentes. O conjunto das categorias revela que as cursistas transitam entre três grandes eixos interpretativos: (i) o reconhecimento das estruturas de poder que atravessam seus cotidianos; (ii) a elaboração crítica dessas experiências à luz das discussões sobre gênero, feminismo e educação; e (iii) a emergência de práticas discursivas de resistência, agência e reexistência.

Primeiro, as categorias de *poder e resistência* e *silenciamento e voz* mostram que a escola aparece simultaneamente como espaço de opressão e de possibilidade. As falas das cursistas evidenciam tensões constantes entre o que se pode dizer, o que se ousa dizer e aquilo que tradicionalmente se silencia. Esse movimento revela não apenas hierarquias institucionalizadas, mas também a consciência crescente de que tais hierarquias podem ser nomeadas, discutidas e enfrentadas. A presença reiterada de termos como “medo”, “violência”, “respeito” e “direitos” indica que o curso mobilizou um processo coletivo de interpretação crítica das desigualdades de gênero, contribuindo para que as participantes identificassem dimensões estruturais antes naturalizadas.

Além disso, categorias como *identidade e interseccionalidade* e *(re)educação linguística e discursiva* apontam que, ao narrar suas experiências, as cursistas passaram a reconhecer marcações identitárias que atravessam sua atuação profissional — gênero, raça, classe, maternidade, corpo. Esse reconhecimento discursivo não é apenas descritivo: constitui-se como prática de letramento crítico em que as participantes reorganizam suas próprias histórias, atribuindo novos sentidos às posições de sujeito que ocupam dentro e fora da escola.

Por sua vez, as categorias *empoderamento e agência*, *práticas pedagógicas críticas* e *coletividade de reexistência* mostram a emergência de deslocamentos concretos. As falas registradas na avaliação final indicam que a participação no FeLin gerou mudanças perceptivas, e, em alguns casos, mudanças práticas, que envolvem desde o fortalecimento da autonomia docente até a elaboração de estratégias para abordar gênero e diversidade em sala de aula. Esses movimentos discursivos não são homogêneos: algumas falas evidenciam insegurança, hesitação ou resistência inicial. Entretanto, as inscrições finais revelam que, na maior parte dos casos, o curso produziu espaços de compartilhamento, cuidado e reflexão coletiva capazes de ampliar o horizonte crítico das participantes.

Por fim, ao comparar os discursos da inscrição inicial com aqueles produzidos ao final do curso, observa-se um processo de reconfiguração discursiva gradual: termos antes usados de modo hesitante ou distante aparecem, ao final, articulados a análises mais profundas e politicamente situadas; experiências isoladas tornam-se parte de uma compreensão mais ampla das desigualdades de gênero; relatos de impotência cedem lugar a gestos de agência e compromisso ético com a transformação da prática docente. Em síntese, o capítulo revela que o FeLin operou como um espaço de formação que não apenas forneceu conteúdos, mas possibilitou que as cursistas

reescrevessem seus modos de ver, dizer e agir diante das questões que entrelaçam gênero, educação e poder.

Em suma, os dados aqui analisados permitem inferir que a contribuição desta tese para o campo da Linguística Aplicada Crítica reside na demonstração de que, em territórios de silenciamento institucionalizado, como o “coração do agronegócio”, a teoria sozinha não basta. Nossos achados evidenciam que a formação docente só se torna efetiva quando se converte em comunidade de afeto e reexistência. Metodologicamente, o estudo inova ao comprovar que ferramentas de Inteligência Artificial, quando guiadas por uma postura ética e decolonial, podem servir para dar visibilidade a vozes marginalizadas, e não apenas para apagá-las. Assim, o Curso FeLin não foi apenas uma intervenção pedagógica, mas um dispositivo de pesquisa que revelou como o letramento crítico pode florescer nas frestas do conservadorismo.

*A arma de fogo superou minha
flecha
Minha nudez se tornou escândalo
Minha língua foi mantida no
anonimato
Mudaram minha vida, destruíram
meu chão.*

*Antes todos viviam unidos
Hoje, se vive separado.
Antes se fazia o Ajuri
Hoje, é cada um para o seu
lado.*

*Mesmo vivendo na cidade
Nos unimos em um único
ideal
Na busca pelo direito
De ter nosso território
ancestral (2013).
Márcia Wayna Kambeba*



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Márcia Wayna Kambeba caminha entre rios e palavras. Poeta, cantora, geógrafa e mulher indígena do povo Omágua/Cambeba, ela escreve como quem semeia memória sobre a terra. Cada verso seu é raiz e denúncia, canto e resistência. Nascida na aldeia Belém do Solimões, no coração do Amazonas, carrega em sua trajetória o eco das vozes ancestrais que a ensinaram a ver o mundo como território vivo. Foi com a avó Assunta, professora e contadora de histórias, que aprendeu os primeiros cantos. Desde então, suas palavras se tornaram flechas lançadas contra o esquecimento.

