



***VOZES DE PROFESSORAS NA DISPUTA PELOS SENTIDOS DE
GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA***

***VOCES DE PROFESORAS EN LA DISPUTA POR LOS SENTIDOS DE
GÉNERO Y DIVERSIDAD EN LA ESCUELA***

***TEACHERS' VOICES IN THE STRUGGLE OVER THE MEANINGS OF
GENDER AND DIVERSITY IN SCHOOL***

*Osmar Arruda Garcia*¹

RESUMO

Este artigo investiga os efeitos formativos do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), em uma (re)escrita situada no contexto da ofensiva antigênero no Brasil. Partindo da hipótese de que formações críticas provocam deslocamentos que ultrapassam o conceitual, afetando práticas e subjetividades, analisaram-se qualitativamente as narrativas de trinta docentes. Fundamentada em autores como Larrosa, Louro, Foucault e Corazza, a análise identificou dez marcas da experiência, agrupadas em três dimensões: pessoal, profissional e formativa. As vozes docentes revelaram trajetórias de tensionamento, deslocamento e (re)construção subjetiva, desde a desestabilização de um determinismo biológico até a assunção de um posicionamento ético-político. Conclui-se que a formação em gênero, ao dar centralidade às experiências docentes, opera como potente dispositivo de subjetivação, reafirmando a escola como espaço de promoção da equidade, mesmo sob ataque de discursos conservadores.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Formação docente. Experiência. Subjetivação.

RESUMEN

Este artículo investiga los efectos formativos del curso Género y Diversidad en la Escuela (GDE), en una (re)escritura situada en el contexto de la ofensiva antigénero en Brasil. Partiendo de la hipótesis de que las formaciones críticas provocan desplazamientos que sobrepasan lo conceptual, afectando prácticas y subjetividades, se analizaron cualitativamente las narrativas de treinta docentes. Fundamentado en autores como Larrosa, Louro, Foucault y Corazza, el análisis identificó diez marcas de la experiencia, agrupadas en tres dimensiones: personal, profesional y formativa. Las voces docentes revelaron trayectorias de tensionamiento, desplazamiento y (re)construcción subjetiva, desde la desestabilización de un determinismo biológico hasta la asunción de un

¹ Doutorando em Educação. UNESP, Rio Claro, São Paulo, Brasil.

posicionamiento ético-político. Se concluye que la formación en género, al dar centralidad a las experiencias docentes, opera como un potente dispositivo de subjetivación, reafirmando la escuela como espacio para la promoción de la equidad, incluso bajo el ataque de discursos conservadores.

PALABRAS-CLAVE: Género. Formación docente. Experiencia. Subjetivación.

ABSTRACT

This article investigates the formative effects of the Gender and Diversity in School (GDE) course, in a (re)writing situated in the context of the anti-gender offensive in Brazil. Based on the hypothesis that critical training provokes shifts that go beyond the conceptual, affecting practices and subjectivities, the narratives of thirty teachers were qualitatively analyzed. Grounded in authors such as Larrosa, Louro, Foucault, and Corazza, the analysis identified ten marks of experience, grouped into three dimensions: personal, professional, and formative. The teachers' voices revealed trajectories of tension, displacement, and subjective (re)construction, from the destabilization of biological determinism to the assumption of an ethical-political stance. It is concluded that gender education, by giving centrality to teachers' experiences, operates as a powerful device for subjectivation, reaffirming the school as a space for promoting equity, even under attack from conservative discourses.

KEYWORDS: Gender. Teacher's Training. Experience. Subjectivation.

* * *

A voz é a marca da subjetividade na experiência da linguagem, também na experiência da leitura e da escrita. Na voz, o que está em jogo é o sujeito que fala e que escuta, que lê e que escreve.

Jorge Larrosa

(Re)escrever a pesquisa

Este artigo se origina da dissertação de mestrado, intitulada Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) (Osmar Arruda Garcia, 2015), defendida há uma década, no Programa de Pós-graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, porém não se limita a uma simples retomada. Trata-se, portanto, de um exercício de (re)atualização em que novos referenciais e percursos investigativos (re)configuram sentidos anteriores. Com inspiração nos estudos de Michel Foucault (2009) e Santiago Pich (2021), compreende-se a escrita como experiência que transforma o sujeito que escreve. Nesse sentido, a (re)escrita emerge como elaboração situada, marcada pelas urgências ético-políticas do presente, em especial pelo acirramento das disputas em torno

de gênero e diversidade sexual na educação brasileira desde 2014 (Marco Aurélio Máximo Prado; Sonia Corrêa, 2018; Alexandre Bortolini; Cláudia Pereira Vianna, 2020).

Com base nas narrativas de 30 docentes participantes do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), o objetivo central deste artigo é analisar as marcas formativas deixadas pela experiência, investigando os deslocamentos subjetivos, sejam eles conceituais ou pedagógicos provocados nas professoras e no professor. Para tanto, a análise busca responder à seguinte questão norteadora: de que maneira a experiência formativa no GDE produziu (ou não) transformações nas concepções, práticas e subjetividades das professoras e do professor?

A análise articula empiria e teoria a partir de autores como Larrosa (2002, 2015), José Contreras (2002), Dagmar Estermann Meyer (2007), Guacira Lopes Louro (2001, 2004, 2011), Maurice Tardif (2014) e António Nóvoa (1997), entendendo a formação em gênero e diversidade como espaço de escuta, conflito e (trans)formação. Mais do que mapear aprendizagens, buscou-se compreender o que foi provocado, que deslocamentos ocorreram e que novas subjetividades docentes se tornaram possíveis.

Políticas educacionais e ofensiva antigênero

As questões de gênero e diversidade sexual ganharam destaque nas agendas educacionais internacionais nas últimas décadas. Documentos como a Plataforma de Ação de Beijing (ONU, 2010), a Agenda 2030 (ODS 4 e 5) e relatórios da UNESCO (2014, 2016) reforçam o papel da educação na promoção da equidade e no combate à discriminação. No Brasil, avanços ocorreram com os PCN, a CONAE e o PNE (2014–2024), embora muitas vezes de forma ambígua ou despolitizada (Cláudia Vianna, 2011).

Iniciativas como a criação da SECADI, o Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e parcerias com organismos internacionais buscaram integrar o debate à formação docente, apesar da fragilidade institucional e da ausência de uma abordagem sistemática e crítica. Esse avanço, no entanto, encontra forte resistência com a ascensão do discurso da “ideologia de gênero”, mobilizado para interditar discussões sobre dissidências sexuais e de gênero (Prado; Corrêa, 2018).

Na Europa, organizações como Hazte Oír e o partido Vox, na Espanha, exemplificam a ofensiva antigênero articulada por repertórios que combinam discursos religiosos e estratégias digitais (Mónica Cornejo-Valle; José Ignacio Pichardo Galán, 2018). Essa reação se dissemina por populismos de direita em países como Itália, Eslovênia, Colômbia e Brasil (David Paternotte; Roman Kuhar, 2018), ancorando-se em

narrativas conspiratórias associadas à proteção da infância, da família e da soberania nacional.

