



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - *CAMPUS* XIV  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPGED  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

MANOEL LUIZ SANTOS DA SILVA

**PROFESSORALIDADES HETERODISSIDENTES: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DE RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO AO PRECONCEITO NA ESCOLA**

Conceição do Coite – BA  
2024

MANOEL LUIZ SANTOS DA SILVA

**PROFESSORALIDADES HETERODISSIDENTES: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DE RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO AO PRECONCEITO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Stricto Sensus - Mestrado em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Educação e Diversidade.  
Orientadora: Zuleide Paiva da Silva  
Linha de Pesquisa: Cultura, Docência e Diversidade

Conceição do Coite – BA  
2024

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Silva, Manoel Luiz Santos da

Professoralidades heterodissidentes: uma prática pedagógica de resistência e enfrentamento ao preconceito na escola. / Manoel Luiz Santos da Silva. - Conceição Coité, 2024.

170 f.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zuleide Paiva da Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação – Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

1. Professoralidades heterodissidentes. 2.Experiências. 3. Professores/as. 4. LGBTQIAPN+. 5. Escola. I. Silva, Zuleide Paiva da II. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 371

MANOEL LUIZ SANTOS DA SILVA

**PROFESSORALIDADES HETERODISSIDENTES: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DE RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO AO PRECONCEITO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Diversidade (PPGED), na linha de pesquisa Cultura, Docência e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em março de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade.

Conceição do Coité-BA, 11 de março de 2024.

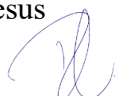
**Banca Examinadora:**

Zuleide Paiva da Silva



Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia,  
UFBA, Brasil  
Universidade do Estado da Bahia

Rosane Meire Vieira de Jesus



Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação pela  
Universidade Federal da Bahia  
UFBA, Brasil  
Universidade do Estado da Bahia

Pedro Paulo Souza Rios

Documento assinado digitalmente



PEDRO PAULO SOUZA RIOS

Data: 08/07/2024 18:27:48-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe  
UFS, Brasil  
Universidade do Estado da Bahia

Ivanildo Amaro de Araújo



Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas  
Unicamp, Brasil  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dedico esta dissertação aos/as professores/as  
colaboradores/as dessa pesquisa  
Estéfane Mendes da Silva,  
Gersier Ribeiro dos Santos,  
José Mateus Carvalho dos Santos,  
Marcelo (pseudônimo)  
Sueli Santana Santos,  
Thiago Nunes Amorim,  
Yasmim Araújo do Nascimento,  
a Yuri Barbosa Martins de Oliveira  
e a professores/as LGBTQIAPN+  
que fazem das suas professoralidades um ato político  
de resistência e combate a toda forma de preconceito e discriminação.

## AGRADECIMENTOS

A minha trajetória acadêmica, desde a graduação em Pedagogia, vem sendo marcada por desafios. A partir da minha experiência, costumo dizer que residi em cidades distantes dos polos universitários é sempre mais difícil prosseguir na carreira acadêmica, principalmente quando se trata de pós-graduação. Por exemplo, para eu cursar o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED - exigiu coragem e determinação para fazer conversões radicais na minha vida. A começar pela necessidade de mudança de cidade, de Jeremoabo para Conceição do Coité, a fim de poder contemplar as atividades propostas pelo curso.

Inicialmente quero agradecer a Deus, à Nossa Senhora Imaculada da Conceição, por quem tenho devoção materna, e aos orixás, por honrarem a minha fé, me conduzindo, fortalecendo e inspirando com sabedoria durante toda caminhada acadêmica. À minha mãe, Dona Juraci, que tanto se esforçou para que eu desse os primeiros passos nos estudos. Ao meu pai, Luiz Abílio (em memória), que, apesar das poucas condições, sempre se orgulhou de ver seus filhos e filhas na escola. Ao meu namorado, Dioclenison, as minhas irmãs Eugênia e Eunice, sobrinhas e sobrinhos, agradeço por me apoiarem nessa trajetória, por estarem sempre presentes independente da distância geográfica.

Às minhas amigas e amigos que se alegraram e celebraram comigo essa conquista. À todas e todos, meus sinceros agradecimentos e carinho! Por falar em celebrar não posso deixar de externar a minha gratidão à “Família Eulina Sá”, composta por colegas de trabalho da instituição escolar a qual sou vinculado, muito obrigado por vibrarem e festejarem o meu ingresso no MPED.

Falando e lembrando de pessoas que vibram na mesma sintonia que a gente, quero estender meus agradecimentos a minha professora das séries iniciais “Delicinha”, quem primeiro me conduziu pelos caminhos da alfabetização e saberes, as professoras Zilda e Creuza que me oportunizaram as primeiras experiências da docência e a professora Maria Dant querida “Marilu”, pela sua atenção e apoio para seleção deste mestrado.

Com muita satisfação quero registrar o prazer de ter compartilhado, durante esses dois últimos anos, a alegria do encontro com colegas da turma do MPED 2022.1 nas aulas. De modo especial à minha querida amiga Ariane Confessor, pelo apoio em todos os momentos dessa pesquisa. Certamente, nossas conversas contribuíram significativamente e tornaram o processo mais dinâmico e espirituoso. À estimada amiga Sueli Santana, pela troca de ideias sobre o estudo, por ser companheira fiel do início ao fim dessa escrita, muito, muito obrigado! À

querida Gercilene, pelas palavras serenas e pela amizade que foi sendo construída de maneira delicada e afetuosa durante o curso, todo meu carinho e agradecimento.

À professora Zuleide Paiva, orientadora deste estudo, meus sinceros agradecimentos, primeiramente por acreditar e acolher a proposta dessa pesquisa, mas principalmente, por ter segurado a minha mão com carinho e generosidade, sempre apontando e incentivando a desbravar caminhos ainda não percorridos rumo a novos horizontes, outros saberes e produção de novos conhecimentos. Meus sinceros agradecimentos!

À banca de qualificação, à professora Rosane Meire Vieira de Jesus, aos professores Ivanildo Amaro de Araújo e Pedro Paulo Souza Rios, que generosamente apresentaram valiosas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse momento oportuno, de modo especial, quero agradecer aos professores e as professoras colaboradores/as dessa pesquisa pela confiança em confabular suas experiências docentes. Sem a colaboração e generosidade deles e delas esse estudo não seria possível. Muito obrigado!

Aproveito a oportunidade para externar meus agradecimentos ao Grupo de Pesquisa em Formação, Experiência e Linguagens – FEL, ao Grupo de Leituras e Estudos Interdisciplinares sobre Gênero e Sexualidade – GLEIGS e ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – PPGED, especialmente às professoras e aos professores que fizeram parte dessa trajetória e contribuíram significativamente com a ampliação dos meus conhecimentos. Também quero registrar meus agradecimentos aos funcionários da secretaria do MPED, especialmente ao secretário Pedro Márcio, o anjo bom na vida dos/as mestrandos/as, sempre disposto a tirar dúvidas e ajudar a resolver as questões burocráticas.

Nesse momento, não poderia deixar de saudar o Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior – DIFEBA, na pessoa da professora Ana Lúcia, pois, foi através dele que comecei a ter melhor percepção dos discursões acadêmicas relacionadas a diversidade na educação e tive conhecimento da seleção para o MPED.

Para finalizar, não poderia deixar de agradecer também à Universidade do Estado da Bahia - UNEB, por me acolher no seu seio desde a graduação em 2007, no Campus VIII – Paulo Afonso (polo em Jeremoabo) e atualmente na pós graduação no *Campus XIV* – Conceição do Coité. A UNEB é uma instituição que tenho forte laço afetivo por me oportunizar experiências transformadoras na minha vida pessoal e profissional.

***Eu quero é botar meu bloco na rua***

*Há quem diga que eu dormi de touca  
Que eu perdi a boca, que eu fugi da briga  
Que eu caí do galho e que não vi saída  
Que eu morri de medo quando o pau quebrou  
Há quem diga que eu não sei de nada  
Que eu não sou de nada e não peço desculpas  
Que eu não tenho culpa, mas que eu dei boabeira  
E que Durango Kid quase me pegou*

*Eu quero é botar meu bloco na rua  
Brincar, botar pra gemer  
Eu quero é botar meu bloco na rua  
Gingar, pra dar e vender*

*Eu, por mim, queria isso e aquilo  
Um quilo mais daquilo, um grilo menos disso  
É disso que eu preciso ou não é nada disso  
Eu quero é todo mundo nesse carnaval*

*Eu quero é botar meu bloco na rua  
Brincar, botar pra gemer  
Eu quero é botar meu bloco na rua  
Gingar, pra dar e vender*

*(Sérgio Sampaio, 1972)*

## RESUMO

Este estudo tem o objetivo de analisar os modos de ser professore/as heterodissidentes a partir das experiências forjadas pelas sexualidades não heterossexuais a fim de compreender como esses modos de ser afetam a prática pedagógica e se constituem em saberes docentes fazendo emergir as professoralidades heterodissidentes. A principal questão que move esse estudo é: Como se constituem as professoralidades heterodissidentes? O percurso teórico-metodológico da pesquisa é feminista perspectivista. De natureza aplicada e abordagem qualitativa, este é um estudo autobiográfico. Nele, assumimos a conversa como procedimento metodológico. Para produção dos dados adotamos giros de conversa com professores heterodissidentes que atuam na Educação Básica a fim de confabular sobre as experiências que os/as constituem, que constituem os seus saberes e fazem emergir as professoralidades heretodissidentes, uma forma de ser corpo docente político de resistência e combate a toda forma de LGBTfobia na escola. Para análise dos dados construídos foi utilizada a técnica de análise do discurso proposta por Eni Orlandi (1999). Referente ao aporte teórico, acionamos principalmente: Guacira Louro (2004; 2014), Seffner (2016; 2020), Megg Rayara Oliveira (2018), Junqueira (2009, 2014), com as questões de identidades de gêneros, sexualidades e a cultura da LGBTfobia nas escolas; Pereira (2016) sobre constituição da professoralidade; Tardif (2002), as experiências vivenciadas que atravessam a prática pedagógica e a construção dos saberes com Zuleide Silva (2016; 2022) refletindo sobre o processo de construção de professores/as com orientação sexual e/ou identidade de gênero não conformada com a matriz cisheterossexual normativa, adotando uma perspectiva feminista frente às fronteiras de gênero e sexualidade na educação. Como resultados finais, ainda que inconclusos, consideramos que para pensar a constituição das professoralidades heterodissidentes é de suma importância considerar a experiência como a gênese da construção do conhecimento do/a professor/a não heterossexual e os agenciamentos dos saberes docentes produzidos que se revelam na prática pedagógica dando sinais da constituição das professoralidades heterodissidentes.

**Palavras-chave:** Professoralidades Heterodissidentes. Experiências. Professores/as LGBTQIAPN+. Escola.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the ways of being heterodissident teachers based on the experiences forged by non-heterosexual sexualities in order to understand how these ways of being affect pedagogical practice and constitute teaching knowledge, leading to the emergence of heterodissident teacher identities (referred to in this study as "professoralidades heterodissidentes"). The main question driving this study is: How are heterodissident teacher identities constituted? The theoretical and methodological approach of the research is feminist perspectivist. This is an applied and qualitative autobiographical study. In it, we adopt conversation as a methodological procedure. To produce data, we conducted conversation rounds with heterodissident teachers working in Basic Education to discuss the experiences that constitute them, that constitute their knowledge and bring forth heterodissident teacher identities, a way of being a political teaching body that resists and combats all forms of LGBTphobia in schools. For data analysis, we used the discourse analysis technique proposed by Eni Orlandi (1999). Regarding the theoretical framework, we primarily refer to: Guacira Louro (2004; 2014), Seffner (2016; 2020), Megg Rayara Oliveira (2018), Junqueira (2009, 2014), concerning issues of gender identities, sexualities, and the culture of LGBTphobia in schools; Pereira (2016) on the constitution of teacher identity; Tardif (2002), on the lived experiences that intersect pedagogical practice and the construction of knowledge; and Zuleide Silva (2022), reflecting on the process of building teachers with sexual orientation and/or gender identity not conforming to the normative cisheterosexual matrix, adopting a feminist perspective on the boundaries of gender and sexuality in education. As final results, albeit inconclusive, we consider that thinking about the constitution of heterodissident teacher identities requires considering experience as the genesis of the construction of non-heterosexual teachers' knowledge and the teacher knowledge produced, which reveals itself in pedagogical practice, indicating the constitution of heterodissident teacher identities.

**Keywords:** Heterodissident Teacher Identities. Experiences. LGBTQIAPN+ Teachers. School.

## **LISTA DE SIGLAS**

**ABGLT** - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis

**ABGLTI** - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais

**ABHT** - Associação Brasileira de Homens Trans

**ANTRA** - Associação Nacional de Travestis e Transexuais

**ASTRAL** - Associação de Travestis e Liberados

**BA** - Bahia

**BNCC** - Base Nacional Curricular Comum

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CDT** - Catálogo de Teses e Dissertações

**CNLGBTQIA+** - Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestir, Transexuais, Queers, Intersexo, Assexuais e Outros

**DIFEB** – Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior

**EBHO** - Encontro Brasileiro de Homossexuais

**EF I** - Ensino Fundamental (anos iniciais / 1º ao 5º ano)

**EF II** - Ensino Fundamental (anos finais / 6º ao 9º ano)

**FEL** - Grupos de Pesquisa Formação, Experiência e Linguagens.

**GGB** - Grupo Gay da Bahia

**GLEIGS** - Grupo de Leitura e Estudos Interdisciplinares sobre Gênero e Sexualidade

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IBRAT** - Instituto Brasileira de Transmasculinidade

**LF** - Lésbico Feminista

**LGBT** - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis ou Transexuais.

**LGBTI+** - Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexual e + outras expressões de gênero e de sexualidade.

**LGBTQI+** - Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexual e + outras expressões de gênero e de sexualidade.

**LGBTQIA+** - Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexual, assexuado/a e + outras expressões de gênero e de sexualidade.

**LGBTQIAP+** - Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexual, assexuado/a, pansexual e + outras expressões de gênero e de sexualidade.

**LGBTQIAPN+** - Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexual, assexuados/as, pansexuais, não-binários e “+” outras expressões de gêneros e de sexualidades.

**MHB** - Movimento Homossexual Brasileiro

**MPED** - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

**NuCuS** - Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidade

**RENATA** - Rede Nacional de Travestis

**RENTAL** - Rede Nacional de Travestis e Liberados

**RSL** - Revisão Sistemática de Literatura

**UEFS** - Universidade Estadual de Feira de Santana

**UESB** - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**UFBA** - Universidade Federal da Bahia

**UNEB** - Universidade do Estado da Bahia

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1:</b> Planejamento dos giros de conversa.....                            | 48 |
| <b>Tabela 2:</b> Perfil social dos/as participantes dos giros de conversa.....      | 49 |
| <b>Tabela 3:</b> Catálogo / <i>Corpus</i> da Revisão Sistemática de Literatura..... | 75 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1:</b> Desfile 7 de setembro de 2019 - Jeremoabo-BA.....                     | 67  |
| <b>Figura 2:</b> Conceito de constituição das professoralidades heterodissidentes..... | 99  |
| <b>Figura 3:</b> Grupo do WhatsApp.....                                                | 106 |
| <b>Figura 4:</b> Card do Giro de conversa.....                                         | 106 |
| <b>Figura 5:</b> Chamadinha para o giro de conversa.....                               | 107 |
| <b>Figura 6:</b> Card do terceiro giro de conversa .....                               | 108 |
| <b>Figura 7:</b> Painel multimodal - Replay do chat do giro de conversa.....           | 155 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>TRAJETÓRIA RUMO À PESQUISA: INQUIETAÇÕES INICIAIS SOBRE PROFESSORALIDADES HETERODISSIDENTES.....</b>                             | <b>17</b>  |
| <b>1 SOMOS MILHÕES E ESTAMOS EM TODA PARTE!.....</b>                                                                                | <b>29</b>  |
| <b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA: SEGUINDO EM PERSPECTIVA FEMINISTAS POR CAMINHOS REVELADOS AO CAMINHAR.....</b>                        | <b>38</b>  |
| 2. 1 GIROS DE CONVERSA COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA: “ <i>DIGA-ME COM QUEM ANDAS E EU TE DIREI QUEM TU ÉS</i> ” ..... | 45         |
| <b>3 VOCÊ NÃO ME VÊ ASSIM, VÊ? POIS ESSE SOU EU!.....</b>                                                                           | <b>55</b>  |
| 3. 1 “ <i>HOMEM NÃO FAZ ISSO, HOMEM NÃO FAZ AQUILO</i> ”. E CRIANÇA, FAZ O QUÊ?.....                                                | 59         |
| 3. 2 NARRATIVAS DE UM ADULTO PROFISSIONAL GENDRADO, SEXUADO E RACIALIZADO.....                                                      | 63         |
| 3. 3 DESVELANDO POSSIBILIDADES NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED.....                                       | 68         |
| <b>4 MOVIMENTAÇÕES EM BUSCA DE PROFESSORALIDADES OUTRAS: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA - RSL.....</b>                           | <b>72</b>  |
| 4. 1 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS DA RSL.....                                                                                           | 73         |
| 4. 2 DADOS BIBLIOMÉTRICOS.....                                                                                                      | 79         |
| 4. 3 ENTRE MOVIMENTOS HERMENÊUTICOS E TELEOLÓGICOS DAS FABULAÇÕES DA PROFESSORALIDADE.....                                          | 81         |
| 4. 4 PONDERAÇÕES SOBRE OS MOVIMENTOS DIALÓGICOS DA RSL.....                                                                         | 89         |
| <b>5 PROFESSORALIDADES: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DE SER SENDO PROFESSOR/A.....</b>                                                  | <b>90</b>  |
| 5.1 VESTÍGIOS DAS PROFESSORALIDADES HETERODISSIDENTES.....                                                                          | 94         |
| <b>6 GIROS DE CONVERSA: IMPLICAÇÕES DAS PROFESSORALIDADES HETERODISSIDENTES.....</b>                                                | <b>104</b> |
| 6.1 PRIMEIRO GIRO: AS EXPERIÊNCIAS QUE NOS CONSTITUEM.....                                                                          | 111        |
| 6. 2 SEGUNDO GIRO: A PRESENÇA DE CORPOS DISSIDENTES DA HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA.....                                           | 120        |
| 6. 3 TECEIRO GIRO: <i>É PRECISO A GENTE TER ORGULHO DE SER QUEM É</i> .....                                                         | 132        |

|                                                                                                            |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6. 3. 1 “Pensar na heterosissidência é pensar professores/as LGBTQIAPN+ para além dessa denominação” ..... | 135        |
| 6. 3. 2 “Se a gente não fizer, não vão fazer isso por nós” .....                                           | 149        |
| <b>7 QUESTÕES EMERGENTES NOS GIROS DE CONVERSA.....</b>                                                    | <b>157</b> |
| <b>8 CONSIDERAÇÕES: “A GENTE QUE TEM QUE CONTINUAR LUTANDO, NÃO TEM JEITO” .....</b>                       | <b>167</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                    | <b>172</b> |

## TRAJETÓRIA RUMO À PESQUISA: INQUIETAÇÕES INICIAIS SOBRE PROFESSORALIDADES HETERODISSIDENTES

A discussão sobre identidades de gênero e orientação sexual dissidentes da cisheteronormatividade tem emergido nos diversos espaços da nossa sociedade. A polêmica sobre a temática na educação não é recente e se apresenta de modos diversos. Por esse motivo, é fundamental que movimentos sociais, lideranças políticas e instituições educativas reconheçam a importância de se promover reflexões acerca de concepções outras sobre o assunto e os impactos da cisheteronormatividade nos espaços sociais, especialmente na escola.

O termo “cisheteronormatividade” corresponde ao conjunto de crenças sobre gênero e orientação sexual, a partir da concepção de cisgenderidade como categoria que confere o gênero à pessoa atribuído-o no nascimento, isto é, uma concepção social presumida na identificação do gênero com base na genitália (Ana Paula Hining; Maria Juracy Toneli<sup>1</sup>, 2023) e da heterossexualidade, cuja concepção de sexualidade da pessoa está “naturalmente” relacionada ao gênero (menino/homem ou menina/mulher) atribuído ao nascer.

Essa ideia “representa um conjunto de crenças sobre a orientação sexual, cuja visão de mundo centra a heterossexualidade como superior às outras orientações sexuais (Gaspodini; Jaqueline Jesus, 2020, p. 8). Portanto, o termo “cisheteronormatividade”, neste trabalho, relaciona-se a cisgeneiridade e a heterossexualidade “entendidas” como superiores a outros modos de ser que não correspondem ao gênero e/ou as orientações sexuais atribuídas e que fogem da norma socialcultural cisgênera e heteressexual. Importa salientar que essas categorias fundamentam as concepções e “aprendizagens culturais cotidianas geradoras de práticas de invisibilização e estigmatização de pessoas não heterossexuais, o que se define por ‘heterossexismo’” (Gaspodini; Jaqueline Jesus, 2020, p. 8).

Historicamente, a escola brasileira, “estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças, responsável por reduzir à figura do[a] ‘outro[a]’” às pessoas que não se sintonizassem com os componentes valorizados pela heteronormatividade, “centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’” (Junqueira, 2009, p. 14). Dessa forma, agindo como elementos estruturantes do espaço escolar, “onde são cotidiana e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as” (Junqueira, 2014, p. 191).

---

<sup>1</sup> Em conformidade com a política de visibilidade das mulheres na ciência, este trabalho indica o nome da autoria e coautoria feminina, seguido do último sobrenome, e assim, todas as vezes que autoras e coautoras forem citadas no texto.

A história demonstra que ao longo do tempo vem sendo gendrado um projeto estrutural de constituição das pessoas deliberadamente heterossexual. Guacira Louro (2014, p. 85) reforça a ideia de Junqueira (2009; 2014), enfatizando que “não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais, nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve”. Essa afirmativa da autora não diz respeito a uma proposta educacional do passado, pois, o que percebemos nos dias atuais, na prática, é que as relações de sociabilidade nas escolas continuam seguindo a cartilha que institucionaliza e projeta a ideia da cisheterossexualidade como “naturalidade”, em contra partida, as identidades gênero e sexualidades dissidentes como “não natural”.

Estudos recentes sobre concepções de gênero e orientação sexual têm sinalizado que em nossa sociedade não basta ser heterossexual, é necessário estar de acordo com o modelo cisheteronormativo. É importante considerar que essa questão pode ser entendida como um processo sustentado por crenças de “superioridade” da cisgenereidade e da heterossexualidade. Nessa perspectiva podemos sinalizar que tais crenças potencializam práticas de invisibilização e da estigmatização de gênero e orientação sexual dissidente. “Essas práticas se transformam, em suas expressões mais radicais, na violência extrema contra lésbicas, gays, bissexuais, pansexuais, assexuais, transexuais, travestis, pessoas transgênero, pessoas intersexo e em não conformidade de gênero” (Gaspodini; Jaqueline Jesus, 2020, p. 14).

Logo, a educação deve se comprometer com processo de formação, ensino e aprendizagem dos/as alunos/as diante das questões individuais, coletivas e das que os/as envolvem socialmente. Contudo, não doutrinar, mas, dar condições de análise científica e reflexão de forma crítica da vida em sociedade. Comprometida com essa idealização, cabe à escola, enquanto extensão social, criar um ambiente antagônico às condições sociais procurando demonstrar dentro do espaço escolar como seria um ambiente antiviolença e repudiar toda e qualquer atitude discriminatória e preconceituosa, no entanto, tem se tornado um espaço em que cotidianamente são reproduzidos preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, cissexismo, LGBTfobia e outras formas que articulam e políciām as fronteiras da “normalidade”. Em consequência, as pessoas dissidentes da cisheteronormatividade, consideradas anormal, estranhas e inferiores, criminosas, transgressoras da norma, são marginalizadas.

Na escola, espaço indiscutivelmente generificado e sexualizado, onde a convivência entre todes<sup>2</sup> acontece naturalmente, a todo momento, as relações são atravessadas por marcadores cisheterossexuais, a exemplo do binarismo (menino, menina, homem, mulher, isso é coisa de homem, isso é coisa de mulher). “Os espaços em que vivemos são todos altamente generificados e com a constante presença de questões que evidenciam elementos da sexualidade nas trocas simbólicas” (Seffner; Yara Picchetti, 2016, p. 64). Nesse contexto, as relações são atravessadas pelos marcadores de gênero e da sexualidade. Enfim, em cada momento e em cada ambiente os marcadores sociais: gênero, sexualidade, raça/etnia, religião, classe econômica, localização regional, geracional e outros, desempenham o papel de enunciar possibilidades e restrições que acabam produzindo situações de desigualdades sociais, políticas e, inclusive, gerando violências.

Na história da educação brasileira e consequentemente da Bahia os primeiros registros sobre propostas de Educação Sexual nas escolas ocorreram na transição do século XIX para o século XX tendo como base estudos que já vinham sendo difundidos em países da Europa, como Itália, França, Portugal e Inglaterra, fortemente relacionados com a medicina no campo dos conhecimentos científicos sobre o corpo feminino que, no campo da produção científica, “buscou mapear esses conhecimentos acerca do corpo feminino e seus fenômenos, com o intuito de estabelecer diferenças biológicas entre corpos femininos e masculinos (Denise Araújo, Izaura Cruz 2018, p. 9). Desde então, novas demandas sempre provocam e aquecem os debates sobre identidade de gênero e orientação sexual no sistema educacional.

“A abordagem de questões em gênero e sexualidade na escola pública brasileira instaura nos dias de hoje um clima de pânico moral, alimentado por movimentos políticos contrários à democracia, no Brasil e no mundo” (Seffner, 2020, p. 77). Diante desse clima pavoroso, como apontou Seffner (2020), questão como a retirada da temática gênero e orientação sexual da Base Nacional Curricular Comum - BNCC - (Diana Silva, 2020), representa um atraso no processo educacional e acentua afetamentos negativos nas relações sociais. Gestos como esse fortalecem os discursos de subalternização, exclusão e negação dos direitos de cidadania das pessoas que

---

<sup>2</sup> Através do avanço dos estudos da teoria queer no Brasil, as identidades de gênero e sexual têm passado por um processo de dissidência do binarismo linguístico hegemônico que demarca o gênero masculino e o feminino. “Independentemente do que se legisla a respeito da linguagem neutra/inclusiva, ela já funciona na língua. Mesmo em espaços que visam sua interdição ela é compreendida e enunciada” (Raquel Noronha, 2023, p. 579). Neste trabalho o uso da linguagem neutra/inclusiva, marcada com “e”, “x” e/ou “@”, é, antes de tudo, um posicionamento político de caráter inclusivo das identidades outras de gênero e sexualidade fora da marcação linguística do binarismo. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/202332>. Acesso em: 28 dez. 2023.

integram a comunidade LGBTQIAPN+<sup>3</sup> e só contribui com a reprodução do preconceito e acréscimo de violências.

O preconceito contra pessoas LGBTQIAPN+ na escola tem relação direta com a matriz cisheterossexual normativa que impera no ambiente escolar e reforça-o com base no modelo regulador das práticas afetivas e sexuais aos moldes cisheterossexuais (Torres, 2013). Tudo que difere dessa matriz normativa transgredindo a cisheterossexualidade é visto com preconceito e é de difícil aceitação social.

É certo que o preconceito atinge toda escola, dos/as funcionários/as de apoio ao ao/a diretor/a escolar, como um sistema que regula as relações e as práticas educacionais. À Vista disso, precisamos ampliar a nossa visão, para além da homofobia nas pessoas, para as ações pedagógicas pensadas contra as formas de discriminação, especificamente contra o preconceito baseado na cisheterossexualidade que impera no sistema educacional. Portanto, é imprescindível reforçar que “as diferenças de identidade de gênero e orientação sexual são direitos a serem reconhecidos” (Torres, 2013, p. 38).

O preconceito contra pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil é um fenômeno histórico e a escolas configura-se como um lugar de reprodução da LGBTfobia, no qual a opressão, a discriminação e estigmatização afetam crianças, jovens e adultos LGBTQIAPN+, devido a existência de um preocupante quadro de violência a que estão submetidos, muitos vivendo, de maneiras distintas, situações de vulnerabilidade e de internalização da LGBTfobia, com a “negação, autculpabilização, autoaversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado” (Junqueira, 2009, p. 15).

Cabe pontuar que o juízo de desvalorização chamado de preconceito, além de afetar crianças e jovens estudantes em processo de construção da sua identidade, descobertas e identificação com seus próprios corpos, ultrapassa os muros das escolas e afeta todos, todas e todos que se posicionam e expressam sexualidades dissidentes dos padrões cisheteronormativos.

Como bem pontuam Seffener e Yara Picchetti (2016, p. 6), “as escolas não são lugares onde apenas habitam meninos e meninas heterossexuais. E mesmo estes não têm todos os mesmos modos de viver sua masculinidade ou feminilidade”. É preciso, portanto, reconhecer e respeitar a diversidade que constitui a escola. Porém, observamos que o tempo passa e, pouco ou quase nada mudou. Mas, a educação ainda é a nossa esperança.

---

<sup>3</sup> A sigla LGBTQIAPN+ é faz referência as pessoas: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo e Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e mais pessoas não heterossexuais

Se por um lado a escola aparece como ambiente onde a discriminação e a violência contra gays, lésbicas, travestis e transexuais é forte, por outro lado o aumento do nível de escolaridade tem relação direta com a diminuição do preconceito em relação aos atributos de gênero e sexualidade (Seffner, 2020, p. 80).

A educação é o principal instrumento de mobilização social contra a LGBTfobia e contra todas as outras formas de preconceito e discriminação social. “Para além do domínio da informação científica, a escola é cada vez mais um importante lugar de educação para as relações sociais, aprendendo quais os melhores modos de estabelecer o convívio em meio a tantos marcadores identitários diferentes” (Seffner, 2020, p.79).

A escola, enquanto instituição educacional, precisa desenvolver e/ou contemplar mais ações afirmativas de legalidade e garantia de direitos à educação com atenção voltadas à população LGBTQIAPN+. Pois, o que se prefigura é uma certa carência de formação metodológica para se lidar com estratégias de promoção do direito de cidadania, de relações sociais respeitadas e de bom convívio nesses espaços.

Diante das informações reveladas por estudiosos da temática, somados à experiência vivenciada no contexto educacional, enquanto professores e professoras comprometidos/as com a formação educacional, é incompreensível ficarmos estáticos/as e não exercitamos a empatia para com aqueles/as que são dissidentes da cisheterossexualidade, postos/as sob o comando da matriz cisheteronormativa “que oprime e marginaliza sujeitos inadequados à cisheteronorma” (Rosa, 2020, p. 59).

É, no mínimo contraditório, ser profissional da educação e permanecer omissos/as a qualquer forma de preconceito e/ou discriminação na escola ou fora dela. Não se sensibilizar diante de situações de negação de direitos ferindo a dignidade humana e que censuram pessoas por viverem e/ou fazerem dos seus corpos uma forma de expressão outra, “fora da norma”, em outras palavras, modos outros de viver a identidade de gênero e a sexualidade dissidente dos padrões da cisheterossexualidade que, com base nas ideias de normatividade de gênero e sexualidade delimita e atua “na coerção e marginalização de indivíduos[as] não-cisgêneros[as] e/ou não-heterossexuais” (Rosa, 2020, p. 99).

Inserido no ambiente escolar como professor gay, consciente da existência do preconceito social que atravessa o sistema educacional brasileiro que, direta ou indiretamente, me atinge, para além de contribuir com o exercício de ensino e aprendizagem formal e curricular na área social da educação, procuro através da minha prática pedagógica imprimir forças para (trans)formação de uma sociedade onde o direito de ser quem somos se constitua princípio basilar das relações como o diferente, com o diverso, onde o respeito seja regra geral, não

exceção. Talvez seja uma utopia, mas, certamente é um ato de esperar dias melhores, onde crianças e jovens possam viver suas infâncias com liberdade de ser o que são e se tornarem os/as adultos/as que desejam ser.

Com esse pensamento, passei a observar a minha volta e procurar o que motivaria ainda mais a minha escolha em ser professor. Diante das múltiplas questões controversas relacionadas a discussão alusivas às identidades de gêneros e sexualidade na educação, as LGBTfobias na escola, inclusive nas salas de aula das séries iniciais de Ensino Fundamental - EF1, as experiências docentes vivenciadas em sala de aula, provocaram em mim as seguintes interpelações: Qual o relato daria de mim para essa sociedade acometida por tantos problemas de relações sociais, a exemplos dos preconceitos como homofobia, lesbofobia, bifobia, transfobia, a discriminação, a exclusão dos corpos LGBTQIAPN+ nas escolas, colocados às margens da sociedade? Como tenho me posicionado diante do projeto de escola denunciado por Guacira Louro (2004, p. 27), no qual

[...] os sujeitos [homens e mulheres] que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados[as] como minoria e serão colocados[as] à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria (Guacira Louro, 2004, p. 27).

Assim sendo, ao perceber situações diversas relacionadas a LGBTfobia no contexto escolar, suscitou em mim o desejo, quase que uma provocação, em pesquisar sobre ações afirmativas de combate ao preconceito contra pessoas LGBTQIAPN+, que por sua vez, motivou a elaboração de um projeto de pesquisa voltado para estudo das práticas educativas de promoção da cidadania LGBTQIAPN+ nas escolas. Certamente, este estado de inquietude e autointerpeção me impele a debruçar-me sobre estudos que discutem sobre práticas educativas de resistência e combate a LGBTfobia na escola. Assim, me impeliu a construir um projeto, idealizar e realizar esta pesquisa de enfrentamento cisheteronormatividade obrigatória, “instituída como norma para se viver as distintas subjetivações de gênero e sexualidades” (Rios, 2022, p. 15). Considerando que todos importam e devem viver na/em sociedade, se preciso, rompendo com a cisheteronormatividade para viver a sua sexualidade e identidade de gênero, embora seja necessário lutar contra o preconceito e discriminação para ser integrado/a, ainda que seja em uma sociedade regulada por princípios cisheteronormativo, mas, que tenha dignidade e direitos respeitados.

O processo de integração social, que ao mesmo tempo que nos integra na sociedade nos constitui, o nosso “eu” vivencia constante limitação ao relatar a si mesmo, pois, dadas as

circunstâncias socioculturais, nossas expressões, nosso jeito de (querer) ser é condicionado e envolvido no processo motriz de constituição imposto pelo contexto sociocultural que nos constitui e nos limita (Judith Butler, 2015).