Presto homenagem à minha vizinha de estado, Márcia Kambeba (2020), que atualmente vive no Pará, na Floresta Amazônica, floresta que começa aqui, na minha cidade. No entanto, os políticos do agronegócio querem retirar a demarcação de suas terras, empurrá-la um pouco mais para cima no mapa, para devastar um pouco mais. Márcia faz da poesia decolonial indígena uma forma de geografia afetiva. Ela traça mapas de pertencimento, fronteiras de dor e esperança, rios de memória que não se deixam represar. Sua escrita não é apenas arte: é ato político, é insurgência. Em seus poemas, a cidade e a floresta dialogam; o corpo indígena, tantas vezes silenciado, torna-se território de fala, de reexistência. Assim como o rio que encontra novos caminhos para continuar correndo, Kambeba transforma ferida em força, exílio em canto, perda em verbo.

É com esse espírito que também busco encerrar um percurso, como Márcia, percorri margens, escutei vozes, atravessei silêncios. A pesquisa, tal como sua poesia, nasce do desejo de reatar o que foi separado, unir saberes, corpos e experiências fragmentadas por histórias de opressão. É um gesto de retorno, de reconexão com as raízes que o discurso dominante tentou arrancar.

Kambeba (2020) nos lembra que a escrita pode ser território, que o conhecimento é também uma forma de resistência e que toda pesquisa, quando comprometida com a vida, é uma forma de Ajuri, um mutirão coletivo em que mãos e pensamentos se unem por um bem comum. Portanto,

encerro estas páginas com o mesmo sopro de sua poesia: o de quem acredita que, mesmo em meio à cidade e ao concreto, ainda é possível reconstruir o chão ancestral, reerguer a palavra e reencantar o mundo. Como ela, sigo acreditando que escrever, ensinar e pesquisar também é lutar por esse território, o território simbólico da dignidade, da diversidade e da memória.

Assim, volto meu olhar para o foco deste trabalho, cujo propósito foi investigar os efeitos de sentido e as (re)configurações discursivas produzidas em um curso de formação continuada sobre gênero, feminismos e letramento crítico, voltado a professoras/es e acadêmicas/es. A partir da análise dos depoimentos e das interações discursivas ocorridas durante os encontros, buscou-se compreender de que modo é possível promover a inserção crítica das temáticas de gênero e diversidade no espaço escolar, em um cenário marcado por retrocessos, tentativas de censura e desinformação. Trata-se de um contexto ainda atravessado pela escassez de experiências pedagógicas e pela persistência das desigualdades sociais. A investigação foi desenvolvida sob a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica e dos estudos feministas, com o intuito de compreender as práticas, discursos e sentidos produzidos em torno de gênero, sexualidade e formação docente.

O percurso metodológico pautou-se em uma abordagem qualitativa e interpretativista, recorrendo à pesquisa-formação (Barbier, 2007; Santos, 2019) e à etnografia (André, 1995) como referenciais para a descrição e geração dos dados. Na etapa de análise, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2011), que possibilitou articular teoria e prática, examinando os relatos das/os cursistas do projeto de extensão FeLin e os demais registros produzidos ao longo do processo.

A análise identificou oito categorias temáticas centrais: poder e resistência; identidade e interseccionalidade; empoderamento e agência; prática pedagógica crítica; (re)educação linguística e discursiva; engajamento social e político; silenciamento e voz; empatia e coletividade. Em consonância com o levantamento da frequência de palavras realizado por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), tais categorias reafirmam as temáticas discutidas ao longo do curso, evidenciando o entrelaçamento entre o que foi proposto, vivenciado e elaborado pelas/os participantes, bem como o diálogo entre os dados obtidos nas declarações de inscrição e nas avaliações finais.

Convém destacar que as categorias mais recorrentes foram *poder e resistência* e *identidade e interseccionalidade*. A força dessas recorrências revela que as/os participantes passaram a se compreender como sujeitos históricos inseridos em relações de poder que atravessam o cotidiano escolar, o currículo e a linguagem. Nesse processo, a consciência crítica, conforme propõem Freire

(2021) e hooks (2013), emerge como ponto de partida para a ação transformadora, marcando o deslocamento de uma postura passiva diante das opressões para uma atuação ativa, situada e comprometida com a justiça social na docência.

As oito categorias, entretanto, não operam isoladamente; ao contrário, constituem um conjunto relacional e dinâmico. O poder produz silenciamentos, que convocam à resistência. O reconhecimento de privilégios exige alteridade, fortalecendo práticas de empoderamento e a reconstrução de identidades. O curso FeLin proporcionou um espaço em que essas relações puderam ser não apenas compreendidas teoricamente, mas vividas, debatidas e integradas à prática educativa das/os participantes.

Os resultados evidenciaram deslocamentos discursivos significativos, marcados pela passagem do medo, da insegurança e do silenciamento para posturas mais críticas, reflexivas e politicamente situadas. As categorias identificadas sintetizam os sentidos que emergiram ao longo do percurso formativo e revelam o funcionamento concreto do letramento crítico como prática de leitura e intervenção no mundo. Compreender como docentes e licenciandas/os mobilizam a linguagem para ressignificar suas identidades, interpretam relações de poder e se constituem como agentes de transformação social permitiu observar, de modo situado, o potencial emancipatório das práticas discursivas.