No Brasil, desde 2011, a ofensiva se intensifica com a disputa em torno do kit “Escola sem Homofobia”, culminando na exclusão dos termos “gênero” e “orientação sexual” de planos educacionais. Essa articulação associa as pautas feministas e LGBTQIAPN+ a ameaças morais e promove um regime de silenciamento que afeta políticas curriculares, práticas escolares e a formação docente (Vianna; Bortolini, 2020).

Foucault (1988) destaca que o silenciamento não elimina o discurso sobre a sexualidade, mas o reorganiza sob vigilância e controle. Deborah Britzman (1996) aponta o mito de que falar sobre homossexualidade encorajaria sua adesão, sustentando o medo como forma de controle pedagógico.

Tais processos estão enraizados em uma lógica curricular que privilegia paradigmas biologizantes e naturalizantes (Nilson Fernandes Dinis, 2008), perpetuando exclusões. Como afirma Louro (2001; 2004), silenciar gênero e sexualidade é regular quem pode existir na escola. A formação docente, portanto, deve partir do reconhecimento desse regime e comprometer-se com sua desestabilização. Trata-se, portanto, de um compromisso com a descolonização do saber, que implica questionar as verdades herdadas e reconhecer as normatividades como construções históricas, e não como dados da natureza.

A escola é um território de disputa política e simbólica. A presença da diversidade tensiona normas e convoca a docência ao posicionamento ético e político (Tomaz Tadeu Silva, 1999; Louro, 2001). Ensinar sobre gênero e sexualidade é afirmar o direito à existência de sujeitos historicamente excluídos.

A intensificação da vigilância discursiva, com projetos como o Escola Sem Partido, restringe a liberdade de cátedra e silencia debates fundamentais (Iana Gomes de Lima; Álvaro Moreira Hypolito, 2019). Historicamente, esse cenário foi agravado por uma lacuna na formação docente, que por muito tempo tratou as temáticas de gênero e sexualidade de forma superficial ou meramente optativa. Estudos e relatórios do período (Nilson Fernandes Dinis; Roberta Ferreira Cavalcanti, 2008; Leandro Corsico Souza; Dinis, 2010), incluindo um diagnóstico da UNESCO (2014) que apontava a escassez de disciplinas obrigatórias sobre o tema nas universidades brasileiras, refletiam uma estrutura formativa negligente frente às desigualdades. É preciso ponderar, contudo, que este cenário vem se alterando nos últimos anos. Em um movimento de resposta a essas lacunas históricas e às demandas sociais, diversas instituições de ensino superior, a

exemplo da Universidade Federal de Sergipe (UFS), da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), passaram a incluir disciplinas obrigatórias sobre gênero e sexualidade em seus currículos de licenciatura. Apesar desses avanços importantes, a consolidação de uma abordagem crítica e transversal em âmbito nacional ainda se apresenta como um desafio, especialmente diante da persistência de resistências políticas e institucionais.

Apesar dos retrocessos, a produção acadêmica brasileira tem ampliado sua densidade analítica. Ann Letícia Aragão Guarany e Livia de Rezende Cardoso (2022) observam o avanço de abordagens pós-críticas que problematizam binarismos e expõem os currículos como artefatos normativos. Experiências como os NEPGS, em institutos federais, articulam ensino, pesquisa e extensão em torno da diversidade (Andréia Schlick Esteves; Liliane Madruga Prestes, 2020), evidenciando a consolidação de um campo, mesmo sob ataques conservadores.

Escutar, compreender, interpretar: itinerários metodológicos da escrita-experiência

A pesquisa adota abordagem qualitativa, justificada pela natureza da pergunta investigativa, voltada a compreender de que modo a experiência formativa no curso GDE produziu (ou não) transformações nas concepções, práticas e subjetividades das professoras e do professor. O uso de dados quantitativos limitou-se à caracterização do perfil das 30 participantes do curso GDE (29 mulheres e 1 homem), oferecido entre 2009 e 2010 em um município do interior paulista.

O *corpus* empírico foi composto por memoriais avaliativos e postagens em fóruns temáticos, analisados de forma complementar. A análise seguiu a proposta de Análise de Prosa (Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, 1983), abordagem interpretativa que privilegia a emergência de sentidos a partir do material, valorizando a intuição e a experiência do pesquisador. Diferente da análise de conteúdo clássica, não se baseia em categorias fixas, mas em núcleos de sentido construídos na interlocução com o texto.

Inspirada na hermenêutica gadameriana, a análise não busca verdades objetivas, mas compreensões situadas, resultantes do encontro entre o pesquisador e os discursos das docentes. Compreender, nesse contexto, é um ato existencial, que transforma o sujeito-intérprete à medida que este é atravessado pelas narrativas (Hans-Georg Gadamer, 1999).

As categorias emergiram do próprio material, articulando-se com referenciais como Contreras (2002), Nóvoa (2011), Louro (2001), Meyer (2007) e Larrosa (2002; 2015), sustentando uma escuta sensível às vozes docentes. A partir da releitura dos dados, foram (re)organizadas três dimensões: pessoal, profissional e formativa. Esta última identificada apenas na revisão para o artigo e responsável por refinar teoricamente as marcas da experiência.

Do ponto de vista ético, todos os dados foram produzidos mediante autorização, no contexto de formação pública, assegurando sigilo e integridade das participantes.

Em síntese, tratou-se de investigar não apenas efeitos conceituais da formação, mas marcas que revelam a articulação entre saber, sentir e agir docente diante da diversidade. A metodologia buscou, assim, qualificar discursos docentes e dar visibilidade a experiências de (trans)formação em contextos de tensão e diferença.

Vozes das docentes: reflexões sobre gênero e diversidade após a formação docente

Diante da crescente ofensiva antigênero promovida por setores religiosos e políticos conservadores no Brasil. Ofensiva essa que, como apontam Rogério Diniz Junqueira (2018) e Eliana Gonçalves Lacerda e Cláudia Vianna (2018), se estrutura na construção discursiva de um pânico moral em torno da chamada “ideologia de gênero”, torna-se urgente dar voz e centralidade no debate educacional, sobre as temáticas de gênero e sexualidade, a quem efetivamente detém a expertise sobre os processos educacionais: as professoras².

As análises visam evidenciar como tais discursos, ancorados na tentativa de “normalização” das identidades e na defesa de um modelo único de ser e estar no mundo, tensionam diretamente o trabalho docente, submetendo-o à vigilância de setores que veem na diversidade uma ameaça. Contudo, as participantes do GDE revelaram, por meio de suas narrativas, não apenas o enfrentamento cotidiano desses dilemas, elas demonstraram consciência crítica ao reconhecer que muitas vezes reproduziam, de forma automática, práticas e discursos excludentes, passando a repensá-los a partir das reflexões provocadas pelo curso. Ao contrário da perspectiva que deslegitima o professorado, tratadas como

² A opção pelo feminino genérico neste texto é uma decisão deliberada. Mais do que um reflexo da composição majoritariamente feminina do grupo pesquisado (29 mulheres e um homem), trata-se de uma intervenção na própria linguagem. Ao recusar a neutralidade aparente do masculino genérico, a escrita busca alinhar-se ao compromisso ético-político do artigo: dar visibilidade e centralidade às professoras que constituem e sustentam a educação básica no Brasil.

tecnicamente incompetentes ou ideologicamente desviantes (Denise Trento Rebello de Souza, 2001; 2006) essas docentes reafirmam, com suas experiências e trajetórias, que a escola pode sim ser espaço de promoção da equidade. Em um cenário em que a escola é constantemente tensionada entre forças conservadoras e movimentos de resistência, torna-se fundamental reconhecer que as práticas docentes são atravessadas por marcas que revelam não apenas os dilemas vividos, mas também gestos de (trans)formação que resistem à propagação ao apagamento e silenciamento das questões de gênero e diversidade na escola.