Portanto, nem tudo depende do nosso (querer) ser ou (querer) fazer, pois o relato que fazemos de si(nós) é sempre atravessado por uma narrativa social que “por si” relata-nos e revela quem somos em termos de afetamentos, (trans)formação e constituição sociocultural. Dessa forma, é importante compreender que somos forjados(as) pela cisheteronormatividade. Contudo, como pontua Judith Butler (2015, p.11), “[...] essa matriz social também é a condição para o surgimento do ‘eu’, mesmo que o ‘eu’ não seja induzido por essas normas em termos casuais”, embora estejamos sempre envolvidos em contínuo processo de (trans)formação da sociedade.

Partindo dessa concepção, compreendemos que o “eu” não se separa da matriz prevalecente das normas éticas e dos referenciais morais conflituosos” (Judith Butler, 2015, p. 11), faz sentido, ainda que tenha sido acometido pela dicotomia em pensar que a matriz social que integro/amos e me/nos constitui é a mesma formada por mim/nós. Logo, é susceptível a (trans)formação. Já disse o grande professor Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo” (1987, p. 39), nos educamos entre si, mediados/as pelo mundo.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 31). Considerando o pensamento freiano de uma educação como um bem público capaz de transformar a sociedade, a escola deve preparar pessoas, em termos de conhecimento e modos de convivência, para a vida em sociedade.

A escola é um ambiente social onde a diferença e a diversidade se fazem presentes através de cada pessoa, com seus costumes, crenças, experiências, concepções, práticas de vida familiar e social diferentes, tudo isso somado aos principais marcadores sociais. No entanto, a escola também se apresenta como um espaço de normatização que espelha e reproduz formas e comportamentos sociais. Não diferentemente, isso acontece envolvendo as identidades de gênero e expressões das sexualidades (Seffner, 2013). Considerando a diversidade que emerge nesse espaço, deve ser lugar da promoção da boa convivência, do respeito com o/a diferente de si, mas igual em direitos democráticos, inclusive de ser gay, lésbicas, bissexual, travesti, pessoa trans, no entanto, estes corpos LGBTQIAPN+ estão postos à margem e lutam para se relacionar “com os outros a partir dela” (Rios, 2022, p. 17).

A escola é, de fato, um espaço onde a diversidade está inserida em todo contexto, na sala de aula, nos corredores, nos pátios e nos demais lugares institucionais. Portanto, precisamos considerar a necessidade de convívio e interação com os/as diferentes. A esse respeito Burbules (2003) diz que, conseqüentemente, a interação onde há o respeito aos diferentes modos de vida, outras culturas, formas distintas de expressão da diversidade, possibilita relações harmoniosas com o outro, com o diverso.

Em defesa da expressão e da diversidade nos espaços sociais, inclusive na escola, Burbules (2003, p. 160) defende que “as conversas entre os diferentes podem nos ensinar a entender formas alternativas de vida e a desenvolver empatia por elas; e porque aprender a lidar com a diversidade é uma virtude da cultura cívica e democrática”. Esse modo de interação social se torna pertinente porque visibiliza as questões de ordem das subjetividades deslocando o foco dos pressupostos de semelhanças assim como da dicotomia do binarismo, do diferente associado a incomum, no caso em discussão hétero versus heterodissidente, cisgênero versus transgênero. Paradoxalmente, promove o reconhecimento e a valorização das diferenças, dos diferentes modos de existências e das várias representações da diversidade humana.

A discussão sobre identidades gênero e sexualidade na escola têm sido problematizada, muitas vezes, colocando no centro do debate professores/as LGBTQIAPN+. Com a compreensão de que a escola é um espaço educacional fecundo para a (trans)formação social, das relações sociabilidade com o/a diferente, essa pesquisa se justifica por chamar a atenção para o direito de ser professor/a heterodissidente, valorização e liberdade de ser e viver a expressão de corpos dissidentes da cisheterossexualidade e valorização da dignidade humana na escola e em todos espaços sociais.

À vista disso, essa pesquisa tem me provocado a refletir sobre o meu processo de tornar-se professor fazendo emergir questões imbricadas com a constituição da professoralidade, e de professoralidades outras que, neste trabalho, estamos chamando de professoralidades heterodissidentes. Em atenção a estas provocações, desenvolvi essa investigação guiado pelas seguintes questões: Como se torna professor/a heterodissidente? Como é ser professor/a heterodissidente? Como se constitui as professoralidades heterodissidentes?

Cientes de que no caminhar da pesquisa outras questões sempre emergem na mesma proporção do progresso dos estudos provocando mais perguntas que respostas, o estudo foi relaizado tendo como eixo o seguinte objetivo geral: analisar os modos de ser professor/a heterodissidentes a partir das experiências forjadas pela sexualidade não heterossexual a fim de

compreender como esses modos de ser afetam a prática pedagógica e se constituem em saberes docentes fazendo emergir as professoralidades heterodissidentes.

Pensando em provocar as reflexões de modo a contemplar o objetivo geral da pesquisa, os estudos foram direcionados tendo como horizonte os três seguintes objetivos específicos:

- ✓ Compreender o processo de afetação da subjetividade e do torna-se professor/a heterodissidente;
- ✓ Refletir como as experiências correlacionadas a sexualidade dissidente da cisheterossexualidade constituem saberes docentes;
- ✓ Compreender como o modo de ser professor/a heterodissidente agencia elementos de afetação da subjetividade e da prática pedagógica fazendo emergir as professoralidades heterodissidentes.

Com intenção de contemplar o estudo me coloco como pesquisador engajado na pesquisa considerando as minhas experiências enquanto professor gay, entretanto, consciente que as reflexões que versam sobre o caminhar da pesquisa são mais produtivas quando pluralizamos a discussão sobre a temática, importa aqui anunciar que essa pesquisa foi realizada com a colaboração professores/as autodeclarados/as LGBTQIAPN+, a saber, quatro professores gays, duas professoras lésbicas e duas bissexuais atuantes na Educação Básica, em escola públicas de ensino, dispostos/as a conversar e ampliar o debate a respeito do estudo em foco: os modos de ser professor/a LGBTQIAPN+ em um contexto escolar cisheteronormativo e os agenciamentos das suas experiências vividas na constituição das professoralidades heterodissidentes.

Dessa forma, a fim de promover e potencializar a interação com os/as professores/as, colaboradores/as dessa pesquisa, adotamos o “Giro de Conversa” como dispositivo metodológico e assumindo a conversa online como procedimento aproveitando o ciberespaço para desenvolvimento da pesquisa. Interessa aqui sinalizar que a conversa online potencializou a compreensão conhecimentos acerca dos modos de existir docentes não heterossexuais e pensarmos nos agentes que afetam a subjetividade produzindo experiências em professores/as inscritos na sigla LGBTQIAPN+ e as negociações realizados na constituição das professoralidades heterodissidentes. Assim sendo, esse trabalho está situado no campo dos estudos feministas em diálogo com os estudos de gênero e sexualidade na educação, experiência e prática pedagógica, com ênfase em produção de saberes outros em espaços escolares.

Nesta introdução importa pontuar que o exercício do referido estudo desde o início esteve vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – PPGED, lotado

na Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV, orientado pela Doutora Zuleide Paiva da Silva, professora permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED/UNEB.

Apresentadas as notas introdutórias, agora seguimos apresentado ao/a leitor/a a organização dessa dissertação com um comentário resumido sobre cada seção.

A primeira seção intitulada **“Somos milhões e estamos em toda parte!”**, apresenta breves notas das lutas dos Movimentos Feministas e LGBTQIAPN+ na busca incessante por direitos sociais, igualdade, visibilidade e justiça. Ao longo da história, desafiando as normas sociais e combatendo o preconceito e a discriminação na incansável luta para (trans)formar a sociedade para que seja respeitosa com todos e em todos os espaços, independente de identidade de gênero e/ou orientação sexual.

A segunda seção com o título **“Metodologia da pesquisa: seguindo em perspectiva feministas por caminhos revelados ao caminhar”**, versa sobre o percurso teórico-metodológico realizado, as tensões, problematizações e desafios ao desenvolver a pesquisa seguindo a perspectiva feminista. Por sua vez, a subseção *“Giros de conversa (online) como dispositivo metodológico: diga-me com quem andas e eu te direi quem tu és”*, apresenta notas de como emergiu a ideia de adotar a conversa como procedimento metodológico da pesquisa, confabulamos sobre o planejamento dos giros de conversa, sobre o perfil dos/as professores/as colaboradores e finalizando, sobre as propostas de análise dos dados pesquisa.

Na terceira seção intitulada **“Você não me vê assim, vê? Pois esse sou eu!”**, em formato de memorial, debruço-me sobre a escrita de si inspirando-me em Judith Butler (2015), na Escrivência de Conceição Evaristo (2020) e escrita na libertadora de Glória Anzaldúa (2000). Nele são confabulados relatos de experiências vividas na minha infância e da vida adulta no ambiente de trabalho em um processo de escrita reflexiva e de compreensão das experiências vivenciadas na minha vida pessoal e profissional que constituem a minha professoralidade heterodissidente.

A quarta seção com título **“Movimentações em busca de professoralidades outras: Revisão Sistemática de Literatura - RSL”**, se trata de uma revisão sistemática de literatura realizada no Catálogo de Teses e Dissertações (CDT/CAPES). Nela apresentamos o processo de busca de produções acadêmicas que versam sobre professoralidades na tentativa de encontrar vestígios das professoralidades heterodissidentes. Assim, apresentamos o levantamento de produções acerca da professoralidade e elencamos estudos que dialogam e/ou se aproxima da temática de professores/as não heterodissidentes – LGBTQIAPN+ na escola.

Na quinta seção intitulada “**Professoralidades: experiências e reflexões de ser sendo professor/a**”, são apresentadas considerações sobre o conceito de professoralidade e os agenciamentos com a experiência no processo de torna-se professor/a. Empenhamo-nos em compartilhar inquietações da trajetória docente apresentando características que dão pistas e suscitam a compreensão da constituição das professoralidades heterodissidentes, considerando as experiências e os afetamentos nas práticas pedagógicas.

Se tratando da sexta seção intitulada “**Giros de conversa: implicações das professoralidades heterodissidentes**”, apresenta informações a respeito da organização dos três giros de conversa com professores/as colaboradores da pesquisa. Nela é detalhado o procedimento metodológico e apresentadas as contingências e os agenciamentos necessários para a realização dos encontros objetivando garantir a conversação entre professores/as LGBTQIAPN+ que atuam na Educação Básica a fim de produzir saberes que versam a respeito das professoralidades heterodissidentes. Na sequência, é feita a transcrição acerca dos três giros de conversa realizados com a participação de oito professores/as LGBTQIAPN+ que atuam na Educação Básica da rede pública de ensino de diferentes instituições e cidades do estado da Bahia.

Dessa forma, apresenta a narrativa dos três giros intitulados: *Primeiro giro: As experiências que nos constituem*, *Segundo giro: A presença de corpos dissidentes da heteronormatividade na escola* e o *Terceiro giro: É preciso a gente ter orgulho de ser quem é*. Assim, são apresentadas as conversações com professores/as heterodissidentes seguidas de problematizações das questões que emergiram giros considerando as experiências relacionadas a sexualidade não heterossexual, como estas afetam as práticas pedagógicas, revelando outros saberes docentes e dão pistas das professoralidades heterodissidentes.

Encaminhando-se para as considerações da pesquisa, a sétima seção com o título “**Questões emergentes nos giros de conversa**”, faz jus realmente ao conteúdo do texto, pois, elenca seis categorias de análise que emergiram potencialmente nos giros de conversa, a saber: 1) professores/as LGBTQIAPN+, 2) reprodução da homofobia na escola, 3) o controle e a invisibilização dos corpos dissidentes da cisheterossexualidade na escola, 4) experiências e saberes docentes, 5) práticas pedagógicas, e 6) formação docente sobre a temática de identidades de gênero e sexualidade. Dessa forma, para efeito de compreensão, a partir das categorias elencadas apresenta ponderações acerca da constituição das professoralidades heterodissidentes.

Finalizando a escrita, a oitava seção traz as considerações da pesquisa apresentando os resultados encontrados ao longo do estudo. Assim, por consequência, essa dissertação coloca em perspectiva os modos de professor/a LGBTQIAPN+ na Educação Básica e como as experiências vividas constituem saberes docentes que emergem nas/das práticas pedagógicas e constituem as professoralidades heterodissidentes.

## 1 SOMOS MILHÕES E ESTAMOS EM TODA PARTE!

As pessoas com quem convivemos dizem muito sobre nós. Na nossa trajetória, somos influenciáveis e influenciamos o tempo todo. Nesse jogo das relações e influências, não somente pessoas, mas também os movimentos sociais têm desempenhado um papel fundante na sociedade, moldando e influenciando a dinâmica das relações de poder, e porquê não reconhecer, da nossa vida. Indiscutivelmente, direta ou indiretamente, estamos ligados/as às lutas por direitos e justiça, muitas vezes, nos juntando aos movimentos sociais, coletivos populares e grupos marginalizados que lutam por equidade.

Convidamos o/a leitor/a a se debruçar sobre esta seção que apresenta breves notas das lutas dos Movimentos Feministas e LGBTQIAPN+ marcadas por uma busca incessante por direitos sociais, igualdade, equidade e justiça ao longo da história, se posicionando, desafiando as normas sociais, combatendo a discriminação e promovendo a inclusão, visando construir uma sociedade mais justa e respeitosa para todes.

As discussões sobre identidade, gênero e sexualidade sempre estiveram presentes nos debates dos Movimentos Feministas e associações dos grupos LGBTQIAPN+. As lutas pelo direito das mulheres à diversidade sexual e à expressão dos corpos foram decisivas para as conquistas e suas contribuições permanecem na nossa sociedade (Rios; Alane Mendes, 2018).

A história oficial dos Movimentos Feministas, embora tenha controversas, se divide em duas “fases” ou “ondas” do Feminismo. Fases é o termo mais aceitável, portanto é o que será assumido nesse trabalho, haja vista que “muitas feministas criticam a ideia de ‘onda’, considerada como um movimento efêmero, que passa” (Colling, 2018, p. 13). Assim sendo, serão evidenciadas as lutas dos Movimentos Feministas tendo por base duas fases.

A primeira fase chamada de Movimento Sufragista, iniciada ainda no século XIX, corresponde, principalmente, a luta de reivindicação pelo direito da participação ativa das mulheres na política, concedendo a elas o direito de votarem.

Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina se intensificaram, adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado ‘sufragismo’, ou seja, no movimento voltado para estender o direito de voto às mulheres” (Guacira Louro, 2014, p. 19). Esse movimento ganhou força e alastrou-se por vários países ocidentais passando a ser reconhecido como a “primeira onda” do feminismo. No Brasil, por exemplo, as custas de muitas lutas organizadas, o direito das mulheres votarem foi conquistado em 1932.

Por falar a respeito disso, foi

A Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, a organização que fez campanha pública pelo voto, tendo inclusive levado, em 1927, um abaixo-assinado ao Senado, pedindo a aprovação do Projeto de Lei, de autoria do Senador Juvenal Larmartine, que dava o direito de voto às mulheres. Este direito foi conquistado em 1932, quando foi promulgado o Novo Código Eleitoral brasileiro (Celi Pinto, 2010, p. 16).

É importante enunciar que o movimento supracitado, com as reivindicações ligadas a organização da família, oportunidade de estudo e acesso a determinadas profissões contemplava os interesses das mulheres brancas e de classe média. Isso acabou gerando, em vários países, um descontentamento das mulheres negras, que depois criaram o feminismo negro (Guacira Louro, 2014).

A segunda fase do Feminismo se iniciou no final da década de 1960. Além da reivindicação dos direitos sociais iguais aos homens, as mulheres passaram a organizar as chamadas teorias feministas. Nesse movimento se destaca a teoria da feminista francesa Simone de Beauvoir, com a obra “O segundo sexo” (1949). Na obra a autora vai discorrer acerca do conceito “ser mulher”. No tocante à essa discussão, se faz necessário frisar que Simone de Beauvoir não discorre sobre o conceito de gênero, mas sim, sobre o de ser mulher. O conceito de gênero emergiu na década de 1990, a partir dos estudos de Joan Scott: “Gênero uma categoria útil de análise histórica”.

Retomando ao avanço da “segunda fase” dos Movimentos Feministas, na Europa e nos Estados Unidos, o feminismo emergiu de forma potente. Pela primeira vez as mulheres discutiram sobre a questão das relações de poder entre homens e mulheres.

O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo (Céli Pinto, 2010, p. 16).

Enquanto na Europa e nos Estados Unidos as condições eram propícias às reivindicações dos movimentos, aqui no Brasil, apesar da grande exposição cultural no início da década de 1960, passam a ter maior notoriedade a partir de 1964 como golpe cívico-militar, todavia, a partir de 1968 quando houve maior repressão das liberdades individuais e o desenvolvimento de movimentos emancipatórios, a exemplo dos Movimentos Feministas. Com

o estado de regime militar, “o que tínhamos era um momento de repressão total da luta política legal” (Céli Pinto, 2010, p. 16).

Foi sob as condições de regime militar

e muito limitado pelas condições que o país vivia na época, que aconteceram as primeiras manifestações feministas no Brasil na década de 1970. O regime militar via com grande desconfiança qualquer manifestação de feministas, por entendê-las como política e moralmente perigosas (Céli Pinto, 2010, p. 16).

Com a redemocratização do país, na década de 1980, os Movimentos Feministas voltaram a se desenvolver e atuaram em várias frentes, pelos direitos das mulheres e suas várias especificidades, a exemplo, diferenças de classe e raça/etnia. Muitos grupos e coletivos em todas as regiões passaram incluir nas pautas das discussões temas como: violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde materno-infantil, luta contra o racismo, orientação sexual, entre outros (Céli Pinto, 2010).

A gênese do/s Movimento/s LGBTQIAPN+, em certa medida, está intrínseca aos Movimentos Feministas. A história do Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis ou Transexuais - LGBT, é consideravelmente mais recente, se comparada a dos Movimentos Feministas. Os primeiros registros históricos fazem referência a rebelião organizada por gays, lésbicas, travestis e drag queens em enfrentamento as forças policiais em 28 de junho de 1969, a conhecida Revolta de *Stonewall Inn*, nos Estados Unidos, como um dos mais importantes episódios da origem do movimento que serviu de base para impulsionar outros movimentos LGBTs em todo mundo (Colling, 2018).

A criação de um grupo de homossexuais organizado no Brasil, aconteceu após dez anos. O grupo “Somos”, de 1978 a 1983. Segundo o Colling (2018, p.18), “inicialmente, o grupo se chamava Núcleo de Ação pelos Direitos dos Homossexuais. Em finais de 1978, após uma discussão acalorada, o coletivo chegou a um acordo e o rebatizou como “Somos: Grupo de Afirmação Homossexual”.

É importante frisar que o Movimento Homossexual Brasileiro - MHB, tem seu surgimento e registro na segunda metade dos anos de 1970. O MHB faz referência ao conjunto das associações e entidades, mais ou menos institucionalizadas, constituídas com o objetivo de defender e garantir direitos relacionados a livre orientação sexual (Regina Facchini, 2003).

Nos interessa salientar que a história da formação do Movimento LGBT brasileiro surge a partir de 1978, quando pessoas dispostas a se declararem homossexuais recusaram a pecha de

marginais ou doentes e começam a se organizar em defesa do amor entre iguais, procurando alianças políticas com outros setores em situação similar.

Em 1980, foi fundado o Grupo Gay da Bahia - GGB, associação não governamental voltada para a defesa dos direitos dos homossexuais no Brasil. É a mais antiga associação em defesa dos direitos dos homossexuais em funcionamento até os dias atuais com sede em Salvador - BA (Colling, 2018).

A título de visibilidade da luta do GGB, em 1984, no II Encontro Brasileiro de Homossexuais - EBHO, realizado em Salvador - BA, “a expectativa da organização era mostrar para a sociedade que homossexuais não são anormais, doentes” (Zuleide Silva, 2016, p. 203). Os/as participantes do II EBHO dirigiram uma esta carta-aberta a toda a população brasileira, a fim de manifestar publicamente os pontos de vista e reivindicações na luta pela construção de um Brasil mais democrático, justo, igualitário, libertário e alegre (gay)” (GGB, 2011, p. 162-163).

Um dos recados dos militantes reunidos no II EBHO aos demais homossexuais do país foi este:

Ser homossexual não é crime, não é doença, não é pecado. Não tenham medo de se assumir: conquistem sua liberdade, lutem pelos seus direitos, se organizem. Somos milhões e estamos em toda parte! Saia da gaveta! É legal ser homossexual! (GGB, 2011, p. 165).

De acordo com Zuleide Silva (2016), em 1979, paralelamente surgem em São Paulo e na Bahia os primeiros movimentos lésbicos reivindicando um espaço de respeitabilidade para a homossexualidade lésbica. Esses grupos, afirma a autora, emergem nos campos feministas em defesa da identidade lésbica pensada como uma identidade política, em permanente luta no combate à discriminação por orientação sexual e pelo fim da violência contra as mulheres.

Por sua vez, as travestis passaram a ter um grupo próprio em 1992, a Associação de Travestis e Liberados (ASTRAL), no Rio de Janeiro, mas até o início dos anos 1990, travestis e transexuais não estavam incluídas formalmente no MHB. Somente em 1995 que, pela primeira vez, organizações de travestis participaram formalmente de um espaço do Movimento Homossexual Brasileiro. Em seu âmbito criava-se a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis no VIII Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas, na cidade de Curitiba, e o termo “travesti” passou a fazer parte oficialmente da sigla ABGLT.

A Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis - ABGLT, foi aprovada como pessoa jurídica em 31 de janeiro de 1995. “A criação da ABGLT representa um marco

importante na história dos movimentos LGBT brasileiros, pois possibilitou a criação de uma rede nacional de representação com capacidade e legitimidade para levar as reivindicações do segmento até o Governo Federal e à sociedade” (ABGLT, 2022)<sup>4</sup>.

A associação reivindica ativamente pelos direitos da população LGBTQIAPN+ e combate a LGBTfobia e a todo tipo de discriminação. Na área da educação participou ativamente na construção do “Programa Brasil Sem Homofobia”, do Governo Federal, lançado em 2004.

Somente nos anos 2000 surgiram organizações políticas específicas para pessoas trans. Nos anos seguintes outras associações e movimentos foram surgindo e “em 2012 foi criada a Associação Brasileira de Homens Trans - ABHT, que funcionou até 2014, quando foi fundado o Instituto Brasileira de Transmasculinidade - IBRAT”, conta Colling (2018, p. 19).

Entre os surgimentos desses movimentos identitários, nesse cenário de alteridade, nasceu a Associação Nacional de Travestis e Transexuais - ANTRA, uma rede nacional composta por 127 instituições que articulam ações em defesa dos direitos e desenvolvem ações para promoção da cidadania da população de Travestis e Transexuais, “mas para que uma rede nacional viesse a existir de fato houve várias tentativas entre 1993 e 2000”, afirma Keila Simpson Sousa (2023, [online]), atual presidente da ANTRA.

É importante saber que de 1992 a 2002 a ANTRA articulou vários movimentos e a nomenclatura passou por alterações de inclusão e retiradas de letras na tentativa de melhor articular a política de representatividade das travestis e pessoas transexuais. Inicialmente, foi pensada junto a fundação da Associação de Travestis e Liberados - ASTRAL, com o propósito de articular estratégias de atuar mais ativamente no cenário nacional. Entre outros motivos, devido a “crescente onda de violências e falta de acesso aos serviços de saúde foi lançada a ideia de realizar um encontro nacional que viesse agregar a população de travestis e transexuais que estavam pelo Brasil afora, na sua grande maioria, atuando nas organizações mistas de Gays e Lésbicas” (Keila Simpson Sousa, 2023 [online]).

Em 1993, foi criada a Rede Nacional de Travestis – RENATA, esta, com o objetivo de proporcionar maior articulação das travestis brasileiras. Em 1997, o nome foi modificado para Rede Nacional de Travestis e Liberados – RENTRAL. O objetivo era ampliar a rede trazendo os liberados, o “L”, para dinamizar a articulação dos movimentos. Assim, atuou com o nome RENTRAL até o ano 2000, quando novamente foi discutida a pauta de uma nomenclatura que

---

<sup>4</sup> Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos - ABGLT. História de luta, 2022. Disponível em: <<https://www.abgl.org/historia>>. Acesso em: 28 de fev. 2023.

contemplasse os grupos que estavam integrando a associação, uma nomenclatura mais de acordo com as instituições que estavam se organizando e nascendo, e assim numa reunião organizada num encontro na cidade de Porto Alegre no mês de dezembro se delibera a alteração do nome RENTRAL para ANTRA que naquele momento se originou como Articulação Nacional de Transgêneros. Com a mudança, a palavra travesti foi retirada devido a carga pejorativa que o termo carregava (Keila Simpson Sousa, 2023 [online]).

Somente anos depois, à custa de muitos embates e debates, a ANTRA conseguiu recolocar a palavra travesti, mais uma vez, alterando a sua nomenclatura para Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Como ressalta Keila Simpson Sousa “as nomenclaturas iniciais do movimento não tiveram registro de pessoa jurídica, essa personalidade jurídica só teve registro em cartório no ano de 2002” (2023 [online]).

Assim como a trajetória da ANTRA, outros movimentos e associações agregaram ou retiraram termos e letras para melhor organização da luta pelos direitos e representatividade. De maneira similar aconteceu com a sigla de representação da população com sexualidades dissidentes da cisheterossexualidade.

“Comumente, define-se cisgeneridade como a categoria que se refere à pessoa que se identifica com o gênero atribuído no nascimento, isto é, categoria que determina a qualidade de ser cisgênero.” (Ana Paula Hining; Maria Juracy Toneli, 2023, p. 2). É importante ressaltar que termo “cis” ou “cisgênero” refere-se a pessoas cuja identidade de gênero está em conformidade com o sexo atribuído no nascimento. Ou seja, uma pessoa cisgênera é aquela cujo senso interno de identidade de gênero está alinhado à categoria de gênero que lhe foi atribuída ao nascer com base na genitália.

Embora não seja incorreta, trata-se de uma definição redutora e restringir-se a ela seria admitir uma simplificação grosseira do conceito. É preciso olhar para o termo para além de sua faceta “descritiva”, na sua potencialidade em interrogar quais as operações de poder e regulações normativas que naturalizam as noções de “ser homem” e “ser mulher” (Ana Paula Hining; Maria Juracy Toneli, 2023, p. 2).

Em contraste, a transgeneridade se refere a categoria de pessoa que não se identifica com o gênero designado no nascimento ligado à sua genitália. Uma pessoa transgênero é aquela cuja identidade de gênero difere do sexo que lhe foi atribuído no nascimento.

Dessa forma, os prefixos “cis” e “trans” são usados para descrever a relação entre a identidade de gênero e o sexo designado ao nascimento. Por exemplo, se for considerada do sexo feminino ao nascer, usa nome feminino e se identifica como pessoa deste gênero, mulher, se for considerado do sexo masculino e se identificar como pessoa do gênero, homem (Geiza

Martins, 2018). É importante destacar que o uso dos termos “cis” e “trans” faz parte do vocabulário contemporâneo relacionado à diversidade de gênero e identidade de gênero e o respeito à autoidentificação das pessoas é fundamental para promover a inclusão e a compreensão.

A respeito da discussão sobre a cisheterossexualidade, Monique Wittig (2010) no texto “O pensamento hétero”, afirma que há um discurso que imprime forças disciplinadoras aos corpos, dissidentes da “heterossexualidade obrigatória”. Segundo a pensadora, há um discurso heterossexual institucional e dominante que categoriza as demais identidades de gênero e sexualidades dissidentes como desviantes da norma heterossexual.

Em conformidade com o pensamento de Monique Wittig (2010), Zuleide da Silva (2016) ressalta que a “[cis]heterossexualidade obrigatória” é um regime político cuja ideologia está baseada na ideia de que existe a diferença sexual. “De forma estratégica, o pensamento [cis]heterossexual produz teorias, conceitos, metáforas, signos, mitos que poetizam o caráter obrigatório da relação heterossexual” (Zuleide Silva, 2016, p. 101). Assim sendo, o discurso da universalidade torna o pensamento heterossexual como norma na sociedade impossibilitando pensar para além das identidades cisheterossexuais.

Com base nas concepções das autoras, a cisheterossexualidade se estabiliza em dois polos, ser homem e ser mulher, a partir das premissas cisheterossexuais que atribuem a identidade de gênero ao sexo biológico. Por consequência, as pessoas trans<sup>5</sup> (travestis e transexuais), por certo, não se enquadram na norma cisheterossexual. O fato de transgredirem a norma da cisheterossexualidade, como sentença, assim como as mulheres lésbicas, **precisam** “lutar para garantir sua existência ameaçada pela [cis]heterossexualidade produtora do sexismo e tantas outras violências (Zuleide Silva, 2016, p. 66).

Nessa perspectiva, entendemos a dissidência de gênero e sexual como transgressão da norma, mas também, como ato político de oposição a “cisheterossexualidade obrigatória” que idealiza, categoriza e regula os corpos institucionalizando socialmente as identidades de gênero e as sexualidades. Em função disso, enquadra e subalterniza pessoas dissidentes da cisheterossexualidade. Portanto, de maneira violenta, marginaliza “miradas” minorias, a título de exemplo, as pessoas da comunidade LGBTQIAPN+.

Retomando a história dos movimentos e sobre a sigla usada para representar o conjunto de pessoas dissidentes da “cisheterossexualidade obrigatória”, uma dúvida comum, quando se

---

<sup>5</sup> Segundo Letícia Lanz (2015), não faz sentido escrever “travestis, transexuais e transgêneros”, ou usar TTT na sigla LGBTI+, uma vez que travestis e transexuais são transgênero por definição. Ou escreva-se travestis e transexuais, ou escreva-se transgêneros, ou, de preferência, pessoas trans.

trata do uso da sigla que representa o movimento, qual é a maneira correta do uso das letras/sigla: GLS, GLBT, LGBT, LGBT+, LGBTQ+, LGBTQI+, LGBTQIA+, LGBTQIAP+ ou LGBTQIAPN+? Enfim, mudanças ocorreram ao longo dos anos e muitos termos caíram em desuso. Logo, é normal se confundir quando a pessoa não tem aproximação com a discussão da temática de identidades de gênero e sexualidade, até mesmo para que é da comunidade.

Com a intenção de compreendermos o uso da sigla LGBTQIAPN+ nesse trabalho, é relevante fazer um recorte sobre as mudanças e a intencionalidade da inclusão das letras no decorrer do tempo.

A sigla que, inicialmente, era MHB passou a ser GLBT – para representar Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Depois, LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. A inversão das letras, como o “L” no início da sigla, foi deliberada na primeira Conferência Nacional LGBT, realizada em Brasília, em 2008. A mudança objetivou dar mais visibilidade às lésbicas (Colling, 2018).

De acordo com a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais (ABGLTI, 2022), LGBTQIAPN+ é a sigla para designar um conjunto de identidades de gênero e sexualidade que inclui “Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, pessoas Trans, pessoas que se reconhecem como *Queer*, pessoas Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras identidades nesse campo, indicadas pelo sinal + (mais).

Quanto às pessoas “queers” representadas pela letra “Q” na sigla, é preciso fazer uma ressalva do seu uso nesse trabalho. O termo “queer” é usado para representar as pessoas, cuja orientação sexual não é exclusivamente heterossexual. Atualmente, “o termo queer também é utilizado por alguns para descrever sua identidade e/ou expressão de gênero” (Reis, 2018, p. 31) e compõe a sigla LGBTQIAPN+.

De modo geral, as pessoas queers transitam entre os gêneros, sem assumir uma identidade definida de gênero ou orientação sexual. É importante ressaltar que “a teoria queer pretende mais é provocar o estranhamento nas próprias formas de pensar, inclusive as acadêmicas” (Colling, sd. p. 3). Assim sendo, reconhecemos as pessoas queers como transgressoras e dissidentes da cisheterossexualidade obrigatória, fato que por si justifica a sua inclusão neste estudo.

O uso evidente de mais letras na sigla, para além do símbolo, visa atender o desejo de representatividade. Nos últimos anos está sendo discutida a inclusão de novos grupos. As letras “P” e “N”, ultimamente, estão sendo aderidas. O “P” para representar as pessoas

“pansexuais” (Pansexual - pessoa que sente atração por outras, independentemente de orientação sexual e/ou identidade de gênero) e o “N” para representar as pessoas Não-binárias. Pessoa não binária é aquela que não se identifica exclusivamente como homem ou mulher, dois gêneros binários tradicionalmente reconhecidos na sociedade. Em vez disso, elas podem identificar-se como uma combinação de ambos, como nenhum dos dois ou como um gênero completamente diferente (Tourinho *et al.*, 2017).

Em junho de 2023, mês do Orgulho “LGBTQIAPN+”, no encontro promovido pelo Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestir, Transexuais, Queers, Intersexo, Assexuais e Outros - CNLGBTQIA+ - em Brasília, a sigla da comunidade virou pauta de discussão novamente. Na ocasião, a conselheira da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos - ABGLT, Deborah Sabará, falou sobre a importância da inclusão de mais letras na sigla. Enfatizou que tais alterações buscam promover ainda mais representatividade para a comunidade (Moraes, 2023). Segundo a conselheira, as novas letras “QIAPN” não existem nos registros da conferência, porém, nada impede que sejam utilizadas com foco na inclusão. E disse ainda: “O nosso papel é respeitar, agregar e entender que as pessoas não se sentem dentro daquela letra” (Deborah Sabará, 2023).

Algumas instituições e movimentos adotam LGBTQ+ ou LGBTQIA+, e mais recentemente, LGBTQIAP+. Há rumores que a sigla logo poderá ser substituída por “movimento da diversidade sexual”, uma vez que existem muitos grupos de pessoas que querem ser representados e a cada nova letra se instaura o desafio de explicar à sociedade o que ela representa (Neves, 2022).

Estas breves notas sobre os Movimentos Feministas e LGBTQIAPN+ demonstram a importância da luta dos movimentos na (trans)formação da sociedade com equidade para todes. Em reconhecimento e respeito à luta apreendida por todos movimentos e coletivos contra a cisheteronormatividade, compreendendo que a visibilidade promove o conhecimento e ajuda a combater o preconceito e a discriminação, ao longo dessa dissertação, é feito uso da sigla LGBTQIAPN+, por compreender que todes importam e merecem ser representadas.

