

“Esse trabalho é sobre mim”: impactos das discriminações de gênero e sexualidade na escola

"This project is about me": the impact of gender and sexuality discrimination at school

Cíntia Velasco Santos



cintiavelasco.prof@gmail.com

Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni), Niterói, RJ, Brasil.

Renata Oliveira Azeredo



renata.azeredo@letras.ufrj.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Renata Targino de Figueiredo



renata@letras.ufrj.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Resumo

O presente artigo pretende investigar dados gerados a partir de relatos de alunas e professoras de uma escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro, reunidos em um documentário de média-metragem produzido por um grupo de estudantes da 3ª série do Ensino Médio da mesma escola. As narrativas estão centradas na temática de discriminação de gênero e sexualidade no contexto escolar. Serão examinadas as noções de identidade, emoções e afetos nas diferentes situações comunicativas relatadas, utilizando embasamento teórico da ciência linguística e da psicologia social. O estudo considera o contexto de produção e efeitos de sentidos construídos na linguagem, ao analisar a postura engajada do grupo que produz o filme, no processo de elaboração e execução desse projeto coletivo. Buscamos compreender a noção de “collectividual”, elaborada por Stetsenko (2013) nessa prática social e pedagógica crítica, no âmbito da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), iniciada por Vygotsky (1930; 1934).

Palavras-chave: Discriminação de Gênero; TASHC; Identidades; Emoções; Afetos.

Abstract

This article aims to investigate data generated from the accounts of female students and teachers from a public state school in Rio de Janeiro, gathered in a medium-length documentary produced by a group of 3rd grade high school students from the same school. The narratives are centered on the theme of gender discrimination and sexuality in the school context. The notions of identity, emotions and affections, in the different communicative situations reported, will



10.23925/2318-7115.2025v46i1e68087



FLUXO DA SUBMISSÃO:

Submissão do trabalho: 29/08/2024

Aprovação do trabalho: 14/05/2025

Publicação do trabalho: 11/06/2025

AVALIADO POR:

Milena Maria Nunes de Matos
Carmona (PUC-SP)

Luciana Kool Modesto-Sarra
(PUC-SP)

EDITADO POR:

Sandra Santella (PUC-SP)

COMO CITAR:

FIGUEIREDO, R. T. de; SANTOS, C. V.;
AZEREDO, R. O. “Esse trabalho é sobre
mim”: impactos das discriminações de
gênero e sexualidade na escola. **The
Especialist**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 481–497,
2025. DOI: 10.23925/2318-
7115.2025v46i1e68087.



be examined, using the theoretical basis of linguistic science and social psychology. The study considers the context of production and the effects of meanings constructed in language, analyzing the engaged stance of the group that produces the film, in the process of preparing and executing this collective project. We seek to understand the notion of collectividual, elaborated by Stetsenko (2013) in this critical social and pedagogical practice, within the framework of the Historical-Cultural Activity Theory (CHAT), initiated by Vygotsky (1930; 1934).

Keywords: Gender Discrimination; CHAT; Identities; Emotions; Affections.

1. Introdução

As diversas transformações sociais que se desenvolvem no seio da sociedade fluem continuamente no ambiente escolar. Como exemplo, podemos citar os avanços do Movimento Negro Educador¹ sobre políticas públicas, mobilizando o poder executivo na modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a criação das leis 10.639 (2003) e 11.645 (2008). Embora ainda haja muito a trilhar na sua implementação, vemos que, atualmente, conhecer e reconhecer a importância da história e cultura negro-indígena muda não só a abordagem pedagógica, mas a forma como estudantes e educadores se identificam e se relacionam. O quantitativo de estudantes e familiares que têm denunciado casos de racismo nas escolas é um exemplo. Cresce a conscientização sobre a igualdade de direitos e sobre os múltiplos preconceitos que persistem, à medida que professores/as e pesquisadores/as constroem uma educação antirracista.

Se pensarmos nas questões de gênero, nos últimos 20 anos, foram sancionadas as leis Maria da Penha (2006), do feminicídio (2015), da importunação sexual (2018) e do combate à violência política contra a mulher (2021)². Analisar esse aspecto legal, gerado pelo intenso debate na sociedade, pela luta das mulheres (em particular, das feministas) e pelos movimentos sociais, é primordial para contextualizar as relações que se estabelecem nas escolas brasileiras.

Em âmbito nacional, temos, por exemplo, a Semana Maria da Penha nas escolas. O combate à violência contra a mulher está no calendário da rede estadual do Rio de Janeiro, com o Dia Estadual de Luta pelo Fim do Feminicídio. Acompanhamos, ainda, pelas mídias em geral, estudantes denunciando casos de assédio sexual e moral. São mudanças substanciais por se

¹ Segundo a professora Nilma Lino Gomes (2021), é a concepção do movimento negro e de mulheres negras como formuladores de uma teoria educacional decolonial, produtora de saberes e de pedagogias das ausências e das emergências.