A pesquisa demonstrou que a formação continuada pode funcionar como espaço de (re)configuração discursiva mesmo em contextos marcados pela cruzada antigênero, por pressões institucionais e tentativas de censura. O curso permitiu que as/os participantes ampliassem seu repertório linguístico-discursivo, reconhecessem opressões naturalizadas e desenvolvessem coragem argumentativa para enfrentar discursos hegemônicos que buscam deslegitimar o trabalho docente. Essa aprendizagem coletiva confirma que a linguagem é prática social (Louro, 1997) e que transformações discursivas são, simultaneamente, transformações políticas — evidenciando, na prática, os aportes teóricos da Linguística Aplicada Crítica e dos feminismos interseccionais.

No plano prático, o FeLin se apresentou como um modelo replicável de formação docente crítica em gênero e sexualidade, capaz de articular teoria, narrativa autobiográfica, análise discursiva e intervenção pedagógica. Os resultados reforçam a necessidade de políticas públicas que garantam espaços permanentes de estudo e reflexão, bem como condições institucionais para que docentes possam enfrentar discursos de ódio, censura e desinformação. Além disso, o estudo mostrou que comunidades de aprendizagem, como a formada pelas/os cursistas, fortalecem o

empoderamento coletivo, rompem o isolamento docente e ampliam as possibilidades de resistência no cotidiano escolar.

Ao retomar as questões que orientaram esta investigação, reafirmo que elas não apenas organizaram o percurso analítico, mas foram aprofundadas e ressignificadas ao longo da análise.

Quanto à primeira pergunta, *Quais resistências docentes se manifestam ao trabalhar com feminismos na escola?*, os dados revelaram que tais resistências se expressam tanto em pressões institucionais e discursos conservadores quanto em formas mais sutis de autocensura, medo e hesitação. Evidenciou-se que o controle sobre o que pode ser dito na escola produz silenciamentos, mas também convoca posicionamentos. Ainda que marcadas por insegurança inicial, muitas participantes deslocaram-se para posturas mais críticas e fundamentadas, indicando que a formação pode transformar o medo em elaboração coletiva e fortalecimento da agência docente.

No que se refere à segunda questão, *De que modo os discursos sobre gênero são construídos e (re)significados nas práticas de letramento crítico?*, observou-se que gênero deixa de aparecer apenas como tema e passa a constituir-se como categoria analítica. As narrativas individuais, inicialmente fragmentadas, foram progressivamente articuladas a estruturas mais amplas de poder, desigualdade e violência. O letramento crítico operou como prática de (re)educação linguística e discursiva, ampliando o repertório argumentativo das/os participantes e promovendo reposicionamentos identitários e políticos.

Por fim, diante da pergunta, *Como trazer os estudos feministas e de gênero para a sala de aula em um contexto conservador?*, a pesquisa aponta que não há respostas simplistas, mas caminhos possíveis: ancoragem em princípios éticos amplamente legitimados, integração transversal ao currículo e fortalecimento de redes de apoio docente. A experiência formativa demonstrou que a coragem argumentativa emerge da coletividade e que a inserção dessas pautas se sustenta quando fundamentada teoricamente e construída de modo colaborativo.

Assim, as respostas às questões de pesquisa indicam que, mesmo em cenários de silenciamento, a formação continuada pode produzir deslocamentos discursivos consistentes. Trabalhar com gênero na escola revela-se, portanto, um exercício permanente de negociação e resistência, no qual a linguagem se afirma como prática social capaz de reconfigurar modos de ver, dizer e agir.

Em síntese, esta pesquisa contribui para a Linguística Aplicada Crítica ao demonstrar como o letramento crítico pode ser promovido em contextos de disputa ideológica e como práticas discursivas podem gerar reposicionamentos identitários e políticos em professoras/es. Contribui também para o campo da formação docente ao oferecer evidências de que cursos de curta duração, quando bem fundamentados e colaborativamente estruturados, podem fomentar deslocamentos ético-políticos consistentes. Espera-se que este trabalho inspire novas práticas, pesquisas e políticas que reconheçam a educação como espaço de resistência, possibilidade e emancipação. E que, como sugere hooks (2013), mantenham viva a esperança de uma pedagogia capaz de transformar vidas.

Reconheço, contudo, as limitações desta pesquisa, como o número restrito de participantes, o curto período de acompanhamento e o volume expressivo de dados, que impossibilitou a apresentação de todos eles nesta tese. Investigações futuras podem propor projetos de extensão mais longos, acompanhando participantes tanto na aplicação das atividades quanto na escrita e reflexão sobre suas experiências. Sugerem-se, ainda, estudos longitudinais que investiguem como esses deslocamentos discursivos docentes impactam, a médio prazo, a formação identitária de estudantes da Educação Básica atendidos por essas/es professoras/es. Ainda assim, tais limitações não comprometem os resultados alcançados; antes, indicam novas frentes de aprofundamento teórico e metodológico.

Entre os desafios enfrentados, destaco o elevado número de desistências, em grande parte devido à proximidade do encerramento do ano letivo e à sobrecarga de trabalho docente; as dificuldades inerentes ao tratamento de um corpus extenso; e as demandas emocionais decorrentes da conciliação entre pesquisa, maternidade e medo de coerção devido a temática abordada.

