SUBVERTENDO O CURRÍCULO: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES GAYS DA BACIA DO JACUÍPE NA BAHIA

SUBVERTING THE CURRICULUM: (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES OF GAY TEACHERS FROM THE JACUÍPE BASIN IN BAHIA

SUBVERSIÓN O CURRÍCULO: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESORES GAYS DE LA CUENCA DE JACUÍPE EN BAHIA

NILCELIO SACRAMENTO DE SOUSA
Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ. Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Arraias/TO. Docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS/UFT) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UFOB).
nilsousa@mail.uft.edu.br
https://orcid.org/0000-0002-8908-1841

Recebido em: 27/03/2025 Aceito em: 18/11/2025 Publicado em: 25/09/2026

Resumo

Nos últimos anos, os estudos e pesquisas feministas e de gêneros tornaram-se cruciais para examinar e desmantelar as estruturas de poder que mantêm a dominância androcêntrica e cisheteropatriarcal. Esses estudos exploram questões de gêneros sob múltiplas óticas, promovendo a igualdade e a justiça. No contexto educacional, a heteronormatividade nos currículos escolares reforça a cisnormatividade e os estereótipos de gênero, marginalizando aqueles/as que não se encaixam nos padrões estabelecidos. Este estudo exploratório e qualitativo investiga a relação entre heterodesignação e currículos em três escolas da Bacia do Jacuípe na Bahia. A questão central da pesquisa é: como a heterodesignação se relaciona ao currículo em três escolas da Bacia do Jacuípe na Bahia? Utilizando narrativas (auto)biográficas de três professores gays, capturadas por meio de conversas com dispositivo de pesquisa, o estudo analisa como a heteronormatividade é perpetuada nas práticas curriculares. O objetivo é identificar estratégias de resistência e propor a construção de um currículo inclusivo que valorize a diversidade. Os resultados (re)velam a influência da heteronormatividade na educação e destacam a necessidade de um currículo mais inclusivo. Também é possível observar que mesmo com a (re)produção da compulsoriedade da heterossexualidade nos currículos analisados, os três professores vão rasurando, criando experiências de subversão.

Palavras-chave: heteronormatividade; heterodesignação; currículo; narrativas (auto)biográficas.

Abstract

In recent years, feminist and gender studies and research have become crucial to examining and dismantling the power structures that maintain androcentric and cisheteropatriarchal dominance. These studies explore gender issues from multiple perspectives, promoting equality and justice. In the educational context, heteronormativity in school curricula reinforces cisnormativity and gender stereotypes, marginalizing those who do not fit into established standards. This exploratory and qualitative study investigates the relationship between heterodesignation and curricula in three schools in the Jacuipe Basin in Bahia. The central research question is: how does heterodesignation relate to the curriculum in three schools in the Jacuipe Basin in Bahia? Using (auto)biographical narratives from three gay teachers, captured through conversations with a research device, the study analyzes how heteronormativity is perpetuated in curricular practices. The objective is to identify resistance strategies and propose the construction of an inclusive curriculum that values diversity. The results (re)veal the influence of heteronormativity in education and highlight the need for a more inclusive curriculum. It is also possible to observe that even with the (re)production of the compulsory nature of heterosexuality in the curricula analyzed, the three teachers are erasing them, creating experiences of subversion.

Keywords: heteronormativity; heterodesignation; curriculum; (auto)biographical narratives.

Resumen

En los últimos años, los estudios e investigaciones feministas y de género se han vuelto cruciales para examinar y desmantelar las estructuras de poder que mantienen el dominio androcéntrico y cisheteropatriarcal. Estos estudios exploran cuestiones de género desde múltiples perspectivas, promoviendo la igualdad y la justicia. En el contexto educativo, la heteronormatividad en los planes de estudio escolares refuerza la cisnormatividad y los estereotipos de género, marginando a quienes no se ajustan a los estándares establecidos. Este estudio exploratorio y cualitativo investiga la relación entre heterodesignación y currículo en tres escuelas de la Cuenca de Jacuípe en Bahía. La pregunta central de la investigación es: ¿cómo se relaciona la heterodesignación con el currículo en tres escuelas de la Cuenca de Jacuípe en Bahía? Utilizando narrativas (auto)biográficas de tres profesores homosexuales, capturadas a través de conversaciones con un dispositivo de investigación, el estudio analiza cómo se perpetúa la heteronormatividad en las prácticas curriculares. El objetivo es identificar estrategias de resistencia y proponer la construcción de un currículo inclusivo que valore la diversidad. Los resultados (re)velan la influencia de la heteronormatividad en la educación y resaltan la necesidad de un currículo más inclusivo. También es posible observar que incluso con la (re)producción de la obligatoriedad de la heterosexualidad en los currículos analizados, los tres docentes la están borrando, creando experiencias de subversión.

Palabras clave: heteronormatividad; heterodesignación; plan de estudios; narrativas (auto)biográficas.

1 Conversas iniciais

Os estudos feministas e de gêneros têm desempenhado um papel fundamental na análise e desconstrução das estruturas de poder que perpetuam a hegemonia androcêntrica e

cisheteropatriarcal[1] em diversas áreas da sociedade. Esses estudos, tomados aqui no plural para incorporar e pensar nas diversas vozes e modos de (re)existir dos *corposvidas*[2] (Sousa, 2022), refletem a riqueza das experiências humanas e a necessidade de abordar as complexas questões de gêneros a partir de múltiplas perspectivas.

À medida que os estudos feministas e de gêneros evoluem, não perdem seus objetivos comuns: a busca pela igualdade de gênero; ao contrário, se fortalecem, permitindo explorar as muitas facetas da opressão de gênero e trabalhar juntos/as para construir um mundo mais justo e igualitário.

No *espaçotempo* educacional, um dos focos de discussão tem sido a presença da heteronormatividade nos currículos escolares, que frequentemente reforçam a cisnormatividade e os estereótipos de gênero. O termo cisnormatividade refere-se a um conjunto de crenças correlatas aos gêneros e à orientação sexual, baseado na concepção de cisgeneridade como categoria que atribui gênero à pessoa ao nascer. Assim, diz respeito à concepção social que presume a identificação do gênero e da orientação sexual com base na genitália (Hining; Toneli, 2023) e na heterossexualidade imposta, segundo a qual a sexualidade da pessoa estaria "naturalmente" relacionada ao gênero atribuído ao nascer. Essa ideia reproduz discursos baseados no binarismo – menino/homem ou menina/mulher – e naturaliza a heterossexualidade. Consequentemente, em um contexto cisnormativo, reproduz-se a "ocultação da identidade de gênero e orientação sexual 'desviante' em ambientes públicos, propiciando o apagamento e o 'não-lugar' dessas corpas" (Mello, 2022, p. 16). Nesse sentido, as estruturas de poder que perpetuam a androcentricidade e o cisheteropatriarcado, muitas vezes, se manifestam por meio da imposição de padrões de gênero e orientação sexual que não apenas excluem, mas também marginalizam aqueles/as que não se encaixam nos moldes preestabelecidos.

Nessa perspectiva, a heteronormatividade é a única orientação sexual considerada válida, pois desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente escolar que não

[1] "A categoria de análise emerge a partir (sujeito que se identifica com o gênero atribuído no nascimento), heteronormatividade (sistema político que determina a dicotomia complementar e assimétrica entre sexos/gênero instituindo a heterossexualidade como norma) e o patriarcado (sistema político-social em que o homem adulto detém o controle sobre todas as relações de poder)" (Silva; Nascimento; Caetano, 2021, p. 195).

[2] Na perspectiva de pesquisa em Educação no Brasil, conhecida como Estudos *nosdoscom* os Cotidianos, a juntabilidade "[...] em algumas palavras, visa afirmar a complexidade dos modos de conhecer tecidas com as práticas, a qual não pode ser expressa por meio das dicotomias inventadas com a narrativa cientifica, que se tornou hegemônica, na modernidade histórica" (Rossato; Sousa; Barreto, 2022, p. 8).

reconhece ou respeita a diversidade de experiências de gêneros e orientação sexuais. Por isso, parte-se do pressuposto de que a heteronormatividade são convicções e dispositivos voltados para uma perspectiva biologista e determinista, que busca regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade. Em outras palavras, baseia-se no que está socialmente estabelecido para as pessoas, ou seja, a divisão entre feminino/fêmea e masculino/macho. Nesse contexto, a sociedade impõe um único modelo, o heterossexual, continuamente reiterado por meio de inúmeros artefatos culturais e imposto aos diferentes sujeitos (Caetano, 2016).

Nesse ponto, este estudo exploratório, de caráter qualitativo, em tela, se propõe a problematizar a heterodesignação e os currículos que operam em três escolas das 15 cidades que pertencem ao território de identidade da Bacia do Jacuípe, localizado no interior do estado da Bahia, e sua influência na criação e naturalização de modos de vida que refletem as estruturas de poder mencionadas. Para isso, recorremos às narrativas (auto)biográficas de três professores gays que enfrentam a complexidade de lidar com essas imposições normativas em seu cotidiano escolar. Esses professores compartilham suas experiências e reflexões sobre como a heteronormatividade é perpetuada por meio de práticas curriculares e pedagógicas e como isso pode afetar a formação das identidades dos/as estudantes.

Assim, a provocação reflexiva que impulsiona a questão central deste texto nos leva a investigar: como a heterodesignação se relaciona ao currículo em três escolas da Bacia do Jacuípe, interior da Bahia? Para isso, adotamos a ideia de heterodesignação discutida por Rodríguez (1994), entendendo-a como o processo pelo qual as identidades dos sujeitos são designadas ou atribuídas por outros, em contraste com a autodeterminação ou designação própria. Trata-se de um ato de nomeação que é intrinsecamente político, pois está ligado à construção de identidades e ao exercício de poder. Portanto, quando professores gays se nomeiam enquanto tais, desafiam a invisibilidade e a marginalização impostas pela heteronormatividade, ainda que estejamos em um momento no qual identidades sexuais se configuram de modo cada vez mais polimórfico e rizomático.

