



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Leonardo de Oliveira Matos

**DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: ANÁLISE DA  
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE  
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL NA EAPE**

Brasília-DF  
2025



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Leonardo de Oliveira Matos

**DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: ANÁLISE DA  
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE  
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL NA EAPE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.

Brasília-DF

2025

## CIP - Catalogação na Publicação

dM433d de Oliveira Matos, Leonardo .  
DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: ANÁLISE DA  
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE  
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL NA EAPE / Leonardo de Oliveira  
Matos;

Orientador: Francisco Thiago Silva. Brasília, 2025.  
143 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Pedagogia)  
Universidade de Brasília, 2025.

1. Desconstrução de Esteriótipos de Gênero. 2. Análise da  
Proposta de Formação Continuada para Professores da Rede  
Pública. 3. EAPE. 4. Currículo. 5. LGBTQIAPN+. I. Thiago  
Silva, Francisco , orient. II. Título.

Leonardo de Oliveira Matos

**DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: ANÁLISE DA  
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE  
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL NA EAPE**

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva

MTC | FE | UnB

---

**Orientador**

Prof. Doutora. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

FE | UnB

---

**Examinador Interno**

Prof. Mestre. Leonardo da Cunha Mesquita Café

SEDF

---

**Examinador Externo**

Profa. Mestra Mara Rúbia Rodrigues da Cruz

---

**Suplente**

*Dedico este trabalho aos meus pais Tânia e Edwaldo, ao meu irmão Gustavo, aos meus ancestrais, em especial à minha avó Elisa, à minha amiga incentivadora desse percurso Edneuza Alves, aos amigos, amigas e Mestres inspiradores na construção das reflexões deste trabalho.*

“Nas diferenças nos complementamos, nos solidarizamos. Na incompletude da natureza humana reconhecemos a necessidade do outro, da convivência, da aprendizagem, do aperfeiçoamento, na busca da razão para sermos no mundo, sujeitos capazes de produzir conhecimento e fazer história.”

(Silva, Borges. 2019, p.1)

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho carrega em suas linhas não apenas reflexões e estudos acadêmicos, mas também o entrelaço de afetos, de encontros e de aprendizados que marcaram profundamente minha trajetória de formação. Expresso aqui minha sincera gratidão a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até este momento, com o coração repleto de reconhecimento.

À Universidade de Brasília, meu espaço de descobertas, de desafios e de encantamentos, agradeço por ter me acolhido e me permitido vivenciar um processo de aprendizagem profundamente transformador. Agradeço, com carinho e admiração, ao Professor Francisco Thiago, pela escuta generosa, pela orientação firme e sensível, e por ser uma presença inspiradora ao longo desta jornada. Ao professor Antônio Fávero (*in memoriam*), minha reverência e saudade, por sua contribuição inestimável à educação e pela marca deixada em minha formação. A todos os docentes de todos os semestres que, com dedicação e compromisso, inspiraram minha prática docente, deixo meu respeito e afeto.

Minha gratidão mais profunda é dedicada à minha família, meu alicerce, meu porto seguro. Obrigado pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e pela compreensão diante dos desafios diários de conciliar a sala de aula com a busca por novos saberes em uma nova graduação. Sem vocês, nada disso seria possível.

Um agradecimento especial à amiga Edneuzza Alves, que, com sua generosidade e entusiasmo, abriu as portas da UnB para mim muito antes que eu acreditasse ser possível. Ela é um marco eterno em minha vida, alguém que reconheceu meu potencial antes mesmo que eu pudesse enxergá-lo.

Aos amigos que são também família e que me ajudaram — conscientemente ou não — a compreender a vida sob a perspectiva de homens corajosos que desafiam as normativas sociais ao afirmarem sua existência como sujeitos homossexuais, minha gratidão fraterna: ao Lucas Lóssio, por sua sabedoria, generosidade e vasto repertório intelectual; ao Fernando Pinto, por sua alegria contagiante, acolhimento e exemplo de coragem; ao Mayk Demarchi, por sua presença e apoio ao longo dos anos de companheirismo; ao Henrique, pela generosidade e acolhimento e ao Luiz Guimarães e à Olga, por me receberem com afeto e fazerem de seu lar também o meu.

Agradeço, de coração, à querida Rede do Rê e aos laços que nela foram tecidos, que me ajudaram a enxergar que não estamos sós em nossas lutas e sonhos.

Sou grato a tantas pessoas especiais que caminharam comigo nessa trajetória. Em primeiro lugar, deixo meu agradecimento a: Igo, Helbert, Gustavo, Matheus (in memoriam), Rafael, Pedro, Bernardo, Juliana, Cleuber, Rosemberg, Márcio, Luiz, Thiago, Kalin, Inelson, Douglas, Lemuel, Thiago, Pablo Jesus (Sadic), Felipe Gaspar, e muitas outras presenças fundamentais.

Em destaque, também deixo meu carinho a: Pablo Goiabeira, Fábio Borges, Valdo Miranda Jairo Frutuoso, Fabiano Leite, Leidiane Luiza, Renato Rios, Alex Silva, Patrick Selvatti, David Leonardo, Luiz Lima, Louis Phillipe, Mari Cunha, Raquel Ornelas, Larisse Utsch, Cláudio Henrique, Marcos Augusto, Paulo Saturnino, Paris Swika, Cherlaine, Júlia Maria, Maria Antônia, Lucas Che, Jaiane, Anderson Lira, Augusto, Fagner Neves, Deivesson Mendes, Victor Rafael, Wellys, Leibnitz Alexandre, Fernando Mesquita, Walas, Hugo Bicalho, Leonardo, Hyuri e Haione.

Aos amigos que seguiram para o plano espiritual, mas deixaram sua presença viva em mim — Diego Luk, Welber, Josué, Bernardo, Alisson (in memoriam) — meu eterno reconhecimento e saudade.

Cada um de vocês é parte fundamental não apenas desta escolha de tema, mas também de vida — porque esse tema é nosso também.

A todas essas presenças e aos colegas da UnB de cada semestre (e de milhares de trabalhos) – em especial à Mônica - meu muito obrigado. Agradeço, também, à Denise Bühler, que me ajudou a refletir sobre o caminho para este trabalho em uma fase turbulenta e foi generosa em compartilhar ferramentas e conhecimento. Que este trabalho seja reflexo da força coletiva que me impulsionou a chegar até aqui.

## RESUMO

Esta pesquisa realiza uma análise qualitativa do plano de curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero”, ofertado no primeiro semestre de 2025 pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) do Distrito Federal. O estudo parte do reconhecimento de que muitos docentes ainda se sentem despreparados para lidar com questões de identidade de gênero e sexualidade, especialmente relacionadas à população LGBTQIAPN+. Busca-se compreender em que medida o curso integra discussões de gênero ao currículo escolar, fundamenta-se nas normativas legais vigentes e promove práticas pedagógicas críticas. Por meio da análise documental do plano de curso e de entrevista com a professora formadora, identificou-se que a proposta fortalece a sensibilização docente e oferece ferramentas metodológicas para o enfrentamento de estereótipos, embora ainda careça de maior aprofundamento sobre interseccionalidade e de mecanismos sistemáticos de monitoramento de impactos. Recomenda-se a ampliação de ações de acompanhamento e de pesquisas sobre a efetividade das estratégias propostas.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Identidade de gênero; Currículo escolar; Diversidade; LGBTQIAPN+; EAPE.

## ABSTRACT

This research presents a qualitative analysis of the course plan *Deconstruction of Gender Stereotypes*, offered in the first semester of 2025 by the School for Continuing Education of Education Professionals (EAPE) in the Federal District of Brazil. The study acknowledges that many teachers remain unprepared to address issues of gender identity and sexuality, particularly concerning LGBTQIAPN+ students. It investigates how the course integrates gender discussions into the school curriculum, aligns with current legal frameworks, and fosters critical pedagogical practices. Through document analysis and an interview with the course instructor, findings indicate that the training enhances teachers' awareness and provides methodological tools to challenge stereotypes. However, the course still requires deeper engagement with intersectionality and systematic mechanisms for monitoring its classroom impact. Further research and follow-up actions are recommended to evaluate and strengthen the effectiveness of the proposed strategies.

**Keywords:** Continuing education; Gender identity; School curriculum; Diversity; LGBTQIAPN+; EAPE.

## LISTA DE SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEDF** – Constituição do Estado do Distrito Federal
- CEDOC** – Centro de Documentação Prof. Dr. Luiz Mott
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- EAPE** – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- IFRO** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
- LGBTQIAPN+** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Mulheres e Homens Trans, Pessoas Trans Masculinas, Não Binárias e demais dissidências sexuais e de gênero
- MEC** – Ministério da Educação
- ONG** – Organização Não Governamental
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UnB** – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	32
OBJETIVOS GERAIS .....	38
<b>Objetivos Específicos</b> .....	39
SEÇÃO I: REVISÃO DE LITERATURA .....	40
Teorias de Gênero na Educação Brasileira .....	40
<b>Legislações que garantem a abordagem da identidade de gênero no currículo escolar</b> .....	46
<b>Constituição Federal de 1988</b> .....	48
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996</b> .....	49
<b>Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014</b> .....	50
<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica</b> .....	51
<b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Decreto nº 9.235/2017</b> .....	51
<b>Pareceres e Resoluções Específicos sobre Identidade de Gênero</b> .....	52
<b>Lei nº 14.986/2024</b> .....	53
<b>ADI nº 5.668/DF</b> .....	54
<b>Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (2014 e 2018)</b> .....	55
Quadro 1 – Aspectos comparativos dos documentos Currículo em Movimento (DF) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	57
Quadro 02 – Algumas incidências de referências a identidade de gênero no Currículo em Movimento do Distrito Federal .....	59
SEÇÃO II: ANÁLISE QUALITATIVA DO PLANO DE CURSO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO .....	62
<b>Introdução</b> .....	62
<b>Referencial Teórico</b> .....	62
<b>Metodologia</b> .....	64
<b>Abordagem Qualitativa</b> .....	64
<b>Procedimentos de Levantamento de Dados</b> .....	65
<b>Técnicas de Análise</b> .....	66
Apresentação descritiva do Plano de Curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero” .....	66
<b>Introdução e Justificativa</b> .....	66
<b>Objetivos e Expectativas</b> .....	67
<b>Fundamentação Teórica</b> .....	67
<b>Organização de Conteúdo</b> .....	68
<b>Metodologia e Recursos Didático-Pedagógicos</b> .....	68
<b>Cronograma e Sequência de Atividades</b> .....	70

Quadro 03 – Quadro organizacional dos encontros .....	70
<b>Análise curricular do Plano de Curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero” .....</b>	<b>70</b>
<b>Categorias Emergentes .....</b>	<b>74</b>
Interpretações Centrais .....	75
<b>Dimensões Temáticas da Proposta.....</b>	<b>77</b>
<b>Tabela de Módulos, Conteúdos e Atividades.....</b>	<b>77</b>
Quadro 04 – Apresentação dos conteúdos e atividades descritas em cada módulo .....	77
<b>Fundamentação Teórica do Curso e Metodologias .....</b>	<b>79</b>
Quadro 05 – Metodologia, descrição e objetivos das metodologias ativas .....	81
<b>Comparação entre a Teoria da Proposta e Outras Teorias de Gênero .....</b>	<b>83</b>
Quadro 06 – Quadro comparativo de teorias de gênero.....	83
<b>SEÇÃO III – ANÁLISE DISCURSIVA DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA FORMADORA DO CURSO “DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO” DA EAPE.....</b>	<b>86</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>86</b>
<b>Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) .....</b>	<b>87</b>
<b>Entrevista – Perguntas e Respostas .....</b>	<b>89</b>
<b>Currículo como Ato Político e Feminista: Análise Crítica Inicial de Discurso da Autoria Docente na Formação para Gênero e Identidade .....</b>	<b>93</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO A –Íntegra do Plano de Curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO B – Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida- PRAD .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE B- MODELO DE FORMULÁRIO DA PRÁTICA REFLEXIVA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIDA – PRAD .....</b>	<b>143</b>

## MEMORIAL

Não sei quantas vezes iniciei e reiniciei a escrita desse memorial. Uma das perspectivas de uma memória é que ela pode fazer com que revivamos histórias. E nem todas as histórias foram tão belas, tão românticas, tampouco felizes. Dessa vez, vou seguir o fluxo que minha consciência/coragem permitir e sintetizar – mais para mim do que para meu interlocutor – um pouco da história de um sujeito que teve que aprender a se ler com um pouco mais de compreensão.

Ao revisitar o passado, pensei em uma metáfora que pudesse, de alguma forma, dar o direcionamento necessário para entender o percurso. Assim, a imagem de um quebra-cabeças conseguiu trazer o sentido que busquei para expressar a ideia de peças que se encaixam para montar o todo. A beleza estaria em estar completo no final desse percurso. Contudo, a beleza que enxergo em meu quebra-cabeças é perceber que o encaixe não é perfeito por faltarem peças que ainda busco resgatar.

Contudo, a UnB (Universidade de Brasília) tem sido o lugar de ressignificação desta trajetória, pois com a maturidade adquirida durante a vida docente desde a primeira graduação em Letras pela Universidade Católica de Brasília, bem como pelos aprendizados vividos ao longo da segunda graduação em Pedagogia, o olhar para essas peças ganharam uma tônica de gratidão por entender os desencaixes, mas também pela possibilidade de entender que algumas peças precisam ficar para trás como experiências indelévels em minha história.

Abro minha caixa nesse momento com as peças misturadas, como todo bom quebra-cabeças. Assim, vou sacando sem obrigar-me a uma linearidade ou logicidade dos fatos. Deixo que o fluxo de minha consciência conte aquilo que eu recordar, na perspectiva do que o eu-adulto analisa sobre o eu de outras fases de minha aprendizagem. Aparentemente, essa metalinguagem busca explicar, antecipadamente, o processo da montagem. Mas, na verdade, é só mais uma maneira lúdica para explicar o mergulho dentro da “caixa de peças memorial”.

### Peça 01: O Ensino Fundamental

Havia estudado no Jardim de Infância em uma creche muito bonita, organizada e a professora Miriam era bastante carinhosa, afetuosa e lembro de que

eu gostava muito de ir às aulas todas as tardes. Como a maioria das escolas de educação infantil, lembro das cores, dos cartazes, da ludicidade do espaço e dos primeiros experimentos com cores, com sabores, com cheiros e com a identificação das letras e dos números que eu já conhecia, já que minha tia Dida gostava de estimular minha aprendizagem nas brincadeiras na casa da avó.

Em seguida, iniciei os estudos na 1ª série, ainda no Guará I, e a escola já tinha um clima organizacional um pouco diferente: havia muitos alunos e ela não tinha um aspecto tão bonito e limpo assim. Mesmo assim, os estudantes da minha série moravam próximos à minha casa, o que deixou essa sensação um pouco mais amena, até que minha família decidiu vender o pequeno apartamento que morávamos e mudamos para Samambaia, logo na primeira fase posterior à fundação, em 1989.

Aquela foi uma época bastante complicada para mim. A escola que estudei era pública, em uma região muito estigmatizada à época. Lembro de minha avó dizendo que minha mãe levaria “seus netos para virarem bandidos”. Para quem morava no Guará I, cidade do DF situada à 13 Km de Brasília mudar para Samambaia, distante 30 Km do centro da capital federal, em 1992, não era mesmo uma decisão muito sábia para aquele período histórico. A cidade mal tinha nascido, não tinha infraestrutura, não tinha transporte e, tampouco, qualquer sistema organizado de cidade. Era apenas um amontoado de gente que foi ganhando lotes e moradias e obrigadas a sobreviverem em meio ao descaso do governo.

A escola refletia esse contexto: era um espaço marcado pela vulnerabilidade socioeconômica dos alunos — o que, na linguagem local, levou alguns a classificarem-nos como “pseudo-cidadãos”. É importante contextualizar bem esse lugar, já que hoje, meu olhar para ele é mais analítico que emocional. Eu era um produto social excluído, com poucas oportunidades além do básico oferecido pela estrutura do sistema educacional naquele momento. O fato de estar matriculado em uma escola já era muito para quem tinha pouco. Afinal, o pensamento que circulava no imaginário coletivo daquele contexto era de que a conclusão do 2º grau já seria o máximo para a maioria de nós.

Entre a terceira e a quarta séries, estudei na Escola Classe 410 de Samambaia, na qual minha mãe era a merendeira, e ela estava localizada, praticamente, ao lado de minha casa. Foi um período bastante difícil para mim, pois fui vítima de abuso sexual, fato que marcou não apenas a minha vida em várias

áreas, como também a minha vida escolar. Não se falava sobre esse assunto, pois meus pais não sabiam lidar com a situação e psicólogo não era acessível ou uma possibilidade para quem era pobre. A notícia sobre o fato se espalhou e chegou à escola. Passei a sofrer constantemente ofensas e piadas de mal gosto dos colegas e isso dificultou um pouco minha aprendizagem naquele momento, apesar de eu ter sido bom aluno em minha vida escolar.

A cultura organizacional nessa escola era bastante ligada à religião católica e tinha uma paróquia que realizava reuniões e eventos aos fins de semana. Alguns professores eram catequistas e me recordo de várias festas e encontros com as mesmas músicas que ouvíamos na catequese. A escola, apesar de ter uma estrutura provisória (e que, inclusive, até hoje, é a mesma estrutura, ainda que a gestão tenha feito melhorias, mais de 30 anos após a inauguração) era bem cuidada, limpa e me recordo que havia várias professoras que sempre enfeitavam as paredes com cartazes e com colagens.

Outro fator importante para mim era que o gosto de “mãe” na comida do lanche ajudou-me a minimizar o espanto e a tristeza da forte exclusão vivida naquele espaço. Ela sempre tentou, ao seu jeito, mostrar que eu tinha que ser forte, independente e lutar pelo que eu queria. Minha mãe sempre é e será a mais forte inspiração para a vida – mesmo que, infelizmente (ou não), tenha herdado muito de seus defeitos.

Quando tive que mudar de escola, pois o fundamental II era mais distante de casa, fui apresentado a uma pequena experimentação do que é o mundo sem proteção da família. Ou eu aprenderia a me virar ou não sei como seria o adulto de hoje. Essa introdução é fundamental para que se entenda em que lugar entra o meu processo de aprendizagem. Eu o reconheço como meu primeiro formador para a vida e, de nenhuma forma, devo romantizar às experiências que vivi.

Minha escola nova, durante o Ensino Fundamental II, era uma prisão. Em vários sentidos possíveis dessa semântica. As paredes, os muros, as grades em pouco se diferenciavam de um presídio de segurança máxima. O clima da escola era sempre tenso, com possibilidades de brigas de gangues ou visita da polícia em algum momento por denúncias de armas ou drogas rondando o entorno da escola. Lembro-me de que os dois primeiros anos eram caóticos quanto ao medo de passar por uma situação de violência ou de grande desrespeito dos alunos mais velhos com os funcionários, com os professores e com a direção da escola. Não havia exceção

nem para o coitado do porteiro Joaquim – um senhorzinho, já quase em idade de aposentar, que era gago e tentava impor respeito, sem sucesso, claro. Se as crianças realmente conseguiam ser cruéis, imagine, então, os adolescentes!

Não era incomum sermos surpreendidos com tiroteios entre gangues rivais na saída da escola ou presenciarmos brigas entre os adolescentes, inclusive entre as meninas por causa de namorados ou do “status” de namorar o “cara” com o nome temido do momento. Obviamente, sempre fomos orientados pelos pais e pelos professores a ir sempre direto para casa, evitar embates, mas o clima de tensão no ar estava constantemente presente.

Porém, entre a 6ª e a 7ª série, houve uma grande ação conjunta de mudança da cultura organizacional da escola, com a eleição de uma nova direção, cujo trabalho integrado com os pais e com a comunidade escolar em geral, tentou mudar o clima de prisão na estrutura da escola e o conceito de escola de “formação de bandidos” que pairava negativamente pela comunidade.

Lembro que a gestão da diretora Conceição e do professor Haroldo (até então professor de Educação Física e muito respeitado pelos alunos) começou a implantar o que hoje entendo por gestão democrática, chamando os pais e os alunos para a proposição de projetos que iam desde festivais de talentos, até gincanas escolares e eventos culturais. Isso criou um engajamento que foi mudando, paulatinamente, o clima da escola.

Outra fase importante das ações que eles propuseram foi separar os líderes potenciais entre os alunos e trazê-los para o lado da escola. Vi vários colegas darem ideias interessantes, até mesmo um concurso que elegeria a nova logomarca que seria o uniforme da escola. Tal estratégia conseguiu separar efetivamente quem eram os traficantes e alunos que prejudicavam o andamento das atividades, sendo afastados e transferidos aos poucos com a mudança do clima organizacional.

O vice-diretor, Haroldo, tornou-se um grande líder carismático entre os alunos e conseguiu, a partir de um modelo de liderança transformacional, motivar a mudança da imagem da escola perante a comunidade, como também de pequenas reformas no colégio com o apoio de pais, de alunos e de professores. O ambiente era outro um ano após a gestão dessa direção.

Apesar desse tom pesado – e pesaroso – sobre a escola, tenho muito a agradecer a três seres humanos que são indispensáveis em minha vida: professora Ivanise, professora Vera e a professora Christina Félix Ferreira – até hoje lembro seu

nome completo de tanto que a amo. Cada uma, de alguma, foram – e são – as referências do professor que sou em meu ofício. Havia amor. Havia muito amor. Muito mesmo.

Não consigo, hoje, conceber educação sem amor, como nada na vida. Ivanise era professora de Geografia. Lembro claramente de seu sorriso, de sua escovinha e de sua vaidade em preparar uma aula em que sentia prazer de aprender. De certo que as políticas educacionais eram outras em relação a hoje, mas ela já fazia valer a ideia de apresentar o mundo em outra perspectiva. Imagine só: para que não conhecia nada além que três lugares na vida – Guará (cidade natal); Ceilândia (casa de uma das avós) e Samambaia (minha cidade naquele momento), entender que havia um mundo muito mais amplo despertou em mim a grande vontade que ainda carrego de viajar – essa uma das coisas que mais amo, não pelo lustre social de acumular destinos, mas pela oportunidade de ver o mundo, as pessoas, as oportunidades que estão naquele lugar novo, estando aberto a vivê-lo presencialmente.

A professora Vera era de Língua Portuguesa. Não me recordo de tamanha energia em um ser humano ao lecionar. As tais orações subordinadas nunca foram tão interessantes sem aquele sorriso largo, aquele bocão sorridente e aquela negritude linda. Ela era uma linda mulher negra. Acredito que sua energia impregnou em mim e ainda a uso em minhas aulas de Língua Portuguesa (há ou não efeito do amor à longo prazo? Acredito que sim!).

Há um xodó em minhas memórias: Christina Félix Ferreira. Assim mesmo ela escrevia seu nome no quadro, quase que como sinal de orgulho. Ela era professora de História e lecionava com maestria. Não há como ser um professor dessa disciplina sem causar no aluno a empatia que desperta um contador de causos. Ela praticamente era uma contadora de causos. A organização do quadro, a sua letra, a dinâmica de sala e, mais uma vez este, o amor eram ingredientes de sua aula. A influência foi tão grande que até adaptei minha letra para ser como a dela. E por longos anos foi praticamente igual. Mas algo nela ficou marcado além de sua excelência como docente: a sua humanidade. Duas situações foram marcantes em mim.

Havia um aluno em sala que incomodava pelo mal cheiro e pelo uniforme sempre sujo. Era motivo de muita zoação e de reclamação por parte dos outros professores. Seu cabelo desgrehado mostrava sinais de que havia ali um problema.

Entretanto, quem se importa com crianças-problema, não é mesmo? Problemas, de certo modo, se não são seus, costumam ser suprimidos, ignorados ou – via mais fácil – ser afastado do grupo maior. Essa foi a primeira referência de minoria e de exclusão que percebi ao meu redor anos depois.

Christina fez um gesto muito bonito. Ela cansou de mandar recados para a família. Um dia, saiu da escola e foi na casa daquele aluno. Dia seguinte, chega um “novo” colega em sala. Não. Espera um pouco. Era o mesmo! Cabelo cortado, roupa limpa, cabeça meio baixa por perceber que todos – incluindo os colegas professores – olhavam para ele como se um extraterrestre tivera chegado. Não podia ser ele? Qual foi o milagre? O tal do amor.

Ela descobriu que o aluno não ia direto para casa. Ia à tarde ajudar os pais idosos na feira. Por isso, tanta sujeira no uniforme que não podia ser lavado, já que ele só tinha um. Higiene pessoal? Isso é algo que aprendemos em casa, com a família e boa parte das crianças do mundo têm acesso ao asseio em casa. Eles mal tinham o que comer, imagine, então, comprar os produtos de higiene pessoal. Christina comprou dois uniformes, fez uma cesta com os itens para ele e todos os dias ainda levava um lanche para que comesse à tarde na feira.

Foi um ato de humanidade educacional muito maior que ela poderia supor. Ao compartilhar o que ela descobriu quando foi até a realidade dele, não o constrangeu nem o expôs, trouxe ele à frente da turma e deu dignidade. Como alguém seria capaz de continuar discriminando o colega diante da brutal realidade que nos apresentou? Eu não me lembro se ele concluiu o Ensino Fundamental, mas lembro bem do olhar dele em direção a ela: um agradecimento tão puro e verdadeiro que preço algum poderia pagar.

Hoje, vejo em meus alunos vários como aquele colega, não pela questão da exclusão social ou financeira, a exemplo dos estudantes que facilmente encontramos nas escolas públicas, ou dos que vinham de famílias abastadas da rede privada, em sua maioria, pelo período maior que lecionei em grandes escolas de Brasília.

Contudo, vejo, especialmente nos que possuem dificuldade de aprendizagem e nos que tem questões mais evidentes – como os alunos Síndrome de Down – a importância de trazer para o meio, de acolhê-los em suas complexidades, de um olhar amoroso que se importa com a integração e não somente com o conteúdo, ainda que a escola demande de nós o número e o índice de aprovação em

vestibulares. Quanto a eles, “faça trabalho com excelência, mas não esqueça dos resultados”, frase corriqueira nas coordenações. É um tanto contraditório, já que a escola não fazia nada efetivamente além de meras burocracias pedagógicas.

O outro gesto de Christina fora com um tal outro aluno da sala: eu mesmo. Só Deus e alguns colegas sabem o que foi para mim sobreviver àquela prisão. É prazeroso escolher um objeto de ódio e odiá-lo. Por longos anos, essa foi a minha realidade. A letra bonita e bem desenhada, era de “viado”. O aluno que escrevia boas redações e apresentava os trabalhos de forma criativa, era “viado”. - Ô professora, não vou fazer trabalho de grupo com ele não! – Vai sim porque foi sorteio. – Você que não faça esse trabalho e coloque nosso nome não, viadinho. E eu tinha que fazer, senão... Não foi uma vez, nem duas que cheguei em sala e via recados escritos no quadro. Fora os que olhavam mesmo e faziam questão de lembrar que eu era a “bichinha que deu para cinco”.

Lembro que até minhas costas começaram a encurvar, tamanha a opressão que sofria, inclusive de professores. Hoje percebo que desde a infância, muito antes dessa situação que vivi aos 7 anos, eu já era mesmo alguém diferente do que se espera do perfil de “macho”. Adorava dançar, amava a Xuxa e sabia todas as músicas, tinha uma sensibilidade diferente e era super comunicativo e criativo. Por muitos anos, tive que abafar os meus talentos, pois nenhum deles era “bom”, ao contrário, todos eles evidenciavam o “viadinho” no julgamento dos colegas e de meus familiares. Algo bom disso tudo é que, claro, não tinha amigos homens, mas sempre me dei bem com as mulheres. Tanto que as entendo tão bem, que muitas amigas, até casadas, se aconselham comigo hoje (risos).

Mas houve um dia muito marcante para mim. Um colega declaradamente me odiava. Não houve um só dia ele não jogava um giz na cabeça ou que não me direcionava ofensas e promessas de surra após a aula. Quantas vezes tive que esperar muito mais tempo para sair após a aula, pelo medo de apanhar. Uma vez, em sala de aula, ele pegou a carteira (aquelas de ferro, com o tampo de madeira bem grosso – típicas dos anos 90 na rede pública) e me jogou pelas costas. Caí. A mesa ficou virada em cima do meu corpo. Eu só ouvia risos. Gargalhadas de todos. Todos.

A humilhação era tão grande que não consegui levantar. Não era o peso da mesa maior do que o peso da vergonha e da sensação de desprezo que sentia. Quando, então, sinto uma mão levantando a mesa e, também, me levantando do

chão. Era ela, a Christina. Ela deu uma bronca muito tenaz na turma e levou esse colega e eu à coordenação. Nada foi feito com ele, além de uma advertência oral.

A mim, ela disse que eu não podia permitir. Eu teria que aprender a ser mais forte que todos eles. Eu teria que encontrar uma maneira de mostrar o quanto eu era maior do que eles. Essas são as últimas palavras que me lembro dessa fase e que gostaria de compartilhar.

Uma outra vez, fui perseguido em uma aula de Educação Física, que era no horário contrário de aula curricular. Não era mesmo um bom jogador, nem gostava de futebol, apesar de meu pai ser goleiro. Eis que ouço uma voz dizendo que “viadinho” não jogava bola. E senti um cerco se fechando, até que alguém levantou a perna e deu um solavanco de cima para baixo no meu pé. Isso fez com que eu fraturasse e deslocasse as juntas do pé. Todos correram e tive que ir segurando um cabo de vassoura para chegar, pulando em um pé só, até em casa.

A dor era tamanha. Mais uma vez, a dor física não parecia maior que a dor da exclusão. Foram dois anos entre fisioterapia e muitas botas de gesso até que recuperasse minha mobilidade. Meus pais nunca perceberam o que havia acontecido. Talvez não tivessem esclarecimento para entender que o silêncio pós-violência – nunca tocaram no assunto após o ocorrido na infância e sobre as violências na escola - a necessidade de acompanhamento profissional era essencial para mim. Eles não entendiam por que eu demorei tanto a me recuperar.

Lá no meu inconsciente, eu não queria voltar à aula de Educação Física para apanhar mais. Hoje vejo que a dificuldade que tenho em falar algumas coisas sobre o que sinto vão de encontro ao silêncio que me vi obrigado a viver em grande parte da vida pelo direito que não tinha de existir. Gente, em silêncio, não incomoda.

O menino que há em mim ainda sofre e sente as dores e o peso de tudo isso. Essas vozes ainda ecoam em alguns momentos de minha autoestima, para o bem e para o mal. Hoje entendo o que Christina quis dizer. Foi imprescindível para que eu não fizesse alguma besteira pelos momentos de raiva e de solidão que senti por ser excluído sem ao menos saber o que era “ser viado”. Se algo pode ser relacionado à tabus, percebo a negligência da escola em nunca punir os alunos ou propor momentos de reflexão sobre violência.