Como pesquisadora, compreendi que a pesquisa-formação transforma não apenas os sujeitos participantes, mas também quem investiga. Ao acompanhar relatos, silenciamentos e a emergência de novas vozes, pude perceber que epistemologias feministas, especialmente aquelas defendidas por hooks (2013) e Hollanda (2020), requerem uma postura ética fundamentada na escuta, na implicação e na responsabilidade.

A maternidade, presente em todo o processo, constituiu-se também como experiência epistemológica: pesquisar entre pausas, afetos e cuidados evidenciou que a produção de conhecimento não está dissociada da vida, e que acolher essa coexistência é igualmente um gesto político. A maternidade não ficou do lado de fora do meu quarto de estudos. Ela atravessou a porta, sentou-se à mesa, ocupou o tempo, o corpo e o pensamento. Esteve comigo todos os dias (e noite,

longas noites), entre páginas lidas e textos escritos, nas pausas inevitáveis para acolher uma criança com fome, com sono ou em lágrimas. Essas interrupções não foram desvios, mas parte constitutiva do percurso, marcando o ritmo possível da escrita e inscrevendo-se em cada palavra que entrego.

Em alguns momentos, confesso, pensei que, se não fosse mãe ou se ocupasse o lugar socialmente atribuído aos pais homens, esta tese teria sido concluída em menos tempo. Essa percepção, contudo, não se restringe a uma experiência individual, mas dialoga com as críticas feministas que denunciam a naturalização da sobrecarga materna e a histórica invisibilização do trabalho reprodutivo e de cuidado. A partir dessas inquietações, conheci outras mães pesquisadoras e passei a me voluntariar em ações do Núcleo Materna, já citado anteriormente, que se dedica ao acolhimento de mães nas ciências. Os estudos produzidos por esse e por outros grupos têm evidenciado que a maternidade, longe de se configurar como uma questão privada, estrutura desigualdades concretas nas trajetórias acadêmicas das mulheres, impactando seus tempos, oportunidades e formas de reconhecimento.

Ainda assim, sou profundamente grata. Grata pela possibilidade de me fastar do trabalho para estudar e, ao mesmo tempo, acompanhar de perto meus filhos em uma fase tão singular de suas vidas. Nesse entrelaçamento entre maternidade e pesquisa, aprendi a habitar outros tempos, a negociar silêncios e ruídos, e a construir caminhos possíveis. Caminhos que me transformaram e me fortaleceram como mãe, como mulher e como professora, reafirmando a convicção, cara aos feminismos, de que produzir conhecimento também é um ato situado, encarnado e atravessado pelas relações que nos constituem.

Por fim, desejo que todos nós, pessoas envolvidas nesta tese, possamos levar para nossas vidas, salas de aula e comunidades algumas das aprendizagens construídas ao longo do projeto de extensão. Afinal, como afirma hooks (2013, p. 273), “a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades”. Nesse espaço, tornamo-nos capazes de atuar em favor da liberdade, convocando a nós mesmas e as que caminham conosco a “uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade” (hooks, 2013, p. 273).

E assim, encerrando um ciclo que permanece sempre aberto, sigo acreditando na força das palavras, dos encontros e da esperança. Que esta tese não seja um ponto final, mas uma travessia,

uma ponte entre o que fomos e o que ainda podemos ser, quando a educação se faz ato de coragem, de escuta e de amor.

PPGEL/UFMT

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

ALMEIDA, Virgílio; NAS, Elen. Desafios da IA responsável na pesquisa científica. **Revista USP**, São Paulo, abril/maio/junho 2024. p. 17-28. Disponível em: <https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2024/05/1-Virgilio-Almeida.pdf>. Acesso em: 22 Fev. 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo de Bezerra (Trad.). 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Solange Maria de. **Realismo crítico e emancipação humana: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso**. (Coleção Linguagem e Sociedade, v. 11). Campinas: Pontes Editores, 2015.

BASONI, Isabel Cristina Gomes; MERLO, Marianna Cardoso Reis. Autoetnografia e formação docente: história e identificações. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 16, 2022. DOI:<https://doi.org/10.47456/cl.v16i35.39011>

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Divisão Europeia do Livro, 1970.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BENTO, André Lúcio. ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA, PODER E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1717>. Acesso em: 7 mar. 2026.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BLUME, Bruno André. **O que é neoliberalismo?** Portal Politize, 30 maio 2025. Disponível em: <https://www.politize.com.br/neoliberalismo-o-que-e/>. Acesso em: 02 ago. 2025.

BORGES, Roberto Carlos da Silva; MELO, Glenda Cristina Valim de. Quando a raça e o gênero estão em questão: embates discursivos em rede social. **Revista Estudos Feministas**,

Florianópolis, v. 27, n. 2, e54727, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2019v27n254727/40694>. Acesso em: 24 fev. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n254727>

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

BRAGA, Rubem. **Luto da família Silva**. Jornal A Manhã. Rio de Janeiro: [s.n.], 1935. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=116408&pasta=ano%20193&pesq=%22fam%C3%ADlia%20Silva%22&pagfis=10682>. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Constituição Federal, CF. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 374-415.