As identidades polimórficas referem-se à multiplicidade e à fluidez com que as pessoas podem expressar suas orientações e identidades sexuais, sem se fixarem em categorias rígidas. Já as identidades rizomáticas, inspiradas na filosofia de Deleuze (2006), remetem à ideia de que

as identidades se desenvolvem de forma não linear e interconectada, como um rizoma que se espalha em várias direções, sem um ponto central ou hierarquia definida. Dessa maneira, as identidades sexuais contemporâneas se afastam de modelos binários ou unidimensionais, permitindo uma expressão mais complexa e diversificada.

Nesse contexto, Caetano (2016) aponta que os grupos situados em posições sociais de normalidade têm a capacidade não só de se autorrepresentarem, mas também de criar e definir a representação dos demais. Por isso, ao considerarmos a relação de poder existente no ato de nomear, nos conectamos, no contexto educacional, do conceito de currículo, pois, na escola, esse ato de nomear se materializa por meio do currículo, que serve como campo de disputa no qual diferentes visões de mundo e relações de poder são negociadas e estabelecidas. Ou seja, trata-se de um campo em que as diferenças, hierarquias, inclusão e exclusão são (re)produzidas.

Embora cientes de que não existe consenso sobre o que é currículo, partimos das definições de currículo geralmente elaboradas a partir de noções de conhecimento escolar e de experiência de aprendizagem. Como nos diz Paraíso (2010), o currículo é um artefato, uma construção social e cultural de ensinar e aprender, que reflete as intenções e os valores de quem o elabora.

Acerca do crivo metodológico, o estudo desenvolveu-se a partir da perspectiva (auto)biográfica. Tal perspectiva nos possibilita uma abordagem diferenciada para a compreensão dos processos de (form)ação do desenvolvimento *pessoalprofissional* (Sousa, 2022), pois toma como aporte *teóricometodológico* as narrativas de *vidaformação* (Sousa, 2022) como fonte de experiências, conhecimentos e significados construídos ao longo das trajetórias *individuaiscoletivas* (Sousa, 2022), o que possibilita a compreensão da formação de identidades *pessoaisprofissionais*, ao mesmo tempo em que apresenta uma dimensão reflexiva essencial para o (auto)conhecimento e a (trans)formação. Pois, como afirma Souza (2006), ao narrar suas próprias histórias, os sujeitos têm a oportunidade de ressignificar suas experiências, reconhecendo e valorizando os processos formativos que os constituem. Nesse aspecto, destacamos que a narrativa não é apenas um meio, mas também o lugar onde a história de vida se desenvolve. De acordo com o autor, é a narrativa que dá forma ao vivido e à experiência dos indivíduos, sendo ela o espaço onde os homens e mulheres constroem e experimentam a história de suas vidas. Dessa maneira, a narração não se limita a ser um instrumento de formação ou

uma linguagem de expressão, mas é, de fato, o lugar onde o indivíduo se constitui e vivencia sua trajetória.

Nessa direção metodológica, conversas, conforme assinalado anteriormente, foram realizadas com três professores que receberam codinomes relacionados à mitologia africana, pois reconhecemos que, ao longo da história, tanto as divindades africanas quanto as pessoas que se denominam gays foram e têm sido frequentemente percebidas como diferentes ou incomuns para a sociedade, que tem uma visão binária do mundo. Esses codinomes foram escolhidos por dois dos professores colaboradores da pesquisa, pois, segundo eles, tais divindades possuem algumas similaridades com suas trajetórias. Assim, as narrativas que tecem e destecem o estudo foram produzidas por Obá, Iansã e Oxumaré. A seleção desses professores ocorreu pela proximidade com os/as pesquisadores/as e pela distância da cidade onde morava um dos/as pesquisadores/as e os professores.

Para melhor organização das ideias, o artigo está estruturado em três seções: na primeira, realizamos uma reflexão sobre algumas questões dos estudos feministas e de gêneros e sobre como estas se relacionam com a heterodesignação à qual as identidades dos professores foram e são sujeitas *dentrofora* da docência, buscando, com isso, aproximá-las da discussão de currículo para debater a abordagem (auto)biográfica e o dispositivo da pesquisa; na segunda, discutimos os resultados e procedemos à análise da pesquisa; na terceira seção, apresentamos as (in)conclusões do estudo.

2 Conversas sobre aspectos teórico-metodológicos

Os estudos feministas são movimentos multifacetados e abrangentes, com raízes políticas, sociais, econômicas e ideológicas, que têm como objetivo central promover a equidade de gênero. Esses movimentos englobam uma variedade de correntes e teorias que convergem para a desestruturação dos padrões de comportamento enraizados em uma sociedade historicamente patriarcal, impulsionando o empoderamento das mulheres e de outros *corposvidas* que escapam à norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo-gênero-desejo-orientação (Butler, 2003). Essa descontinuidade é constantemente atribuída aos

corposvidas gays, que frequentemente enfrentam acusações e estigmatizações devido à sua resistência e subversão das normas tradicionais impostas pelo sistema social.

Em diálogo com Goffman (2008), compreendemos que a estigmatização é um processo social no qual certos indivíduos ou grupos são desvalorizados e discriminados em razão de características que são vistas como desviantes das normas sociais estabelecidas. Para os *corposvidas* gays, a estigmatização ocorre porque suas identidades e expressões de gênero desafiam as expectativas convencionais de comportamento e aparência.

Esse estigma não é apenas um reflexo das atitudes individuais, mas também uma construção social perpetuada por instituições e discursos que reforçam a heteronormatividade. Assim, a estigmatização dos *corposvidas* gays é um exemplo claro de como as normas sociais podem ser usadas para controlar e marginalizar aqueles/as que não se conformam às expectativas majoritárias.

Segundo Rangel (2013), a dinâmica das interações sociais cria expectativas sobre quais tipos de pessoas são considerados normais ou aceitáveis em determinados contextos. Quando alguém não se encaixa nessas categorias, isso pode gerar uma resposta de estranheza ou julgamento, mobilizando normas e valores culturais que permeiam o ambiente social.

Por causa dessa descontinuidade, os *corposvidas* gays, em particular, sofrem intensa estigmatização por não seguirem as regras de gênero impostas pela sociedade. A pressão para conformarem-se aos padrões binários de gênero e desejo resulta em frequentes acusações de desvio, inadequação e até imoralidade.

A sociedade patriarcal tende a marginalizar aqueles/as que desafiam as expectativas convencionais de gênero, e os *corposvidas* gays tornam-se alvos visíveis dessa discriminação. Essa perseguição não apenas reforça estereótipos negativos, mas cria também barreiras significativas ao respeito, ao reconhecimento e à igualdade. A resistência e a subversão dos *corposvidas* gays à norma tradicional são atos de coragem que questionam e desconstroem as rígidas estruturas sociais, expondo as limitações e injustiças do sistema binário de gênero.

Embora a exata origem do que conhecemos como feminismos permaneça um ponto de debate ao longo da história, existem registros de mulheres notáveis que desafiaram as normas sociais de suas respectivas épocas. Mulheres que viveram em uma Era na qual as normas sociais

ditavam rigorosamente os papéis de gênero e qualquer desvio destas normas resultaria em marginalização e exclusão da sociedade.

Já a categoria gênero, compreendemos conforme destacado por Caetano (2016), com suas raízes na obra "Sex and Gender" de Robert Stoller, publicada em 1968, nos Estados Unidos. Posteriormente, feministas estadunidenses redimensionaram essa categoria para explorar os fundamentos puramente sociais das identidades pessoais de homens e mulheres. A partir de 1975, o conceito de gênero passou por uma reformulação significativa com a publicação do artigo "Tráfico de mulheres" de Gayle Rubin (1993), que introduziu o conceito de gênero como parte do sistema sexo/gênero, adotando uma perspectiva antropológica.

Apesar de sua ampla aceitação nas Ciências Sociais e Humanas, principalmente em pesquisas relacionadas às mulheres, à condição feminina e à desigualdade de gênero, a categoria de gênero enfrenta críticas. Algumas delas apontam para sua universalidade normativa e tendência a homogeneizar a experiência das mulheres enquanto deixa de considerar a fragmentação dos conflitos políticos e das opressões de classe, sexualidade e raça. Portanto, as discussões que se seguem aqui enfocam a colonialidade do gênero, reconhecendo que tanto o gênero é influenciado pela raça quanto a raça é influenciada pelo gênero. Nesse contexto, argumenta-se que raça, sexo, gênero e classe devem ser discutidos em conjunto, pois colaboram para a criação de diferentes sistemas de opressão.

Nos tempos recentes, essas discussões a respeito de gênero, sexo, raça e outros marcadores sociais de diferença têm sido moldadas e ampliadas pelas tecnologias digitais e redes sociais, possibilitando o surgimento do ativismo digital. Esse ativismo digital propõe aprofundar as discussões sobre identidade e corpo, abordando questões como transfobia e questionando os padrões de beleza impostos pela mídia. Além disso, o ativismo digital aborda questões históricas não resolvidas pelo feminismo, como violência, estupro, transporte e assédio, sendo elementos de tensões em fases anteriores do movimento feminista. Logo, as mídias digitais desempenham um papel crucial na organização coletiva das feministas na era pós-moderna, atuando como facilitadoras de diálogo e mobilização. Dentro desse contexto, é importante considerar as interseções entre sexismo, classismo e racismo que, quando entrelaçados, resultam em formas de opressão que afetam indivíduos e comunidades (Rangel; Caetano; Sousa, 2021).

No que diz respeito à evolução do movimento feminista, ele se desenvolve de maneira diversificada, incorporando, em suas agendas e lutas, uma consideração mais ampla de marcadores de diferença. Essa rede de discursos se traduz em uma multiplicidade de vozes e "[...] de diferenciações que, relacionadas ao gênero, permeiam o tecido social" (Ferreira, 2015, p. 217). Por isso, a autora argumenta que essa pluralidade interseccional emerge da "[...] interconexão entre o feminismo e outras agendas de luta (como dos indivíduos transgêneros, do movimento negro e das pessoas com deficiência) e das experiências daqueles que incorporam diferentes identidades e materialidades nessas dinâmicas" (Ferreira, 2015, p. 218).