Era um silêncio que só atormentava à vítima e, claro, enobrecia aos que estavam “dentro das expectativas” do que era ser homem naquela fase. Ninguém, ao menos, se atreveu a me dizer o que isso significava. O que me caracterizava tão

diferente, a ponto de ser violentado, anos a fio. Devia ser mesmo algo muito ruim para ninguém me querer por perto...

## Peça 02 – A Igreja

Há uma parte importante em meu processo de aprendizagem. Talvez a parte mais significativa e leve dela. Aos 13 anos eu pensei em suicídio. Mais uma vez, o silêncio não permitiu que eu falasse sobre isso com alguém, até esse momento que escrevo. Sei que muitas pessoas não têm uma vivência positiva com a religião. Há aquela questão da fuga, do medo, da noção do pecado cristão.

Meu caso, foi de verdadeira ressurreição – e tiro daqui a conotação somente cristã, até porque esse relato não tem nenhum caráter evangelizador. Eu participava da catequese da minha paróquia desde os 8 anos de idade. Cumpri todos os ritos e caminhos católicos tradicionais até a Crisma. Contudo, não tinha muita noção de nada, era apenas uma questão de encaminhamento familiar. Minha mãe e avó são muito católicas, e eu seguia o direcionamento que vinha delas.

Eu tinha um amigo de escola que também se chamava Leonardo. Ele, um dia, me fez um convite para um grupo de jovens coroinhas que ajudavam na missa e só aceitava rapazes. Eu fui a convite dele, porque meus pensamentos de “cansei dessa vida” estavam se intensificando cada vez mais. Então aconteceu um milagre para mim. Um grupo de rapazes, homens, me recebeu e acolheu com fraternidade. Nunca havia, até então, me relacionando com garotos da minha idade. E antes que pensem qualquer coisa, o ambiente sempre foi de muito respeito e de amizade. O excluído foi acolhido.

O padre era formador e nos tratava como filhos. Eu tive e tenho – até hoje – um respeito gigantesco pelo ser humano e admiração pelo seu admirável aspecto intelectual: ele era médico, depois, entrou para o seminário, formou-se em Filosofia e Teologia e, anos depois, tornou-se padre formador do Seminário Maior de Brasília, dos padres diocesanos. Ele foi a minha primeira referência intelectual, de quanto o estudo, aliado à teoria e ao conhecimento trazem significação teórica ao que sabemos empiricamente.

As homilias dele eram palestras públicas de atualidade, contextualizadas aos conhecimentos teóricos – dava até gosto de ouvi-lo falar. Ele não tinha mesmo o perfil desses padres famosos, carismáticos. Ele era altamente formal e correto com

as questões teológicas, motivo o qual o levou a ser convidado para ser bispo, porém, não aceitou. Infelizmente, não pude compartilhar este memorial com ele, já o Padre Ulysses Reis de Carvalho faleceu em agosto de 2020, durante a época da pandemia de Covid, em decorrência de um câncer.

Outra lembrança muito forte é do grupo de religiosas da paróquia. As Irmãs de Belém têm como carisma a catequese. A maioria delas são pedagogas formadas. Isso tem uma enorme influência em vida até os 23 anos de idade. A partir da minha entrada para o grupo de acólitos, segui para outras atividades pastorais. A catequese era coordenada pelas freiras e, no início de cada ano, havia os cursos de formação. Sem perceber, fui introduzido em vivências pedagógicas em todos os anos em que fui catequista, o que potencializou a abordagem humanista em minha prática docente.

Os cursos ensinavam como planejar o encontro (logo, aprendi que uma aula tem início, meio e fim); ensinavam como organizar o encontro (que materiais você devia utilizar para alcançar o objetivo daquele encontro); ensinavam como compartilhar (atividades, dinâmicas, experiências que podiam ser divididas com outros catequistas); ensinavam a criar (como fazer cartazes, lembrancinhas; como usar o retroprojetor; como organizar o quadro); ensinavam como motivar e fazer o controle dos alunos (o tal do diário de presença e atividades que seriam trabalhadas com projetos específicos a longo prazo, o que garantiria a frequência desse catequizando), entre muitas outras aprendizagens que poderia citar.

O interessante dessa fase é que tudo o que antes “era coisa de viado” (escrever com letra bonita, cantar, saber falar em público, dançar, usar a criatividade), tornou-se dom. Absolutamente tudo o que eu sabia fazer foi usado para atividades pastorais e eu era muito valorizado por isso. Cheguei a ensaiar mais de 80 jovens para apresentações de dança em estádios, em um evento chamado Caminhada Mariana; entrei para uma banda como dançarino e, anos depois, até gravei um DVD; participei de grupos jovens; entrei para um Coral chamado Harpa; aprendi Libras para dar catequese para surdos e essa fase foi de crescimento intenso para meu processo de aprendizagem.

Nesse ponto do meu quebra-cabeças, relaciono que essas habilidades foram me ensinando a viver e, hoje, fazem parte da minha estrutura enquanto homem e ser humano; estão internalizadas positivamente e surgem em minha vida em vários

prismas diferentes. O amor que pude experimentar e compartilhar nesse período são indelévels em minha história.

Dessa fase, eu ainda trago amizades que hoje completam mais de 25 anos e experiências vividas que me fizeram deixar um pouco do passado dolorido para trás. Lembra-se daquele colega de escola perseguidor e me atirou a carteira nas costas? Não é que nos reencontramos na vida? Ele tornou-se catequista (ora, veja!). Em um retiro de três dias, houve um momento de lava-pés, assim como fez Cristo aos discípulos. Eis que esse colega, então, tomou a bacia, o pano e a água e veio lavar os meus pés. Fiquei sem reação.

A partir daquele momento pude aprender que o perdão também é uma forma curativa de se aprender. É o reaprender. Quanto a isso eu penso: não será mais difícil reaprender do que aprender? Reaprender significa deixar de lado as certezas de que já se tem e se abrir-se às novas possibilidades de reinterpretar ou, até mesmo, se livrar das verdades que possuímos. Aprendi também, que o amor nem sempre é fruto de lugares amenos; amor também nasce de algumas dores que são superadas.

### Peça 03 – a Universidade.

Aos 23 anos ingressei na Universidade Católica de Brasília - UCB. Acredito que todas as minhas vivências me levaram rumo à vocação para docência. Não deu outra: fiz Licenciatura em Letras Português e Inglês. Apesar de ter trabalhado como instrutor de informática, ministrando cursos durante muitos anos, o caminho para a docência não foi mesmo uma escolha, fui escolhido. Quando prestei o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, e depois o Programa Universidade Para Todos - ProUni, havia cinco campos de opções à época. Quatro deles foram preenchidos com cursos na área de informática e o último coloquei Letras. Entendi o recado da vida quando fui contemplado com bolsa parcial para o curso.

Não vou me esquecer de tantos professores excelentes que tive nessa fase: Dalva, Mariza, Maria Fernanda, Christine, Deise, Rogério, Maurício, Valquíria, Georgina, Virgínia, Vera, Lívila, mas também conheci alguns demagogos naquela universidade. É intrigante constatar a contradição entre docentes que lecionam sobre educação e, na prática, demonstram pouco apreço pela educação. Esses poucos exemplos utilizavam práticas pouco reflexiva, desinteresse pelo conteúdo

que ministravam ou apenas não demonstravam estar ali para um objetivo educacional. Não vou citar nomes, mas tenho um claro exemplo de como não ser um profissional como aquele.

Essa foi uma fase profundas aprendizagens. Creio que a peça fundamental do meu quebra-cabeças. Eu vivi intensamente a fase da adolescência voltado para a igreja. Integralmente. Namoros, amizades, programas e experiências passavam por aquele lugar e pelos seus paradigmas. Mas algo aconteceu. Em um universo com tanta diversidade, sair do padrão de pensamento causou algumas turbulências no primeiro semestre letivo de 2006. Aquele foi mesmo um ano de muitas mudanças em minha vida.

Sempre vivi um conflito com minha orientação sexual. Porém, apenas lá estive, de verdade, em contato com homossexuais. Qual não foi minha surpresa: eu era muito parecido com eles. O perfil era diverso e muito próximos de tudo o que eu gostava. Gente inteligente, bem articulada, de um conhecimento de mundo que eu não tinha e experimentação de mundo que eu também não tinha. Fiz a minha primeira viagem sozinho, naquele ano, e voltei cheio de conflitos do Rio de Janeiro.

Tinha retomado um namoro com uma mulher que havia me traído e sempre projetei nela a pessoa com quem me casaria e teria filhos. Ao voltar, pus um fim ao namoro e entendi que agora não era mais a voz dos colegas me chamando de “viadinho”. Era algo que estava começando a vir de dentro de mim e eu não poderia mais esconder que não estava ouvindo.

Os amigos me ajudaram, me ouviram e, de certa forma, também me acolheram nessa fase de tanta angústia que é se aceitar. Desde então, fui honesto comigo e com minha história e fui trabalhando o meu valor e meu respeito frente à uma sociedade que, só a partir da universidade, percebi a sua complexidade e o quanto ainda há tabus para quem não está dentro dos padrões epistemológicos, sociais, religiosos, paradigmáticos e normativos da maioria. Agora eu seria um homem gay que precisaria encontrar sua forma de se defender e de se abrir para a vida.

#### Peça 04 – A família

Não há como não reconhecer a importância que uma família tem na aprendizagem de um ser humano (para o bem e para o mal). Em meu caso, para os

dois. Hei de confessar que há fases muito significativas como a infância. A casa da avó foi o lugar em que aprendi como ser amado é especial. Essa é uma peça fundamental em meu processo de aprendizagem. Minha família é muito humilde, inclusive descobri recentemente que tenho uma bisavó que foi de senzala e minha avó também foi escravizada, ao trabalhar em casas de família com 5 anos de idade em casa de família para sobreviver. Essa raiz chega até mim, pois percebi que alguém teria que se esforçar para começar a quebra do ciclo de determinismo forte em minha família. Ter um bisneto formado é uma grande vitória para alguém que não entrou na casa grande de outrora.

Meu lar não foi dos mais equilibrados. Meu pai viveu problemas com o alcoolismo e minha mãe sofreu as consequências para conseguir nos criar. A relação dos meus pais me ensinou a perceber exatamente o que eu não quero para as minhas próprias relações (seja com amigos ou com futuros companheiros). Houve abusos em vários momentos, incluindo agressões físicas, em uma fase de maior descontrole.

Meu pai sempre foi um homem altamente machista e preconceituoso, e reprodutor desses padrões até um certo período de sua vida. Minha mãe era aquela que teve que se levantar contra o lugar de mulher do lar, já que sempre foi aquela que trabalhou e se dedicou à família 300 por cento. Graças a ela ter passado em um concurso, pudemos ter, minimamente uma vida simples, sem muitas regalias.

Tivemos o necessário para vivermos sem nunca passar qualquer necessidade, apenas muitas vontades, como qualquer filho de classe média baixa. Isso não impediu que fossemos formados em nosso caráter, nossa ética perante o mundo e em nossos valores, já que essa base não depende de questões financeiras.

Essa, talvez, seja a maior herança que reconheço ter recebido deles. Por um grande período da vida, culpabilizei os dois por terem me deixado viver tanta coisa sozinho. Talvez, por aquela história de ensinar a me virar tão cedo, cuidar do irmão mais novo, da casa, dos trabalhos da escola, dos problemas, eles esqueceram que eu era uma criança e que nem tudo uma criança resolve sozinha.

Apesar disso, ganhei ferramentas para enfrentar os desafios da vida. As experiências negativas que vivi com meu pai, fizeram que eu me desconectasse dele e não o admirasse mais, já que um adolescente sente falta de um pai presente, ainda que esse more no mesmo ambiente que você.

Apesar disso, ele sempre foi alguém das emergências; nunca deixou de comparecer quando era necessário, especialmente quando algum de nós se machucava ou adoecia, ele estava sempre do lado. Hoje olho para eles com um olhar muito mais ameno. Quem começa uma família sem ter uma experiência familiar equilibrada, tende a reproduzir o padrão que aprendeu. Hoje entendo isso sem dor.

Em uma fase, meus pais se divorciaram. E isso fez um bem danado a eles. Vivi anos de conflito em casa, sendo um pseudo-marido da minha mãe e um pseudo-pai do meu irmão. Quando enfim a relação acabou, senti um alívio. Agora teria motivos para sentir raiva com razão. Uma traição não fere apenas uma mulher, ela atinge também os filhos. Então, após dois anos, eu quase fui assassinado em frente à minha casa, quando roubaram meu carro.

Por sorte, a arma falhou e não acertaram o tiro. O carro, também por sorte, foi recuperado e eu precisei chamar meu pai para dirigir, pois tive crise do pânico e não parava de tremer. Aquele dia, uma das peças de meu quebra-cabeças começou a se reencaixar. O tal prefixo –re é indispensável para a vida de quem está em constante processo de aprendizagem. Viver mesmo coragem para o –re (RECOMEÇAR, REAVALIAR, REDISCUTIR, REPENSAR, RESSIGNIFICAR...).

Esse último fez com que, após a reaproximação de meus pais, eles decidissem se casar novamente. E olha que interessante: apenas eu e meu irmão fomos as testemunhas dessa nova celebração no cartório. Nós quatro! Eu não poderia deixar essa peça de lado em meu memorial: aprendi que o perdão também se aprende e nos ajuda a seguir aprendendo ainda mais.

#### Peça 5: Universidade de Brasília

Minha história com a UnB começa em 2014, quando decidi voltar aos estudos e fazer uma especialização. Iniciei, pela Faculdade de Psicologia, uma especialização em Educação em e para os Direitos Humanos. Lembro da primeira aula, da alegria de ser estudante da Universidade que eu jamais achei que daria conta de acessá-la na época do Ensino Médio. Até então, nunca havia tentado fazer o vestibular por total insegurança.

Ao longo dos dois anos, fui me apaixonando pelas disciplinas de Pedagogia e percebi o que a minha formação de especialista trouxe apenas nuances

pedagógicas, havendo muitas outras abordagens ainda desconhecidas. Quando finalizava a pós, fiz o vestibular e ingressei no curso de Pedagogia. Estava em um momento de busca por novos significados da vida, estava me desafiando. Fiz um processo seletivo para uma grande escola no Plano Piloto e fui aprovado. Deixei os dois empregos que tinha e comecei aquela nova fase tanto de emprego, como de faculdade.

Por trabalhar praticamente 40 horas semanais, pouco pude viver da UnB além das aulas curriculares e das semanas universitárias. Contudo, dentro das disciplinas, tive a possibilidade de viver experiências bastante profundas. Logo no primeiro semestre tomei um susto por pegar 3 disciplinas bastante diferentes: Projeto I, que apresentava a UnB, Organização da Educação no Brasil e Psicologia da Educação. As disciplinas eram bem diversas e cada uma abordava metodologias diferentes para apresentar o conteúdo.

Não sabia ainda com qual me identificava mais, já que enquanto uma era mais conteudista e técnica, outra era mais flexível e contemporânea e a outra largada às traças. O que entendi é que não escolheria o percurso mais fácil, só para chegar ao diploma (o qual já tinha, inclusive). Optei por não aproveitar nenhuma disciplina da primeira graduação com o objetivo de ter uma outra perspectiva de matérias já estudadas em outra abordagem.

Este memorial tornar-se-ia um livro se eu tivesse que narrar todas as experiências significativas durante os semestres na UnB. Escolhi três vivências, entre elas, que me marcaram profundamente: uma delas foi ter trazido um aluno com síndrome de Down de minha escola para dar uma palestra na disciplina *O Educando com necessidades especiais*, em que, até hoje, alguns colegas perguntam por ele e querem saber notícias do Bruno. Foi um dos poucos casos de aluno com síndrome de down que terminou o Ensino Médio na rede particular.

Outra experiência marcante foi o Projeto Leia, no Pedregal, vivenciei realidades cruéis: crianças que vinham ao projeto pela leitura, pela brincadeira — e pelo lanche. O planejamento e o compromisso com a frequência mostraram-me o papel transformador da escola em contextos de privação. Desta maneira, o planejamento estimulava que as crianças levassem os livros e voltassem na semana seguinte contando as histórias e aplicando em atividades que nós estudantes promovíamos ao longo do semestre.

A terceira experiência foi na disciplina de Educação Infantil. Eu não tinha a menor noção da complexidade do universo da criança, da ginga, da mandinga, do protagonismo e da responsabilidade que é ser um pedagogo dessa etapa. Até hoje não entendo como os salários e a valorização dos profissionais sejam memores em relação a outras fases da educação.

Não considero nenhum percurso da universidade irrelevante. O que entendi é que há professores que tornam esse processo pesaroso e irrelevante. Teço aqui uma crítica especialmente a dois extremos de docentes que conheci na universidade: os que acreditam que a academia é um lugar inflexível e burocratizam o aprender (mais para defender o próprio currículo e o respeito na academia) e o oposto disso: os que passam a superficialidade dos conteúdos, com pouca preocupação em averiguar as aprendizagens, fazendo vista grossa a estudantes com pouca competência.

Esse processo é tão perigoso quanto o primeiro: deixar a faculdade ser um lugar inatingível, pesaroso e cansativo ou simplista, pouco profundo e sem reflexão. Admiro mais os professores que entenderam o ponto de equilíbrio entre os dois perfis e tornaram as suas disciplinas interessantes e criaram percursos de aprendizagem diversos para além da cátedra ou do método puramente tradicional.

Não há como se dizer pedagogo sem relacionar as vertentes da educação pela perspectiva legislativa, entendendo os mecanismos, os documentos, as leis, as orientações norteadoras, a avaliação, a didática, as metodologias de pesquisa, a psicologia do aprender, as capacidades e as habilidades para a prática docente, as experiências práticas, a reflexão, a crítica, a proposição, a compreensão das dificuldades de aprendizagem, o acolhimento das deficiências, o referencial teórico e sem entender os pensadores que dialogam com a educação.

Desta maneira, não há como incluir ou excluir as disciplinas que formam uma síntese indispensável para se compreender a educação para além do dar aulas. Todos esses aspectos são importantes para a forma mais ampla que eu hoje compreendo a educação e a mim como ser humano nesta sociedade, afim de dialogar com contradições, desigualdades, desafios e compreender que nosso papel como educadores pode transformar o mundo que vivemos, ainda que a partir da sala de aula.

Hoje, após todos esses anos, entre pandemia<sup>1</sup>, doenças na família e tantas outras situações que fizeram com que eu precisasse pausar este processo, estou finalizando esse percurso. Posso perceber-me como um homem mais consciente de meu papel como docente, já que a cada semestre os aprendizados modificaram a minha prática docente, assim como o cidadão que sou.

Hoje compreendo o contexto político do país em torno da educação e como há impacto na má distribuição e aplicação de verbas destinadas a ela, bem como a desigualdade social é acentuada quando não discutimos questões relacionadas ao racismo, à homofobia, à corrupção, ao sexismo, às questões de gênero, como outros temas que ainda são tabus especialmente em sala de aula. Compreendi, também, que não há como um profissional da educação parar a sua formação: ela deve ser continuada e atualizada constantemente, já que o mundo hoje modifica as relações sociais mais rapidamente e não podemos nos furtar desse processo, especialmente após o contexto de uma pandemia mundial recente.

#### Peça 6 – Conclusão (mas não o final)

Eu não sei quantas versões escrevi desse memorial. A metáfora do quebra-cabeças me parece muito pertinente, pois sei que há muitas peças que não consegui trazer para esse espaço ainda. Sou um quebra-cabeças incompleto. Acredito muito que não tenho também a pretensão de ser totalmente encaixável a ninguém, nem lógico o suficiente para garantir que todas as peças dispostas em minha caixa estejam plenamente claras e coesas.

Perceber-se como quebra-cabeças incompleto não é sinal de fraqueza: é convite a continuar procurando peças. O que importa, para mim, é o que consegui resgatar para que o contexto que montei seja compreensível. Percebo que essa síntese (síntese?) poderia, com mais tempo e mais coragem, se desdobrar para um livro. Quem sabe seja esse livro que montaria mais peças do meu quebra-cabeças.

O que sei é que hoje me orgulho do que vejo, já que a maturidade (e alguns anos de terapia) me ajudaram a entender que o maior aprendizado que eu poderia

---

<sup>1</sup> A pandemia de COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020 e teve o primeiro caso confirmado no Brasil em 26 de fevereiro daquele ano. Durante a fase aguda — compreendida entre 2020 e 2022, quando ocorreram as maiores ondas de transmissão e mortalidade — o país registrou aproximadamente 716.238 óbitos atribuídos à doença no Brasil, segundo dados do painel oficial no site do Ministério da Saúde.

ter tido é que o amor é a engrenagem da vida e que o perdão é o seu combustível. Assim, concluo este memorial grato pelas aprendizagens — pelas professoras, professores, pelas perdas e pelos reencontros — e com a certeza de que a formação docente é um processo contínuo de reconstrução pessoal e política. Minhas peças mostram, com clareza, que sou alguém que experimentou essa reflexão além das teorias de um livro de autoajuda qualquer.

Ao concluir este memorial, quero deixar claro que tudo o que compartilhei aqui vem da vivência e do reconhecimento de situações similares no dia a dia da escola pública, convivendo com colegas, alunos e famílias. Essas reflexões ajudam a compreender a proposta deste artigo como o alicerce do estudo que vem na sequência.

Desta forma, seguimos para a introdução do artigo, no qual irei apresentar a análise da proposta de formação continuada oferecida pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) aos professores da rede pública do Distrito Federal, voltada para a desconstrução do estereótipo de gênero. É um caminho formativo que pode fortalecer nossas práticas e abrir mais espaço para o respeito e a diversidade dentro das salas de aula.

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre gênero e orientação sexual é fundamental para o enfrentamento do preconceito e para a construção de um ambiente escolar mais seguro, equitativo e respeitoso. Diversos estudos e documentos internacionais, como os relatórios da UNESCO (2009; 2019), apontam que currículos que abordam a diversidade contribuem para a redução de práticas de bullying, para a diminuição da evasão escolar e para a prevenção de atos de violência física e psicológica. Inserir o debate sobre gênero na escola significa, portanto, promover o respeito às diferenças e aos direitos humanos, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

O tema diversidades de gênero ganha destaque nas escolas públicas do Brasil, especialmente devido à legislação que vincula igualdade e direitos humanos. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece, no art. 1º, III, a dignidade da pessoa humana como fundamento da República, e no art. 3º, IV, o objetivo de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). O art. 5º, caput e inciso I, garante a igualdade entre homens e mulheres, enquanto o art. 205 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu art. 2º, afirma que a educação deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e no art. 3º, I, II, III, IV e XII, reitera que a educação deve basear-se nos princípios de liberdade, solidariedade humana e igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como no respeito à diversidade. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam a necessidade de integrar conteúdos sobre gênero, sexualidade e pluralidade cultural aos currículos escolares. a consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Aliadas a essas Diretrizes, a Educação e Diversidade (CNE/CP Resolução nº 1/2012 e correlatas) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a igualdade de gênero, raça, orientação sexual e identidade de gênero, integrando esses temas ao currículo escolar (BRASIL, 2012). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especialmente nos volumes de *Temas Transversais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*, orientam que a escola trabalhe de forma sistemática a valorização da diversidade e o combate a todas as formas de discriminação (BRASIL, 1997).

A Diretriz Curricular Nacional do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012), em seu art. 16, determina que a organização curricular deve contemplar a educação para a diversidade, a promoção da igualdade e o respeito aos direitos humanos, incluindo gênero, raça e orientação sexual (BRASIL, 2012b). Por fim, a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), no art. 8º, III, prevê a promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes com a perspectiva de gênero e raça, e no art. 8º, VIII, a inclusão, nos currículos escolares, de conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça, e ao enfrentamento da violência contra a mulher (BRASIL, 2006).

Em nível internacional, o Brasil é signatário de diversos instrumentos de direitos humanos que preveem o direito à educação, incluindo a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), a Convenção contra a Discriminação na Educação (1960), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), entre outros, o que demonstra que essa temática não é recente.

No plano da legislação nacional para a educação (PNE) (2014-2024), o Artigo 2 da legislação indica que os programas e ações educacionais devem contribuir para a "supressão de todas as formas de discriminação na escola" nas instituições de ensino, não apenas específico para discriminação de gênero e discriminação racial, mas incluindo questões de discriminação sexual e identidade. Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação tem o compromisso de fomentar os direitos humanos e promover a diversidade na educação brasileira.

Apesar das vozes fundamentalistas religiosas reacionárias e de *fake news* irresponsavelmente disseminadas pelas redes sociais, com base em desinformação, em ignorância e em medo, propagaram que as escolas estariam "impedidas" de lidar com a questão de gênero. O que ocorre é que, em nosso contexto escolar, ninguém tem autoridade para proibir a abordagem de tais assuntos, de acordo com a legislação vigente, especialmente no Distrito Federal, como o Currículo em Movimento.

Como um direito fundamental que está consagrado tanto na constituição quanto nas convenções internacionais de direitos humanos, o direito à educação é contra os limites pela legislação local e complementar aprovado em municípios e estados, bem como os planos e diretrizes educacionais de órgãos governamentais, em termos de igualdade de gênero, raça, orientação sexual ou identidade de gênero. Portanto, qualquer tentativa de minar esse direito é inconstitucional, pois contradiz os princípios de igualdade de oportunidades e manutenção na educação, não discriminação, educação e liberdade de aprendizagem e ensino entre a imensa diversidade cultural, étnico-racial, sexual e de gênero que constitui a população brasileira.

Como professor, pude perceber, ao longo dos anos de minha prática docente, a tensão entre o ambiente escolar e o preconceito de gênero, especialmente quando a violência escolar se coloca no campo da pessoa alvo – estudante ou profissional da educação – que não se identificam com as características do modelo social baseado no design heteronormativo. Quando se trata de destacar um estudante, professor, equipe pedagógica ou administrativa ou colaborador que seja diferente desse padrão, o preconceito se revela através de bullying, piadas, agressão física e/ou moral, isolando pessoas na escola, alunos e profissionais.

DADICO (2022, online) afirma que o bullying escolar reflete relações de poder e cultura institucional, sendo uma violência silenciosa muitas vezes naturalizada. Segundo o autor, o bullying se manifesta como uma violência silenciosa e naturalizada, que compromete o processo educativo e afeta a saúde emocional dos envolvidos.

É importante destacar que a violência escolar mencionada acima não é necessariamente combatida pela escola. O autor afirma que 'as pessoas' também estão envolvidas nesse circuito de promoção ou não promoção de violência, independentemente do status de aluno, funcionário ou professor: elas assistem e/ou

se envolvem em um evento violento, selecionam alvos para sua agressão e atacam por diferentes meios e para diferentes fins. Isso cria uma cultura escolar intimidadora e sem apoio que tem um impacto direto no desempenho acadêmico e na saúde emocional das vítimas de preconceito.

As consequências da exclusão social podem ser graves: queda no desempenho acadêmico, problemas de saúde mental e evasão escolar são apenas alguns que estão relacionados ao isolamento social. A escola precisa tomar ações reais contra e prevenir o sexismo, a homofobia, a transfobia, entre outras, que fazem com que os alunos se sintam inseguros e excluídos da comunidade escolar. Paula e Salles (2010, p.49) refletem sobre a relação entre violência escolar e despreparo dos professores para trabalhar com temas que se referem à diversidade sexual. Uma análise crítica e transversal dessas questões pode transformar práticas discriminatórias em ações educativas.

A escola pode, portanto, ser vista como um lugar de convivência direta do diverso. Se o uniforme indica "padronização" e "identificação dos alunos", as expressões de identidade podem ser traduzidas em acessórios usados, cultura, identidade dos grupos, bem como expressão corporal, modo de falar, gírias, referências do esporte, da música, da família, das tendências, das leituras e, por que não, da política. Nós, professores, devemos estar abertos a entender essa diversidade como algo positivo e necessário para a construção das individualidades e proporcionar um convívio saudável com as diferenças.

O Manual de Diretrizes de Gênero e Diversidade Sexual (IFRO, 2020, p.10) chama a atenção para o fato de que a escola é um ambiente privilegiado para a promoção do respeito à diversidade e desconstrução de estereótipos. Este, inclusive, foi feito base em pesquisa de campo com alunos, o manual sugere planos práticos para minimizar a violência do gênero e acredito ser um material interessante para essa temática.

Nos últimos anos, esse tema tem sido um terreno um terreno fértil para polarização e disputa entre perspectivas ideológicas de direita e de esquerda, se levarmos em conta as manifestações sobre a temática nas redes sociais com a ascensão do bolsonarismo, e tornou-se um campo para opiniões e teorias para conceitos relacionados aos Direitos Humanos, gênero e sexualidade e há uma pressão para a construção de currículos que invisibilizem esses temas, o que exige tanto dos docentes, administrativos e equipe pedagógica conhecimento necessário

para lidar com resistências culturais que tendem a se reduzir, limitando-se a masculino e feminino como forma de identidade de gênero, ignorando a diversidade de gênero.

Mas, na impossibilidade e sufocamento da escola em lidar com a questão, também ficou evidente um “cancelamento” entre algumas famílias e a sociedade, em particular as religiosas ou confessionais – observe as questões e confrontos sobre o tema escola de gênero –, o que resultou na retirada da palavra “gênero” na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup>, em 2017, escolha feita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ainda que tenha se comprometido ao debate sobre um documento que abordasse o tema posteriormente.

Neste contexto desfavorável para a comunidade LGBTQIAPN+, uma parcela significativa de educadores da Educação Básica está inadequadamente informada e mal preparada para conceber estratégias pedagógicas que abordem efetivamente as relações de gênero e a diversidade no ambiente educacional. É fundamental implementar iniciativas de desenvolvimento profissional para educadores para capacitá-los a promover um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso, capaz de acomodar e apreciar as diversas identidades de gênero e orientações sexuais dos estudantes.

Essa mudança na metodologia pedagógica é fundamental para garantir oportunidades educacionais que respeitem os estudantes e não crie um clima de hierarquia entre eles. O estudo intitulado “Perfil dos professores brasileiros” (Unesco, 2004, p. 153-160) revelou uma prevalência significativa de noções preconcebidas entre educadores sobre homossexualidade, ressaltando a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo centrado em gênero e sexualidade como mecanismo para mitigar a intolerância.