Mapeando sujeitos, tempos e sentidos: perfis e motivações no curso GDE

A fim de realizar as primeiras incursões para compreender as (trans)formações docentes, construiu-se a **Tabela 1**, que contém a motivação das docentes em cursar o GDE, idade, gênero e tempo de inserção no magistério.

Tabela 1: Informações sobre os/as sujeitos/as de pesquisa.

Nome	Motivo que levou a fazer o curso	Idade/ Gênero	Tempo magistério
Adele	O tema me chamou atenção, nunca fiz um curso voltado para as diversidades cada vez mais presentes em sala de aula.	43/ Feminino	Não encontrado
Amélia	Nós professores sempre tentamos resolver da melhor forma os problemas de preconceito e até intolerância entre os alunos, mas agora com o curso teremos mais segurança para lidar com esses problemas.	43/ Feminino	24 anos
Ângela	Escolhi fazer esse curso, porque acredito que ele irá esclarecer algumas indagações que tenho de como trabalhar com os alunos os temas que serão abordados.	43/ Feminino	23 anos
Anita	Interessei-me pelo curso, pois acredito que nós educadores ainda fazemos e vamos fazer a diferença com relação aos nossos alunos, passe o tempo que passar por isso devemos nos atualizar, buscar conhecimentos em questões desafiadoras e aprender com os que também acreditam nisso.	33/ Feminino	10 anos
Anne	Aprimorar meus conhecimentos, refletir a respeito dos temas...	40/ Feminino	Não encontrado
Audrey	Resolvi fazer esse curso para aprimorar meus conhecimentos e saber lidar com a diversidade que encontramos na sala de aula.	36/ Feminino	12 anos
Carmem	Escolhi o curso, porque tenho certeza de que todas as informações trabalhadas me ajudarão a construir um vasto conhecimento sobre como lidar com as diversidades, para que eu consiga banir os preconceitos, as discriminações, que ainda possam existir dentro de mim; compreendendo melhor os conflitos de interesses e de valores das pessoas, para que sejam negociados e respeitados pacificamente.	32/ Feminino	12 anos
César	Escolhi o curso pela necessidade de aperfeiçoamento e pelo desafio de propor aos meus alunos uma educação que respeite cada um como realmente é, em suas individualidades e particularidades, para que possa formar um aluno capaz de entender e compreender as diferenças, como uma linda aquarela, capaz de colorir e atribuir significados ao mundo.	28/ Masculino	5 anos
Cora	O assunto é algo que também me desperta interesse.	40/ Feminino	12 anos
Diana	[...] como docente e profissional do magistério que sou, existem inúmeras dúvidas de como lidar com a diversidade e diferenças que existem em sala de aula. Espero que o curso venha ao encontro de minhas expectativas, em responder questões pessoais, etc. Interessei-me pelo curso por ser um assunto polêmico e atual. Também por ser oferecido por uma universidade renomada como esta.	35/ Feminino	10 anos
Edith	Acredito que irá trazer coisas novas e enriquecer meu pedagógico.	53/ Feminino	22 anos
Evita	Espero que o curso possa mostrar novos caminhos para todos nós que atuamos na área da Educação.	32/ Feminino	13 anos
Grace	O tema abordado é muito interessante e polêmico, espero poder trocar experiências com os demais participantes do grupo e então desenvolver um trabalho cada vez melhor em sala de aula.	42/ Feminino	23 anos
Kate	Escolhi fazer esse curso buscando aperfeiçoamento na minha área profissional.	31/ Feminino	7 anos
Leila	Resolvi fazer este curso principalmente pelo tema abordado, pois, acredito que poderei desenvolver um trabalho melhor em sala de aula.	45/ Feminino	4 anos

Lisa	[...] por tratar-se de um assunto cada vez mais necessário e atual, principalmente porque acredito que, primeiro, precisamos rever muitas de nossas atitudes para estarmos realmente preparados para vivenciar e trabalhar toda a diversidade cultural e social em sala de aula.	35/ Feminino	13 anos
Margareth	Não encontrado	46/ Feminino	Não encontrado
Marina	[...] a polêmica no que tange ao tema proposto, chamou-me muito à atenção, portanto acredito na troca de experiências e no contato com meus colegas de curso.	29/ Feminino	5 anos
Marta	[...] o assunto, pois gosto muito de trabalhar a questão das minorias já que tenho alunos de 5º ano e as crianças nessa fase já apresentam sintomas da chamada “aborrecência”. É a fase de abrir a cabecinha!	27/ Feminino	5 anos
Mary	Gosto de estudar e estar sempre ampliando meus conhecimentos. [...] Como trabalho com alunos com deficiência mental, tenho certeza de que os módulos me ajudaram a entender mais o “diferente”. O curso acrescentará mais conhecimentos a minha experiência profissional, minha expectativa é aprofundar conhecimentos teóricos, trocar experiências.	38/ Feminino	Não encontrado
Melinda	Além de o tema ser interessante, poucas vezes refletimos sobre questões raciais e realidade social de cada aluno. Nesse momento, espero me tornar capaz de compreender as diversas situações encontradas na sala de aula.	43/ Feminino	21 anos
Michele	Como gosto de desafios e não lido diariamente com o computador resolvi me inscrever nesse curso para poder aprender com mais um instrumento de trabalho. [...] Espero conseguir terminar o curso, pois trabalhando o dia todo, sendo mãe e dona de casa é muito complicado administrar, mas estou tentando.	45/ Feminino	11 anos
Miriam	Espero que nossas discussões sejam produtivas e me ajudem a ampliar minha visão a respeito de cada um dos temas, para que eu possa desenvolver um trabalho com mais qualidade.	37/ Feminino	11 anos
Rita	Eu resolvi fazer o curso com a certeza que aprenderei muito. Acredito que necessitamos buscar sempre o conhecimento.	43/ Feminino	20 anos
Scarlett	Escolhi fazer este curso, pois acho o tema interessante. Estou em busca de novos conhecimentos, para melhorar meu desempenho dentro da sala de aula e também na vida pessoal.	40/ Feminino	21 anos
Selena	Senti-me motivada a fazer o curso por ser um tema atual, abrangente, presente em toda sociedade e de muita responsabilidade do educador estar a par desse tema tão discutível e procurar em equipe, saídas que viabilizem a equidade social.	36/ Feminino	13 anos
Susan	A minha escolha pelo curso foram por vários motivos: primeiro por ser um tema atual e que trata da diversidade e das diferenças culturais; também porque dentre minha ação docente tenho implicadas situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço; também desejo enfrentar os desafios provocados pela diversidade cultural tanto na sala de aula como na sociedade com uma postura que venha superar o “daltonismo cultural” presente nas escolas, com uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar; pensando então encontrar um caminho ou um encorajamento para essa nova visão e também encontrar uma literatura mais especializada.	41/ Feminino	23 anos
Teresa	[...] me interessei pelo curso já pelo seu título Diversidade, pois encontramos muita diversidade cultural e social entre nossos alunos dentro e fora da escola.	30/ Feminino	11 anos
Tina	Minhas expectativas quanto ao curso são boas, uma vez que os temas a serem abordados são de grande discussão e tratam da nossa realidade. Espero aprender e contribuir muito com todos.	41/ Feminino	20 anos
Virgínia	Os motivos que me levaram a escolha do curso principalmente foi o interesse em estar me aprimorando cada vez mais, e é claro o tema do curso que retrata bem a realidade em sala de aula em que nós professores estamos inseridos, portanto devemos procurar cada vez mais novas experiências para deixar a nossa prática mais favorável e menos estressante para nós profissionais da área da educação.	33/ Feminino	9 anos

Fonte: elaboração própria.