² Informações encontradas no site da ONG Nossa Causa, disponível em: <https://nossacausa.com/2020/03/conquistas-do-feminismo-no-brasil-uma-linha-do-tempo>. Acesso em 26 ago. 2024.

tratarem de questões de justiça social, considerando que o acesso das mulheres a colégios (com restrição de raça-etnia e classe social) ocorreu em 1827, e que a abolição da escravidão no Brasil iniciou em 1888.

A forma como atores sociais acolhem e reproduzem as transformações sociais nas escolas molda o espaço escolar, localizando-o no tempo sócio-histórico e culturalmente. Como um lugar que abriga considerável diversidade, a escola pública, especialmente, se configura como um palco onde são encenados os mais diferentes conflitos dos dramas cotidianos. A escola é um organismo vivo e pulsante, muitas vezes incontrolável – o que pode ser considerado positivo do ponto de vista de quem pratica uma educação crítica e libertadora.

Este artigo dedica-se à análise de um trabalho escolar produzido em um colégio estadual lotado com mais de mil estudantes e cerca de 100 funcionários, dirigido e coordenado por mulheres residentes no local. Trata-se de uma área pobre, periférica, conflagrada pela violência, na região metropolitana do Rio de Janeiro/RJ, sob forte influência cristã evangélica e de políticos da chamada extrema-direita conservadora. Nesse contexto, observar e registrar as muitas nuances que surgem, em meio a tensões ininterruptas, torna-se uma tarefa desafiadora para pesquisadoras, especialmente se ali ocupam o lugar de professoras comprometidas com reparações históricas e equidade, pautadas nos direitos humanos.

Após o fim da pandemia de COVID-19, notou-se um aumento sensível dos casos de violência nas escolas em todo o Brasil, o que trouxe à tona a preocupação com vários problemas de ordem social, antes negligenciados ou esquecidos. Atualmente, a depender das equipes pedagógicas e da filosofia das instituições, fala-se mais sobre racismo, lgbtfobia, transfobia e outros crimes de ódio que afetam diretamente as identidades de sujeitos/as e suas relações entre si, com suas famílias, com a escola e com a sociedade.

Com a meta de reduzir discriminações e preconceitos e com o anseio de construir um ambiente escolar mais harmônico no contexto pós-pandemia, a Secretaria de Estado de Educação – RJ divulgou em suas redes sociais e unidades de ensino um projeto chamado “Conexão Gentileza” – a ser desenvolvido por cada docente, em sua sala de aula, dentro de 30 dias, e socializado para alcançar toda a comunidade escolar (início em 04/08/2023 e término em 31/08/2023)³.

³ O lançamento da primeira versão dessa iniciativa aconteceu no dia 01 de junho de 2022, por meio de uma transmissão ao vivo na conta da SEEDUC RJ que durou 1h58m. No vídeo, a responsável pelo projeto explica que o nome Gentileza

No segundo semestre de 2023, o único material de apoio enviado à Coordenação das escolas, um arquivo PDF composto por 10 páginas, informava que o objetivo era promover “ações que favoreçam o respeito às diferenças através do combate às diversas formas de discriminação, com base em etnia, raça, gênero, idade, nacionalidade, orientação sexual, condição social, religião, em razão de deficiência, ou outro fator”. O documento traz um cronograma de ações que inclui avaliação diagnóstica e de acompanhamento e, para finalizar, uma frase de Paulo Freire, em caixa alta, sem referência bibliográfica: “A EDUCAÇÃO NÃO TRANSFORMA O MUNDO. EDUCAÇÃO MUDA AS PESSOAS. PESSOAS TRANSFORMAM O MUNDO”⁴.

Por entender que gentileza não é sinônimo de combate a discriminações, e que em um mês não é possível conduzir de forma eficaz um projeto dessa monta, uma dupla de professoras da escola reelaborou o projeto ampliando o tempo de execução, possibilitando maior abrangência temática, porém, com o mesmo objetivo. Os assuntos de cada trabalho foram escolhidos por grupos de estudantes que deveriam pesquisar, estudar e preparar uma intervenção artística que trouxesse a discussão sobre cada tipo de discriminação e seus impactos sociais, apontando caminhos para a sua eliminação.

Assim, um grupo de cinco jovens da 3ª série do Ensino Médio, com idades entre 17 e 20 anos, identificadas com o gênero feminino – dentre as quais, duas se declaram heterossexuais, dado importante para esta pesquisa – apresentou um projeto de documentário, bem escrito e fundamentado, sobre discriminação sexual e de gênero na escola. Frise-se que a diretora do filme justifica tanto empenho proferindo a seguinte frase: “esse trabalho é sobre mim”⁵.

Como nos ensina Moita Lopes (2001), não poderíamos investigar as situações comunicativas em questão, sem antes observarmos os contextos de produção e efeitos de sentidos envolvidos no processo de construção da linguagem.

O significado é construído pela ação em conjunto dos participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição. Daí a importância e a necessidade de se estudar o discurso ou os processos de construção do significado a partir das práticas discursivas em que os participantes possam ser situados nos seus esforços de fazer o significado compreensível (como

remete a uma cultura de paz e de afeto nas escolas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oxlwApbmtPQ>. Acesso em: 28 ago. 2024.

⁴ Freire, 1979.