A falha em abordar adequadamente essas questões, seja por meio de medidas legislativas ou das perspectivas dos educadores, pode resultar na

---

<sup>2</sup> A aceleração da aprovação da BNCC e da reforma do Ensino Médio ocorreu em um contexto político marcado por rupturas democráticas e pela ascensão de projetos conservadores. O governo Michel Temer (2016–2018), instaurado após um processo de impeachment amplamente questionado, promoveu mudanças estruturais na educação sem amplo debate público, favorecendo interesses empresariais e tecnocráticos. Como aponta Saviani (2017), esse movimento representa uma inflexão autoritária que compromete os princípios democráticos da educação pública, abrindo caminho para retrocessos ainda mais profundos com a ascensão do Bolsonarismo.

marginalização e alienação de estudantes LGBTQIAPN+, impactando posteriormente sua maturação emocional, bem-estar geral e relacionamentos interpessoais dentro e fora do ambiente educacional. Conseqüentemente, é essencial que os educadores recebam formações não só da Secretaria de Educação, mas também nas coordenações pedagógicas semanais para promover uma atmosfera inclusiva no ambiente escolar.

A falta de preparo por parte de alguns dos educadores para lidar com essas questões pode resultar em discriminação e exclusão de alunos LGBTQIAPN+, afetando, diretamente, seu desenvolvimento e bem-estar emocional e as relações interpessoais no ambiente interno e externo à escola. Portanto, é essencial que os professores sejam capacitados e sensibilizados para promover um ambiente escolar inclusivo e respeitoso com todas as formas de identidade de gênero e sexualidade e uma abordagem crítica e transversal desses assuntos pode transformar práticas discriminatórias em ações educativas. Paula & Salles (2010, p.94-96).

É imprescindível apresentar os dados do Grupo Gay da Bahia (GGB) – segundo o site G1, a mais antiga Organização Não Governamental da América Latina, que o Brasil mantém o posto do país mais homotransfóbico em todo o mundo e foi o campeão mundial de suicídios de LGBTQIAPN+ em 2023. Segundo dados da ONG, é registrado a cada 34 uma morte violenta contra um LGBTQIAPN+ e, em 2023, 257 pessoas foram assassinadas devido à orientação e/ou gênero em crimes de ódio contra a população LGBTQIAPN+, conforme disposto na imagem a seguir:

Orientação Sexual e Identidade de Gênero		
Orientação e/ou Gênero	Quant.	%
Travestis e Transgêneros	127	49,42
Gay	118	45,91
Lésbica	9	3,50
Bissexual	3	1,17
<b>Total</b>	<b>257</b>	<b>100</b>

Figura 1. Dados percentuais de mortes de LGBTQIAPN+ por orientação sexual e/ou gênero em 2023.

Cabe-se ressaltar a grande probabilidade de subnotificação deste quantitativo, segundo o CEDOC (Centro de Documentação Prof. Dr. Luiz Mott), inaugurado em Curitiba, em 2007, como parte do Grupo Dignidade – e que guarda grande acervo de pesquisa sobre a temática LGBTQIAPN+ em artigos, teses, dissertações, revistas, livros, jornais, entre outros), pelo motivo de não haver monitoramento e registro do Estado em relação à violência homotransfóbica, fazendo com que o levantamento destes dados ocorra através de coletas e notícias veiculadas pelos meios de comunicação. Ainda de acordo com a OnG, a média de mortes de LGBTQIAPN+ no país é de 0,13 a cada 100 mil habitantes, sendo que as regiões Nordeste, Norte e Centro Oeste têm praticamente o dobro dessa média, dois LGBTQIAPN+ mortos por um milhão de habitantes.

Há de se refletir que quando as políticas públicas educacionais para a diversidade são silenciadas nas escolas, faz com que um cidadão, ainda que passe por todo o processo de formação ao longo da educação básica, pode sair intolerante ao reconhecimento das diferenças que, aliadas a outros fatores sociais, econômicos, religiosos e políticos, podem contribuir para a manutenção ou aumento dessas tristes estatísticas de violência contra as identidades de gênero diferentes da heteronormativa.

## **OBJETIVOS GERAIS**

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a proposta de formação continuada intitulada “Desconstrução de Estereótipos de Gênero”, ofertada pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) aos profissionais da SEEDF, no primeiro semestre de 2025. Busca-se compreender em que medida essa ação formativa integra discussões de gênero ao currículo escolar, se fundamenta nas normativas legais vigentes e promove práticas pedagógicas críticas capazes de impactar positivamente o ambiente educacional. Sabe-se que a temática é muito ampla e carece de uma pesquisa profunda, envolvendo professores, estudantes, unidades escolares, gestão, corpo docente, administrativo e a comunidade escolar.

## **Objetivos Específicos**

Como um esforço para estabelecer uma estrutura de análise neste trabalho, temos como objetivos específicos:

- Examinar a ementa do curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero”, ofertado pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal), no primeiro semestre de 2025, a fim de verificar como a discussão sobre gênero e diversidade sexual se baseia no arcabouço normativo e dialoga com as teorias que o fundamentam;
- Avaliar como a discussão sobre diversidade sexual e de gênero pode implicar nas práticas político-pedagógicas das/es/os profissionais que dele participaram.

Ao encerrar a apresentação dos objetivos específicos, é importante situar o leitor sobre como o estudo a seguir se organiza e o que encontrará em cada parte. A Seção I reúne a Revisão de Literatura, trazendo um panorama das principais teorias de gênero aplicadas à educação brasileira, bem como o respaldo legal que sustenta a inserção da temática da identidade de gênero no currículo escolar. Na Seção II, desenvolve-se a Análise Qualitativa do Plano de Curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero”, detalhando fundamentos teóricos, metodologias, estrutura de conteúdos, cronograma e recursos pedagógicos empregados. As considerações finais apresentam as interpretações centrais, destacam as potencialidades e os desafios da proposta formativa e sugerem caminhos possíveis para futuras práticas pedagógicas.

Por fim, o trabalho se encerra com as referências bibliográficas e com a apresentação de anexos e apêndices, que incluem o plano de curso na íntegra e o modelo da Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD), contribuindo para ilustrar e aprofundar os elementos analisados ao longo do texto.

## **SEÇÃO I: REVISÃO DE LITERATURA**

### **Teorias de Gênero na Educação Brasileira**

A compreensão das diversidades de identidades de gênero e orientações sexuais por educadores de escolas públicas continua sendo uma questão sensível dentro da estrutura educacional moderna. Em uma sociedade marcada pela diversidade, o papel do educador se estende além da transmissão de conteúdos previstos nos documentos norteadores e currículos, englobando também a formação de um ambiente inclusivo e respeitoso.

Desta maneira, só será possível a redução das violências citadas na introdução deste trabalho, quando compreendermos que as expressões da sexualidade e de gênero são cada vez mais presentes não somente no ambiente escolar, mas também nas redes sociais, na mídia e nos conflitos com perspectivas tradicionais advindas de parte do referencial cristão.

No entanto, a incorporação de discussões sobre gênero e sexualidade nos currículos de formação de professores em programas de ensino superior, bem como no que diz respeito ao marco regulatório dos poderes estaduais e municipais, continua a ser um desafio. Essa falta de educação ampla sobre esses tópicos essenciais também reflete como os preconceitos podem ser sustentados nos espaços educacionais. Além disso, essa falta não apenas prejudica a formação dos professores, mas também prejudica a conscientização das crianças sobre as diferentes identidades sexuais, o que, por sua vez, impacta dimensões no domínio da aprendizagem social e facilita as crianças dentro de um social maior, externo à escola.

O debate sobre identidade e gênero na educação brasileira tem recebido atenções de várias áreas da sociedade nas últimas décadas, tanto na produção acadêmica quanto na controvérsia política. Por essa razão, serão apresentadas aqui perspectivas teóricas sobre o que é gênero e identidade: relacionadas ao gênero, bem como os documentos oficiais que sustentam essa abordagem de ambos os assuntos no contexto escolar.

A perspectiva trazida por Michel Foucault (1999, p. 100-105) tem sido fundamental para entender a relação entre sexualidade e educação. O autor

apresenta o conceito de sexualidade como um dispositivo para analisar as inter-relações como uma questão política. O dispositivo de sexo de Foucault nos permite focar em como os discursos sexuais são gerados por meio de arranjos de poder que fazem parte das práticas educacionais. No contexto brasileiro, essa abordagem tem sido utilizada para estudar como documentos oficiais e políticas têm moldado a sexualidade nas escolas (Assis, 2009; César, 2009, p. 37-51).

A autora reflete a conceituação de Foucault da sexualidade como uma construção histórica que funciona como um instrumento para a regulação de indivíduos e populações. Essa noção é particularmente evidente, uma vez que, apesar da introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990, que incluíram diálogos em torno de questões de sexualidade e gênero, o discurso permaneceu controverso durante aquele período, condição que persiste na sociedade contemporânea, ainda que tenha havido avanços em legislações.

Uma estudiosa fundamental para compreender as teorias de gênero, particularmente através das lentes da performatividade de gênero, é Judith Butler, ao apresentar a teoria queer em meado dos anos 1990, cujas contribuições impactaram significativamente a pesquisa educacional brasileira. A autora faz crítica às categorias fixas de gênero e sexualidade, propondo que identidades não são essenciais inatas, mas construções sociais sujeitas a práticas discursivas e performativas.

Butler (1990) demonstra que o gênero se produz por meio de atos reiterados que naturalizam uma ordem normativa, abrindo espaço para uma educação que reconheça a pluralidade de corpos e subjetividades e desafie a heteronormatividade institucionalizada. Ela postula que o gênero não constitui uma identidade intrínseca; ao contrário, é um ato performativo (p.25; p.33) influenciado pelas normas sociais vigentes, uma estrutura que tem sido empregada para analisar rigorosamente o reforço ou a contestação dos papéis de gênero nas instituições educacionais.

Dessa maneira, a teoria queer forneceu uma estrutura teórica para compreender e abordar as complexidades da diversidade sexual nas instituições educacionais. Ao questionar a heteronormatividade e promover a inclusão de diversas identidades sexuais, a teoria queer informou políticas e práticas destinadas a criar ambientes educacionais mais inclusivos. Essa abordagem tem sido particularmente importante no contexto das diversas identidades sexuais do Brasil e

dos desafios que elas enfrentam nas escolas (Assis, 2008, p.15); (César, 2008, p. 22-26).

A abordagem da transexualidade na educação, conforme discutida por Leonardo Café, revela a urgência de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as identidades de gênero dissidentes, especialmente em contextos escolares marcados por normatividades cisheteronormativas. Segundo o autor, “a escola precisa ser pensada como espaço de acolhimento das diferenças, e não como reprodutora das violências que atravessam os corpos trans” (CAFÉ, 2020, p. 6).

A invisibilização de estudantes trans e travestis nas políticas educacionais e nos currículos escolares contribui para a reprodução de violências simbólicas e institucionais, comprometendo o direito à educação plena. Essa realidade demanda uma revisão crítica das estruturas escolares, que ainda operam sob lógicas binárias e excludentes, e reforça a necessidade de uma formação docente comprometida com a diversidade de gênero e com a promoção de ambientes educativos acolhedores e inclusivos.

Nesse sentido, a teoria queer, conforme explorada por Coroa, oferece uma lente potente para desconstruir os discursos normativos que sustentam a marginalização de corpos e identidades trans na escola. Ao questionar as categorias fixas de gênero e sexualidade, a perspectiva queer propõe uma pedagogia que valorize a fluidez, a multiplicidade e a resistência às normas impostas. Como afirma Coroa, “a teoria queer permite pensar a educação como espaço de contestação das normas de gênero, abrindo caminho para práticas pedagógicas mais inclusivas” (COROA, 2018, p. 4).

Essa articulação entre transexualidade e teoria queer permite pensar a educação como espaço de transformação social, onde o reconhecimento das subjetividades trans não apenas combate à exclusão, mas também amplia as possibilidades de existência e pertencimento. Dessa maneira, integrar a teoria queer às práticas educativas é um passo fundamental para consolidar uma educação democrática e emancipadora no Brasil.

A pedagogia crítica articulada por Paulo Freire tem tido significativa relevância no discurso educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito às estruturas de gênero e identidade. A afirmação de Freire de que a educação constitui uma prática libertadora convida os educadores a interrogar, a questionar e a desarticular sistemas opressivos para promover a equidade social.

A visão de Freire se faz imprescindível ao compreendermos o porquê a sociedade capitalista mantém privilégios aos heterossexuais, a partir do patriarcado e da desvalorização da mulher em relação ao homem, especialmente nas relações de trabalho e de responsabilidade nas tarefas de educar os filhos e cuidar do lar. Seus conceitos têm se mostrado especialmente pertinentes no meio das disparidades de gênero e do imperativo de abordagens pedagógicas reflexivas e transformadoras (Pereira et al., 2021 p.3-5) (Ribeiro et al., 2021, p.229-231) (Sousa, 2021, p.8-10).

A interseccionalidade surge como uma estrutura teórica e metodológica fundamental para compreender a influência simultânea de vários indicadores sociais — incluindo, mas não se limitando a, gênero, raça, classe e sexualidade — na formação de identidades e na perpetuação de disparidades. Dentro das teorias já citadas, essa se apresenta como uma teoria muito importante para conhecimento de nós professores, uma vez que ela interage com outras estruturas sociais presentes na escola e, por isso, pode não parecer ligada às questões de gênero.

Kimberlé Crenshaw apresentou o termo pela primeira vez em 1989, afirmando que as experiências discriminatórias encontradas por mulheres negras não podem ser interpretadas meramente como uma consequência do sexismo e do racismo, pois representam processos de “subinclusão” e “superinclusão” que tornam suas vozes e exigências obscurecidas (CRENSHAW, 1989, p.140-143).

Patricia Hill Collins aprofundou essa estrutura ao propor uma “práxis interseccional” que abrange dimensões simbólicas, estruturais e políticas, ligando as teorias epistemológicas aos movimentos sociais e enfatizando a necessidade de metodologias educacionais que reconheçam e afirmem a diversidade de corpos, narrativas e conhecimento dentro do ambiente acadêmico (COLLINS; BILGE, 2021, p.261-266).

A interseccionalidade de gênero e identidade e demais determinantes socioculturais, como etnia, status socioeconômico e orientação sexual, agravam as complexidades ligadas às experiências educacionais de estudantes LGBTQIAPN+

em instituições de ensino. É imprescindível que os educadores compreendam essas complexidades para lidar com as manifestações de opressão que esses estudantes vivenciam ao longo de suas trajetórias educacionais. Esse fenômeno tem sido particularmente pronunciado no contexto de diversas manifestações de discriminação e exclusão social encontradas ao longo de suas trajetórias acadêmicas conforme contextualizam autores como (Café, 2020, p.112;118), (Coroa, 2018, p.45), (Martins & Souza, 2024, p.57).

A partir das reflexões dos autores acima citados, discutiu-se como as teorias de gênero oferecem ferramentas para compreender as relações sociais no contexto escolar. Ampliando essa perspectiva, é necessário analisar como as relações de poder atravessam o cotidiano escolar, moldando expectativas performativas e influenciando processos de subjetivação.

Essa dimensão, discutida por Louro (2021, p. 65), Meyer (2022, p.21; 25) e Junqueira (2023, p.88-92), revela-se central para compreender como práticas aparentemente neutras reforçam desigualdades e limitam a pluralidade de expressões de gênero. A presença do poder nas relações de gênero no espaço escolar manifesta-se de forma difusa, mas profundamente estruturante, influenciando desde a organização física da sala até as interações cotidianas entre estudantes e professores.

Conforme Louro (2021), a escola é um espaço privilegiado de produção e reprodução de normas de gênero, no qual práticas como a separação de filas por sexo ou a atribuição de determinadas tarefas a meninos e meninas reforçam hierarquias e naturalizam desigualdades. Essas práticas, ao mesmo tempo em que disciplinam corpos e comportamentos, também delimitam quais expressões de gênero são legitimadas, criando um campo de poder que regula a participação e a visibilidade de sujeitos que não se enquadram no padrão cisheteronormativo (p.57-60).

No cotidiano escolar, essas dinâmicas se materializam em situações concretas. Por exemplo, a escolha de brinquedos na educação infantil muitas vezes é orientada por estereótipos — bonecas e utensílios domésticos para meninas, blocos de montar e carrinhos para meninos —, reforçando papéis sociais tradicionais. Outro exemplo é

a organização de atividades esportivas, em que meninos são incentivados a ocupar quadras e campos, enquanto meninas são direcionadas a práticas consideradas “mais delicadas”, como a dança. Até mesmo a disposição das carteiras ou a divisão de grupos de trabalho pode refletir e perpetuar expectativas normativas sobre comportamentos e interações.

Essas expectativas sobre performances de gênero assumem um caráter muitas vezes irreal e excludente, pois se baseiam em modelos idealizados e homogêneos de masculinidade e feminilidade. Rodrigues & Portinari (2022, p.2) argumentam que tais expectativas são sustentadas por um imaginário social que associa, por exemplo, a delicadeza e o cuidado às meninas e a força e a liderança aos meninos, restringindo as possibilidades de experimentação identitária. Essa lógica binária cristaliza papéis sociais que não contemplam a diversidade de vivências e subjetividades, reforçando desigualdades históricas. Ao naturalizar tais associações, o imaginário social limita a construção de identidades plurais e impede a ampliação de horizontes para além dos estereótipos de gênero.

No ambiente escolar, o currículo oculto manifesta-se nas interpretações e avaliações que docentes fazem dos comportamentos dos estudantes, moldando subjetividades de acordo com padrões normativos. Como destaca Junqueira (2023, p.52), “o currículo oculto opera na produção de subjetividades, reforçando expectativas normativas sobre comportamentos de meninos e meninas”, evidenciando a regulação de modos de ser e estar no mundo.

É importante reconhecer que esses processos não se limitam à internalização de papéis de gênero, mas envolvem relações de poder que atravessam a experiência escolar, é fundamental para que o planejamento, os projetos e as ações pedagógicas rompam com tais padrões e ampliem as possibilidades de expressão identitária. Na prática docente, observa-se que, ao identificar classificações como “mandona” para meninas que lideram ou “tímido demais” para meninos mais reservados, alguns professores optam por problematizar essas percepções com a turma, estimulando reflexões sobre os significados e impactos desses rótulos.

Ao analisar as vozes presentes nos textos escolares, nas imagens dos livros didáticos e nas práticas pedagógicas, evidencia-se que a escola participa ativamente

da construção de identidades, legitimando certas narrativas e silenciando outras. Sendo assim, compreender essa dimensão é essencial para tensionar normas vigentes e criar espaços de aprendizagem que acolham a pluralidade de experiências e expressões de gênero, promovendo uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

### **Legislações que garantem a abordagem da identidade de gênero no currículo escolar**

As teorias de gênero, conforme discutido anteriormente, oferecem ferramentas fundamentais para compreender as relações sociais no contexto escolar, permitindo analisar como identidades e papéis são construídos, negociados e, muitas vezes, impostos. Essas contribuições teóricas, embora essenciais, não se desenvolvem em um vácuo: dialogam com disputas políticas e sociais que moldam a forma como gênero e sexualidade são tratados na educação brasileira.

Nesse cenário, é fundamental destacar que, a partir de 2014, o debate sobre gênero e sexualidade na educação passou a ser atravessado por disputas políticas intensas, que moldaram o conteúdo e a forma como essas pautas foram tratadas nas políticas públicas. O período que se inicia com a tramitação e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) marcou um ponto de inflexão nesse debate.

A inclusão, nas versões preliminares do PNE, de diretrizes voltadas à superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação — incluindo gênero e orientação sexual — desencadeou forte reação de grupos conservadores e religiosos, que passaram a difundir a expressão “ideologia de gênero” como estratégia retórica para deslegitimar tais pautas (JUNQUEIRA, 2017, p. 455-457; MIGUEL, 2021, p.30).

Essa narrativa, amplificada por redes sociais e veículos de comunicação alinhados a esses setores, contribuiu para a supressão explícita do termo “gênero” no texto final do PNE, ainda que princípios correlatos tenham permanecido de forma genérica. Como observa Junqueira (2017), tratou-se de um movimento político coordenado que, ao mobilizar o medo moral, buscou restringir o alcance de políticas educacionais inclusivas.

Nesse mesmo contexto, ressurgiu no debate público a polêmica em torno do material “Escola sem Homofobia” — apelidado pejorativamente de “kit gay” por opositores —, originalmente elaborado em 2011 pelo Ministério da Educação em parceria com organizações da sociedade civil, com o objetivo de subsidiar ações de combate à homofobia nas escolas. Embora o projeto tenha sido suspenso antes de sua distribuição, sua deturpação foi estrategicamente utilizada, a partir de 2014, como exemplo de suposta “doutrinação” e “sexualização precoce” de crianças e adolescentes.

Este ideário criado pelos partidos aliados à base do governo à época, reforçava a construção de um inimigo imaginário que desviava o foco de problemas estruturais da educação, como a precarização do trabalho docente e a insuficiência de investimentos (CORRÊA; PATERNO, 2020, p.9; MIGUEL, 2021). Ao analisar esse processo, Miguel (2021, p.45) argumenta que tais campanhas não apenas distorceram o conteúdo das políticas, mas também fragilizaram o debate democrático sobre direitos humanos e diversidade, criando um ambiente hostil para educadores e estudantes que defendem uma escola plural e inclusiva.

Desta maneira, o intervalo de 2014 a 2022 resultou em uma regressão nos diálogos em torno de gênero e diversidade sexual, atribuível à crescente resistência política na arena política brasileira em relação a esses temas, culminando no reforço do heteropatriarcado nas instituições educacionais, o que, por sua vez, gera preconceito contra estudantes que possuem orientações sexuais não normativas e a continuação de práticas pedagógicas LGBTQIAPN+ nas escolas (Souza, 2019, p.1475). A autora ressalta os mecanismos pelos quais os discursos políticos e institucionais delineiam a diversidade sexual e de gênero como desfavorável, culminando na marginalização e no sofrimento psicológico vivenciados por jovens LGBTQIAPN+.

É improvável que a instituição educacional, que serve como um microcosmo social representativo da dinâmica política esteja isolada da polarização que se manifesta no ambiente externo a ela, particularmente em relação a estruturas curriculares, materiais didáticos, projetos político-pedagógicos, projetos e iniciativas destinadas a cultivar uma atmosfera mais segura e inclusiva para o envolvimento com as identidades diversas presentes na sociedade.

Deste modo, educadores, administradores e equipes pedagógicas são obrigados a utilizar a legislação contemporânea e as perspectivas predominantes

para garantir que os currículos educacionais reconheçam as vozes e a existência de todos os estudantes, promovendo, então, um clima escolar que defenda a inclusão e a segurança em resposta às ideologias conservadoras e à retórica que incitam a violência contra a diversidade, por meio de abordagens pedagógicas baseadas em princípios educacionais críticos e democráticos (Camícia, 2016, p.3).

Desta maneira, cabe-se destacar legislações educacionais que garantem a identidade de gênero no currículo escolar:

### **Constituição Federal de 1988**

A Constituição prevê o avanço do bem-estar de todos, a eliminação do preconceito e de todas as formas de discriminação, seja social, racial ou sexual, a plena igualdade para todos os cidadãos em todas as áreas detalhadas pelos princípios da pluralidade e respeito à diversidade, e inclui gênero e orientação sexual.

O preâmbulo da Constituição (p. 11) não é apenas uma introdução formal: ele estabelece o tom e os valores que orientam todo o texto constitucional. Ao afirmar que o Brasil se constitui em uma sociedade “fraterna, pluralista e sem preconceitos”, o constituinte deixa claro que o bem-estar de todos e a igualdade não são metas secundárias, mas fundamentos do próprio Estado. Já o art. 3º, IV (p. 13) traduz esse ideal em objetivo concreto: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Essa redação é propositalmente ampla, permitindo abarcar novas formas de discriminação que possam surgir, e reforça que a eliminação do preconceito é um dever permanente do poder público e da sociedade. O art. 5º, caput e inciso I (p. 15) transforma o princípio da igualdade em norma de aplicação imediata: todos são iguais perante a lei, e homens e mulheres têm os mesmos direitos e obrigações.

Essa igualdade formal é complementada por dispositivos como o art. 215, §1º (p. 124), que protege e valoriza as manifestações culturais de todos os grupos, reconhecendo a diversidade como patrimônio nacional. A interpretação conjunta desses artigos, somada à evolução jurisprudencial do STF — que já reconheceu a proibição de discriminação por orientação sexual e identidade de gênero como

decorrência direta do princípio da igualdade — demonstra que a Constituição não apenas tolera a diversidade, mas a promove ativamente como elemento essencial da democracia brasileira.

### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9.394/1996 cria bases que resguardam o respeito à identidade de gênero no ambiente escolar e, embora não apresente uma menção expressa, está em consonância com normas e diretrizes, entre todos os quais o Plano Nacional de Educação, para estimular uma pedagogia que valorize os direitos humanos, a diversidade e a inclusão, assegurando que esse direito à educação seja eficaz para os cidadãos brasileiros, conforme o texto do Projeto de Lei nº 2.614/2024, que educa sobre as 18 metas do PNE (2024-2034).

A LDB destaca o ensino baseado nas condições de igualdade, na diversidade de pensamentos e nas questões de condição étnico-racial e social, e alcança o reconhecimento das diferenças de gênero e orientação sexual como temas a serem tratados no percurso escolar.

O Artigo 3º apresenta três princípios ao afirmar que a educação deve ser ministrada a partir dos principais princípios:

**I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola:** Esse princípio garante condições iguais de atendimento e permanência nas escolas de todos os alunos, incluindo alunos Trans e Não-binários.

**III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas:** Proporciona espaço para práticas educacionais que abordem a discussão da identidade de gênero de forma respeitosa e formativa.

**IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância:** Estabelecer o combate ao preconceito e à discriminação associada à identidade de gênero, a fim de alcançar uma escola inclusiva.

## Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014

O Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor estabelece como diretriz fundamental a retificação das disparidades educacionais e o aprimoramento da cidadania, dos direitos humanos e da diversidade, ressaltando, explicitamente, a necessidade de formular políticas voltadas à prevenção do preconceito e da discriminação nos ambientes educacionais, abordando a temática de gênero e de sexualidade.

O PNE, durante o período de 2014-2024, já articulou a importância de uma abordagem orientada por diretrizes no Artigo 2, com o objetivo de “superar as desigualdades educacionais, com ênfase particular na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e no “avanço dos princípios de respeito aos direitos humanos, diversidade e sustentabilidade socioambiental”.

Cabe-se ressaltar, porém, que devido a pressões políticas e religiosas, o PNE não faz menção ao termo “identidade de gênero” por ter sido retirado do texto final à época, preservando princípios generalistas que podem ser utilizados para interpretar propostas de inclusão e respeito à diversidade de gênero ao suprimir a diretriz VIII “Valorização da diversidade étnico-racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Apesar da exclusão formal, esse princípio continua sendo defendido por educadores e por meio de diretrizes complementares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

Neste sentido, segundo o Artigo 2º, o PNE contribui para esse discurso ao articular a diretriz III “Promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”, que, embora ampla, engloba a luta contra a discriminação baseada na identidade de gênero, por meio da defesa da educação enraizada nos direitos humanos e na equidade. Além disso, existem três objetivos que podem facilitar a incorporação de temas pertinentes à identidade de gênero:

- **Meta 8:** Elevar a escolaridade média da população;
- **Meta 12:** Ampliar o acesso ao ensino superior com equidade;
- **Meta 17:** Valorizar os profissionais da educação, promovendo formação continuada que pode incluir temas como diversidade e direitos humanos.

## **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**

As Diretrizes Curriculares Nacionais colocam as questões de gênero e identidade no centro de todo o percurso formativo, não como tópicos isolados, mas como fios condutores que nos desafiam a formar sujeitos críticos e emancipados.

Na Educação Infantil, isso se traduz em práticas sensíveis que acolhem a infância como um espaço rico em múltiplas identidades em construção, livre de rótulos e hierarquias de gênero (BRASIL, 2013, p.88).

No Ensino Fundamental, as diretrizes propõem a articulação entre sexualidade e gênero nos componentes curriculares, integrando essas conversas aos temas da Base Nacional Comum e à parte diversificada do currículo, para despertar em alunos e colegas a consciência da nossa pluralidade (BRASIL, 2013, p. 110).

E, no Ensino Médio, a temática dos direitos humanos ganha força ao inserir discussões sobre identidade de gênero, orientação sexual e outras dimensões da diversidade nos projetos político-pedagógicos, de modo a gerar práticas inclusivas, democráticas e comprometidas com a transformação social. (BRASIL, 2013, p. 150).

Desta maneira, o documento oferece referências fundamentais para orientar nossa prática docente em direção a uma escola cada vez mais acolhedora e plural em que se destaca:

- **Educação Infantil:** construção de sociabilidades e subjetividades livres de formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial e de gênero;
- **Ensino Fundamental:** componentes curriculares devem articular sexualidade e gênero entre os temas contemporâneos que permeiam a Base Nacional Comum e a parte diversificada do currículo;
- **Ensino Médio:** projeto político-pedagógico deve valorizar os direitos humanos por meio de temas relativos a gênero, identidade de gênero, orientação sexual e outros, promovendo práticas inclusivas e democráticas.

## **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Decreto nº 9.235/2017**

Ainda que os termos "gênero" e "orientação sexual" tenham sido retirados da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há uma certa compensação pela posição do documento em relação aos direitos humanos, à

igualdade e à valorização da diversidade. Esses princípios estão distribuídos de forma transversal ao longo do currículo, indicando que, mesmo sem nomear diretamente essas categorias, há uma intenção de promover uma educação que respeite as diferenças e combata todas as formas de discriminação.

Segundo o parecer técnico elaborado pelo Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero (Anis), a BNCC deve expressar explicitamente o compromisso com os direitos humanos, pois eles são fundamentais para a formação cidadã e para o enfrentamento das desigualdades sociais (ANIS, 2017, p. 7). Nesse sentido, temas como sexualidade, identidade e respeito às diferenças são abordados de maneira ampla e integrada em todos os níveis do sistema educacional. A transversalidade desses conteúdos permite que sejam trabalhados em diversas áreas do conhecimento, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ainda que a retirada dos termos específicos represente um retrocesso simbólico, a presença dos valores que os sustentam mantém viva a possibilidade de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade. Como aponta reportagem do Brasil de Fato, a versão final da BNCC excluiu expressões como “identidade de gênero” e “orientação sexual” de trechos que tratavam de equidade e pluralidade, modificando significativamente o texto original (BRASIL DE FATO, 2017, p. 11).

### **Pareceres e Resoluções Específicos sobre Identidade de Gênero**

- **Parecer CNE/CP nº 1/2015:** estabelece as disposições de institucionalização da identidade para o tratamento de travestis, pessoas transgêneros e outras pessoas sem reconhecimento de identidade, proporcionando condições de acesso e permanência nos sistemas de ensino.
- **Resolução CNCD/LGBTQIAPN+ nº 12/2015 e Ofício Circular MEC nº 36/2015:** estabelecem procedimentos para adotar o nome social e inserir pessoas trans e travestis em diferentes espaços da escola, a fim de evitar publicidade e garantir os direitos.
- **Resolução CNE/CP nº 1/2018 (Federal):** permite que o nome social de travestis e transexuais seja adicionado aos registros escolares.