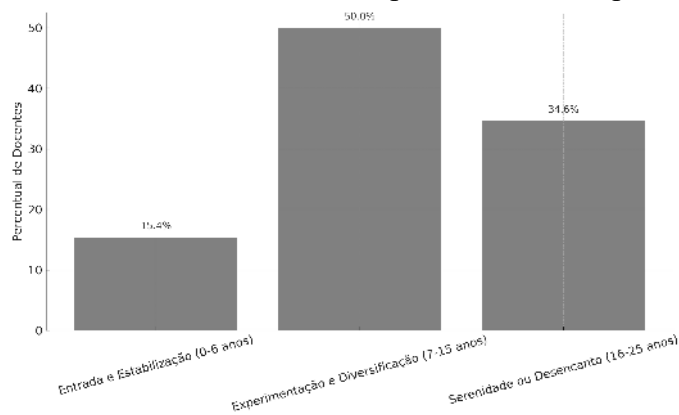
A análise da Tabela 1, com base na variável tempo de magistério, mostra que, dos 30 registros, foi possível identificar esse dado em 26 participantes. Para fins analíticos, organizou-se o tempo de docência em três faixas (Michael Huberman, 1992): até 6 anos (15,4%), de 7 a 15 anos (50%) e mais de 15 anos (34,6%). A predominância de docentes com mais de 6 anos de carreira (84,6%) indica um grupo majoritariamente experiente, o que contraria a ideia de que temas como gênero e diversidade atrairiam apenas profissionais iniciantes, como sugerem as motivações relatadas por *Diana, Lisa, Selena e Susan*.

Quanto à composição de gênero, dos 30 participantes, apenas um era do sexo masculino, o professor *César*. Sua presença reflete um padrão estrutural da Educação Básica: a baixa participação de homens, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Maria Malta Campos; Cláudia Vianna, 2001). A feminização da docência, marcada por associações culturais entre cuidado infantil e papéis femininos, reforça a divisão sexual do trabalho e limita o acesso masculino a esses espaços (Cláudia Vianna; Sandra Unbehaum, 2004).

A participação de *César* é significativa por sua raridade no campo profissional, e não apenas no curso. No entanto, essa presença isolada não deve ser romantizada. A ausência de homens na docência infantil é resultado de dinâmicas socioculturais que desestimulam sua entrada e permanência em áreas associadas ao cuidado e à escuta.

Além da quantificação, os dados dialogam com o modelo de desenvolvimento da carreira docente proposto por Huberman (1992), que, embora não rígido, oferece subsídios para compreender como diferentes tempos de atuação influenciam a relação com o processo formativo. Esses elementos serão ilustrados no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Divisão dos/as docentes por ciclo de vida profissional.



Fonte: elaboração própria.

Dimensão pessoal da docência: o peso das normatividades e a busca por sentido

A análise das narrativas docentes revela que o engajamento com o GDE não se deu ao acaso, mas foi impulsionado por um duplo movimento que conecta a esfera íntima à percepção das urgências do presente. Esse duplo movimento se encontra sob a égide da dimensão pessoal da docência. Nesse contexto, de um lado, emerge a marca *pessoalidade docente*, na qual a formação é vista como um caminho para o autoconhecimento e para a resolução de inquietações subjetivas. De outro, manifesta-se a marca

atualidade/polêmica temática, reconhecendo o tema como um campo de intensas disputas sociais. A articulação dessas duas marcas demonstra que o ponto de partida para a (trans)formação não foi um vazio, mas um terreno fértil de incômodos, dúvidas e um desejo latente de posicionamento.

O ponto de partida para o devir-docente que o curso GDE potencializa não é um sujeito pronto, mas um campo de intensas afetações. O que as narrativas revelam é um processo de individuação (Sandra Mara Corazza, 2008), no qual as professoras são mobilizadas por forças e singularidades que as antecedem. A fala de *Diana*, que espera respostas para “*questões pessoais*”, pode ser lida não como um mergulho em uma interioridade psicológica, mas como a atualização de um campo pré-individual de inquietações que busca expressão. A formação, nesse caso, opera como um meio para a individuação, um espaço onde o sujeito-docente se faz e se refaz. Seu depoimento sugere que, a formação em gênero não pode ser encarada como um mero acúmulo de conhecimento técnico, mas uma tecnologia do eu, nos termos de Foucault (2009), um exercício de autoconhecimento que precede a própria prática pedagógica. Esse exercício de autoconhecimento, essa tecnologia de si, pode ser compreendido, na perspectiva da filosofia da diferença, como o próprio motor do processo de individuação (Corazza, 2008; Foucault, 2009). Essa busca por coerência interna é aprofundada por *Carmem*, que almeja “*banir os preconceitos, as discriminações que ainda possam existir dentro de si*”. Sua fala denota um ato de autoanálise, como destaca Contreras (2002), que implica reconhecer a própria participação na reprodução de normas para, então, poder desestabilizá-las. Trata-se de um movimento de implicação pessoal e ética que, para Nóvoa (1992; 2009), é indissociável do exercício da docência.

Essa virada para a individuação não ocorre de forma isolada, mas é diretamente atravessada pela percepção de que gênero e sexualidade são temas centrais nas disputas contemporâneas. A recorrência de termos como “*atual*”, “*necessário*” e “*polêmico*” nas narrativas de *Diana*, *Lisa*, *Susan* e *Selena* revela uma sensibilidade ao momento histórico. Ao nomearem o tema como “*polêmico*”, as professoras reconhecem seu caráter conflituoso e, portanto, formativo e desestabilizador, como aponta Joan W. Scott (1995) sobre o gênero como categoria que evidencia lutas simbólicas. A percepção da “*atualidade*”, nesse sentido, não se refere a uma novidade histórica, mas a um deslocamento discursivo, como observa Jeffrey Weeks (2001), no qual temas antes silenciados emergem com força no debate educacional, interpelando a escola.