BRASIL. **Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha)**. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, 2006a.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 fev. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, Presidência da República. 2004. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/PNPM.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006b.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CANAGARAJAH, Suresh. **Teacher development in a global profession: an autoethnography**. TESOL Quarterly, Hoboken, v. 46, n. 2, p. 259-279, jun. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Ensinar-aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista Cocar**, v. 2, 2017, p. 298-318.

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araújo. **Problematizando performances discursivas sobre gênero e sexualidade em uma experiência de formação docente**. 2020. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual de Goiás, Cidade de Goiás, 2020.

CARPES, Pâmela Billig Mello; STANISCUASKI, Fernanda; OLIVEIRA, Letícia de. Parentalidade e carreira científica: o impacto não é o mesmo para todos. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 31, n. 2, e2022354, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2237-96222022000200013>

CARREIRA, Denise. (29 de 04 de 2020). **STF derruba lei que proibia debater questões de gênero na escola; entenda**. (I. Matuoka, Entrevistador) Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/stf-derruba-lei-que-proibia-debater-questoes-de-genero-na-escola-entenda/>. Acesso em 26 de set. 2025

CARVAJAL, Julieta Paredes. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 194-205.

CASSIANO, Laura Juliana dos Santos. **O corpo como campo de batalha: o avanço do conservadorismo e os impactos nas pautas relacionadas às mulheres no Brasil**. 2021. 119 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

CASSIAVILLANI, Thiene Pelosi; ALBRECHT, Mirian Pacheco Silva. Educação sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. **Educação em Revista**, v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZbGGgt6VvqkKxjLGgcZRScv/>. Acesso em: 10 mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469839794>

CATRINCK, Isabela Maria Oliveira; MAGALHÃES, Sandy Aparecida Barbosa; CARDOSO, Zilmar Santos. Políticas públicas educacionais de gênero e diversidade sexual: avanços e retrocessos. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, 2020, p. 187-200. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8142>. Acesso em: 10 mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p187-200>

CETIC. **Sete em cada dez alunos do Ensino Médio usam IA generativa em pesquisas escolares, revela TIC Educação**. 2025. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/noticia/sete-em-cada-dez-alunos-do-ensino-medio-usam-ia-generativa-em-pesquisas-escolares-r>. Acesso em: 30 set. 2025.

CHRIST, Giovana. **Brasil está entre os países que mais usam o ChatGPT, diz estudo**. 2025., 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/brasil-esta-entre-os-paises-que-mais-usam-o-chatgpt-diz-estudo/>. Acesso em: 01 out. 2025.

CORREIA, Sonia; PRADO, Marco Aurélio Máximo. A “ideologia familista” nas ofensivas contra gênero na educação: conexões conservadoras transnacionais. **Educação & Sociedade**, 45, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.275372>

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.171-188, jan. 2002. FapUNIFESP (SciELO). Revista Estudos Feministas, 10, n. 1, 2002.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Palas, 2022.

EVARISTO, Conceição. O racismo no Brasil não é uma questão para o negro resolver. É para o branco resolver. Entrevista concedida a Guilherme Amado. **Metrópoles**, 25 agosto 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/racismo-no-brasil-e-para-o-branco-resolver-diz-conceicao-evaristo>. Acesso em: 03 nov. 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães (Trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas de "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, 79, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2025.

FILHO, Fábio Ramos Barbosa; OTHERO, Gabriel de Ávila. **Linguagem "neutra": língua e gênero em debate**. São Paulo: Parábola, 2022.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, 31, n. 3, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>

FREIRE, Maximina. A abordagem hermenêutico-fenomenológica em Linguística Aplicada. **Seminário de Pesquisa oferecido no Programa de Estudos de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem.**, São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 1ª edição (Edição especial centenário Paulo Freire). ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 37ª, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina.** Petrópolis: Vozes, 1971. Disponível em: https://catarinas.info/wp-content/uploads/2016/07/Mistica_feminina.pdf. Acesso em: 26 Fev. 2025.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios.** Brasília. 2009.

GORJON, Melina Garcia; GALINDO, Dolores Cristina Gomes. Queimadas: a metáfora da caça às bruxas empreendidas durante a colonização para pensar violência contra mulher nas cidades. **Revista Periódicus**, 2018. 79-93. DOI: <https://doi.org/10.9771/peri.v1i8.23901>

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar.** London: Edward Arnold, 1994.

HANH, Thich Nhat. **O milagre da atenção:** um manual de meditação. Tradução de Trad. Lúcia Brito (Trad.). 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

HIDD BASÍLIO, Vanessa. (2007). **A ordem do discurso.** *Linguagens, Educação e Sociedade*, (17), 100–105. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1427> Acesso em: 07 mar.2026.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje:** perspectivas decoloniais. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla (Trad.). 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Erguer a voz:** pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Tradução de Ana Luiza Libânio (Trad.). 1ª. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempo, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução de Juliana dos Santos Padilha (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 21-40.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo – diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JESUS, Dánie Marcelo de. **Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores no ambiente digital**. 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem. Letramento Crítico? In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 41-56.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira (Trad.). 2ª. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade**. 2ª. ed. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KETZER, Patrícia; RIBEIRO, Silvana; PEREIRA, Thiago I. Por uma Extensão Universitária Latino-Americana e Feminista. **Revista Estudos Feministas**, 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.) **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 52-83.