- **Resolução CEDF nº 2/2020 – Conselho de Educação do Distrito Federal:** estabelece princípios gerais que regem a educação básica no Distrito Federal e lista entre seus princípios orientadores o respeito à pluricultura, diversidade e direitos humanos; promoção de uma educação inclusiva, democrática, voltada para o pleno desenvolvimento do indivíduo em sua diversidade de conhecimentos, experiências culturais e identificações.
- **Resolução nº 2/2023-CEDF (Distrito Federal):** Normas e Diretrizes para a Educação Básica do Distrito Federal, que estabelece normas para o uso do nome social.
- **Resolução nº 3/2023-CEDF (Distrito Federal):** resolução do Governo do Distrito Federal (GDF) sobre o uso do nome social nas escolas públicas do DF visa garantir o direito ao reconhecimento de estudantes travestis e transexuais a partir de seu nome social em todos os registros escolares, em conformidade com sua identidade de gênero.

#### **Lei nº 14.986/2024**

A Lei nº 14.986/2024 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para inserir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas nos currículos do ensino fundamental e médio, além de instituir a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, a ser realizada anualmente na segunda semana de março (BRASIL, 2024, p. 3).

Essa iniciativa busca resgatar e difundir as contribuições femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política, fortalecendo a equidade de gênero como eixo curricular e ampliando o reconhecimento das identidades de gênero no ambiente escolar. Tal medida se articula com marcos legais anteriores, como a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2003, p. 1), e a Lei nº 11.645/2008, que incluiu a história e cultura indígena nos currículos (BRASIL, 2008, p. 1).

Juntas, essas legislações compõem um movimento de inclusão e valorização da diversidade no currículo escolar brasileiro e estimulam a nós, professores, a criação de planejamentos mais abrangentes em relação à diversidade cultural e

histórica brasileira. Para que as diretrizes previstas na Lei nº 14.986/2024 se concretizem, é fundamental que as redes de ensino e as escolas revisem seus projetos político-pedagógicos, incorporando de forma efetiva as orientações legais (BRASIL, 2024, p. 3).

Isso implica investir na formação continuada de professores para o debate crítico sobre gênero, elaborar materiais didáticos que contemplem a perspectiva feminina e criar comissões de acompanhamento que garantam a efetividade das ações previstas. A integração dessa lei com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 reforça a necessidade de uma abordagem curricular que reconheça e valorize diferentes identidades, histórias e culturas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva (GOVERNO FEDERAL, 2024).

#### **ADI nº 5.668/DF**

A Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.668/DF, julgada pelo Supremo Tribunal Federal, representa um marco relevante na consolidação do entendimento de que o direito à educação, previsto na Constituição Federal de 1988, deve ser interpretado de forma a incluir a prevenção e o combate a todas as formas de discriminação por gênero, identidade de gênero e orientação sexual no ambiente escolar. Proposta pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), a ação buscou conferir interpretação conforme à Constituição à Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação – PNE), de modo a assegurar que suas diretrizes e metas contemplem expressamente a promoção da igualdade e a erradicação de práticas discriminatórias contra a população LGBTQIAPN+.

O STF, ao julgar parcialmente procedente o pedido, reconheceu que a omissão de tais referências não afasta o dever jurídico e pedagógico das instituições de ensino — públicas e privadas — de implementar políticas e práticas voltadas à construção de um ambiente escolar seguro, inclusivo e respeitoso. Essa decisão dialoga diretamente com o conjunto de legislações e diretrizes já mencionadas, como a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Currículo em Movimento do Distrito Federal, reforçando que a abordagem de gênero e diversidade não é mera opção pedagógica, mas obrigação constitucional e legal.

Ao afirmar que a educação deve promover a cidadania e erradicar todas as formas de discriminação, o STF reafirma o papel da escola como espaço de formação integral, no qual o respeito às diferenças é condição para o pleno desenvolvimento humano. A ADI 5.668/DF, portanto, fortalece a interpretação de que a transversalidade da temática de gênero e sexualidade nos currículos é medida indispensável para a efetivação dos direitos humanos e para a redução de violências motivadas por preconceito no contexto escolar.

### **Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (2014 e 2018)**

Esse é o principal documento curricular da rede pública de ensino do DF. Ele adota uma perspectiva pós-crítica de currículo e reconhece a diversidade sexual e de gênero como parte essencial da formação cidadã (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 17–20). A temática aparece de forma transversal em todas as áreas do conhecimento. O documento propõe o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade de identidades como princípios pedagógicos centrais.

Para além das legislações e resoluções anteriormente citadas, todos os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal deveriam se apropriar deste documento orientador que amplifica as orientações da BNCC e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), orientando o trabalho docente na perspectiva do fluxo contínuo de aprimoramento, planejamento colaborativo, mediação ativa do professor ao articular teoria e prática e, especialmente, o uso de projetos integradores para estimular a pesquisa, a resolução de problemas e construção coletiva dos saberes e de conhecimentos (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21–22).

Desta maneira, ela se constitui como um importante instrumento político-pedagógico para que as abordagens em relação às identidades de gênero sejam inclusas e integradas ao PPP (Projetos Políticos Pedagógicos) construído por cada unidade escolar. É importante destacar que o *Currículo em Movimento do Distrito Federal* é fundamentado por autores de perspectiva crítica e pós-crítica, que compreendem o currículo como uma construção social, política e histórica. Segundo Sacristán (2000, p. 15-17), o currículo deve ser entendido como prática social e política, atribuindo ao professor o papel de protagonista na sua elaboração.

Apple (2006, p. 45-48), por sua vez, critica a reprodução de desigualdades nos currículos tradicionais e defende uma abordagem crítica e inclusiva que combata as estruturas excludentes presentes na educação. Já Saviani (2013, p. 397-399) propõe uma prática pedagógica que parte da vivência social dos estudantes, valorizando seus saberes cotidianos como ponto de partida para a apropriação do conhecimento científico. Essas contribuições reforçam a necessidade de um currículo que dialogue com a realidade dos sujeitos e promova a justiça social.

Complementando essa base teórica, Silva (2010, p. 93-95), a partir das teorias pós-críticas, reflete sobre as relações de poder e identidade que atravessam os currículos, evidenciando como eles podem tanto reproduzir quanto transformar desigualdades. Para o autor, “o currículo é sempre um campo de disputa, onde se travam lutas em torno de significados, identidades e poderes”.

Gasparin (2007, p. 43-45) também ressalta a importância da prática social como eixo central do trabalho docente, defendendo a articulação entre teoria e prática por meio do diálogo e do debate. Segundo ele, “a prática social é o ponto de partida e de chegada do processo educativo”, o que reforça a necessidade de um ensino comprometido com a realidade dos estudantes.

Desta maneira, o Currículo em Movimento se configura como um instrumento político-pedagógico que orienta a ação docente na construção de uma escola democrática, plural e comprometida com a inclusão, reconhecendo a diversidade como princípio estruturante da educação pública no DF (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 18).

Para se ter uma ideia da importância deste documento e de como ele reflete e discute com mais propriedade e objetividade as questões de gênero do que a BNCC. A análise comparativa entre o Currículo em Movimento do Distrito Federal e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta, com mais clareza e objetividade, a abordagem da identidade de gênero explícita ao longo do documento (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 23), como pode-se observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Aspectos comparativos dos documentos Currículo em Movimento (DF) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

<b>Aspectos comparativos dos documentos</b>	<b>Currículo em Movimento (DF)</b>	<b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b>
<b>Fundamentação Teórica</b>	Baseado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, com forte ênfase na formação integral e emancipatória. (Sacristán, 2006)	Fundamentado em competências e habilidades, com foco em aprendizagem essencial e padronização nacional. (MEC, 2017).
<b>Abordagem sobre Gênero</b>	Reconhece explicitamente a diversidade de gênero e sexualidade como parte da formação cidadã. Trata o tema de forma transversal e crítica. (Café; Santos, 2024)	Os termos “gênero” e “orientação sexual” foram suprimidos da versão final, mas a diversidade é tratada de forma indireta por meio de competências ligadas a direitos humanos e respeito às diferenças. (MEC, 2017)
<b>Presença no Documento</b>	A temática aparece em diversos componentes curriculares, como Ciências Humanas, Arte, Ensino Religioso e Projeto de Vida. (SEEDF, 2014; 2018)	A abordagem é mais implícita, presente em habilidades como EM13CHS502 (análise de preconceitos e desigualdades) e EM13LGG304 (valores de equidade e democracia). (BNCC, 2017)
<b>Objetivo Educacional</b>	Promover uma educação crítica, inclusiva e voltada à transformação social, com valorização das identidades. (Apple, 2006)	Desenvolver competências gerais para a vida em sociedade, com foco em equidade, mas sem detalhamento explícito sobre identidade de gênero. (BNCC, 2017)
<b>Flexibilidade Curricular</b>	Alta flexibilidade e adaptação às realidades locais e culturais do DF. (SEEDF, 2014; 2018)	Estrutura mais padronizada, com menor margem para adaptações regionais. (BNCC, 2017)
<b>Formação Docente</b>	Incentiva formação continuada com foco em diversidade e práticas inclusivas. (MEC, 2015)	Formação docente orientada pelas competências da BNCC, com menor ênfase específica em gênero. (BNCC, 2017)

Fonte: organizado pelo autor a partir dos documentos citados no quadro.

A análise comparativa evidencia que, embora tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto o *Currículo em Movimento do Distrito Federal* abordem a diversidade como princípio orientador, o documento distrital apresenta uma abordagem mais explícita, sistemática e comprometida com a inclusão de temas como identidade de gênero e sexualidade.

Essa diferença revela o esforço da rede pública do DF em construir um currículo que dialogue diretamente com as realidades sociais e culturais dos estudantes, reconhecendo suas múltiplas identidades como parte essencial da formação cidadã. Ao tornar essas temáticas mais visíveis e integradas às práticas pedagógicas, o currículo distrital contribui para uma educação mais crítica, plural e democrática.

Essa distinção tem implicações significativas para a formação continuada de professores, pois reforça a necessidade de que os profissionais da educação compreendam não apenas os conceitos normativos presentes na BNCC, mas também os direcionamentos locais que ampliam a perspectiva de inclusão e equidade.

Ao considerar esses elementos em sua prática pedagógica, o professor passa a ter maiores condições de promover um ambiente escolar que valorize a diversidade, combata o preconceito e favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, essa postura fortalece os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas, tornando-os mais sensíveis às questões sociais e mais alinhados com os princípios de justiça e transformação social.

Há, também, outros trechos no *Currículo em Movimento do Distrito Federal* para o Ensino Médio que destacam referências explícitas à identidade de gênero, reafirmando o compromisso da rede pública com uma educação plural, democrática e inclusiva. Esses trechos evidenciam como o documento reconhece a diversidade como princípio estruturante da formação dos estudantes, incorporando discussões sobre identidade de gênero, orientação sexual e direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas.

Ao tratar essas temáticas de forma transversal e articulada com os componentes curriculares, o currículo contribui para a construção de ambientes escolares mais seguros, acolhedores e comprometidos com a equidade. A seguir, apresenta-se um quadro com excertos que ilustram essa abordagem:

Quadro 02 – Algumas incidências de referências a identidade de gênero no Currículo em Movimento do Distrito Federal

<b>Trecho</b>	<b>Página</b>	<b>Palavra-Chave</b>
“A dimensão dos Direitos Humanos e da Cidadania perpassa todo o currículo, incluindo discussões sobre identidade de gênero...”	23	gênero
“É papel da escola desconstruir estereótipos e promover a reflexão crítica sobre papéis de gênero e suas implicações sociais.”	47	papéis de gênero
“Os estudantes devem compreender que identidade de gênero é construção social marcada pela pluralidade de experiências.”	58	identidade de gênero
“No eixo ‘Diversidade e Direitos Humanos’, propõe-se o diálogo sobre orientação sexual e identidade de gênero em todos os componentes curriculares.”	62	identidade de gênero
“Atividades interdisciplinares podem abordar narrativas diversas, valorizando trajetórias LGBTQIAPN+ e questionando normativas heteronormativas.”	89	LGBTQIAPN+
“O componente de Linguagens sugere leitura e produção de textos que problematizem gênero, sexualidade e as múltiplas identidades.”	102	identidades

A presença recorrente de referências à identidade de gênero no Currículo em Movimento do Distrito Federal, como pode-se perceber no quadro acima, demonstra um compromisso explícito da rede pública em tratar o tema como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Essa escolha orienta os professores a integrarem, de forma transversal, discussões sobre gênero e sexualidade ao cotidiano escolar, deslocando tais temáticas do campo do tabu para o campo do direito educacional.

A formação continuada promovida pela EAPE, ao dialogar diretamente com essas diretrizes, torna-se um instrumento estratégico para alinhar teoria e prática, potencializando a construção de um currículo vivo que contemple a diversidade e contribua para a superação de desigualdades históricas.

Além disso, o Currículo em Movimento do Distrito Federal valida iniciativas pedagógicas que defendem a inclusão de temas relacionados à identidade, à gênero e ao respeito à diversidade, com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Esse reconhecimento posiciona a instituição educacional como um lugar para o desenvolvimento social e humanos dos indivíduos e a transformação social, servindo como uma plataforma para a construção de identidades e o reconhecimento das diferenças culturais, étnicas, raciais e de orientação sexual. De acordo com Santos e Café (2024):

O Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) apresenta pressupostos, normativas e orientações para o trabalho pedagógico com a diversidade sexual e de gênero nas salas de aula, mas observamos nas escolas situações diferentes da proposta curricular da rede de ensino. Diariamente, no ambiente escolar, há uma imposição às/aos estudantes, às/aos profissionais e à comunidade escolar de modos de como viver as suas sexualidades, sempre atestando a cisheteronormatividade como a única possibilidade válida de existir. (p.125)

Tais reflexões são essenciais para a implementação de metodologias educacionais eficazes, com o objetivo de promover uma coexistência respeitosa e segura entre identidades diversas, promovendo a pluralidade e a existência, em vez de reforçar a heteronormatividade como referência para marginalizar os estudantes que não estão em conformidade com essa estrutura normativa da existência social.

Ao encerrar a Seção I, vale reforçar que a revisão de literatura, somada à análise das legislações e dos documentos curriculares apresentados, constitui um alicerce indispensável para compreender a necessidade de enfrentar os estereótipos de gênero na escola por professores e por toda a equipe pedagógico/administrativa. Essa base não é apenas um requisito teórico ou normativo: é o ponto de partida para transformar o cotidiano educacional em um espaço de respeito e equidade.

A revisão de literatura evidencia, portanto, que tanto os documentos normativos nacionais quanto as políticas curriculares locais estabelecem bases sólidas para a inclusão de gênero e diversidade no ambiente escolar. Entretanto, a efetividade dessas orientações depende diretamente da mediação docente, que ocorre principalmente por meio de processos de formação inicial e continuada. Nesse sentido, analisar a proposta formativa da EAPE para a desconstrução de

estereótipos de gênero torna-se essencial para compreender como essas diretrizes se materializam no cotidiano da escola e de que forma impactam a prática pedagógica dos professores da rede pública do Distrito Federal.

A partir deste contexto, a Seção II se dedicará a explorar, de forma qualitativa, o Plano de Curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero”, ofertado pela EAPE. O objetivo será examinar seus fundamentos, intenções, organização metodológica e potencial de impacto na formação continuada dos docentes da rede pública do Distrito Federal. Mais do que apresentar uma proposta, essa análise buscará evidenciar como a articulação entre teoria e prática pode ganhar vida na sala de aula, traduzindo diretrizes legais em estratégias concretas que apoiem professores e fortaleçam a construção de um ambiente educacional inclusivo, justo e genuinamente humano.

## **SEÇÃO II: ANÁLISE QUALITATIVA DO PLANO DE CURSO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO**

### **Introdução**

Nesta etapa, proponho a utilização de uma abordagem qualitativa para investigar um projeto curricular dedicado à “Desconstrução de Estereótipos de Gênero”, ofertado pela EAPE em formato híbrido — com encontros presenciais e atividades na plataforma Moodle EAD — aos profissionais da Carreira Magistério, Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPGE) e a outros interessados. Ao longo do trabalho, percebe-se como essa metodologia nos permite ir além dos números e captar as sutilezas, os significados e as representações sociais que atravessam o documento que serve de base a esta pesquisa.

Por isso, a Seção II será inteiramente voltada a olhar de perto esse plano de curso: entender seus objetivos, os fundamentos que o sustentam, a forma como está organizado e as estratégias que propõe para evidenciar como ele dialoga com as diretrizes legais e curriculares, mas, sobretudo, como pode se traduzir em práticas reais capazes de construir um ambiente escolar mais inclusivo, justo e livre de estereótipos de gênero.

### **Referencial Teórico**

Para embasamento teórico deste estudo, recorreremos a autores expoentes em pesquisa qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln, “a pesquisa qualitativa é um campo interpretativo que sustenta realidades múltiplas e contextuais” (Denzin & Lincoln, 2018, p.1). Esta visão enfatiza a necessidade de metodologias que levem em conta a complexidade e a diversidade das realidades sociais em geral, e em particular nos contextos críticos de pesquisa em educação.

É relevante questionar como o percurso educacional do projeto de curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero” poderia colaborar para a formação de educadores que atuam nas escolas públicas do Distrito Federal e trabalhar na construção de uma educação mais inclusiva, que leve em consideração as questões

de gênero, promovendo uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a formação de uma consciência crítica no campo da educação.

Flick (2009, p.78) afirma que “que o gênero é uma categoria social, e que é sempre, de algum modo fundamental, uma questão de relações sociais”. A análise qualitativa, na visão do autor, busca compreender a construção de sentido dos atores sociais através de textos, discursos e práticas. Isso fornece aos professores as ferramentas de controle para reflexão e controle de preconceitos, para que cada aluno possa aprender em um ambiente que seja acolhedor e respeitoso com quem eles são, independentemente de onde os alunos se situem no espectro do gênero.

Essa perspectiva destaca a necessidade de dar voz a diversas vozes e experiências na criação de conhecimento em contextos cada vez mais configurados como difíceis, como a educação sobre identidade de gênero, especialmente em relação ao que o autor chama de pesquisa feminista quando diz que “a pesquisa qualitativa permite que as vozes das mulheres sejam ouvidas e que os objetivos sejam concretizados” (p.78). Essa perspectiva aponta um desafio para pesquisa em relação à desigualdade de gênero.

Além disso, ao integrar metodologias pedagógicas que abordam questões relacionadas ao gênero, os educadores têm a capacidade de promover um discurso e uma introspecção crítica que são essenciais para cultivar membros informados e respeitosos da sociedade.

No contexto do estudo, Creswell (2014, p. 186) afirma que o "pesquisador qualitativo serve como um intermediário entre as características estudadas e a construção do significado dos eventos". Mesmo que ainda se observe o modelo heteronormativo como a norma primária e prevalente na sociedade, uma pesquisa qualitativa sobre como as representações visuais e narrativas moldam a percepção do poder político na sociedade contemporânea — especialmente em torno das identidades de gênero — é absolutamente essencial. Tal abordagem permite compreender como essas identidades são construídas, percebidas e vivenciadas, contribuindo para uma análise mais profunda das dinâmicas sociais e políticas que sustentam estruturas de poder.

Essa reflexão dialoga diretamente com o conceito de interseccionalidade, conforme proposto por Crenshaw (1989, p. 139–167), que analisa como múltiplas

formas de opressão — como raça e gênero — se entrelaçam. Collins e Bilge (2021, p. 15) também reforçam essa perspectiva ao apresentar a interseccionalidade como uma ferramenta analítica e uma práxis crítica capaz de conectar teoria e ação social. Incorporar essa abordagem é essencial para promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade de gênero, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

Nesse sentido, uma pesquisa qualitativa é considerada para estudar este documento, pois, ao examinar essas representações, é possível considerar como os discursos divulgados neles importantes para a construção de narrativas políticas e para a compreensão do tema no ambiente educacional. Esta identificação é necessária para compreender as relações de poder por trás das normas de gênero e para elaborar táticas pedagógicas que auxiliem a equidade e a diversidade das ações educacionais.

E, finalmente, porque precisamos ter em mente que nossos alunos são diversos e heterogêneos, também queremos ver como o plano de curso pode apoiar os professores na implementação de práticas inclusivas que abracem as diferentes habilidades e experiências dos alunos.

## **Metodologia**

### **Abordagem Qualitativa**

A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de explorar em profundidade as concepções de gênero veiculadas no plano de curso, respeitando o contexto socioeducacional e as tensões discursivas envolvidas. Conforme destaca Stake (1995, p. 1-3), “o estudo de caso qualitativo busca compreender a complexidade de um caso particular, preservando suas características holísticas e contextuais”. Essa abordagem permite que o pesquisador vá além da simples descrição dos fenômenos, favorecendo a interpretação das múltiplas perspectivas dos sujeitos envolvidos e a identificação de significados que emergem das interações sociais.

Assim, a pesquisa qualitativa não apenas descreve, mas também interpreta e problematiza as relações entre discurso, prática e contexto, possibilitando uma

análise mais sensível às nuances culturais e políticas que atravessam o objeto de estudo. Ao considerar o currículo como um espaço de disputa simbólica e ideológica, essa perspectiva metodológica amplia a capacidade de compreender como valores, concepções e relações de poder se manifestam e se entrelaçam na construção dos documentos e práticas pedagógicas.

Dessa forma, a adoção dessa abordagem revela-se especialmente pertinente para este professor-pesquisador ao analisar o plano de curso, pois possibilita captar e interpretar as sutilezas que atravessam o currículo, desde as escolhas discursivas até as implicações pedagógicas nelas contidas e relacioná-las às experiências vividas em minha prática docente. Ao privilegiar a interpretação contextualizada e a escuta atenta das vozes implicadas, essa opção metodológica assegura uma análise mais sensível e crítica, capaz de evidenciar aspectos que poderiam passar despercebidos em abordagens mais restritivas, mantendo a coerência e a clareza necessárias para sustentar o rigor acadêmico da investigação.

### **Procedimentos de Levantamento de Dados**

Para compreender os aspectos centrais da proposta, foram adotadas as seguintes etapas:

- Leitura detalhada do documento-proposta, mapeando eixos, objetivos e metodologias;
- Codificação temática das práticas pedagógicas e referências teóricas;
- Interpretação crítica do alinhamento entre teoria (estudos de gênero) e aplicação (PRAD).

Esse método permite evidenciar como a formação articula saberes acadêmicos e ações concretas no ambiente escolar. A análise crítica do plano de curso é fundamental para identificar as lacunas e potencialidades na formação dos educadores, garantindo que as práticas pedagógicas sejam verdadeiramente inclusivas e eficazes na promoção de um ambiente escolar que reconheça e valorize as identidades dos estudantes. A implementação de práticas inclusivas requer um comprometimento contínuo dos educadores em refletir sobre suas abordagens e adaptar suas metodologias às necessidades de todos os estudantes.

## **Técnicas de Análise**

Para analisar o plano de curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero”, adotou-se um desenho metodológico em múltiplas etapas, iniciando pela análise documental do plano integral — objetivos, ementa, bibliografia e atividades propostas — para mapear a arquitetura didático-pedagógica e seus pressupostos. Em seguida, realizou-se uma leitura flutuante como imersão inicial de familiarização com o corpus e registro de impressões gerais, entendida como “o primeiro contato com os documentos, momento de deixar-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 122), a partir da qual se delinearão focos analíticos.

A etapa subsequente consistiu em leitura focalizada para identificar trechos que enunciam discursos sobre identidade, normatividade e desconstrução de papéis de gênero, considerando que “a normatividade de gênero sustenta práticas e discursos que reforçam papéis sociais hierarquizados” (SILVA et al., 2019, p. 187), permitindo uma análise aprofundada das narrativas e a compreensão das práticas pedagógicas sugeridas. Com base nesse mapeamento, procedeu-se à análise de conteúdo, desenvolvida em três fases — pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2011, p. 95-100) —, possibilitando a categorização temática dos enunciados.

## **Apresentação descritiva do Plano de Curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero”**

### **Introdução e Justificativa**

O documento abre com a identificação institucional e os eixos transversais, reforçando a vinculação ao Governo do Distrito Federal e à Subsecretaria de Formação Continuada. Essa ambientação inicial deixa claras as bases legais e políticas que sustentam o percurso formativo, gerando credibilidade e propósito.

Em seguida, a justificativa contextualiza o curso no cenário curricular brasileiro (PCN, BNCC, Currículo em Movimento) e na urgência do combate às violências de gênero. Essa seção do documento destaca a educação formal como um canal para a cidadania, os princípios democráticos e a promoção dos direitos humanos.

## **Objetivos e Expectativas**

O objetivo geral—desconstruir estereótipos de gênero para combater o sexismo—atua como fio condutor de todo o plano. Os objetivos específicos detalham competências a serem adquiridas: nomear violências naturalizadas, estruturar teorias de gênero, desenvolver ferramentas pedagógicas e utilizar a legislação como instrumento de defesa.

Essas metas alinham-se às expectativas de um público diverso (magistério, gestão, assistência social), sinalizando a ambição de gerar ação concreta no espaço escolar. Ao explicitar resultados esperados, o documento orienta avaliação e mantém foco na aplicação prática.

## **Fundamentação Teórica**

O plano de curso Desconstrução de Estereótipos de Gênero fundamenta-se na compreensão de gênero como construção social, conforme discutem Okin (2008, p. 307), para quem “as distinções entre o público e o privado são construídas socialmente e moldadas por relações de gênero”, e Scott (1990, p. 75), que define o gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”.

Essa perspectiva é ampliada por Oyěwùmí (2004, p. 19), ao afirmar que “o gênero, tal como concebido no Ocidente, não é uma categoria universal”, e pela UNESCO (2014, p. 15-16), que destaca que papéis e expectativas de gênero são moldados por fatores sociais e históricos, indo além das diferenças biológicas. A partir dessa base conceitual, incorpora-se a análise de Butler (2003, p. 38-39) sobre a naturalização de papéis de gênero na divisão entre esferas pública e privada e sua relação com a heteronormatividade compulsória.

Esse entendimento dialoga com marcos normativos como a Declaração e Programa de Ação de Viena (NAÇÕES UNIDAS, 1993, par. 18) e a Convenção de Belém do Pará (OEA, 1994, art. 1-3), que estabelecem o compromisso de eliminar a discriminação e a violência de gênero, reconhecendo tais práticas como violações de direitos humanos e exigindo ações estatais efetivas.

Com o objetivo de transformar tais princípios em práticas concretas, o curso adota o conceito de prática social de Gasparin (2012, p.43-45), valorizando a mediação e as experiências de aprendizagem cotidiana, e a noção de interseccionalidade de Crenshaw (1989, p. 149-150; 2002, p. 177-179) e Collins e Bilge (2021, p. 15-17; p. 51-53), que evidenciam a sobreposição de opressões de classe, raça, etnia e orientação sexual. Estudos como os de Lima (1994, p. 85-87), Carneiro (2023, p.102-106) e Carvalho e Abreu (2016, p.60-62) reforçam a necessidade de políticas pedagógicas que empoderem meninas e mulheres, reduzindo a violência de gênero e promovendo equidade.

### **Organização de Conteúdo**

O percurso está dividido em oito módulos, cada um dedicado a um recorte temático:

- Fase Diagnóstica: mapeamento de necessidades
- Módulo 1: Gênero e Diversidade
- Módulo 2: Violência de Gênero e Legislação
- Módulo 3: Educação para Equidade de Gênero
- Módulo 4: Interseccionalidade
- Módulo 5: Estudos sobre Masculinidades
- Módulo 6: Elaboração da Prática Reflexiva das Aprendizagens (PRAD)
- Módulo 7: Execução da PRAD
- Módulo 8: Avaliação e Encerramento

Cada tema avança do diagnóstico ao planejamento, passando pelo embasamento teórico e culminando na construção de projetos de intervenção.

### **Metodologia e Recursos Didático-Pedagógicos**

A proposta pedagógica adota metodologias ativas que colocam as(os) participantes no centro do processo de aprendizagem, estimulando a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento. Entre as estratégias utilizadas estão oficinas temáticas, que favorecem a experimentação e a troca de experiências;

debates orientados, que incentivam a argumentação fundamentada e o respeito à diversidade de opiniões; o tribunal argumentativo, que simula situações de julgamento para exercitar a análise de casos e a defesa de pontos de vista com base em evidências; e o Teatro do Oprimido, metodologia criada por Augusto Boal, que utiliza a linguagem teatral como instrumento de conscientização e transformação social.

O corpo teórico que sustenta essas práticas é composto por filmes, documentários e leituras obrigatórias de autoras de referência no campo dos estudos de gênero e feminismos, como Judith Butler, Teresa de Lauretis e Sueli Carneiro, cujas obras oferecem ferramentas conceituais para compreender e problematizar as estruturas de poder e desigualdade. A dimensão prática se concretiza na elaboração da PRAD (Proposta de Reaplicação da Atividade Didática), na qual as(os) participantes adaptam e recriam as atividades vivenciadas para seus próprios contextos educacionais, garantindo a transferência e a multiplicação do conhecimento.

O uso de recursos artísticos e tecnológicos amplia as possibilidades de expressão e comunicação, permitindo que diferentes linguagens — visuais, sonoras, corporais e digitais — sejam incorporadas ao processo formativo. Essa diversidade de meios favorece a participação de pessoas com distintos estilos de aprendizagem e repertórios culturais, além de potencializar a troca de saberes entre educadoras(es) e educandas(os). A avaliação contínua é estruturada a partir de dois eixos: a frequência e participação ativa nas atividades e a execução de um projeto concreto — a PRAD — que sintetiza os conceitos trabalhados e demonstra sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

Esse modelo avaliativo não apenas verifica a compreensão teórica, mas também reforça a capacidade de transformar o aprendizado em ações efetivas, alinhadas ao compromisso do curso com a promoção da equidade de gênero e a prevenção da violência.

## Cronograma e Sequência de Atividades

O cronograma agrupa 14 encontros entre 18 de março e 26 de junho de 2025, intercalando momentos presenciais e síncronos. Abaixo, síntese da organização dos encontros:

Quadro 03 – Quadro organizacional dos encontros

<b>Fase</b>	<b>Temática</b>	<b>Encontros</b>	<b>Modalidade</b>
Diagnóstica	Mapeamento de necessidades	18/03, 20/03	Presencial
Módulo 1	Gênero e Diversidade	25/03, 27/03	Presencial
Módulo 2	Violência de Gênero e Legislação	01/04, 03/04 (Presencial); 08/04, 10/04 (Sínc)	Misto
Módulo 3	Educação para Equidade de Gênero	15/04, 17/04	Síncrono
Módulo 4	Interseccionalidade	22/04, 24/04	Síncrono
Módulo 5	Estudos sobre Masculinidades	06/05, 08/05	Síncrono
Módulo 6	Elaboração da PRAD	13/05, 15/05 (Sínc); 20/05, 22/05 (Pres.)	Misto
Módulo 7	Execução da PRAD	10/06, 12/06	Síncrono
Módulo 8	Avaliação e Encerramento	24/06, 26/06	Síncrono

Fonte: Plano de Curso (anexo I)

Essa estrutura organizada em módulos garante progressão lógica dos módulos propostos e do reconhecimento de demandas ao planejamento e análise de impacto no planejamento pedagógico, favorecendo a consolidação teórico-prática.