Nesse contexto, a escolha pelo GDE parece transcender a demanda por qualificação e se revela como um movimento em direção a uma docência-menor (Corazza, 2008). Ao abraçarem um tema “*polêmico*” e “*necessário*”, como afirmam *Marina* e *Lisa*, as professoras se engajam em um ato político de desterritorialização da prática pedagógica hegemônica, na perspectiva proposta por Corazza (2008). Elas buscam criar um currículo e uma aula que escapem das normatividades e se abram para as complexidades da vida real. O processo formativo, portanto, não é apenas uma experiência que desestabiliza (Larrosa, 2002), mas um exercício de artistagem docente, no qual as professoras se colocam como criadoras de uma nova forma de ser e estar na docência, uma forma que acolhe a diferença e a potência do encontro (Corazza, 2008).

Desse modo, o incômodo gerado pelo tema parece não estar apenas no conteúdo, mas no que ele faz tremer (Larrosa, 2015). Ao contrário da visão apontada por Célia Regina Rossi et al. (2012) de que muitos docentes ainda tratam o tema como questão privada, as professoras do GDE demonstram um deslocamento fundamental. Elas reconhecem a impossibilidade de ignorar essas pautas, percebendo-as como um “*assunto [...] necessário e atual*”, como afirma *Lisa*, ou como temas “*de grande discussão*”, nas palavras de *Tina*. Ao se inscreverem no curso movidas por suas inquietações pessoais e pela consciência da relevância pública do debate, elas revelam uma docência em movimento, que se abre, ainda que de forma incipiente e contraditória, para o exercício de uma docência mais crítica e comprometida com as complexidades da vida real.

Dimensão profissional: prática, compromisso e qualificação na construção da profissionalidade docente

A dimensão profissional da docência, compreendida como a apropriação de saberes e fazeres que nascem do entrelaçamento entre teoria e prática (Tardif, 2014; Isaia, 2010), revela-se nas narrativas docentes no GDE como um campo de tensões. A análise evidencia que o engajamento com a formação não parte de um vazio, mas de um incômodo que emerge do chão da escola. É no cotidiano da sala de aula, ao se depararem com a diversidade de gênero e sexualidade, que as docentes são provocadas a buscar novos saberes, a questionar suas práticas e a, aparentemente, se reposicionar ética e politicamente. Esse movimento pode ser compreendido a partir de três marcas interligadas: a *Atuação Profissional* como ponto de partida, o *Compromisso Político* como horizonte de sentido e a *Qualificação Profissional* como percurso de (re)construção.

A atuação profissional e a norma que incomoda

A busca pela formação é frequentemente alimentada por situações concretas da sala de aula, que parecem expor uma lacuna na formação inicial e provocando um sentido de urgência de uma intervenção mais qualificada. *Adele*, por exemplo, revela que nunca participou de “*um curso voltado para as diversidades cada vez mais presentes em sala de aula*”, enquanto *Amélia* espera que o curso a prepare para lidar “*com situações que ocorrem*” nesse ambiente.

Além disso, a recorrência da expressão “*lidar com a diversidade*”, também presente na fala de *Audrey*, merece ser problematizada. Ao posicionar a diversidade como algo do qual precisam se encarregar, as professoras parecem revelar, ainda que involuntariamente, a persistência de uma norma não nomeada que organiza o espaço escolar. Nesse contexto, como aponta Guacira Lopes Louro (2011), a escola opera historicamente pela produção de sujeitos inteligíveis segundo a matriz heteronormativa. Assim, quando as docentes buscam “*saber lidar*”, elas não apenas expressam uma lacuna em sua formação, mas denotam o quanto a diversidade ainda é percebida como um desafio a uma norma que permanece invisível. A fala de *Lisa*, que reconhece explicitamente não se sentir preparada para “*trabalhar toda a diversidade [...] em sala de aula*”, sintetiza esse sentimento, que não deve ser lido como uma falha individual, mas também como sintoma de uma estrutura da formação docente que historicamente silenciou essas questões.

O compromisso político como posicionamento ético

À medida que as professoras elaboram criticamente os desafios da prática, emerge um posicionamento que parece ir além da dimensão técnica do ensino. Pois, trata-se de um processo de sensibilização para o papel da escola na desconstrução de desigualdades. *Anita*, por exemplo, aposta na educação como campo de intervenção ao acreditar que educadoras farão “*a diferença com relação aos [...] alunos*”. Sua fala revela uma confiança no potencial (trans)formador da ação docente, alinhando-se à concepção de educação como prática social situada (Contreras, 2002). *Carmem* amplia essa visão ao propor um trabalho articulado com a comunidade para construir um “*futuro melhor, multicultural*”, no qual possa “*oferecer aos alunos, [...] a oportunidade de se transformarem em seres [...] críticos*”. Essa perspectiva coletiva é reforçada pela intencionalidade de *Marta*, que afirma gostar “*de trabalhar a questão das minorias*”, e

pela crítica de *Melinda*, que constata que poucos docentes pensam “sobre questões raciais e realidade social de cada aluno”.

É nesse ponto que a fala de *Selena*, ao afirmar que é “de muita responsabilidade do educador estar a par desse tema”, ganha uma complexidade que vai além de uma escolha individual. Sua colocação nos convida a problematizar as próprias condições em que essa “responsabilidade” é exercida. Não se trata de uma questão de desculpar-se pela falta de preparo, mas de uma complexa trama histórica, social e educacional que envolve lacunas na formação docente (UNESCO, 2014), a intensificação da vigilância discursiva por meio de projetos fundamentalistas (Lima; Hypolito, 2019) e a precarização do trabalho docente. A suposta neutralidade não é uma escolha ingênua, mas um discurso poderoso que opera para manter o *status quo* e silenciar debates fundamentais. Reconhecer a responsabilidade, nesse contexto, é um ato de coragem e um primeiro passo para romper com essa lógica, resgatando o sentido público da profissão.

A qualificação profissional como percurso e contradição

A busca por qualificação profissional aparece como um desejo de aperfeiçoamento contínuo. *César* sintetiza essa inquietação ao afirmar que escolheu o curso “pela necessidade de aperfeiçoamento”, enquanto *Edith* espera que ele lhe traga “coisas novas” para seu fazer “pedagógico”. Essa busca, contudo, precisa ser analisada em sua dupla face. Se, por um lado, ela revela uma postura propositiva e um compromisso ético com a prática, como expresso por *Scarlett*, que deseja “melhorar o desempenho dentro da sala de aula”, e por *Virgínia*, que demonstra “interesse em estar” se “aprimorando cada vez mais”, por outro, pode refletir a internalização de uma lógica meritocrática que responsabiliza individualmente as professoras por lacunas que são, na verdade, estruturais. A necessidade de “melhorar o desempenho” ou adquirir “novos conhecimentos” não deve ser interpretada apenas como sintoma de uma fragilidade técnica individual, mas como a consequência de um sistema formativo que, como já diagnosticado por Dinis e Cavalcanti (2008) e Souza e Dinis (2010), historicamente negligenciou a diversidade.

Ao final, as três marcas se entrelaçam. A necessidade que brota da atuação profissional impulsiona a busca por qualificação, que, por sua vez, alimenta e é alimentada por um compromisso político cada vez mais sólido. As narrativas das professoras do GDE, portanto, desconstruem a imagem de uma docência apática ou descompromissada (Souza, 2001; 2006). O que elas revelam é um corpo docente em

movimento, que, mesmo diante de um cenário adverso e de uma estrutura formativa falha, busca ativamente criar fissuras na norma, experimentar novas práticas e se posicionar eticamente em defesa de uma escola mais justa e plural.