⁵ Não obstante, a fim de proteger as identidades das estudantes e de suas entrevistadas, bem como a própria unidade de ensino, não as apresentaremos com seus devidos nomes, nem informaremos com exatidão a localidade onde ocorreu essa experiência pedagógica.

também, muitas vezes, não compreensível) para outro (MOITA LOPES, 2001, p. 56-57).

A partir das relações dialéticas entre os sujeitos/as e seus espaços de ação, compreendidos, neste trabalho, como os membros/as da comunidade escolar e a estrutura social onde se insere a escola, entendemos que esses grupos atuam um sobre o outro para a construção das identidades e subjetividades, bem como para as transformações sociais.

Tal entendimento está nas bases da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC), provenientes dos estudos de Vygotsky (1930; 1934) e Leontiev (1978; 1983), que pode ser concebida como um conjunto de

[...] ferramentas conceituais para a compreensão de diálogos, de múltiplas perspectivas e de interações que, a partir de pontos de vista contraditórios, geram tensão, necessidade de tradução e negociação de modo a chegar a um novo conhecimento (Santos; Santade, 2012, p. 57).

Em artigo no qual avalia a integração das dimensões individuais e a subjetividade na TASHC, Anna Stetsenko (2013) afirma que o contexto atual, de rápidas mudanças sociais, gera tensões tais que é preciso um olhar para as noções de transformação e ativismo – isto é, posturas ativistas transformadoras, expandindo a teoria junto a aliadas como a pedagogia crítica e as pesquisas participativas. A seguir, selecionamos recortes do média-metragem para analisar as dimensões do afeto e da atuação política de alunas e professoras entrevistadas no filme, que caracterizam o envolvimento dessas personagens em uma disputa de discursos e posturas que são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas.

2. Diversidade: um lugar de re(existências)

No documentário “Discriminação sexual e de gênero”, disponível no Youtube desde 26.10.2023, a chamada inicia com a frase “Respeitar a diversidade é defender o direito à igualdade” e, na sequência, as palavras-chave que irão encadear o vídeo, quais sejam: respeito, igualdade, empatia, amor e lgbtfobia. Para abrir a sequência de entrevistas, as alunas selecionaram o trecho em que uma das docentes defende o feminismo como uma luta coletiva: “A minha luta não é minha, não é por mim, não é porque eu sofri, não é porque vivi, apenas. A minha luta é pelo sentimento, pela vivência, pelas experiências de todas as mulheres. De todas nós”.

Sobre a reflexão acima, é preciso dizer que o sentimento coletivo é norteador na fala da professora, pois é uma declaração de registro pessoal, que se estende a todas as mulheres. Nesse sentido, tal noção nos remete à dialogicidade e multiplicidade de vozes, verificadas no pensamento de Bakhtin e Volochinov (*apud* Graciano, 2013, p. 4), segundo o qual “a visão de um discurso dentro de um contexto de outros discursos, outras vozes que estabelecem relações dialógicas num dado campo da comunicação discursiva”.

O primeiro relato apresentado no documentário é de uma aluna transsexual de 18 anos, contando que, ao ingressar na escola, procurou a Diretora para conversar e explicar sobre as suas necessidades e direitos. De acordo com ela:

Falei objetivamente do banheiro feminino, porque preciso usar diariamente. Ela me falou que talvez iria ver, que era tudo um processo, sendo que sempre estudei em rede pública, né, gente? Eu acho que uma lei serve para um, serve para todos, é rede pública! Pediu para procurá-la na outra semana e assim fiz.

E continua (sobre conversa com a Diretora, na semana posterior):

Foi uma coisa que me marcou muito. Ela disse que, se eu quisesse, podia procurar o banheiro de pessoas especiais. Aí respondi que não era uma pessoa especial. E a Diretora destacou que era para usar aquele banheiro, enquanto não havia outra solução. Não rebati, mas fiquei super constrangida... gente, não tem como, não tem como usar o banheiro de pessoas especiais, se não tenho nenhuma doença neurológica... quando ia fazer minhas necessidades, usava sim o banheiro feminino, pois sou uma mulher trans.

Em um primeiro momento, percebemos que a aluna (sujeito) inicia o relato falando de si, da sua situação individual (“Foi uma coisa que *me* marcou muito”: uso do pronome possessivo; “Não rebati, mas *fiquei* super constrangida...”: verbo na 1ª pessoa do singular). Logo em seguida, verifica-se um sentimento de indignação, por estar sendo tratada como pessoa com deficiência, quando, na verdade, não apresentava qualquer atipicidade (“não tem como usar o banheiro de pessoas especiais, se não tenho nenhuma doença neurológica”).

Ao comentar sobre os funcionários da escola e colegas da sala (o outro), a aluna responde:

Eles (os funcionários) foram bastante complicados, transfóbicos. O pessoal da minha sala... não foram todos, mas a maioria. Eu chegava de casa, procurava um banco dentro da sala para sentar, quando eu saía, ia ao banheiro ou ia beber água, minha mochila já estava em outra carteira, porque não queriam que eu sentasse do lado da pessoa... Não tive nenhuma rede de apoio, sabiam meu nome social, mas faziam questão de me chamar pelo meu nome ‘morto’. Com isso, fiquei uns 2

meses na escola, saía de casa para estudar e ter um pouco de paz, sendo que chegava na escola e passava a mesma coisa, até pior.