MAGALHÃES, Joyce Rodrigues da Silva. Pode uma mãe fazer doutorado? Reflexões autoetnográficas sobre feminismo matricêntrico na academia. **Pensares Em Revista**, 33, 2025. 206-227. DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2025.88843>

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 45-62.

MARTINS, Aline Madalena. **A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade: contribuições para uma nova prática pedagógica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, p. 151.2018.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: ensino fundamental - anos finais**. Mato Grosso: Seduc, 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>. Acesso em 20 jan. 2026.

MATTOS, Sandra Jung de; SÁ, Elizabeth. Atuação das mulheres na extensão universitária na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). **Revista Educação & Formação**, 23 fevereiro 2024. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v8.e11635>

MELO, Glenda Cristina Valim de; PAULA, Luciane de. Apresentação do Dossiê Discursos de Gênero, Sexualidade e Raça. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, 2019.

MELO, Iran. Ferreira de. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. **Letra Magna Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa**, Linguística e Literatura, Volume 2º Semestre. 2009.

MENDONÇA, Jessica Teixeira de. "Fala, prof!": Professores em diálogo (re)pensando a Educação: Um curso de formação continuada contado pelo viés da autoetnografia. **Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)**, 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.75>

MENEZES NETO, Antônio Júlio. A Igreja Católica e os Movimentos Sociais do Campo: A Teologia da Libertação e o MST. **Caderno CRH**, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18868>. Acesso em: 09 Setembro 2024.

MILLETT, Kate. **Política sexual**. Tradução de Gisela da Conceição e Manuela Torres Alice Sampaio. [S.l.]: Publicações Dom Quixote, 1970. Disponível em: <https://seminariolecturasfeministas.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/kate-millet-polc3adtica-sexual.pdf>. Acesso em: 26 Fev. 2025.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica da América Latina. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 96-119.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128, jun. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100006>

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MÓR, Wlakyria. IFA, Sérgio. ONO, Fabricio T. "As pessoas são as suas histórias": uma entrevista com Walkyria Monte Mór. **Calidoscópio**, 19(4) 2022. 569-574. <https://doi.org/10.4013/cld.2021.194.10>

NANNINI, Warllen Torres; MARCUSSO, M. "De olho no material escolar": o agro quer ser pop nas escolas combinando força e consenso. **Pegada: A revista da Geografia do Trabalho**, v. 25,

n. 1, p. 319–350, 2024. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/10370/7437>. Acesso em: 14 jan. 2026.

NATIONAL GEOGRAPHIC, Redação. **National Geographic Brasil**, 2023. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/ciencia/2023/02/o-que-e-a-inteligencia-artificial>. Acesso em: 03 novembro 2025.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine **Experiência de vida e Formação**. Tradução de José Cláudio e Julia Ferreira (Trad.). 2ª. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

O'REILLY, Andrea. Matricentric Feminism: a feminism for Mothers. **Journal of the Motherhood Initiative for Research and Community Involvement [online]**, Toronto, 10, 2019. 13-26. Disponível em: <<https://jarm.journals.yorku.ca/index.php/jarm/article/view/40551>>. Acesso em: 03 outubro 2025.

ONO, Fabrício. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas online-Temática.**, 22, n. 1, 2018. 51-62.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAVANELLI-ZUBLER, Élidi P. **Nas águas das tecnologias digitais: os dizeres de um grupo de professores**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/336>. Acesso em: 17 fev. 2025.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Ed.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1990. p. 23-49.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2017.

PIGNATI, Wanderlei Antonio *et al.* O caráter pandêmico dos desastres socioambientais e sanitários do agronegócio. **Saúde em Debate**, Junho 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, 31, n. set./dez., 2005.

PRADO, Marco Aurélio Maximo; CORREA, Sonia. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. **Revista Psicologia Política**, 18, n. 43, set-dez 2018. 444-448. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/a9a15220-50d9-4dfc-af44-6dd0ed0afc7e/content>. Acesso em: 03 novembro 2025.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Guilherme Augusto Maciel. THIENGO, Edmar Reis. **Discutindo gênero e sexualidade na escola: um guia didático para professores**. Vitória. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth. Violência estrutural e de gênero – Mulher gosta de apanhar? In: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Programa de Prevenção, Assistência e Combate à Violência Contra a Mulher – Plano Nacional**: diálogos sobre violência doméstica de gênero: construindo políticas públicas. Brasília: 2003.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência Expressão popular**. 2ª. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANDES, Luana Andrade. **Escola para todos/as? Um (re) pensar sobre a formação de professores que atuam como intermediadores das diversidades Instituição de Ensino: Univer**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Univerisade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, p. 66. 2023.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na Ciberultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Neila Andrade Tostes López dos. Pesquisa-formação: o que as teses e dissertações revelam sobre as características dessa metodologia com foco na formação de professores. **Anais do V CONAPESC**, 2020.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 20, 1995. 71-99.