Julgamos essa seção crucial na construção desta pesquisa porque este estudo é uma forma de unir-se à luta pela visibilidade da existência de professores/as LGBTQIAPN+ na educação. Assim, queremos andar juntas, somando forças na luta contra a cisheteronormatividade que histórica e culturalmente, produzida e reiterada, pela heterossexualidade hegemônica e obrigatória, tem se empenhado fortemente na “incorporação

das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as[es] (Junqueira, 2014, p. 192), inclusive nas escolas.

Com relação a luta pelo direito à cidadania de todos, todas e todes, a escola não pode dedicar apenas um dia por ano à luta e o debate sobre o preconceito e a discriminação. Portanto, sem esmorecer, nos aventuramos nos caminhos dessa pesquisa considerando atenciosamente as narrativas de professores/as heterodissidentes que, semelhante à luta dos movimentos, a prática pedagógica aponta que é possível promover conscientização sobre a diversidade na educação.

## **2 METODOLOGIA DA PESQUISA: SEGUINDO EM PERSPECTIVA FEMINISTAS POR CAMINHOS REVELADOS AO CAMINHAR**

Não é simples escolher um caminho metodológico a ser percorrido durante a pesquisa. Em geral, a metodologia, os métodos convencionais pré-definidos, com técnicas de abordagens, coleta e análise de dados pré-determinadas, por consequência, podem limitar o estudo e as descobertas de saberes que emergem e se revelam durante o caminhar da pesquisa.

O planejamento do percurso a ser conhecido, a escolha do modo de caminhar, o ritmo, a prospectiva, a atenção aos elementos que vão surgindo no percurso, inclusive os deslocamentos, são determinantes para se chegar a um lugar projetado, ainda que se tenha um longo caminho a seguir e ser desvelado. “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. Já disse o mestre Paulo Freire (1997, p. 79).

Consciente que só se aprende a caminhar caminhando, seguindo os passos feministas “desconstrucionista de gênero” (Cecília Sardenberg, 2001, p. 1) e da cisgeneridade hegemônica, essa pesquisa se localiza no campo dos estudos feministas integrando a discussão da dissidência de gênero e sexual na prática científica da pesquisa em educação. Dessa forma, segue tensionando a disseminação de saberes nas ciências e na academia a produção de fissuras e a incursão de pessoas dissidentes da cisgeneridade na produção do saber, “virando-a de cabeça para baixo ao revelar que ela [a ciência] não é nem nunca foi “neutra” (Cecília Sardenberg, 2001, p. 1).

A crítica feminista tem colocado em perspectiva a análise das categorias de identidades de gênero e sexual refletindo como estas têm historicamente influenciado nos conceitos de conhecimento, na capacidade de se atentar à constituição das pessoas, nas justificativas e nas práticas de investigação ditas científicas. Por conseguinte, os métodos feministas, de maneiras

diferentes buscam identificar conceitos e práticas dominantes na aquisição de conhecimentos e na justificação que sistematicamente prejudicam as mulheres e outros grupos subordinados (Cecília Sardenberg, 2001).

Com esse sentido, a metodologia da pesquisa em curso tem como estrutura base as epistemologias feministas, de teoria crítica sobre os conhecimentos sistematizados e teorizados aos modus operandi da cisheteronormatividade epistémica. Posto isto, objetiva corroborar com os estudos feministas na produção e promoção de conhecimentos que levem em consideração as complexidades das relações de identidades de gênero, sexualidades e das interseccionalidades.

Em um trabalho feminista, importa compreender que não se trata apenas de pensar no seu desenvolvimento de uma produção com o propósito de desconstrução epistemológica da cisheteronormatividade hegemônica, mas, também de construção, porque, como bem afirma Cecília Sardenberg (2001, p. 10), “cabe-lhe, pois, propor princípios, conceitos e práticas que possam superar as limitações de outras estratégias epistemológicas, no sentido de atender aos interesses sociais, políticos e cognitivos das mulheres e de outros grupos historicamente subordinados”.

Perante o exposto, se faz necessário questionar: Existe uma metodologia específica das pesquisas feministas? Qual o método adotado por essa pesquisa?

As metodologias feministas emergem de acordo com as temáticas e assuntos que provocam movimentações em prol dos direitos sociais na perspectiva da igualdade de gênero, em diferentes momentos históricos, sociais e políticos. Segundo Arles Nascimento *et al.* (2018, p. 2), “as metodologias de pesquisa feminista estão ligadas as lutas feministas em determinados momentos históricos. Por isso, não há uma metodologia especificamente feminista”, as metodologias feministas surgem em forma de contestação a outros modelos de pesquisa de produção de conhecimento, se apresentando como diferente, se modelando a partir das demandas reveladas no percurso do estudo.

Discutir metodologias feministas não representa a delimitação a priori de técnicas ou instrumentos metodológicos, mas sim de determinados pressupostos éticos e políticos que devem ser considerados na realização de uma pesquisa feminista (Arles Nascimento *ar al.*, 2018, p. 6).

De acordo com essa perspectiva metodológica, reconhecemos a necessidade de discutir sobre a organização para o desenvolvimento da pesquisa e o seu processo de estruturação. Com o intuito de desenvolver um trabalho comprometido em defender um projeto de ciência

feminista ligado a reflexividade e à criticidade de todes, adotamos a conversa (online) como metodologia e “Giros de Conversa” como dispositivo metodológico do estudo por entender que, assim como “não há uma metodologia especificamente feminista” (Arles Nascimento et al., 2018, 2), também não há limites para se pensar outros procedimentos metodológicos.

Sandra Harding, em seu texto “Existe um método feminista?” (1987), destaca a importância de considerar as experiências e as perspectivas das mulheres na pesquisa e na produção do conhecimento. A autora defende que o método de estudo feminista deve adotar um olhar intencional, predisposto a questionar as estruturas de poder e promover uma ciência mais inclusiva.

Uma característica distintiva na pesquisa feminista é que ela gera uma problemática a partir da perspectiva das experiências das mulheres e usa essas experiências como indicador significativo da realidade pesquisada. Dessa forma, o reconhecimento da importância do uso das experiências como recurso para análise da realidade em estudo, obviamente tem implicações nas estruturas sociais (Sandra Hardihg, 1987).

Abraçando as considerações supracitadas, tendo compreendido que para além de se promover a inclusão “dos pesquisados” /colaboradores é fundamental considerar as suas/nossas experiências, inter cruzando com outros olhares e sensibilidades para ampliar a discussão sobre as questões de dissidência das identidades de gênero e sexual na escola, assumimos o método feminista compreendendo a importância de considerar o olhar dos/as professores/as heterodissidentes e as suas/nossas experiências.

Metodologicamente instrumentado por uma perspectiva feminista, refazendo caminhos ao caminhar, esse trabalho refere-se a um estudo determinado a compreender e refletir a constituição das professoralidades heterodissidentes, percorrer por caminhos ainda não percorridos, “falar do impensável” (Cecília Sardenberg, 2001, p. 3).

Com esse sentido, a metodologia tem como estrutura base as epistemologias feministas, de teoria crítica sobre os conhecimentos sistematizados e teorizados aos *modus operandi* da cisheteronormatividade epistêmica. Posto isto, objetiva corroborar com os estudos feministas na produção e promoção de conhecimentos com ênfase nas complexidades das relações de identidades de gênero, sexualidades e das interseccionalidades na educação.

Ao descrever o caminho metodológico percorrido, se faz necessário compreender que “o feminismo como um movimento é uma ciência plural, constituída por diversos posicionamentos e teorias, o que torna-o um campo multidisciplinar e interdisciplinar” (Arles Nascimento *et al.*, 2018, p. 3).

É relevante destacar que, “o feminismo é, mais do que um tema, um modo de pensar, conhecer e interpretar as relações sociais” (Gleyce Heitor, 2020, p. 217). Portanto, de maneira construtivista e ativa, as questões que provocaram/provocam e instigaram/instigam esse estudo têm fundamento na crítica feminista, assim sendo, segue a pretensão de legitimar, fundamentar e teorizar outros saberes que (NÃO) se quer politizados na ciência.

Com base no pressuposto, importa ressaltar que essa pesquisa, situada no campo dos estudos feministas, não adotou um método específico, mas sim plurais, apreendidos e desenvolvidos durante o estudo. De modo consecutivo, com a intenção de contemplar e trazer para o escrito as questões antes não pensadas, mas que emergiram no caminhar da pesquisa.

No Caminho,  
Caminhando sinto o vento, os adores, vejo as flores.  
Ando rápido para chegar, em nenhum lugar.  
Faço pausas para refletir, depois volto a caminhar.  
Então vou mais longe, onde outra vista se revela.  
Aliyah Carmelo

Por se definir como uma pesquisa qualitativa, não podemos descuidar da responsabilidade com a produção dos conhecimentos, sendo imprescindível o compromisso com o rigor teórico-metodológico. Para além do comprometimento firmado com o Comitê de Ética, defendemos uma visão sobre as responsabilidades científicas, sociais e políticas envolvidas na pesquisa feminista: constante reflexão e autocrítica (Silvana Mariano; Lina Ferreira; Márcio Souza, 2022).

Indiscutivelmente, o comprometimento com o rigor teórico-metodológico em todo desenvolvimento da pesquisa é um ato ético e revolucionário na produção acadêmica. Revolucionário, porque, ao apresentar resultados verídicos e autênticos, certamente, contribuirão de maneira interventiva e significativa na difusão de novos conhecimentos e, conseqüentemente, teorização de saberes ainda não problematizados.

O nosso desafio de “academizar” aponta para a necessidade de adaptar a metodologia e a linguagem, ao público e ao propósito do estudo. Reconhecendo as nuances da linguagem cotidiana e a linguagem acadêmica nos arriscamos na capacidade de transitar entre esses registros linguísticos conforme necessário. Ademais, compreendemos que é de importância vital, para a academia e para todes, encontrar um equilíbrio para evitar a excessiva formalidade academicista que pode tornar o desenvolvimento da pesquisa, sua escrita a comunicação inacessíveis ou dificultar a compreensão e a própria pesquisa.

Dito isso, não intencionamos contestar o rigor dos manuais acadêmicos que estabelecem uma escrita e argumentação formal, com termos técnicos e comunicação de maneira “mais acadêmica” para atingir um nível de sofisticação do discurso dentro da academia, mas pensamos que é importante “academizar” outras formas de pesquisar e de (re)produzir os conhecimentos.

A nossa intenção não é afrontar a forma convencional da escrita acadêmica, mas, academicamente, compartilhar com o máximo de fidelidade, as experiências do nosso processo da pesquisa e “academizar” a nossa própria escrita. Assim, nos arriscamos em adotar outras metodologias sem perder de vista o rigor acadêmico, na nossa concepção, o compromisso com a base epistemológica e aos resultados fidedignos da pesquisa. Com essa pretensão, assumimos o método autobiográfico.

Assim como o professor Elizeu Clementino Souza, acreditamos que através da narrativa autobiográfica das experiências escolares torna-se possível desvelar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do/a professor/a em processo de formação, “porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática” (Souza, 2004, p. 313). Se tratando de uma pesquisa em educação, sobre/com professores/as heterodissidentes, acreditamos que a autobiografia nos possibilita entender como os/as professores/as estabelecem sentidos com a história docente, com o processo de auto(in)formação e considerando as próprias experiências desenvolvidas ao longo da vida.

A pesquisa autobiográfica quando realizada na perspectiva da narrativa de si e sobre si mesmo, torna possível desvendar procedimentos normativos vivenciados através das próprias experiências (Sousa, 2004). Acreditando nisso, seguir utilizando a autobiografia como uma forma de pesquisar, assumindo-a como escrita científica comprometida com a ética, tencionando a busca de saberes, para/sobre nós professores/as pesquisadores/as das pautas de identidades de gênero e sexualidade na educação, foi uma significativa metodologia para teorização de saberes.

Em concordância com a concepção de Nóvoa (1992, p. 27), ao fazer alusão ao debate de formação do/a professor/a de forma autorreflexiva, como investigador/a da sua própria prática, das histórias de vida, diz que o/a “profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” no processo educativo, na relação consigo mesmo/a e com o/a outro/a.

Isso nos habilita pensar que o ato da conversação dá possibilidades ao/a professor/a para pensar o processo de constituição da sua professoralidade, mais especificamente, nessa

pesquisa, pensar sobre a constituição das professoralidades heterodissidentes. Para além de um tipo de pesquisa, a autobiografia é compreendida como ferramenta reflexiva da prática pedagógica e construtora de conhecimentos de/sobre professores/as heterodissidentes. Um ato de auto(in)formação, visibilidade, luta, resistência e empoderamento.

Ao evidenciar as experiências que atravessam, afetam e constituem nossos corpos que se inscrevem no tempo e no espaço, a metodologia da conversa é também inspirada na proposta da pesquisa encarnada. Em fase desta questão, se faz necessário elucidar que a pesquisa encarnada é uma proposta de pesquisa feminista que pressupõe o corpo como lugar principal de se fazer pesquisa. Nesta perspectiva, compreendemos o corpo com tudo que o constitui e transforma, inclusive as experiências (Joan Scott, 1999). Portanto, enfatizamos as experiências como principais elementos mobilizadores e de relação do/a pesquisador/a com a pesquisa.

Daniele Manfrini e Rosanna Cima (2016, p. 472), são enfáticas ao afirmar que ao adotar a proposta da pesquisa encarnada, a partir de si,

[...] o corpo, a história pessoal e as motivações da pesquisadora<sup>6</sup> são consideradas como essenciais para refletir sobre a implicação da mesma com o tema e elucidar os aspectos que compõem a própria pesquisa e as análises que se faz a partir dela.

Dessa forma, as autoras definem a pesquisa encarnada como “investigação que considera o corpo como um lugar privilegiado para fazer pesquisa” (2016, p. 462).

Corroborando com a ideia, Sueli Pinheiro e Graziela Silva (2022), no ensaio titulado “Sujeito Encarnado: o lugar do corpo na educação”, embora não apresentem no ensaio a nomenclatura “pesquisa encarnada”, nos dão sinais da proposta metodológica ao apresentarem uma reflexão encarnada do estudo, pois, as autoras nos inspiram a refletir a partir do reconhecimento da pessoa enquanto corpo que transforma e potencialmente é transformado pelo ambiente e pelas relações com o outro, apontando possibilidades de uma pesquisa reflexiva assumindo o corpo como território de investigação e sentidos em conexão com diferentes meios na produção dos conhecimentos (Sueli Pinheiro; Graziela Ferreira, 2022). Esse método, considera a corporeidade como princípio epistemológico e produção de conhecimentos de si e de mundo em interconexão entre o corpo do pesquisador/a e a pesquisa proposta.

---

<sup>6</sup> “Uso o termo ‘pesquisadora’ e não o masculino ‘pesquisador’, é mais comum na linguagem acadêmica italiana com significado ‘neutral’, pois a pesquisa encarnada foi elaborada pelas mulheres e pelo pensamento feminista. Além disso, até hoje conheci apenas mulheres que serviram-se desta metodologia de pesquisa”, enfatizaram as autoras Daniele Beatriz Manfrini e Rosanna Cima (2016, p. 462).

A partir dessa concepção, consideramos que os corpos de professores/as heterodissidentes afetados por diversas experiências que atravessam as suas subjetividades, suas sexualidades, são corpos territórios com trajetórias e narrativas de imprescindíveis importâncias no desenvolvimento da pesquisa.

Assim, a prática de a partir de si mesma contrasta a alienação [...]. O “partir de si” é um pensamento não atrelado à lógica da identidade e é capaz de andar na contingência, [...] não significa basear-se no papel ou na situação, no que a opinião pública propõe. Significa partir de uma vivência vivida, concreta, porém com todo o desejo que nos leva à frente, em transformação (Muraro, 1996, p. 13-21, apud Daniele Manfrini; Rosanna Cima, 2016, p. 463).

Para nós, professores/as heterodissidentes, escrever acerca das nossas histórias de vida, das nossas experiências, dos atravessamentos que afetam a nossa subjetividade, evidentemente, é um movimento reflexivo de autoconhecimento e autodesenvolvimento. E, quando realizamos esse movimento de maneira coletiva, em conjunto, ainda que seja um movimento rumo ao desconhecido das histórias de vidas docentes, a soma das experiências acumuladas nos possibilita fazer adesão de um saber ainda não teorizado.

À vista disso, a metodologia dessa pesquisa foi desenvolvida com a pretensão de acessar as narrativas de professores/as heterodissidentes que atuam na Educação Básica, em uma perspectiva reflexiva sobre as experiências docentes e auto(in)formação com a pretensão de contemplar o objetivo central dessa pesquisa. Nesse sentido, se conecta a com a perspectiva metodológica autobiográfica porque ao passo que pesquisamos não nos posicionamos exclusivamente como observadores/as neutros/as, à face do exposto, mas, reconhecemos que as experiências que atravessam nossos corpos e nossas subjetividades, nos posicionam na condução da pesquisa. O memorial apresentado na próxima seção (três), por exemplo, nos dá sinais dessa encruzilhada metodológica.

Portanto, esse trabalho trata-se de uma pesquisa autobiográfica que transita pelos caminhos dos estudos encarnados. Pesquisador e orientadora se inscrevem na própria realidade que descrevem sobre professoralidades heterodissidentes. Realidade de um pesquisador, corpo-gay-professor com suas próprias experiências, somadas às experiências da orientadora, corpo-lésbico-professora, são considerados espaços fundantes dessa pesquisa. Ao mesmo tempo que pesquisamos, nos situamos ativamente na realidade intencional do estudo.

## 2. 1 GIROS DE CONVERSA COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA: “DIGA-ME COM QUEM ANDAS E EU TE DIREI QUEM TU ÉS”

Conversar sobre sexualidade é sempre uma discussão complexa e de tensões na área da educação. É um assunto delicado, a rever as polêmicas já existentes. E dialogar sobre a sexualidade de professores/as LGBTQIAPN+ requer cuidado porque envolve pessoas, trajetórias de vida pessoal e profissional, portanto, precisam ser tratadas com sensatez, delicadeza e dignidade.

Não podemos desconsiderar que o preconceito contra pessoas LGBTQIAPN+ é uma realidade em nosso país, portanto, é preciso atenção e consciência dos fatos e suas reverberações, porque dependendo de como o assunto é abordado (expondo intimidades da pessoa) pode provocar uma situação-problema e/ou de vulnerabilidade pessoal, profissional e social.

A conversa oportuniza a socialização e a (in)formação a respeito de assuntos com interesses comuns. Para além de um momento de diálogo, pode se tornar impulsionadora de reconhecimentos, compreensões, reflexões sobre saberes plurais e construção de conhecimentos. Por exemplo, a discussão entre professores/as heterodissidentes, a troca de experiências sobre as práticas pedagógicas correlacionadas a identidades de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Como afirma Skliar (2018, p. 12), “como um gesto pedagógico, conversar se dirige não tanto àquilo que as coisas são, mas àquilo que há nas coisas”. Assim conversa-se não apenas sobre um determinado assunto, “mas sobre seus efeitos sobre alguém, conversa-se não tanto sobre um saber, mas sobre suas ressonâncias em nós, conversa-se não para saber, mas para manter tensas as dúvidas essenciais: o amor, a morte, o destino, o tempo” (p. 12). Assim como os sentidos se ser e de viver.

Considerando a conversa como produtora de conhecimentos e propagadora de saberes, a adotamos como metodologia da pesquisa, “não tanto sobre um saber, mas sobre suas ressonâncias em nós” (Skliar, 2018. p. 12).

A ideia de se aventurar na pesquisa assumindo a conversa como procedimento, assim como, os giros de conversa como dispositivos metodológicos, capazes de promover uma conversação que assegurasse a participação, de modo que a conversa girasse em torno das narrativas de experiências da vida docente e os atravessamentos da subjetividade que afetaram/afetam as suas práticas pedagógicas, no espaço escolar e/ou fora dele, surgiram durante os diálogos, hora espontâneos, hora provocados ao longo do mestrado (MPED):

orientação, aulas, encontros nos grupos de pesquisa, participação em eventos, conversa triviais pelo WhatsApp, individuais e coletivas e outras formas no decorrer do curso. Diante das diversas maneiras de se comunicar percebemos que a conversa é um recurso favorável à reflexão coletiva, a soma de pensamentos, identificação e, principalmente, o encontro com o/a outro/a.

Percorrendo os caminhos da leitura, ao deparar-nos com a produção “Cartas e conversações: uma experiência de ‘pesquisaescrita’ na diferença”, de Daiana Silva e Anelice Ribetto, (2019), compreendemos que a conversa em si contemplaria o propósito da pesquisa, o que precisávamos era planejar o “encontro”. É “em meio ao encontro que se pode conversar e a conversa carrega em si a arte de problematizar, nos permitindo fabricar outras questões” (Daiana Silva e Anelice Ribetto, 2019, p. 101). Para as autoras, o “encontro” e a possibilidade da conversa são geradores de provocações e tensões que, possivelmente ainda não foram pensadas, problematizadas.

Nessa perspectiva, como afirma Skliar (2018, p. 12), “uma conversa não busca acordos ou desacordos, senão tensões entre duas biografias que se apresentam na hora do encontro”. Partindo desse entendimento, o Giro de Conversa foi pensado como instrumento para oportunizar o “encontro”, o encontrar-se com/nas experiências vivenciadas por si e pelo/a outro/a. O significado do “encontro” em questão não se trata de atravessamento, pois o atravessamento, a priori, confere a ideia de transpassar de um lado para o outro. Nos giros de conversa, o “encontro” foi promovido no sentido de aproximar-se a começar pelas semelhanças de experiências vividas estabelecendo afeto, apoio, troca e produção de saberes juntas. Para além do ato de encontrar-se, o “encontro” como ato acolhimento, de troca de experiências, solidariedade e afeto.

Com a intenção de promover o encontro para a conversação, pensamos os giros de conversa no formato online. De maneira mais específica, os giros de conversa foram realizados adotando as plataformas de comunicação (Google Meet e YouTube<sup>7</sup>) como *lócus* para desenvolvimento da pesquisa.

Entre as opções de realização dos giros de conversa nos formatos online ou presencial, optamos em realizar no formato online porque acreditamos que esse procedimento nos possibilitaria promover o encontro entre professores/as de diferentes localidades ampliando as “possibilidades para que uma diversidade de vozes e reflexões sejam [fossem] tecidas [...]”

---

<sup>7</sup> Google Meet e Youtube são plataformas digitais de comunicação que visam facilitar a interação e o compartilhamento de informações de modo virtual.

(Ruani; Couto Junior; Amaro, 2020, p. 210). Dessa forma, estabelecemos o encontro com diferentes professores/as heterodissidentes de diferentes instituições, localidades e contexto da educação baiana.

De fato, adotar os giros de conversa no formato online como dispositivo metodológico nos possibilitou o “encontro” com professores/as autodeclarados/as LGBTQIAPN+ de diferentes cidades do estado da Bahia (Caldeirão Grande, Camaçari, Conceição do Coité, Ichu, Jeremoabo, Morro do Chapéu, Salvador e Teofilândia) que se mostraram predispostos/as a conversar e refletir sobre as suas/nossas experiências relacionadas à docência heterodissidente. Assim acontecendo, ressaltamos que o encontro foi realizado com professores/as heterodissidentes não apenas de diferentes cidades, mas de diferentes territórios identitários, diferentes culturas, diferentes modos de produzir a vida.

O giro de conversa foi desenvolvido no formato online, por ser considerada a melhor maneira de promover a participação dos/as colaboradores/as da pesquisa de modo a garantir que as falas e ponderações fossem livres, sem a preocupação de seguir uma proposta de perguntas e respostas prontas e objetivas com base teórica (obrigatoriamente), mas sim uma conversação espontânea, considerando as experiências vivenciadas no cotidiano escolar que atravessam a subjetividade docente, particularmente, as que afetam as subjetividades e se relacionam com as identidades de gênero e sexualidade na escola.

Pensado como momento dinâmico, de conversa espontânea entre professores e professoras heterodissidentes de modo que as experiências vivenciadas fossem compartilhadas sem imposição, constrangimento ou obrigação, mas de modo que fizesse ecoar nossas vozes, experiências, dúvidas, saberes, anseios, ideias, corpos e desejos. Portanto, o giro de conversa adotado como dispositivo metodológico justifica-se pelo reconhecimento do mesmo como uma estratégia dinâmica para potencializar a fluidez da conversa autêntica e autônoma.

Durante a realização dos giros de conversa online com a participação dos professores/as LGBTQIAPN+, colaboradores dessa pesquisa, focalizamos a conversação nos modos de ser professor/a heterodissidente na escola, as experiências forjadas pela sexualidade dissidente da cisheterossexualidade normativa e como as práticas pedagógicas fazem emergir as professoralidades heterodissidentes.

Importa destacar que, embora a proposta metodológica tenha definido a conversa de forma livre e espontânea, ao programar os encontros, foi elaborado um planejamento com a temática dos giros de conversa, o objetivo e elaboração de questões norteadoras. Como podem ser observadas na tabela 1: “Planejamento dos giros de conversa”, as questões foram elaboradas

com a intenção de suscitar a conversação em torno da temática “professoralidade heterodissidente” com o propósito de motivar a confabulação a respeito dos modos de ser professor/a LGBTQIAPN+, sobre as experiências vivenciadas no cotidiano do exercício da docência e como essas experiências se convertem em saberes docentes e forjam as professoralidades heterodissidentes.

Ao convidar os/as professores/as para participarem dos giros de conversa, ao mesmo tempo, foram informados/as sobre a temática da discussão, o objetivo e o propósito do encontro, como pode ser observado no esquema do planejamento apresentado na tabela a seguir.

**Tabela 1:** Planejamento dos giros de conversa

| <b>PLANEJAMENTO DOS GIROS DE CONVERSA</b>                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tema: Professoralidades Heterodissidentes</b>                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                      |
| <b>PARTICIPANTES: Professores/as heterodissidentes (gays, lésbicas e bissexuais)</b>                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Primeiro e segundo giro de conversa</b><br><br><b>-</b><br><br><b>17 e 18 de novembro de 2022</b>                                                                                                                            | <b>Título: Professoralidades Heterodissidentes: Relatos de experiência e resistência professoral</b>                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Objetivo</b>                                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                                                                                                                                                 | Promover o encontro entre professores/as LGBTQIAPN+ para conversar/compreender como as experiências vividas atravessam a prática pedagógica fazendo emergir as professoralidades heterodissidentes.  |
|                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Título: Giro de conversa com professores/as heterodissidentes que atuam na Educação Básica</b>                                                                                                    |
|                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Objetivo</b>                                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                                                                                                                                                 | Conversar/Refletir sobre os modos de ser professor/a LGBTQIAPN+ e pensar como essas experiências se convertem em saberes docentes diferenciados fazendo emergir professoralidades heterodissidentes. |
| <b>QUESTÕES DISPARADORAS DOS GIROS DE CONVERSA</b>                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                      |
| 1ª QUESTÃO: Como é ser professor/a heterodissidente na Educação Básica?                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                      |
| 2ª QUESTÃO: Quais os desafios de ser professor/a nesse contexto que ainda se apresenta difícil para lidar com as questões relacionadas a diversidade, por exemplo, discutir sobre identidade de gênero e sexualidade na escola? |                                                                                                                                                                                                      |
| 3ª QUESTÃO: Como as nossas práticas pedagógicas (se) afetadas pelas experiências se convertem em saberes docentes e constituem a professoralidade, no caso a professoralidade heterodissidente?                                 |                                                                                                                                                                                                      |

4ª QUESTÃO: Assumir-se docente, enquanto gay, lésbica ou bissexuais (professora/a heterodissidente) é assumir um modo ser e estar diferente no contexto escolar? Como?

5ª QUESTÃO: Muitas pesquisas enfatizam a ideia da falta de “preparação” /formação docente para as discussões de gênero e sexualidade na escola. Enquanto professores egressos de um mestrado profissional em educação e diversidade, como operacionalizar essas questões?

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Assim, foram programados e realizados três giros de conversa. O primeiro giro, com a participação de um professor gay e uma professora lésbica, o segundo com a participação de um professor gay e duas professoras bissexuais e o terceiro giro com a participação de uma professora lésbica e dois professores gays.

Para melhor conhecer o perfil de dos/as colaboradores/as participantes dos giros de conversa, convidamos o/a leitor/a a observar a tabela 2, apresentada logo abaixo com os principais marcadores sociais que mais atravessam essa pesquisa.

**Tabela 2:** Perfil social dos/as participantes dos giros de conversa

| Perfil social dos/as participantes dos giros de conversa                        |                                                  |                                          |                 |           |                                                                            |                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------|-----------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                 | Professor/a /Idade                               | Identidade de gênero / Orientação sexual | Raça/ Cor       | Religião  | Instituição de trabalho                                                    | Graduação / Instituição                                                                                                                                                                          |
| <b>P<br/>R<br/>I<br/>M<br/>E<br/>I<br/>R<br/>O<br/><br/>G<br/>I<br/>R<br/>O</b> | Marcelo <sup>8</sup><br>(pseudônimo),<br>29 anos | Homem/cis<br>Homossexual<br>(gay)        | Pardo           | Candomblé | Secretaria<br>Municipal de<br>Morro do Chapéu<br>– BA                      | Licenciatura em<br>Letras, Língua<br>Portuguesa e<br>Literaturas - UNEB -<br>Campus IV -<br>Jacobina,<br>Pedagogia,<br>Especialista em<br>Metodologias Ativas<br>para a Educação -<br>PUC Minas. |
|                                                                                 | Sueli<br>Santana<br>Santos,<br>50 anos           | Mulher/cis<br>Lésbica                    | Negra/<br>Preta | Candomblé | Secretarias de<br>Educação/<br>Prefeitura<br>municipal de<br>Camaçari - BA | Licenciatura em<br>Letras - Língua<br>Portuguesa e<br>Literaturas,<br>Mestranda em<br>Educação e                                                                                                 |

<sup>8</sup> Em respeito a integridade do colaborador, diante do fato de não se sentir à vontade e confortável em ser identificado com seu nome social nessa pesquisa e, supostamente, ter a sua orientação sexual (homossexual/gay) revelada, o colaborador optou em usar pseudônimo. Assim sendo, foi dado o pseudônimo Marcelo em homenagem ao ativista pelos direitos da comunidade LGBTQIAP+, “Marcelo Lima de Menezes”, presidente da Associação de Defesa Homossexual de Sergipe.

|                                                              |                                           |                               |              |                                                   |                                                                                |                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------|--------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                              |                                           |                               |              |                                                   |                                                                                | Diversidade em Educação e Diversidade - UNEB - Campus XIV - Conceição do Coité.                                                         |
| S<br>E<br>G<br>U<br>N<br>D<br>O<br><br>G<br>I<br>R<br>O      | Thiago Nunes Amorim, 23 anos              | Homem/cis Homossexual (gay)   | Pardo        | Candomblé                                         | Centro de Educação Municipal Professora Alaíde Santana – Caldeirão Grande – BA | Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas - UNEB - Campus IV – Jacobina.                                                     |
|                                                              | Estéfane Mendes da Silva, 24 anos         | Mulher/cis Bissexual          | Negra/ Preta | Sem religião                                      | Colégio Polivalente de Conceição do Coité – BA                                 | Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas UNEB - Campus XIV - Conceição do Coité., Especialista em Coordenação Pedagógica |
|                                                              | Yasmim Araújo do Nascimento, 27 anos      | Mulher/cis Bissexual          | Parda        | Sem religião                                      | Escola Olgarina Pitangueira Pinheiros Conceição do Coité -BA                   | Licenciatura em Letras, Língua e Literaturas - UNEB - Campus XIV - Conceição do Coité.                                                  |
| T<br>E<br>R<br>C<br>E<br>I<br>R<br>O<br><br>G<br>I<br>R<br>O | Gersier Ribeiro dos Santos, 30 anos       | Mulher/cis Lésbica            | Negra/ Preta | Sem religião                                      | Escola Municipal Professor Ricardo Pereira – SSA/BA                            | Licenciada em Pedagogia - UNEB – Campus XI – Serrinha, Mestra em Educação e Diversidade - UNEB - Campus XIV - Conceição do Coité.       |
|                                                              | José Mateus Carvalho dos Santos, 29 anos  | Não binário Homossexual (gay) | Negro/ Preto | Candomblé                                         | Secretaria Municipal de Educação de Ichu-BA                                    | Licenciado em Pedagogia, UNEB – Campus XI – Serrinha, Mestre em Educação e Diversidade - UNEB - Campus XIV - Conceição do Coité.        |
|                                                              | Yuri Barbosa Martins de Oliveira, 27 anos | Homem/cis Homossexual (gay)   | Pardo        | Cristão (Não segue nenhuma instituição religiosa) | Colégio Dominium – Teofilândia -BA                                             | Licenciado em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, Mestre em Educação e Diversidade - UNEB - Campus XIV - Conceição do Coité.       |

Fonte: elaboração própria, 2023.

Como pode ser observado a tabela 2 traz a identificação e algumas categorias que forma o perfil sociocultural dos/as professores/as colaboradores/as. No que toca à questão ética, a busca pela integridade da pesquisa “também exige do pesquisador[a] cuidado ético com os informantes, as informações, o lócus e as fontes de pesquisa” (Denise Jesus, 2019, p. 81). À face do exposto, é importante fazer uma ponderação quanto a escolha do anonimato e uso do pseudônimo, por parte de um dos professores colaboradores, pois, nos chama atenção o receio de ter seu nome legitimamente identificado nessa pesquisa, se tratando de um jovem professor com formação em nível superior. Esta posição reflete o medo de se expor, de ter sua orientação sexual revelada. Diante desse fato, não podemos deixar de refletir sobre as tensões de ter nosso corpo como alvo de preconceito e discriminação. Não podemos desconsiderar a existência da LGBTfobia contra homens gays em nossa sociedade e, se tratando do contexto de cidades do interior, as condições se agravam ainda mais, pois, a homossexualidade é associada a uma perspectiva pejorativa. Lembremos que pessoas LGBTQIAPN+, no geral, são relacionadas a condições abjetas, de pessoas desprezíveis. Em atenção e consciência da situação de vulnerabilidade pessoal, profissional e social, respeitamos e acolhemos a decisão do professor colaborador.

Seguindo a proposição do caminho metodológico, com método e estratégias planejadas, o próximo desafio foi descrever com precisão o que emergiu além do óbvio ao longo do percurso, problematizar, escrever e reescrever, os resultados de forma acadêmica.