A fala, por si só, já indica o isolamento e a discriminação experimentados pela aluna, no ambiente escolar (“Não tive nenhuma rede de apoio...”). A presença do “outro” no seu relato caracteriza o interdiscurso, defendido por Maingueneau (1989), segundo o qual os discursos que atravessam uma formação discursiva estão todos atrelados, não se constituindo de maneira independente uns dos outros (“... sabiam meu nome social, mas faziam questão de me chamar pelo meu nome ‘morto’”; “... saía de casa para estudar e ter um pouco de paz, sendo que chegava na escola e passava a mesma coisa, até pior”).

Não se pode esquecer também que a situação vivida pela jovem comprometeu as expectativas de afeto que haveria em um ambiente escolar – espaço este que, teoricamente, acolheria a aluna, jamais deixando-a à margem, excluída, como aconteceu. Conforme consta na Teoria dos Afetos, elaborada por Espinosa (2009) na terceira parte da *Ética*, um afeto possui, simultaneamente, uma dimensão física e uma psicológica (Peixoto Júnior, 2013).

O desejo, a alegria e a tristeza, que são os afetos primários de acordo com o filósofo holandês, não são, portanto, simples realidades psicológicas; eles possuem um correlato corporal e indicam um estado do corpo. Nestas condições, compreender o desejo é apreender ao mesmo tempo os processos corporais que presidem o seu estado e a sua coloração psíquica, assim como a maneira pela qual ele é vivido e percebido enquanto um acréscimo de potência na alegria ou uma diminuição de perfeição na tristeza (Espinosa, 1677/2009, p. 98 *apud* Peixoto Júnior, 2013, p. 6).

Em estudo realizado com o intuito de discutir a afetividade nos processos de ensino-aprendizagem, na perspectiva vygotskiana, Tassoni e Leite (2011) ressaltam sobre a influência fundamental dos professores/as e, também, como as emoções construídas nessas relações interferem no aprendizado escolar, seja para um efeito de aproximação ou mesmo de afastamento.

É preciso que a discussão sobre as influências dos fenômenos afetivos no funcionamento do pensamento aconteça no interior da escola. As inúmeras formas de os professores ajudarem seus alunos, considerando não só as intervenções, mas as formas de organizar e explicar os conteúdos, sua seleção, os recursos utilizados, são processos que implicam atitudes afetivas envolvendo professores e alunos. Os sentimentos e emoções presentes na sala de aula marcam de maneira significativa a relação dos alunos com o conhecimento, produzindo movimentos de aproximação ou afastamento (Tassoni e Leite, 2011, p. 7).

Dessa forma, sob a perspectiva da TASHC, podemos afirmar que tanto as respostas ao questionário quanto a produção do documentário mobilizaram comportamentos e afetos que contribuem com as ações daquelas estudantes e professoras para a transformação de seus contextos de atuação. Na próxima seção, abordaremos a noção de “coletividade”, elaborada pela psicóloga Anna Stetsenko (2013; 2017), para analisar a postura do grupo de estudantes que produziu o trabalho escolar; detalharemos a produção do filme e os objetivos dessas alunas que, após a divulgação do documentário, responderam, via e-mail, a um questionário estruturado.

3. Coletividade: o subjetivo na produção coletiva visando à transformação social

Nesta parte do artigo, refletimos sobre a dimensão coletiva de uma prática pedagógica crítica que promove a construção de um caminho possível para a conscientização de uma comunidade escolar a respeito de uma importante questão do campo sócio-histórico que é a desigualdade de gênero, a partir do trabalho realizado por um grupo de estudantes que se engajaram em um projeto de caráter político e transformador, para além do ensinar-aprender, superando o espaço físico da escola e visando à justiça social.

A tarefa atribuída pela professora de língua portuguesa e literaturas consistia na elaboração de uma intervenção artística que expusesse casos de discriminação de gênero no ambiente escolar e formas de combatê-los. Todas as produções das turmas (que pesquisaram à sua escolha outros tipos de discriminação) seriam exibidos em uma grande mostra para a comunidade escolar⁶. O referido documentário ficou durante uma tarde em exibição na sala de vídeo da escola – que estava decorada com cartazes e dizeres contra a lgbtfobia, a transfobia e a misoginia –, sendo a audiência controlada pelo grupo de alunas.

O foco do nosso trabalho é desvelar por qual futuro essas jovens entendem que vale a pena lutar e o que cada uma está oferecendo como contribuição para que as mudanças aconteçam por meio desse esforço coletivo que se materializa em uma produção audiovisual. Conforme sugere

⁶ É importante destacar que essa atividade foi uma ideia inicial da secretaria de educação apropriada e modificada por professoras (de filosofia e língua portuguesa) que a incluíram na reposição de aulas do período da greve pelo cumprimento do piso salarial nacional do magistério, ocorrida entre maio e junho de 2023. Por essa razão, nem todos os professores e professoras desta unidade participaram do projeto, o que contribuiu para que houvesse também uma forma de discriminação entre os pares, pois nem todos colaboraram ou incentivaram seus alunos e alunas nas tarefas propostas pelos/as grevistas.