Dimensão formativa: aberturas, deslocamentos e reinscrições na experiência docente

Diferentemente da dimensão pessoal e da profissional, a formativa manifesta-se entre confronto, escuta, deslocamento e (re)aprendizagem que se abre no contato com o outro, com o diverso e com o incômodo. Formar-se, nessa perspectiva, não significa apenas adquirir conteúdos, mas deixar a temática nos atravessar a caminho de um compromisso ético com o risco da mudança (Larrosa, 2002, 2015; Contreras, 2002). Assim, cinco marcas foram identificadas nessa dimensão: ***Determinismo biológico, Possibilidade de reflexão, Responsabilidade social docente, Práticas em (trans)formação e Subjetivação/dessubjetivação.***

O Determinismo biológico como origem natural

A marca Determinismo Biológico manifesta-se nas narrativas docentes como resquício de uma concepção naturalizada das diferenças entre homens e mulheres, que confunde sexo e gênero, atribuindo à biologia o papel de definir os comportamentos, afetos e lugares sociais que cada sujeito deve ocupar. No caso das docentes analisadas, ela aparece como saber sedimentado desde a infância ou início da formação profissional.

Tal marca aparece de forma explícita em falas como as de *Anne*, que reconhece que “*as diferenças são interpretadas como se fossem naturais, determinadas pelos corpos*”, e *César*, que relata ter atribuído gênero à “*divisão de sexo entre homens e mulheres*”, priorizando seu “*caráter biológico*”. Outras docentes como *Cora*, *Tina* e *Miriam*, respectivamente, compartilham essas compreensões centradas na dicotomia masculino/feminino: “*gênero nunca passou de masculino/feminino*”; “*era uma questão biológica*”; “*gênero é masculino e feminino*”. Essas falas revelam o quão profundamente o discurso biologizante está ancorado no senso comum, operando como uma verdade inquestionável que antecede a reflexão crítica.

Essa persistência evidencia o que Louro (2001, 2004, 2011) aponta sobre o enraizamento de discursos normativos que naturalizam identidades. A questão se torna ainda mais complexa quando pensamos no papel da própria Biologia, que, como argumenta Jimena Furlani (2021), ocupa uma posição paradoxal, pois ao mesmo tempo

que é um campo de conhecimento fundamental para a discussão, é também historicamente instrumentalizada para fixar entendimentos que reforçam preconceitos. Essa autora demonstra como o determinismo biológico é acionado para justificar a complementaridade entre homem e mulher, naturalizando a heterossexualidade e transformando diferenças em hierarquias. Romper com essa lógica, portanto, exige ir “além do biológico”, aproximando a biologia das ciências humanas e sociais, e transformando a formação em gênero e diversidade em um processo não apenas cognitivo, mas profundamente ético e político.

A possibilidade de reflexão como abalo das certezas

Após evidenciar as concepções biologizantes, a marca Possibilidade de Reflexão emerge como o momento em que essas certezas começam a vacilar. Ao entrarem em contato com os textos e discussões do GDE, as professoras passaram a revisar conceitos anteriormente naturalizados. Como defende Nóvoa (2011), a reflexão não se dá no vazio, mas requer diálogo e contato com outros saberes. Nesse processo, como sugere Larrosa (2015), a formação torna-se uma experiência que desestabiliza e possibilita a reconstrução subjetiva.

No contexto do GDE, as provocações vieram dos textos, vídeos e trocas com colegas. É nesse entrelaçamento que muitas docentes relatam ter repensado suas certezas. *Tina*, por exemplo, revela que “*nunca tinha parado para pensar em gênero*”. *César* admite, igualmente, que “*nunca tinha parado pra pensar no conceito de gênero*”. *Cora* se surpreende, ao perceber que “*nunca [parou] para pensar neste conceito*”. A repetição da falta de pensar no conceito de gênero, parecer fornecer uma perspectiva sintomática da força da naturalização, ou seja, o determinismo biológico pode operar de forma tão eficaz que sequer se apresenta como um conceito a ser pensado, mas como um dado da realidade.

Enquanto o determinismo biológico marca o ponto de partida, a possibilidade de reflexão emerge como o início de um deslocamento crítico. É no estranhamento daquilo que era tido como certo que se inaugura o processo reflexivo.

As mudanças conceituais também atingiram a compreensão sobre sexualidade. *Audrey* percebeu que “*a maneira de ser homem e mulher são produtos da realidade social*”. *Susan* narrou que “*foram desconstruídos alguns conceitos que tinha como únicos e certos*”. Já *Cora* destaca a dificuldade do processo: “*a mudança exige reflexão [...], é só assim que crescemos enquanto seres humanos*”. Essas falas mostram que a reflexão

não é um exercício meramente intelectual, mas um trabalho psíquico e afetivo de desapego a crenças que, por muito tempo, organizaram sua visão de mundo.

Outras docentes, como *Leila* e *Edith*, relatam que as leituras permitiram ampliar suas compreensões: “*não que tenha sido desconstruído, mas sim ampliado*”, afirma *Leila*, indicando que o processo pode ser de adição e complexificação, e não apenas de ruptura. *Margareth*, por sua vez, ressignifica o binarismo ao reconhecer que “*o indivíduo nasce macho e fêmea, e a partir das vivências em sociedade tornam-se homem e mulher*”, demonstrando a apropriação da distinção entre sexo e gênero.

Esse processo de revisão conceitual também aparece nos relatos de *Kate* e *Michelle*, que afirmaram ter superado uma visão estritamente biológica: “*mas agora pude ampliar minha visão*”; “*gênero, a meu ver, é um modo, um estilo de vida, um estado de ser*”. Já *Rita* aponta que a leitura permitiu compreender que “*gênero é socialmente construído por nós no nosso cotidiano*”, e *Marta* relata ter passado por uma “*sacudida*” que provocou mudanças em sua atuação. A “*sacudida*” de *Marta* é uma metáfora poderosa para o conceito de experiência em Larrosa (2015): algo que nos acontece, nos afeta e nos transforma.

Quanto à sexualidade, os depoimentos também insinuam uma revisão crítica. *Audrey* e *Cora*, por exemplo, mencionam que os textos revelaram preconceitos até então naturalizados, o que lhes provocou incômodos. Como salienta Larrosa (2015), esse tipo de experiência não é pacífico, pois o que nos afeta, muitas vezes, nos desestabiliza, mas também nos mobiliza a pensar com mais profundidade.

Tais reflexões auxiliam a compreensão de que o enfrentamento ao preconceito começa pelo reconhecimento de como as normas são historicamente construídas e interiorizadas. A formação, nesse sentido, permitiu transformar um saber apenas vivido em um saber pensado.

Como conclui *Adele*, o processo a fez compreender que “*atitudes e ações devem ser escolhas e não mera reprodução de regras aprendidas*”. Trata-se, portanto, de um deslocamento que permite não apenas pensar diferente, mas ser diferente.