A respeito dessa formalização acadêmica na construção dos conhecimentos, Donna Haraway (1995, p. 8) enfatiza que há “um argumento muito forte sobre a construção social de todas as formas de conhecimento, mais especialmente, e com maior segurança, das formas científicas”. Nesse sentido, é importante refletir o que aproxima e o que distancia nossa escrita de uma escrita científica.

Em muitos casos a nossa interpretação, nossa escrita, nosso diálogo com teóricos e suas concepções, nem sempre dão conta de tudo que “experivivenciamos” no caminho da pesquisa. A nossa escrita não dá conta de todos os desafios, atravessamentos, afetamentos, encruzilhadas, barreiras, do tempo ou da falta dele. Não dá conta de tantas outras experiências vivenciadas no decurso. Tampouco, nossa escrita, seletiva e reflexiva, regulada por manuais, dá conta do que “experivivenciamos”.

Então, tá tudo bem não dar conta de problematizar todas as questões que emergem no decorrer da pesquisa? Sim e não! Sim, porque não precisamos dar conta de tudo. A nossa

pesquisa não é sobre tudo. E não, porque precisamos, objetivamente, nos atentar às implicações que se mostram no decorrer da pesquisa. Decerto, porque os escritos e conhecimentos produzidos a partir de uma perspectiva localizada não são privilegiados, já que, como nos diz Donna Haraway (1995, p. 9), “[...] todas as fronteiras internas-externas do conhecimento são teorizadas como movimentos de poder, não movimentos em direção à verdade”. Com isso, a autora problematiza e enfatiza a importância da valorização dos “saberes localizados” porque reconhece a hegemonia cisheterossexual nas posições sociais, políticas e culturais na produção do conhecimento, tão quanto das barreiras sobre eles. Isto posto, se instaura o dilema da escrita acadêmica “entronizada nos manuais elementares e na literatura” (Donna Haraway, 1995, p. 9), pois, não é simples escrever para a academia, “escrever academicamente”. É sempre complexo e laborioso transcrever em palavras os relatos de trajetórias de vidas, de experiências que afetam e constituem as nossas subjetividades.

A escrita acadêmica, limitada aos manuais científicos, não dá conta de traduzir com total capacidade as experiências provocadas pelos atravessamentos que afetam os nossos corpos e nos constituem. Podemos até falar do arrepio na epiderme, do sentimento vivido naquele momento, da emoção sentida na hora, mas o sentir na pele é uma experiência subjetiva, íntima, particular, individual, cada um/a sente de forma diferente. Portanto, restringir a escrita ao um modelo acadêmico incorre o risco de não dar conta de traduzir todo o processo e experiências durante a pesquisa: o planejamento, a travessia, os encontros, os desencontros, as escolhas, as renúncias, a ansiedade, a placidez e as angústias vividas, mas pouco faladas nos processos das pesquisas. Limitar a escrita a um modo convencionalmente acadêmico, a uma padronização, é correr o risco de desconfigurar as reais experiências vivenciadas, não apresentar resultados e conhecimentos fidedignos.

Segundo Donna Haraway (1995, p. 10), “o conhecimento fabricado por alguém é um caminho para uma forma desejada de poder bem objetivo”. Com isso a autora destaca a objetividade científica direcionada por uma perspectiva masculina e privilegiada pela cisheteronormatividade na produção do conhecimento. Contrariando a norma, argumenta a favor de uma abordagem situada e atenta às diversidades de experiências. Em outras palavras levar em consideração as experiências e saberes daqueles/as envolvidos/as na pesquisa.

Em suma, Donna Haraway (1995), propõe uma visão mais inclusiva, de reconhecimento da importância dos “saberes localizados” para compreender plenamente a complexidade das relações entre ciência, gênero e poder na/para produção de conhecimentos. Diante da complexidade das relações entre conhecimento, poder e localização social, autora destaca a

necessidade de considerar os múltiplos pontos de vista e experiências, evitando olhar universal. “Este olhar significa as posições não marcadas de Homem e Branco, uma das várias tonalidades desagradáveis que a palavra objetividade tem para os ouvidos feministas”, diz Donna Haraway (1995, p. 18) defendendo a validade dos saberes localizados.

A ideia dos saberes localizados destaca a importância de reconhecer as experiências e conhecimentos de pessoas, nesse estudo, especificamente de professores/as heterodissidentes, membros da comunidade LGBTQIAPN+, evitando a pretensão de objetividade total. Dialogando com Donna Haraway (1995), podemos perceber que a objetividade científica é, muitas vezes, mascarada por pontos de vista particulares, no caso desse estudo poderíamos usar a título de exemplo, pessoas cisheterossexuais “bem intencionadas”.

“Saberes localizados requerem que o objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso [...]” (Donna Haraway, 1995, p. 9). Nesse sentido, a metodologia desse estudo, foi desenvolvida na intenção de valorizar as múltiplas vozes e conhecimentos teóricos, mas, especialmente, as de docentes heterodissidentes. Com “explicações de um mundo ‘real’, assim, não dependem da lógica da ‘descoberta’, mas de uma relação social de ‘conversa’ carregada de poder” (p. 37) provindas de experiências compartilhadas e possíveis de produção de conhecimentos.

As questões que se revelam e atravessam o caminho da pesquisa, se relacionadas a problemática em perspectiva interseccional podem ser potentes e eficientes na revelação de saberes e conhecimentos, talvez, ainda não pressupostos ou configurados teoricamente, mas, conhecimentos e saberes ainda não teorizados que emergem no processo.

Inspirado nessa concepção, esse trabalho se insere no campo dos estudos educacionais que se debruçam sobre a discussão de identidades de gênero e sexualidade na educação. Comprometidos com esse espaço, queremos sublinhar o nosso compromisso ético com a veracidade da pesquisa. Nessa linha de integridade, no que tange a construção da proposta metodológica a partir da exposição da experiência de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com colaboração de professores/as heterodissidentes, nos interessa afirmar que o nosso compromisso com o exercício ético da pesquisa envolveu, dentre outros princípios, considerar o processo de produção e de análise dos dados em uma perspectiva feminista se coadunando à abordagem do referencial de base do estudo. Mas, sobretudo, comprometidos com a integridade na análise, de modo a “garantir que o conhecimento científico daí advindo seja confiável, ‘verdadeiro’” (Denise Jesus, 2019, p. 81), com a intencionalidade de produção de conhecimentos fidedignos.

Tratando-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo adotado a conversa como metodologia, para análise dos dados priorizamos a análise do discurso.

A análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: como estudo do discurso observa-se o homem [a mulher] falando.

De acordo com o pressuposto de Eni Orlandi (1999), é de suma importância problematizar o discurso, provocar o/a anunciante, questionar sobre o discurso que produzem, a origem do discurso proferido, posto que, a interpretação “é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar” (Eni Orlandi, 1999, p. 9). De acordo, precisamos considerar que o discurso não pode ser entendido tão somente como uma transmissão de falas e/ou narrativas de um falante para um interlocutor, isto porque no discurso existe uma relação de questões que podem conduzir a interpretação a inúmeras informações ideológicas.

Nesse sentido, nossa contribuição com base na análise dos discursos proferidos nesse trabalho, nos coloca em estado de constante reflexão “sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permiti-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua” (Eni Orlandi, 1999, p. 9). Assim sendo, é preciso reforçar que os discursos foram analisados com a finalidade de reunir informações que possibilitassem melhor compreensão, reflexão ampliação e construção de outros saberes a partir do diálogo sobre o contexto sociocultural e as questões de atravessamento, afetamento das práticas pedagógicas dos/as professores/as LGBTQIAPN+ e como essas questões se relacionam com a constituição das professoralidades heterodissidentes.

Fechando essa seção, ressaltamos que promovemos os giros de conversa online com o propósito de nos encontrar, compartilhar nossas experiências docentes, refletir sobre situações-problema, estabelecer redes de apoio, produzir e somar conhecimentos para produção de saberes na área da educação valorizando uma abordagem coletividade e interação para obter melhor compreensão das professoralidades heterodissidentes ao produzir este escrito.

Para isso, procuramos organizar nossos conhecimentos, os saberes experienciais. Mas não só, pois, também procuramos alicerçar nossos saberes nos fundamentando no conhecimento teórico com interlocutores/as que são referências para problematização e reflexão das questões emergentes.

Com isso, convidamos o/a leitor/a a prosseguir na leitura dessa dissertação. Na seção seguinte, o memorial, conhecer um pouco da trajetória pessoal e profissional de um professor gay que compartilha relatos da história de vida destacando descobertas, desafios e inquietações de ser um homem gay vivendo em meio a um contexto social cisheteronormativo e nas próximas seções, potencialmente, se afetar com os relatos de experiências que dão pistas da constituição das professoralidades heterodissidentes.

### **3 VOCÊ NÃO ME VÊ ASSIM, VÊ? POIS ESSE SOU EU!<sup>9</sup>**

Nesse memorial compartilho relatos da minha infância da juventude, principalmente na trajetória na descoberta da minha identidade de gênero e orientação sexual e alguns atravessamentos nos contexto profissional relacionados a pauta de representatividade LGBTQIAPN+. Finalizando o capítulo, relato sobre meu ingresso no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED, na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, onde passo a ter contato com os estudos dos campos feministas relacionados a formação docente e sobre a constituição das professoralidades. O propósito é copartilhar experiências compreendidas como pistas importantes para compreensão da constituição das professoralidades heterodissidentes.

Diante do desafio da escrita deste memorial, muitas perguntas ressoam na memória e me inquietam: “Por que devo fazer um relato de mim?”, “O que convém escrever?”, “O que eu devo e o que não devo relatar?”, “Afinal, por que resistir tanto ao ato da escrita se ninguém tem mais propriedade que eu para relatar as minhas experiências vividas?”

Na verdade, vivo uma espécie de “síndrome de Anzaldúa” ao me questionar: “Por que sou levada a escrever?” (Glória Anzaldúa, 2000, p. 232). Sinto que a hora é essa! Não tem, “porém”, ou porquê me recusar a escrever sobre mim. Inspirado na escrita potente da autora, escrevo sem me importar com o suspiro de julgamento, ultraje ou audiência. Sendo assim, tomo posse das palavras própria da escritora para justificar minha escrita. E assim, escrevo:

Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo (Gloria Anzaldúa, 2000, p. 232).

---

<sup>9</sup> A primeira versão desse memorial foi submetida e aceita como capítulo do livro “Professoralidades e subjetivações de sujeitos homossexuais”. Editora Diálogos. Título inspirado nos versos finais do poema “Candeeiro” de Carmen Oliveira, interpretado por Maria Bethânia, Show: Abraçar e Agradecer, entre 1:16:39h. / 1:18:18h. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=EOmi\\_Fg9IDg](https://www.youtube.com/watch?v=EOmi_Fg9IDg) >. Acesso em: 15 de ago. 2022.

Então, encaro o desafio desta escrita consciente de que a minha narrativa certamente será interpelada, julgada, incompreendida. Mas, “faz total sentido para mim minha resistência ao ato de escrever” (Glória Anzaldúa, 2000, p. 234), pois a escrita também possibilita estabelecer relações de afeto comigo mesmo, com você e com o/a outro/a.

Para tornar a narrativa desse memorial mais fluida, lanço mão dos versos do poema “Cântico Negro”<sup>10</sup> de José Régio, interpretado por Maria Bethânia e trechos da canção “Não Enche”<sup>11</sup> de Caetano Veloso, por serem dispositivos que me atravessam, emocionam e impulsionam de forma potente à escrita.

Ao reavivar as lembranças adormecidas na memória, me arrisco na produção do meu próprio relato dialogando com Judith Butler (2015), assumindo também a inspiração na Escrivência de Conceição Evaristo (2020) e na escrita corajosa de Glória Anzaldúa (2000) por considerar essas mulheres referências potentes nas narrativas das memórias atravessadas por lembranças, sentimentos e eventos afetuosos na trajetória da vida.

Escrito na primeira pessoa, ora do singular, ora do plural, me aventuro no desafio da escrita dos próprios relatos, muitos deles, da infância no contexto cisheteronormativo e na escola, meu espaço de formação e de trabalho, visto que há mais de quatorze anos venho desempenhando o ofício profissional da docência e vivo a experiência contínua de constituição da minha professoralidade, isto é, do meu modo de “ser sendo” professor gay.

Dessa forma, debruço-me sobre a escrita como ato político de cidadão em defesa da dignidade e enfrentamento à LGBTfobia na escola, que atua como fenômeno de regulação engendrada no cotidiano escolar para reprimir docentes heterodissidentes, mediante controle da sua sexualidade (Oliveira; Zuleide Silva, 2021).

Parafraseando Conceição Evaristo (2020), conscientemente assumo e expresso a minha escrita como lugar de autoafirmação das minhas particularidades, de minhas especificidades como homem-cis-gay-pardo-negro-multicor<sup>12</sup>.

Pensando sobre minhas particularidades e formação da minha identidade racial, considero importante registrar que sou originário de uma mestiçagem ancestral: de pele clara,

---

<sup>10</sup> Cântico Negro é um poema de José Régio, pseudônimo de José Maria dos Reis Pereira. Foi publicado em 1926 no seu primeiro livro, chamado Poemas de Deus e do Diabo. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/poema-cantico-negro-de-jose-regio/>>. Acesso em: 12 de jun. 2022

<sup>11</sup> VELOSO, Caetano. Não Enche. Álbum Livro, 1997. Disponível na plataforma do YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Mqx8fe7v7po>. Acesso em: 15 de ago. 2022.

<sup>12</sup> Uso da palavra “parda” por ser o termo de identificação apontado no meu registro de nascimento. Acrescento “negro-multicor” por reconhecer que mesmo tendo a pele clara também trago fenótipos de ancestralidade indígena (olhos puxados) e afrodescendente (lábios grossos), por exemplo.

mas com fenótipos que não são reconhecidos pela branquitude colonial. Embora seja lido como branco na maioria das vezes, a verdade é que não me reconheço nesse lugar identitário. Confesso que vivo o processo de reconhecimento e construção da identidade racial refletindo sobre a ideia de identidade considerada por Stuart Hall.

Assim, em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (Hall, 2006, p. 39).

É preciso ressaltar que relatar sobre si é desafiador. Contudo, compreendo que “a escrita é uma ferramenta para penetrar naquele mistério, mas também nos protege, nos dá um distanciamento, nos ajuda a sobreviver” (Glória Anzaldúa, 2000, p. 232).

Os escritos de Judith Butler (2015), em seu livro “Relatar a si mesmo: crítica da violência ética”, representam importante contribuição no processo da escrita, pois, me impulsionou e continua a impulsionar a autorreflexão das narrativas que faço acerca de mim e do contexto social que estou inserido. De acordo com a concepção da autora, não se pode narrar a si mesmo sem que tenha consciência sobre si, das relações do “eu” com o outro e consciência das condições do contexto social no qual está inserido/a. Em outras palavras Judith Butler (2015), diz que a sociedade formada pelos “eus”, “tus” e “outros/as” é a mesma que potencialmente nos constitui estabelecendo valores morais e princípios éticos em conformidade com o contexto histórico e cultural.

Não existe nenhum ‘eu’ que se separa totalmente das condições sociais de seu surgimento, nenhum ‘eu’ que não esteja implicado em um conjunto de convenções e normas morais condicionadoras, que, por serem normas, têm um caráter social que excede um significado puramente pessoal ou idiossincrático (Judith Butler, 2015, p. 11).

Nesse sentido, o “eu” é despossuído de autoridade plena do relato de si, pois o próprio relato é também a narrativa da conjuntura sociocultural que o/a constitui ao mesmo tempo que o/a condiciona.

Compreendo que a narrativa que eu faço sobre mim é atravessada por reverberações das concepções, práticas, condutas, normas, princípios, padrões, formalidades e da ética protocolada socialmente que me marcam e circunstancialmente se revelam na minha narrativa.

No meu relato pessoal, não falo apenas de mim, mas também da sociedade que integro e me constitui.

Como ressalta Zuleide Silva (2022, p. 9):

O ‘eu’ que relata não tem uma história própria que não seja uma relação ou um conjunto de relações, com uma série de normas. Isso significa que o ‘eu’ pode começar um relato de si mesmo, mas logo descobrirá que esse o ‘si mesmo’ já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração.

Nessa perspectiva, que se alinha à concepção de Judith Butler (2015), o “eu” está integrado em um meio social que o incorpora exercendo influência na constituição de si. Não é considerável enclausurar o “eu” desintegrando-o do contexto social para fazer a narrativa de si mesmo/a. Ao fazer a narrativa de si, a narrativa social exerce uma justaposição sobre o “si mesmo” porque o constitui. Assim sendo, a escrita de si, mesmo sendo individual, acaba por revelar que somos parte e resultado das relações e condições que nos atravessam e nos constituem. É uma espécie de conjuntura social ontológica.

Por mais que se queira, não é possível se livrar dessa condição paradoxal da deliberação moral e da tarefa de relatar a si mesmo[a]. Mesmo que a moral forneça um conjunto de regras que produz um[a] sujeito[a] em sua intengibilidade, ele[ela] não deixa de ser um conjunto de normas e regras que um[a] sujeito[a] deve negociar de maneira vital e flexiva (Judith Butler, 2015, p. 12).

Desse modo, sou interpelado pela seguinte questão: A quem interessa a minha escrita e o meu relato? Por que relatar sobre mim? Judith Butler (2015, p. 13) nos dá uma pista ao dizer que “relatamos a nós mesmos simplesmente por que somos interpelados”. Ao sermos interpelados somos obrigados a fazer o relato de si frente a um “tu” que nos interpela, que nos questiona. Contudo, Judith Butler (2015, p. 14) pondera que “contar uma história sobre si não é mesmo que dar um relato de si”, ainda que o ato de relatar a si mesmo ganhe uma forma narrativa que não apenas depende da capacidade de transmitir uma sequência de eventos vividos com transições plausíveis.

A narrativa de si assume e traduz com autoridade a consciência do “eu” dirigida ao “tu” que me interpela, com o objetivo de narrar a si mesmo/a e de convencimento diante da interpelação. Assim, sendo um processo casual de correspondência com o “tu” que interpela o “eu” que, por sua vez, diante do “tu” que questiona, faz o relato de si. “Nesse sentido, a narrativa

é a precondição para fazer um relato de nós mesmos e assumirmos a responsabilidade por nossas ações através do meio” (Judith Butler, 2015, p. 14).

Relatar a si mesmo pressupõe ser responsável pelos relatos que o “eu” apresenta em uma relação casual e de interpelação feita pelo “tu”. Assim diz Judith Butler (2015, p. 15): “Se dou um relato de mim mesma em resposta a tal questionamento, estou implicada numa relação com o outro diante de quem falo, para quem falo”. Com essa perspectiva, Zuleide Silva (2016, p. 48) reitera:

Me relato para o “tu” que me nomeia, avalia, questiona, ameaça, invisibiliza, mata. Também me revelo para o “Tu” que me acolhe e me impele a me ressignificar diante do olhar do “Outro” e de mim mesma. [...] Ao relatar-me, explico meus limites, me (re)crio, tornando-me inteligível, um corpo singular que não pode ser capturado por uma narrativa completa”.

Alinhado a essa concepção, a intenção da minha narrativa é de promover encontros e afetos entre “nós”, interação do “eu” com o “tu” e com “outros”, justamente por compreender que “só se pode contar uma autobiografia para o[a] outro[a], e só se pode fazer referência a um ‘eu’ em relação a um ‘tu’: sem o ‘tu’, minha própria narrativa torna-se impossível” (Judith Butler, 2015, p. 27). Portanto, “escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você” (Glória Anzaldúa, 2000, p. 232).

Assumo a escrita das minhas memórias circunscrevendo-as a partir dos relatos de uma trajetória de vida forjada por experiências de uma infância simples, típica de crianças do interior. Falo de uma juventude complexa para a maioria dos jovens em descoberta da sexualidade. Narro experiências de um professor gay, profissional da educação que reflete sobre seu modo de ser professor livre da ideia dos julgamentos.

Diante dos limites impostos, os estudos me ajudam a reconhecê-los e através da escrita construo e recrio possibilidades de enfrentamentos e superação. Dessa forma, nessa trajetória, escrevo convicto da liberdade que a escrita me proporciona.

### 3. 1 “HOMEM NÃO FAZ ISSO, HOMEM NÃO FAZ AQUILO”. E CRIANÇA, FAZ O QUÊ?

*Vem por aqui”  
Dizem-me alguns com os olhos doces  
Estendendo-me os braços, e seguros  
De que seria bom que eu os ouvisse  
Quando me dizem: “vem por aqui!”  
(Pereira, 1926)*

Filho de mãe e pai analfabetos, ambos trabalhadores rurais que tiveram as infâncias abatidas pelo trabalho agrícola e sem acesso à educação escolar, sou caçula, o oitavo filho do nascimento de cinco meninos e três meninas. Dessa filharada toda apenas cinco foram criados: dois meninos e três meninas. Faço esse recorte de relato familiar porque considero importante para contextualizar melhor minha itinerância e as peripécias da vida de uma criança. Sempre fui uma criança obediente ao meu pai e à minha mãe. Relativamente comportado, nunca fui de causar, provocar alvoroços, mas, na surdina e solitariamente, sempre vivi uma liberdade não permitida, um tanto andrógena.

A minha meninice foi marcada por muitas brincadeiras com a criançada da rua de casa. Como bons moradores de cidade do interior, Jeremoabo-BA, nós éramos os “donos da rua”. Quase que diariamente, no “cair da tarde”, a reunião com colegas da vizinhança era certa. Tudo era diversão e alegria de ser criança. O meu maior dilema era quando a brincadeira era futebol, pois, por mais que eu me esforçasse não tinha tanta habilidade. Dessa forma, eu era sempre o último a ser escolhido para formar o time e só mandava no jogo quando era o dono da bola (quase nunca, pois, minha mãe e meu pai não tinham muitas condições e nem o hábito de presentear com brinquedos os/as filhos/as com brinquedos. Isso não era nada divertido.

Eu adorava brincar com os/as coleguinhas. Elástico e amarelinha eram brincadeiras de todos os dias. Mas, ao chegar “à boca da noite”, como dizem os mais velhos, eu disparava para casa de Dona Alice, uma senhorinha aposentada que morava sozinha, mas tinha uma televisão. A TV foi presente que seu filho Zé Alves havia mandado para ela diretamente de São Paulo, o que lhe proporcionava alguns momentos de companhia. A casa de Dona Alice era uma das poucas que tinham televisão na rua em que eu morava. Lembro-me com muito carinho do prazeroso compromisso que tinha com Dona Alice. Eu deixar a brincadeira rolando na rua para assistir as novelas, deixava tudo para ir assistir às novelas com ela. Aquele momento das novelas com Dona Alice era sagrado! Enquanto meus e minhas colegas continuavam com a brincadeira na rua noite a fora, eu ficava aconchegado na sala daquela senhorinha, sentava-me na cadeirinha de macarrão<sup>13</sup> que ficava ao lado dela. Fitava os olhos na TV envolvido naquela atmosfera de fumaça do cachimbo que ela fumava, assim, vivia uma espécie de transe e viajava nas tramas da dramaturgia das novelas. Desse modo muitas vezes fui atravessado por personagens, a exemplo da travesti Sarita Vitti<sup>14</sup>, da novela Explode Coração (ano de 1995).

---

<sup>13</sup> Cadeira com estrutura de ferro envolvida por uma espécie de mangueira fina colorida.

<sup>14</sup> Glória Perez, em 1995, criou para Novela Explode Coração a personagem Sarita Witt (Florian Peixoto), um homem que se portava como mulher. Na época, no entanto, a história não deixou claro a identidade de gênero e a

Hoje compreendo que aquela personagem, emblemática para mim na época, com uma performance que quebrava os padrões da masculinidade conservadora, do binarismo que tanto confundia as cabeças da sociedade, provocava-me alguns questionamentos na tentativa de uma autocompreensão das identidades de gênero e, conseqüentemente, sobre a minha sexualidade. Enfim, eu ainda não compreendia que “tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas” (Guacira Louro, 2014, p. 31).

Contudo, ali mesmo, envolvido na fumaça cheirosa do cachimbo de Dona Alice que pairava sobre a sala, fazendo uma reflexão inocente de criança, eu começava a compreender as existências e as possibilidades de diferentes formas de ser homem, as diferentes formas de masculinidades, de feminilidades e de viver a sexualidade de outros modos.

Guacira Louro (2014), afirma que o processo de construção das identidades dos sujeitos (homens e mulheres) é atravessado por questões relacionadas aos gêneros e as sexualidades, ao salientar que: “tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade, as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento [...] as identidades estão sempre se construindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação” (Louro, 2014, p. 31).

Naquele momento eu não tinha total consciência, mas as questões de gêneros e sexualidades já me atravessavam. Então, eu estava em processo de constituição da minha identidade de homem-sexuado. Apesar da situação conflitante, eu resisti vivendo a inocência das possibilidades de ser criança.

Por me tornar, ainda na infância, o único filho a ficar em casa com minha mãe, eu precisei assumir algumas responsabilidades, como ajudar nos serviços domésticos: varrer a casa, passar pano, limpar os móveis, lavar os pratos, dentre outras, que apesar de serem atividades consideradas “de meninas”, eram comuns para mim. Porém, brincar de boneca não podia. Era “coisa de menina”! Ainda que isso não fosse permitido, quem ligava quando se podia calçar os sapatos altos da minha mãe e usar a camiseta na cabeça para dar vida ao *look*, a um estilo próprio de ser? Tudo isso eu fazia muito escondido da minha mãe para não quebrar o encanto e perder a possibilidade de poder ser o que eu quisesse. Eu me inventava e gostava de me arriscar em viver a invenção de mim que a minha imaginação permitia. Hoje não assisto as novelas como antes, as cenas da vida real adulta têm sobreposto as da infância.

---

orientação sexual de Sarita, o que confundiu a cabeça do público. Notícias da TV, por Daniel Castro, publicada em 28 de junho de 2020, disponível em: <<https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/novelas/ha-25-anos-personagem-travesti-confundiu-o-publico-em-explode-coracao-38471>>. Acesso em: 12 de jun. 2022.

Em meio às lembranças das brincadeiras próprias da meninice e da infância, me recordo que as questões de gênero e da sexualidade foram se revelando e me afetando. Algumas falas como: “Fale como homem!”, “Por que você anda rebolando?”, “Novela é coisa de mulher!”, além dos xingamentos de “viado” e “viadinho”, em meio as brigas de crianças, me afetavam e já sinalizavam isso. Essas vozes soavam de modo desagradável e agressivo. Eu não entendia a pretensão delas naquele momento, mas já me causavam incômodo e necessidade de compreender o porquê dessas repreensões e agressões. Embora sem efeito, elas ainda ecoam aos meus ouvidos em alguns momentos, mesmo que sejam muito longe.

Ao rememorar o passado percebo que escrever sobre as lembranças “é confrontar nossos próprios demônios, olhá-los de frente e viver para falar sobre deles” (Glória Anzaldúa, 2000, p. 234). Assim, faço menção a Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018), quando a mesma discute sobre a estratégia do projeto de sexualidade nos moldes hegemônicos, fazendo relação como a estratégia de silenciamento ao tratar todas as crianças como brancas e cisheterossexuais ou assexuadas, o que resulta na “certeza” de que gays afeminados, viados e bichas não tiveram infância. Nas palavras da autora, “a estratégia para que um projeto de sexualidade nos moldes hegemônicos se efetive também passa pelo silenciamento” (Megg Rayara Oliveira, 2018, p. 189).

No entanto, é importante salientar que “a partir de discursos que objetivam o controle, as infâncias contra hegemônicas são enunciadas, nominadas, classificadas, visibilizadas, dando pistas e pintas de que gays afeminados, viados e bichas pretas também foram crianças (Megg Rayara Oliveira, 2018, p. 190).

Hoje compreendo que em muitos momentos eu fui posto à margem, excluído do grupo de colegas, reprimido e silenciado por conta da matriz cisheteronormativa que estimula o preconceito contra gays, lésbicas e demais pessoas LBGTQIAPN+. Essa matriz é organizada por um esquema sistemático de controle dos corpos que divergem dos padrões hegemônicos do binarismo cisheterossexista. Face a face com matriz cisheteronormativa tóxica, me inquieto.

*Eu olho-os com olhos lassos,  
Há nos olhos meus, ironias e cansaço,  
E cruzo os braços, -E nunca vou por ali...  
[...]  
Não, não vou por aí! Só vou por onde  
Me levam meus próprios passos...  
Se ao que busco saber nenhum de vós responde  
Por que me repetis: "vem por aqui!"?  
(Pereira, 1926)*

Por ser de família pobre, a vida não me permitiu traçar um caminho arquitetado de estudos, mas, graças ao desejo do meu pai e a muito esforço da minha mãe, tive acesso à educação em escola pública. Nunca aceitei “piedosas intenções” e assim continuei os meus estudos. Logo, concluí o ensino médio, na época o curso profissionalizante do Magistério.

Desde então, procuro manter meu olhar em direção a novos horizontes com o objetivo de contemplar diferentes e novos saberes, outros conhecimentos e viver novas experiências. Decerto, “que ninguém me dê piedosas intenções. Ninguém me peça definições! Ninguém me diga: ‘vem por aqui’”!

*A minha vida é um vendaval que se soltou,  
É uma onda que se alevantou,  
É um átomo a mais que se animou...  
Não sei por onde vou,  
Não sei para onde vou  
Sei que não vou por aí!”  
(Pereira, 1926)*

Dadas as circunstâncias, sempre conduzi meus próprios passos. Mesmo não sabendo ao certo se para mim era possível o ingresso na universidade me mantive atento a todas oportunidades, nunca parei de caminhar e me aventurar a seguir novos caminhos, pois, ainda que eu não tivesse à vista da chegada, permanecer parado era inquietante. O desejo de seguir e vislumbrar outros horizontes sempre me impulsionou a seguir e assim continuo.

### 3. 2 NARRATIVAS DE UM ADULTO PROFISSIONAL GENDRADO, SEXUADO E RACIALIZADO

Me coloco a compartilhar um pouco da minha trajetória docente. Narro minha experiência reconhecendo que as experiências atravessam, afetam e constituem nossos corpos que se inscrevem no tempo e no espaço, e assim me desafio a produzir epistemologias feministas que assumem o corpo como lugar principal do fazer encarnado. Assim tomo a experiência do corpo como ponto de partida da produção do conhecimento em diálogo com Joan Scott (1999) que reconhece a própria a história do/a sujeito/a e a sua constituição através das experiências ao longo da vida.

A concepção da autora reforça a noção da experiência como elemento capaz de provocar rupturas, mudanças no modo de vida. Refere-se ao acontecimento vivido, a forte emoção, aos atravessamentos da subjetividade capazes de provocar afetamentos no processo de “ser sendo”

o que é ou o que pretende se tornar, mas, potencialmente, é desestabilizado, modificado pela experiência vivida (Scott, 1999).

Situando a experiência no tempo, ressalto que minha história como docente em formação foi iniciada em 2001, quando eu optei em cursar Magistério, um curso profissionalizante que, embora estivesse sendo extinto, ainda era ofertado pela rede de educação de Jeremoabo-BA. Vale lembrar que fiz parte da última turma do curso na minha cidade.

Em 2004, tendo concluído o Magistério, fui convidado pela própria professora regente do estágio para lecionar como professor substituto da mesma turma que eu havia estagiado. Estar à frente de uma sala de aula, apesar da tensão de uma turma de crianças, na época de séries iniciais da Educação Básica, enchia-me de esperanças e desejo de contribuir com um futuro melhor, pelo menos daqueles que estavam à minha volta e sob a minha responsabilidade de ensino-aprendizagem. Eu, com todo aquele encantamento e romantismo de professor principiante, sentia-me na obrigação de contribuir das formas mais positivas possíveis. Eu acreditava, e ainda acredito, que a educação e os saberes ganham mais sentido quando compartilhados e experimentados na coletividade.

Continuando como professor substituto, em 2007 surgiu a oportunidade de prestar concurso público na querida Jeremoabo-BA. Aprovado, passei a fazer parte do quadro docente da rede municipal de ensino público. Naquele mesmo ano, ingressei na Universidade do Estado da Bahia para cursar Pedagogia (2007 – 2010). Logo em seguida, cursei História (2011-2015) também pela mesma universidade (UNEB). Desde então, faço do meu ofício docente um ato de aprender e ensinar, como nos inspira o mestre Paulo Freire (1997) ao dizer que não há docência sem discência. Assim, meu ofício docente tem sido de “experivivências”, (re)existências e superação dos desafios escolares, por vezes efeito da desigualdade, preconceito racial, de gênero e da diversidade sexual, dentre outras injustiças sociais e exclusões.

Por me reconhecer como um professor gay, sempre me interessei por cursos com temáticas voltadas para a inclusão e diversidade justamente por ter em mente que “a prática pedagógica da/o docente tem grande impacto na disseminação da cultura sexista, assim como pode ser um potente instrumento para o enfrentamento das discriminações sociais de gênero” (Graciele Carvalho; Zuleide Silva, 2020, p. 83).

Ao realizar as especializações em Educação em Gênero e Direitos Humanos em 2018 e, logo em seguida, em Gênero e Sexualidade na Educação em 2020, ambas pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, procurei desenvolver projetos de intervenções voltados para a

importância de se discutir as diferenças nas perspectivas de gênero e diversidade sexual na escola.

Uma das ações do projeto de intervenção desenvolvido durante o curso de Especialização em Gênero e Sexualidade na Educação foi uma conferência com a temática: “A importância da discussão sobre gênero e diversidade sexual nas escolas públicas de Jeremoabo - BA”, apresentado ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidade - NuCuS, da UFBA, como produto da Especialização em Gênero e Sexualidade na Educação, sob orientação da Profa. Karla Cristhina Soares Sousa<sup>15</sup>.

A realização desse projeto deu-se por considerar que a escola é, de fato um dos espaços privilegiados de transformação social, devido ao seu papel na produção e reprodução de diferenças e desigualdades de gênero, de sexo e de raça, mas, principalmente, em função da sua importância para a desconstrução dessas desigualdades sociais.

Acredito que a conferência digital tenha contribuído, ainda que de maneira singela, com a “quebra do silêncio” e funcionou como “grito de alerta” ao discutirmos sobre gênero e diversidade sexual na educação. No caso específico, para as professoras e professores participantes foi uma oportunidade de compartilharmos informações e refletirmos sobre a resignificação de saberes relacionados às questões supracitadas e a importância de discutí-las na escola.