Stetsenko (2013), quando explicita o desafio da individualidade na TASHC, nossa alternativa é tentar explicar a subjetividade como parte de um processo colaborativo em que indivíduos agem como membros de uma comunidade, agindo sobre essa realidade e modificando-a com seus conhecimentos e suas ações. A proposta da autora, à época, era desenvolver uma visão dialética do desenvolvimento humano.

Elaboramos um breve questionário estruturado com cinco perguntas para que as alunas pudessem expressar suas intenções com o vídeo, revelar suas impressões sobre o processo de produção⁷ – que iniciou com uma consulta a colegas de diversas turmas de ensino médio da própria escola – e compartilhar as reflexões que fizeram com os resultados obtidos. A seguir, as perguntas do questionário:

1. Dentre tantas opções de intervenção artística, por que o grupo escolheu a produção de um vídeo-documentário?
2. Por que o tema escolhido foi o combate às discriminações de gênero e sexualidade?
3. Por que consideraram importante ouvir relatos de professoras e não de outras alunas?
4. O trabalho em grupo na escola é sempre uma produção coletiva com o intuito de ensinar/aprender determinados conteúdos. O vídeo de vocês tem um caráter que vai além desse objetivo. Notamos que o projeto de vocês tem a intenção de provocar reflexão e transformação, atingindo pessoas de dentro e de fora da escola. Como foi criar algo que ultrapassa os muros da escola?
5. Na visão de vocês, trabalhos de escola que provocam o engajamento político para mudanças sociais são necessários? Por quê?

Para Mandy, primeira a entregar por e-mail suas respostas, através de um documentário, o grupo poderia mostrar para as pessoas como é a visão de alguém que já sofreu discriminação de gênero e as diversas opiniões de pessoas que têm uma visão diferente do assunto. Bia respondeu que essa seria “a melhor forma de conscientização para muitas pessoas [...] mostra a pessoa contando e mostrando todo o sentimento que sentiu no momento”. Ambas afirmaram que, dentro das escolas, poucas pessoas falam sobre discriminação de gênero e sexualidade. Embora elas considerem esse assunto muito importante, confirmaram que é “pouco falado e defendido”.

Outra estudante que respondeu ao questionário, Bê, aprofundou um pouco mais sobre a escolha de um vídeo como intervenção. Ela revela: “Pelo simples fato de ter acontecido tantas

⁷ Os apelidos Mandy, Bia e Bê são fictícios e foram escolhidos pelas próprias alunas.

coisas que precisávamos expor para outras pessoas”. Sobre a escolha do tema, ela diz presenciar todos os dias essas discriminações e ter que tapar os olhos. A decisão de produzir um vídeo e exibi-lo em um evento escolar parece ter sido uma forma de desabafo para quem está em uma situação limite de opressão e silenciamento e sabe que não está só. Ela afirma: “Então decidimos abordar mais sobre esse tema – até mesmo porque existem pessoas do nosso grupo e pessoas que conhecemos que são também [LGBTs]”.

Segundo *Bê* e *Bia*, as professoras foram escolhidas para serem entrevistadas no documentário porque são mulheres mais experientes, têm mais a falar sobre a vida, sobre o que vivenciam no magistério. Pelos conhecimentos que possuem, é sempre bom debater e conversar sobre esses temas mais complexos com elas que, como afirmam as alunas, entendem mais e podem levar esse conhecimento a outras turmas da escola, ou seja, seriam ouvidas e consideradas, levariam a discussão adiante. Nas palavras de *Mandy*, o grupo optou pelas professoras porque “os alunos ficam receosos, principalmente em vídeo”.

A gente viu isso claramente quando foi fazer uma entrevista com eles para ter a parcial de quantas pessoas já sofreram algo relacionado ao nosso tema. Tem alunos que fazem parte da comunidade LGBT, mas que não são assumidos, têm medo de alguém ver e falar algo. Ouvir relatos de professoras foi melhor [...] elas têm uma opinião mais formada principalmente por terem vivido mais, por terem tantas experiências as quais poderiam nos ajudar a melhorar o desenvolvimento do documentário e trazer uma clareza e uma boa explicação daquilo que a gente estava querendo transmitir.

Essa parte das respostas das alunas nos leva às considerações de Stetsenko (2013) sobre a escola vygotskyana como base da teoria da atividade, desde a segunda década do século XX, continuando a filosofia marxista. A autora explica que, por meio dessa abordagem,

os seres humanos vêm e passam a se conhecer – uns aos outros, a si mesmos e ao mundo – enquanto realizam conjuntamente práticas coletivas mediadas por ferramentas culturais (começando com as ferramentas de trabalho, até sistemas simbólicos complexos, como a linguagem), aproveitando os esforços uns dos outros e as conquistas das gerações anteriores e, ao mesmo tempo, expandindo e ampliando cumulativamente essas conquistas (Stetsenko, 2013, 9-10).