SILVA, Ludimilia Souza da. **Diversidade sexual na aula de língua inglesa e formação docente: construindo um ambiente receptivo às diferenças**. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2020.

SILVA, Marlon Silveira da. **Brasil, mostra a tua cara! A emergência neoliberal e neoconservadora nos debates de gênero nas recentes políticas curriculares (2014-2018)**. Tese (Doutorado em educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 188. 2022.

SILVA, Arivan Salustiano da. **Sobre educação e democracia: representações, identidade e ideologia**. Tese (Doutorado em estudos de linguagem) - Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2024.

SILVA, Perla Haydee da. **De louca a incompetente**: construções discursivas em relação à ex-presidenta Dilma Rousseff. Tese (Doutorado em estudos de linguagem). Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/1984>. Acesso em: 24 Fev. 2025.

SOBREIRA, Victor. Um panorama da história da Inteligência Artificial e suas aplicações na pesquisa histórica. **Varia Historia**, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-87752025v41e25035>

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA ET AL., Gabriela Guerra Leal. A importância das andorinhas: rede de mulheres da universidade federal de ouro preto na redução das assimetrias de gênero e parentalidade. **IV**

Simpósio Brasileiro sobre Maternidade e Ciência, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/ivsimplomaternidadeeciencia/trabalho/366937>. Acesso em: 24 setembro 2025.

STF derruba lei que proibia debater questões de gênero na escola; entenda. 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/stf-derruba-lei-que-proibia-debater-questoes-de-genero-na-escola-entenda/>. Acesso em: 26 setembro 2025.

TOMÉ, Cristinne Leus; COSTA, Flávio Siqueira. O surgimento do Coletivo Feminista Sinop Para Elas no norte de Mato Grosso. **Revista Panorâmica**, 23, maio/ago. 2021.

UFMT, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Creditação da Extensão**. Disponível em: <https://ufmt.br/unidade/extensao-procev/pagina/creditacao-da-extensao/11287>. Acesso em: 03 outubro 2025.

VAN DIJK, Teun A. **Discourse and Power**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

VEIGA, Ana Maria; GASPARETTO, Vera. O pensamento vivo de Heleieth Saffioti. **SciELO em Perspectiva: Humanas**, 2021. Disponível em: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2021/09/03/o-pensamento-vivo-de-heleieth-saffioti/>. Acesso em: 18 outubro 2025.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cardernos de Pesquisa**, 121, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN>. Acesso em: 08 Março 2025.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Ficha de inscrição:

O primeiro instrumento de geração de dados foi a ficha de inscrição, disponibilizada digitalmente, nela constam as seguintes informações:

- a. Nome completo
- b. Telefone (com DDD)
- c. E-mail
- d. Faixa etária
- e. Gênero
- f. Qual sua Formação acadêmica?
- g. Informe o curso da graduação e da pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado)
- h. Local de trabalho.
- i. Informe nome da instituição, cidade, estado e rede (municipal, estadual, federal ou particular)
- j. Nível de ensino em que você atua:
- k. Situação profissional:
- l. Há quanto tempo você atua na educação?

Questões abertas:

- 1) Já participou de disciplinas, cursos ou eventos sobre estudos feministas e como abordá-los em sala de aula? Se sim, quais?
- 2) Quais são suas dificuldades em trabalhar com os estudos feministas, defesa e direitos das mulheres em sala de aula?
- 3) Em suas aulas você vivencia situações (preconceitos ou momentos em que os alunos fazem questionamentos) em que sente insegurança de como agir e se estará amparada por lei?
- 4) O que te levou a se inscrever neste curso? Descreva suas expectativas para esse curso.

Apêndice 2 - Questões reflexivas propostas ao final de cada encontro

1. Quais são as ações desenvolvidas na sua escola que tratam sobre gênero, sexualidade, diversidade? Descreva alguma(s) atividade(s) que você lembra de ter ocorrido na escola e que contribuem para a discussão das temáticas citadas.
2. Você já abordou, em sua sala de aula ou escola, algum tema relacionado ao movimento feminista como a luta pelos direitos das mulheres, proteção e defesa? Como foi? Você se sentiu insegura? E como foi a reação dos alunos? Conte-nos um pouco.
3. Você já tinha ouvido falar do Movimento Escola Sem Partido? Quais são suas impressões desse movimento?
4. Você acha que a atuação dos professores pode ter mudado após a expansão desse movimento? Explique.
5. Você tem ou já teve dificuldades com alguns termos relacionados a diversidade sexual? Qual? Explique como foi.
6. Dentre os termos abordados hoje, tem algum que você não concorda ou acha desnecessário? Explique.
7. Explique com suas palavras o que você entende por feminismo?
8. Seus alunos compreendem os termos utilizados na diversidade de gênero? Você percebe que eles utilizam essas nomenclaturas? Em quais situações? Nos conte um pouco.
9. Você acredita que existe um tabu ao se falar de feminismo na sociedade e na escola? Se sim, por que esse tabu existe?
10. Você já trabalhou sobre as conquistas dos direitos das mulheres ou texto que fale da violência contra mulheres com seus alunos? Comente como foi e se você percebeu que as reações de meninos e meninas são diferentes sobre essas temáticas?
11. Você já sabia que haviam sido suprimidos da última versão da BNCC os termos gênero e sexualidade? Acha que essa supressão interfere na prática dos professores? Comente.
12. Explicar sobre diversidade de gênero e sexualidade é papel da escola? Explique seu posicionamento.
13. Você acredita que na escola acabamos reforçando alguns estereótipos? Como de raça, de gênero, etc. Relate o que já observou na escola ou fatos ocorridos com seus alunos.
14. Como são abordadas na sua escola as datas comemorativas como Dia das mulheres, Dia das Mães, Maio amarelo? Você acha que poderia ser diferente? Como?