A responsabilidade social docente como posicionamento ético

A marca Responsabilidade Social Docente evidencia-se como um processo de sensibilização e posicionamento ético-político que reconhece que discutir gênero e diversidade sexual é parte indissociável da prática educativa. Essa responsabilidade manifesta-se no reconhecimento ético da diversidade, na compreensão da escola como

espaço de socialização de normas e na apropriação da formação como dispositivo político-pedagógico.

Se o compromisso político remete a uma tomada de posição crítica, a responsabilidade social docente desloca esse engajamento para o campo das práticas institucionais. Aqui, a formação é compreendida não apenas como escolha ideológica, mas como dever ético e educacional.

Para muitas docentes, o GDE provocou questionamentos sobre o papel da professora. *Carmem* indaga “*E nós educadores, [...] Continuamos classificando, rotulando [...] esquecendo que todos têm gostos, vontades, desejos, aptidões, talentos únicos [...]?*”. Sua pergunta retórica é um chamado à reflexão coletiva da categoria.

Marta reforça esse movimento, percebendo que “*temos a chave para iniciar com nossos pequenos a destruição de tantos tabus*”, enquanto *Evita*, *Cora* e *Grace* expressam o reconhecimento da necessidade de rever os próprios conceitos: “*Será que realmente sabemos o que é gênero?*”; “*Muitos pontos de interrogação se instalaram na minha cabeça*”; “*Hoje tenho uma visão diferente sobre os temas abordados*”.

Outras professoras traduzem esse reconhecimento em afirmações claras de compromisso pedagógico. Para *Carmem*, é dever da escola “*quebrar as barreiras do preconceito*”; *Amélia* defende que meninos e meninas possam brincar livremente; *Mariana* enfatiza a influência da postura docente na prevenção de práticas discriminatórias; *Edith* afirma que “*a escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação*”; e *Melinda* sustenta que o projeto político-pedagógico deve romper com a herança patriarcal.

Além da reflexão, algumas docentes relatam práticas em curso. *Tina* observa mudanças ao não reforçar estereótipos de gênero nas brincadeiras; *Adele* ressalta a responsabilidade dos educadores em garantir igualdade de direitos; *Ângela* destaca que a escola é insubstituível para o convívio com a diferença.

A marca Responsabilidade Social Docente expressa a transição de uma postura expectadora para uma atuação implicada. As narrativas revelam que a formação provocou não só mudanças conceituais, mas também posicionamentos ético-políticos. Como destaca Nóvoa (2011), formar-se implica envolver-se subjetivamente com o coletivo. O saber construído no GDE se converte, assim, em ação comprometida com a equidade.

As práticas em (trans)formação

A marca Práticas em trans(formação) expressa os efeitos de um percurso formativo que desloca percepções e inscreve-se no cotidiano. As narrativas revelam um trânsito entre reflexão pessoal, reposicionamento ético e abertura para a mudança das práticas. Trata-se de um movimento que, como afirma Nóvoa (2011), exige antes um trabalho sobre si, para só então refletir-se no fazer.

Anne, por exemplo, relata que já conversava sobre diferenças, mas reconhece que, após o GDE, seu olhar se ampliou, afirmando que “*Os vídeos, os filmes e as discussões nos fôruns possibilitaram um novo olhar sobre os fatos, atitudes e comportamentos que contribuirão na minha prática pedagógica*”.

Tina compartilha uma mudança específica e concreta, revelando que “*Antes separava as crianças para as brincadeiras sem perguntar o que gostariam. Agora coloco os brinquedos no meio do pátio e elas ficam livres para escolher*”. Essa pequena, mas significativa, mudança na gestão do espaço e dos materiais revela uma profunda transformação na concepção de infância e gênero.

Edith, por sua vez, realiza uma leitura com os alunos do livro *Menino brinca de boneca?* e relata que a turma debateu a liberdade de brincar. Sua ação demonstra como a formação pode se traduzir em um planejamento pedagógico intencional e crítico.

Lisa e *Teresa* expressam compromissos com a ação futura. *Lisa*, mais enfática, pretende atuar “*como multiplicadora de uma educação mais consciente e menos preconceituosa*”.

Teresa, embora ainda incerta sobre como incluir o tema, afirma que está preparada para conduzir essa discussão. Ao lado dessas mudanças, emerge também o fortalecimento de um sentido de pertencimento coletivo. *Mary* valoriza o apoio entre colegas, afirmando que “*Dá uma sensação de apoio em grupo*”. Já *Virgínia* afirma que o curso “*mudou meu modo de agir*”.

A marca Práticas em trans(formação) revela que a formação se concretiza quando a escuta se torna gesto pedagógico. O deslocamento conceitual transforma práticas, relações e compreensões, ampliando a abertura à pluralidade e à justiça.

A subjetivação/dessubjetivação como travessia

A frase de *Amélia*: “*Estou terminando esse curso com uma visão bem diferente*”, sintetiza o que Roney Polato de Castro (2013) e Anderson Ferrari (2014), nomeiam como subjetivação/dessubjetivação: o processo em que o sujeito se desfaz de certezas para

reconfigurar-se a partir de novas experiências. A formação, nesse sentido, é menos acúmulo e mais travessia.

Enquanto a personalidade docente revela como os temas atravessam experiências de vida, a subjetivação/dessubjetivação diz respeito à reconfiguração mais profunda do sujeito docente. Se as práticas em (trans)formação revelam mudanças no modo de agir, a subjetivação/dessubjetivação revela mudanças no modo de ser.

As docentes expressam, em diferentes níveis, esse deslocamento de si. Para *Grace* e *Amélia*, a transformação é declarada com clareza, quando respectivamente afirmam “*Hoje tenho uma visão diferente sobre os temas abordados*”; “*Estou mais consciente de que [...] precisamos aprender a respeitar todos*”.

Evita, *Virgínia* e *Teresa* ampliam essa percepção ao reconhecer que o curso não encerrou um ciclo, mas inaugurou outro, ao relatar respectivamente, “*deu vontade de continuar buscando sempre mais*”; “*Fica o meu pedido para um próximo curso*”; “*Aprendemos muito e vamos levar isso conosco, em nossa prática docente*”. O desejo de continuidade é um forte indicador de que a experiência foi significativa.

A reflexão de *Teresa* é particularmente simbólica ao citar Galileu, com a célebre frase “*Nada podes ensinar a um homem. Podes somente ajudá-lo a descobrir coisas dentro de si mesmo*”. Essa citação ecoa a compreensão foucaultiana de que a formação acontece no movimento de problematizar a si mesmo (Foucault, 1988).

Essa transformação de si não permanece confinada ao íntimo. Ela se projeta para os espaços de convivência. *Mary*, ao afirmar que passou a “*ver com outros olhos as diferenças*”, demonstra que o GDE afetou também sua escuta. Como diretora, ela se compromete a estender esse processo ao coletivo escolar: “*Esse curso é o primeiro passo para uma grande transformação [...] devemos partir para a ação!*”.

Outras docentes compartilham esse impulso de reverberação. *Anita* relata o prazer de “*levar aos outros tais reflexões*”, enquanto *César* afirma que o curso promoveu “*uma profunda mudança em nossos modos de pensar e agir*”.