As alunas tomam ciência, nessa fase da sua pesquisa para o documentário, que existe uma maneira mais eficiente de alcançar seu objetivo: beber de uma fonte de conhecimento que é anterior a elas. Como jovens mulheres conscientes das desigualdades que já experimentaram e

dos preconceitos com os quais são tratadas, percebem que, antes delas, outras já passaram pelo mesmo caminho e resistiram a variadas opressões para estarem ocupando, enfim, um espaço em uma instituição pública de ensino, gozando de algum *status* social. A produção de um vídeo, que seria exibido na escola e na internet, com toda a carga simbólica e linguagem própria, muito próxima à assimilação de outras pessoas jovens como elas, tornou-se o meio ideal de transmitir saberes caríssimos às “gerações futuras” que, nesse caso específico, são estudantes que viriam frequentar essa ou outras escolas públicas periféricas.

Sobre criar algo que pudesse ultrapassar os muros da escola, *Bia* diz que foi uma forma de protesto, uma forma de mostrar que o grupo se importava com todos os tipos de discriminação, além de ter sido uma oportunidade para entender mais sobre o assunto e refletir sobre ele. *Mandy* diz que foi desafiador e ao mesmo tempo incrível se aprofundar mais: “Quando o tema foi escolhido, tivemos muitos receios sobre como transmitiríamos para as pessoas o que realmente queríamos passar e, no fim, conseguimos entregar muito além do que esperávamos”. *Bê* também comenta sobre a hesitação do grupo no início do processo de produção do vídeo e traz alguns dados importantes sobre a expectativa de recepção do público naquele espaço escolar.

No começo ficamos com um pouco de receio por saber que existe algum preconceito por pessoas que exercem um cargo lá dentro, mas, com o apoio da professora, seguimos em frente e conseguimos fazer esse trabalho maravilhoso, que não podíamos ficar caladas. Sabemos que, quando se tratar desses assuntos de LGBTs, vai ter muitos preconceitos. Poderíamos não ter muito resultado por isso.

No excerto acima, uma frase dita pela estudante *Bê* chamou a nossa atenção. Ela expõe que uma das preocupações do grupo no processo de produção é saber que funcionários/as (direção, professores/as, em geral) são pessoas preconceituosas e que isso poderia ser um impedimento para caminhar com o projeto. Essa parte da resposta deixa clara a realidade das relações hierárquicas sobre as quais as escolas estão fundadas. O poder que vem de cima, ou seja, da equipe pedagógica, ou de alguns de seus representantes pode minar o desejo subjetivo/coletivo deste e de outros grupos que ousam desafiar o padrão social de gênero e sexualidade. Há uma força que as amedronta e também um tabu social/religioso que está presente na escola, indicando que certos temas não devem ser abordados.

Poderíamos supor que o que impediria o bom desenvolvimento do trabalho das alunas seria o posicionamento pessoal, individual, isolado de uma ou outra pessoa que tivesse princípios muito íntimos a resguardar e que levasse essa marca para a sua vida profissional. Diante disso,

trazemos as reflexões de Stetsenko (2013) quando expõe que a educação formal dominante pode ser desumanizadora, ao considerar os/as aprendizes como folhas em branco, repositórios de conteúdos desassociados de emoções, paixões e afetos, e que a escola está ali para apenas fazer esse depósito gradual de conteúdos intelectualmente “relevantes”. Ela continua:

Infelizmente, muitas forças sociais poderosas, incluindo a educação formal em suas formas existentes, agem exatamente de maneiras que desumanizam os alunos e tiram seu ativismo – priorizando a conformidade e a adaptação ao *status quo*, restringindo os espaços para o engajamento ativista e negando as ferramentas necessárias para desenvolvê-lo e exercê-lo. [...] o aprendizado e o conhecimento são transformados em um exercício mecânico de lançar fatos que não têm significado humano, nem relevância e importância prática, frustrando assim o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade (Stetsenko, 2013, p. 21).

A despeito disso, no entanto, as três estudantes que responderam ao questionário são unânimes em dizer que trabalhos escolares que provocam engajamento político são extremamente necessários. *Bia* coloca que “é na escola que se aprendem noções de cidadania, direitos e políticas públicas para uma vida plena”. Para *Bê*, é importante conhecer pensamentos e opiniões políticas divergentes e promover debates construtivos. *Mandy* desenvolve um pouco mais a sua resposta, incluindo o termo “mudanças sociais”, tão caro às pesquisas sob as lentes da TASHC, e traz para a nossa reflexão a perspectiva do sonho, de uma projeção de futuro, que não se mostra como individual, mas coletiva.

[...] pôr os alunos para fazer trabalhos, principalmente para mudanças sociais, para mudar uma sociedade como um todo, é importante. Importante porque cada aluno tem uma opinião, botando eles para trabalhar mais sobre uma pauta social importante, fazendo com que eles se aprofundem mais sobre um assunto que pode estar ou não dentro da realidade deles durante o cotidiano. Por exemplo, sofrer racismo ou praticar, sofrer LGBTFobia ou praticar. Assuntos necessários sendo abordados nas escolas tornam as pessoas capazes de conviver numa sociedade sem preconceitos ou ao menos é o que sonhamos.