De acordo com os princípios teóricos e epistemológicos feministas, a diferenciação biológica entre homens e mulheres é usada como uma justificativa para as desigualdades sociais. No entanto, é crucial entender que não são as características físicas, em si, que fundamentam essas desigualdades, mas, sim, como essas características são interpretadas, representadas e valorizadas na sociedade. Essa construção e definição do que é considerado próprio do homem e da mulher são fundamentais para entender a posição social ocupada por homens e mulheres. Logo, isso implica examinar não apenas o sexo biológico, como também tudo o que foi moldado em torno das noções de gênero, pois, muitas vezes, essas construções legitimam relações desiguais entre homens e mulheres. Assim, os *corposvidas* das mulheres e das pessoas LGBTTI+[3] são frequentemente percebidos como dissidentes, fora das normas ou padrões, enquanto o que é masculino e feminino é erroneamente atribuído a características naturais e biológicas.

Os feminismos plurais, conforme aponta uma série de feministas negras a exemplo de hooks[4] (2018, 2019), Davis (2018, 2019), Bairros (1995) e outras, estão associados às diversas maneiras de ser mulher e às múltiplas formas de luta e resistência. Essa abordagem visa desfazer a ideia de uma matriz global e hegemônica que estabelece uma única forma de identidade, ao

[3] "A sigla apresenta variações e vem sendo ressignificada ao decorrer dos anos. Para este texto a sigla LGBTTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais) será adotada. O sinal de + é utilizado como forma de incluir pessoas que não se sintam representadas pelas outras letras e indicar que o processo de (re)construção da mesma não se finda" (Silva; Caetano; Sousa, 2023, p. 72).

[4] A escrita do nome da autora em minúsculas é uma posição da teórica e ativista do feminismo negro, bell hooks, que respeitaremos no corpo do texto. Contudo, nas referências finais, seguiremos as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

mesmo tempo que promove as premissas das estratégias estético-políticas e comunicacionais das militâncias que se unem em torno das questões de gênero.

Dentro do panorama do surgimento das discussões de gênero e feminismos, a categoria de heterodesignação hegemônica, tal como apresentada por Rodríguez, em 1994, é um conceito primordial que merece atenção e ressignificação nesta pesquisa, pois articulamos essa categoria a partir dos estudos feministas e de gêneros. A autora citada define essa categoria como a definição do outro por parte de quem tem o poder da palavra. Nesse contexto, o poder da palavra se refere à capacidade de influenciar a percepção e a representação de diferentes grupos na sociedade (Rangel, 2013).

Segundo Rodríguez (1994), o grupo ou saber hegemônico é aquele que detém o poder de definir o outro e o grupo heterodesignado. Essa dinâmica de poder na linguagem e na comunicação desempenha um papel essencial na construção de identidades e na percepção das diferenças. No que diz respeito ao conceito de diferença, a autora enfatiza que o "diferente", muitas vezes, é incorporado nas estratégias de dominação, exclusão e integração. É considerado uma zona heterodesignativa, ou seja, é definido pelo grupo hegemônico que, ao se autodefinir como uno, autônomo e idêntico, busca separar tudo o que é percebido como diferente.

Nesse sentido, os estudos feministas e de gêneros são conceitos primordiais para refletirmos a heterodesignação hegemônica dos *corposvidas* gays porque fornecem ferramentas *teóricometodológicas* essenciais para analisar e desconstruir as normas sociais que sustentam a opressão e a marginalização. Esses estudos nos permitem entender como as estruturas de poder e dominação operam para manter a hegemonia heteronormativa, influenciando a maneira como *corposvidas* e identidades são percebidos e tratados *dentrofora* da escola.

Ao desconstruir as normas binárias de gênero e as expectativas heteronormativas, os estudos feministas e de gêneros sinalizam que gêneros e sexualidades são construções sociais que podem ser contestadas e transformadas. A abordagem interseccional é crucial, pois permite entender como múltiplas formas de opressão, como racismo, classismo, sexismo e homofobia, se entrelaçam e afetam os *corposvidas* gays, o que possibilita uma compreensão ampla de suas experiências.

Nesse sentido, é fundamental destacar como essa perspectiva desafia as normas heteronormativas e propõe uma compreensão mais fluida e complexa das identidades sexuais e

de gênero. A teoria *queer* não apenas questiona a binariedade tradicional de gênero, mas também desconstrói as categorias fixas de identidade sexual, oferecendo uma lente crítica para entender como as normas sociais produzem e sustentam desigualdades. Nesse contexto, as pesquisas de Ribeiro, Soares e Fernandes (2009) e de Toledo (2018) revelam a importância de reconhecer e valorizar as resistências e experiências vividas por professores gays. Essas resistências não apenas contestam a hegemonia heterossexual, mas também oferecem novas formas de pensar a inclusão e a igualdade nas práticas educacionais.

Ao considerar as experiências de professores gays na Educação, é possível observar que essas vivências não se limitam à resistência. Elas também envolvem a criação de *espaçostempos* de acolhimento e de representatividade dentro das escolas. Por meio de suas práticas pedagógicas e das relações que estabelecem com os/as alunos/as, esses professores têm a capacidade de desafiar as normas heteronormativas e promover uma educação mais inclusiva e equitativa. É nesse sentido que a teoria *queer* se torna uma perspectiva poderosa, permitindo que se abram novas possibilidades de interação e aprendizado, que valorizam a diversidade e a pluralidade de identidades.

Portanto, ressignificar a categoria de heterodesignação hegemônica implica questionar as narrativas dominantes e promover a inclusão e a valorização das múltiplas perspectivas e identidades que compõem nossa sociedade. É um chamado para uma comunicação mais justa, que respeite, valorize a diversidade e reconheça a complexidade das experiências humanas.

Dentro das várias perspectivas teóricas discutidas, as indagações sobre que tipos de indivíduos são considerados ideais para diferentes sociedades se tornam, particularmente, relevantes. Isso nos leva a refletir sobre como os currículos educacionais, ao aderirem ou resistirem a essas normas, acabam por incluir ou excluir os conhecimentos e as histórias daqueles/as que desafiam as normas predominantes em termos de sexo, raça e classe social. Nesse sentido, pensar o currículo e suas múltiplas possibilidades e usos, como sugere Certeau (2017), torna-se essencial. O currículo, visto como uma arena de disputa, é um território no qual se ensina e, simultaneamente, se aprisiona, delimitando o que é valorizado e o que é marginalizado no processo educativo. Assim, a ressignificação dessas categorias e a reflexão sobre o currículo se entrelaçam em uma luta contínua por uma educação que realmente acolha e valorize a diversidade.

O termo "ensinar" é tomado, neste texto, como ação de compartilhar, comunicar, oferecer, apresentar, expor, construir e elucidar conhecimentos e saberes. O termo "aprender", por sua vez, consiste em se abrir para novas experiências, ativar a capacidade criativa, reestruturar as próprias vivências, descobrir a singularidade de cada indivíduo e trilhar caminhos inexplorados. Assim, o currículo é um dispositivo educacional que desempenha um papel crucial, uma vez que uma de suas funções primordiais é construir, transmitir conteúdos, saberes, conhecimentos e conceitos. Por isso, tem o poder heterodesignativo de definir quais conhecimentos, saberes e conceitos são válidos e inválidos, assim como quais os *corposvidas* são visíveis e invisíveis.

Nesse ângulo, pensar o currículo na perspectiva dos múltiplos conhecimentos que circulam no cotidiano escolar, tecidos e expressos por cada sujeito, é tomá-lo como uma "máquina", uma "máquina de ensinar" (Paraíso, 2010, p. 56) que, ao exercer essa função, diferencia *corposvidas*, governa condutas, produz práticas, inclui e exclui, hierarquiza, normaliza e produz divisões e separações: quem sabe e quem não sabe, quem é bom/boa, quem segue e quem não segue as regras, quem é normal e quem é anormal.

Nesses termos, trata-se de um *espaçotempo* que busca produzir os "corpos que pesam" e que "importam", isto é, "corpos que materializam as normas" (Butler, 2003, p. 153), por isso, são os corpos considerados legítimos, são os corpos "inteligíveis" (Butler, 2003). Ensinar sobre gêneros e não discutir suas interferências na vida de professores/as vistos/as como anormais é transmitir informações e produzir operações para levar os corpos a se "conformarem às normas da inteligibilidade cultural" (Butler, 2003, p. 43).

Entendendo o currículo como uma "máquina de ensinar" (Paraíso, 2010, p. 48), mais do que é descrito e explicitado nos textos que delineiam as propostas escolares, pois diz respeito a como os sujeitos "podem ser, como devem proceder e o que devem tornar-se" (Paraíso, 2006, p. 97), e como territórios culturais "sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia" (Silva, 1999, p. 135). Nessa direção, chamamos atenção para a questão de que, pelo menos no currículo da Educação Básica, "gênero é campo de silêncio do currículo formal" (Paraíso, 1998, p. 24), no sentido de não dar espaço para discussões e desconstruções. Contudo, temos consciência que um "currículo ensina muitas coisas relativas ao gênero" (Paraíso, 1998, p. 2).

Diante do exposto, para pensar como a ação de nomear se relaciona com a problematização da heterodesignação e currículos heteronormativos em três escolas da Bacia do Jacuípe, interior da Bahia, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa por compreendermos ser a que atendia os objetivos propostos neste estudo, pois tal abordagem busca construir uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado por meio da apreensão da intencionalidade expressa nas narrativas.

Para Moreira (2002, p. 108), a pesquisa qualitativa "[...] concentra-se nos fenômenos subjetivos, acreditando que verdades essenciais sobre a realidade derivam da experiência vivida. [...] O foco reside na vivência cotidiana das pessoas no mundo". Nessa mesma direção, Abrahão (2004) argumenta que o objetivo da pesquisa qualitativa não é explicar o fenômeno, mas, sim, compreendê-lo. Essa abordagem visa auxiliar no processo de (auto)conhecimento do indivíduo e na sua relação com o mundo ao seu redor.

A pesquisa transitou entre os estudos feministas e de gêneros em diálogo com a discussão de heterodesignação, currículo e o método (auto)biográfico, pensando este último a partir das narrativas que podem contribuir para desafiar e transformar as estruturas de poder existentes nas instituições educacionais, pois, parafraseando Sousa (2022), ao compartilhar nossas histórias, não estamos só reafirmando nossas identidades, mas estamos também questionando, subvertendo e provocando fissuras nas normas hegemônicas que governam nossos *corposvidas*.