Esses testemunhos indicam que o GDE foi um acontecimento formativo no sentido mais potente do termo. Ao afirmar que a formação precisa afetar os modos de ser, Ferrari (2014) nos ajuda a compreender que só há aprendizagem real quando há abalo, quando algo vacila para que outra coisa possa emergir.

A marca Subjetivação/Dessubjetivação revela, assim, que o tornar-se professora não é um destino linear, mas um processo que exige reconfigurações constantes. Para essas docentes, o GDE foi mais que formação, foi travessia.

Considerações finais: o que ensina essa experiência formativa do GDE?

Ao longo deste artigo, buscou-se responder à seguinte questão: de que maneira a experiência formativa no GDE produziu (ou não) transformações nas concepções, práticas e subjetividades das professoras e do professor? A análise das dez marcas da experiência, distribuídas nas dimensões pessoal, profissional e formativa, permite afirmar que a formação, quando crítica e situada, opera como um potente dispositivo de deslocamento, ainda que de forma não linear e atravessada por contradições.

Na dimensão pessoal, viu-se que o ponto de partida para o devir-docente não foi um vazio, mas um campo de afetações no qual inquietações íntimas se conectaram à percepção da relevância pública do debate sobre gênero.

Na dimensão profissional, a necessidade que brota da atuação em sala de aula impulsiona a busca por qualificação, que, por sua vez, alimenta um compromisso político cada vez mais sólido, ressignificando a responsabilidade docente.

Por fim, na dimensão formativa, o percurso se revelou como uma travessia: partindo de um determinismo biológico arraigado, as professoras se abriram à possibilidade de reflexão, assumiram uma responsabilidade social, iniciaram a (trans)formação de suas práticas e, em última instância, vivenciaram um processo de subjetivação/dessubjetivação que alterou seu modo de ser docente.

A principal contribuição deste artigo reside em dar centralidade analítica às vozes docentes, demonstrando que, mesmo em um cenário de ofensiva antigênero e precarização, há um saber potente que emerge da prática e da experiência.

Ao articular as narrativas com um referencial teórico que entrelaçou autores como Larrosa (2002; 2015), Foucault (1998; 2009), Corazza (2008) e Furlani (2021), o artigo evidencia que a transformação docente não é um processo meramente cognitivo de aquisição de conceitos, mas uma travessia ética, política e de si.

Persistem, contudo, obstáculos e questões para pesquisas futuras. Se este estudo focou nos efeitos de uma formação específica, futuras investigações poderiam explorar como esses deslocamentos se sustentam (ou não) a longo prazo, em contextos escolares com diferentes níveis de apoio institucional. Ademais, seria relevante investigar os efeitos de formações que já partem de um currículo que integra gênero e sexualidade de forma obrigatória, como as experiências recentes mencionadas na introdução.

As vozes aqui analisadas reafirmam que a escola é um território em disputa, mas também de possibilidade. Escutá-las é um ato político contra o silenciamento. Encerrar este artigo é, portanto, reafirmar que formar-se é travessia, e que o gesto mais potente da

docência talvez resida na coragem de, mesmo diante do incerto, se colocar em movimento.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, Contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: v. 45, p. 66-70, Maio, 1983.
- BORTOLINI, Alexandre; Vianna, Cláudia Pereira. Política de educação em gênero e diversidade sexual: histórico e presente da experiência brasileira. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2215-2234, nov. 2022.
- BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, volume 21, páginas 71–96, 1996. Campos, Maria Malta; Vianna, Cláudia. *Educação infantil: múltiplos olhares*. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- CASTRO, Roney Polato de. Formação Docente, Subjetividades e Experiência: problematizações a partir dos percursos, pela pesquisa e pela docência. In: FERRARI, Anderson (Org.). *A potencialidade do conceito de experiência para a educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 139-158.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. *Revista Periferia*, v. 1, n. 1, p. 91-110, 2008.
- CORNEJO-VALLE, Mónica; PICHARDO GALÁN, José Ignacio. Actores y estrategias en la movilización antigénero en España: el desplazamiento de una política de iglesia al activismo laico. *Psicología Política*, v. 18, n. 43, p. 524-542, 2018.
- DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477–492, maio/ago. 2008.
- DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 99–109, maio/ago. 2008.
- ESTEVES, Andréia Schlick; PRESTES, Liliane Madruga. Gênero e diversidade: estado da arte das ações de ensino, pesquisa e extensão no IFRS. *Revista Diversidade e Educação*, v. 8, n. 2, p. 610–627, jul./dez. 2020.
- FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p.101-116, jan. 2014.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FURLANI, Jimena. Biologia e Educação Sexual: entre o determinismo biológico e a construção social do gênero. In: CARDOSO, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva; SANTOS, Sônia Maria dos (Orgs.). *Interculturalidade e Transdisciplinaridade: o que a Biologia tem a ver com isso?* Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2021. p. 89-111.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUARANY, Ann Letícia Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. Formação de professores, gênero e sexualidade na produção acadêmica brasileira. *Acta Scientiarum. Education*, v. 44, e55263, 2022.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

ISAIA, Silvia Regina de Lima. Professor reflexivo: um novo profissional para a educação básica? *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 199-208, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: a gênese de uma ofensiva reacionária. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. e50358, 2018.

LACERDA, Eliane Gonçalves; VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e diferença na formação docente: desafios e possibilidades. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 2, p. 623-643, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e diversidade sexual na escola: desafios da formação docente. *Revista Pro-posições*, v. 22, n. 2, p. 17-31, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e sexualidade nos discursos da formação docente. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 345-370, 2007.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua identidade*. Lisboa: Educa, 1992.

NÓVOA, António. Formar professores para o século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, 2009.

NÓVOA, António. *O Regresso dos Professores*. Pinhais: Melo, 2011.

ONU. *Declaração e Plataforma de Ação de Beijing*. 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher, Beijing, China, 4 a 15 de setembro de 1995. Brasília: ONU Mulheres Brasil, 2010.

ONU. *Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Brasília: ONU Brasil, 2015.

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. “Ideologia de gênero” em movimento. *Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 503-523, 2018.

PICH, Santiago. A noção de experiência na História da Sexualidade: implicações políticas e formativas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e107679, 2021.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; Correa, Sonia. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. *Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 444-448, set./dez. 2018.

ROSSI, Célia Regina et al. Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 27, n. 88, p. 6-34, jul./dez. 2012.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Denise Trento Rebello. *Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education*. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres. 2001.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, Dez. 2006.

SOUZA, Leandro Corsico; DINIS, Nilson Fernandes. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 119-134, set./dez. 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. *Educação em sexualidade e relações de gênero na formação inicial docente no ensino superior: relatório final do seminário realizado na Fundação Carlos Chagas, São Paulo, em 9 de outubro de 2013*. Brasília: UNESCO, 2014.

UNESCO. *Out in the open: education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. Paris: UNESCO, 2016.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero e diversidade sexual na escola: desafios da formação docente. *Cadernos Pagu*, n. 22, p. 201-228, 2004.

VIANNA, Cláudia. *Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais*. Tese (Livre Docência), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e221756, 2020.

WEEKS, Jeffrey. *Sexualidade*. São Paulo: Contexto, 2001.

Recebido em agosto de 2025.

Aprovado em novembro de 2025.