A estudante revela assim o objetivo mais genuíno e profundo do grupo de trabalho sobre discriminações: o desejo de que a sociedade mude a ponto de se ver livre de preconceitos, e que isso é possível com uma educação que promova debates justos, sem censuras, com respeito à diversidade humana e à pluralidade cultural. Não é só um querer individual, é um sonho coletivo, projetado e posto em prática como “um caminho de ações significativas e responsáveis que geram o mundo comunitário por meio de nossa atuação em relação a quem queremos nos tornar e ao que queremos que nosso mundo seja” (Stetsenko, 2013, p. 20).

Para Stetsenko (2013; 2017), teórica do desenvolvimento, essa participação pessoal e engajada nos eventos, que nunca é somente individual, gera aprendizado por meio da descoberta de uma identidade ativa e ativista. Quem essas jovens são, em quem querem se tornar e como querem que o mundo se transforme? Essa é uma força co-criadora do seu mundo subjetivo e ao mesmo tempo do mundo que as rodeia, o nosso mundo. Suas ações e discursos constroem esse futuro colaborativamente, demonstrando que esse trabalho não é apenas sobre um sujeito ou sobre uma “minorias”.

Considerações finais

Identificamos no documentário produzido pelas alunas a postura ativista transformadora (*the transformative activist stance* – TAS) enraizada na estrutura marxista-freiriana de que fala Anna Stetsenko (2013), citando, inclusive, o educador brasileiro. Tal postura inicia com o saber-se humano mediante o exercício do direito e do dever de optar, decidir, lutar e ser político. Para a autora,

o núcleo da identidade e da aprendizagem está diretamente ligado à tomada de posição dos aprendizes como atores sociais sobre como suas comunidades como instituições sociais precisam e devem mudar para melhor (não apenas uma posição sobre como as comunidades as posicionam) – imaginando o futuro pelo qual vale a pena lutar e assumindo o compromisso de realizar essas mudanças (Stetsenko, 2013, p. 20).

O produto final dessa empreitada pedagógica mobilizou diversos agentes, desde as instâncias institucionais, que demandaram a atividade para a rede estadual de ensino – mesmo sem se comprometerem com a seriedade e a sensibilidade que o tema exige e provoca em toda a comunidade escolar – às professoras responsáveis pela reelaboração do projeto – que se envolveram diretamente com as pautas e defenderam o novo modelo de trabalho executado pelos/as estudantes. A proposta colaborativa e engajada das docentes revela o paradigma crítico no seu fazer pedagógico, demonstrando um nível de compromisso com uma educação libertadora que é necessário ressaltar, porém, neste artigo, nosso olhar esteve voltado à análise do planejamento do documentário das alunas – sua motivação, seus objetivos, suas dificuldades e seus êxitos.

A abordagem da postura ativista transformadora não é neutra ou apartada das tensões e conflitos que fazem parte dos contextos sócio-históricos. Na introdução da obra “A mente

transformadora” (2016), Stetsenko resgata o sentido revolucionário das bases dessa teoria iniciada por Vygotsky, para reafirmar que o tempo histórico, ideológico, relacional e dinâmico se impõe, e uma visão teórica transformadora que considere a mudança social como categoria central vem para reparar injustiças e desigualdades, tanto no século passado como nos dias atuais. Não obstante, a força e a criatividade agentiva dos sujeitos envolvidos estão em constante contradição com os padrões sociais dos espaços em que se vivem, estruturas fixas e firmes que tentam moldá-las e isso deve ser considerado. Conforme aponta a autora,

Se o poder e a agência humanos para transformar a realidade na promulgação de mudanças sociais devem se tornar centrais na teorização do desenvolvimento humano e da mente, como essa posição pode ser conciliada com a noção de que os seres humanos estão inseridos e são moldados por contextos socioculturais e suas histórias? Como as pessoas podem ser entendidas fundamentalmente como pessoas agentivas que escolhem e fazem "seu caminho" e, ao mesmo tempo, como constituídas no âmago de seu ser e existência pelas forças e estruturas sociais que parecem estar além delas mesmas? (Stetsenko, 2017, p. 4).

Stetsenko (2017) alerta que, para as crises que vivemos hoje, com uma necessidade de se desenvolver novas práticas, especialmente na educação, recorrer ao legado vygostskiano é válido, porém, em uma interpretação crítica e atualizada que considere a intervenção das subjetividades em projetos coletivos e colaborativos, expandindo a teoria para outros usos de novas ferramentas em práticas culturais diferentes de outrora. Ela nos coloca a questão de manter a tradição sem sucumbir à doutrinação.

Dito isso, retomamos a sentença que intitula nosso artigo “Esse trabalho é sobre mim” e ampliamos para a primeira pessoa do plural “Esse trabalho é sobre nós”. Nossas identidades como mulheres e/ou professoras são imediatamente sensibilizadas diante de um projeto como esse documentário, oriundo de um trabalho escolar, que ouviu pessoas que por muito tempo se calaram diante de uma série de injustiças, absurdos, crimes, que foram cometidos ao ferirem suas subjetividades e violarem seus direitos.