Afinal, as narrativas (auto)biográficas utilizadas nesta pesquisa como dispositivo e procedimento de como *pensarfazer* e/ou percorrer o caminho para o alcance do método, mesmo que este seja apenas um lembrete, ganham significado e relevância devido ao fato de que a história de vida de um indivíduo tem o potencial de revelar elementos que vão além de meros acontecimentos, isto é, se caracterizam como uma forma de absorver e analisar os contextos que, historicamente e humanamente, constituem cada sujeito. Todas as narrações (auto)biográficas relatam, de acordo com Sousa (2022), um recorte horizontal ou vertical, representando uma prática humana.

Souza corrobora esse entendimento de que as narrativas (auto)biográficas, como uma prática de *pesquisaformação*, são justificadas pela constante interação "[...] dialética entre as dimensões prática e teórica" (Souza, 2006, p. 14). Essa interação se manifesta por meio da

meta-reflexão ao narrar-se, ao expressar-se internamente como uma evocação dos conhecimentos derivados das experiências construídas pelos indivíduos (Souza, 2006).

Em relação ao dispositivo de pesquisa para a produção e análise dos dados, capturamos a ideia de dispositivo, a partir de Deleuze (1999), como algo que não se limita a uma estrutura estática, mas envolve uma rede de relações e forças que moldam a realidade. O teórico destaca a natureza produtiva dos dispositivos, indicando que estes não apenas organizam, mas também geram novas possibilidades e modos de ser. Ou seja, como instrumentos de poder, não apenas no sentido de impor restrições, como também de criar espaços de resistência e multiplicidade. Essa perspectiva mencionada ressalta a agência e a fluidez inerentes aos dispositivos que podem operar em diversos contextos, desde instituições sociais até formas de controle e tecnologias; utilizamos as conversas.

Para Sousa (2022), as conversas são como rizomas, estruturas complexas e não hierárquicas, que se entrelaçam de forma dinâmica. Elas não têm a intenção explícita de mudar nossas opiniões, mas, à medida que participamos delas, levam-nos a explorar novas ideias e perspectivas. Assim como em um rizoma, as conversas se expandem, nos expandem e nos conduzem por diversas linhas de fugas, como enfatizam Deleuze e Guattari (1995). Em outras palavras, cada conversa é uma jornada que nos lança em diferentes direções, desafiando nossas concepções (pre)existentes e expandindo nossa compreensão de mundo.

Assim, as narrativas que foram utilizadas nesta pesquisa, capturadas por meio das conversas, são resultados de (des)encontros com três professores, com foco na problematização da heterodesignação e nos currículos heteronormativos que operam em três escolas das quinze cidades que pertencem ao território de identidade da Bacia do Jacuípe/BA. As conversas foram gravadas individualmente, com datas e horários previamente acordados com os professores, a fim de proporcionar uma estrutura rizomática a respeito da pesquisa, garantindo produção de conhecimentos a respeito da heterodesignação e os currículos heteronormativos, pois, como assinala Sousa (2022), embora os mecanismos da heteronormatividade, como os da homofobia, não digam respeito apenas ao ambiente escolar, mas aos vários *espaçostempos*, parece que é nesta instituição que a heteronormativa da sequência sexo-gênero-sexualidade verifica seus momentos cruciais.

Nesse sentido, essas conversas foram realizadas presencialmente, cada uma nas respectivas cidades onde os professores moravam, e ocorreram em 2023. Cada conversa teve uma média de duas horas de duração, gravada em aparelho *Smartphone*, utilizando o aplicativo de gravação de voz. Após a gravação e transcrição das conversas – narrativas na íntegra –, estas foram devolvidas aos professores para que pudessem ler e refletir sobre o que narraram, ao mesmo tempo em que tiveram a oportunidade de retirar, acrescentar ou introduzir novas discussões.

Sobre isso, cabe ressaltar que a leitura crítica, por parte dos professores, não apenas permitiu uma revisão cuidadosa das narrativas, mas também facilitou o aprofundamento das reflexões sobre os temas abordados, contribuindo para uma análise rica e contextualizada da heterodesignação e dos currículos heteronormativos nas escolas estudadas.

A socialização das conversas, após a gravação e transcrição, é um passo relevante no processo desta pesquisa. Esse compartilhamento possibilita uma validação coletiva das informações, conhecimentos, enriquecendo a produção dos dados, além de promover maior interação entre pesquisador e colaboradores do estudo. Em outras palavras, conversações que contribuem para emergir intricadas teias de relações estabelecidas nos diversos *espaçostempos* de (des)encontros, pois, como afirmam Ferraço e Alves, elas podem "[...] enredar os sujeitos, levando-os, dependendo das redes de conversas tecidas, a mudar de ideias" (Ferraço; Alves, 2018, p. 45).

No que tange à análise, as narrativas foram analisadas à luz dos referenciais teóricos que orientam esta pesquisa, especialmente os estudos de gêneros e feministas, que possibilitam compreender como as relações de poder, as identidades e as desigualdades são produzidas e reproduzidas nos contextos escolares. Essa perspectiva teórica permitiu interpretar as experiências narradas de forma crítica, evidenciando os mecanismos sutis de heteronormatividade e as possibilidades de resistência e transformação presentes nas práticas docentes, tomando como princípio a questão da pesquisa e as categorias emergentes. Essas categorias, construídas a partir da escuta atenta e do diálogo com os colaboradores, não foram definidas previamente, mas emergiram das próprias narrativas, revelando dimensões significativas das experiências docentes. Entre elas, destacam-se: a heteronormatividade nos currículos escolares, as estratégias de resistência e subversão nas práticas pedagógicas, as

tensões entre identidade profissional e identidade de gênero e os espaços de (in)visibilidade das diferenças no cotidiano escolar. Cada uma dessas categorias reflete processos de significação atravessados por relações de poder, afetos e saberes (re)construídos pelos sujeitos da pesquisa, permitindo compreender como os sujeitos constroem sentidos sobre si e sobre o outro em contextos marcados por normas de gênero e sexualidade.

Assim, as categorias emergentes não apenas orientaram a leitura e interpretação das narrativas, mas também constituíram um campo de problematização sobre o modo como a escola produz, regula e, ao mesmo tempo, tensiona as diferenças, abrindo brechas para práticas educativas emancipatórias e mais sensíveis à diversidade.

Como assinalado, os sujeitos encarnados desta pesquisa são sujeitos complexos e com um corpo multidimensional, "um corpo, ao mesmo tempo, material e energético, sensível e mensurável, pessoal e vincular, real e virtual" (Najmanovich, 2001, p. 24): são três professores do território de identidade da Bacia do Jacuípe/BA, que trabalham em diferentes escolas. Sujeitos multifacetados, engendrados de/com "diferenças culturais" (Bhabha, 1998, p. 23), que expressam a complexidade (Morin, 1990) dos *fazeressaberes* cotidianos, e com faixa etária e entrada na docência diferentes, mas que possuem, em comum, a questão de terem sido heterodesignados gays e hoje se reconhecerem com essa identidade.

Obá tem 39 anos de idade e atua na Educação Básica municipal há 20 anos, em uma cidade localizada, aproximadamente, a 340km de Salvador. Também possui 13 anos de experiência na Educação Superior estadual, cuja trajetória docente começou na rede privada de ensino. No momento do estudo, ele trabalha em ambos os níveis educacionais. É graduado em Pedagogia e Matemática, com mestrado e doutorado em Educação. Obá compartilha que: "[...] embora tenha me percebido gay desde cedo, não quis aceitar; fui me constituindo gay com o passar do tempo".

Iansã é professor da Educação Básica municipal, lecionando para o 3º ano em uma cidade a 336km da capital da Bahia. Ele é licenciado em Línguas Portuguesa e Inglesa, com especializações em Docência em Gênero e Sexualidade e Metodologia do Ensino da Língua Inglesa. Além disso, Iansã tem experiência na Educação Superior na rede privada.

Ao refletir sobre sua identidade gay, Iansã narra que sempre se percebeu diferente dos colegas: "[...] embora, inicialmente, não soubesse dizer em que consistia essa diferença. Mas

fui tomando consciência de que era gay com o tempo, devido às piadas em relação ao meu jeito. Ou seja, a consciência vem com a denominação do outro sobre o meu corpo".

Oxumaré, com 31 anos de idade, tem 14 anos de experiência na docência tanto na Educação Básica quanto na Superior. Durante esse período, também atuou na gestão e coordenação em ambos os níveis, mas sempre manteve uma ligação com a sala de aula. Atualmente, não atua mais na Educação Básica. Oxumaré é doutorando no Programa de Estudos de Linguagens, mestre em Educação, pós-graduado em Educação, Contemporaneidade e Novas Tecnologias e em Estudos Linguísticos e Literários, além de graduado em Pedagogia e Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas. Sobre sua sexualidade, Oxumaré narra que, por muito tempo, negou sua homossexualidade e evitava falar sobre o assunto, mas hoje se reconhece como um homem gay.

A apresentação da biografia dos professores não tem a intenção de simplesmente refletir sobre o que foi dito a partir de suas formações acadêmicas ou trajetórias *pessoaisprofissionais*. Em vez disso, partimos de uma perspectiva que reconhece esses professores como sujeitos encarnados, em um constante devir, em que corpo, mente, sujeito e fenômenos se entrelaçam de forma indissociável e múltiplos pertencimentos (Najmanovich, 2001).

Por isso, ressaltamos que as experiências e vivências desses professores não podem ser entendidas isoladamente, mas como parte de um processo contínuo de construção de identidade, que envolve múltiplas dimensões de suas existências. Ao abordar suas biografias, estamos nos voltando para um entendimento profundo de como suas identidades sexuais, suas experiências pessoais e suas trajetórias profissionais se engendram mutuamente, criando um tecido complexo de significados e práticas que ultrapassam a mera linearidade de uma formação acadêmica. Isso porque estamos todos compostos de teias de histórias que são, simultaneamente, biológicas, culturais, políticas e econômicas, que se ramificam todas as vezes que são contadas e recontadas (Haraway, 2021).