De acordo com as falas dos conferencistas a desinformação relacionada a identidades de gênero e a diversidade sexual é fator preocupante no contexto das relações no ambiente escolar. Crianças e jovens que assume a identidade de gênero e a sexualidade e rompem os padrões da cisheteronormatividade, é sempre vítima da LGBTfobia. Diante dessa conjuntura, é primordial desenvolver nas instituições de ensino práticas de intervenção pedagógica para difusão de informação sobre o assunto, fraternidade e conscientização do respeito com todos e a diversidade.

A escola é fundamental para a transformação social por ser um espaço propício para a formação da cidadania. Devemos reconhecer a necessidade de combater as práticas discriminatórias e preconceituosas (homofóbicas), que ferem a dignidade da pessoa humana e geram exclusão. Assim, concluímos que, a escola é um espaço ideal para argumentar, defender e promover ações de em prol dos direitos de cidadania de TODXS (Silva, 2020, p. 15).

Nessa perspectiva, Torres (2013) chama a atenção para o fato que a escola é um lugar democrático, portanto, propício para o discurso de luta por um processo de ensino com critérios educacionais com direito de manifestação de todos os grupos sociais. Essas lutas, “entre as

---

<sup>15</sup> Mestra em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (2016) e doutoranda em Filosofia na Universidade Federal da Bahia. Professora Formadora do Centro de Ensino Integral Sousândrade, Brasil.

quais temos grupos contrários e favoráveis aos direitos de LGBTQIAPN+, podem alargar a esfera civil, enquanto pertencerem ao público, ou limitar essa esfera, se ficarem ocultos pelo pacto do silêncio” (Torres, 2013, p. 37).

Em concordância com Seffner e Yara Picchetti (2016), penso que a escola pública é um espaço onde a educação deve ser plena para todos, todas e todes e, como tal, deve preparar os indivíduos/as, em termos de conhecimentos e modos de convivência para a vida em sociedade. Não se trata apenas de estabelecer o diálogo entre os diferentes, mas de modificar estruturas capazes de produzir desigualdade e injustiça nas questões de gêneros e sexualidades.

Ao longo da minha trajetória profissional desempenhei outras funções ligadas à educação, a saber: vice-diretor de 2011 a 2014 e, mais recente, como gestor escolar 2019 -2020.

Assumi a função de gestor escolar do maior colégio do município foi outra “experivivência” significativa e de grande emoção. A “casa” que tanto contribuiu com a minha formação educacional, fora confiada aos meus cuidados enquanto gestor. Nesse período me deparei frontalmente com uma situação de LGBTfobia, ainda que fosse velada.

O fato aconteceu em setembro de 2019. É importante lembrar que 2019 foi o primeiro ano do (des)governo do ex-presidente Bolsonaro. Um governo de expressiva oposição às agendas por igualdade de gênero e que adotou expressamente à “ideologia de gênero”, uma marca no projeto de (des)governo desde a sua campanha eleitoral (Kyrrillos; Imioni, 2022).

Durante os preparativos para o desfile cívico em comemoração a Independência do Brasil, contrariando o simbolismo do “7 de Setembro”, de liberdade do povo brasileiro, a Secretaria de Educação municipal determinou que as instituições escolares municipais deveriam organizar os desfiles fazendo alusão ao tema: “Forças Armadas do Brasil”. Simples assim, sem nenhum tipo de justificativa aparente.

Não conformado em aceitar em contribuir com as ideias conservadoras de educação militarizada, junto à coordenação pedagógica, sugeri aos/as colegas docentes organizarmos o desfile de modo que, ainda que fizesse alusão ao tema proposto pela Secretaria de Educação, implementássemos uma perspectiva voltada para a igualdade de direitos, diversidade cultural e visibilidade da problemática de gênero e diversidade sexual.

A proposta estava sendo bem aceita, até entrarmos na problemática da visibilidade da diversidade gênero e sexual. A discussão ficou calorosa e se intensificou quando propus convidar uma travesti para representar um pelotão. Foi um momento tenso, pois desconhecía o conservadorismo e preconceito entre os/as colegas docentes. Visivelmente, o posicionamento de alguns/mas professores/as foi de reprovação.

Naquele momento eu percebi nitidamente a reprodução da cisheteronormatividade. O preconceito e a discriminação se revelaram nos discursos e posturas passivas e pacíficas de alguns/mas colegas.

Hoje compreendo que tais comportamentos tem relação com as práticas e “condutas que visam a manutenção dos estereótipos e normatização das hierarquias sociais de gênero e sexualidade” (Graciele Carvalho; Zuleide Silva, 2020, p. 89). Contudo, em um ato de subversão política, contando com o apoio da coordenação pedagógica e professores/as que abraçaram a causa, o desfile foi levado às ruas. E, a “Travesti-Preta” foi convidada e, prontamente, aceitou o convite e desfilou em destaque com faixa “POVO BRASILEIRO: LUTA - RESISTÊNCIA - SUPERAÇÃO” à sua frente.

**Figura 1:** Desfile 7 de setembro de 2019 - Jeremoabo-BA



Fonte: Acervo próprio.

Desfilando pelas ruas da cidade, rompendo padrões e ousando ocupar um espaço que, constantemente, é afirmado como não permitido para expressar a sua travestilidade, para surpresa de muitos/as, Rouglas (nome civil), conhecida socialmente como Maria Palloma, a única e a própria, foi ovacionada pelas ruas da cidade.

Embora pouco perceptível, não podemos deixar de registrar a existência dos olhares e comentários com tons de reprovação, preconceito e discriminação, principalmente por parte de algumas pessoas idosas e, na sua maioria, cristãs. Situações como essas nos dão sinais da

aversão cotidiana que as pessoas LGBTQIAPN+ vivenciam no cotidiano social. Algumas pessoas apoiam a inclusão e celebração da diversidade, enquanto outras expressam preconceito.

É importante pontuar que questões relativas à diversidade de gênero e sexualidade ocorrem todos os dias no espaço escolar, assim como na sociedade em geral, e, sob o julgo baseado nos “valores morais e religiosos”, pessoas LGBTQIAPN+, principalmente as que expressam trejeitos e performatizam modos outros que destoam da cisheteronormatividade, haja vista o exemplo de Maria Palloma, são alvo de discriminação e preconceito. Assim sendo, “percebe-se que não só as prescrições institucionais curriculares são importantes para que práticas não sexistas, não LGBTfóbicas sejam desencadeadas na escola” (Amaro; Couto Júnior; Ganem, 2021, p. 20). Para além das ações escolares, é preciso que haja um comprometimento governamental com implantação de políticas afirmativas no combate a LGBTfobia.

Diante de casos como esse, percebo que minha experiência docente revela a ideia de que não importa a função que eu ocupe; ser professor é o que sei ser e tenho sido de melhor. E o meu melhor modo de ser sendo professor gay tem sido resistindo as normas que padronizam corpos e mentes, ceifam vidas que destoam da cisheteronormatividade. Assim, tenho vivenciado o processo das experiências, contextualizado e relacionado com a prática pedagógica em contínuo processo de formação do ser professor gay, consciente que a minha professoralidade é algo que se constrói à medida que experimento e reflito sobre as experiências vividas.

### 3. 3 DESVELANDO POSSIBILIDADES NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

*Me larga, não enche  
Você não entende nada, eu não vou te fazer entender  
Me encara de frente  
É que você nunca quis ver, não vai querer, não quer ver  
Meu lado, meu jeito,  
O que eu herdei de minha gente, nunca posso perder  
(Veloso, 1997)*

Por não ser de família abastada, não tive grandes heranças. Mas, respeito, dignidade, humildade, empatia, afeto, senso de justiça, garra e resistência são valores que “*eu herdei da minha gente, nunca posso perder*”. Ah! Só para ficar bem entendido: a “*minha gente*”, para além dos/as parentais, são os colegas viadinhos de infância, as bichonas, os/as gays, as bichinhas, as bichas pretas, as bichas coroas, os enrustidos, as travestis, as lésbicas, as

sapatonas, as trans e tantos outros, outras e outrxs, héteros e homossexuais militantes com a sensibilidade humana e generosidade para combater qualquer tipo de preconceito e/ou discriminação.

Assim sigo fortalecido pelo apoio da “minha gente”, que defende a pauta da diversidade, dos direitos das pessoas LGBTQIAPN+, contra essa sociedade conservadora que impõe a heterossexualidade como norma única de ser, que não respeita nosso direito de sermos quem somos e amarmos de outras formas e de modos diversos.

Consciente da importância de fazer da minha existência um modo e ato político na sociedade, com a intenção de contribuir com vidas livres, libertas das imposições machistas, sexistas e LGBTfóbias, tenho me debruçado nos estudos relacionados a gêneros e sexualidades, reconhecendo os estudos feministas como trilhas de resistência. Assim, sigo resistindo na luta, certo de que a resistência que me constitui é herança da “minha gente”. É com a história da “minha gente”, a exemplo do Grupo de Gay da Bahia - GGB que tenho aprendido que “Ser homossexual não é crime, não é doença, não é pecado. [...] É legal ser homossexual! (GGB, 2011, p. 165).

Inspirado em coletivos sociais que emergem das lutas contra a imposição da heterossexualidade, a ideia de resistência e luta contra o preconceito e discriminação me fez enveredar por essas discussões no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED - com foco nos estudos relacionados aos professores e as professoras não heterossexuais em exercício da docência na Educação Básica. Importa enfatizar que isso não se deu de maneira casual. Minha pesquisa, orientada por uma professora lésbica, tem intensa relação com minha história de vida, com as experiências enquanto aluno e professor gay.

Dessas experiências compreendi que espaços escolares discriminatórios e opressores são doentios, capazes de destruir projetos e sonhos pessoais. Contudo, também pondero que esse mesmo espaço pode contribuir efetivamente com a realização de sonhos de vida. Foi atento a essa ideia que as experiências de pesquisa me trouxeram ao MPED. Mas a proposta de pesquisa inicialmente apresentada ao programa foi afetada por outras leituras, perspectivas teóricas. Logo ganhou mais consistência quanto à sua constituição de uma pesquisa interventiva colaborativa.

Neste processo de afetamentos e (re)orientação da pesquisa, instigado e encorajado pela orientadora, questionamos como se constitui as professoralidades de docentes gays, lésbicas e bissexuais. Essas professoralidades outras produzem saberes docentes diferenciados? As professoralidades heterodissidentes afetam a prática docente?

As professoralidades heterossidentes são marcas atravessadas por questões que se relacionam com as sexualidades que escapam da heterossexualidade. Isto é, por saberes outros, produzidos pelas experiências do corpo docente estigmatizado nas encruzilhadas do gênero e sexualidade. Saberes, sobretudo, desenvolvidos com a singularidade que caracteriza as professoralidades de docentes não conformados pela heterossexualidade (Silva; Zuleide Silva, 2022).

Para aquela outra gente “*quadrada, demente*” preconceituosa, LGBTfóbica, sexista e machista, essa gente “*quadrada, demente*”, entoo(amos) em alta voz: “*ME LARGA, NÃO ENCHE! ME DEIXA VIVER, ME DEIXA VIVER!*”<sup>16</sup>.

*Cuidado, oxente!  
Está no meu querer poder fazer você desabar  
Do salto, nem tente  
Manter as coisas como estão porque não dá, não vai dá  
(Veloso, 1997)*

A enunciação do verso musical “*manter as coisas como estão porque não dá, não vai dá*”, indica justamente que não dá para aceitar a intolerância, a violência de gênero, a negação diversidade sexual na escola ou em outros espaços sociais reproduzidos pela sociedade “*quadrada, demente*”. Por isso, é importante reiterar a importância das pesquisas sobre os modos de ser-existir professores/as não heterossexuais e problematizar os afetamentos nas práticas pedagógicas de professores gays, professoras lésbicas, bissexuais entre outrxs LGBTQIAPN+ e como esses são agenciados na constituição de professoralidades heterodissidentes.

*Eu vou clarificar a minha voz  
Gritando: nada mais de nós!  
Mando meu bando anunciar  
Vou me livrar de você!  
(Veloso, 1997)*

Assim, convoquei o “bando”, no sentido de chamamento das pessoas da “minha gente” referências no assunto: Marcos Villela Pereira (2016), Anthony Santana (2019), Rosane Jesus e Maria Inez Carvalho (2020). Com esse eles e elas, dialogo a respeito do tornar-se professor/a e refletindo sobre essa formação atravessada por experiências que atravessam a constituição

---

<sup>16</sup> Trecho da música “Não Enche” de Caetano Veloso, 1ª estrofe. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44751/>. Acesso em: 25 de junho de 2022.

das professoralidades heterodissidentes contando como parceria e colaboradores e colaboradoras da pesquisa proposta, bem como para a conversar com aqueles e aquelas que desejam se aliar a esses estudos.

Considerando a complexidade da temática, para livramento dessa “*sabedoria de rapina*”, constitui outros passos na minha pesquisa invocando para o diálogo as/os colegas dos grupos de pesquisa FEL e GLEIGS<sup>17</sup>, dos qual faço parte. Também chamamos para o diálogo as referências primordiais devido às suas contribuições substanciais no debate sobre gênero, sexualidade e educação, e sobre os direitos e cidadania LGBTQIAPN+ na escola: Guacira Louro (2014), Fernando Seffner e Picchetti (2016), Marco Antônio Torres (2014); Judith Butler (2015) problematizando as questões de gênero, sexualidade, corpo, performatividade; Rogério Diniz Junqueira (2009/2014) com reflexões sobre a consciência profissional frente à perpetuação do sexismo, LGBTfobia e do racismo na sociedade e a importância da pauta sobre diversidade sexual educação; Megg Rayara Oliveira (2018) com os estudos sobre gays afeminados na escola; Leandro Colling (2018) que nos mantém informados sobre as discursões de gênero e diversidade sexual na atualidade e, com os ilustres professores: Pedro Paulo S. Rios (2019/2022) e Ivan Amaro, discutindo sobre a temática das subjetivações e dissidências de gênero e sexualidades na educação, nós rebolamos e

“*nós vamos rebolar até o chão mesmo*” em busca de uma sociedade menos violenta e mais respeitadora das diferenças. Para isso, faremos das experiências dissidentes de ser-viver nosso norte para ampliar cada vez mais nossas margens de liberdade, expondo os limites e contingências de normas que buscam precarizar corpos, gêneros e sexualidades que não se enquadram nos padrões culturalmente inventados pelo regime cisheteronormativo (Amaro; Couto Junior; Ganem, 2021, p. 22).

Dialogar com toda essa gente é importante porque entendemos que discutir sobre gênero e sexualidade na escola é um assunto complexo e necessário. Encarar esse problema de frente é sempre um desafio, pois mexe, sobretudo, no preconceito estrutural da sociedade que normatiza a subjetividade humana, e considerar isso é ampliar um olhar mais crítico sobre o meu, o seu e o nosso jeito de sermos quem somos. Só assim

*O velho esquema desmorona desta vez pra valer  
Começa uma outra história aqui na luz deste dia "D"  
Na boa, na minha*

---

<sup>17</sup> A sigla FEL corresponder ao Grupo de Pesquisa em Formação, Experiência e Linguagens. A sigla GLEIGS, ao Grupo de Leituras e Estudos Interdisciplinares sobre Gênero e Sexualidade. A atuação dos grupos está vinculada às ações ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – PPGED/UNEB.

*Eu vou viver dez  
Eu vou viver cem  
Eu vou viver mil  
Eu vou viver sem você  
(Veloso, 1997)*

Frente a esse escrito onde me relato, me exponho, falo quem sou e de tudo que constitui minha singularidade e, por mais que eu quisesse, “não posso me livrar dela, pois é uma característica da minha corporalidade e nesse sentido, da minha vida” (Butler, 2015, p. 27). Sendo assim, o memorial em questão, é um texto inconcluso, sempre em construção. Remete à ideia de que assim como foi construído o medo por sermos desse modo, através da escrita também pode ser construída a coragem, o direito à indignação, à vida, o direito de amar e ser amado, aspectos da vida cotidiana que podem e devem falar por nós, acima de qualquer preconceito.

#### **4 MOVIMENTAÇÕES EM BUSCA DE PROFESSORALIDADES OUTRAS: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA - RSL**

A realização de uma revisão sistemática de literatura se faz pertinente devido a importância de se observar como as produções acadêmicas que versam sobre determinados assuntos e/ou temáticas de estão sendo abordados nas pesquisas científicas.

A revisão de literatura é sempre recomendada para o levantamento da produção científica disponível e para a (re)construção de redes de pensamentos e conceitos, que articulam saberes de diversas fontes na tentativa de trilhar caminhos na direção daquilo que se deseja conhecer” (Isabelle Gomes; Iraquitan Caminha, 2013, p. 396).

Isto posto, esta seção se configura como uma revisão sistemática de literatura por entender que esta é uma atividade fundamental no processo da pesquisa, e de suma importância para o avanço dos estudos para obter uma noção do nível de debate científico com relação a temática em discussão, no caso desse estudo, pistas sobre práticas pedagógicas atravessadas por questões de identidades de gêneros e sexualidades com a finalidade de refletir sobre possíveis sinais das professoralidades heterodissidentes.

Na busca de outras referências que sugestionam possibilidades de ampliação da discussão dos conhecimentos, levando em conta a cientificidade na difusão dos saberes referentes a temática, essa revisão de literatura se empenha em compilar e refletir sobre

produções que apresentam rastros de professoralidades heterodissidentes com a intenção de responder a seguinte questão: Como as professoralidades heterodissidentes têm se apresentado nas produções científicas que discorrem sobre o “professoralidade” disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES)?

Para tanto, foram consideradas estudos acerca de experiências vivenciadas e os afetamentos nas práticas pedagógica de professores e professoras com sexualidades dissidentes, que descortinam e apresentam modos de ser e/ou tornar-se professor/a e os atravessamentos que afetam e constituição de professoralidades heterodissidentes.

Assim, as próximas subseções apresentam de forma detalhada como esse trabalho foi desenvolvido, a sistematização de estudos que discutem sobre professoralidade relacionada a discussão de identidades de gênero e sexualidade, diálogos e ponderações relevantes para a pesquisa.

#### 4. 1 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS DA RSL

A pesquisa é um método de estudo desenvolvido para se concentrar na compreensão de determinado fenômeno e contextos sociais, culturais e diversas outras, com a intenção de proporcionar avanço nos conhecimentos com base científica.

É através da “manifestação escrita pela qual o próprio pesquisador explicita os procedimentos e as demais questões éticas envolvidas no processo da pesquisa” (Mainardes; Isabel Cristina Carvalho, 2019, p. 206). À vista desta afirmativa, este trabalho de revisão sistemática de literatura, tem como objetivo ampliar os saberes que constituem professoralidades heterodissidentes, prezando pelos critérios e maneiras que contemplem as exigências da pesquisa. Por conseguinte, mediante a aplicação de métodos organizados na busca de resultados consistentes, de acordo com os critérios da revisão, e em atenção a dados bibliométricos que apresentam resultados relevantes para o desenvolvimento progressivo do estudo em questão, adotamos a metodologia de abordagem qualitativa e análise discursiva das produções como procedimentos metodológicos (Carmem Sanches Sampaio; Mancini, 2007).

Com essa perspectiva, o primeiro movimento metodológico foi um debruçar-se sobre a produção intitulada “Professoralidade: Perspectivas em Fabulação”<sup>18</sup>, das

---

<sup>18</sup> Trabalho disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50274>>. Acesso em: 20 de out.2022.

professoras/pesquisadoras, Rosane Vieira de Jesus, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Maria Inez Carvalho, Universidade Federal da Bahia - UFBA, “em um movimento que tem base em critérios pré-determinados e evidências científicas consistentes” (Gomes; Caminha, 2013, p. 396), a fim de colaborar com a escolha de estudos para o desenvolvimento da pesquisa.

Na referida produção, as pesquisadoras apresentam resultados de estudos sobre o termo professoralidade, questionando como este tem sido operado nos trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, diante da difusão do uso do termo professoralidade no léxico dos discursos nas produções e interiores dos grupos de pesquisa. Como afirmam as referidas autoras:

Novos termos, que são deslocamentos, planos de fuga ou fugas (quase) plenas. Sendo uma fissura, não é qualquer coisa, exige rigor. Qualquer operação com um rigor outro exige o se imiscuir na coisa. A coisa para esses grupos de pesquisa era um neologismo: professoralidade (Rosane Jesus; Maria Inez Carvalho, 2020, p. 3).

Neste primeiro movimento metodológico foi realizada a leitura do artigo “Professoralidade: Perspectivas em Fabulação”, de Rosane Jesus e Maria Inez Carvalho (2020). A leitura se deu de forma atenta aos apontamentos que as pesquisadoras sinalizam sobre os estudos que versam sobre o termo professoralidade considerando que a ideia de uso do termo

[...] sempre é um arranjo sistêmico em base lexical diacronicamente constituída e sincronicamente em funcionamento, uma função morfológica e de significado que complexamente estará no plano do acontecimento e sujeito a todas as contingências (Rosane Jesus; Maria Inez Carvalho, 2020, p. 3).

Com o propósito de corroborar com resultados relevantes para avanço da pesquisa, em conformidade com os princípios éticos um segundo movimento metodológico foi realizado para composição do *corpus* dessa revisão. Para tal, foram seguidos os alguns passos realizados na revisão de Jesus e Carvalho (2020). Utilizando os descritores “professoralidade” e “professoralidades”, adotamos como *lócus* de pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em fevereiro de 2023 considerando critérios de inclusão/exclusão, a presença dos descritores no título, no resumo e/ou nas palavras-chave.

Ao fazer a busca no CTD/CAPES sem o uso de filtros, foram apresentados os seguintes resultados: com o descritor professoralidade, foram apresentados 53 resultados (27 dissertações

de mestrado e 21 teses de doutorado); com professoralidades 4 produções (3 dissertações e 1 tese). Ao aplicar o uso das aspas os mesmos resultados foram apresentados.

Os filtros utilizados na investigação dos trabalhos foram: Tipologia dos trabalhos: Teses e dissertações de mestrado e doutorado acadêmico e profissional; Recorte temporal: de 2013 a 2022); Grande área do conhecimento: Ciências Humanas; Área Conhecimento/Área Avaliação/Área Concentração/Programa: Educação. Importante pontuar que o recorte temporal de 10 anos também foi adotado por Rosane Jesus e Maria Inez Carvalho (2020, p 5) centrando os estudos nos trabalhos de 2010 a 2019.

A partir da aplicação dos filtros supracitados, há uma alteração considerável na apresentação dos resultados. A princípio, 31 foram apresentados (18 dissertações e 13 teses). Ao fazer a análise dos trabalhos considerando os critérios de inclusão/exclusão, 6 trabalhos, embora tenham sido apresentados durante a busca no CTD/CAPES, não apresentaram os descritores no título, resumo e/ou nas palavras-chave. Logo, foram proscritos.

Dos 31 trabalhos pré-selecionados, após análise atenta aos critérios de inclusão/exclusão e aplicação dos filtros, apenas 25 foram selecionados para análise nesse trabalho. Porém, para composição do corpus desse estudo, um movimento extra foi realizado. Esse movimento consiste em incluir no portfólio da RSL duas dissertações produzidas em 2022 no MPED/UNEB-Campus XIV que no momento da busca no CTD/CAPES ainda não estavam disponibilizadas. Dessa forma, como mostra a tabela 3, o *corpus* dessa revisão sistemática de literatura é composto por 27 trabalhos (22 dissertações e 5 teses).

**Tabela 3:** Catálogo / *Corpus* da Revisão Sistemática de Literatura

| Nº | Produção    | Título                                                                                  | Autor/a                              | Instituição de Ensino Acadêmico            | Ano  | Palavras-chaves                                                   |
|----|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------------|------|-------------------------------------------------------------------|
| 01 | Dissertação | Os professores da educação profissional: sujeitos (re) inventados pela docência         | FERREIRA, Angelita da Rocha Oliveira | Universidade Católica do Rio Grande do Sul | 2010 | Educação Professores; Atuação Profissional; Educação Profissional |
| 02 | Dissertação | A escuta em equipe na escola: um estudo sobre linguagem e produção de professoralidades | FONSECA, Lúcia Lima da               | Universidade Federal do Rio Grande do Sul  | 2011 | Linguagem; Professoralidade; escola; Equipe; Escuta               |
| 03 | Tese        | Movimentos da professoralidade: A tessitura da docência universitária                   | POWACZU, Ana Carla Hollweg           | Universidade Federal de Santa Maria        | 2012 | Professoralidade; Magistério Superior; Pedagogia Universitária.   |

|    |             |                                                                                                                                         |                                   |                                             |      |                                                                                                                     |
|----|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 04 | Dissertação | Sobre o mal-estar docente: constituindo percepções a partir de um grupo de professores da rede pública estadual de ensino do RS         | SILVA, Clara Lisandra de Lima     | Universidade Federal de Pelotas             | 2014 | Educação. Ensino de Ciências. Mal-estar docente. Filosofia da Diferença. Escrituras.                                |
| 05 | Dissertação | Docência Universitária: O Professor Agrônomo na Construção de Sua Professoralidade                                                      | KATO, Marly Nunes de Castro       | Universidade Federal de Uberlândia          | 2015 | Docência universitária; Docência em Agronomia; Desenvolvimento profissional-docente; Construção da professoralidade |
| 06 | Dissertação | Movimentos de Professoralização: Enlaces com a Experiência Estética                                                                     | FERNANDES, Maria Emérita Jaqueira | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  | 2015 | Investigação-formação. Professoralidade. Movimentos de Professoralização. Experiências estéticas.                   |
| 07 | Dissertação | O Memorial de Formação como Gênero do Discurso: Marcas Da Professoralidade Docente, Vitória da Conquista – BA 2015                      | DOURADO, Leidiane Santos          | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  | 2015 | Círculo de Bakhtin; Formação docente; Gênero do discurso; Memorial de formação;                                     |
| 08 | Dissertação | A Constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior                                       | SILVA, Luiz Eduardo das Neves     | Fundação Universidade Federal do Piauí      | 2016 | Docência Superior; Professor Bacharel; Professoralidade.                                                            |
| 09 | Tese        | Fazendo a Diferença. Histórias de Professoras Alfabetizadoras Participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) | D'ANDREA, Crystina di Santo       | Universidade Federal de Santa Maria         | 2016 | Ambiência. Cultura da Professoralidade. Fenomenologia da Educação. (Auto)Biografia. (Trans)Formação.                |
| 10 | Dissertação | A Construção das Práticas Docentes do Professor Iniciante                                                                               | FREZZARIN, Luiz Antonio           | Centro Universitário Salesiano de São Paulo | 2017 | Professor Iniciante; Professoralidade; Educação Sociocomunitária                                                    |
| 11 | Dissertação | Tessituras dos Currículos Formação e a Constituição da Professoralidade                                                                 | XAVIER, Marlene Moreira           | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  | 2017 | Cotidianos; Currículos; Dialogia; Hegemônico; Professoralidade.                                                     |

|    |             |                                                                                                                                             |                                    |                                                        |      |                                                                                                                    |
|----|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12 | Tese        | Constituição da Professoralidade no Ensino Superior: Percursos de Professores Bacharéis em Administração                                    | SILVA, Kelsen Arcangelo Ferreira e | Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina       | 2017 | Professoralidade; Docência. Ensino Superior; Professor Bacharel em Administração.                                  |
| 13 | Tese        | Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores                                                                        | SANTANA, Anthony Fabio Torres      | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  | 2017 | Prática; Experiência; Formação de Professores                                                                      |
| 14 | Dissertação | Escrita em dois tempos: o vivido e o refletido por um professor iniciante                                                                   | NETTO SARDINHA, Raul               | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | 2017 | Reflexão metacrítica; Saberes da docência; Registro escrito; Experiência docente                                   |
| 15 | Dissertação | O Ser e o Tornar-se Docente em Alternância: Memórias do Presente, Passado e Futuro                                                          | OLIVEIRA, Grasiela Lima de         | Universidade Estadual de Feira de Santana              | 2018 | Pedagogia da Alternância; Ensino de Ciências; Ser/Tornar-se docente; Experiência. Professoralidade.                |
| 16 | Dissertação | Constituição da Docência no Curso de Licenciatura em Matemática à Distância da Universidade Aberta Do Brasil (UAB): Um Itinerário Formativo | PINTO, Ana Cristina Medina         | Universidade Federal de Pelotas                        | 2018 | Formação de Professores; Licenciatura em Matemática a Distância; Professoralidade; Eixo Geometrias: Espaço e Forma |
| 17 | Dissertação | Memórias da Professoralidade: Trajetórias de Professores de Matemática da Cidade de Pelotas                                                 | SILVA, Cris Elena Padilha da       | Universidade Federal de Pelotas                        | 2018 | História da Educação Matemática; História Oral; Professoralidade; Pelotas.                                         |
| 18 | Dissertação | Formação continuada docente: a diversidade como princípio educativo no IFBA de Jacobina – Bahia                                             | SANTOS, Eliene Maria Sales         | Universidade do Estado da Bahia                        | 2018 | Formação continuada docente; Diversidade como princípio; Identidade docente; Profissionalização; Diferenças        |
| 19 | Dissertação | O Papel da Formação e das Crenças no Desenvolvimento da Professoralidade de Professoras Polivalentes para o Ensino de Matemática            | ALVES, Luana Leal                  | Universidade Federal de Pelotas                        | 2019 | Professoras polivalentes; Crenças no ensino de matemática; Matemática nos anos iniciais; Professoralidade          |

|    |             |                                                                                                                                   |                                   |                                                       |      |                                                                                                                                   |
|----|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 20 | Dissertação | Educação emocional, mal-estar e identidade docente: discutindo sobre a docência em uma escola pública em tempo integral           | SANTIAGO, Jonatas Silva           | Universidade do Estado da Bahia                       | 2019 | Educação emocional; Mal-estar docente; Identidade docente; Educação em tempo integral; Professoralidade/Profissionalidade docente |
| 21 | Dissertação | Cartografia docente: Alinhavos entre imagens, experiências e naturezas na formação de professores de ciências e biologia          | SILVA, João Paulo dos Santos      | Universidade Estadual de Feira de Santana             | 2019 | Cartografia docente. Experiência imagética. Professoralidades.                                                                    |
| 22 | Dissertação | Currículo, professoralidades e sexualidades                                                                                       | ALMEIDA, Maria Goretti Ramos de   | Universidade do Estado da Bahia                       | 2019 | Currículo; Sexualidades; Professoralidades                                                                                        |
| 23 | Dissertação | Cartografia De Memórias Docentes No Campo: Em busca de novos afetos para estar-sendo professora                                   | SANTOS, Eliziane Santana dos      | Universidade Estadual de Feira de Santana             | 2020 | Professoralidade; Experiência; Devir professor.                                                                                   |
| 24 | Dissertação | Docente Bacharel no Ensino Superior: Um Estudo na Perspectiva da Estética da Professoralidade em Teses e Dissertações (2010-2020) | SOUSA, Gilcileny Vieira de MELO   | Universidade do Vale do Rio dos Sinos                 | 2021 | Professoralidade; Professor Bacharel; Educação Superior; Metapesquisa                                                             |
| 25 | Tese        | Janelas da Professoralidade: Demandas e Deslocamentos nos Labirintos da Práxis                                                    | MENIN, Izabel Cristina Durli      | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | 2021 | Formação de Professores; História Oral; Ciclos de vida Profissional; Professoralidade; Articulações discursivas.                  |
| 26 | Dissertação | Confabulações professorais de docentes homossexuais                                                                               | OLIVEIRA, Yuri Barbosa Martins de | Universidade do Estado da Bahia                       | 2022 | Experiência; Professoralidade; Homossexualidade.                                                                                  |
| 27 | Dissertação | Escrevivências de professoras-negras-lésbicas: práticas educativas e produções de intelectualidades                               | SANTOS, Gersier Ribeiro dos       | Universidade do Estado da Bahia                       | 2022 | Professoras-negras-lésbicas; Lesbianidade; Escrevivências; Práticas Pedagógicas; Experiências.                                    |

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Ressalto que a inclusão dos trabalhos “Confabulações professorais de docentes homossexuais” (Yuri Oliveira, 2022)<sup>19</sup> e “Escrevivências de professoras-negras-lésbicas: práticas educativas e produções de intelectualidades” (Gersier Santos, 2022), é justificada pelo nosso conhecimento prévio sobre as mesmas como estudos que abrem no MPED a discussão sobre modos de ser professor gay e professora lésbica, fato que me impele a pensar em professoralidades heterodissidentes.

#### 4. 2 DADOS BIBLIOMÉTRICOS

Os indicadores bibliométricos são apresentados com o propósito de ampliar a reflexão sobre a demanda das produções acadêmicas apresentados no quadro 1, que versam sobre professoralidades observando os indicadores de: gênero, sexualidade, temporalidade, localização e metodologia.

Acerca das identidades de gênero e sexualidade das autorias, são identificados 19 autoras e 8 autores. Essa desproporção, compreendida a partir da interpretação dos dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sugere que, em relação à educação, “mostra-se uma tendência geral de aumento da escolaridade das mulheres em relação aos homens, sendo que as mulheres atingem em média um nível de instrução superior ao dos homens” (IBGE, 2019)<sup>20</sup>. Ainda sobre esse recorte, é importante destacar que apenas dois trabalhos registrados no Quadro 1 fazem menção a autoria de sexualidades dissidentes da cisheterossexualidade. Diante desse resultado, podemos inferir a existência de uma política de negação da sexualidade como elemento que interfere na produção do conhecimento, fato que vai ao encontro da perspectiva do nosso estudo, que reconhece que a experiência atravessada pela sexualidade também é elemento constituinte de professoralidades.

O recorte temporal de 10 anos, revela maior número de produções de 2015 a 2019, com 17 produções (15 dissertações e 2 teses), encaminhando para o período de 2020 a 2022, com apenas 5 trabalhos (4 dissertações e 1 tese). A queda na produção das pesquisas pode ser pensada considerando três indicadores: a redução do repasse e bloqueio de verbas para as

<sup>19</sup> A dissertação é apresentada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, mas, não possui divulgação autorizada. Em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 28 de fev. 2023.

<sup>20</sup> EDUCA.IBGE. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html>. Acesso em: 28 de fev. 2023.

universidades durante a gestão do governo bolsonarista<sup>21</sup>; b) afastamento dos/as estudantes da academia durante a pandemia da COVID19<sup>22</sup>; c) desinteresse pela temática. Acreditamos, porém, que os indicadores “a e b” são os que melhor dão sentido à baixa da produção no período em questão.