Como declarou *Bia*, a aluna que assumiu a direção do filme, “é o meu lugar de fala, ninguém irá falar por mim”. Essa postura ativista transformadora assumida pelas estudantes coloca a importância dos trabalhos escolares em outro patamar de relevância na sociedade em que vivemos. Depois do vídeo, *Bia* foi convidada para um fórum municipal de juventudes, ganhou um prêmio na ocasião do mês da consciência negra e em breve irá assumir um lugar no parlamento juvenil do estado do Rio de Janeiro. A luta por mudança e justiça social deixará de ser uma escolha

isolada de poucos, com espírito crítico e revolucionário, para ser realidade, quando as dores das opressões vividas se transformarem em linguagem, discurso e ação.

Informações complementares:

a) Declaração de contribuição das autoras e dos autores:

Todas as três autoras participaram do planejamento e redação do presente manuscrito. Cíntia Velasco Santos redigiu parte da introdução e realizou pesquisa documental na qual se baseia o artigo. Renata Azeredo de Oliveira redigiu parte da introdução e realizou a análise do material produzido pelas participantes da pesquisa, que consta na seção 2. Renata Targino de Figueiredo realizou a pesquisa de campo na qual se baseia o artigo; também redigiu parte da Introdução, a seção 3 e a conclusão. Todas as três autoras contribuíram com as seções das demais colegas, seja por meio de revisão ou sugestão de bibliografia.

b) Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais:

Os dados públicos que apoiam as conclusões deste estudo estão disponíveis nos canais de comunicação online da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. O vídeo produzido pelas estudantes é público e está disponível no link informado nas Referências. As autorizações de imagem e som estão em posse das responsáveis pela produção. As entrevistas com as estudantes produtoras do vídeo fazem parte do corpus de pesquisa de doutorado da autora Renata Targino de Figueiredo – aprovada pelo respectivo comitê de ética em pesquisa. Esse material não está disponível ao público, uma vez que pode vir a comprometer a privacidade e a segurança das participantes na investigação.

c) Declaração de conflito de interesse:

Com exceção de Renata Targino de Figueiredo, que é professora regente do quadro de servidores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, as demais autoras declaram não ter filiação ou envolvimento com instituições que possam ter interesses financeiros ou não financeiros com o assunto discutido no artigo.

d) Avaliação por pares:

✓ **Avaliador 1:** Milena Carmona (aceitar)

Ótima contribuição, muito didática e bem escrita (há pequenas questões de ABNT, breve revisão acertará isso).

✓ **Avaliador 2:** Luciana Kool (correções obrigatórias)

O artigo aborda as discriminações de gênero e sexualidade no ambiente escolar. A temática foi bem aplicada e dialogada com a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e com a literatura recente. No entanto, é preciso retomar a apresentação do objetivo para deixá-lo mais claro, verificar a coesão da redação em alguns trechos e ajustar alguns períodos longos que podem confundir a compreensão do leitor. De maneira geral, trata-se de um trabalho pertinente e que atende às exigências acadêmicas.

Referências

- CENCI, A. DAMIANI, M. Desenvolvimento da teoria histórico-cultural da atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 3, p. 919-948, 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16594>. Acesso em: 8 nov. 2023.
- DOCUMENTÁRIO: discriminação sexual e de gênero. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (25 min). YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/yellQkbTzIY?si=BUdgGJ3d5wqkVgjO>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GOMES, N. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2021.
- LIVE - Apresentação do Projeto Conexão Gentileza. [S. l.: s. n.], 2022. Publicado pelo canal Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. YouTube, 1 jun. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oxlwApbmtPQ>. Acesso em: 28 ago. 2024.
- GRACIANO, M. Formação para os letramentos: a atividade social de produção de um jornal eletrônico. In: Simpósio Nacional de Letras e Linguística, 2013, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2013, v. 3, n. 1, p. 01-14. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/2210.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2025.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1989.
- MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2021.
- NICOLAIDES, C. S.; BRAGA, J. C.; VARGAS, B. Q. O uso de um instrumento de autorreflexão em um contexto de formação inicial de professores de línguas com vistas ao desenvolvimento do letramento crítico e à transformação social – a autonomia sociocultural, as tecnologias e suas inter-relações. **Calidoscópio**, UNISINOS/RS, p. 494-508, 2021.
- Organização Nossa Casa. **Conquistas do feminismo no Brasil**. s/d. Disponível em: <https://nossacausa.com/conquistas-do-feminismo-no-brasil/>. Acesso em: 26 ago. 2024.
- PEIXOTO JUNIOR, C. Sobre o corpo-afeto em Espinosa e Winnicott. **Revista Epos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, dez, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178700X2013000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2024.
- SANTOS, J.; SANTADE, M. Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural: uma proposta para a prática de produção de textos escritos pela argumentação. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, v. 18, jul-dez, 2012.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STETSENKO, A. The challenge of individuality in Cultural-Historical Activity Theory: “Collectivindual” dialectics from a Transformative Activist Stance. **Outlines-Critical Practice Studies**: 14(2), 7-28, 2013.

STETSENKO, A. **The transformative mind**: expanding Vygotsky’s approach to development and education. New York, NY: Cambridge University Press, 2017.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 18, n. 2, p. 79-91, jul-dez. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/933>. Acesso em: 15 dez. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.