Destarte, ao apresentá-los sucintamente, o objetivo é (re)velar as camadas de sentido que permeiam suas vidas, reconhecendo que seus *corposvidas* e suas subjetividades estão sempre em movimento, transformando-se e sendo transformados pelo mundo ao seu redor. Talvez, também, como um convite para (re)pensarmos o currículo da formação de uma maneira que enlace, acolha e valorize a multiplicidade de experiências, identidades e *saberesfazeres* que

esses professores trazem consigo, reafirmando a importância de uma perspectiva que celebre, valorize e reconheça a diversidade e a complexidade da existência humana.

3 Análises e discussões

3.1 (Des)tecendo conversas com as narrativas dos professores gays sobre currículos e as (im)possibilidades de (re)existências à heteronormatividade

A premissa inicial, a qual estamos nos alinhando desde o início desta pesquisa, é que o currículo escolar sempre desempenhou um papel crucial na formação das identidades e das diferenças. Desde a sua origem, a Escola Moderna se caracteriza pela presença de diferenças. Pois, parafraseando Rangel (2013), a escola permanece, para crianças e jovens, um espaço significativo de experiências diárias que são tanto específicas quanto diversas. No entanto, historicamente, não houve uma preocupação em questionar e problematizar essas diferenças.

Assim, o currículo escolar, tradicionalmente, busca validar e reforçar as identidades estabelecidas como normais/naturais percebidas e aceitas como hegemônicas – ocidentais, brancas, masculinas, heterossexuais... –, sem uma reflexão crítica sobre suas implicações e consequências. Em contrapartida, posiciona as outras identidades como não hegemônicas, logo como inferiores, deficitárias, patológicas ou desviantes.

Isso implica afirmar que o currículo não apenas ignora, mas, ativamente, marginaliza e distorce as perspectivas dessas comunidades e grupos. Como exemplo, podemos considerar a experiência de Obá que, ao acionar suas memórias (auto)biográficas, que marcam a sua trajetória *pessoalprofissional* (Sousa, 2022), nos narra que, ao iniciar sua carreira docente em uma escola pública de uma comunidade onde a população socialmente é lida como negra:

> [...] percebi a ausência quase total de referências às culturas afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar. Observei que os alunos/as raramente se viam representados/as nos livros didáticos e que suas histórias e tradições eram frequentemente ignoradas ou tratadas de maneira superficial. Motivado por meu compromisso com a justiça social e implicação com minha história de vida, por ser o homem negro, gay e gordo, comecei a incluir, por conta própria, conteúdos que refletiam as realidades e contribuições dessas culturas (Obá, entrevista concedida em 2023).

A observação de que "[...] alunos/as raramente se viam representados/as nos livros didáticos e que suas histórias e tradições" foram "frequentemente ignoradas ou tratadas de maneira superficial" (Obá, entrevista concedida em 2023), demonstrando uma crítica contundente ao currículo escolar tradicional. Esse problema é amplamente discutido nos estudos de gêneros, em que se reconhece a necessidade de uma representação mais inclusiva e equitativa.

Tal realidade nos possibilita recorrer às ideias de Paraíso (2006), ao enfatizar a importância de um currículo que reflita as realidades diversas e as múltiplas identidades presentes na sociedade. Por isso, a Educação deve ser um *espaçotempo* de reconhecimento e valorização das diferenças, em que todas as vozes sejam ouvidas e todas as histórias sejam contadas. Isso torna-se relevante para grupos que, historicamente, foram marginalizados e excluídos dos discursos dominantes, como negros/as, LGBTTI+ e outras maiorias minorizadas.

Nesse contexto, a partir da narrativa de Obá, é possível perceber um processo de marginalização que ocorre de várias formas, incluindo a omissão de histórias e contribuições de grupos minoritários nos conteúdos curriculares, bem como a representação estereotipada de suas culturas e a falta de reconhecimento de suas línguas e práticas.

Quando o currículo falha em refletir a diversidade da sociedade, o mesmo reforça uma visão limitada e unilateral do mundo, perpetuando desigualdades e preconceitos. Grupos que não se enquadram na norma hegemônica encontram-se em desvantagem, pois suas experiências e conhecimentos são considerados menos válidos ou importantes.

Outra questão que destacamos na narrativa de Obá refere-se à maneira como as diferentes formas de discriminação – como racismo, homofobia e gordofobia – se sobrepõem e interagem para criar sistemas complexos de opressão e privilégio. Discriminações que, na verdade, se interrelacionam e coexistem por meio da interseccionalidade.

Além disso, Obá narra que ele enfrentou o desafio adicional de lidar com preconceitos e estereótipos relacionados à sua própria identidade sexual tanto entre colegas quanto entre alunos/as; em suas palavras:

> [...] muitos de nós temos trejeitos ou jeitos considerados femininos ou dissidentes para um corpo lido como masculino, o que destoa do hegemônico e do universal; esses jeitos nos colocam no lugar da diferença. As pessoas tendem a denominar aqueles que performam essas diferenças com termos como "viado", "bichinha" ou "mulherzinha" (Obá, entrevista concedida em 2023).

Os trejeitos, que nos narra Obá, fazem parte das performances de gênero que descreve Butler (2003). Segundo a autora, o gênero não é uma essência fixa, mas, sim, uma série de atos performativos que constroem a identidade de gênero ao longo do tempo. Esses trejeitos, gestos e modos de falar e agir são expressões performativas que ajudam a consolidar e perpetuar normas de gênero na sociedade. Essas performances são percebidas também na narrativa de Iansã:

> Fui forçado a me assumir gay, pois, constantemente, o meu jeito de falar e andar... Na verdade, o meu comportamento, como um todo, sempre foi associado ao feminino. Por isso, era comum, ou pelo menos foi se tornando, ouvir piadas. Assim, ao me assumir gay na escola, percebi que estava desafiando não apenas a minha própria vulnerabilidade, mas também o sistema que insiste em me invisibilizar. Cada vez que menciono minha orientação sexual, estou reivindicando um espaço que me foi negado por muito tempo. Esse ato de nomeação não é apenas sobre mim, mas sobre abrir portas para que outros/as alunos/as e colegas possam se sentir igualmente vistos e aceitos.

As narrativas de Obá e Iansã confirmam o que argumenta Butler (2003) ao afirmar que as identidades de gênero são constituídas por meio de repetidas performances. Essas performances são reguladas por normas sociais que definem o que é considerado adequado ou inadequado para cada gênero. No entanto, ao mesmo tempo em que essas performances podem reforçar as normas existentes, elas também têm o potencial de subvertê-las, abrindo espaço para novas formas de expressão de gênero.

Obá e Iansã, ao relatarem seus trejeitos, exemplificam como as performances de gênero se manifestam no cotidiano e como essas manifestações podem ser tanto conformistas quanto desafiadoras das expectativas sociais. Por meio da conscientização e da reflexão crítica sobre essas performances, é possível questionar e desconstruir as normas de gênero estabelecidas, promovendo maior liberdade de expressão e diversidade de identidades.

Algo que descartamos na narrativa de Iansã também é a questão do assumir-se gay *dentrofora* da escola, pois, ao mencionar sua orientação sexual, esse professor desafia a heterodesignação imposta pelo currículo escolar e pelas normas sociais. Essa ação é um ato de resistência contra a marginalização e a invisibilidade. A reivindicação de espaço e a nomeação de sua identidade sexual não são apenas uma afirmação pessoal, mas um esforço para subverter

as estruturas de poder que determinam quais identidades são consideradas legítimas e dignas de reconhecimento social.

Esse ato de inclusão não é apenas um gesto pedagógico, mas também um ato político que desafia as normas hegemônicas e a heterodesignação imposta pelo currículo tradicional. Nesse sentido, cabe destacar um fragmento da narrativa de Obá quando ele afirma que dizer-se gay, dizer-se viado, dizer-se bi "[...] não é fácil até porque tudo é também uma construção. Inclusive, o ato sexual é uma construção. E a gente só vai perceber isso ao longo da vida". E conclui: "Mas é importante, sim, nos assumirmos, pois isso traz uma implicação política, de um corpo que é político".

Essa ideia de corpo como corpo político nos leva à reflexão proposta por Bento (2006) sobre os processos de desconformidade, na qual ela afirma que os sofrimentos resultantes da discordância entre o corpo sexuado e a identidade de gênero são imensos e os constrangimentos enfrentados por essas pessoas são inimagináveis. Ampliando essa discussão, é crucial entender que o corpo não é apenas um objeto biológico, mas também um campo de significações sociais e culturais, pois carrega as marcas das normas e expectativas impostas pela sociedade, funcionando como um espaço onde se manifestam as tensões entre conformidade e resistência.

O corpo, portanto, se torna um palco de luta política, no qual as pessoas que vivem em desconformidade com as normas de gênero desafiam constantemente as estruturas de poder que tentam disciplinar e regular suas existências. As experiências de sofrimento e constrangimento não surgem apenas da discordância interna entre o corpo e a identidade, mas também da pressão social para que este corpo se alinhe às expectativas normativas de gênero. Esses processos de normatização tentam silenciar e invisibilizar corpos que não se encaixam nos moldes tradicionais, reforçando uma ordem social que privilegia a conformidade e pune a diferença.

Além disso, o ato de "assumir-se gay", como mencionam os professores, é uma performance que carrega consigo uma implicação política poderosa. Assumir-se publicamente é mais do que uma simples declaração de identidade: é um ato de resistência que desafia as normas heteronormativas profundamente enraizadas na sociedade e, particularmente, no ambiente escolar. Ao se assumir, o indivíduo rompe com o silêncio imposto pela heteronormatividade, questionando as expectativas sociais que invisibilizam ou marginalizam as identidades LGBTQI+. Esse ato de afirmação pessoal reverbera além do indivíduo, gerando

um impacto coletivo. Ao assumir-se, o professor não apenas reivindica seu direito à existência plena e autêntica, mas também abre caminho para que outros se sintam capacitados a fazer o mesmo. Essa visibilidade cria uma rede de apoio que pode ser crucial para outros indivíduos, especialmente em contextos nos quais a repressão e a discriminação ainda são fortes.

A cultura escolar que, como destacam os participantes da pesquisa, continua marcada pela heteronormatividade, pode ser profundamente afetada por esses atos de visibilidade. Quando professores se assumem, eles não apenas desafiam as normas, mas também educam, mostrando aos/às alunos/as e colegas que identidades diversas existem e merecem respeito. Isso tem o potencial de transformar o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo, onde as diferenças são valorizadas em vez de reprimidas.