Com relação a localização geográfica dos trabalhos, como pode ser identificada na coluna “Instituição de ensino acadêmico”, na tabela 3, as regiões Sul e Nordeste se despontam com o número de 11 produções na região Sul e 13 na região Nordeste e, a região Sudeste com 3. As regiões Norte e Centro-Oeste não apresentaram resultados. É importante frisar que dos 13 trabalhos desenvolvidos no Nordeste, 11 deles estão vinculados as Universidades baianas. A saber: 5 vinculadas a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, 3 a Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e 3 a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

Esse dado sugere o alcance da teoria da professoralidade criada por Pereira (2016) no Sul do país e a boa aceitação que a mesma tem no Nordeste, sobretudo na Bahia, ao tempo que sugere o desconhecimento ou a não aceitação da mesma nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Diante disso, cabe questionar se a Bahia acolhe a teoria da forma como ela foi desenvolvida, ou se a rasura como estamos tentando fazer na medida que buscamos desenvolver sentidos para uma concessão de professoralidades heterodissidentes.

A partir das leituras dos procedimentos metodológicos apontados nos trabalhos analisados, foi possível observar a predominância da autobiografia como método a fim de estabelecer maior contato com os/as participantes da pesquisa, apreender as emoções, afetos e atravessamento na composição do estudo. Observamos que os trabalhos de Marlene Xavier (2017), Cris Silva (2018), Eliziane Santos (2020), Yuri Oliveira (2022) e de Gersier Santos (2022) se destacam por trabalharem com a autobiografia acionando a conversa nas narrativas, gripes de experiência e rodas de conversa. Esses dados contribuíram a pensar a escolha metodológica desse estudo, que investe na autobiografia como método e nos giros de conversa como dispositivo metodológico.

---

<sup>21</sup> Folha de São Paulo - Governo Bolsonaro corta R\$ 2,4 bi do MEC, e universidades veem situação insustentável. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/10/governo-bolsonaro-corta-r-24-bi-do-mec-e-universidades-veem-situacao-insustentavel.shtml>. Acesso em: 28 de fev. 2023.

<sup>22</sup> Covid-19: Extensão da perda na educação no mundo é grave, e é preciso agir para garantir o direito à Educação, alerta UNICEF (janeiro de 2022). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-extensao-da-perda-na-educacao-no-mundo-e-grave>. Acesso em: 28 de fev. 2023.

#### 4. 3 ENTRE MOVIMENTOS HERMENÊUTICOS E TELEOLÓGICOS DAS FABULAÇÕES DA PROFESSORALIDADE

O trabalho das professoras Rosane Jesus e Maria Carvalho (2020), que se caracteriza como revisão sistemática de literatura realizada no CTD/CAPES, adota os seguintes critérios para a construção do *corpus* do estudo por elas realizado: dissertações de mestrado, teses de doutoramento, trabalhos finais de conclusão de curso que apresentam o descritor “professoralidade(s)” no título, resumo ou palavras-chave.

De acordo com os critérios da referida revisão, o *corpus* do referido estudo foi composto por 22 trabalhos na “tentativa de ir ao encontro de fabulações outras do termo professoralidade e menos uma tentativa de analisar sua consistência e coerência com a perspectiva usualmente utilizada” (Rosane Jesus; Maria Inez Carvalho, 2020, p. 7). Os trabalhos analisados pelas autoras se encontram listados na tabela 3, correspondendo a sequência numérica de 01 a 22.

É importante inteirar que essa revisão não tem a pretensão de consultar os textos analisados por Jesus e Carvalho (2020) para fazer julgamentos pós análise das referidas autoras. Mas sim, aproveitar as referências sobre práticas pedagógicas que, sobretudo, dialogam com as produções de gêneros e sexualidades na busca de pista de pistas das professoralidades heterodissidentes.

Rosane Jesus e Maria Inez Carvalho (2020), analisaram os trabalhos realizando dois movimentos, por elas identificados como Hermenêutico das Fabulações e o Teleológico das Fabulações.

No movimento hermenêutico das fabulações foram catalogados e analisados 12 trabalhos, a saber: 1) “A escuta em equipe na escola: um estudo sobre linguagem e produção de professoralidade” (Lúcia Fonseca, 2011); 2) “Sobre o Mal-Estar Docente: Constituindo percepções a partir de um grupo de professores” (Clara Lisandra Silva, 2014); 3) “Movimentos de Professoralização: Enlaces com a Experiência Estética”, (Maria Emérita Fernandes, 2015), 4) “O Memorial de Formação como Gênero do Discurso: Marcas da Professoralidade Docente, Vitória da Conquista - BA, 2015” (Leidiane Dourado, 2015); 5) “A Construção das Práticas Docentes do Professor Iniciante” (Frezzarin, 2017), 6) Tessituras dos Currículos Formação e a Constituição da Professoralidade” (Marlene Xavier, 2017); 7) “Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores”, (Santana, 2017); 8) “O ser e o tornar-se docente em alternância: memórias do presente, passado e futuro”, (Grasiela Oliveira, 2018); 9) “Memórias da professoralidade: Trajetórias de professores de matemática da cidade de Pelotas” (Cris Elena

Silva, 2018); 10) “Formação continuada docente: a diversidade como princípio educativo no IFBA de Jacobina - Bahia” (Eliene Santos, 2018); 11) “Currículo, Professoralidades e Sexualidades” (Maria Goretti Almeida, 2019); 12) “Cartografia docente: Alinhavos entre imagens, experiências e naturezas na formação de professores de ciências e biologia”, (Silva, 2019);

Em análise dos estudos supracitados, Jesus e Carvalho (2020) identificaram que as produções apresentam a compreensão da constituição da professoralidade relacionada ao conceito de experiência na formação docente, na perspectiva das hermenêuticas filosóficas de Gadamer (2005). “A experiência se dá na compreensão de que a própria consciência faz de si mesma ao experimentar as coisas do mundo. A consciência volta se a si mesma e reconhece se na alteridade e não como mero reflexo do mundo objetivo” (Rosane Jesus; Maria Inez Carvalho, 2020, p. 9).

Nesse entendimento a ideia de professoralidade não condiz com uma identidade fixa, rígida, pré-moldada, do tornar-se professor/a em regime formativo da prática objetiva e engessada institucionalmente, pois, “a professoralidade é um estado de risco de desequilíbrio permanente” (Pereira, 2016, p.35).

Saindo do movimento hermenêutico, as autoras passam a analisar as produções realizando um movimento que chamam de teleológico das fabulações. Segue a listagem dos 10 textos seguintes: 1) “Os professores da educação profissional: sujeitos (re)inventados pela docência” (Angelita Ferreira, 2010); 2) “Movimentos da Professoralidade: A Tessitura da Docência Universitária”, (Ana Carla Powacz, 2012); 3) “Docência universitária: o professor agrônomo na construção de sua professoralidade”, (Marly Kato, 2015); 4) “Fazendo a Diferença. Histórias de Professoras Alfabetizadoras Participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (D’Andrea, 2016); 5) “Constituição da Professoralidade no Ensino Superior: Percursos de Professores Bacharéis em Administração” (Silva, 2017); 6) “Escrita em dois tempos: o vivido e o refletido por um professor iniciante” (Sardinha Netto, 2017); 7) “Constituição da Docência no Curso de Licenciatura em Matemática à Distância da Universidade Aberta Do Brasil (UAB): Um Itinerário Formativo” (Ana Cristina Pinto, 2018); 8) “O Papel da Formação e das Crenças no Desenvolvimento da Professoralidade de Professoras Polivalentes para o Ensino de Matemática” (Luana Alves, 2019); 9) “Educação Emocional, Mal-Estar e Identidade Docente: Discutindo Sobre a Docência em Uma Escola Pública em Tempo Integral”, (Santiago, 2019); 10) “A Constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior” (Silva, 2016).

De acordo com as autoras, ao realizar o movimento teleológico das confabulações, é possível perceber a professoralidade que se revela como ação de ensino e aprendizagem. Dos saberes a partir dos fazeres pedagógico no espaço escolar e demais instituições educativas, considerando as experiências primordiais no processo de reflexão e ressignificação da prática educativa.

Nessa perspectiva, a professoralidade implica ser “pesquisador/a de si”, um[a] sujeito[a] que reflete sobre sua atividade docente e se reconhece como produtor de novos saberes. O/A professor/a necessita refletir na ação, no momento em que esta ocorre e também desenvolver essa ação reflexiva sobre sua reflexão na ação (Rosane Jesus; Maria Inez Carvalho, 2020, p. 13).

Ao debruçar-me sobre a leitura dos trabalhos apreciados por Jesus e Carvalho (2020) foi possível observar a utilização do termo professoralidade e constituição do/a professor/a em concordância com a ideia de Pereira (2016, p. 53) ao preservar a ideia da professoralidade como “um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva”, um contínuo processo de constitui-se professor/a.

As experiências e afetamentos são elementos fecundos na constituição das professoralidades por serem dispositivos de contínuas movimentações da formação docente provocadas pelos atravessamentos da subjetividade e reflexão sobre o tornar-se professor/a. Como dizem Jesus e Carvalho (2020, p. 15), “[...] A professoralidade, aqui, é fabulada como o processo de construção do[a] sujeito[a] professor/a ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que o docente reconstrói sua prática educativa”.

Na perspectiva do movimento teleológico da professoralidade, Crystina D’Andrea (2016, p. 98), em sua tese, “Fazendo a Diferença. Histórias de Professoras Alfabetizadoras Participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, enfatiza que “a cultura da professoralidade é um verbo (trans)formador. Uma práxis que se expressa como processo de (re)criar e como produto de (re)criação”, um modo diferente de ser.

A abordagem sobre a professoralidade no trabalho de D’Andrea (2016) é considerada por Jesus e Carvalho (2020, p.15) como um estudo de fabulação teológica reflexiva. As autoras ponderam “que a professoralidade abriga processos de formação com suas intencionalidades e de desenvolvimento profissional docente, como um movimento não aleatório e espontâneo, que se realiza no fazer cotidiano”, referindo-se a um processo de reprodução e de criação/invenção da docência.

Outros trabalhos abordaram a professoralidade enfatizando a discussão sobre as contingências que atravessam o/a professor/a docente afetando e provocando deslocamentos no processo do tornar-se professor/a. Apresentam as experiências como elemento de potente ensino/aprendizagem/saber na constituição da professoralidade. Nesse entendimento, consideram a constituição da professoralidade que acontece no decorrer da trajetória docente, no contexto inserido e as vivências, inclusive, os atravessamentos das subjetividades.

Na perspectiva do movimento hermenêutico, Antony Santana (2017) em sua tese “Um olhar acerca do sentido de experiência na formação de professores”, defende que a relação da prática e da formação do/a professor/a na constituição da professoralidade acionando as experiências e vivências na trajetória da vida do/a professor/a (Rosane Jesus e Maria Inez Carvalho, 2020).

No movimento hermenêutico das fabulações em análise do uso do termo “professoralidade”, as autoras fazem referência a tese “Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores”, Anthony Fábio Torres Santana (2017), a saber, orientado professor Marcos Villela Pereira, defende a professoralidade como processo de formação de professores/as articulada às experiências vividas e dos atravessamentos circunstanciais por contingências da trajetória de vida.

O tornar-se professor/a constitui-se como campos de negociações entre o horizonte de mundo do ser e as experiências que põem em crise hermenêutica o ser no mundo. Nesse devir, substantiva o termo professoralidade que pode ser compreendido como trajetividade do/a professor/a (Rosane Jesus, Maria Inez Carvalho, 2020. p. 9).

Localizando-se no movimento hermenêutico, a dissertação “Currículo, Professoralidades e Sexualidades” de Maria Goretti Almeida (2019), orientada por a Rosane M. V. de Jesus, aborda questões relevantes sobre a dissidência da sexualidade heterossexual no espaço escolar com levantamento da seguinte problemática: como os docentes que atuam na Educação Básica das redes Municipal e Estadual de Conceição do Coité agenciam subjetividades nas negociações curriculares diante de performatividades que envolvem corpo, gênero e sexualidades?

A dissertação segue o movimento hermenêutico das fabulações ao expressar que “a experiência se dá na compreensão de que a própria consciência faz de si mesma ao experimentar as coisas do mundo” (Rosane Jesus; Maria Inez Carvalho, 2020, p. 9). Dessa forma discutindo sobre as questões de representação dos corpos, sexualidades e gêneros que atravessam o

currículo, Maria Goretti Almeida (2019, p. 9) defende que “o currículo tem gênero, corpo e sexualidades, porém, sob a hegemonia da cisheteronormatividade. Fraturando a hegemonia desse pensamento, é possível desestabilizar os sentidos fixos que buscam alcançar uma representação sobre sexualidades, gênero e corpo”.

Nos trabalhos analisados da revisão de Rosane Jesus e Maria Inez Carvalho (2020), apenas duas dissertações fazem referências a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e a pessoas trans: “Formação continuada docente: a diversidade como princípio educativo no IFBA de Jacobina - Bahia” (Eliene Santos, 2018, UNEB) e “Currículo, Professoralidades e Sexualidades” (Maria Goretti Almeida, 2019, UNEB).

Para além do descritor professoralidade, mesmo não fazendo referência ao termo heterodissidente, as produções apresentam discussões relacionadas às práticas educativas e o fazer docente como ações significativas no combate a LGBTfobia nos espaços escolares. Portanto, é possível considerar que apresentam rastros de outras professoralidades.

Na dissertação “Formação continuada docente: A diversidade como princípio educativo no IFBA de Jacobina - Bahia”, (Eliene Santos, 2018), discute acerca da existência de gays, a lésbicas, o/a bissexuais, a travestis e pessoa trans ao discutir sobre diversidade e a formação continuada de professores/as voltada para a desconstrução de comportamentos e práticas discriminatórias e preconceituosas na sociedade. Portanto, estabelece diálogo com a ideia de professoralidades heterodissidentes porque apresenta um discurso que problematiza a existência da diversidade sexual na escola.

Por sua parte, outra que se destacou foi a dissertação de Maria Goretti Almeida (2019) intitulada: “Currículo, Professoralidades e Sexualidades”. Em síntese, o trabalho se trata das negociações docentes com os atravessamentos das questões de gênero e sexualidades no currículo. O mesmo não acontece com outros trabalhos.

Nesse sentido, as discussões de identidades de gênero, sexualidade, corpo e diversidade no contexto escolar, problematizados nos referidos trabalhos, dialogam com a ideia de professoralidades heterodissidentes. O que os tornam relevantes nessa revisão de literatura e aporte potente para a pesquisa em andamento.

Ao catalogar as produções dessa revisão, foi possível observar que, em relação ao número catalogado por Rosane Jesus e Maria Inez Carvalho (2020), considerando o descritor “professoralidade(s)”, em dois anos (2020 a 2022) fazendo o uso do mesmo descritor, apenas 3 trabalhos se apresentaram a mais. A saber: 1) “Cartografia de Memórias Docentes no Campo: Em busca de novos afetos para estar-sendo professora” (Eliziane Santos, 2020); 2) “Docente

Bacharel no Ensino Superior: Um Estudo na Perspectiva da Estética da Professoralidade em Teses e Dissertações (2010-2020), (Melo, 2021) e 3) “Janelas da Professoralidade: Demandas e Deslocamentos nos Labirintos da Práxis”, (Menin, 2021).

A dissertação de Eliziane Santana dos Santos (2020), “Cartografia de Memórias Docentes no Campo: em busca de novos afetos para estar-sendo professora”, se configura como uma pesquisa cartográfica onde procura apresentar produção de memórias docentes, que visam expressar a professoralidades nas escolas. Com metodologia de abordagem qualitativa autobiográfica, assume como dispositivo entrevistas narrativas, onde a conversa acontece como meio de produção das narrativas que traduzem os atravessamentos das vivências docentes no espaço escolar e a constituição da professoralidade.

Situado no “Movimento Hermenêutico das fabulações” apontado por Rosane Jesus e Maria Inez Carvalho (2020), em suma, o trabalho discorre sobre a professoralidade na perspectiva da constituição contínua, ou seja, como formação em constante movimento, inspirada por Pereira (2016). Embora limite os relatos de professoralidade as memórias da trajetória escolar.

A dissertação “Docente Bacharel: Um estudo na educação Superior em teses e dissertações (2010 – 2020) na perspectiva da estética da professoralidade” de Gilcilene Vieira de Melo Souza (2021), apresenta um estudo a respeito da atuação do professor bacharel na graduação com o objetivo de analisar o modo como as pesquisas em educação têm abordado o trabalho dos professores bacharéis da Educação Superior analisando as possíveis possibilidades de estabelecer relação com a perspectiva da estética da professoralidade (Pereira, 2016) de trabalhos realizados de 2010 a 2020. Em uma abordagem metodológica qualitativa, faz a análise de 10 pesquisas com o propósito de refletir e discutir a atuação do professor bacharel e a abordagem feita nas pesquisas em educação considerando a subjetividade e o processo de formação desses professores.

Dessa forma, nos leva a pensar a formação de professores/as agenciada no processo de atuação, é pensar também sobre as professoralidades constituída a partir das experiências que vão sendo vivenciadas e operacionadas como elementos de base para se tornar professor/a sendo professor/a e deixando-se ser afetado/a. Logo, se aproxima do movimento hermenêutico (Rosane Jesus; Maria Inez Carvalho, 2020), com a concepção que “a professoralidade vai além dos cursos de formação docente”, transcendendo o campo da formação institucional ao imprimir “uma marca produzida no[a] sujeito[a], [...], uma diferença na organização da prática

subjetiva” (PEREIRA, 2016, p. 53), uma ressignificação da docência atravessada e marcada no contexto sociopolítico.

Por sua vez, a tese “Janelas da Professoralidade: Demandas e deslocamentos nos labirintos das práxis”, de Izabel Cristina Durli Menin (2021), segue o mesmo movimento das duas dissertações supracitadas. A tese se configura como um estudo sobre histórias de vidas de professores/as ao analisar as práticas de articulações e os tensionamentos que atravessam a professoralidade de professores/as ao longo de sua trajetória profissional. De natureza metodológica qualitativa, o estudo se debruça sobre a história oral de 8 professores/as durante o ano de 2020 como dispositivo metodológico para refletir sobre a docência na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, trajetórias professorais que se encontram envoltas por articulações estabelecidas em diferentes dimensões de âmbito social, político e cultural, em um movimento contínuo das práxis. Desse modo, as demandas da professoralidade constroem significações nas subjetividades do ser e do fazer docente, durante as suas trajetórias de vida.

Conforme ressaltado anteriormente, um movimento extra foi realizado com pretensão de avançar na discussão da problemática desse estudo dialogando com as produções do MPED (2022) que versam sobre identidades de gênero, sexualidade e professoralidades.

De acordo com essas especificações, é possível identificar duas dissertações: “Escrivências de professoras-negras-lésbicas: práticas educativas e produções de intelectualidades” (Gersier Santos, 2022) e “Confabulações professorais de docentes homossexuais” (Yuri Oliveira, 2022), referenciadas na subseção “Movimentos Metodológicos da RSL” e catalogados na Tabela 3: Catálogo / Corpus da Revisão Sistemática de Literatura (p. 75), foram incorporadas ao estudo.

A dissertação de Gersier Santos (2022), “Escrivências de professoras-negras-lésbicas: práticas educativas e produções de intelectualidades”, orientada por Zuleide Silva, mesma orientadora deste estudo, problematiza como são estabelecidas as experiências e vivências pedagógicas, políticas, e as afetações pessoais de professoras-negras-lésbicas no ambiente acadêmico, como também no espaço da Educação Básica. A autora aciona o termo professoralidade fazendo menção ao trabalho de Maria Goretti Almeida (2019), como referência localizada (teórica e territorial) nas discussões sobre gênero e sexualidade na educação e aporte para justificar o seu “estudo como uma porta de entrada para as questões lésbicas no programa, destacando o pioneirismo do mesmo e a sua relevância acadêmica” (Gersier Santos, 2022, p. 26).

É importante destacar que embora Gersier Santos (2022) não use o termo “heterodissidentes” na sua dissertação, a mesma aciona o termo “dissidente” referindo-se a corpos e sexualidades que dissidentes da cisheterossexualidade normativa e se autorreferencia “encarando o seu corpo político de mulher negra lésbica como um dissidente meio de fuga do enquadramento” (Gersier Santos, 2022, p. 40).

Nesse movimento de busca por vestígios das professoralidades heterodissidentes, também estabelecemos diálogo com o trabalho de Yuri Oliveira (2022) através dissertação “Confabulações professorais de docentes homossexuais” que também teve como orientadora Zuleide Silva.

O trabalho de Yuri Oliveira problematiza a subjetividade homossexual como força de criação e construção do ser professor, provocando assim a reflexão sobre os elementos sociais, culturais e políticos de controle que forjam as sexualidades de docentes gays. Sobre a professoralidade, o autor pondera: “a professoralidade consiste na ação do docente em se construir no contato direto com formas plurais de existência, cujos encontros multirreferenciais ensejam diálogo e negociação sobre vir a ser professor; aqui, em foco, sobre vir a ser professor gay” (Yuri Oliveira, 2022, p. 37).

Como pode observado, na busca por vestígios das professoralidades heterodissidentes, estabelecemos contato com diversos trabalho que versam sobre professoralidade, contudo, estabelecemos um diálogo mais próximo com Gersier Santos (2022) e Yuri Oliveira (2022), pois, as duas pesquisas (dissertações), por nós localizadas, respectivamente nos movimentos teleológico e hermenêutico apresentados por Rosane Jesus e Maria Inez Carvalho (2020), refletem sobre o tornar-se professor/a, um processo que demanda tempo e experiências na trajetória professoral.

Retomando o diálogo com Santana e Pereira, reconhecendo que tornar-se docente é um processo desafiador e complexo, também consideramos que não existe um modo único de torna-se professor/a heterodissidente. Pois afirmam Santana e Pereira (2019, p. 14-15):

[...] O[A] sujeito[a] vai se tornando professor[a] ao longo do tempo, à medida que as experiências vão surgindo por intermédio da sua prática. Logo, não existem mapas ou manuais cem por cento seguros que indiquem os pontos a serem percorridos no decorrer da jornada, cabendo ao[a] sujeito[a] o desafio de desenvolver a sensibilidade e a percepção para compreender o que cada situação ou dilema exige dele.

Os referidos trabalhos dialogam sobre o tornar-se professor/a considerando as experiências vivenciadas do dia a dia de sala de aula, “o que demonstra que se trata de uma

diferença constituída pelo[a] e no[a] professor[a], que procura incessantemente produzir-se na prática de si, na relação entre a atividade profissional e o exercício de negociação que se estabelece em seus acontecimentos” (Santana; Pereira, 2019, p.15).

Os demais trabalhos catalogados na tabela 3, assim como os de Gersier Santos (2022) e Yuri Oliveira (2022) também não apresentam o termo “professoralidades heterodissidentes”, todavia, os dois dialogam com as questões de gênero, sexualidade e docência mediante o autorreconhecimento de si como professora lésbica e professor gay, respectivamente, quebrando assim o silêncio em torno da sexualidade da autoria dos trabalhos analisados.

Esses trabalhos também trazem o reconhecimento da/o outra/o igual a si, isto é, reconhece e reflete modos de ser professora lésbica e ser professor gay, apontando desafios e afetamentos da subjetividade no ofício da docência, evidenciando rastros de professoralidades heterodissidentes, mesmo não nomeando-a como tal. Nesse sentido são estudos potentes na colaboração das discussões sobre as experiências vivenciadas na trajetória do docente. Portanto, consideramos produções de rica contribuição na discussão da constituição da noção de professoralidades heterodissidentes aqui proposta.

#### 4. 4 PONDERAÇÕES SOBRE OS MOVIMENTOS DIALÓGICOS DA RSL

Rememorando a questão dessa revisão sistemática de literatura ao problematizar como as professoralidades heterodissidentes têm se apresentado nas pesquisas e produções acadêmicas, ao longo desse trabalho foram realizados movimentos dialógicos com estudos (teses e dissertações) disponibilizados no CTD/CAPES, no espaço temporal de 2013 a 2022. Foram selecionados vinte e sete trabalhos: vinte e duas dissertações e cinco teses que dialogam na perspectiva da professoralidade na tentativa de encontrar material teórico-metodológico consideráveis para contribuição dessa pesquisa.

É importante ponderar sobre os resultados que se apresentam a partir das produções que compuseram o *corpus* desse estudo, a vista, que as discussões sobre identidades de gênero, sexualidades dissidentes, LGBTfobia, preconceito e discriminação no geral, ao longo da história social e da educação, são pautas que demandam esforço e certa audácia para enfrentar a cisheteronormatividade autoritária em nossa sociedade, como rememoramos ao longo desse trabalho.

É possível pontuar a insuficiência da discussão sobre identidade de gênero, orientação sexual e/ou assuntos correlacionados. Essa constatação potencializa a denúncia a discriminação

e a violência contra gays, lésbicas, travestis e transexuais e o quanto é importante problematizar essa problematização na escola e em demais espaços sociais que se utiliza da “[cis]heterossexualidade como uma prática ‘invisível’ sendo descortinada para servir como referência com quem está sendo marcado como ‘anormal’” (Graciele Carvalho; Zuleide Silva, 2022, p. 20). Utilizando a cisheterossexualidade como manual do regulamento do corpo para reprimir as expressões, a liberdade de ser. Como corroboram Seffner e Picchetti (2016, p.65), “as questões de gênero e sexualidade, a norma atende pelo nome de heteronormatividade” Ela precisa ser questionada. A escola é um bom local para que ela seja provocada.

As produções acadêmicas são instrumentos de potentes provocações. Nesse sentido, os trabalhos produzidos no MPED, por Maria Goretti Almeida (2019), Gersier Santos (2022) e Oliveira (2022), são ferramentas que nos impelem a rasurar a teoria da professoralidade apresentada por Pereira (2016) para pensar a constituição de professoralidades outras. Da mesma forma, a ausência da discussão sobre professoralidades heterodissidentes, nos impele nessa construção, entendendo que esta ausência reflete a invisibilidade da docência de professores gays, das professoras lésbicas, como reflete a invisibilidade das pessoas que se reconhecem na sigla e LGBTQIAPN+. Os saberes dessas pessoas, isto é, os nossos saberes, provindos das experiências nos cotidianos escolares, ou de fora deles, são saberes que importam e precisam ser reconhecidos.

Portanto, a revisão de literatura demonstrou a necessidade de se desenvolver pesquisas que discorram sobre a existência de professores/as/xs - LGBTQIAPN+ nas escola e sobre suas práticas pedagógicas atravessadas por modos diversos de ser e existir e de tornar-se professores/as heterodissidentes.

## **5 PROFESSORALIDADES: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DE SER SENDO PROFESSOR/A**

A princípio, o conceito professoralidade nos remete ao processo de construção de ser professor/a. A noção correlata faz sentido ao correlatarmos a professoralidade a ideia de formação e/ou atuação do exercício docente, todavia, a constituição da professoralidade, para além do processo de formação do/a professor/a, refere-se ao processo de constituição do “ser professor/a sendo”.

Objetivando compreender melhor sobre a constituição da professoralidade, nessa seção, exploraremos a complexidade do processo de tornar-se professor/a, abordando aspectos como

experiência docente, saberes experienciais destacando a importância da reflexão contínua sobre modos de tornar-se professor/a e sobre a constituição da professoralidade como uma marca que se produz na pessoa (Pereira, 2016).

Como exercício de análise, também são feitos movimentos autobiográficos, de um pesquisador/a inscrito/a na própria pesquisa, compartilhando com o/a leitor/a algumas experiências vivenciadas na trajetória de vida com o propósito de compreendermos o conceito de professoralidade reconhecendo as próprias experiências. Com isso, não quero aqui retratar a professoralidade em uma perspectiva vocacional de ser professor/a, mas observar as marcas que foram produzidas em mim/nós que possam traduzir ou apontar sinais da ideia de constituição da professoralidade.

Geralmente temos falado sobre os atravessamentos e marcas que são produzidas por e nos professores/as ao longo da docência. Professores/as que para além da prática de ensino e aprendizado, através da sua postura em exercício professoral, impactam profundamente seus/suas discentes. As marcas deixadas pelos/as docentes em seus/suas discentes, muitas vezes, intervêm (positiva ou negativamente) na carreira estudantil. Algumas experiências perduram toda vida.

A minha trajetória de estudante, por exemplo, foi marcada, por professores/as. Alguns/mas continuam imprimindo efeito, afetando e provocando emoção devido a “experivivência”.

A saber, faço referência à lembrança do processo de alfabetização vivenciado junto a “minha professora” no primeiro ano de alfabetização, antiga primeira série do Ensino Primário. Sem dúvidas, uma das lembranças mais afetuosas das minhas experiências de discente que guardo na memória. Percebo que minhas primeiras marcas professorais, tiveram origem ainda quando discente e na adolescência, brincando de dar aula para os/as colegas, ou seja, em experiências vividas.

Ah! Como não lembrar das ricas experiências nos estágios do curso Magistério: As conversas, as trocas de informações, a confecção de materiais pedagógicos junto com os/as colegas, estudar até altas horas para dominar o conteúdo da aula do dia seguinte, pesquisar estratégias didáticas para dinamizar a aula, elaborar atividade lúdicas para o/a aluno/a com dificuldade de aprendizagem e a mudança imediata de planejamento para atender a necessidade de ensino da turma. Afinal de contas, todas as experiências, fora e dentro da sala de aula, foram me formando e me constituindo professor. Todas essas “experivivências, acredito que suscitam em mim um jeito próprio de ser professor.

Sobre essas experiências que produzem saberes docentes, Tardif (2002, p. 20) afirma que

antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os[as] professores[as] já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

Mas o que tem a ver a trajetória do/a professor/a com professoralidade? O termo professoralidade acionado nessa pesquisa, como ressaltado anteriormente na introdução, parte do conceito de Marcos Vilela Pereira (2016) em sua obra “Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor”. Na perspectiva do autor, o termo professoralidade desvela sobre a formação do professor/a considerando as subjetividades que o/a atravessam e constituem o modo de ser professor/a. Para Pereira (2016, p.35), “a professoralidade não é uma identidade que o sujeito[a] constrói, ou assume, ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito[a] produz em si”.

Tornar-se professor/a não se resume a graduação acadêmica e aos cursos de formação continuada e/ou pós-graduações. Para vir a ser professor/a é preciso estar disposto a viver experiências e se deixar afetar, pois, de acordo com a ideia de Pereira (2016), através das marcas produzidas pelos afetamentos se constitui a professoralidade. Esse processo se revela ao assumir as marcas provocadas pelos atravessamentos da subjetividade possibilitando despojar-se dos modelos, das posturas professorais engessadas institucionalmente e constituir um modo pessoal de ser.

Logo, cabe refletirmos sobre a professoralidade como provocação da alteridade, capaz de imprimir a diferença a partir dos afetamentos da subjetividade do/a professor/a.

Com outras palavras, Pereira (2016, p. 53), diz que:

A professoralidade é uma marca produzida no[a] sujeito[a], ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. [...] É como o[a] sujeito[a] se constitui *sempre* a partir de um modelo institucional ou culturalmente determinado. A marca é um estado, uma diferença produzida na superfície da subjetividade que contamina suas formas de ser.

Ao discorrer sobre a constituição da professoralidade ou como tornar-se professor/a, Santana e Pereira (2019) vão dizer que as diversas situações de conhecimento nas formações de professores/as, nas experiências vividas, na prática docente e seus atravessamentos constituem a professoralidade. “A professoralidade é algo que se constrói à medida que o[a]

sujeito[a] experimenta e reflete a vida vivida. Tornar-se professor[a], em última análise, significa uma diferença na história de cada sujeito[a]” (Santana; Pereira, 2019, p. 8). Essa concepção de professoralidade, conjecturada por Pereira e Santana (2019), amplia nosso entendimento de que as experiências são elementos de afetamentos determinantes na formação do/a professor/a.

As experiências vividas, individuais e coletivas, contribuem com a nossa formação docente. As experiências que nos atravessam, de maneiras diversas, interferem no nosso modo de ser docente e conseqüentemente, nos modos de pensar e desempenhar as práticas pedagógicas. Com isso, podemos ponderar que a experiência é, também, constituinte da professoralidade.

É oportuno entendermos que os saberes originados das experiências vividas nas diversas situações em que o/a professor/a se expõe, atravessam suas/nossas práticas pedagógicas, e por elas são validados, uma vez que estes saberes “[...] não advém das instituições, dos currículos dos cursos para formação de professores, e não são encontrados, sistematizados em teorias e produções do respectivo campo do conhecimento” (Santana; Pereira, 2019, p. 12).

Pensando como alguém se torna professor, Santana e Pereira (2019) ressaltam que constituir-se professor passa por um processo, para além das formações de base dos saberes provenientes da formação profissional, dos saberes disciplinares e curriculares. O processo de constituição do/a professor/a passa por aquisição dos saberes experienciais. Como afirma Tardif (2014, p. 67), as experiências vivenciadas que atravessam a prática pedagógica e, ao longo do tempo, (re)estruturam os saberes em um processo de memorização de “experiências educativas marcantes para a construção do ‘eu profissional’”.

Podemos perceber que Santana e Pereira (2016) comungam com a concepção de Tardif (2014) em relação aos saberes acumulados ao longo da formação docente e os saberes aprimorados a partir das experiências vivenciadas como significantes na formação do/a professor/a e na constituição da professoralidade. Portanto, as experiências decorrentes das vivências cotidianas escolares, os saberes docentes produzidos no chão da sala de aula e, também, em outros espaços de educação formal e não formal, embora não estejam sistematizados ou teorizados, são características marcantes na constituição da professoralidade.

Para nos aprofundar nessa discussão, na subseção seguinte, faremos uma reflexão sobre as possibilidades de pensar outras professoralidades evidenciando as identidades de gênero e a sexualidade de professores/as heterodissidentes – LGBTQIAPN+, outros modos de ser e tornar-

se professor/a considerando as contingências que atravessam a subjetividade e potencialmente forjam as professoralidades heterodissidentes.