### **Análise curricular do Plano de Curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero”**

Na perspectiva docente, o percurso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero”, proposto pela EAPE, é compreendido como mais do que um conjunto de módulos ou um cronograma a cumprir. Representa, antes, um convite à reflexão crítica sobre práticas cotidianas — muitas vezes sustentadas de forma inconsciente por nós professores — e sobre seus impactos na vida de estudantes, colegas e comunidades escolares.

Para essa análise, recorreremos ao referencial de Sacristán ao afirmar que “o valor de qualquer currículo [...] se comprova na realidade na qual se realiza e na forma como se concretiza em situações reais” (SACRISTÁN, 2000, p. 201). O autor nos convida a compreender o currículo em três dimensões: o prescrito, o modelado e o vivido em ação. Para o autor, o currículo se concretiza por meio de três dimensões:

- **Currículo prescrito:** definido por normas e diretrizes oficiais, estabelece finalidades e conteúdos obrigatórios.
- **Currículo modelado:** traduz o prescrito em ementas, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação.
- **Currículo em ação:** o que realmente acontece em sala de aula, nas relações entre docentes, estudantes e comunidade.

Na perspectiva do currículo prescrito (p. 101-103), o plano de curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero” apresenta uma fundamentação sólida em marcos normativos — Constituição Federal (1988), LDB (Lei nº 9.394/1996), BNCC (2017), PCN (1997), Currículo em Movimento (2014), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), Plano Distrital de Educação (2015–2024), Portaria SEEDF nº 80/2023, além de legislações específicas de enfrentamento à violência de gênero, como a Lei Maria da Penha e a Lei Distrital nº 6.367/2019.

Ao relacionar o plano de curso com o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF, percebe-se que a proposta dialoga diretamente com a orientação de que “é papel da escola desconstruir estereótipos e promover a reflexão crítica sobre papéis de gênero e suas implicações sociais” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 47). Essa diretriz reforça que a formação continuada deve ir além da transmissão de conteúdos, atuando como espaço de transformação cultural e social, o que se alinha à intencionalidade do curso da EAPE.

Essa ancoragem confere legitimidade e respaldo institucional à implementação. Na perspectiva do currículo modelado (p. 103-105), a organização do curso em oito módulos delineia um caminho pedagógico intencional e progressivo. A sequência inicia-se com conceitos fundamentais sobre gênero e diversidade (Módulo 1), utilizando como recurso inicial o filme *Tomboy* (Céline Sciamma, 2011) e a introdução e capítulo 1 de *Problemas de gênero* (Judith Butler) para estimular reflexão sobre identidade e performatividade. Avança, nos módulos seguintes, para

o estudo da violência de gênero e sua relação com a legislação brasileira (Módulo 2), explorando marcos como a Lei Maria da Penha e a Lei Distrital nº 6.367/2019, que prevê conteúdos transversais sobre o tema nas escolas do DF.

O percurso aprofunda-se, no Módulo 3, nas tecnologias de construção de gênero (Teresa de Lauretis) e no Módulo 4 na interseccionalidade (Sueli Carneiro, Kimberlé Crenshaw), articulando a análise de opressões cruzadas com dados sobre vulnerabilidade. O Módulo 5 enfatiza a desconstrução da masculinidade predatória (*O silêncio dos homens*, Connell e Messerschmidt) e propõe estratégias pedagógicas que envolvem o cuidado com meninos para a prevenção de violências. A etapa final é dedicada à elaboração e execução da PRAD, que busca aplicar no contexto escolar as aprendizagens desenvolvidas ao longo da formação.

Nesse sentido, o Currículo em Movimento também reconhece que “os estudantes devem compreender que identidade de gênero é construção social marcada pela pluralidade de experiências” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 58). Essa afirmação legitima a abordagem interseccional adotada no curso, pois evidencia que a compreensão das identidades não pode ser dissociada de outros marcadores sociais, como raça e classe, o que amplia o alcance das práticas pedagógicas propostas, permitindo que se estabeleça um diálogo mais profundo com a realidade dos estudantes envolvidos.

Na perspectiva do currículo em ação (p.105-107), a efetivação do percurso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero” depende da capacidade de transformar conteúdos e metodologias previstos no papel em interações vivas, seguras e transformadoras. A proposta acerta ao articular formação docente, metodologias ativas e a participação de parceiros estratégicos como o CRAS, cuja presença reforça a integração com a rede de proteção social. Entretanto, a mera previsão dessa cooperação no plano prescrito, sem protocolos claros e continuidade assegurada, corre o risco de limitar sua efetividade ao período do curso.

A partir da visão de currículo apresentada por Sacristán, reconhece-se que há sempre um caminho entre o currículo prescrito e o vivido e que, ao adotar a modalidade híbrida, articulando 90 horas de encontros, estudos e experiências no AVA, o curso coloca os(as) educadores(as) como protagonistas na tradução das diretrizes em práticas concretas e significativas (SACRISTÁN, 2000, p.201-203). A exigência da PRAD não se configura apenas como instrumento avaliativo, mas como

oportunidade de projetar intervenções reais, enraizadas nas necessidades da escola.

Cabe-se trazer a esta análise outros dois autores sobre currículo. Sob a lente crítica de Apple (2006, p. 59-63; p. 79-82), ao afirmar que “o currículo é resultado de escolhas intencionais que refletem disputas por hegemonia e definem quais saberes são legitimados no espaço escolar”. Desta maneira, observa-se que o conteúdo do curso — abrangendo temas como interseccionalidade, estudos sobre masculinidades e legislações protetivas — é fruto de escolhas intencionais que expressam uma posição na disputa por quais saberes merecem espaço no currículo.

Ao propor metodologias ativas, como oficinas, debates, tribunal argumentativo e Teatro do Oprimido, aliadas ao uso de linguagens artísticas e à análise contextual da realidade escolar, o plano estimula que a sala de aula se torne um espaço de enfrentamento às violências de gênero e de promoção da equidade. Essa postura dialoga diretamente com referenciais normativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 65-72), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 13-19) e o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 25-28), reafirmando o compromisso com a transformação das práticas escolares e a valorização da diversidade.

Sob a abordagem pós-crítica de Silva (2007, p. 147-152), entende-se que o curso vai além da simples transmissão de conceitos: busca criar experiências discursivas capazes de produzir novas formas de ver o mundo e de se ver nele, reconhecendo que o currículo é também um espaço de produção de identidades e significados. Essa perspectiva reforça a intencionalidade política e cultural das escolhas pedagógicas, alinhando teoria, prática e compromisso ético com a transformação social.

A seleção de filmes, textos e atividades, nesse contexto, não é mero detalhe, mas elemento constitutivo das identidades e dos diálogos que se pretendem cultivar. Ao contemplar vozes e vivências diversas — mulheres cis e trans, pessoas negras, LGBTQIAPN+, com deficiência, entre outras — o percurso propicia a desconstrução de certezas e a abertura à alteridade. A PRAD, nesse arranjo, ultrapassa o papel de etapa final para se tornar ferramenta efetiva de reimaginação da prática docente e de fortalecimento de uma escola mais inclusiva e socialmente consciente.

## **Categorias Emergentes**

A metodologia proposta fundamenta-se na desnaturalização dos papéis de gênero, compreendendo-os como construções sociais historicamente situadas e culturalmente reproduzidas. Ao problematizar a dicotomia masculino/feminino como condição fundamental imposta aos indivíduos, evidencia-se que tais categorizações não são inerentes à natureza humana, mas sim produtos de processos discursivos e institucionais que moldam comportamentos, expectativas e oportunidades (BUTLER, 2003, p. 55). Essa perspectiva justifica a desconstrução do binarismo, abrindo espaço para identidades plurais e fluidas que escapam às normas hegemônicas.

Nesse contexto, estimula-se o protagonismo dos estudantes na reconstrução de suas próprias identidades, reconhecendo-os como sujeitos ativos capazes de redefinir normas e expectativas sociais. Tal abordagem pedagógica valoriza a autonomia e a participação, incentivando a produção de saberes a partir das experiências vividas e do diálogo crítico (FREIRE, 1996, p. 68). Ao assumir esse papel, os cursistas tornam-se coautores de seus processos formativos, fortalecendo a consciência crítica e a capacidade de intervenção social, o que é um ponto positivo para o plano de curso na perspectiva metodologia de aprendizagem prática.

A interseccionalidade ocupa posição central nessa proposta, ao considerar que gênero, classe, raça e sexualidade são eixos articuladores que atravessam as vivências e produzem experiências diferenciadas de opressão ou privilégio (CRENSHAW, 2002, p. 177). Essa abordagem evidencia que as desigualdades não se manifestam de forma homogênea, mas se entrelaçam, exigindo estratégias pedagógicas sensíveis às múltiplas dimensões da identidade e às relações de poder que as atravessam (POCAHY, 2011, p. 22).

Por fim, a implementação de práticas reflexivas — como diários de campo, rodas de conversa e dramatizações — constitui um eixo estruturante da metodologia. Essas práticas favorecem a autoanálise contínua e coletiva, permitindo que a teoria se materialize na vivência cotidiana dos aprendizes e que o conhecimento produzido seja constantemente revisitado e ressignificado (KLENKE, 2008, p. 74; MOUNTIAN, 2017, p. 215). Assim, a aprendizagem deixa de ser um

processo meramente transmissivo para se tornar um exercício crítico e transformador.

Em última análise, essa integração de metodologias cooperativas e fundamentos teóricos garante que os esforços pedagógicos ultrapassem a mera consciência superficial destes conceitos, evoluindo para uma abordagem sistemática de integração dos currículos, PPPs e planejamentos para a reconstrução e valorização das identidades de gênero.

A autora do plano de curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero” compreende que tal caminho exige persistência, sensibilidade e disposição para enfrentar resistências, mas o compreende como horizonte possível para uma educação mais justa e plural. Nesse sentido, ela acerta na centralização da interseccionalidade, visto que nós, professores, no contexto da rede pública de ensino, estamos inseridos no contexto de desigualdade social de nossos estudantes.

Reconhecer essa realidade não é apenas um exercício teórico, mas um compromisso ético que orienta a prática docente para além da sala de aula, buscando articular o ensino à transformação social. Assim, o curso reafirma que a ação pedagógica, quando fundamentada em princípios críticos e colaborativos, pode se tornar instrumento de emancipação e de construção de novas possibilidades de existência.

### **Interpretações Centrais**

No plano metodológico, privilegia-se a realização de atividades colaborativas, alinhadas à concepção de pesquisa-ação proposta por Lewin (1946, p. 35), a fim de promover uma intervenção reflexiva e participativa. Ao optar por essa abordagem, o autor demonstra compreender que a escolha metodológica não é meramente técnica, mas carrega um posicionamento ético e político: acredita que o conhecimento se constrói no diálogo e que a aprendizagem se fortalece quando todos participam ativamente.

Essa apropriação pelos docentes de técnicas colaborativas não apenas potencializa o engajamento dos estudantes, mas também oferece aos professores um espaço concreto para experimentar e ajustar práticas de sala de aula em tempo

real, registrando observações que alimentam ciclos de planejamento, ação e avaliação (FRANCO, 2005, p. 485). Para o autor, essa dinâmica representa um compromisso com a transformação mútua entre educador e educando.

Ao mesmo tempo, identifica-se uma tensão entre abordagens normativas tradicionais e perspectivas críticas, revelando um campo de disputa conceitual sobre finalidades e processos educativos (SILVA, 2007, p. 15-22). O autor reconhece, a partir de sua vivência e pesquisa, que essa tensão se manifesta de forma sutil e persistente no cotidiano escolar, influenciando desde a seleção de conteúdos até a forma como se conduzem as interações em sala.

A conscientização sobre essa tensão torna-se, portanto, um recurso didático valioso: ao colocarem em debate regras de gênero preestabelecidas, os docentes estimulam nos alunos a capacidade de questionar convenções e produzir saberes emergentes (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 28). Nesse ponto, o autor se percebe não apenas como observador, mas como sujeito implicado, que também revisita suas próprias certezas ao provocar reflexões nos estudantes.

Paralelamente, o referencial teórico dialoga com correntes pós-estruturalistas, especialmente as noções de subjetividade e performatividade de Judith Butler (BUTLER, 2019, p. 33-34), demonstrando a intenção de problematizar as bases epistemológicas e ideológicas do conhecimento pedagógico. Ao trazer essas categorias para o debate, o autor assume o desafio de reconhecer que sua própria prática pode, por vezes, reproduzir normas que deseja desconstruir.

Nesse sentido, é indispensável que os professores se apropriem dessas categorias teóricas para mapear e desestabilizar as performances de gênero naturalizadas em contextos didáticos: ao reconhecerem a construção social de papéis, passam a conceber atividades que evidenciem o caráter fluido da identidade e criem fissuras nas expectativas fixas de comportamento (SALIH, 2013, p. 56).

O domínio desses conceitos permite ao docente orientar debates, leituras e encenações que não só questionem a dicotomia masculino/feminino, mas também abram espaço para múltiplas expressões de gênero, favorecendo a inclusão e o respeito à diversidade. Ao refletir sobre isso, o autor admite que tal postura exige

coragem e disposição para enfrentar resistências, tanto externas quanto internas. Além disso, ao internalizarem as lentes pós-estruturalistas, os educadores passam a articular sua prática pedagógica com uma postura ética crítica, preocupando-se em desconstruir estereótipos e empoderar todos os sujeitos na produção de seus próprios modos de existir.

Em última análise, essa integração de metodologias cooperativas e fundamentos teóricos garante que os esforços pedagógicos ultrapassem a mera consciência superficial destes conceitos, evoluindo para uma abordagem sistemática de integração dos currículos, PPPs e planejamentos para a reconstrução e valorização das identidades de gênero. O autor compreende que tal caminho exige persistência, sensibilidade e disposição para enfrentar resistências, mas as enxerga como horizonte possível para uma educação mais justa e plural.

Nesse sentido, o plano de curso acerta na centralização da interseccionalidade, visto que nós, professores, no contexto da rede pública de ensino, estamos inseridos no contexto de desigualdade social de nossos estudantes. Reconhecer essa realidade não é apenas um exercício teórico, mas um compromisso ético que orienta a prática docente para além da sala de aula, buscando articular o ensino à transformação social. Assim, o percurso proposto pela autora do plano de curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero” reafirma que a ação pedagógica, quando fundamentada em princípios críticos e colaborativos, pode se tornar instrumento de emancipação e de construção de novas possibilidades de existência.

## **Dimensões Temáticas da Proposta**

### **Tabela de Módulos, Conteúdos e Atividades**

Quadro 04 – Apresentação dos conteúdos e atividades descritas em cada módulo

<b>Módulo</b>	<b>Conteúdo Principal</b>	<b>Atividades Descritas</b>
1: Gênero e Diversidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conceito de gênero como construção social</li> <li>– Diversidade de identidades</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>25/03 e 27/03</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Exibição do filme Tomboy (Céline Sciamma, 2011);</li> <li>– Leitura da introdução e capítulo</li> </ul>

		<p>1 de Problemas de gênero (Judith Butler);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Debate integrando as reflexões do filme e do texto.</li> </ul>
2: Violência de Gênero e Legislação	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diferença entre gênero, sexo e diversidade sexual</li> <li>– Gênero como performatividade (Butler)</li> <li>– Tipos e ciclos de violência de gênero</li> <li>– Principais instrumentos legais brasileiros</li> </ul>	<p><b>01/04 e 03/04</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Discussão sobre definições e construção social do gênero; tipos de violência e seus ciclos.</li> </ul> <p><b>08/04 e 10/04</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Estudo da legislação brasileira e direitos das mulheres</li> </ul>
3: Educação para a Equidade de Gênero	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tecnologias de construção de gênero</li> </ul>	<p><b>15/04 e 17/04</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Leitura de A Tecnologia do Gênero (Teresa de Lauretis);</li> <li>– Exibição e análise do filme Pobres Criaturas (YorgosLanthimos, 2023)</li> </ul>
4: Interseccionalidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Interseccionalidade entre raça, classe, gênero e outras vulnerabilidades</li> <li>– Mapa da violência</li> </ul>	<p><b>22/04 e 24/04</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Debate sobre marcadores sociais e vulnerabilidades;</li> <li>– Leitura de Enegrecer o feminismo (Sueli Carneiro)</li> </ul>
5: Estudos sobre Masculinidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Masculinidades hegemônicas e predatórias</li> <li>– Caminhos para uma masculinidade cuidadosa e igualitária</li> </ul>	<p><b>06/05 e 08/05</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Exibição do documentário “O silêncio dos homens”;</li> <li>– Leitura do artigo “Masculinidade hegemônica”;</li> <li>– Discussão sobre práticas educativas voltadas à desconstrução de estereótipos masculinos</li> </ul>
6: Elaboração da PRAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Planejamento de projetos de intervenção pedagógica</li> </ul>	<p><b>13/05 e 15/05</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Reflexão sobre estereótipos na sala de aula;</li> <li>leitura de texto de Iracilda Pimentel Carvalho e Luciane da Rocha Santos.</li> </ul>

		<p><b>20/05 e 22/05</b></p> <p>– Apresentação de práticas pedagógicas do Canal EAPE.</p> <p><b>27/05 e 29/05</b></p> <p>– Aplicação de metodologias ativas e tribunal argumentativo. – Sessões de orientação para elaboração do projeto.</p> <p><b>03/06 e 05/06</b></p> <p>– Finalização e aplicação dos projetos pelos cursistas</p>
7: Execução da PRAD	– Implementação da Prática Reflexiva das Aprendizagens	<p><b>10/06 e 12/06</b></p> <p>– Apresentação de relatos sobre execução dos projetos e troca de experiências</p>
8: Avaliação e Encerramento	– Avaliação dos resultados e impacto da PRAD	<p><b>24/06 e 26/06</b></p> <p>– Análise dos resultados e impacto das ações nas comunidades escolares; encerramento oficial do percurso</p>

### **Fundamentação Teórica do Curso e Metodologias**

No contexto da Desconstrução de Estereótipos de Gênero, a interseccionalidade torna-se uma lente analítica essencial para explorar a interseção das opressões de raça, de gênero, de classe e outras categorias de identidade interseccionais (Crenshaw, 1989). O percurso reflete extensas posições sobre gênero conforme compartilhado por autores como Judith Butler, Kimberlé Crenshaw e Oyèrónkẹ Oyěwùmí para enquadrar o gênero como uma construção social que implica normas e práticas discursivas na produção do sujeito e eixo de dominação. A partir daí, a articulação de raça, classe e sexualidade ganha novo terreno na análise da vulnerabilidade, ao expor particularidades de opressão que se cruzam e agravam a desigualdade, como no caso das pessoas trans e de travestis.

Além disso, o plano de curso utiliza documentos legislativos — especialmente a Lei Maria da Penha — não apenas como um quadro legal de proteção e ferramenta de empoderamento, mas também como um recurso pedagógico no ambiente de ensino. Ao dialogar com esse conteúdo, professores e alunos constroem uma compreensão prática dos mecanismos de proteção, contribuem para a redução dos índices de feminicídio e enfrentam o sexismo institucionalizado em nossa sociedade. Dessa forma, a Lei Maria da Penha deixa de ser um texto normativo distante, transformando-se em instrumento de conscientização crítica e de promoção da equidade de gênero no ambiente educacional.

A partir de Judith Butler, o curso apresenta gênero como performatividade, ou seja, representadas a partir de performances repetidas e convenções culturais. A leitura compartilhada de "Problemas de Gênero" e a exibição do filme *Tomboy* demonstram como os critérios socialmente impostos na infância impactam o comportamento e restringem a diversidade de brincadeiras livres, comportamentos e expressões diversas. Teresa de Lauretis complementa a discussão ao introduzir o conceito de "tecnologia de gênero", mostrando como representações culturais produzem modelos rígidos de feminilidade e masculinidade. Essa base teórica é aprofundada com o filme *Pobres Criaturas*, que instiga reflexões sobre a construção cultural das identidades.

As aulas enfatizam a interseccionalidade, pela definição de Kimberlé Crenshaw, ou a forma como raça, classe e orientação sexual se combinam para agravar a vulnerabilidade de grupos marginalizados. A leitura de Sueli Carneiro em "Enegrecer o Feminismo" destaca a exclusão histórica das mulheres negras e reforça a necessidade de um olhar crítico sobre normas raciais e de gênero no cotidiano escolar e proporcionam um aprofundamento no conceito apresentado pelo autor.

Essa abordagem evidencia que a normatividade não apenas regula comportamentos, mas também legitima estruturas de poder que perpetuam ciclos de violência contra meninas, mulheres e pessoas LGBTQIAPN+. O plano de curso sugere algumas ferramentas práticas para desconstruir estereótipos, por exemplo, em uma sala de aula. Iracilda Pimentel Carvalho e Luciane da Rocha Santos propõem, à sua maneira, estratégias para compensar a divisão de tarefas, brinquedos e jogos, fomentando um currículo que valorize o pluralismo de identidades. Os estudos sobre masculinidades de Robert Connell e James

Messerschmidt, ampliados pelo documentário *O silêncio dos homens*, orientam ações voltadas ao cuidado e à desconstrução da virilidade normativa, com foco na prevenção de violências.

O percurso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero” começa com um diagnóstico participativo no qual os agentes envolvidos sustentam os desafios e necessidades em suas áreas de influência, institucionalizando essa dinâmica como uma prática para experiências de aprendizagem. Este caminho de investigação coletiva dialoga diretamente com o ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984) e com o método problematizador de Paulo Freire (1996), ao estimular reflexões sobre contextos concretos e mobilizar o saber prévio dos participantes como ponto de partida para a construção do conhecimento (KOLB, 1984, p. 21-38); FREIRE, 1996, p. 77-79).

Dessa forma, pode-se observar que a proposta de aprendizagem inclui o uso de metodologias ativas como método teórico-prático nas seguintes categorias encontradas no documento:

Quadro 05 – Metodologia, descrição e objetivos das metodologias ativas

<b>Método</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivo</b>
Tribunal Argumentativo	Simulação de julgamento de um caso real de transfeminicídio	Exercitar uso da legislação, argumentar direitos e deveres. (Hederich-Martínez, 2007).
Teatro do Oprimido	Dramatização de situações de sexismo e construção de soluções	Desenvolver empatia e protagonismo na resolução de conflitos. (Boal, 1979)
Arte-Educação	Pintura, colagem ou grafite livre sobre temas de gênero	Sensibilizar, expressar subjetividades e celebrar a diversidade. (Thomas, 2000)

As oficinas práticas propõem o uso de dispositivos artísticos — como o *Teatro do Oprimido* — e dinâmicas de tribunal argumentativo para problematizar relações de poder no gênero. Inspiradas nas proposições de Boal (1979, p. 121-130), essas práticas assumem um caráter político e estético, convidando os participantes a vivenciar situações-limite e a explorar alternativas de ação. Ao mesmo tempo, dialogam com a perspectiva de Hederich-Martínez (2007, p. 31-40), que valoriza

metodologias ativas capazes de mobilizar diferentes estilos de aprendizagem e promover a participação efetiva.

A autora do plano de curso observa que, ao dramatizar cenários de violência simbólica, os cursistas não apenas compreendem conceitos de forma mais profunda, mas também se reconhecem como agentes capazes de intervir na realidade. Essa vivência rompe com a lógica expositiva tradicional e abre espaço para a construção colaborativa de soluções, fortalecendo a dimensão crítica do processo formativo.

A confecção de materiais pedagógicos pelos próprios participantes e a avaliação contínua por meio da Prática Reflexiva das Aprendizagens (PRAD) caracterizam uma abordagem de Aprendizagem Baseada em Projetos (THOMAS, 2000, p. 1-4) articulada a uma práxis reflexiva, conforme Schön (1983, p. 49-69).

Para o autor, essa combinação é estratégica: ao mesmo tempo em que garante que o conhecimento produzido seja imediatamente aplicado ao contexto escolar, também estimula a autonomia docente e o protagonismo na formulação e implementação de políticas educativas voltadas ao enfrentamento da violência de gênero. Ele reconhece que, nesse percurso, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos para se tornar pesquisador de sua própria prática, capaz de ajustar rotas e criar respostas contextualizadas às demandas da comunidade escolar.

A ênfase em metodologias participativas também encontra respaldo no Currículo em Movimento, que propõe “atividades interdisciplinares que podem abordar narrativas diversas, valorizando LGBTQIAPN+ e questionando trajetórias normativas heteronormativas” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 89). Ao incorporar tais práticas, o curso não apenas cumpre uma exigência normativa, mas concretiza o princípio de valorização da pluralidade de identidades no cotidiano escolar.

A autora do plano de curso reflete que essa integração entre diretrizes oficiais e práticas pedagógicas emancipatórias é um passo decisivo para tornar o processo formativo mais inclusivo e significativo. Ela propõe que, ao criar espaços de escuta e expressão para diferentes identidades, a escola se aproxima de sua função social

mais ampla: formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da realidade.

### Comparação entre a Teoria da Proposta e Outras Teorias de Gênero

Segundo Moraes (2015, p.47), “a literatura sobre gênero organiza-se em cinco grandes tradições: essencialismo biológico; antropologia estrutural; psicanálise; teorias modernas (funcionalismo estrutural, patriarcado e marxismo); e teorias pós-modernas (performativity e queer)”. A seguir, apresenta-se um quadro comparativo que sintetiza as características de cada tradição teórica, elaborado a partir de autores como Citelli (2001, p. 112-115), Parisotto (2003, p. 56-59), Lévi-Strauss (1982, p. 115-130), Freud (1996, p. 135-150), Lacan (1998, p. 285-300), Parsons e Bales (1951, p. 12-25), Engels (1984, p. 65-78), Butler (2013, p. 33-38), Crenshaw (2002, p. 7-15) e da legislação brasileira (BRASIL, 2006, art. 1º-6º).

Quadro 06 – Quadro comparativo de teorias de gênero

Teoria	Autores Exemplares	Definição de Gênero	Foco Analítico	Limitações Principais
Essencialismo biológico	Citelli (2001), Parisotto (2003)	Traços inatos atrelados às diferenças físicas entre os corpos	Natureza, instinto e complementaridade	Reforça binarismo rígido e justifica desigualdades
Antropologia estrutural	Lévi-Strauss (1982) e herdeiros	Gênero como sistema de regras que organiza a sociedade	Estrutura social e parentesco	Mantém papéis fixos e não problematiza o poder
Psicanálise	Freud (1895), Lacan (1998)	Gênero moldado pela dinâmica inconsciente e pela tensão edípica	Inconsciente, linguagem simbólica	Explora pouco a dimensão política e social das violências
Funcionalismo / Patriarcado / Marxismo	Parsons (1951); Engels (1984); Patriarcado clássico	Gênero como reflexo de instituições econômicas e de dominação masculina	Relação entre trabalho, propriedade e poder	Reduz gênero a fator econômico e negligencia subjetividades
Performativity / Queer	(Butler, 2013) Teoria queer	Gênero como resultado de atos repetidos e discursivamente	Discurso, corpo e subversão de normas	Pouca ênfase em marcadores de raça, classe e lei

		constituído		
Interseccionalidade	Kimberlé Crenshaw (1982)	Gênero articulado a raças, classes, sexualidade e outros marcadores simultâneos	Vulnerabilidades múltiplas e sobreposição de opressões	Risco de dispersar a análise sem hierarquia de causas
Legislação e direitos humanos	Lei Maria da Penha; Convenções internacionais	Gênero como campo de direitos e obrigações legais	Mecanismos de denúncia, proteção e prevenção	Concentra-se na resposta estatal e sanções formais

Fonte: resumo elaborado pelo autor

A análise do plano de curso revela que sua abordagem sobre teorias de gênero se aproxima especialmente das tradições estruturalistas e pós-modernas, que compreendem o gênero como construção social e performance discursiva (SCOTT, 1990, p.75-78; BUTLER, 2003, p.33-38). Essa perspectiva também evidencia como as relações de poder se sustentam e se reproduzem por meio do patriarcado — um eixo central no pensamento marxista e no feminismo materialista britânico (ENGELS, 1984, p. 65-78).

Ao incorporar a interseccionalidade proposta por Crenshaw (2002, p. 7-15), o curso amplia as cinco correntes clássicas, aproximando os debates sobre raça, classe e sexualidade das discussões sobre gênero, o que, na visão deste autor, enriquece e complexifica a compreensão do fenômeno. Um aspecto que merece destaque é o afastamento deliberado do essencialismo biológico, ao rejeitar explicações estritamente anatômicas como justificativa para um binarismo rígido (homem/mulher) socialmente representado (CITELLI, 2001, p.112-115; PARISOTTO, 2003, p. 56-59).

Tal discurso, ainda predominante em setores fundamentalistas religiosos e amplamente disseminado nas redes sociais, reverbera no ambiente escolar e, por vezes, encontra eco até mesmo entre profissionais da educação. A autora do plano de curso reconhece que essa resistência ao debate de gênero é um desafio real, mas entende que enfrentá-la é parte essencial do compromisso ético e político da prática docente.

No que se refere à psicanálise, o plano de curso a apresenta de forma reduzida, sem atribuir-lhe papel determinante na compreensão do inconsciente, diferentemente de tradições teóricas que, inspiradas em Freud (1996, p. 135-150) e Lacan (1998, p. 285-300), associam os processos inconscientes à formação da identidade de gênero a partir do desenvolvimento psicosssexual. Ainda assim, reconhece-se que, nesse campo, as normas de gênero operam em um nível profundo da mente, articulando-se com mecanismos simbólicos e inconscientes (BUTLER, 2003, p. 184-190).

Por fim, a proposta formativa reafirma a importância de compreender o gênero como construção social atravessada por raça, classe e sexualidade, transformando essa compreensão em estratégias pedagógicas capazes de promover um ambiente escolar inclusivo e equitativo (BUTLER, 2003, p. 19-21; p. 195-198). Para a autora do plano de curso, essa é uma escolha teórica e metodológica que não apenas dialoga com as demandas contemporâneas da educação, mas também expressa um compromisso com a transformação social e com a valorização da diversidade como princípio estruturante da prática pedagógica.