Além disso, o ato de se assumir pode desencadear discussões importantes dentro da escola sobre diversidade, respeito e igualdade. Essas conversas são essenciais para desconstruir preconceitos e criar um ambiente onde todos, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual, possam se sentir seguros e valorizados. Dessa forma, a performance de assumir-se gay torna-se um ato de resistência e transformação que pode contribuir para a construção de uma cultura escolar mais justa e inclusiva.

Em outras palavras, a heteronormatividade, que estabelece a heterossexualidade como a única maneira legítima de expressar a sexualidade, faz com que todas as outras formas sejam consideradas desviantes e ilegítimas. Como resultado, muitos professores se sentem desconfortáveis e evitam discutir a construção das identidades de gênero no ambiente escolar porque essa discussão desafia normas sociais profundamente enraizadas. Ao abordar essas questões, os professores correm o risco de enfrentar resistência, discriminação e, até mesmo, represálias por parte da comunidade escolar, por pais/responsáveis ou colegas que ainda estão imersos em valores conservadores. Esse medo de retaliação e o desejo de evitar conflitos contribuem para o silêncio e a omissão em relação à diversidade sexual e de gênero na Educação.

Sobre isso, Oxumaré aponta que sempre “sentiu que havia um silêncio desconfortável quando o assunto era sobre a sua sexualidade e/ou a construção das identidades de gênero”. Para ele, “muitos de seus colegas evitava tocar no tema, temendo as reações de pais e

administradores. Eles se sentiam constrangidos e preferiam não desafiar a norma estabelecida, contribuindo, assim, para a perpetuação desse ambiente excludente".

Nesse sentido, a falta de discussão sobre questões de gêneros e sexualidades, conforme citado por Oxumaré, é uma manifestação do controle rigoroso do currículo escolar. Esse controle é uma estratégia deliberada, que visa manter uma visão estreita e heteronormativa, suprimindo qualquer tentativa de incluir perspectivas diversas. Essa exclusão não é apenas um descuido, mas, sim, uma prática intencional que perpetua desigualdades e invisibiliza a (re)existência de alunos/as que não se encaixam na norma estabelecida.

Currículo escolar que funciona como um dos aparatos ideológicos do Estado, por isso não é neutro: é uma construção social que reflete e reforça as relações de poder existentes. A escola, como instituição, opera dentro dessas dinâmicas de poder, funcionando, muitas vezes, como um espaço de reprodução de ideologias dominantes. O currículo escolar, ao ser controlado de maneira a excluir discussões sobre diversidade de gênero e sexualidade, serve como um instrumento de manutenção da ordem social vigente, reforçando a normatividade e marginalizando aqueles/as que se desviam dela.

Ao trazer para o diálogo as narrativas de Obá e Iansã, com as ideias de Butler (2003) sobre performatividade de gênero, podemos analisar como suas ações educativas são uma forma de resistência e transformação. Eles não estão apenas desafiando as normas curriculares, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade em que todas as identidades possam ser expressas e valorizadas.

Desse modo, inferimos que essa abordagem pedagógica que reconhece a importância das performances repetidas e a implicação política das identidades é crucial para promover a equidade e a justiça social na Educação. Ao fazer isso, os docentes também estão engajados em um ato político, reconhecendo que "o corpo é político" (Bento, 2006, p. 12) e que a visibilidade e a nomeação das identidades marginalizadas têm implicações políticas significativas.

Bento (2006) afirma que o corpo não é apenas um objeto biológico, mas também um campo de significação política. A maneira como os corpos são percebidos, regulados e representados na sociedade tem profundas implicações para a formação de identidades e para as relações de poder. Quando Obá narra que "dizer-se gay, dizer-se viado, dizer-se bi, não é fácil até porque tudo é também uma construção", ele está destacando que essas identidades são

formadas por meio de um processo contínuo de negociação e resistência contra as normas sociais predominantes.

Nesse caso, a visibilidade e a nomeação das identidades marginalizadas têm implicações políticas, sociais e culturais significativas. Quando os professores mencionam suas orientações sexuais e suas identidades raciais e corporais, estão reivindicando um espaço que, historicamente, lhes foi negado e limitado, e no qual foram silenciados. Esse ato de nomeação é um desafio direto à heterodesignação, que tende a silenciar e estereotipar identidades não hegemônicas. Ao tornar suas identidades visíveis, os docentes estão afirmando suas identidades, subvertendo as normas de gêneros e sexualidades que buscam regulá-las.

O corpo, entendido como político a partir das ideias de Bento (2006), é aquele que desafia as estruturas de poder e cria espaços de expressão e resistência. As narrativas dos professores mostram como a Educação é um campo de luta política, no qual as identidades são negociadas e afirmadas em um esforço contínuo para promover a justiça social e a inclusão. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de identidades, os docentes não apenas enriquecem a experiência educacional dos/as estudantes, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa com as diferenças.

Essas narrativas também se alinham com a ideia de que a inclusão de experiências e contribuições diversas no currículo escolar é uma forma de resistir à heterodesignação. Ao publicitar as identidades, os professores desafiam estruturas de poder que mantêm certos grupos à margem. Os docentes reconhecem que a visibilidade e a aceitação dessas identidades são passos essenciais para a justiça social e para a construção de uma comunidade educacional inclusiva.

O participante Oxumaré nos ajuda a entender como os currículos escolares da Educação Básica são regidos por movimentos de silêncio e exclusão dessas temáticas, pois, por serem percebidas/tidas como anormais, devem ser reprimidas. A esse respeito, ele narra: “[...] na escola onde lecionei, percebi que questões de gênero e diversidade sexual raramente são abordadas. É como se houvesse um acordo tácito entre as/os professoras/es e a instituição para manter essas discussões fora da sala de aula”. E continua: ‘“Esses assuntos não são apropriados para crianças’”, já ouvi, várias vezes. No entanto, a ausência dessas discussões apenas perpetua um ciclo de ignorância e repressão”.

Nesse caso, as narrativas dos professores nos dão pistas para afirmar que a escola parece ser um *espaçotempo* de discriminações e preconceitos, que não sabe lidar com os diversos modos de ser/estar no/com o mundo, mas, ao contrário, vai alocando os *corposvidas* (Sousa, 2022) que burlam a regras da heteronormatividade no lugar de estranho, pois ser um *corpovida* estranho é uma experiência recorrente nas narrativas de Obá, Iansã e Oxumaré.

Ao refletirmos sobre as narrativas de Obá, Iansã e Oxumaré em diálogo com Louro (2014), pensamos como esse *espaçotempo* trabalha, retroalimenta e reafirma "[...] um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural" (Foucault, 2012, p. 284), respaldo para o disciplinamento dos *corposvidas,* das identidades ditas como "anormais". Dessa forma, as identidades, o que somos e o que nos tornamos saem desse jogo entre o coletivo-individual, mas sempre com foco na normatividade. Esse jogo entre o individual-coletivo reforça a dominação de um pensamento que busca ser único e homogêneo, estabelecendo padrões ideais a serem alcançados, ocultando conflitos e marginalizando as diferenças.

Ainda sobre a questão dos modos como a escola opera no coletivo-individual a partir da normatividade, recorremos a Caetano (2016), pois nos ajuda a pensar que esse jogo afeta a individualidade e a sociabilidade de todos os indivíduos presentes nos ambientes escolares, validando, desafiando e/ou discriminando seus *corposvidas* com base na proximidade ou distância em relação aos modelos valorizados e, consequentemente, integrados ao currículo escolar. Isso porque entendemos que o currículo, que é um campo de construção de narrativas engendrado de relações de poder e, por isso, constrói representações em seu processo de formulação e implementação, heterodesignando *corposvidas* como normais e anormais. Representações, como afirma Rangel (2013), são construídas discursivamente, atribuindo significados com base em critérios de validação e legitimidade, critérios estes definidos pelas relações de poder dominantes.

Em outras palavras, o que é considerado válido ou legítimo, em termos de representação, é determinado por quem detém o poder e influência as normas e padrões estabelecidos. Sendo assim, as relações de poder estão profundamente entrelaçadas com as realidades objetivas e subjetivas dos indivíduos e dos contextos em que estão inseridos.

Nessa lógica, o controle sobre a narrativa e a forma como se descreve e define o outro são determinantes na construção das representações (Caetano, 2005). Quem detém o poder de contar a história, de descrever como o outro é constituído, como funciona e quais atributos possui, é quem define o que é reconhecido como "realidade". Essa dinâmica apresentada revela, portanto, que o poder não apenas influencia, mas, essencialmente, molda o que é considerado legítimo e verdadeiro em uma determinada realidade social.

Dessa forma, a capacidade de narrar e representar não é neutra, mas, sim, reflexo das relações de poder que dominam e estruturam a percepção e a validação das experiências e identidades. Poder que, como pudemos perceber pelas narrativas de Obá, Iansã e Oxumaré, tem a capacidade de legitimar ou deslegitimar as pessoas a partir de suas aparências, promovendo um processo de heterossexualização dos/as estudantes (Caetano, 2016).

Acerca disso, as narrativas dos professores (re)velam que o currículo adota representações de uma norma hegemônica para compreender masculinidade e feminilidade, como afirma Oxumaré a seguir:

> Nas minhas interações com os/as alunos/as e na análise das práticas pedagógicas, fica evidente que o currículo não apenas descreve, mas também reforça uma visão binária e tradicional de gênero. Isso se torna ainda mais claro quando, em vez de discutirmos essas questões abertamente, elas são frequentemente invisibilizadas ou silenciadas. Masculinidade e feminilidade são apresentadas como conceitos fixos e opostos, com características bem definidas e esperadas para cada gênero.

E continua:

> Um exemplo que ilustra essa situação é uma criança que frequenta a escola e, ao enfrentar a divisão das filas – que são separadas por "meninos" e "meninas" –, insistia em ficar na fila das meninas. Devido a essa insistência, todos os dias havia uma confusão, pois o sistema rígido de divisão não aceitava bem essa preferência. Esse exemplo demonstra claramente como o currículo e as práticas escolares podem criar situações problemáticas ao reforçar normas de gênero limitantes e não reconhecer a diversidade das identidades de gênero (Oxumaré, entrevista concedida em 2023).