## 5.1 VESTÍGIOS DAS PROFESSORALIDADES HETERODISSIDENTES

Na seção anterior, refletimos sobre o tornar-se professor/a e a constituição da professoralidade dialogando sobre o conceito com Pereira (2016), Santana (2019) e colaboração de Tardif (2014). Nesta subseção, dialogaremos sobre a presença dos/as professores/as LGBTQIAPN+ no ambiente educacional, destacando as nossas próprias experiências com o propósito de compreendemos a constituição das professoralidades heterodissidentes. “Entendendo que os saberes da experiência demarcam na nossa memória a aprendizagem que nos constitui como pessoas e como profissionais” (Souza, 2004, p. 53), adotamos a autobiografia a fim de refletir sobre o termo considerando a nossas próprias experiências vivenciadas.

Minha experiência de professor, assim como a experiência da minha orientadora, revela que não é fácil ser professor/a heterodissidente em contextos educacionais que apresentam aversão ao/à professores/as inscritos na sigla LGBTQIAPN+. Em linhas gerais, as experiências remetem aos conhecimentos obtidos ao longo da vida por meio dos sentidos. Mas, qual a experiência que nos interessa nesse estudo?

A experiência que interessa nesse estudo é a experiência que constituem a pessoa. De acordo com Foucault (1984), a experiência como “formas e modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito[a]” (Foucault, 1984, p. 11) próprio/a da/na ação.

Nessa perspectiva, entenda-se por experiência a correlação e construção de conhecimentos “numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (Foucault, 1984, p. 10) e que, de forma crítica-reflexiva, a pessoa relaciona-se consigo mesmo e com as outras. Assim sendo, a experiência consisteria em um espaço de ação no qual serão construídas segundo processos historicamente sociais e temporais.

Diante da definição de experiência apresentada de acordo com Foucault (1984), reconhecemos a relevância do pensamento do filósofo sobre a concepção de experiência, contudo, é importante evidenciar que a percepção de experiência trazida para esse estudo remete a perspectiva de Jean Scott (1999) ao considerar que são as experiências que constituem as pessoas. De acordo com a autora “não são os[as] indivíduos[as] que têm experiência, mas os[as]

sujeitos[as] é que são constituídos[as] através da experiência” (Scott, 1999, p. 5), ou seja, as pessoas não apenas vivem (veem, ouvem e/ou sentem) experiências, mas são constituídas através das próprias experiências vividas.

A experiência, de acordo com essa definição, torna-se, não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento (Jean Scott, 1999, p. 5).

Nesse sentido, ressaltamos que a noção de experiência apreendida na pesquisa é da constituição da pessoa a partir do processo histórico e da realidade social na qual se estar inserido/a, bem como, a posição que ocupa e a compreensão do processo histórico na sua própria formação.

Assim, para pensar a constituição das professoralidades heterodissidentes, assumimos a experiência considerando-a como a gênese da construção do conhecimento a partir da visão da pessoa que teve a experiência e construiu o conhecimento de modo orgânico, produzido na vivência da docência, alicerce fundante da evidência sobre o qual estamos construindo o conceito das professoralidades heterodissidentes.

É importante ressaltar que não queremos aqui apresentar um conhecimento, uma concepção estática ao qual chegamos pela análise das narrativas das experiências, mas sim a análise da produção do conhecimento que emerge a partir delas.

A noção de experiência apreendida nesse estudo não diz respeito a idealização de fatos e/ou histórias relatadas por terceiros/as, mas de diferentes experiências vividas por pares. Inclusive, é importante ressaltar, corpos de professores/as heterodissidentes da cisheterossexualidade normativa como corpos potentes na produção de saberes situados, por serem corpos docentes LGBTQIAPN+ que não apenas narram, mas antes de narrar as experiências foram por elas atravessados, afetados.

A noção e experiência apreendida, nos dá sinais para reforçar a ideia de “experivivência” apresentada anteriormente. Agora, fundamentando-se na concepção que “as pessoas não apenas vivenciam suas experiências como ideias inseridas no pensamento e em seus procedimentos, elas também vivenciam suas próprias experiências como sentimento” (Thompson, 1990, apud. Jean Scott, 1999, p. 10). É a partir dessa concepção de experiência carregada de emoção que potencialmente afeta e transforma a vida da pessoa que estamos chamando de “experivivência”.

Assim sendo, ao confabularmos sobre a trajetória de vida e o processo de tornar-se professor/a, destacamos a importância de considerar a experiência como facilitadora na

aquisição de novos conhecimentos teóricos e, também, daqueles produzidos na prática pedagógica a partir da reflexão autocrítica. Isso reforça a evidência que a constituição das professoralidades é um processo contínuo e dinâmico.

“A evidência da experiência funciona como um fundamento que fornece tanto um ponto de partida quanto uma explicação conclusiva” (Joan Scott, 1999, p. 14), portanto, considerando que as experiências na docência, atravessam e afetam a constituição da corpo-pessoa-professor/a heterodissidente, não podemos ignorar a evidência da experiência como elemento essencial na constituição das professoralidades heterodissidentes.

Tal perspectiva me impele a pensar que a professoralidade que me constitui professor gay, assim como a professoralidade que constitui minha orientadora, professora lésbica, é forjada nas experiências gay e lésbica que nos formam, além de ser forjada nas especificidades das nossas práticas docentes, ou seja, a professoralidade que nos constitui é forjada nos atravessamentos e afetamentos das nossas experiências, marcando assim nosso modo de ser e estar no mundo como docentes heterodissidentes.

Importante pontuar que em nossa cultura o signo “lésbica” se constitui como “um estigma a partir da consideração da sexualidade lésbica como transgressora das normas da sexualidade dominante (heterossexualidade e maternidade obrigatória) que constroem a condição de gênero feminino” (Zuleide Silva (2016, p. 80). Da mesma forma, o signo “gay” se constitui em nossa cultura como um estigma, uma marca pública de vergonha e desonra que outorga ao indivíduo um status social baixo.

Conforme Goffman (1988, p. 11), “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Nessa perspectiva, as identidades sexuais não conformadas pela cisheterossexualidade obrigatória, apreendida como um regime político, ou seja, “são estigmatizadas, associadas a uma anomalia, um desvio, um atributo que ao longo da história dos homens tem sido criminalizado, patologizado, invisibilizado” (Zuleide Silva, 2016, p. 343).

Erving Goffman (2004), em seu livro “Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada”, aborda o estigma social como uma marca que desqualifica um indivíduo perante a sociedade. O fenômeno da estigmatização pode ser causado por características percebidas como diferentes, incomuns ou socialmente inaceitáveis. Refere-se a um conjunto de estereótipos negativos, preconceitos e de discriminação atribuídos a um determinado grupo de pessoas, resultando na marginalização e na exclusão da sociedade. Nesse

contexto, pessoas LGBTQIAPN+, não escapam da estigmatização por não se comportarem de acordo com às expectativas da sociedade em relação à cisheterossexualidade.

À vista disso, o estigma pode ser compreendido como uma forma de reforçar a cisheterossexualidade obrigatória, ideia predominante e socialmente imposta como identidade de gênero e orientação sexual padrão e “normal”. Isso gera um ambiente onde pessoas com sexualidades dissidentes passam a ser marginalizadas, discriminadas e estigmatizadas por não se conformarem e/ou se comportarem confrontando a norma.

Notoriamente, professores gays, professoras lésbicas, dentre outros que compõem a sigla LGBTQIAPN+, frequentemente, enfrentam estigmas relacionados à sua orientação sexual ou identidade de gênero, dentro e/ou fora da escola, o que pode resultar em preconceito, ostracismo social, falta de oportunidades e até mesmo violência. Quando se trata de professores/as heterodissidentes, nós também somos alvo da estigmatização por razão da nossa orientação sexual dissidente da cisheteronormatividade.

O estigma manifesta-se de diversas maneiras na escola, desde a discriminação direta até atitudes sutis e exclusões sociais. Devido à ideia discriminatória de que suas vidas pessoais ou orientações sexuais são inapropriadas para o ambiente educacional podendo até levar à descredibilidade de seus conhecimentos e experiências, resultando em marginalização dentro do ambiente escolar e até mesmo a perda de oportunidades de emprego ou avanço na carreira. Portanto, a estigmatização de professores/as LGBTQIAPN+ reflete não apenas a discriminação pessoal, mas também como essa discriminação afeta sua capacidade de contribuir plenamente e serem reconhecidos no campo educacional.

Certamente, a visão dos/as professores/as LGBTQIAPN+ como corpos estigmatizados é resultado de estereótipos e preconceitos presentes na sociedade. Esses atravessamentos e afetamentos resultam em experiências formativas singulares e, concomitantemente, na formação da diferença de ser o que temos sido sendo a cada dia: professor gay e professora lésbica.

É crucial reconhecer que suas/nossas identidades não afetam suas/nossas capacidades de oferecer ensino de qualidade. Nós professores/as heterodissidentes - LGBTQIAPN+, trazemos perspectivas diversas e experiências de vida únicas capazes de enriquecer o ambiente educacional, contribuindo significativamente para a construção de uma escola inclusiva e acolhedora. Nossos conhecimentos e experiências, acreditamos, são valiosos e devem ser valorizados para promover uma educação mais diversificada e respeitosa.

Embora o estigma seja frequentemente associado a experiências negativas e discriminação, a necessidade de discussão sobre o termo relacionando-o à constituição das professoralidades heterodissidentes é apresentada nessa pesquisa por entender que professores/as heterodissidentes podem ressignificar o estigma como uma forma de posicionamento de luta contra a LGBTfobia. Isso acontece ao desafiar e subverter a norma social cisheteronormativa que reproduzem o estigma no próprio espaço escolar.

Não nos referimos a usar da “estratégia de encobrimento [...] de seu estigma como signos de um outro atributo que seja um estigma menos significativo (Goffman, 2004, p. 83), mas como recurso pedagógico para problematização da discriminação e advogar por direitos iguais e inclusão. Nesse sentido, o estigma representa um potente dispositivo metodológico capaz de impulsionar a articulação de estratégias e práticas pedagógicas de combate a LGBTfobia.

A aproximação do estigma com as professoralidades heterodissidentes está relacionada aos afetamentos e as marcas que ele causa na subjetividade dos/as professores/as heterodissidentes. Relacionado a identidades LGBTQIAPN+, tem como corpos-alvos específicos, mira os corpos heterodissidentes.

Uma vez que esse corpo-professor/a heterodissidente é atravessado, isso provoca em si experiências que alteram a sua constituição, isso se dá porque afeta a sua subjetividade, assim pode ser entendida como ação que altera a constituição da professoralidade que vinha sendo constituída. Dessa forma, esse signo, atributo patologizado (Zuleide Silva, 2016), nos possibilita pensar que o estigma é uma característica das professoralidades heterodissidentes.

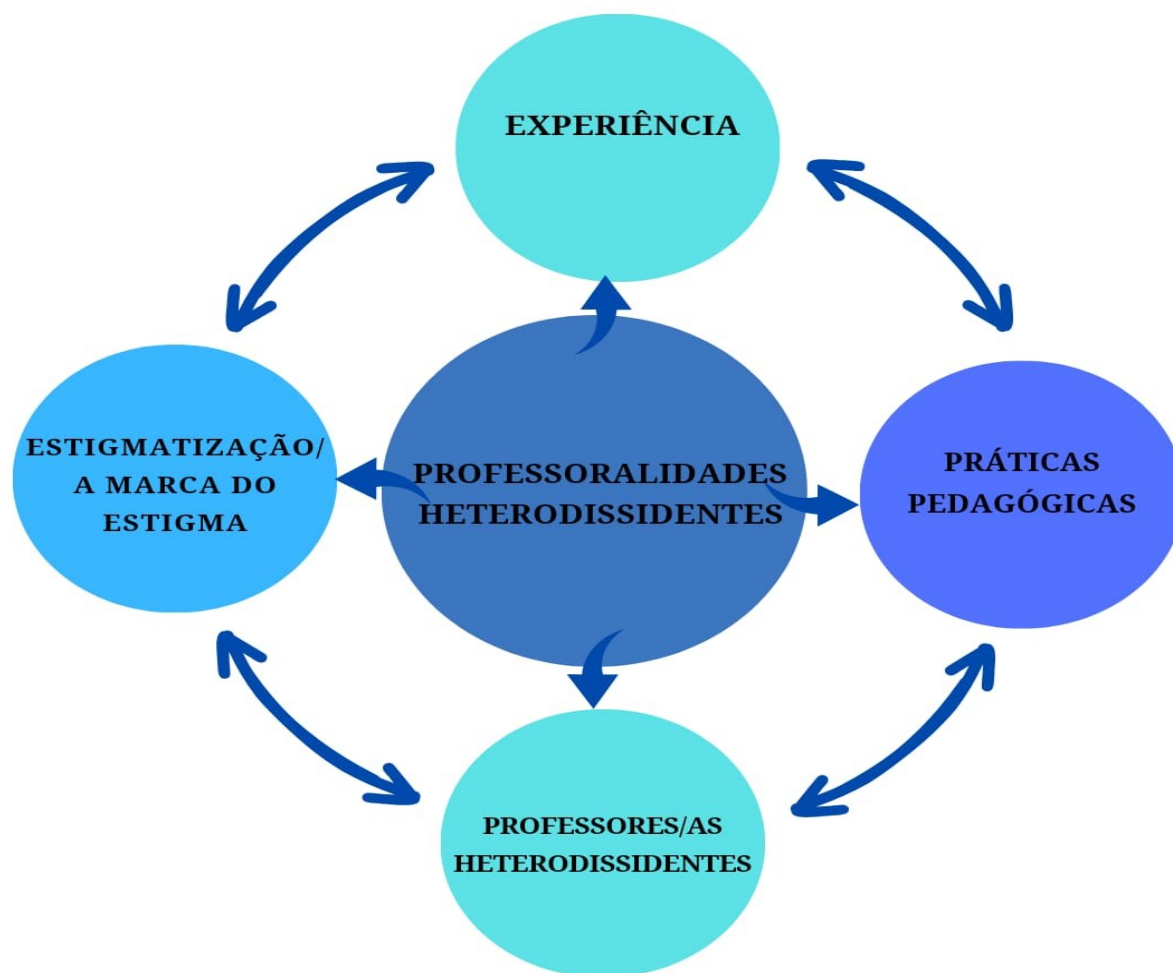
Reiterando a ideia, podemos refletir na seguinte questão: os atravessamentos e afetamentos do estigma, não afetam os corpos heterossexuais porquê esses não estão na contramão da norma. De acordo com essa concepção, professores/as heterossexuais, por não “carregarem a marca do estigma da sexualidade”, por não ter um seu corpo as marcas da experiência da estigmatização, tendem a não desenvolver professoralidades heterodissidentes.

Isto posto, ousamos pensar e considerar que elementos que atravessam e afetam a subjetividade de professores/as LGBTQIAPN+ produzem a marca da diferença na maneira de ser, no modo diferente de empreender as funções docentes e as práticas pedagógicas.

Mas afinal, como se constituem e quais as características enunciam as professoralidades heterodissidentes?

Ainda que seja uma esquematização incipiente, a figura 2, apresentada logo abaixo, expõem um esquema conceitual das professoralidades heterodissidentes a partir da correlação de características próprias de professores/as LGBTQIAPN+.

**Figura 2:** Conceito de constituição das professoralidades heterodissidentes



Fonte: Elaboração própria / Plataforma de design Canva

A formulação desse esquema conceitual da constituição das professoralidades heterodissidentes, como pode ser observado, tem como características constituintes: a heterodissidência, as marcas do estigma, a experiência com a produção de saberes experienciais provenientes da docência e as práticas pedagógicas que, se desenvolvidas de forma crítica-reflexiva, podem se tornar estratégias de resistência e enfrentamento a LGBTfobia.

Importa sublinhar que, assim como a professoralidade é constituída à medida que o/a professor/a experimenta e reflete as experiências vividas (Santana; Pereira, 2019), a ideia de

conceito de professoralidades heterodissidentes tem como base principal a experiência de ser e de viver sendo o que é e tendo a capacidade crítica-reflexiva de perceber os conhecimentos, produzir saberes e desenvolver práticas pedagógicas. Talvez esse último elemento característico, a produção de práticas pedagógicas de resistência seja o que mais diferencia da professoralidade conceituada por Pereira (2016), porque o enfrentamento, resistência, a luta pela liberdade e dignidade de ser é uma característica necessária para que nós, professores/as heterodissidentes, continuem/os sendo o que somos.

Nessa tentativa de conceituar as professoralidades heterodissidentes, não queremos aqui reduzir a sua composição, mas apresentar características essenciais na sua constituição e na experiência de tornar-se professores/as heterodissidentes.

Tardif (2014, p. 234), diz que “é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que [docentes] constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação”. Nessa linha de pensamento, reconhecemos os atravessamentos e afetamentos da subjetividade, consideramos as experiências vivenciadas e a transformação das mesmas em saberes docentes capazes de desenvolver competências e estratégias pedagógicas.

Toda experiência que o/a professor/a vivencia reverbera na sua formação e simultaneamente na sua prática pedagógica e produzem saberes que formam o/a professor/a (Tardif, 2014). Por exemplo, ao se deparar com uma situação de LGBTfobia em sala de aula, pressupomos que, em alguma proporção esse/a professor/a assumirá uma postura de enfrentamento. A postura de enfrentamento (ou passividade) irá reverberar na postura, no discurso e, conseqüentemente, será traduzida na prática docente em consequência do atravessamento provocado pela experiência vivenciada.

Por essa perspectiva, pensamos que ser gay ou lésbica, LGBTQIAPN+, é um elemento operante na experiência formativa e na constituição da professoralidade ao considerar que a sexualidade dos/das docentes, mesmo que essa sexualidade não seja exposta<sup>23</sup>, que seja vivenciada no “armário”, não pode ser dissociada do ser professor/a, da docência. Segundo Eve Kosofsky Sedgwick (2007, p. 22):

O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por

---

<sup>23</sup> O termo “sexualidade exposta” no texto emprega-se às pessoas declaradas socialmente homossexuais e/ou de sexualidades dissidentes da hegemonia heterossexual.

mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora.

A reflexão sobre o “armário” como um dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas (LGBTQIAPN+) esboçada pela autora, relaciona-se também a performance cisheterossexual e o uso funcional dos privilégios das relações sociais hegemônicas como modelo “normal” na sociedade. Quem se arrisca a sair do armário cishetronormativo é estigmatizado/a pela sociedade.

A reflexão sobre a epistemologia do armário de Sedgwick (2007), nos permite pensar a regulação da sexualidade como elemento que afeta e provoca movimentos de regulação das identidades de gênero e das sexualidades e, com tal, provocam experiências operante na formação docente, no processo de tornar-se professor/a e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas, portanto, na constituição das professoralidades heterodissidentes.

Na condição de professores gays, professoras lésbicas, bissexuais e demais docentes heterodissidentes, as experiências docentes vivenciadas por atravessamentos da orientação sexual não correspondente a cisheteronormativa têm efeitos geradores de movimentos na constituição das professoralidades heterodissidentes. Eles são provocados por situações diversas nas quais o/a professor/a é exposto/a. Exposto/a aqui entendido não no sentido de exposição da sexualidade ao público, (não necessariamente), mas com o sentido de enfrentamento do contexto sociocultural que está inserido. Esse movimento provoca um efeito de deslocamento da subjetividade e desestabilização do lugar onde o/a professor/a considera(va) fixo. O efeito da exposição é operante sobre o/a docente, provocando um deslocamento desestabilizando-o/a da professoralidade que vinha/vem sendo constituída.

A respeito dessa situação problema, Santana e Pereira (2019) ressaltam a ideia de observar a postura de professores/as frente às possibilidades que se evidenciam em função de como eles/elas acolhem, interagem, e lidam com a implicação da experiência formativa sobre si. Nessa perspectiva, o/a professor/a é implicado/a no seu processo formativo.

Nessa lógica, a formação é algo que o sujeito [professor/a] elabora sobre si mesmo ao se qualificar, na busca constante de um objetivo pessoal. Esse tornar-se não é uma tarefa nem um pouco fácil, é um processo bastante desafiador e complexo. São vários os elementos que estão contidos neste percurso (Santana; Pereira, 2019, p.13).

Colaborando com a discussão sobre professoralidades heterodissidentes, Yuri Oliveira (2022, p. 36) pondera que: “podemos confabular que a professoralidade consiste na ação do

docente em se construir no contato direto com formas plurais de existência, cujos encontros multirreferenciais ensinam diálogo e negociação sobre vir a ser professor; aqui, em foco, sobre vir a ser professor gay”, professora lésbica, bissexual e demais docentes LGBTQIAPN+.

O termo “heterodissidentes” constantemente ligado a professoralidade nesse estudo, procede de um neologismo das palavras “hetero” com “dissidente” fazendo menção às pessoas não heterossexuais, ou seja, dissidentes da cisheterossexualidade. No caso dessa pesquisa, faz referência a professores gays, professoras lésbicas e professoras bissexuais, mas, com possibilidades de se ampliar para outras professoras/as LGBTQIAPN+ por serem dissidentes da matriz cisheterossexual.

A heterodissidência, como apontado na Introdução desse trabalho, é pensado e usado fazendo referência aos corpos sexuais que não se ajustam à norma cisheterossexual hegemônica. Isto significa dizer que faz referência aos corpos gays, lésbicos, bissexuais, de pessoas trans, travestis e outros que estão fora dos padrões da cisheterossexualidade, contrariam a norma e, por isso, são estigmatizados. Dessa forma o uso do termo está relacionado à desobediência e distanciamento da cisheterossexualidade normativa.

Podemos relacionar a estigmatização com a LGBTfobia que atua nos espaços educacionais como prática intencional de repressão da sexualidade dos professores/as heterodissidentes. Estudos, já citados nesse trabalho, evidenciam que a LGBTfobia na escola é um fenômeno de regulação engendrada no cotidiano escolar que reprime discentes e docentes heterodissidentes mediante o controle das suas sexualidades (Junqueira, 2009).

Situações diversas de LGBTfobia atravessam o profissional docente atingindo sua subjetividade. Há um sistema que age com repressão contra a existência de professores e professoras com sexualidade dissidente da cisheterossexualidade hegemônica (Llewellyn; Reynolds, 2021). Não dialogar sobre sexualidades e identidades de gênero na escola é submeter-se as formas de controle impostas aos corpos gays, efeminados, lésbicos e tantos outros LGBTQIAPN+ diversos da norma cisheterossexual hegemônica.

Estudos voltados para as diferentes concepções de masculinidade(s) na ambiência escolar e análise dos discursos de professores e professoras que atuam na Educação Básica, realizados por Oliveira e Zuleide Silva (2021; 2022), com o objetivo de compreender como esses discursos influenciam no processo de construção identitária da masculinidade dos/as estudantes, a partir da análise da “LGBTfobia na escola”, revelam que o preconceito se apresenta em forma de piadas, conversas silenciadas, insultos e de maneiras diversas. Dessa

forma, traz à tona a LGBTfobia como prática de coerção relacionadas à subjetividade do professor/a não cisheterossexual na escola.

Os moldes de controle dos corpos e expressão das professoras lésbicas não são diferentes, pois, como afirmam Gersier Santos e Zuleide Silva (2022, p. 41) “[...] quando o trato é para as questões lésbicas o contexto das vivências ligadas ao existir, e a afirmação dessas existências, ainda são prioridades, haja vista as determinações [cis]heteronormativas e as consequências da invisibilidade”.

À vista disso percebemos que de forma majoritária o molde da cisheteronormatividade é utilizado como forma de julgamento e controle dos corpos heterodissidentes e como estratégia de regulação da sexualidade na tentativa de inferiorizar e/ou invisibilizá-los oferecendo o modelo cisheteronormativo como forma de aceitabilidade e inclusão social.

Portanto, é de suma importância refletirmos a respeito da problemática dos/as professores/as com sexualidade dissidente das concepções da cisheterossexualidade normativa que em suas trajetórias experenciam e enfrentam um sistema social opressor, que os/as excluem em função das suas escolhas, por viverem “suas sexualidades fora do enquadramento [cis]heteronormativo, principalmente se considerarmos o espaços escolares, pois esse funciona como um agente controlador” (Gersier Santos, Zuleide Silva, 2021, p. 10).

Na questão de enfrentamento e resistência a imposição da norma cisheteronormativa no contexto escolar, Amaro, Couto Júnior e Ganem (2021), ao analisarem o contexto de precariedade de vidas humanas, suas subjetividades, as dissidências da cisheteronormatividade e as tensões, embates e disputas que atacam coletivos diversos de mulheres e da comunidade LGBTQIAPN+ no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro, propõem pensar que:

Os cotidianos possuem rotas de fuga e potências para desestabilizar os regimes de poder e as normalizações impostas sobre corpos e sujeitos[as]. Nos cotidianos escolares, as brechas e fissuras de escape permitem transgredir o caráter estabilizador da ordem que se coloca nos currículos e nas práticas da escola e na sala de aula (Amaro; Couto Júnior; Ganem, 2021, p. 21).

Ao dizerem isso, os autores indicam a possibilidade de utilização de práticas pedagógicas de maneira planejada e articulada, promovendo assim “[...] transgressões e subversões às lógicas dominantes e hegemônicas que impõem discursos normalizadores, heteronormativos e homofóbicos” (Amaro; Couto Júnior; Ganem, 2021, p. 21).

Pensar em outras maneiras de ser professor/a em um ambiente marcado pela LGBTfobia é crucial para promover um ambiente inclusivo e seguro, é dar sinais para se pensar na

constituição das professoralidades heterodissidentes também. Isso envolve adotar abordagens pedagógicas que respeitem a diversidade, incluindo discussões sobre orientação sexual, identidade de gênero e promovendo o respeito à individualidade de cada alune e de cada docente. Essa atitude contribui para a construção de uma educação mais igualitária e livre de preconceitos.

Portanto, refletamos sobre a cultura de controle dos corpos não cisheterossexuais, sobre a importância de nos atentarmos para a construção de estratégias de resistência e desconstrução através de ações (in)formativas capazes de fazer repensar os diversos modos de ser e existir e sobre a promoção dos direitos de cidadania das pessoas LGBTQIAPN+ dentro e fora da escola.

A escola é um lugar propício para provocar a norma. Como bem pontua Seffner (2020, p. 87), “A norma precisa ser provocada para se poder dela falar”. Seja no contexto familiar, escolar, social, profissional e/ou nas lutas, ser o que é, LGBTQIAPN+ e/ou o que quiser ser, nesses espaços representa possibilidades de visibilidade significativas para a (trans)formação da sociedade, pois, representa quebra dos padrões cisheteronormativos e de provocação a norma.

Muitas das atividades desenvolvidas por professores/as heterodissidentes, no espaço escolar e/ou fora dele, de modo intencional ou não, provocam a norma. Como pensa Pereira (2016, p. 35), “vir a ser professor é vir a ser algo que não vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo padrão ou modelo”. Segundo o autor, a professoralidade “é uma diferença produzida no sujeito [professor/a], E, como diferença, não pode ser um estado estável” (p. 35), que se apresenta como modelo a ser seguido. Essa perspectiva de professoralidade de Pereira (2016), nos provoca pensar na constituição de outras professoralidades ao assumir que o tornar-se professor/a é uma formação consecutiva de ser aprendendo a “ser sendo”. Dessa forma, assim como a concepção de professoralidade apresentada, as professoralidades heterodissidentes são “um estado em risco de desequilíbrio permanente” (Pereira, 2016, p. 35), mas com diferença no modo de ser, tornando-se em um processo de desconfiguração em apelo a um modo diferente de ser sendo.

## **6 GIROS DE CONVERSA: IMPLICAÇÕES DAS PROFESSORALIDADES HETERODISSIDENTES**

Esta seção traz informações a respeito da organização e realização dos três giros de conversa realizados com os/as professores/as colaboradores/as da pesquisa. Nela, apresentamos

o procedimento metodológico, as contingências e os agenciamentos necessários para a realização do “encontro” entre professores/as LGBTQIAPN+ que atuam na Educação Básica a fim de produzir saberes que versam a respeito das professoralidades heterodissidentes.

O primeiro giro de conversa, foi realizado no dia 17 de novembro de 2022, às 17 horas. O segundo aconteceu dia 18 do mesmo mês, às 20 horas, ambos realizados online através da plataforma de comunicação Google Meet. Importa informar que os dois primeiros giros de conversa foram desenvolvidos vinculados as atividades propostas durante as aulas do componente curricular Laboratório de Prática e Pesquisa Educacional II, durante o segundo semestre do mestrado (MPED), como proposta de aproximação do campo/objeto de pesquisa.

A construção do projeto partiu da seguinte problemática: Como as experiências de professores/as LGBTQIAPN+, atravessam a prática pedagógica fazendo emergir as professoralidades heterodissidentes?

Com intenção de atender a problemática, o projeto interventivo foi desenvolvido com foco no seguinte objetivo: “Promover o encontro entre professores/as LGBTQIAPN+ para conversar/compreender como as experiências vividas atravessam a prática pedagógica fazendo emergir as professoralidades heterodissidentes”.

Importante pontuar que a ideia de adotar os giros de conversa como dispositivo metodológico no desenvolvimento dessa pesquisa, surgiu a partir da experimentação do mesmo no projeto referido. Perante o exposto, foi possível constatar a eficiência do dispositivo fazendo girar o assunto em pauta e socializar as experiências compreendendo que “[...] a conversa é, essencialmente, um gesto pedagógico, à medida que educar pode ser compreendido como o modo de conversar a propósito do que faremos com o mundo e com a vida” (Skliar, 2018 p. 12). Isso significa que, como Skliar (2018) nos sugere, a conversa nos impele a pensar no que faço, no que fazemos ou faremos de melhor com o mundo e como me torno, nos tornamos responsáveis pelas nossas vidas como professores/as heterodissidentes.

Para garantir a realização dos giros de conversa, a fim de estabelecer contato com alguns professores gays e professoras lésbicas atuantes na Educação Básica, de imediato foi criado um grupo no WhatsApp nomeado Projeto Interventivo Heterodissidente - PI Heterodissidente, ilustrado na Figura 3 logo abaixo, para estabelecer contato direto com os/as participantes e mantê-los/as informados/as da data e horário do giro de conversa.

Inicialmente o grupo do WhatsApp foi composto por onze participantes: seis professores gays, entre eles “este que vos escreve”, quatro professoras lésbicas e uma professora bissexual. Para além do grupo do WhatsApp, também foi confeccionado e compartilhado card informativo

retratando a temática, a proposta, data, horário e *lôcus* do encontro (online), como pode ser observado abaixo na Figura 4.

**Figura 3:** Grupo do WhatsApp



Fonte: Confecção própria (2022)

**Figura 4:** Card do Giro de conversa



Fonte: Confecção própria (2022)

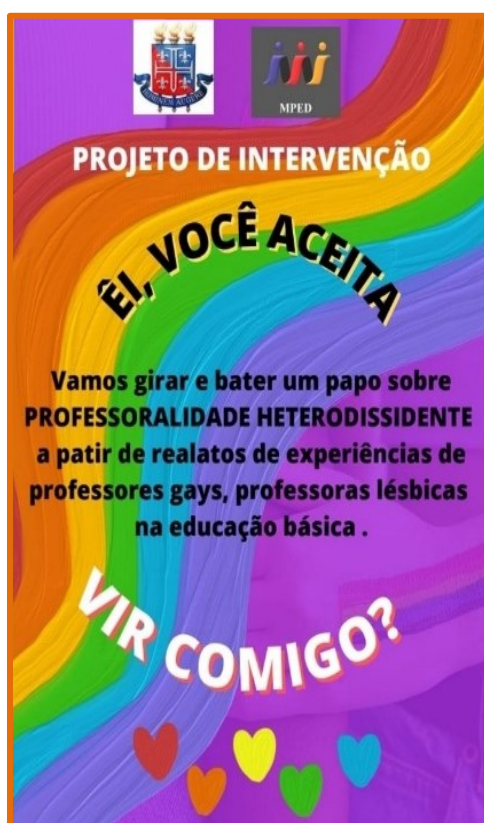
Ao fazer a articulação para o acontecimento dos giros, foi possível observar que há uma certa dificuldade de encontrar colaboradores/as para participar de algumas atividades relacionadas à pesquisa, entrevistas, participação de grupos de estudos, relato de si ou coisa semelhante. Diante desta observação, vale salientar a seguinte justificativa: logo após o convite, antes mesmo de confirmar a presença, o/a convidado/a quase sempre perguntava se haveria entrevistas escritas, questionários extensos, entre outras formas de participação que demandassem “muito tempo” dos/as mesmos/as.

A respeito dos agenciamentos feitos para realização dos giros, é importante compartilhar que a proposta inicial foi de realização de um giro de conversa com duração média de 2:00h (duas horas) com a participação de todos/as colaboradores/as, entretanto, não foi possível dadas as circunstâncias de incompatibilidade de horários dos/as professores/as e “choques” entre o

horário do encontro e das aulas dos/as participantes. Para garantir a participação do máximo de colaboradores, a programação foi repensada e, assim, surgia a ideia de promover dois giros, com duração de 1:30h (uma hora e meia) para oportunizar a participação dos interessados/as.

Mesmo depois dos/as participantes terem acesso à informação sobre a data e horário do encontro nos cards, a exemplo da figura 4, chamadinhas de incentivo, como apresentadas na Figura 5, também foram enviadas via WhatsApp como lembretes do giro de conversa com a intenção de motivar a participação dos/as colaboradores/as.

**Figura 5:** Chamadinha para o giro de conversa



Fonte: Confecção própria (2022)

Em relação aos integrantes do grupo do WhatsApp, é relevante informar que alguns entraram em contato justificando a impossibilidade da participação nos giros de conversa devido a indisponibilidade de horário (choque com as aulas) e demanda de trabalho, outros por instabilidade de acesso à internet. Também houve aqueles que não deram retorno nenhum.

O/A leitor/a poderia questionar quanto ao número de participantes no grupo do WhatsApp (dez integrantes) e o número de participantes nos dois primeiros giros de conversa (cinco participantes). Mas, consideremos que, embora tenha sido um número pequeno, no encontro entre duas biografias pode fluir uma conversa potente e eficiente (Skliar, 2018), pois,

ao compartilhar narrativas e experiências, há uma potente possibilidade de refletir sobre as tensões vivenciadas, assim, entender e apropriar-se de saberes antes não conversados, não conhecidos, não compreendidos.

O terceiro giro de conversa foi realizado no dia 28 de junho de 2023, às 19 horas. Semelhante aos dois giros anteriores, com o propósito de promover “o encontro” entre professores/as heterodissidentes para “conversar/refletir sobre os modos de ser professor/a LGBTQIAPN+ e pensar como essas experiências se convertem em saberes docentes diferenciados fazendo emergir professoralidades heterodissidentes”.