### **SEÇÃO III – ANÁLISE DISCURSIVA DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA FORMADORA DO CURSO “DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO” DA EAPE**

#### **Introdução**

A presente seção tem como objetivo apresentar a EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), oferecendo uma contextualização especialmente voltada a leitores de fora do Distrito Federal, e analisar, à luz da Análise do Discurso, a entrevista concedida pela professora Maria Eugênia Matricardi — formadora da EAPE e responsável pela elaboração do percurso formativo “*Desconstrução de Estereótipos de Gênero*”. A análise busca identificar, em sua fala, os elementos que dialogam com as motivações que orientaram a escolha dos autores, das metodologias e das temáticas presentes no plano de curso, objeto central deste trabalho, de modo a compreender como tais escolhas se articulam ao percurso formativo proposto.

A entrevista foi realizada por meio de questionário enviado e respondido exclusivamente em formato textual. Essa opção metodológica implica reconhecer que a interpretação aqui apresentada se limita ao conteúdo verbal registrado, sem acesso a elementos paralinguísticos, como entonações, pausas, gestos ou expressões faciais, e tampouco aos contextos situacionais que poderiam ampliar a compreensão dos sentidos produzidos.

Como observa Orlandi (2001, p.9-11), a materialidade linguística é inseparável das condições de produção do discurso, e a ausência de pistas não verbais restringe o campo interpretativo, exigindo do pesquisador maior atenção à organização textual e às marcas linguísticas presentes. Nesse sentido, o autor desta monografia compreende que a análise se ancora no que foi efetivamente dito — ou escrito —, reconhecendo que todo recorte metodológico envolve escolhas e limitações que precisam ser explicitadas.

Ainda assim, parte-se do pressuposto, sustentado por Orlandi (2001, p. 39-41) e Fairclough (2001, p.71-75), de que nenhum currículo é neutro. Toda proposta pedagógica carrega intencionalidades, ideologias e marcas discursivas que revelam

tanto a formação e trajetória da profissional quanto as condições políticas e institucionais que moldam suas escolhas. Para o autor, essa compreensão é fundamental para interpretar as respostas obtidas, pois permite situá-las em um campo mais amplo de disputas simbólicas e de poder. Assim, a análise não se limita a descrever conteúdos, mas busca compreender como eles se articulam a projetos educativos, visões de mundo e posicionamentos éticos, reafirmando que o discurso educacional é sempre uma prática social situada e ideologicamente marcada.

Por fim, é importante esclarecer ao leitor que a entrevista foi enviada e respondida somente após a finalização da análise do plano de curso na seção anterior. Essa decisão metodológica teve como objetivo preservar a distinção entre a voz deste autor e as informações apresentadas pela professora entrevistada, evitando sobreposições interpretativas. Dessa forma, os recortes selecionados para a análise de discurso configuram-se como uma reflexão inicial, que não pretende esgotar o tema, mas abrir caminhos para novas interpretações.

Considera-se relevante e potente o discurso da professora formadora, sobretudo por trazer suas perspectivas como mulher e educadora para a concepção deste plano de curso, enriquecendo o debate e ampliando as possibilidades de compreensão sobre as relações entre gênero, prática pedagógica e formação docente ao longo da entrevista.

### **Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)**

A EAPE é uma unidade vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), criada pela Lei nº 1.619, de 22 de agosto de 1997, com a finalidade de planejar, promover, coordenar, avaliar e executar atividades de formação continuada para os profissionais da rede pública de ensino do DF (BRASIL, 1997). Sua origem remonta à necessidade de consolidar um espaço institucional dedicado ao aperfeiçoamento pedagógico e administrativo, alinhado às diretrizes político-pedagógicas da rede e às demandas específicas das carreiras do Magistério e da Assistência à Educação (SEEDF, 2022).

Sua estrutura organizacional, definida em lei, compreende diretoria, seções de apoio técnico-administrativo, intercâmbio, documentação e multimeios,

planejamento, gerenciamento de programas e projetos, e pesquisa e avaliação (SEEDF, 2022). A escuta ativa dos profissionais da educação e a valorização de suas experiências têm sido pilares dessa atuação.

Ao longo de quase três décadas, a EAPE consolidou-se como referência na promoção de práticas formativas que visam não apenas à atualização técnica, mas também ao fortalecimento de uma educação pública democrática, inclusiva e de qualidade (SEEDF, 2022). Para muitos docentes, participar das formações da EAPE representa não apenas um momento de aprendizado, mas também de troca, escuta e reconhecimento profissional.

Entre as ações de destaque, está o projeto “EAPE na Escola”, iniciado em 2013, que descentraliza a formação continuada por meio de encontros semanais com coordenadores pedagógicos das quatorze Coordenações Regionais de Ensino, promovendo a multiplicação de percursos formativos diretamente no “chão” da escola (SEEDF, 2023). Essa estratégia tem contribuído para a reorganização do trabalho pedagógico e para a implementação de políticas educacionais como o Currículo em Movimento (SEEDF, 2023).

Além disso, a EAPE desenvolve pesquisas e ações voltadas à avaliação de práticas pedagógicas, à integração de tecnologias educacionais e à promoção da equidade, com estudos que subsidiam a formulação de políticas públicas e a melhoria da gestão escolar (SEEDF, 2022).

No campo da produção e difusão de conhecimento, a EAPE mantém a revista *Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, periódico científico de acesso aberto que publica artigos, relatos de experiência e ensaios voltados à educação básica e à formação de professores. Segundo editorial da revista, seu objetivo é “promover o diálogo entre os saberes acadêmicos e as práticas pedagógicas vividas nas escolas públicas do DF” (COM CENSO, 2023).

A publicação cumpre papel estratégico na socialização de pesquisas e práticas inovadoras desenvolvidas na rede pública, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática e ampliando o alcance das experiências formativas para além das fronteiras do Distrito Federal. Ao articular formação continuada, pesquisa aplicada e

divulgação científica, a EAPE reafirma sua importância como eixo estruturante da política educacional local e como referência nacional em formação de profissionais da educação.

Nesse contexto, a existência da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) no Distrito Federal representa um eixo estratégico para a consolidação de políticas públicas de formação continuada que dialoguem com as demandas reais das escolas e com os marcos legais que sustentam uma educação inclusiva e democrática. Em um cenário nacional marcado por disputas ideológicas e tentativas de silenciamento de temas ligados à diversidade, a EAPE se configura como espaço institucional capaz de oferecer respaldo teórico, metodológico e político aos docentes, fortalecendo sua atuação frente a resistências culturais e estruturais.

Ao oferecer um curso de formação continuada aos professores, a EAPE insere a discussão no âmbito do currículo prescrito, alinhando-se aos documentos oficiais que orientam a seleção, a sequência e a profundidade dos conteúdos a serem trabalhados nas instituições de ensino. Conforme Sacristán (2000, apud Silva; Borges, 2018, p.4), esse tipo de currículo funciona como uma matriz formal que legitima os processos de ensino-aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, mantém fragmentações disciplinares que podem limitar o desenvolvimento crítico dos futuros educadores.

Ao articular cursos como o “Desconstrução de Estereótipos de Gênero” com o Currículo em Movimento e legislações protetivas, a EAPE não apenas cumpre sua função formativa, mas também se posiciona como guardião de um projeto educacional comprometido com a equidade, a justiça social e a defesa dos direitos humanos no ambiente escolar.

## **Entrevista – Perguntas e Respostas**

### **1. Como nenhum currículo é neutro, qual foi a motivação para escolher o percurso mais dinâmico e ativo, bem como as escolhas dos autores?**

O percurso "Desconstrução de Estereótipos de Gênero" foi estruturado com um enfoque interdisciplinar e a utilização de metodologias ativas, buscando uma

abordagem transformadora e sensibilizadora. O curso começa com um diagnóstico participativo para mapear os desafios e necessidades dos participantes. Em seguida, utiliza uma base teórica de estudos de gênero, com o objetivo de promover debates e reflexões críticas. A formação inclui oficinas práticas, filmes, documentários e recursos pedagógicos artísticos. O uso de metodologias ativas e o desenvolvimento de materiais didáticos pelos próprios cursistas buscam proporcionar a vivência de situações e o exercício de respostas eficazes. A avaliação é contínua e foca na análise de planos de ação elaborados pelos participantes, incentivando a aplicação prática do conteúdo. As escolhas das/dos autoras e autores se baseiam em uma variedade de referências teóricas, currículo, leis que subsidiam a proteção de meninas, mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ como: O Currículo em Movimento, a Lei Maria da Penha, a Lei contra o Femicídio, tratativas para cuidar de crianças e adolescentes trans em escolas e suporte teórico que permita a defesa dos direitos humanos de forma ampla. As escolas costumam sofrer ataques conservadores quando abordam questões de gênero e questões étnico-raciais, portanto, é preciso instrumentalizar o corpo docente para se preservar de possíveis represálias que utilizam argumentações que estão presentes no senso comum, tais como, "ideologia de gênero", que, apesar de ter bastante aderência em um discurso normativo, não apresenta nenhum tipo de suporte acadêmico, sociológico, nem sequer respeita as políticas públicas elaboradas para preservação de direitos humanos. Autores e autoras, tais como: Judith Butler: o conceito de gênero como performatividade social é central no curso. Teresa de Lauretis: seu texto "Tecnologia de gênero" é material obrigatório para a compreensão de como o gênero é construído. Kimberlé Crenshaw: a interseccionalidade entre raça, classe, gênero e outras vulnerabilidades é um conceito chave na fundamentação teórica. Sueli Carneiro: o texto "Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero" é usado para aprofundar a discussão sobre interseccionalidade. Robert W. Connell e James W. Messerschmidt: seus estudos sobre masculinidade hegemônica são utilizados para a desconstrução da masculinidade predatória (ou patriarcal).

## **2. Quando ocorreu o 1º curso de Desconstrução de Estereótipos de Gênero oferecido pela EAPE?**

O primeiro curso teve início no segundo semestre de 2024. Foi dado até o primeiro semestre de 2025. E, no momento, estou ministrando o curso "Como educar para masculinidades saudáveis?".

### **3. Em qual setor da EAPE está a coordenação deste curso?**

NOEG - Núcleo de Orientação, Eixos Transversais e Gestão.

### **4. Houve apoio da EAPE e da SEEDF na construção do curso e na divulgação na rede?**

A proposta do percurso foi construída e apresentada pela formadora em diálogo com políticas públicas e sensibilização às necessidades já identificadas em escolas. De forma geral, o percurso fica disponível no site e no Instagram da EAPE, no entanto, a responsabilidade de divulgação e captação de cursistas fica a cargo de formadoras/formadores.

### **5. Quantos professores atuam na formação ligada às questões de identidade e gênero na EAPE?**

São 4 professoras que abordam questões de gênero nos percursos: Como educar para masculinidades saudáveis? (Maria Eugênia Matricardi); Maria da Penha vai à escola e Prevenção de violência no namoro (Lívia Soares Vieira); e, Diversidade sexual na escola, Currículo em Movimento e outras normativas (Ana Artoni). O percurso Educação escolar indígena e quilombola - outras epistemologias para repensar a escola, tem um enfoque em questões étnico-raciais, no entanto, trabalha de forma interseccional com questões de gênero (Renata Nogueira).

### **6. O número de profissionais é suficiente? Como funciona o percurso para adesão de professores interessados em ampliar o programa de formação nessa temática?**

O número de profissionais é insuficiente. Temos demandas de atendimento para o chamado EVAE - EAPE vai à escola em todas as regiões administrativas do DF. Porém, constituir as turmas se torna uma demanda exigente de trabalho, divulgar os percursos, manter uma comunicação adequada com as pessoas que se

inscrevem se torna difícil por questões de problemas na plataforma Moodle, questões logísticas, organização administrativa no período de inscrições etc. Ao mesmo tempo em que falta formadoras para dar mais percursos, captar o público é uma tarefa que não deveria ficar sob única responsabilidade das formadoras: sintomas de precarização do nosso trabalho e depredação política e desvalorização da formação continuada.

### **7. Quais são os maiores desafios e avanços percebidos ao final do semestre do curso?**

Desafios: há um grande número de evasão de cursistas por várias motivações, podemos citar o adoecimento de professoras e professores que têm uma carga de trabalho excessiva, ao passo que a formação continuada não apresenta um grande impacto salarial e não é incentivada. Temos uma proliferação de cursos privados que dão certificados sem que haja a formação de fato, ou ainda, ela é dada de forma superficial e precarizada, mas fornecem o certificado necessário para progressão de carreira. Houve projetos de cursistas que promovem a diferença e impactam pedagógica e politicamente a escola onde trabalham, isso é maravilhoso. Muitos e muitas cursistas retornam no semestre seguinte para fazer outro curso, ou para aprofundamento de questões de gênero com a mesma formadora, ou ainda com outras formadoras para alargarem seus horizontes de ações e perspectivas de ensino-aprendizagem.

### **8. Há motivações pessoais ou coletivas para essa temática em relação à formação dos profissionais de educação e os efeitos nas práticas docentes e projetos pedagógicos?**

Sim, durante toda a minha formação acadêmica trabalhei com questões de gênero junto a movimentos sociais no MPL, MST, Marcha das Vadias e outras manifestações estudantis. Na minha formação durante o doutorado mergulhei na pesquisa de Epistemologias do Sul e Decolonialidade. Acredito que são temas caros à minha existência a partir do meu lugar de corpo, como uma pessoa não binária socializada como mulher. Ao trabalhar em escolas na Secretaria de Educação do DF, fazia abordagens a partir das artes visuais utilizando a interseccionalidade entre classe, raça e gênero, promovendo uma educação voltada para a defesa dos direitos

humanos e construção de pensamento crítico. A maior parte de estudantes da rede eram negras, negros, e viviam questões de violência de gênero e vulnerabilidade social. Percebi também que havia muitos professores e professoras com dificuldade de entenderem questões que me pareciam elementares pela minha trajetória política, mas que para a maioria dentro da escola, a diferenciação de pessoas cis e trans, o encaminhamento de violência sexual, o machismo e sexismo recreativo insistente dentro de espaços escolares, e tantas outras violências não eram abordadas de maneira adequada por falta de formação e entendimento. A proposta de curso apresenta justificativas claras para a temática, tanto em nível social quanto pedagógico. As motivações incluem:

- Novas exigências curriculares: a necessidade de discutir questões de identidade de gênero e direitos humanos nas escolas, de acordo com as exigências de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Currículo em Movimento (CM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- Combate à violência de gênero: a urgência de enfrentar práticas discriminatórias e violências que afetam estudantes e profissionais da educação.

### **Currículo como Ato Político e Feminista: Análise Crítica Inicial de Discurso da Autoria Docente na Formação para Gênero e Identidade**

A partir da perspectiva da Análise de Discurso Crítica de Fairclough (2001, p. 64), o currículo elaborado pela professora-formadora pode ser compreendido como uma prática social situada, na qual o discurso não apenas reflete, mas também constrói realidades sociais. Essa dimensão aparece de forma explícita quando ela afirma: *“o currículo é pensado para provocar deslocamentos, para que o professor se veja como agente de transformação”* (Entrevista, p. 3).

Como evidenciado na Seção II deste TCC, a seleção de conteúdos, metodologias e referenciais teóricos não é neutra: ancora-se em marcos legais, políticas públicas e teorias críticas de gênero, revelando uma intencionalidade de resistência a discursos hegemônicos que naturalizam desigualdades. Nesse sentido,

o currículo atua como um espaço de disputa simbólica, onde narrativas conservadoras e perspectivas emancipatórias se confrontam.

O discurso pedagógico da formadora, ao incorporar autoras como Butler (2003, p. 33-38), Crenshaw (2002, p. 7-15) e Carneiro (2019, p. 313-324), articula-se com o que Fairclough (1992, p. 14) denomina “ordens de discurso” — conjuntos de práticas discursivas que se interpenetram e se reconfiguram. Essa articulação se materializa, por exemplo, quando ela explica: “*trazer Butler e Crenshaw para a formação é mostrar que gênero não é só sobre mulheres, é sobre estruturas que atravessam todos nós*” (Entrevista, p. 2). A clareza com que a professora articula conceitos complexos, como interseccionalidade e performatividade, demonstra não apenas domínio teórico, mas também a habilidade de traduzir saberes acadêmicos para a prática docente.

Ao colocar no centro do curso conceitos como performatividade, interseccionalidade e masculinidades hegemônicas, a professora desloca o eixo do currículo de uma abordagem normativa para uma prática crítica e transformadora. Essa escolha dialoga com a análise curricular da Seção II, que identifica a intencionalidade de promover a reflexão docente sobre o papel da escola na desconstrução de estereótipos.

Na perspectiva de Orlandi (2001), o discurso constitui espaço de produção de sentidos, atravessado por ideologias e memórias discursivas. Isso se evidencia quando a professora afirma: “as escolas costumam sofrer ataques conservadores quando abordam questões de gênero e questões étnico-raciais” (Entrevista, p. 1). Tal enunciado revela tensão entre formações discursivas divergentes e reforça que a seleção de autores e metodologias é também tomada de posição política. Sua fala revela sensibilidade e compromisso social, evidenciando uma postura que valoriza a diversidade e reconhece a potência transformadora da educação.

Ainda à luz de Orlandi, outro aspecto relevante emerge quando a professora justifica a escolha de autoras como Judith Butler, Teresa de Lauretis e Kimberlé Crenshaw (Entrevista, p. 1-2), articulando conceitos como performatividade, interseccionalidade e masculinidade hegemônica. Ela observa: “*precisamos nomear*

*as coisas, dar ferramentas conceituais para que o professor possa se posicionar*" (Entrevista, p. 2).

O uso de termos técnicos e a enumeração de referências funcionam como estratégias de legitimação, posicionando a professora como sujeito que resiste e produz contradiscursos frente a narrativas hegemônicas. Sua formação acadêmica e militante, descrita na entrevista, insere-se na "dimensão sociocultural" de Fairclough (2001), evidenciando que o currículo é moldado por condições sociais, políticas e culturais mais amplas. Ao compartilhar experiências pessoais e profissionais, a professora confere autenticidade ao discurso, fortalecendo a conexão entre teoria e realidade escolar.

A formação acadêmica e militante da professora, descrita na entrevista, também se insere no que Fairclough (2001, p.87) chama de "dimensão sociocultural" da análise: refere-se às condições sociais mais amplas que moldam e são moldadas pelas práticas discursivas, incluindo fatores institucionais, econômicos, políticos e culturais. Ela mesma relata: *"minha trajetória em movimentos sociais e na pesquisa em epistemologias do Sul me ensinou que a escola é um território de disputa"* (Entrevista, p. 8).

Essa vivência influencia diretamente a construção do currículo, conferindo-lhe densidade política e sensibilidade às intersecções de gênero, raça e classe. Assim, o curso não apenas transmite conteúdos, mas busca formar sujeitos capazes de intervir criticamente em suas realidades escolares, o que se confirma na ênfase dada à Prática Reflexiva das Aprendizagens (PRAD).

Do ponto de vista político, a escolha de metodologias ativas e recursos artísticos, conforme descrito na Seção II, pode ser lida como estratégia discursiva para romper com a verticalidade tradicional do ensino e criar espaços dialógicos. A professora exemplifica: *"o Teatro do Oprimido, os tribunais simulados e as oficinas de produção de material didático permitem que o professor vivencie e crie soluções"* (Entrevista, p. 8).

Fairclough (2010, p.95) destaca que mudanças nas práticas discursivas podem contribuir para transformações sociais mais amplas; nesse caso, a

intencionalidade é clara: fomentar um ambiente formativo que legitime vozes historicamente marginalizadas e instrumentalize docentes para enfrentar resistências institucionais e comunitárias.

Sob uma lente feminista, a análise do discurso da professora-formadora revela uma construção curricular que é, ao mesmo tempo, ato político e gesto de afirmação identitária. Ao assumir a autoria do percurso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero”, ela inscreve no texto curricular a sua própria trajetória política e acadêmica, transformando-o em um espaço de resistência. Como afirma na entrevista: *“São temas caros à minha existência a partir do meu lugar de corpo, como uma pessoa não binária socializada como mulher”* (Entrevista, p. 8).

A presença de autoras como Sueli Carneiro, Butler, Lauretis e Crenshaw reforça a compreensão do gênero como construção social e performativa, articulada à interseccionalidade entre raça, classe e outras vulnerabilidades. Essa perspectiva se traduz em práticas concretas que abordam machismo recreativo, violência sexual e questões trans, rompendo silêncios e criando espaços de diálogo. Essa autorrepresentação rompe com a tradição de currículos despersonalizados e neutros, pois explicita que a escolha de conteúdos, metodologias é intencionalmente orientada para desestabilizar estruturas patriarcais e heteronormativas presentes na escola.

O feminismo presente no discurso da formadora também se manifesta na preocupação com a proteção e o empoderamento de sujeitos historicamente marginalizados. Ao reconhecer que *“as escolas costumam sofrer ataques conservadores quando abordam questões de gênero e questões étnico-raciais”* (Entrevista, p. 1), ela propõe estratégias para instrumentalizar o corpo docente, prevenindo represálias e fortalecendo a atuação pedagógica. Essa postura dialoga com o feminismo interseccional ao compreender que a formação docente deve preparar para enfrentar resistências institucionais e comunitárias, incorporando dispositivos de defesa e redes de apoio.

Outros trechos da entrevista reforçam como essa perspectiva feminista se traduz em práticas concretas. Ao narrar sua experiência em escolas da rede pública, a professora relata que *“a maior parte de estudantes da rede eram negras, negros, e*

*viviam questões de violência de gênero e vulnerabilidade social”* (Entrevista, p. 8). Essa vivência orienta a construção de atividades que abordam, de forma crítica, o combate ao machismo recreativo, a violência sexual e a diferenciação entre pessoas cis e trans — temas que, segundo ela, muitas vezes não são tratados adequadamente por falta de formação. Aqui, o currículo se torna ferramenta para romper silêncios e criar espaços de diálogo sobre temas que atravessam a vida escolar.

A dimensão feminista do discurso também se evidencia na escolha de metodologias ativas e recursos artísticos, como oficinas, filmes, documentários e o Teatro do Oprimido, que permitem vivenciar situações e exercitar respostas coletivas a diferentes formas de opressão. Essas práticas, descritas na entrevista como *“dispositivos artísticos para que os docentes possam desenvolver práticas de aprendizagem interdisciplinares adequadas à realidade de cada escola”* (Entrevista, p. 8), reforçam a ideia de que a educação pode e deve ser um espaço de transformação social.

Ao articular políticas públicas, legislação e práticas pedagógicas, a professora constrói um currículo que reivindica a escola como território de justiça social. A referência à Lei Maria da Penha, à Lei do Feminicídio e às normativas de proteção a crianças e adolescentes trans não é apenas um respaldo jurídico, mas um posicionamento político que inscreve o feminismo como eixo estruturante da formação docente. Assim, o discurso analisado ultrapassa a descrição de um curso: ele se configura como um projeto político-pedagógico que, ao mesmo tempo, denuncia desigualdades e propõe caminhos para sua superação.

Em síntese, a análise do discurso da professora-formadora evidencia um projeto pedagógico que transcende a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como prática intencionalmente voltada à transformação social. Ao articular teoria crítica, vivências pessoais e estratégias metodológicas inovadoras, ela reafirma a escola como espaço de resistência e construção de justiça social.

Essa perspectiva, ancorada em referenciais sólidos e em um compromisso ético-político, contribui para a formação de docentes capazes de enfrentar desafios contemporâneos e promover ambientes educacionais mais inclusivos e equitativos,

em consonância com a visão de Fairclough (2001, p.64) sobre o papel transformador do discurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar o percurso desta proposta formativa, percebo como ela se articula com um contexto mais amplo de luta por uma educação que reconheça e valorize a diversidade. A EAPE, ao oferecer espaços de formação continuada, reafirma seu papel estratégico na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com os direitos humanos. Essa iniciativa dialoga diretamente com marcos legais e políticas públicas que defendem a inclusão e o combate a todas as formas de discriminação.

A articulação entre o Plano de Curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero” da EAPE e os fundamentos apresentados na introdução deste trabalho confirmam a necessidade de aperfeiçoar a formação continuada de professores para enfrentar o preconceito e a violência de gênero no ambiente escolar e na sociedade. Além de ser uma proposta teórica, o curso se configura como instrumento concreto de transformação, ao capacitar educadores para reconhecerem normas hegemônicas e promoverem práticas inclusivas em sala de aula.

É importante frisar que o plano de curso não está disponível para leitura e verificação da abordagem, das temáticas, da bibliografia e dos conteúdos no *site* [www.eape.se.df.gov.br](http://www.eape.se.df.gov.br) – a exemplo dos demais cursos ofertados pela EAPE no 1º semestre de 2025 que também não apresentam o plano de curso publicizado.

A riqueza nele contido, poderia atrair mais profissionais da educação pela sua dinamicidade e metodologias que convidam a uma participação ativa no percurso de formação continuada proposto. Foi necessária uma visita *in loco* para solicitar, à professora formadora deste percurso, Maria Eugênia, acesso ao conteúdo deste currículo, a quem agradeço, especialmente, pela atenção, pela disponibilidade e pela colaboração neste trabalho.

A análise qualitativa demonstrou que o plano de curso não apenas questiona a construção da identidade de gênero, mas também sugere estratégias pedagógicas para sua desconstrução. A triangulação de análise de conteúdo, discurso e prática permitiu identificar como as intenções pedagógicas se traduzem em estratégias que podem efetivamente desafiar normas hegemônicas.

Em meus 15 anos de experiência em sala de aula, testemunhei o estrangulamento do potencial de jovens que, por medo de sobrevivência num contexto hostil, silenciaram suas identidades ou simplesmente abandonaram a

escola. Sei, por exemplo, de alunos transgênero que, ao sentirem a rejeição de colegas e a falta de acolhimento institucional, interromperam seus estudos antes mesmo de concluírem o ensino médio. Desta maneira, percebe-se que o percurso pedagógico da proposta de formação continuada oferecida pela EAPE pode colaborar para mudança deste ambiente escolar, como também transformá-lo.

Ao revisitar o memorial em que narrei as violências vividas quando aluno, há mais de trinta anos, percebo com inquietação que muitas dessas práticas discriminatórias ainda persistem no cotidiano escolar. É inadmissível que, passadas tantas décadas, a ausência de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de identidades continue a produzir exclusões e silenciamentos. A escola, que deveria ser espaço de acolhimento e emancipação, muitas vezes reproduz hierarquias implícitas, definindo — ainda que de forma velada — quem merece ser ouvido e quem pode ser ignorado.

Quando um profissional da educação compreende as nuances das identidades de gênero e sexualidade, não apenas promove a aceitação e o respeito entre os alunos, mas também atua de forma decisiva na prevenção da violência e da exclusão social. Essa compreensão, quando incorporada ao planejamento pedagógico, torna-se ferramenta para reduzir tensões, ampliar o diálogo e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por isso, a urgência da formação continuada não pode se restringir ao corpo docente. É fundamental que todo o conjunto de profissionais que compõem a comunidade escolar — da portaria à direção, passando por equipes administrativas, pedagógicas e terceirizadas — seja envolvido nesse processo. Somente assim será possível criar uma cultura institucional que reconheça e valorize a pluralidade de identidades, rompendo com padrões excludentes e garantindo que as violências do passado não se perpetuem no presente.

O curso proposto buscou enfrentar esse cenário por meio de metodologias ativas e de uma abordagem interseccional, capaz de considerar as múltiplas dimensões das desigualdades. Atividades como o tribunal argumentativo, o teatro do oprimido e a elaboração de PRAD mostraram-se potentes para provocar reflexão crítica e engajamento. Ao mesmo tempo, o uso de dispositivos legais como

referência fortaleceu a compreensão de que a luta por equidade também se dá no campo normativo.

Ao alinhar cada módulo do curso às bases legais — Constituição de 1988, LDB/1996, BNCC e Currículo em Movimento do DF —, a EAPE oferece não apenas uma proposta teórica, mas empodera professores a reconhecer violências e exclusões e a intervir com assertividade. Lembro de ter aplicado, certa vez, um tribunal argumentativo sobre o uso do nome social na escola, no advento da implementação da legislação deste direito. Foi marcante perceber como a prática ativou em alguns docentes a sensibilidade para temas como bullying, evasão escolar de alunos/as transexuais e sensibilizando professores mais tradicionais.

A proposta de organização deste percurso formativo para professores da rede pública do Distrito Federal, que se estende do diagnóstico de demandas ao planejamento e execução de projetos de intervenção (PRAD), garante que os conceitos de gênero e diversidade não fiquem restritos a debates abstratos, mas ganhem aplicação imediata e ganhe vida dentro das turmas. Por meio de metodologias ativas — como tribunal argumentativo, teatro do oprimido e oficinas artísticas —, os professores desenvolvem habilidades de mediação e escuta crítica, ao mesmo tempo em que estimulam o protagonismo dos estudantes. Essa combinação fortalece o diálogo e desloca o foco da formação de estereótipos para a criação de ambientes verdadeiramente empáticos e seguros.

A incorporação do princípio da interseccionalidade em todo o material didático e nas atividades propostas reforça a compreensão de que gênero, raça, classe e orientação sexual se entrelaçam em vivências distintas. Além disso, o uso intencional de dispositivos legais — especialmente a Lei Maria da Penha e as resoluções sobre nome social — transforma o conhecimento jurídico em ferramenta de empoderamento e proteção, conferindo aos educadores meios concretos para atuarem como agentes de defesa de direitos humanos em suas escolas.

Com o teatro do oprimido, por exemplo, adolescentes negros e travestis podem romperem o silêncio e trazerem as falas das vivências, das opressões, dos sentimentos em novas falas na perspectiva de comunicação com os demais estudantes — outro passo crucial para reconstruir relações de respeito, a partir da sensibilização e da escuta ativa.

Para ilustrar a relevância de compreender como a interseccionalidade está intimamente ligada às questões de gênero, na educação superior brasileira, por exemplo, a política pública de cotas combina critérios de raça e gênero para ampliar o acesso de mulheres negras e indígenas, questionando a neutralidade dos espaços acadêmicos (MOREIRA, 2018, p. 8; SILVA, 2020, p. 13) e desafiando construções binárias de gênero. Como propósito de desconstruir estereótipos de gênero, uma abordagem interseccional é considerada uma ferramenta crucial de análise que mostra como categorias oprimidas relacionadas a raça, classe e gênero se interseccionam (CRENSHAW, 1989, p. 140).

No âmbito corporativo tecnológico, empresas como o Spotify adotam práticas que contemplam mães solo e pessoas com deficiência, fornecendo exemplos de políticas que reconhecem desigualdades múltiplas e incentivam ambientes inclusivos (SANTOS, 2021, p. 24). Movimentos sociais como o Black Lives Matter e o feminismo interseccional reforçam essa abordagem ao articular lutas antirracistas e antipatriarcais (CHO; CRENSHAW; McCALL, 2013, p. 785-787; PÉREZ, 2017, p. 22), inspirando iniciativas governamentais que visam a igualdade real de grupos historicamente marginalizados (BRASIL, 2020, p. 12-15).