15. Quais estereótipos/preconceitos/opressões atravessam seu corpo e sua vivência? Relate situações que você vivencia.
16. Você acha que já cometeu algum preconceito sem perceber e só percebeu depois quando se conscientizou? Relate.
17. Na escola ou na sociedade em geral, você percebe que as meninas negras são mais suscetíveis a sofrerem racismo e opressões? Relate o que já vivenciou na escola ou sua experiência pessoal?
18. Você acha que a mulher negra é mais objetificada do que outras mulheres? Comente.
19. Na sua escola ou em sua sala, quando são elaborados planejamento é pensado na representatividade das mulheres e, em especial, das mulheres negras? Comente.
20. A partir dos estudos de hoje, você percebeu ou identificou alguma situação que vivenciou, mas não sabia que é racismo? Relate.
21. Na sua escola ou em suas relações sociais você já foi questionado sobre o que acha da linguagem neutra? O que você diz? Como se posiciona?
22. Você acha que sua opinião mudou um pouco após a abordagem desse tema no nosso curso?
23. Linguagem neutra deve ser discutida na escola? Em quais situações? Comente sobre.
24. Você acredita que é possível mudar algumas palavras em nosso vocabulário de modo a termos uma linguagem mais inclusiva? Comente.
25. Você tem alunos ou conhecidos que não se identificam com os gêneros feminino ou masculino? E como ocorre a comunicação ao utilizar pronomes ou palavras com designação de gênero como ele/ela, atrasado/atrasada, bonito/bonita?
26. Você considera que já realizou alguma aula/atividade com uma abordagem crítica e ou do letramento crítico em sala de aula? Como foi? Relate.
27. Você percebe se seus alunos conseguem fazer uma leitura crítica mais aprofundada dos diversos textos que chegam até eles? Comente.
28. Na sua opinião, textos que trazem discussões sobre direitos das mulheres, combate à violência contra mulheres, combate ao abuso sexual são textos mais propícios para uma abordagem crítica? Por quê?

29. Como você faria uma aula sobre gênero, sexualidade, feminismo na perspectiva do letramento crítico? O que você abordaria? Quais textos? Quais atividades? (pense em uma aula que você poderia elaborar para tratar de algum desses temas)
30. Em sua escola, as temáticas feministas são abordadas? Em quais momentos? Como são as atividades?
31. Você se recorda de algum trabalho (palestra, mobilização, evento) ocorrido em sua escola, universidade, mesmo enquanto vc era estudante que tenha sido interessante e que mudou a visão das pessoas sobre gênero, sexualidade, machismo ou feminismo? Relate como foi.
32. Seus colegas de trabalhos ou da faculdade são machistas? Vc percebe atitudes machistas neles? Comente.
33. Você se considera feminista? Por quê?
34. Se são as mulheres que criam e educam os meninos/homens, por que temos tantos homens machista, agressivos, opressores? No seu entendimento, por que isso ocorre?
35. Você considera importante abordar sobre o movimento feminista e suas conquistas na escola? Em que esse tema pode ajudar?
36. O que você acha que pode ser feito com nossos alunos que venha refletir em uma diminuição da violência contra a mulher em nossa sociedade? Relate.
37. Como a escola trabalha o combate ao machismo com os meninos?

Apêndice 3 - Questionário final

- 1) Após os encontros da pesquisa-formação você se sente mais segura(a) em abordar as questões de gênero, sexualidade e feminismo em sala de aula? Justifique sua resposta.
- 2) Você acredita que após estudos como este passamos a observar melhor a normalização das opressões/preconceitos? Você começou a perceber atitudes machistas em você, colegas ou alunos que antes não percebia? Comente.
- 3) Você considera importante abordar sobre o movimento feminista e suas conquistas na escola? Em que esse tema pode ajudar?
- 4) O que você acha que pode ser feito com nossos alunos que venha refletir em uma diminuição da violência contra a mulher em nossa sociedade? Relate.
- 5) Quais são os temas/assuntos você percebeu que ainda precisa estudar ou se aprofundar?

- 6) Em sua formação inicial (graduação) foram ofertadas disciplinas ou eventos sobre a abordagem de gênero na educação?
- 7) Você considera viável e importante cursos de formação continuada que abordem temas como gênero, sexualidade, diversidade entre outros? Se sim, onde, como e por quem devem ser ofertados?
- 8) Dentre os assuntos estudados, tem algum que você gostou mais ou que não gostou da abordagem. Comente sobre.
- 9) Caso queira, use este espaço para deixar uma mensagem final, uma crítica ou elogio.