Nessa perspectiva, pontuamos a necessidade de rever o currículo, considerando a diversidade epistemológica e as nuances que emergem no mundo globalizado. É crucial (re)pensar e defender uma pedagogia transgressora que desobedeça, crie e recrie modos mais ecológicos de aprender e ensinar, comprometida em combater todo e qualquer processo de opressão e discriminação. Logo, essa pedagogia deve reconhecer a importância de abordar as diversas formas de heterodesignação presentes dentro e fora da escola. Dessa forma, como

explicam Rangel, Caetano e Sousa (2021), é fundamental uma pedagogia capaz de dialogar sobre como é possível criar estratégias e desenvolver práticas pedagógicas não normalizadoras e não coercitivas, a fim de produzir um processo de ensino e aprendizagem voltado para a diversidade.

Assim, é necessário enfrentar o movimento de produção de ausência, invisibilização e silenciamento das discussões sobre gêneros, sexualidades e outros marcadores sociais da diferença. Devemos substituir essa produção pelo que Conceição (2021, p. 33) chama de "uma ativa produção da presença", isto é, integrar e valorizar as múltiplas vozes e experiências que compõem a realidade escolar e global a fim de promover uma educação que realmente reflita e respeite a diversidade humana. Por isso, é imperativo superar o poder disciplinar, que é refletido e exercido na experiência narrada por Oxumaré, já que um currículo que opera nessa perspectiva "[...] controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar" (Foucault, 2012, p. 174). Consequentemente, a visibilidade das discussões sobre gêneros, sexualidades e outros marcadores sociais no currículo escolar é crucial para garantir que todas as identidades sejam reconhecidas e respeitadas. Quando essas questões são negligenciadas, perpetua-se a marginalização e o silenciamento de muitas pessoas; um ato que, frequentemente, é intencional para manter o *status quo.*

Nesse diálogo, retomamos as ideias de Conceição sobre "uma produção ativa da presença" (Conceição, 2021, p. 33). Acreditamos que a escola é, de fato, um *espaçotempo* de agenciamento e perpetuação das normas de gênero e da sexualidade heterossexual. Por essa razão, a escola, muitas vezes, inviabiliza, silencia, estigmatiza e busca controlar os *corposvidas* que escapam, discordam e confrontam esse padrão heteronormativo. No entanto, *Pra não dizer que não falei das flores*, como cantou Vandré (Pra não […], 1968), esses *corposvidas*, que perturbam o projeto normativo da escola, também narram outras possibilidades de existências, como manifestado em suas narrativas.

> Como professor, ao perceber que o currículo é heteronormativo e permeado por machismo, homofobia, transfobia e racismo, procuro confrontá-lo o tempo todo na minha sala de aula. Mesmo que essa seja uma tarefa solitária, já que não percebo meus/minhas colegas fazendo o mesmo, vou criando espaços de fissura e discutindo essas questões com os/as estudantes. Embora saiba que não vamos derrubar esse sistema de forma isolada, acredito na importância de resistir e questionar, mesmo que em pequenos gestos, para fomentar a conscientização e a transformação (Obá, entrevista concedida em 2023).

> Na minha prática pedagógica, apesar de todo o engessamento e padronização do currículo, sempre busco criar um ambiente de discussão e reflexão crítica sobre questões de gênero, sexualidade e raça. Um exemplo disso foi quando, durante uma aula de história, abordei o papel das mulheres negras na resistência contra a escravidão no Brasil. Em vez de apenas seguir o conteúdo do livro didático, que muitas vezes marginaliza essas figuras, trouxe à tona histórias de mulheres como Dandara dos Palmares e Tereza de Benguela. Além disso, parto sempre da minha própria história de vida como homem gay, pobre, negro e gordo, sinalizando como o currículo, da maneira que está estruturado e praticado, invisibiliza a história de pessoas como eu (Iansã, entrevista concedida em 2023).

As narrativas vão denunciando e anunciando o quanto o currículo escolar trabalha com ideias, normas fixas, nos quais a heterossexualidade compulsória funciona como um regime político que, por meio de diversos artefatos culturais, pressiona os indivíduos para que todos se conformem à heterossexualidade. Nesse contexto, *corposvidas* com pênis são incentivados a se masculinizar e *corposvidas* com vagina a adquirir características tradicionalmente associadas ao feminino, como delicadeza. Esses modelos convergem para criar sujeitos normatizados e generificados, encontrando, no currículo escolar, um *espaçotempo* de (re)produção contínua, constituindo, assim, a norma, uma vez que a norma não é apenas um princípio de inteligibilidade; ela é um fator pelo qual um determinado exercício de poder se estabelece e se legitima (Foucault, 2012).

Por outro lado, as narrativas também sinalizam fios-fragmentos de subversões; ainda que, muitas vezes, solitárias, se revelam nos relatos de resistência de figuras como Obá, Iansã e Oxumaré. Estes personagens, com suas vivências e histórias, oferecem fissuras nas normas que legitimam certos *corposvidas* e práticas sexuais enquanto reprimem e marginalizam outras. Como professores, mesmo que de forma isolada, os profissionais estão constantemente rasurando, provocando rupturas e subvertendo as normas instituídas na cultura e organização escolar.

Essas rupturas e rasuras tornam-se evidentes quando eles narram suas experiências e enfrentamentos. Seus relatos não apenas desafiam a hegemonia das normas estabelecidas, mas também abrem espaço para a emergência de novas formas de ser e existir no mundo. Ao trazer à tona as complexidades e contradições das identidades de gêneros e sexualidades, esses professores criam brechas na rigidez do sistema escolar, promovendo uma educação inclusiva e sensível à diversidade.

Dessa maneira, a atuação desses professores torna-se uma forma de resistência ativa, em que cada pequena ruptura representa um passo em direção à construção de uma escola que não apenas reconhece, mas valoriza a pluralidade dos *corposvidas* que ali coexistem. No entanto, essa resistência enfrenta desafios significativos dentro das práticas pedagógicas e da formação de professores que, muitas vezes, estão impregnadas por normas cisheteronormativas. Essas normas moldam os currículos, os materiais didáticos e as abordagens pedagógicas, resultando em um processo de ensino-aprendizagem que marginaliza ou silencia as identidades e experiências não conformes. Consequentemente, os professores que buscam romper com esses padrões enfrentam a difícil tarefa de desconstruir esses pressupostos profundamente enraizados tanto em sua formação quanto em sua prática diária. Essas ações, ainda que discretas e solitárias, são fundamentais para a transformação das estruturas educacionais e para o fortalecimento de uma pedagogia que celebra as múltiplas formas de ser e viver. Além disso, ao desafiar a normatividade vigente, esses educadores abrem caminho para que futuros profissionais da Educação possam desenvolver práticas mais inclusivas e críticas, promovendo um ambiente de ensino que acolha e respeite todas as identidades.

Em outras palavras, fica perceptível pelo estudo que todo currículo reflete a vida (Corazza, 2012). No caso deste estudo, isso abrange a vida de professores gays que (co)existem e resistem, (re)criando, desafiando, contornando e expandindo suas identidades não normativas em todos os *espaçostempos*. Eles fazem isso mesmo quando essas identidades são moldadas e reguladas pela heteronorma presente nos currículos das escolas onde trabalham.

4 Conversas (in)conclusivas

Como conversas (in)conclusivas, foi possível analisar que os conceitos de heterodesignação e estigmatização desempenham um papel central na perpetuação das desigualdades de gêneros e sexualidades dentro do currículo escolar.

A heterodesignação, ao impor identidades e comportamentos baseados em normas cisheteronormativas, reforça a exclusão daqueles/as que não se conformam a esses padrões. Esse processo de estigmatização opera, a nosso ver, como um mecanismo de controle social,

marginalizando e silenciando identidades dissidentes, fato que contribui para a manutenção das estruturas de poder androcêntricas e cisheteropatriarcais.

Dessa forma, o estudo evidenciou como essas dinâmicas se manifestam nas práticas curriculares nas três escolas da Bacia do Jacuípe/BA, (re)velando que o currículo, longe de ser neutro, é um espaço no qual as disputas por reconhecimento e inclusão acontecem diariamente. Ao analisar as narrativas dos professores, foi possível identificar as maneiras sutis e explícitas pelas quais a heteronormatividade é reiterada e como impacta a formação das identidades dos/as estudantes, muitas vezes, limitando suas expressões de gêneros e sexualidades.

Nessa direção, as narrativas dão pistas para afirmar que, mesmo com todas as mudanças e conquistas alçadas nos últimos tempos pelos sujeitos que foram heterodesignados gays na infância e hoje se reconhecem e assumem essa identidade, os currículos das escolas onde os docentes lecionam continuam impregnados de perspectivas de naturalização e de cristalização das identidades sociais, de gêneros e sexualidades, sendo a diferença estigmatizada e colocada no lugar da estranheza. Estranheza que marca, de distintas maneiras, os *corposvidas* que burlam, fissuram a norma e a coerência entre sexo-gênero-desejo-orientação sexual. A situação se torna ainda complexa quando essas identidades e formas políticas são influenciadas por outras características, como classe, raça/etnia e gênero (Rangel; Caetano; Sousa, 2021).

Por outro lado, as narrativas sinalizam que, mesmo que os *espaçostempos* das escolas, por meio do seu currículo, não estejam preparados para promover a dignidade e a cidadania de *corposvidas* como os deles, ou para qualquer outra forma de viver a sexualidade que não esteja na perspectiva heteronormativa, é possível desenvolver práticas pedagógicas que indagam o currículo escolar prescrito e vivido, criando oportunidades e possibilidades de desconstrução da heterossexualidade como única norma natural e aceitável, conforme narra o professor Obá: "[...] a escola, paradoxalmente, é um espaço onde nos sentimos acolhidos e, ao mesmo tempo, expulsos. Percebo que permanecer na escola é um ato de rebeldia por parte de nós, gays, e de todas as pessoas que não se enquadram na norma heteronormativa".