Vale destacar a relevância de uma rede de ensino oferecer um curso de formação que permita que os professores possam ter segurança, embasamento teórico, legislativo das políticas educacionais e de metodologias para abordar a temática da identidade de gênero fora da esfera do currículo oculto, já que nesse revelam-se valores, normas e práticas de modo implícito ao perpassar o cotidiano escolar sem estarem documentados nos referenciais oficiais.

Ao considerar que o documento orientador da rede pública do DF estabelece, no eixo “Diversidade e Direitos Humanos”, o “diálogo sobre orientação sexual e identidade de gênero em todos os componentes curriculares” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 62), torna-se evidente que o curso da EAPE não é uma ação isolada, mas parte de um movimento institucional mais amplo. Essa conexão fortalece a legitimidade da proposta e amplia seu potencial de impacto na cultura escolar.

De acordo com Silva, Vasconcelos e Casagrande (2016, p.5), as aprendizagens que ocorrem de forma paralela ao currículo formal, manifestas nas

rotinas escolares e nas relações de poder entre docentes e discentes, exercem papel central na socialização dos estudantes, moldando sua compreensão sobre hierarquias, gênero e cidadania.

Para os autores, reconhecer e questionar o chamado currículo oculto é fundamental para que a prática docente se comprometa com a reflexão crítica e com a promoção da equidade. Nesse sentido, compreender e intervir sobre essas dimensões implícitas do processo educativo torna-se imprescindível para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Nessa mesma direção, Silva e Borges (2018, p.5) observam que, embora apresente uma estrutura bem definida, o currículo prescrito frequentemente marginaliza a integração do conhecimento, reforçando uma abordagem pedagógica compartimentada que se distancia das demandas sociais contemporâneas. Assim, compreender e problematizar essa forma curricular é essencial para que a formação docente avance no sentido de promover práticas mais integradoras e socialmente relevantes.

Para avaliar até que ponto o curso gerou reflexões substanciais e iniciativas práticas voltadas à desconstrução das identidades de gênero, é necessário realizar um estudo focado na análise dos projetos de intervenção (PRAD) – anexo B - que os professores estudantes apresentaram como avaliação final.

Esta investigação deve ser ancorada em uma compilação sistemática dos relatórios e materiais pedagógicos gerados, empregando a análise de conteúdo para discernir os principais temas, metodologias e estratégias de engajamento propostas, o que, sem dúvida, justificaria uma investigação acadêmica adicional. Para compreender a construção prevista do PRAD, pode-se verificar a estrutura avaliativa solicitada pelos formadores no anexo B neste trabalho.

Posteriormente, ao utilizar entrevistas semiestruturadas com os próprios cursistas, juntamente com observações de campo conduzidas nas escolas, seria possível verificar se as intenções articuladas na PRAD efeturaram transformações tangíveis no meio educacional — seja por meio de alterações na forma como os educadores referenciam identidades sociais, reduções nos incidentes de bullying ou o estabelecimento de fóruns para discursos relacionados ao gênero.

Ao justapor esses dados qualitativos com depoimentos de estudantes transgêneros e travestis, a pesquisa poderia elucidar quais componentes da PRAD demonstraram a maior eficácia e como refinar, institucionalizar e replicar essas

práticas em diversos contextos educacionais para aprimorar as estratégias e metodologias empregadas no currículo do curso em análise.

Com o objetivo de ser eficaz no processo de "Desconstrução da Identidade de Gênero", foi sugerido, em primeiro lugar, não abandonar a sincronidade e os módulos formativos presenciais, promover recursos didáticos digitais, gerar plataformas e bibliotecas digitais que permitam o acesso remoto e garantam a progressão do processo de aprendizagem<sup>3</sup>. Espera-se que a familiaridade com a bibliografia dos autores utilizados como referência no curso, a exemplo de Judith Butler, Teresa de Lauretis e Paulo Freire estimulem práticas pedagógicas estruturadas e presentes nos PPPs das unidades escolares.

Entre as melhorias possíveis, destaco a ampliação da abordagem interseccional, incorporando recortes de raça, classe, gênero, sexualidade e deficiência de forma mais integrada. Também é recomendável estabelecer parcerias com outras instituições e criar mecanismos de acompanhamento contínuo, assegurando que as mudanças propostas se consolidem na prática docente. A expansão da formação para outros níveis e modalidades de ensino pode multiplicar seus efeitos positivos.

Observam-se questões formais que exigem ajustes para garantir consistência e credibilidade, como divergência na carga horária informada - o curso apresenta carga total de 90h, mas o somatório de encontros síncronos (14h), AVA (24h) e horas indiretas (24h) somam 62h ao total. Deve-se verificar se há erro de digitação ou se falta alguma outra informação das horas restantes. Há também o problema no encontro nº 11, cuja data apresentada é 05/11/2025, porém o encerramento do curso indicado no plano é dia 22/02/2025. Seria necessário, também, ajustes nos nomes de alguns autores, como "Savani" e "Gasparini", sendo o correto "Saviani" e "Gasparin".

Embora o plano descreva conteúdos e atividades, não estabelece resultados de aprendizagem mensuráveis por módulo. Por exemplo: no Módulo 1, poder-se-ia explicitar: "Ao final, o cursista será capaz de diferenciar sexo biológico de gênero e identificar representações midiáticas que reforçam estereótipos." e, no Módulo 5: "Ao final, o cursista será capaz de elaborar estratégias pedagógicas para a

---

<sup>3</sup>Esta análise tem como objeto apenas no plano do curso e a organização do curso. Não foi possível verificar como as interações e colaborações ocorreram na plataforma digital Moodle da EAPE.

desconstrução de estereótipos masculinos nocivos”. Essa clareza facilitaria a avaliação processual e a autoavaliação dos participantes.

O Encontro 1 (18 e 20/03/2025) propõe um mapeamento das necessidades a partir de relatos dos cursistas. Essa abertura inicial é positiva, mas a proposta não detalha como serão estabelecidos pactos de convivência ou normas de facilitação para garantir um espaço seguro, sobretudo em temas sensíveis como violência de gênero.

A ausência de um protocolo de cuidado e encaminhamento para casos reais relatados pelos participantes fragiliza a ação, pois não há no documento orientação prática sobre como proceder diante de situações concretas. Incluir um fluxo padronizado de atendimento, com contatos atualizados da rede de proteção, tornaria a atuação mais segura e amarraria de forma mais consistente o vínculo com o CRAS. Cabe-se ressaltar que essas orientações podem estar presentes no AVA, mas este não é objeto deste estudo.

A colaboração com a comunidade, juntamente com a avaliação contínua das iniciativas, é crucial para reforçar as mudanças de mentalidade e ampliar o impacto das metodologias de desconstrução de gênero. Propõe-se estabelecer parcerias com centros de assistência social e CRAS para rodas de conversa abertas, organizar feiras de saberes para apresentar os PRADs e realizar rodas intergeracionais que confrontem expectativas de gênero ao longo do tempo.

Para avaliar o impacto dessas iniciativas, recomenda-se o uso de diários de bordo reflexivos, fichas de observação de interações que registrem quebras de estereótipos e sessões periódicas de *feedback* coletivo entre formadores e cursistas, permitindo ajustes dinâmicos às estratégias pedagógicas.

Do ponto de vista institucional, a adesão de Secretaria de Educação e direções escolares é fundamental. Ao autorizar a participação em cursos, credenciar professores que realizem projetos de desconstrução de estereótipos e fornecer recursos financeiros para implementação de políticas e projetos pedagógicos como palestras, cursos, produção de curtas-metragens ou peças teatrais sobre esta temática, por exemplo, são ações que podem garantir a aplicação do conhecimento proposto no plano de curso, mesmo que a política do momento mude. Como resultado, o tema deixaria de ser uma ação isolada e teríamos uma política pública permanente.

No entanto, desafios importantes permanecem, se pensarmos na extensão de nossa rede pública de educação no Distrito Federal, incluindo o número de etapas, ciclos e especificidades de nossas escolas. Ao mesmo tempo, é importante investir em estudos a longo prazo para determinar os verdadeiros efeitos das intervenções no clima escolar e no desempenho dos alunos. Finalmente, estender esse trabalho para outras etapas de formação - não apenas por meio de formação contínua, mas também em cursos de graduação - pode ser a pedra angular da desconstrução de estereótipos de gênero como uma prática educacional chave, conduzindo escolas cada vez mais democráticas, seguras e inclusivas.

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidenciou que a construção curricular voltada à desconstrução de estereótipos de gênero não é apenas uma escolha pedagógica, mas um ato político que se inscreve nas disputas contemporâneas sobre o papel da escola na formação cidadã. Ao articular referenciais teóricos críticos, políticas públicas e metodologias participativas, o curso analisado demonstra que a formação docente pode — e deve — ser um espaço de resistência e transformação social.

A entrevista com a professora Maria Eugênia Matricardi reforça, de forma contundente, a relevância de contar com formadoras que aliam sólida preparação acadêmica, vivência política e sensibilidade para lidar com questões de identidade e gênero na formação docente. Sua fala — ao reconhecer que “são temas caros à minha existência a partir do meu lugar de corpo, como uma pessoa não binária socializada como mulher” — legitima a importância de uma condução pedagógica que parte da experiência situada para construir percursos formativos críticos e transformadores.

Ao trazer para o centro do currículo conceitos como performatividade, interseccionalidade e masculinidades hegemônicas, Maria Eugênia exemplifica como a autoria feminina e engajada pode potencializar a desconstrução de estereótipos e ampliar o repertório dos professores para intervir, de forma ética e fundamentada, nas complexas dinâmicas de gênero presentes nas escolas públicas do Distrito Federal.

Os resultados desta pesquisa indicam que a proposta de formação continuada da EAPE cumpre um papel estratégico na sensibilização dos docentes e na oferta de ferramentas metodológicas para o enfrentamento de estereótipos de gênero no contexto escolar. Ao integrar referenciais teóricos críticos e metodologias ativas, o curso possibilita que professores reflitam sobre suas próprias práticas e desenvolvam alternativas pedagógicas mais inclusivas.

No entanto, os achados também revelam a necessidade de ampliar a abordagem sobre interseccionalidade e de implementar mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação dos impactos dessas formações na realidade das escolas. Portanto, recomenda-se que novas pesquisas sejam desenvolvidas para avaliar a efetividade das propostas formativas a médio e longo prazo, envolvendo diferentes atores da comunidade escolar, incluindo gestores, estudantes e famílias.

Além disso, sugere-se a continuidade e a expansão de programas que incentivem o diálogo sobre diversidade de gênero e sexualidade, de modo a consolidar uma cultura escolar que respeite as diferenças e promova equidade. A formação continuada, portanto, não deve ser entendida como um evento pontual, mas como um processo permanente de reflexão e transformação das práticas docentes, capaz de impactar positivamente o ambiente escolar e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, conclui-se que a formação continuada, quando conduzida por profissionais comprometidos com a justiça social e respaldada por instituições como a EAPE, tem potencial para transformar práticas pedagógicas e contribuir para a construção de uma escola mais plural, democrática e sensível às múltiplas identidades que a compõem. O currículo, nesse sentido, deixa de ser um documento prescritivo para se tornar um instrumento vivo de disputa de sentidos e de afirmação de direitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANIS – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero. Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): direitos humanos e diversidade. Brasília: ANIS, 2017. p. 7. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Anis.pdf>>. Acesso em 29 de ago. 2025.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Loyola, 2006.

ASSIS, Maria Rita de. **Gênero, sexualidade e educação: apontamentos para uma "epistemologia"**. [S. l.], 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/download/16692/11100>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBTQIAPN+**. Resolução n. 12, de 20 de maio de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 maio 2015. Seção 1.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 10, de 11 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 dez. 2012. Seção 1.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Profissional. Parecer CNE/CP n. 1, de 10 de fevereiro de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 fev. 2015. Seção 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 31 maio 2012.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Institui a Base Nacional Comum Curricular**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Seção 1.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1.

BRASIL. Lei n. 14.986, de 26 de abril de 2024. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para inserir abordagens fundamentadas em experiências e perspectivas femininas nos currículos do ensino fundamental e médio e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 abr. 2024. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l11340.htm)>. Acesso em: 05 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 07 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Rogério Diniz Junqueira (Org.). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Ofício Circular n. 36, de 16 de junho de 2015. **Orienta sobre a utilização do nome social de travestis e transexuais em instituições de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais – pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Igualdade Real de Grupos Historicamente Marginalizados**. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2023**. Brasília: MMFDH, 2020. Disponível em: Publicação oficial. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.668/DF**. Relator: Min. Luís Roberto Barroso. Brasília, DF, 24 ago. 2020. Disponível

em:<<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754794347>>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL DE FATO. **MEC retira 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da base curricular.** Brasil de Fato, São Paulo, 07 abr. 2017. p. 11. Disponível em:<<https://www.brasildefato.com.br/2017/04/07/mec-retira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular/>>

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity.** New York: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade.** Tradução de Maria Inês Ramalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAFÉ, Leonardo da Cunha Mesquita; SANTOS, Anderson Neves dos. **A diversidade sexual e de gênero nos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal.** Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 11, n. 1, p. 117–135, 2024.

CAFÉ, Leonardo. **Transexualidade e educação: por uma escola que acolha as diferenças.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 17, n. 45, p. 1–18, jul. 2020.

CAMICIA, Steven P. **Educação democrática crítica e currículo inclusivo para pessoas LGBTQ: oportunidades e limitações.** Nova York: Routledge, 2016. p. 3.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** São Paulo: Pólen, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.** In: THEODORO, João F.; SILVA, Petronilha B. (Org.). Racismos contemporâneos. São Paulo: Takano, 2003. p. 49–58.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen, 2019.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ABREU, Maria Aparecida. **Educação e gênero: desafios para a equidade e o enfrentamento da violência**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016.

CEDOC – Centro de Documentação Prof. Dr. Luiz Mott; GRUPO DIGNIDADE. **Manual de comunicação LGBTI+**. Curitiba: Grupo Dignidade, 2021. Disponível em: <<https://cedoc.grupodignidade.org.br/enciclopedia-lgbti/01-manual-de-comunicacao-lgbti/>>. Acesso em: 14 ago. 2025.

CÉSAR, MR de A. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "epistemologia"**. Educar Em Revista, v. 35, p. 37–51, 1 jan. 2009.

CHO, Sumi; CRENSHAW, Kimberlé; MCCALL, Leslie. **Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis**. Signs: Journal of Women in Culture and Society, v. 38, n. 4, p. 785–810, 2013. Disponível em: <<https://stonecenter.gc.cuny.edu/files/2013/05/mccall-toward-a-field-of-intersectionality-studies-theory-applications-and-praxis-2013.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2025.

CITELI, Maria Teresa. **Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento**. Estudos feministas, p. 131-145, 2001.

CITELLI, Adilson Odair. **Educação e linguagem: a construção do discurso pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2001.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241–282, jan./abr. 2013.

CORRÊA, Gustavo Henrique; PATERNO, Alexandre. **Na trincheira contra um inimigo imaginário: o combate à “ideologia de gênero” em projetos de lei na área da educação.** In: SANTOS JUNIOR, Jocy Meneses dos (org.). *Novo Normal (?)*: Artes e Diversidades em Isolamentos: Livro de Resumos do I Seminário Interdisciplinar Linguagens, Culturas e Educação. São Paulo: Academia.edu, 2020. p. 7–10. Disponível em: <https://www.academia.edu/73418456>. Acesso em: 12 set. 2025.

COROA, Luiza Helena da Silva. **Teoria Queer e Educação: possibilidades para pensar a diversidade de gênero na escola.** *Revista Gênero na Amazônia*, v. 1, n. 1, p. 1–10, 2018.

CORRÊA, Sonia; PATERNO, Andrea. **Ideologia de gênero: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo.** *Cadernos Pagu*, n. 59, e205902, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero.** In: VV.AA. *Estudos feministas*. Florianópolis: UFSC, 2002. p. 7-15.

CRENSHAW, Kimberlé. **Desmarginalizando a interseção de raça e sexo: uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminatória, à teoria feminista e à política antirracista.** *Fórum Jurídico da Universidade de Chicago*, Chicago, v. 1989, p. 139–167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171–188, jan./jun. 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** In: *Cadernos Pagu*, n. 22, p. 171-188, 2004.

CRESWELL, John W. **Desenho da pesquisa: abordagens qualitativas, quantitativas e de métodos mistos**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2014.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2014. p. 186.

DADICO, Antonio David. **Bullying escolar: com a palavra, o professor**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 74, 2022. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672022000100303](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672022000100303). Acesso em: 02 set. 2025.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Manual SAGE de Pesquisa Qualitativa**. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018. p. 1.  
Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1805/>  
Acesso em: 7 jul. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Finais**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.

DUMAS, M. J.; ANDERSON, G. L. **Pesquisa qualitativa como conhecimento político: Enquadrando problemas de políticas e transformando a educação desde a base**. *Arquivos de Análise de Políticas Educacionais*, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/EPAA.V22N11.2014>

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 1984.

FAIRCLOUGH, N. **Análise crítica do discurso: o estudo crítico da linguagem**. 2. ed. Londres: Longman, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010

FAIRCLOUGH, Norman. **Linguagem e Poder**. 2. ed. Londres: Longman, 2001.

FLICK, U. **Coleta de dados qualitativos: desenvolvimento de métodos orientados por teoria**. 1. ed. Londres: Sage, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **Projeto para uma psicologia científica**, 1895. In: \_\_\_\_\_. Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 333-443. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 1).

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

**G1. Brasil registra 257 mortes violentas de pessoas LGBTQIA+ em 2023, uma a mais que 2022, e segue como país mais homotransfóbico do mundo.** *G1 Bahia*, 20 jan. 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/01/20/mortes-violentas-de-pessoas-lgbtqia-na-ba-2023.ghtml>>. Acesso em: 10 ago. 2025.

GASPARIN, João. **Elementos para uma teoria do currículo**. Santa Maria: UFSM, 2007.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Observatório 2023 de mortes violentas de LGBT+ no Brasil**. Salvador: GGB, 2024. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.com.br/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2024/02/observatorio-2023-de-mortes-violentas-de-lgbt-1.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2025.

HEDERICH-MARTÍNEZ, Hilda. **Didática para um ensino que dialogue: aprendizagem, diversidades e competências**. São Paulo: Cortez, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Currículo, gênero e sexualidade: disputas e resistências no espaço escolar**. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 45-68.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual e de gênero na educação: políticas, práticas e resistências**. Brasília: Editora UnB, 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Ideologia de gênero: a gênese de uma categoria política reacionária**. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (orgs.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero**. Revista Psicologia Política, v. 18, n. 43, p. 449–502, 2018. Disponível em: <[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1519-549X2018000300004](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2018000300004)>. Acesso em 30 ago. 2025

KLENKE, K. **Pesquisa qualitativa no estudo da liderança**. 1. ed. Bingley: Emerald, 2008.

KOLB, David A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. EnglewoodCliffs: Prentice Hall, 1984.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia do gênero**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206–242.

LEAL, N. C.; ZOCCAL, S. I. L.; SABA, M.; BARROS, C. R. dos S. **A questão de gênero no contexto escolar**, 2017.

LEVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

LEWIN, Kurt. **Fronteiras da dinâmica de grupo: conceito, método e realidade nas ciências sociais; equilíbrios sociais e mudança social**. HumanRelations, Londres, v. 1, n. 1, p. 5–41, 1947.

LEWIN, Kurt. **Teoria de campo em ciências sociais: textos teóricos selecionados**. 1. ed. Londres: Tavistock, 1951.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Educação, trabalho e desigualdade social**. Fortaleza: Edições UFC, 1994.

LIMA, Márcia. **Trajetória educacional e realização socioeconômica das mulheres negras brasileiras**. *Revista Estudos Feministas, IFCS/UFRJ*, v. 3, n. 2, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MARTINS, Saulo; SOUZA, Ícaro Gabriel Gomes de. **Políticas públicas para inclusão da comunidade LGBTQIAPN+ no ambiente escolar**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 6, p. 883-894, 2024.

MEYER, Dagmar Estermann. **Educação, gênero e sexualidade: entre o prescrito e o vivido**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da Constituição ao golpe de 2016**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

MIGUEL, Luis Felipe. **Escola sem partido: o que é e como funciona**. São Paulo: Letramento, 2021. p. 45.

MIGUEL, Luis Felipe. **O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira**. *Cadernos Pagu*, n. 62, p. 1–30, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/CsFcz5vm5bLShxPN3LHDYkk/>>. Acesso em 28 ago. 2025.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, A. L. **Políticas de ação afirmativa na educação superior: interseccionalidade, gênero e raça.** In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPEd CENTRO-OESTE, 14., 2018, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: ANPEd, 2018. p. 1-15. Disponível em: <[https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/3570-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/3570-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2025.

MOUNTIAN, Ilana. **Reflexões sobre metodologias críticas em pesquisa: interseccionalidade, reflexividade e situacionalidade.** Revista Psicologia Política, v. 17, n. 40, p. 213-227, 2017.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos,** Viena, 14-25 jun. 1993. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/10-vienna-declaration-and-programme-action>>. Acesso em: 26 ago. 2025.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. **Gênero e educação: teoria e prática.** Campinas: Papirus, 2015.

MOREIRA, Ana Paula. **O acesso de mulheres negras e indígenas no ensino superior: políticas de ações afirmativas e desafios institucionais.** Revista de Educação e Pesquisa, v. 12, n. 2, p. 120–138, jun. 2018.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. **Por que a educação deve discutir gênero e sexualidade? Listamos 7 razões.** Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/06/25/por-que-a-educacao-deve-discutir-genero-e-sexualidade-listamos-7-razoes/>. Acesso em: 7 ago. 2025.

OKIN, Susan Moller. **Gênero, o público e o privado.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 305-332, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200002>>. Acesso em: 12 set. 2025.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher** (Convenção de Belém do Pará). Belém do Pará, 9 jun. 1994. Disponível em: <<https://www.oas.org/pt/cim/docs/ConvençãoBelémdoPará.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PARISOTTO, Luciana et al. **Diferenças de gênero no desenvolvimento sexual: Integração dos paradigmas biológico, psicanalítico e evolucionista**. R. Psiquiatr. RS, v. 25, n. suplemento 01, p. 75-87, 2003.

PARISOTTO, Maria Aparecida. **Gênero e educação: um olhar sobre as diferenças**. Curitiba: Champagnat, 2003.

PARSONS, Talcott. **The Social System**. New York: The Free Press, 1951.

PEREIRA, Cássia Lopes; SANTOS, Maria; ASSIS, Ana; SOUZA, Icaro. **100 anos de Paulo Freire: a pedagogia freiriana no ensino-aprendizagem da educação brasileira**. Curitiba: Bagai, 2021.

PÉREZ, Mariana. **Feminismo interseccional e mobilizações antirracistas**. Revista Sociedade e Políticas, v. 14, n. 3, p. 200–220, set. 2017.

PIMENTEL CARVALHO, Iracilda; SANTOS, Luciane da Rocha. **Educação, gênero e práticas pedagógicas: desconstruindo estereótipos na infância**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2023.

POCAHY, Fernando Altair. **Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista**. Textura, Canoas, n. 23, p. 18-30, jan./jun. 2011.

RIBEIRO, Maria Clara Mendes de Almeida; CATRINCK, Isabela Maria Oliveira; MAGALHÃES, Sônia Aparecida Barbosa. **Por uma educação freireana que atue contra a desigualdade de gênero no Brasil contemporâneo**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-20, 2021. DOI: Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/praxeduc.v16.16640.030>>. Acesso em 28 ago. 2025.

RODRIGUES, Talita Meier Marques; PORTINARI, Denise Berruezo. **Gênero no design: a reprodução dos ideais de masculinidade e feminilidade**. In: Anais do 14º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2022. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/denise-portinari/publication/311458840\\_genero\\_no\\_design\\_a\\_reproducao\\_dos\\_ideais\\_de\\_masculinidade\\_e\\_feminilidade/links/58cf2acb92851c374e1703ff/genero-no-design-a-reproducao-dos-ideais-de-masculinidade-e-feminilidade.pdf](https://www.researchgate.net/profile/denise-portinari/publication/311458840_genero_no_design_a_reproducao_dos_ideais_de_masculinidade_e_feminilidade/links/58cf2acb92851c374e1703ff/genero-no-design-a-reproducao-dos-ideais-de-masculinidade-e-feminilidade.pdf)>. Acesso em 29 ago. 2025

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, Ricardo. **Políticas inclusivas no setor tecnológico: o caso Spotify**. Cadernos de Políticas Públicas de Trabalho e Tecnologia, v. 8, n. 2, p. 99–115, jul. 2021.

SANTOS, S. H. da C. P.; RIBEIRO, S. D.; LIMA-RODRIGUES, L. M.; RODRIGUES, D. **Equidade e educação: práticas docentes - estudo de caso**. *Jornal de Pesquisa em Necessidades Educacionais Especiais*, 2016. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12173>. Acesso em 27 de junho de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A Base Nacional Comum Curricular: uma proposta indecente**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 211–226, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/713>. Acesso em: 11 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, v. 5, n. 2, p. 11–28, dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed., rev., 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHON, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1990. Tradução de Guacira Lopes Louro do original *Gender: A Useful Category of Historical Analysis* (1990).

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **EAPE: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação**. Brasília, SEEDF, 2022. Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br>. Acesso em: 4 set. 2025.

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Proposta de Ação Formativa: Desconstrução de Estereótipos de Gênero**. GDF, 2025.

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto EAPE na Escola**. Brasília, SEEDF, 2023. Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br/projetos>. Acesso em: 3 set. 2025.

SILVA, Antônio Augusto Moura da. **Intervenções precoces para a redução de vulnerabilidades e melhora do desenvolvimento infantil**. Cadernos de Saúde

Pública, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 1-3, mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00030519>. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/2019.v35n3/e00030519/>. Acesso em: 11 set. 2025.

SILVA, Carla Simone; et al. **Identidades: relação entre as masculinidades, gênero e violência**. Revista X, Curitiba, v. 14, n. 4, p. 184-199, 2019.

SILVA, Francisco Thiago. **Contribuições e diálogos com a teoria crítica para o campo curricular no Brasil**. In: **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, Campinas, 2018. Disponível em: <https://www.endipe2018.fe.unicamp.br/anais>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo festivo e educação das relações raciais: crítica ao multiculturalismo decorativo**. Cadernos Cedes, v. 40, n. 141, p. 341–356, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622020187130>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil**. Educação & Realidade, v. 43, n. 4, p. 1693–1723, dez. 2018.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Currículo, narrativa e diversidade: prescrições ressignificadas**. In: SILVA, Francisco Thiago; MACHADO, Liliane Campos (org.). *Currículos, narrativas e diversidade*. Curitiba: Appris, 2019. p. [intervalo de páginas do capítulo]. ISBN 978-85-473-3952-4.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Francisco Thiago; SILVA, Aurênio Pereira da. **Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia**. Revista Educação Pública, v. 26, n. 9, 2020. Disponível em:

[http://repositorio2.unb.br/bitstream/10482/42110/1/ARTIGO\\_EducacaoCurriculoTeoria.pdf](http://repositorio2.unb.br/bitstream/10482/42110/1/ARTIGO_EducacaoCurriculoTeoria.pdf). Acesso em: 9 jul. 2025.

SILVA, Francisco Thiago; VASCONCELOS, Livia; CASAGRANDE, Romualdo C. **A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História: reflexões docentes.** *Projeção e Docência*, v. 7, n. 2, p. 1–14, 2016.

SILVA, Maria Clara. **Desafiando construções binárias de gênero em espaços acadêmicos.** *Revista Gênero & Educação*, v. 5, n. 1, p. 55–72, jan. 2020.

SILVA, Maria Aparecida; BORGES, Luciana. **Currículo prescrito e formação docente: reflexões sobre a prática pedagógica.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 19., 2018, Salvador. *Anais do XIX ENDIPE*. Salvador: UFBA, 2018. p. 1-15. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/12345>>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SILVA, Maria Rosilene. **Interseccionalidade e educação superior: desafios para a equidade de gênero e raça.** *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 1, e59334, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/>>. Acesso em: 02 set. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Poder, conhecimento e currículo: currículo e formação docente.** Petrópolis: Vozes, 2010.

SOUSA, Maria Ivonete de Oliveira. **Gênero e feminismo no ambiente escolar na perspectiva freireana: relato de experiência.** *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte, ano 6, número especial – Paulo Freire, 2021. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/2021/09/13/genero-e-feminismo-no-ambiente-escolar-na-perspectiva-freireana-relato-de-experiencia/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

STAKE, R. E. **A arte da pesquisa em estudo de caso**. 1. ed. Thousand Oaks: Sage, 1995.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975

THOMAS, John W. **Uma revisão de pesquisas sobre aprendizagem baseada em projetos**. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation, 2000.

UNESCO. **Educação e diversidade sexual: guia para docentes**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014.

UNESCO. **Educação inclusiva: o caminho para o futuro**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2009.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2014. 53 p. ISBN 978-85-7652-189-1.

UNESCO. **Relatório global sobre a violência e bullying na escola relacionada com a orientação sexual e identidade de gênero**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019.

## ANEXO A –Íntegra do Plano de Curso “Desconstrução de Estereótipos de Gênero



**Governo do Distrito Federal**

**Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Subsecretaria de Educação Básica**

**Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação**

### DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

#### PROPOSTA DE AÇÃO FORMATIVA

<b>Nome do Percurso:</b> Desconstrução de Estereótipos de Gênero
<b>Eixo:</b> Eixos Transversais, Gênero.
<b>Formador (a):</b> Maria Eugênia Lima Soares Trondoli Matricardi
<b>Tipo:</b> <input checked="" type="checkbox"/> Percurso <input type="checkbox"/> Oficina <input type="checkbox"/> Live <input type="checkbox"/> Palestra <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Outros: _____
<b>Núcleo:</b> <input type="checkbox"/> NEEB <input type="checkbox"/> NMEB <input checked="" type="checkbox"/> NOEG
<b>Público-Alvo:</b> <input checked="" type="checkbox"/> Carreira Magistério. <input checked="" type="checkbox"/> Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPGE) <input checked="" type="checkbox"/> Outros (quando se tratar de grupo específico detalhar as especificidades do público-alvo): Funcionários do CRAS, Assistência Social
<b>Modalidade:</b> <input checked="" type="checkbox"/> Híbrido <input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> EAD

<p><b>Carga Horaria:</b></p> <p>Soma de encontros presenciais e síncronos (multiplicar o número de encontros por três): <u>14</u> Horas <i>On-line</i> (Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA): <u>24h</u></p> <p>Horas indiretas: <u>24h</u></p> <p>Carga Total: <u>90h</u></p>	
Início do Percurso: (18/03/2025)	<p>Quantidade de turmas : <u>4</u></p> <p>Total de vagas: <u>160</u></p>
Fim do Percurso: (03/07/2025)	<p>Relação de turmas/formador: (Ex T1, T2...)</p> <p>T1-Terça-feira-Matutino-20/08/2024-Maria Eugênia Matricardi</p> <p>T2-Terça-feira-Vespertino-20/08/2024-Maria Eugênia Matricardi</p> <p>T3-Quinta-feira-Matutino-22/08/2024-Maria Eugênia Matricardi</p> <p>T4-Quinta-feira-Vespertino-22/08/2024-Maria Eugênia Matricardi</p>

**Informações Técnico - Pedagógicas Ementa:**

O curso "Desconstrução de Estereótipos de Gênero" visa fazer uma abordagem de diversas áreas dos Estudos de Gênero para combater o sexismo que perpetua violências. Com base na legislação brasileira e práticas pedagógicas, aborda igualdade de gênero, direitos humanos, interseccionalidade (relação entre raça, classe e gênero), estudos sobre masculinidades e estratégias educativas para prevenir e enfrentar violências, promovendo uma sociedade inclusiva e equitativa.

**Pré-requisito: não há pré-requisito.**

**Objetivo:**

Desconstruir estereótipos de gênero para combater o sexismo que gera violências contra meninas, mulheres e identidades de gênero dissidentes a partir da legislação brasileira e práticas pedagógicas.

**Objetivos Específicos:**

- Aprender a nomear violências de gênero naturalizadas no corpo social.
- Estruturar o conhecimento sobre teorias de gênero para conscientizar o corpo docente.
- Gerar ferramentas para que as/os docentes possam desenvolver práticas de aprendizagens de acordo com a realidade de cada escola.

-Entender marcadores sociais de classe, raça, gênero, orientação sexual, deficiências, como especificidades que deixam a população de mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ em graus de vulnerabilidades diferenciados.

-Produzir diferença na relação das escolas com a promoção de conhecimento e aplicação de políticas públicas para o combate à violência.

-Usar a legislação brasileira como mecanismo de defesa contra a violência de gênero.

### **Justificativa:**

A partir das novas exigências curriculares de formação para cidadania e democracia (PCN), Currículo em Movimento (CM), elaboração de eixos transversais para educação (BNCC), aumento do fluxo comunicacional e acesso a diversas teorias e diferenças culturais, torna-se cada vez mais necessária a discussão sobre questões de construções de identidades de gênero e direitos de meninas, mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ nas escolas, bem como o combate às violências que dessas relações emergem, como uma trilha em direção à equidade e preservação dos direitos humanos. A educação formal pode ser um mecanismo de transformação social, entendida como promotora do respeito às diferenças, à diversidade e aos direitos humanos. Assim, faz-se necessária a elaboração de políticas educacionais que atendam aos princípios da dignidade humana, equidade de direitos a partir das diferenças, reconhecimento e valorização das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade, e, sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013).

### **Fundamentação teórica:**

O conceito de gênero, entendido como uma interpretação socialmente construída da diferenciação entre homens e mulheres (OKIN, 2008; SCOTT, 1990; OYĒWÙMÍ, 2004), pode ser entendido como a produção de uma realidade social de acordo com comportamentos e expectativas construídos historicamente, elaborando, desta forma, marcadores de diferença e performatividade entre mulheres, homens e outras identidades de gênero, para além da biologia de seus corpos (UNESCO, 2014). A sociedade costuma adotar o meio doméstico (esfera privada) para as mulheres e o meio político econômico como o de atuação de homens (esfera pública), ideias naturalizadas desde a infância, e, geralmente, não questionadas no corpo social de forma mais alargada. A naturalização das violências passa pela utilização da biologia como álibi da violência, sendo articulada juntamente à construção histórica das expectativas da heteronormatividade compulsória (BUTLER, 2003) no corpo social. Assim, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993) discutiu sobre a erradicação de todas as formas de discriminação com base no gênero e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra Mulher de 1994, determinando medidas de prevenção à violência contra mulher. Assim, o estudo das identidades de gênero e sua performatividade social (BUTLER, 2003) e a

elaboração de projetos políticos pedagógicos de estímulo à valorização de meninas e mulheres e de enfrentamento das violências geradas pela falta de equidade entre os gêneros são necessários, uma vez que a aprendizagem também ocorre a partir da mediação e da prática, culminando, assim, na Prática Social (GASPARINI, 2012), sendo importante levar em consideração as perspectivas de classe, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual (CRENSHAW, 2002). De acordo com Márcia Lima (1994), estudos apontam a relação entre o investimento educacional e as realizações ocupacionais, que ocorrem de forma diferenciada para determinados grupos sociais, observando os aspectos advindos da colonialidade e patriarcalismo, variáveis de gênero e raça (CARNEIRO, 2023), percebemos uma profunda desvantagem do segmento social de mulheres negras e pardas, essas problematizações precisam ser investigadas com mais complexidade dentro do contexto escolar para minimizar os efeitos da violência de gênero (CARVALHO e ABREU, 2016).

**Conteúdo:** Conceito de gênero como construção social e diversidade;

1. Ações pedagógicas para a valorização de meninas e mulheres;
2. Identidades e relações de gênero para o entendimento da diversidade de mulheres cis e trans;
3. Desconstrução de estereótipos e preconceitos de gênero para promoção da igualdade de oportunidades;
4. Legislação brasileira sobre os direitos das mulheres para o entendimento de ações contra a violência de gênero sobre Femicídio e Transfemicídio;
5. Estudos sobre masculinidades para a promoção de desconstrução de estereótipos de gênero e combate ao sexismo a partir do cuidado dos meninos.

**Avaliação:**

Participação: frequência, aplicação dos conceitos em ações pedagógicas; Elaborar Prática Reflexiva das Aprendizagens (PRAD) – Cada cursista deverá propor um projeto com ações concretas para ser aplicado no espaço escolar com base nos conceitos trabalhados; analisar o desenvolvimento dos trabalhos e devolutiva das/ dos cursistas; apresentar objetivos claros, base teórica sólida, abordagem inclusiva e interseccional, estímulo ao diálogo e avaliação de impacto.

**Recursos didático-pedagógicos:**

Utilização de aula expositiva; uso de filmes e documentários como ferramenta pedagógica sobre o conteúdo abordado no percurso; Construção de um corpo teórico que aborde interseccionalidades, estudos de masculinidades, legislação brasileira no combate à violência contra meninas, mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ ; construção de materiais pedagógicos como proposição prática e utilização de linguagem artística para abordar temas densos que envolvem violência de forma crítica e lúdica para que o corpo docente possa orientar práticas pedagógicas junto aos/às estudantes.

**Desenvolvimento metodológico:**

O curso será estruturado em oito módulos, com enfoque interdisciplinar e metodologias ativas. Iniciaremos com um **diagnóstico participativo**, mapeando os desafios e necessidades dos participantes em suas realidades locais. Em seguida, utilizaremos **base teórica em estudos de gênero** baseados em práticas exitosas no enfrentamento da violência, promovendo debates e reflexões críticas. A formação incluirá **oficinas práticas, filmes, documentários, recursos pedagógicos artísticos como leituras de obras de arte, teatro do oprimido e tribunal argumentativo**, nas quais os participantes desenvolverão ferramentas e estratégias adaptadas ao seu contexto. O uso de **metodologias ativas, dispositivos artísticos e desenvolvimento de materiais didáticos pelos/pelas cursistas** permitirá vivenciar situações e exercitar respostas eficazes. A avaliação será contínua, com análises de planos de ação elaborados pelos participantes, incentivando a aplicação prática do conteúdo. Recursos digitais e interativos ampliarão o acesso a materiais e discussões, fortalecendo a troca de saberes. O curso prioriza uma abordagem transformadora e sensibilizadora, integrando conhecimentos técnicos e humanísticos.

**Organização e Cronograma:****Percurso:Desconstrução de Estereótipos de Gênero****Encontro 1**

18/03: Presencial: Apresentação e mapeamento de necessidades de construção pedagógica a partir do relato das/dos cursistas para avaliação diagnóstica.

20/03: Presencial: Apresentação e mapeamento de necessidades de construção pedagógica a partir do relato das/dos cursistas para avaliação diagnóstica.

## **Módulo 1: Gênero e Diversidade**

### **Encontro 2**

25/03: Presencial: Assistir ao filme Tomboy. Céline Sciamma. 2011.

Link do filme: <http://www.filmotecaonline.com.br/search?q=tomboy>. Ler a introdução e o capítulo 1 do livro ‘Problemas de gênero” de Judith Butler para discutirmos a relação entre o filme e o texto.

Material obrigatório: ler a introdução e o capítulo 1 do livro ‘Problemas de gênero” de Judith Butler para discutirmos a relação entre o filme e o texto.

27/03: Presencial: Assistir ao filme Tomboy. Céline Sciamma. 2011.

Link do filme: <http://www.filmotecaonline.com.br/search?q=tomboy>. Ler a introdução e o capítulo 1 do livro ‘Problemas de gênero” de Judith Butler para discutirmos a relação entre o filme e o texto.

Material obrigatório: ler a introdução e o capítulo 1 do livro ‘Problemas de gênero” de Judith Butler para discutirmos a relação entre o filme e o texto.

## **Módulo 2: Violência de Gênero e Legislação**

### **Encontro 3**

01/04: Presencial: conceitos de gênero, sexo e diversidade sexual. A construção social do gênero e suas implicações nas relações de poder. Gênero como performatividade a partir de Judith Butler. Presencial: os diferentes tipos de violência de gênero e como se perpetuam os seus ciclos.

03/04: Presencial: conceitos de gênero, sexo e diversidade sexual. A construção social do gênero e suas implicações nas relações de poder. Gênero como performatividade a partir de Judith Butler. Presencial: os diferentes tipos de violência de gênero e como se perpetuam os seus ciclos.

### **Encontro 4**

08/04: Síncrono: Legislação brasileira e os direitos das mulheres. Os diferentes tipos de violência de gênero e como se perpetuam os seus ciclos.

10/04: Síncrono: Legislação brasileira e os direitos das mulheres. Os diferentes tipos de violência de gênero e como se perpetuam os seus ciclos. Módulo 3: Educação para a equidade de gênero.

## Encontro 5

15/04: Síncrono: Tecnologias de construção de gênero. Material obrigatório: Leitura do texto “Tecnologia de gênero” de Teresa de Lauretis. Filme: Pobres Criaturas, direção de YorgosLanthimos, 2023.

Material obrigatório: leitura do texto de Teresa de Lauretis.

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5673685/mod\\_resource/content/4/DE](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5673685/mod_resource/content/4/DE)

LAURETIS, Teresa. A Tecnologia do Gênero (1987).pdf

17/04: Síncrono: Tecnologias de construção de gênero. Material obrigatório: Leitura do texto “Tecnologia de gênero” de Teresa de Lauretis. Filme: Pobres Criaturas, direção de YorgosLanthimos, 2023.

Material obrigatório: leitura do texto de Teresa de Lauretis.

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5673685/mod\\_resource/content/4/DE](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5673685/mod_resource/content/4/DE)

LAURETIS, Teresa. A Tecnologia do Gênero (1987).pdf (AVA)

## Encontro 6

22/04: Síncrono: Interseccionalidade entre raça, classe, gênero e outros marcadores de vulnerabilidades. O mapa da violência e sua relação com interseccionalidade.

Texto de apoio: Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero; Sueli Carneiro. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod\\_resource/content/0/Carneiro\\_Feminismonegro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismonegro.pdf)

24/04: Síncrono: Interseccionalidade entre raça, classe, gênero e outros marcadores de vulnerabilidades. O mapa da violência e sua relação com interseccionalidade.

Texto de apoio: Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero; Sueli Carneiro. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod\\_resource/content/0/Carneiro\\_Feminismonegro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismonegro.pdf)

## Encontro 7

06/05: Síncrono: estudos sobre masculinidades: a desconstrução da masculinidade predatória para a desarticulação das violências de gênero.

Material obrigatório: assistir o documentário “O silêncio dos homens”: <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE>

Texto de apoio: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC>.

Masculinidade hegemônica de Robert W. Connell; James W. Messerschmidt.

08/05: Síncrono: estudos sobre masculinidades: a desconstrução da masculinidade predatória para a desarticulação das violências de gênero.

Material obrigatório: assistir o documentário “O silêncio dos homens”: <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE>

Texto de apoio: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC>.

Masculinidade hegemônica de Robert W. Connell; James W. Messerschmidt.

Módulo 5: Elaboração da Prática Reflexiva das Aprendizagens (PRAD)

## Encontro 8

### Módulo 5: Elaboração da Prática Reflexiva das Aprendizagens (PRAD)

13/05: Síncrono: A percepção de gênero na sala de aula por via de divisão de tarefas, brinquedos e brincadeiras. Como desconstruir estereótipos de gênero por via de uma perspectiva pedagógica?

Texto de apoio de Iracilda Pimentel carvalho e Luciane da Rocha Santos: <https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/05/EBOOK-Livro-2-edDL-24.04.23.pdf>

15/05: Síncrono: A percepção de gênero na sala de aula por via de divisão de tarefas, brinquedos e brincadeiras. Como desconstruir estereótipos de gênero por via de uma perspectiva pedagógica?

Texto de apoio de Iracilda Pimentel carvalho e Luciane da Rocha Santos: [https://](https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/05/EBOOK-Livro-2-edDL-24.04.23.pdf)

[pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/05/EBOOK-Livro-2-edDL-24.04.23.pdf](https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/05/EBOOK-Livro-2-edDL-24.04.23.pdf)

## Encontro 9

20/05: Presencial: Práticas pedagógicas exitosas de enfrentamento das violências de gênero. Projetos, referências e perspectivas.

Práticas exitosas de enfrentamento à violência contra meninas e mulheres da SEEDF-Canal EAPE: <https://www.youtube.com/watch?v=zfjehf-MGK8>

22/05: Presencial: Práticas pedagógicas exitosas de enfrentamento das violências de gênero. Projetos, referências e perspectivas.

Práticas exitosas de enfrentamento à violência contra meninas e mulheres da SEEDF-CANal EAPE: <https://www.youtube.com/watch?v=zfjehf-MGK8>

### **Encontro 10**

27/05: Síncrono: Uso de metodologias ativas, tribunal argumentativo e outras práticas pedagógicas.

29/05: Síncrono: Uso de metodologias ativas, tribunal argumentativo e outras práticas pedagógicas.

### **Encontro 11**

05/11: Síncrono: acompanhamento e orientação para elaboração de projeto de intervenção.

05/11: Síncrono: acompanhamento e orientação para elaboração de projeto de intervenção.

### **Encontro 12**

03/06: Síncrono: acompanhamento e orientação para a finalização e aplicação dos projetos de intervenção pelas(os) cursistas.

05/06: Síncrono: acompanhamento e orientação para a finalização e aplicação dos projetos de intervenção pelas(os) cursistas.

## Módulo7: Execução da PRAD

### Encontro 13

10/06: Síncrono: apresentação de relatos sobre a PRAD

12/06: Síncrono: apresentação de relatos sobre a PRAD

## Módulo 8: Avaliação e Encerramento

### Encontro 14

24/06: Síncrono: avaliação dos resultados e impacto da PRAD.

26/06: Síncrono: avaliação dos resultados e impacto da PRAD.

### Referências:

1. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
2. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/> Acesso em 20 de outubro de 2023.
3. . Portaria nº 80, de 27 de janeiro de 2023. Dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/788c4b8fb2314142a3272ffd9050e147/Portaria\\_80\\_27\\_01\\_2023.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/788c4b8fb2314142a3272ffd9050e147/Portaria_80_27_01_2023.html) Acessado em 17/02/2022.
4. LIMA, Márcia. “Trajetória educacional e realização socioeconômica das mulheres negras brasileiras”. Revista Estudos Feministas. IFCS/UFRJ, vol. 3, n. 2, 1995.
5. BRASIL, Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm) Acesso em: 24/08/2023.

4. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
5. CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos feministas, v. 10, n. 1, p. 171, 2002.
6. Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
7. FEDERAL, Distrito. Currículo em movimento da educação básica. Pressupostos Teóricos, 2014.
8. GASPARIN, JOÃO LUIZ & PETENUCCI, MARIA CRISTINA. Pedagogia Histórico Crítica: da teoria à prática no contexto escolar. Pedagogia ao pé da letra, 2012.
9. HUMANOS, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948.
10. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.10. Lei nº 6.367, de 02 de setembro de 2019. Dispõe sobre a inclusão do ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha como conteúdo transversal do currículo nas escolas públicas do Distrito Federal. Disponível em: [http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/92afff678c9346e5912c8cd8fb6005a3/Lei\\_6367\\_28\\_08\\_2019.html](http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/92afff678c9346e5912c8cd8fb6005a3/Lei_6367_28_08_2019.html) Acesso em 25/08/2023.11. Lei nº 7.067, de 17 de fevereiro de 2022. Cria o relatório temático "Orçamento Mulheres" como instrumento de controle social e fiscalização do orçamento público. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/0fc825edeb074c08b2490a02eeaceb2c/Lei\\_7067\\_17\\_02\\_2022.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/0fc825edeb074c08b2490a02eeaceb2c/Lei_7067_17_02_2022.html) Acesso em 25/08/2023.
11. Lei nº 13.005, de 25 de jun. de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 27/08/2023.
12. OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. Tradução: Flávia Biroli. Revista Estudos Feministas, v. 16, n. 2, 2008.
13. Orientações Técnicas de Educação em Sexualidade para o cenário brasileiro: Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos da Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.
14. Plano Distrital de Educação 2015 - 2024.
15. Plano Estratégico de Secretaria de Educação do Distrito Federal 2019 - 2022.
16. SAVANI, Dermeval. "A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar." Germinal: Marxismo e educação em debate 5.2 (2013).

## ANEXO B – Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida- PRAD



GOVERNO DO  
DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO  
DO DESENVOLVIMENTO  
E EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS  
DA EDUCAÇÃO



### Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida- PRAD

Inicialmente esta Matriz de Formação propôs a criação de uma estratégia designada Projeto Interventivo Local -PIL a fim de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos cursistas, conseqüentemente dos estudantes, e garantir a necessária articulação entre a teoria e a prática profissional, este documento propõe a realização de uma atividade que reflita em sua práxis.

Ao executar o PIL em 2022, percebeu-se que existem casos na formação continuada que necessitam de adequações no formato das entregas, como por exemplo as formações de relacionadas à aptidão para atuação no ensino especial, tornando necessário a adoção de uma política mais ampla e diversificada na utilização do modelo proposto, avançando para a formulação e implementação da agora denominada Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida - PRAD.

A PRAD constitui-se, dessa forma, em uma proposta de aplicação no contexto que o cursista está inserido, sob orientação do professor formador da EAPE, com vistas a superar problemática(s) encontrada(s) em seu cotidiano profissional, por ele identificada(s) por meio da dialética reflexão-prática-avaliação-reflexão, a fim de contribuir para a melhoria das aprendizagens.

A PRAD objetiva a resolução prática de um problema real

observado em seu campo de atuação, seja no âmbito da sala de aula ou em outros espaços de atuação dos servidores da SEEDF, buscando a melhoria para as aprendizagens dos estudantes ou a melhoria dos indicadores de gestão, quando for o caso. A PRAD é parte integrante da avaliação do cursista.

Projetar significa planejar, pretender o desejo de solução de algo, para isto é necessário primeiramente diagnosticar os problemas a serem enfrentados. Logo em seguida devemos levantar uma problemática que possa ser confrontada para que ocorram mudanças na realidade que sofrerá a intervenção.

Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida se fundamenta nos pressupostos da pesquisa-ação, metodologia que defende que os sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática, produzem novos conhecimentos e, ao fazê-lo, apropriam e ressignificam sua prática, produzindo novos compromissos, de cunho crítico, com a realidade em que atuam (THIOLLENT, 2009).

A EAPE apresenta a PRAD como estratégia pedagógica que visa assegurar a perspectiva dialética prática-teoria-prática nos processos de formação continuada desta Subsecretaria. É organizado em cinco momentos: *i*) identificação de um problema que pode ser de natureza interdisciplinar; *ii*) planejamento de ações interventivas; *iii*) desenvolvimento de atividades e/ou estratégias para mitigar ou superar o problema; *iv*) análise dos resultados e *v*) compartilhar a reflexão do projeto desenvolvido. A PRAD é, portanto, parte constitutiva dos Percursos.

A perspectiva dialética prática-teoria-prática que caracteriza a PRAD está amplamente documentada no Currículo em Movimento, que, por sua vez, é baseado, também, na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012). Nessa abordagem, destaca-se a interação entre saberes comuns com saberes formalmente constituídos que integram o currículo escolar. O que se defende com a implantação da elaboração e aplicação da PRAD é tornar a formação continuada também um

espaço de experimentação, no qual a pesquisa, a intervenção e a reflexão possam produzir mudanças de curto e médio prazo.

Segundo Laville e Dione (1999), existem duas categorias de pesquisa: a fundamental e a aplicada. Esta última tem como motivação principal contribuir para resolver um problema presente no cotidiano e é neste escopo que a PRAD está inserido. Os sujeitos, ao pensarem sobre sua própria prática, produzem novos conhecimentos, e, ao fazê-lo, apropriam-se deles e ressignificam sua experiência pedagógica real, atuando criticamente em novos compromissos com a realidade.

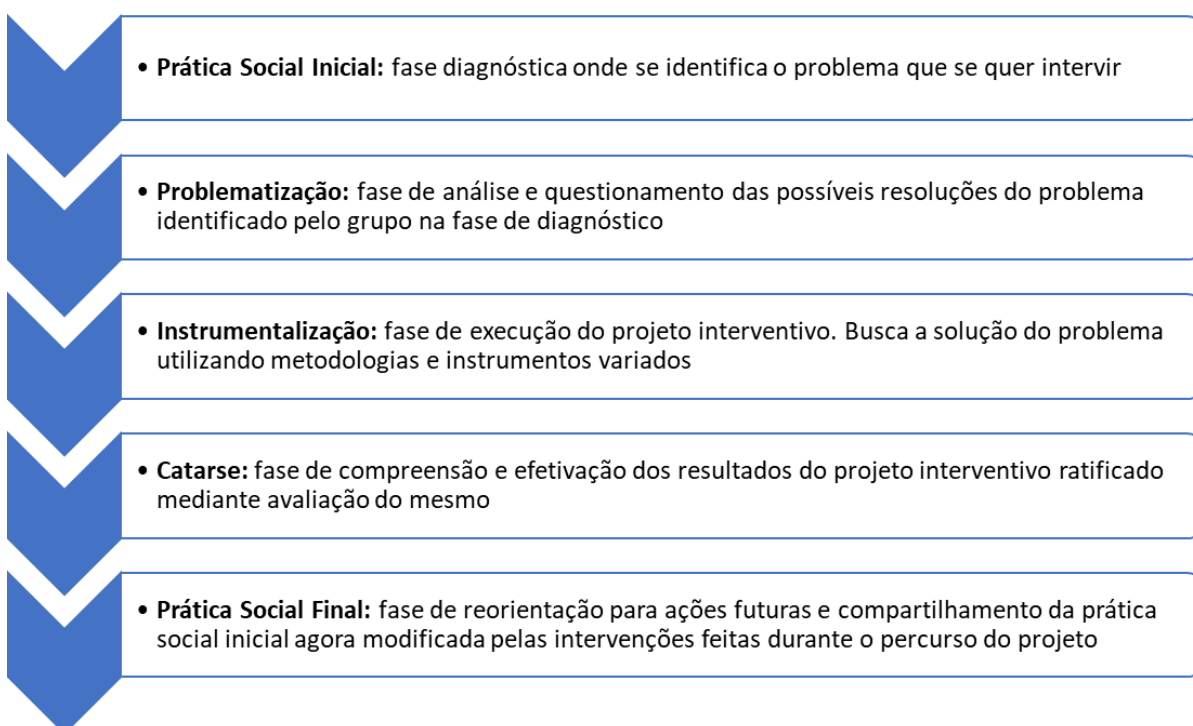
Para além da instrumentalização das práticas pedagógicas, a formação continuada dos profissionais da educação deve ter foco na ação. As Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015; s.d.) apontam que devemos ressignificar as práticas dos professores para que eles:

- Considerem e reflitam a respeito dos determinantes políticos e socioculturais em que a profissão se desenvolve e das necessidades que esses condicionantes impõem à sua ação como profissionais;
- adquiram subsídios para analisar concretamente sua prática e apontar possibilidades de mudanças em suas ações no contexto educacional, mostrando-se válida a organização de diversas práticas que objetivem priorizar a leitura, o estudo e a discussão crítica sobre suas próprias experiências educacionais;
- apropriem-se das teorias, a fim de que possam ampliar seus pontos de vista para uma ação contextualizada;
- percebam-se como capazes de produzir conhecimento em suas experiências como profissionais da educação, na sistematização e no desenvolvimento de uma postura crítica sobre sua ação;
- integrem-se com seus pares na reflexão coletiva acerca da construção de projetos voltados à transformação da realidade.

## Elaboração da Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida-PRAD

Sugere-se que os passos da didática da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvidos por Gasparin (2012), sejam seguidos para a aplicação da PRAD, segundo figura apresentada a seguir.

**Figura 5** - Representação esquemática dos passos da pedagogia Histórico-crítica



**Fonte:** Adaptado de Gasparin (2012).

Os resultados da aplicação da PRAD poderão ter diversas formas de registros, pois há grande variedade nos Percursos de formação ofertados por esta Subsecretaria e, também, por ser necessário levar em conta a intencionalidade de cada projeto. Destaca-se abaixo as distintas possibilidades de registros, no qual os diferentes tipos de formulário

de planejamento e acompanhamento da aplicação da PRAD deverão ser postados pelo cursista, de acordo com o planejamento do percurso, pelo formador responsável. Seguem as possibilidades de atividades a serem desenvolvidas:

1. **Relato de experiência:** nesta atividade o cursista deverá

realizar um relato descritivo, relacionando os conhecimentos adquiridos no Percurso com sua prática profissional. A descrição precisa de uma dada experiência, que tenha ocorrido no fazer pedagógico e que possa contribuir de forma relevante para uma autorreflexão sobre o resultado desta experiência.

2. **Projeto de Reflexão da Ação Desenvolvida**, com vista aos resgates para as aprendizagens: situação específica em que o objetivo final seja a recomposição das aprendizagens.
3. **Projeto de Reflexão da Ação Desenvolvida**, com vistas a mediação na comunidade escolar: situações de intervenção no âmbito escolar, aquelas em que o objetivo final seja a alteração de uma realidade comum à comunidade escolar, em suas dimensões interna e externa, fundamentalmente estruturadas no aspecto educacional.
4. **Sequência Didática**: forma de organizar, metodologicamente, de forma sequencial, a execução das atividades. Elas ajudam o cursista a melhorar a interação do professor com o estudante, e deste com os demais colegas, em relação aos assuntos propostos pela BNCC e documentos correlatos vigentes.
5. **Mídias Digitais**: Os tipos de mídias digitais podem variar e são infinitos, mas os mais populares atualmente são: Websites, Redes sociais, Mini Websites, Hotsites, Lojas Virtuais, Catálogos Digitais, Vídeos, Podcasts.
6. **Outros**: Outros modelos que podem surgir no decorrer das necessidades dos Percursos, desde que sigam os critérios para desenvolvimento da PRAD, e estejam de acordo com a proposta da formação, avalizados pelo formador da EAPE.

Os critérios para o desenvolvimento da PRAD estão listados no Quadro 2, adiante.

**Quadro2-** Critérios para preenchimento do formulário da PRAD

Identificação	QUEM?	Detalhar a autoria do projeto, campo de atuação, instituição.
Nome do Projeto	O QUE?	Definir um título que expresse o tema e o que se pretende realizar.
Objetivo	PARAQUÊ?	Apresentar os objetivos doPRAD, sinalizando os propósitos gerais e específicos da ação.
Justificativa	PORQUÊ?	Apresentar as razões (históricas ou contextuais) que justifiquem a escolha da temática e arealização do projeto.
Público/ Abrangência	PARAQUEM?	Definir o público ao qual se destina a PRAD (ex:estudantes, profissionais de educação, comunidade, indivíduo, etc)
Desenvolvimento	COMO?	Detalharemqueconsisteo PRADeas açõesprevistas.
Período/ Cronograma	QUANDO?	Estabelecer um calendário/cronograma a partir dos objetivos e do desenvolvimento do projeto,bem como a periodicidade das ações, quando for o caso (ex: duração de 1 semana com periodicidade diária, duração de 1 mês com periodicidade semanal etc).
Recursos Necessários	O QUE SERÁ NECESSÁRIO PARA REALIZAR?	Especificar, quando for o caso, os recursos humanos ou materiais para realização do PRAD.
Avaliação	OS OBJETIVOS FORAM ALCANÇADOS?	Realizar avaliação do projeto, identificando o alcance dos objetivos e eventuais aspectos a serem aprimorados em ações futuras.  No caso de apresentação daPRAD que ainda não foram desenvolvidos, os cursistas poderão apenas sinalizar como se dará tal avaliação para verificar o alcance dos objetivos.
Referências Bibliográficas	QUAIS FONTES INSPIRARAM OU FUNDAMENTARAMO PRAD?	Citar as referências e/ou subsídios que inspiraram a realização da PRAD ou que foram utilizadas para sua realização.
Anexos/ Fotos/Imagens/ Gravações/Vídeos	-----	Opcionalmente, poderão ser adicionados anexos,fotos, vídeos,podcast ou imagens para ilustração, registro ou exemplificação.

Fonte:elaboração própria

**APÊNDICE B- MODELO DE FORMULÁRIO DA PRÁTICA REFLEXIVA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIDA – PRAD**

<b>IDENTIFICAÇÃO DO CURSISTA E DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL</b>			
<b>CRE</b>	<b>Unidade Escolar</b>	<b>Cursista</b>	<b>Matrícula</b>
<b>Atuação</b>	<b>Formador (a)EAPE:</b>		<b>Data</b>
<b>GRUPO / INDIVÍDUO/ ESTUDANTES ATENDIDOS</b>			
<b>Série /Ano / Bloco /Comunidade / Indivíduo</b>		<b>Aulas semanais/ Aplicação reflexiva</b>	<b>Período</b>
<b>ESTABELECIMENTO DE PROPOSIÇÃO</b>			
<b>Nome do Projeto (O quê?)</b>			
<b>Objetivo (Para quê?)</b>			
<b>Justificativa (Porquê?)</b>			
<b>Público/Abrangência (Para quem?)</b>			
<b>Desenvolvimento (Como?)</b>			
<b>Período / Cronograma (DATA / PERÍODO –AÇÃO)</b>			
<b>Recursos Necessários (O que será necessário para realizar?)</b>			
<b>Avaliação (Como avaliar se os objetivos foram alcançados?)</b>			
<b>Referências</b>			
<b>Anexos Documentos/ Fotos / Imagens / Gravações /Vídeos</b>			