Em outras palavras, apesar de toda a estigmatização e das desigualdades presentes, os professores gays também apontam espaços de ruptura e fissura nas normas estabelecidas. Esses educadores, a partir de suas práticas pedagógicas e vivências pessoais, criam brechas dentro do

currículo tradicional, em que resistem às imposições normativas e promovem a inclusão de outras formas de ser e existir.

Essas iniciativas, embora, muitas vezes, solitárias e desafiadoras, são fundamentais para a transformação do ambiente escolar, por possibilitarem a abertura de caminhos para um currículo inclusivo e para uma Educação que reconheça e valorize a diversidade.

Com essa mirada, para Oxumaré, "embora a escola passe o tempo todo ensinando a ser hetero e desconsidera ou invisibiliza outros modos de vidas, o ambiente escolar deveria ser e é um local de aprendizado, de crescimento e inclusão para todos/as". E conclui ele: "[...] por isso, não é possível e tampouco aceitável que, muitas vezes, ele reflita e perpetue uma visão limitada e excludente das sexualidades e dos gêneros".

De fato, concordamos com Obá e Oxumaré que a escola, como *espaçotempo* de sociabilidade e produção de conhecimentos, deve reconhecer, valorizar, desinvisibilizar e falar das multiplicidades e das singularidades epistemológicas dos mundos. Deve, igualmente, reconhecer os modos de ser-existir e das possibilidades de criarmos e recriarmos nós mesmos e o mundo; um mundo que aceite, respeite e considere o outro como legítimo, onde a diferença seja *pensadapraticada* como lugar de enunciação e como compromisso epistêmico, político e ético.

Assim, esperamos que os dados produzidos nesta pesquisa contribuam para o campo de estudos de gênero, sexualidade e educação, especialmente em um contexto em que, ano após ano, a homofobia, o machismo, o sexismo, o racismo e outras formas de opressão continuam a tirar a vida de pessoas LGBTTI+, independentemente de idade, crença ou raça. Pessoas são mortas por terem uma orientação sexual não heterossexual, vítimas de homofobia e transfobia, que são aprendidas *dentrofora* da escola.

Os professores que participaram do estudo demonstraram que essa homofobia pode ser enfrentada e desconstruída. Assim, é possível (des)ensinar preconceitos e promover o aprendizado de valores, tais como respeito, solidariedade e igualdade, evidenciando a necessidade de uma mudança significativa nos currículos e práticas pedagógicas, a fim de acolher a diversidade e combater a discriminação no espaço escolar. Além disso, esses professores exercem pressão contra o próprio Estado, desafiando políticas públicas que perpetuam a exclusão e a marginalização de identidades não conformes. Ao resistirem às

normativas que reforçam a cisheteronormatividade e a homofobia institucional, eles não apenas reivindicam a inclusão e o respeito nas escolas, mas também pressionam por mudanças estruturais que devem se refletir em políticas educacionais mais inclusivas e equitativas. Dessa forma, a atuação desses professores transcende a sala de aula, contribuindo para um movimento mais amplo de transformação social e política, que busca garantir os direitos e a dignidade de todas as pessoas, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

Nesse contexto, a pesquisa reforça que a formação docente precisa incorporar, de modo transversal, debates sobre gênero, sexualidade e direitos humanos, de forma a fomentar práticas educativas comprometidas com a equidade e a justiça social. Isso implica reconhecer o professor como sujeito político, capaz de problematizar as normas que sustentam a exclusão e de atuar na construção de um currículo sensível às diferenças. Do mesmo modo, aponta para a urgência de políticas de formação continuada que promovam o diálogo entre teoria e prática, incentivem a escuta sensível e estimulem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas. Ao valorizar essas dimensões, a formação de professores se consolida como um *espaçotempo* de resistência, criação e (des)formação (Sousa, 2022), fundamental para a consolidação de uma escola verdadeiramente democrática e plural.

Nesse processo, o ato de formar-se implica também desconstruir saberes cristalizados, questionar verdades instituídas e abrir-se à escuta do/a outro/a como exercício ético e político (Sousa, 2022). Trata-se de compreender a docência não apenas como uma prática técnica, mas como uma prática reflexiva e comprometida com a transformação social. Assim, a formação docente se torna um território de disputa de sentidos, no qual emergem novas possibilidades de *serestar* na Educação e no/com o mundo, em diálogo com as diferenças e as singularidades que constituem o cotidiano escolar.

A (des)formação é compreendida como movimento contínuo de desaprendizagem e reinvenção, no qual os sujeitos se permitem revisitar suas próprias trajetórias, crenças e afetos (Sousa, 2022). A pesquisa, ao evidenciar as narrativas e experiências desses professores, mostra que o enfrentamento à homofobia e à cisheteronormatividade não se restringe ao campo das políticas públicas, mas atravessa a própria subjetividade docente. Desse modo, a formação se configura também como um exercício de autoconhecimento e de responsabilização coletiva,

que potencializa o surgimento de práticas pedagógicas emancipatórias e sensíveis às diversidades humanas.

A valorização desse processo demanda que as instituições formadoras assumam o compromisso de repensar seus currículos e metodologias, de modo a incluir perspectivas interseccionais e decoloniais que questionem os padrões hegemônicos de conhecimento. A incorporação de epistemologias feministas e de saberes produzidos nas margens – historicamente deslegitimados – é essencial para tensionar as estruturas que sustentam as desigualdades e afirmar uma Educação baseada na pluralidade de vozes e experiências. Assim, a formação de professores deixa de ser apenas um processo de transmissão de conteúdos e se afirma como um gesto político de resistência, criação e transformação social.

Referências

ABRAHÃO. Maria Helena Menna Barreto (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: teoria e empiria.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462. Acesso em: 16 jun. 2024.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Os gestos do silêncio para esconder as diferenças**. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: https://sexualidadeescola.furg.br/biblioteca/dissertacoes?download=17:gestossilencio. Acesso em: 16 set. 2026.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Performatividades reguladas**: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; SOUSA, Nilcelio Sacramento de; SILVA, José Rodolfo Lopes da. “Na minha família não”: culturas e investimentos em família, homossexualidade e

cisheteropatriarcado. **Revista Ártemis**, v. 34, n. 1, p. 217-229, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/61922. Acesso em: 20 mar. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

CONCEIÇÃO, Vércio Gonçalves. Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro. *In:* SANTANA, Bruno; PEÇANHA, Leonardo Morjan Britto; CONCEIÇÃO, Vércio Gonçalves (org.). **Transmasculinidades negras**: narrativas plurais em primeira pessoa. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2021. p. 21-24.

CORAZZA, Sandra Mara. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. *In:* SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL — ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-15. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1tkC44p0unt_YNJPlD5YGz_ptoJn0hTf-/view. Acesso em: 20 mar. 2024.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, Angela. **Uma autobiografia**. São Paulo: Boitempo, 2019.

DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? *In:* BALBIER, Étienne *et al.* (org.). **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In:* RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 41-64.

FERREIRA, Carolina Branco de Castro. Feminismos web: linhas de ação e maneiras de atuação no debate feminista contemporâneo. **Cadernos Pagu**, n. 44, p. 199-228, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1809-4449201500440199.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HARAWAY, Donna. **Manifesto das espécies companheiras**: cachorros, pessoas e alteridade significativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HINING, Ana Paula Silva; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Cisgeneridade: um operador analítico no transfeminismo brasileiro. **Revista Estudos Feministas**, v. 31, n. 1, e83266, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n183266.

HOOKS, bell. **Eu não sou uma mulher?** mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

MELLO, Germana Maria Guinle de. **Minha corpa é voz de afeto**: a cisheteronormatividade encarnada na cidade e o direito como impedimento para o fim do mundo. 2022. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo? **Cadernos de Pesquisa**, n. 102, p. 23-45, 1998. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/738. Acesso em: 2 jul. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por "bom desempenho" e a garantia das diferenças. *In:* DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; SANTOS, Lucíola (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 132-171.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 91-115, 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100005.

PRA NÃO dizer que não falei das flores. Compositor e intérprete: Geraldo Vandré. *In:* **Geraldo Vandré no Chile**. Rio de Janeiro: Philips, 1968. 1 disco de vinil, lado B, faixa 1 (6 min).

RANGEL, Mary. Desigualdades e seus efeitos na autorrepresentação. *In:* RANGEL, Mary (org.). **A escola diante da diversidade**. Rio de Janeiro: Wak, 2013. p. 10-26.

RANGEL, Mary; CAETANO, Marcio; SOUSA, Nilcelio Sacramento de. Contradições entre projetos e práticas anti-homofóbicas no contexto educacional da escola. **Educação em Foco**, v. 24, n. 42, p. 379-399, 2021. DOI: https://doi.org/10.24934/eef.v24i42.4988.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. *In:* JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. p. 183-211.

RODRÍGUEZ, Magda. El feminismo francés de la diferencia. *In:* AMORÓS, Celia (org.). **Historia de la teoría feminista**. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, 1994. p. 214-240.

ROSSATO, Bruno Costa Lima; SOUSA, Nilcelio Sacramento de; BARRETO, Rafael Chaves Vasconcelos. Invenções cotidianas, formação de professoras e as audiovisualidades: uma turma de pedagogia na pandemia. **Olhares**, v. 10, n. 1, p. 1-17, 2022. DOI: https://doi.org/10.34024/olhares.2022.v10.14119.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a "economia política" do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993.

SILVA, José Rodolfo Lopes da; CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; SOUSA, Nilcelio Sacramento de. "Na minha família não": culturas e investimentos em família, homossexualidade e cisheteropatriarcado. *In:* MORALES MORGADO, Erla Mariela (ed.). **Interculturalidad, inclusión y equidad en educación**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2023. p. 69–77. DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ03216977.

SILVA, Roberto Vinicio Souza da; NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do; CAETANO, Marcio. A bicha docente despachada: sociopoetizando a educação nas diferenças. **Textura**, v. 23, n. 55, p. 194–214, 2021. DOI: https://doi.org/10.29327/227811.23.55-9.

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

SOUSA, Nilcelio Sacramento de. **Viagens e narrativas sobre gênero e sexualidade na (des)formação docente**: (re)invenção de mim e de nós. 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285. Acesso em: 20 mar. 2024.

TOLEDO, Rodrigo. **Homofobia e heterossexismo na escola**: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica. 2018. 191 f. Tese (Doutorado em

Educação: Psicologia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.