É importante destacar que esta atividade, como mostra a Figura 6, foi desenvolvida vinculada a agenda dos grupos de pesquisa FEL e GLEIGS em articulação com as ações do dia 28 de junho - Dia Internacional do Orgulho LGBTQIAPN+<sup>24</sup>, como ação afirmativa por considerarmos a data oportuna para promover visibilidade e, ao mesmo tempo, enfretamento e união na luta contra a LGBTfobia social e, principalmente, no espaço escolar.

**Figura 6:** Card do terceiro giro de conversa



Fonte: Elaboração própria, 2023.

<sup>24</sup> 28 de junho é o Dia Internacional do Orgulho LGBT. A escolha da data deve-se ao fato de ter ocorrido, nesse dia, no ano de 1969, a rebelião de Stonewall Inn, quando os frequentadores do bar homoafetivo decidiram enfrentar a violência policial. O único lugar seguro para o público LGBTQIAPN+ até então, tornou-se o epicentro da marcha do orgulho no ano seguinte quando 10 mil pessoas se reuniram para celebrar o aniversário da rebelião. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/28-de-junho-e-o-dia-internacional-do-orgulho-lgbt>>. Acesso em: 22 de nov. 2023.

Visando proporcionar “o encontro”, também com outras pessoas interessadas na discussão relacionada a temática da professoralidade heterodissidente nos espaços escolares, para além dos colaboradores principais da pesquisa, professores/as heterodissidentes que atuam na Educação Básica, o giro de conversa foi transmitido em formato de *live* através da TV UNEB Coité<sup>25</sup>.

À vista disso, por consequência, a transmissão do terceiro giro de conversa estabeleceu interação como outras pessoas interessadas em conversar com professores/as heterodissidentes.

Vale salientar que, para que houvesse melhor consciência do processo e análise das questões emergentes durante a conversação, os giros de conversa foram gravados (primeiro e segundo giro em áudio e o terceiro em vídeo)<sup>26</sup>. Dessa forma, com o propósito de garantir a integridade das falas dos/as participantes nos giros de conversa, adotamos a transcrição como procedimento da escrita. Desse modo, no processo de produção da escrita, compreendido a importância do compromisso com o rigor acadêmico, procuramos garantir aos/as professores/as colaboradores/as legitimidade do que foi dito e ao/a leitor/a interação com as narrativas relatadas.

A decisão de priorizar a conversa como procedimento metodológico e os giros como dispositivos, foi de grande relevância, sobretudo, para ampliarmos as discussões e reflexões a respeito do estudo, mas, também para pensar a diversidade e outras possibilidades metodológica, sobre modos de pesquisar “incomuns”, métodos e procedimentos que emergem processualmente, de inúmeras experiências e/ou experimentações metodológicas, constando sua eficácia ou não, contudo, que pode se revelar uma metodologia outra de fazer pesquisa.

---

<sup>25</sup> A TV UNEB, é um canal acadêmico da Universidade do Estado da Bahia que com o objetivo de fomentar as produções audiovisuais e procurar atender as demandas do Curso de Comunicação Social, produzindo e divulgando reportagens a respeito da vida acadêmica do Campus XIV. A TV UNEB - Campus XIV proporciona aos alunos do Curso de Comunicação, possibilidades para desenvolver atividades relacionadas ao universo audiovisual, como entrevistas em estúdio, gravações externas, reportagens jornalísticas, coberturas de eventos e matérias para apresentação de programa baseadas em temáticas diversas. O mesmo também oferece suporte áudio visual aos quatro cursos de graduação do departamento (Agroecologia, Comunicação Social – Rádio e TV, Letras - Língua Inglesa e Literaturas, Letras – Língua Portuguesa e Literaturas) e a pós-graduação em Educação e Diversidade. O que o torna um canal de exposição e diálogo entre a comunidade acadêmica, proporcionando visibilidade aos projetos e ações desenvolvidas pelos demais cursos, por meio de coberturas de eventos e reportagens jornalísticas, relativas às ações dos cursos do campus XIV. Dessa forma, potencializa a divulgação da imagem da instituição para o território do sisal e regiões circunvizinhas, bem como para outras esferas geográficas, visto que a plataforma YouTube e o portal da TV UNEB é um canal aberto para o mundo inteiro (Informações obtidas junto ao corpo técnico administrativo do canal). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AHVDFfa1EiQ>. Acesso em 10 de jul. 2023.

<sup>26</sup> O terceiro giro de conversa está disponível no canal TV UNEB Coité. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AHVDFfa1EiQ>. Acesso em: 17 nov. 2023.

Em outras palavras, queremos dizer que o modo de pesquisar escolhido tem profunda relação com a troca de informação no bate-papo cotidiano entre docentes, sobre as nossas experiências no contexto escolar, individuais e coletivas, dos desafios vivenciados e como maneira coletiva de pensar sobre questões atreladas às inquietações do modo de ser professor/a LGBTQIAPN+, ou seja, a conversa como uma potente estratégia de construção de conhecimentos e compilação de saberes.

Ainda que a conversa não tenha sido categorizada com perguntas determinantes, sendo intencional para evitar “respostas prontas e pré-formuladas”, através das questões fomentadas durante a conversação relacionadas a professoralidades, ao modo de ser professor/a heterodissidente no espaço escolar e os dos desafios, foi possível identificar categorias que julgamos importantes no estudo da professoralidade heterodissidentes: a orientação sexual, as experiências, o estigma atrelado a LGBTfobia que afeta os corpos LGBTQIAPN+ , as experiências que constitui o saber docente emergindo na prática pedagógica. Essas categorias de análise reforçam as características que forjam as professoralidades heterodissidentes.

Não queremos aqui limitar o estudo da pesquisa às categorias determinadas. Tão pouco temos a presunção de apresentar discussões teóricas absolutas, concepções estanque e conceitos definitivos. Queremos apresentar nossas narrativas, nossas histórias vivenciadas que, de alguma forma, nos atravessaram, afetaram e produziram – em nós – saberes experiências, porque acreditamos na importância do encontro com o/a outro/a, na relevância da conversa como ato pedagógico (Skliar, 2018), como prática reflexiva, autoformação e descoberta de novos saberes.

Assim sendo, as próximas três subseções subsequentes trazem relatos de experiências confabuladas nos giros de conversa realizados com a colaboração de oito professores/as LGBTQIAPN+ da Educação Básica da rede pública de ensino de diferentes instituições e cidades do estado da Bahia, apresentado/as na tabela 2, na segunda seção. Tem o propósito de relatar as conversações com os/as professores/as heterodissidentes para pensar sobre questões atreladas as experiências docentes, como as implicações afetam as práticas pedagógicas e revelam outros sabres docentes que dão pistas das professoralidades heterodissidentes.

O giro para conversação foi planejado de modo a contemplar as narrativas voltando-se para a construção do conceito de professoralidades heterodissidentes e, a partir dele, abrir espaços para as conversas fluírem de forma natural, sem pretensão de determinar ou engendrar as narrativas, mas sim conduzir a temáticas para a conversa não perder a relação com a ideia em discussão. Na oportunidade, se atenta para os sinais de afetamentos das práticas pedagógicas que corroboram com a reflexão sobre a constituição da professoralidades heterodissidentes.

Os giros de conversa aqui confabulados se configuram como socialização de saberes, embora muitas vezes não teorizados. Logo, sugerimos ao/a leitor/a a empenhar-se na leitura das subseções posteriores e conosco refletir acerca das experiências que afetam, atravessam, modificam, formam, transformam e nos constituem professores/as heterodissidentes em processo contínuo de reflexão sobre nosso modo ser professores/as não heterossexuais.

Agora, convidamos adentrarem nos giros de conversa, descobrir quem são essas outras e outras interessadas na conversa e, juntamente conosco, aventurar-se na leitura certos/as que serão possibilidades de encontros afetivos e experiências capazes de suscitar novos conhecimentos, outras aprendizagens e outros saberes sobre professoralidades heterodissidentes.

## 6. 1 PRIMEIRO GIRO: AS EXPERIÊNCIAS QUE NOS CONSTITUEM

O primeiro giro de conversa, como dito anteriormente, aconteceu dia 17 de novembro de 2022, às 19 horas, com a participação do professor Marcelo<sup>27</sup> e da professora Sueli Santana Santos.

Embora tenhamos ciência que “o “eu” não tem qualquer transcendência na conversa porque se dilui na potência do “nós” (Skliar, 2018, p. 12), o giro teve como ponto de partida a apresentação pessoal. Assim, a conversa foi iniciada com a acolhida dos participantes, seguida da minha apresentação como professor gay, atuando nas séries iniciais da Educação Básica, mestrando do MPED/UNEB. Na oportunidade, fazendo também uma breve explanação sobre o objetivo do encontro, deixando evidente que o giro de conversa não se tratava de uma entrevista compartilhada ou coisa do tipo, mas sim, uma confabulação entre docentes que atuam na Educação Básica sobre as experiências vivenciadas no exercício da docência.

Assumindo o giro de conversa, o professor Marcelo\* (2022) começou se apresentando: “Sou professor da rede particular, estou sempre atuando em movimentos que envolvem as questões de raça e de gênero, sou gay e tenho um olhar voltado para essas questões também. Estou aqui para aprender com vocês também” (1º giro de conversa).

Em seguida, professora Sueli também fez a apresentação de si.

Sou professora da rede pública de ensino, atuo há mais de vinte e cinco anos nas escolas públicas de comunidades carentes. Eu sou lésbica, tenho uma

---

<sup>27</sup> Para evidenciar o um pseudônimo “Marcelo” dado ao professor/colaborador da pesquisa, a escrita será seguida de um “\*”, exemplo: Professor Marcelo\*.

família homoafetiva, e desse lugar que estamos falando me interessa muito porque embora eu ainda não tenha sentido dentro de sala de aula esse preconceito diretamente relacionado a minha sexualidade, já senti muitas vezes relacionado a minha escolha religiosa, por ser afro-religiosa. Essa é a identidade que primeiro aparece por tocar muito à minha pele. Quem é afro-religioso sabe que essa é uma identidade que se faz muito mais presente. E, já sofri muitos preconceitos, mas, no convívio, eu ainda não passei pelo trauma de ter vivido nenhum tipo de preconceito com relação a minha orientação sexual (Professora Sueli, 1º giro de conversa).

No tocante à questão religiosa, o professor Marcelo\* compartilhou conosco:

Como Sueli falou, eu também sou afro-religioso, tem pouquinho tempo, menos de dois anos. Eu ainda não tive muito tempo dessa vivência dentro da escola, mas, pensando nessa pequena formação que eu tenho, a começar dos estágios que já fiz. Eu tive um estágio, no estágio IV da graduação, que o estágio que a gente vai pro Ensino Médio, que foi um estágio um pouquinho problemático para mim por conta de muitas cobranças acadêmicas, cobrança da professora da disciplina e as autocobranças que eu tinha com relação a mim. Eu tinha muito medo, foi a primeira vez que eu fui para uma sala de aula com adolescentes. Eu peguei logo o terceiro ano do Ensino Médio, eram pessoas entre dezesseis e dezessete anos. Eu estava com muito medo. Então, um desses medos era justamente isso, passar por essas situações de homofobia, mas, lá dentro da escola, dentro da sala de aula eu percebi um acolhimento muito diferente do que seria... é... mais ou menos quando eu estava no ensino Médio. Eu percebi os alunos muito mais receptivos, eles muito mais atentos e muito mais com uma visão de parceria mesmo e não vi em nenhum momento situações de... de racismo, de homofobia e de outras questões de preconceito (Professor Marcelo\*, 1º giro de conversa).

Essa distinção entre a autodeclaração do professor Marcelo\* como pardo pode adicionar nuances importantes à análise, considerando que a utilização desses termos para descrever a identidade racial sugere que a professora Sueli e o professor Marcelo\* podem perceber e vivenciar sua identidade racial de maneiras diferentes. Como a palavra “parda” geralmente é associada à classificação racial que reflete a ascendência branca e negra, e a palavra “negra” sugere uma identificação mais específica com a ascendência africana.

O relato da professora Sueli revela uma intrincada teia de identidades e experiência dentro do contexto educacional. Ao se autodeclarar lésbica negra e afro-religiosa, ela destaca as intersecções complexas que moldam sua identidade. A ênfase na discriminação relacionada à sua escolha religiosa, e não à sua orientação sexual, levanta reflexões sobre como diferentes aspectos da identidade podem ser percebidos e enfrentar preconceito de maneiras distintas.

A visibilidade da identidade afro-religiosa da professora destaca a importância de se considerar a interseccionalidade, onde a interação entre diversas características pessoais contribui para uma experiência única de discriminação. A ausência aparente de preconceito

direto em relação à sua orientação sexual na sala de aula pode indicar um avanço, mas também levanta questionamento sobre quais formas de discriminação são mais visíveis e quais podem permanecer ocultas.

Os relatos da professora Sueli e do professor Marcelo\* oferecem uma visão complexa das interseções entre gênero, sexualidade, raça e religião no ambiente escolar e de como diferentes aspectos podem moldar as interações e percepções. Essas experiências destacam, sobretudo, a importância de um diálogo contínuo sobre a interseccionalidade das identidades, reconhecendo que a luta contra o preconceito e a discriminação deve ser abrangente e sensível às múltiplas dimensões da diversidade humana.

Gênero, sexualidade, classe, raça, religião, região (território) são marcadores sociais que nos rotulam, nos classificam e nos agrupam em determinada categoria. Na encruzilhada das categorias sociais, o professor Marcelo\* e a professora Sueli se encontraram, no início do giro de conversa, é um lugar que todos/as nós, de alguma forma, transitamos. Eles se encontram na experiência da heterodissidência e se divergem na experiência relacionada a religião.

Diante da fala da professora Sueli, mulher preta que sofreu/sofre preconceito religioso e do professor Marcelo\*, homem pardo, não. E ambos serem de religião de matriz africana, nos colocam na encruzilhada da religião afro-brasileira (candomblé), marcador social emergente no giro de conversa. Cabe fazermos uma reflexão sobre o racismo e o preconceito religioso.

É preciso fazer uma reflexão nos posicionando nessa encruzilhada reconhecendo os marcadores que nos atravessam e nos permitem transitar, ou não, por caminhos e lugares diferentes.

Do lugar de homem-gay, de cor parda, professor, gostaria de refletir sobre a sutileza das práticas racistas, como enfatizado por Lélia Gonzales (1984, p. 225) que diz: “a primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural”.

A prática do candomblé, religião de matriz africana, faz com que o preconceito religioso vivenciado pela professora Sueli esteja diretamente associado ao racismo, já que religiões afro-religiosas historicamente foram alvos de estigmatização e discriminação devido à sua origem africana. Essa discriminação religiosa pode ser vista como uma extensão da estigmatização racial, onde a associação entre sua prática religiosa e sua identidade racial, assim como sua orientação sexual amplifica os desafios enfrentados.

A interseccionalidade dessas formas de discriminação destaca a complexidade das identidades da professora Sueli, evidenciando como as experiências de preconceito religioso e racismo se sobrepõem. Essa situação sublinha a importância de abordar a intolerância de

maneira interseccional, reconhecendo a complexidade das identidades e combatendo simultaneamente diferentes formas de discriminação.

Nessa perspectiva, como bem pontua Gersier Santos (2022), interseccionar a situação das mulheres, e principalmente das negras-lésbicas, afro-religiosas, no contexto da nossa sociedade preconceituosa e racista, é entender que

em uma escala comparativa da dicotomia moderna de categorias, são as mais afetadas pelos marcadores sociais que atravessam as vidas das pessoas, visto que essas mulheres sofrem com as condições desiguais do machismo, do sexismo e, no caso das mulheres negras lésbicas, do racismo e da lesbofobia, problematizando, em suas vidas, inúmeras dificuldades e situações decorrentes dessas condições presentes nas suas experiências (Gersier Santos, 2022, p. 46).

Com essa compreensão, não podemos ignorar os atravessamentos do racismo na professoralidade da professora lésbica negra.

Tanto o racismo quanto o preconceito religioso são questões profundamente enraizadas, exigindo esforços contínuos na educação e conscientização. Iniciativas educacionais que promovam a compreensão das diversas religiões e culturas, que abordem a história do racismo, são essenciais para dismantelar estereótipos e fomentar a aceitação e respeito pela diversidade. Em suma, a experiência da Professora Sueli ressalta a interconexão entre o preconceito religioso e o racismo, enfatizando a importância de abordar essas formas de discriminação de maneira integrada para criar sociedades mais inclusivas e equitativas.

Reconhecendo que as experiências apresentadas pela professora Sueli e pelo professor Marcelo\* afetam seus modos de ser e viver como de professora lésbica e professor gay, respectivamente, nos leva a pensar que as professoralidades são atravessadas por estas interseccionalidades, também como uma característica heterodissidente.

Dando continuidade à conversa, coloquei no giro de conversa o tema do encontro: Professoralidades Heterodissidentes: “Relatos de experiências e resistência professoral. Perguntei se já conheciam o termo professoralidades”.

A professora Sueli relatou já ter conhecimento sobre termo devido as discussões no grupo de pesquisa que participa (FEL), bem como nas aulas do mestrado (MPED/UNEB). Por sua vez, o professor Marcelo\* disse não conhecer o termo. Por esta razão, de acordo com a proposta metodológica, fiz uma breve explanação sobre o conceito de professoralidades e enfatizei o desafio na pesquisa de pensarmos elementos para conceituar “professoralidades heterodissidentes”.

Continuando, relatei alguns acontecimentos vivenciados na minha trajetória docente, nos anos iniciais da Educação Básica do EF I, a exemplo dos casos de xingamentos ocorridos em sala de aula entre alunos (na faixa etária de oito a doze anos), xingamentos de “viado”, “viadinho”<sup>28</sup>, bicha e outros termos que remetem a reprodução da homofobia entre crianças.

Dessa forma, começamos a pensar e fazer a conversa girar refletindo sobre as diversas formas de preconceitos relacionados à identidade de gênero e orientação sexual que acontecem em sala de aula e nos demais espaços da escola a todo tempo, sem, contudo, receberem a devida atenção, sem serem problematizadas, sendo, ao contrário, tantas vezes naturalizadas.

Esses insultos, como o uso dos termos “viado, mulherzinha, bicha” com meninos e de “sapatão” com meninas, são exemplos de agressões verbais, que se configuram em injúrias. São termos violentos e graves que podem provocar traumas nas crianças e adolescentes. Como bem disse o professor Marcelo\*, “nós mesmos, carregamos essas lembranças e algumas são doloridas, não são boas” (1º giro de conversa).

Para corroborar com esse giro de conversa dialogamos com Megg Oliveira, com seus estudos sobre gays afeminados, viados, viadinhos e bichas, pois, nos ajudam a refletir sobre essas agressões verbais, especialmente contra meninos que apresentam trejeitos mais afeminados. Diz ela:

Antes mesmo de adquirirmos consciência do potencial repressivo que esse termo tenta impor, ele é lançado como um torpedo que tenta um aniquilamento. Um grito que ecoa do outro lado da rua ou no pátio da escola, um desenho tosco na parede de um banheiro público, uma pregação religiosa: Bicha! (Megg Oliveira, 2018, p.163).

Essas narrativas revelam a presença da LGBTfobia na escola, embora não se problematize as causas. Os meninos que apresentam trejeitos femininos rasurando a imagem da cisheterossexualidade masculina quebrando as barreiras do binarismo, “as bichinhas”, são os principais alvos da LGBTfobia.

A bicha também evoca um não lugar, mesmo que ela seja nomeada por alguém com muitas semelhanças – idade, raça, classe, cheiro, modo de falar, religião –, mas que se apoia nas normas cis heterossexuais para se impor, demarcar o centro e promover a margem como único espaço possível (Megg Oliveira, 2018, p. 163).

---

<sup>28</sup> Os termos “viado” e “viadinho” grafados com “i” ao longo deste trabalho e não “veado” que faz referência ao animal, serão assim escritos por serem comumente utilizados pelas pessoas ao fazer referência aos homossexuais masculinos de forma pejorativa, principalmente aos mais afeminados (Megg Oliveira, 2018, p. 168).

Outro problema posto no giro de conversa, foi sobre as ocorrências que são levadas à direção e ao conhecimento da família quando as situações são mais graves. Na maioria das vezes os insultos e os xingamentos são simplesmente considerados “coisa de criança”.

A esse respeito, o professor Marcelo\* enfatizou dizendo que:

Em muitos momentos a fala de naturalização da homofobia infantil faz coro junto a fala da neutralidade, mas a homofobia não é natural. Na verdade, a naturalização é uma forma de não problematizar essas questões dentro da escola (1º giro de conversa).

Dessa maneira, a LGBTfobia é infantilizada para negar a gravidade da violência naturalizando a LGBTfobia entre as crianças e consequentemente fortalecendo o preconceito cultural. Megg Oliveira (2018, p.167) argumenta: “Quando a bicha é identificada, via de regra, é comprimida entre uma multiplicidade de sujeitos[as] que a invisibiliza e a silencia”. Ao mesmo tempo ela dialoga com Zamboni (2016, p.17) que pondera: “Não que a bicha desapareça por completo, mas ela é sistematicamente atacada, por meio de variadas estratégias, tendo em vista sua eliminação cultural”.

Reconhecendo que a LGBTfobia na escola não deve ser naturalizada, e sim combatida, a professora Sueli trouxe para o giro da conversa a discussão sobre os corpos marcados por sexualidades dissidentes da cisheterossexualidade presentes em todos os espaços sociais, inclusive esses corpos sexuados estão presentes em sala de aula. “Nem nós, nem a criança não deixa o corpo sexuado fora da escola” (Professora Sueli, 1º giro de Conversa).

Ao relatar que na escola onde trabalha, assim como em todas as outras, esses corpos sexuados existem, a professora Sueli socializou conosco a seguinte experiência: “Temos um menino trans que fala que gosta de namorar com menina Mesmo sendo uma criança em processo de transição de gênero e descoberta da sexualidade, [ele] já demonstra preferência sexual” (1º giro de conversa). O fato nos sinaliza a importância de pensar sobre a presença dos corpos sexuados das crianças nos anos iniciais de ensino escolar.

Atenta a essa questão, a professora Sueli compartilhou conosco o exemplo de um projeto de intervenção desenvolvido por ela juntamente com outras colegas professoras.

A escola desenvolveu um projeto para discutir sobre diversidade sexual. O trabalho foi organizado por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A gente começou a fazer um trabalho justamente com o objetivo de diminuir essa carga que, principalmente os meninos pequenos, acabam

carregando por conta dos insultos dos maiores. Hoje eles são respeitados. Eu não vou dizer que isso [o preconceito e a discriminação] não vai acontecer entre eles em algum momento. Acontece sim, mas o trabalho que a gente fez trazendo essa questão da orientação sexual, do respeito a orientação sexual do outro, eu acho que surtiu um efeito. Lógico que as comunidades, elas não estão preparadas para esse debate. Então, às vezes, é muito difícil; não é fácil! Mas a gente tem tentado trazer para dentro da sala de aula (Professora Sueli, 1º giro de conversa).

Embora, sabendo que ainda em alguns momentos a LGBTfobia se revela dentro da escola em alguns momentos, o resultado do projeto foi significativo, no que se refere a promoção do respeito a diversidade sexual na escola, disse a professora Sueli (2022).

O depoimento da professora Sueli fortalece nossa convicção de que a presença de docentes heterodissidentes na escola pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de projetos de enfrentamento a LGBTfobia no ambiente escolar. A diversidade entre profissionais da educação não apenas reflete a realidade social, mas também enriquece o ambiente escolar ao oferecer diferentes perspectivas e experiências de vida.

Acreditamos que docentes heterodissidentes podem desempenhar papéis importantes como modelos positivos para estudantes que compartilham identidades semelhantes, tornando assim a escola mais inclusiva. Além disso, a presença de profissionais LGBTQIAPN+ na escola pode influenciar abordagem pedagógica, promovendo a inclusão de temas relacionados à diversidade sexual e de gênero nos currículos escolares, como faz a professora Sueli e as colegas na escola. Essa inclusão é crucial para a conscientização, para o combate à discriminação, o preconceito.

No entanto, é importante considerar que a eficácia dessas iniciativas não depende apenas da orientação sexual ou identidade de gênero dos/as docentes, mas também do apoio institucional, da promoção de um ambiente seguro e respeitoso, e do compromisso geral da escola em abordar questões relacionadas à diversidade.

Refletindo sobre essas questões no giro de conversa, o professor Marcelo\* compartilhou que durante a sua segunda licenciatura (no estágio 4), sentiu-se apreensivo diante do desafio de lecionar em uma turma de jovens adolescentes (entre 16 e 17 anos) do terceiro ano do Ensino Médio. Por ser um professor gay, ele não sabia quais os atravessamentos que iria enfrentar em relação a sua sexualidade. Disse ele:

[...] algo que me surpreendeu foi que, no último dia do estágio eu estava muito agoniado porque eu não sabia o que iria fazer para eles, aí eles prepararam uma surpresa para mim, e foi algo que me deixou bastante emocionado. Eu fui querendo fazer uma coisa e quando cheguei lá já tinham preparado tudo.

Foi muito bom! Em relação aos professores, [...] estagiário é uma coisa que já é um corpo estranho dentro da escola, né?! Então você já espera as variadas... Como é que eu posso falar?... Reações. Mas eu percebi que os professores da escola, eles também estavam num ambiente amigável, não percebi nenhum movimento, nem em relação aos estagiários, que além de mim tinham mais três que eram homossexuais iguais a mim, nem com relação também aos alunos. Os momentos que eu passeie lá não vi nenhum movimento de racismo ou de homofobia. Eu percebi realmente um cuidado, uma noção de cuidar mesmo dos alunos, de tomar para si (Professor Marcelo\*, 1º giro de conversa).

Naquele momento, ouvindo o professor Marcelo\*, fiquei pensando como seria proveitoso para pesquisa ouvir retalhos das experiências dos outros três colegas professores. Quais foram as impressões desses outros três professores homossexuais.

Embora a experiência do professor não tenha sido de racismo, nem de preconceito em relação à sua orientação sexual, sabemos que o racismo e a LGBTfobia estão dentro da escola. Como afirmam Cláudia Cardoso e Zuleide Silva (2011), a escola é um espaço gendrado, racializado e sexualizado, e, como tal, é (re)produtor de violências. Mas não só. A escola também é um lugar privilegiado para a transformação social, “devido ao seu papel na produção e reprodução de diferenças e desigualdades de gênero, de sexo e de raça, mas, principalmente, em função da sua importância e potencialidade para a desconstrução dessa desigualdade” (*Idem*, p. 55).

Como a vida sempre nos confronta com novas experiências, ao longo da conversa o professor Marcelo\* relatou que durante seu estágio em uma escola de Educação Infantil, ao fazer a segunda licenciatura em pedagogia, presenciou uma criança vivenciando experiência homofóbica produzida por uma funcionária da escola. De acordo com seu relato, isso aconteceu no início do estágio.

Logo nos primeiros dias, tive uma experiência que me marcou muito. [...] tinha um canto da escola, da escolinha, que tinha muitos brinquedos espalhados para as meninas brincarem e tinha um menininho de uns seis, sete anos brincando de boneca. E aí eu percebi uma fala muito preconceituosa de uma pessoa que trabalha na escola. Ela não é professora, nem coordenadora, ela trabalha prestando serviços para escola. Ela falava que o menino só brincava de boneca, só queria saber das bonecas. Torcia o nariz e coçava a cabeça com tom de reprovação. E aí, logo as professoras a chamaram e explicaram que aquele tipo de comentário não cabia ali na escola, que ali não era lugar para isso e ela não podia sair por aí dizendo esse tipo de coisa. Foi bem tenso, o movimento. Eu fiquei nervoso na hora sem saber... Você espera ter uma reação, mas na hora você acaba ficando sem saber lidar com a situação porque você não espera esse tipo de coisa, justamente, numa escola de educação infantil (Professor Marcelo\*, 1º giro de conversa).

Diante do relato, é importante destacar a atitude positiva de defesa e cuidado com a criança por parte das professoras e da coordenação escolar na situação demonstrando que a LGBTfobia na escola precisa ser combatida.

A experiência relatada pelo professor Marcelo\*, a sua surpresa com a situação vivenciada, sinaliza a importância de formação continuada para professores/as e demais funcionários/as da educação, por considerarmos a formação continuada como instrumento fundamental na desconstrução de práticas LGBTfóbicas na escola e instrutivas com relação ao desenvolvimento de ações educativas de respeito às diferenças de modo a tornar as escolas espaços abertos à diversidade, no nosso caso em discussão, o acolhimento das pessoas LGBTQIAPN+ de maneira digna e respeitosa.

Reassumindo o giro da conversa a professora Sueli sinalizou que na maioria dos casos, a primeira experiência de LGBTfobia e lesbofobia de crianças e adolescentes acontece na escola, e compartilhou a experiência vivenciada com a mãe de um aluno, lembrando que a escola em questão funciona em tempo integral onde acontece um rodízio de professoras diferentes que assumem a turma durante a semana.

Teve uma mãe que foi lá e pediu para que não deixasse o filho brincar com boneca. Nos reunimos, as quatro professoras e falamos para ela que na escola não tinha brinquedos de menina ou de menino, tinham brinquedos. Então se a criança se sentisse à vontade iria brincar com o que quisesse. E aquilo não ia ferir a sexualidade de ninguém pelo fato de brincar. E ela insistiu, ela foi tão resistente que acabou tirando o filho dela da escola, mas, não aceitou que ele brincasse com bonecas. Mas, a gente nunca separou brinquedos de meninos nem de meninas (Professora Sueli, 1º giro de conversa).

Sabemos que é uma prática comum dividir brinquedos na escola com base no gênero, classificando alguns como “brinquedos de meninos” e outros como “brinquedos de meninas”. Mas essa prática pode perpetuar estereótipos de gênero desde a tenra idade. Essa divisão não apenas limita as escolhas das crianças, mas também reforça normas de comportamento associadas a papéis de gênero tradicionais. Ao impor essas categorias e habilidades sociais das crianças, além de reforçar noções desatualizadas sobre o que é apropriado para meninos e meninas.

Quando a escola onde a professora Sueli trabalha escolhe não separar os brinquedos com base no gênero, ela promove uma abordagem mais inclusiva, isto é, proporciona um ambiente de brincadeiras oferecendo uma variedade de brinquedos sem restrições de gênero, promovendo assim a igualdade de gênero desde cedo, além de contribuir para o

desenvolvimento de habilidades sociais, empatia e compreensão entre as crianças, independentemente do seu gênero. Ao desafiar estereótipos desde a infância, as escolas podem desempenhar um papel importante na promoção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

As narrativas nos anunciam e reforça a existência da LGBTfobia na escola, mas, ao mesmo tempo, reconhecemos o seu potencial transformador através das práticas pedagógicas como ações de enfrentamento à LGBTfobia, conforme os relatos da professora Sueli e do professor Marcelo\*.

É incompreensível aceitar que são, apenas, reverberações do preconceito que se instaura sobre a sociedade. E se for, qual o papel da escola diante dessa situação social? Cabe refletir como professores e professoras agem/devem agir diante da LGBTfobia no cotidiano da sala de aula? É possível pensar em práticas pedagógicas preventivas, interventivas e de combate a LGBTfobia na escola?

Vivenciar as situações de LGBTfobia escolar, especialmente para professores/as heterodissidentes, é um afetamento cheio de tensões. Como bem lembra o professor Marcelo\*, as experiências “*não são boas*”. Contudo, são essas experiências que nos constituem (Joan Scott, 1999), dão forma ao nosso modo de ser professor/a e a nossa professoralidade.

A nossas experiências, movidas, seja pela empatia, militância e/ou consciência, constituem uma professoralidade forjada nos saberes experienciais (Santana, 2019), e sobre tudo consciência do saber docente. O saber docente de articular a sua práxis consciente da intervenção baseada na reflexão e na prática pedagógica por já ter vivido a experiência e ter condições de desenvolver ações de enfrentamento à LGBTfobia e/ou de acolhimento da vítima.

É de suma importância compreender que a professoralidade heterodissidente se constitui no processo de formação institucional e na reflexão das práticas pedagógicas, mas, sobretudo, por nossas experiências, pelos saberes experienciais que forjam a nossa docência.

## 6. 2 SEGUNDO GIRO: A PRESENÇA DE CORPOS DISSIDENTES DA HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA

O segundo giro de conversa aconteceu dia 18 de novembro de 2023, às 20 horas, com a participação de três colaboradores: Professores Thiago Amorim, professora Yasmim Araújo e professora Estéfane Mendes.

Semelhante ao primeiro giro de conversa, inicie me apresentando como professor gay’ em exercício docente e atuando nas serieis iniciais da Educação Básica. Também, fiz um breve relato sobre o meu ingresso no MPED/UNEB e sobre a proposta da pesquisa. Prosseguindo,

socializei com as/o participantes o tema, o objetivo e procedimento metodológico do giro de conversa para darmos início a apresentação/conversação.

Assim, demos prosseguimento ao giro com a apresentação do professor Thiago e a professora Estéfane, que se apresentaram da seguinte forma:

Meu nome é Thiago Amorim, sou novato no ramo de professor porque tenho 22 anos, estou concluindo a graduação, mas já comecei a atuar na minha área como professor de língua inglesa, tanto na rede pública como rede privada aqui de Caldeirão Grande-BA (Professor Thiago, 2º giro de conversa).

Eu sou Estéfane Mendes, sou professora meu curso é em Letras, Língua Portuguesa e Literatura, aqui de Conceição do Coité. Assim... eu já tenho um tempinho que atuo aqui na minha cidade, mas nunca atuei na rede particular, essa experiência ainda não tive não, só na rede estadual e municipal. Ah! Sou uma mulher bissexual, mas atualmente estou numa relação lésbica, casada (Professora Estéfane, 2º giro de conversa).

Logo após a apresentação da professora Estéfane o professor Thiago expressou curiosidade perguntando sobre o conceito do termo “professoralidade”, dizendo: “Eu já ouvi esse termo com um colega de IC<sup>29</sup>, ela fala sobre professoralidade feminina, docência feminina, mas professoralidade heterodissidente, não” (2º Giro de conversa).

Atendendo ao questionamento, reassumindo a conversa, socializei o conceito de “professoralidade”, apresentado por Pereira (2016) e ressalttei que estamos fazendo uso do termo “heterodissidente” para pensar outras formas e modos de ser professores/as considerando a nossa orientação sexual dissidente da cisheterossexualidade, a “heterodissidência”.

Após a breve explicação sobre professoralidades heterodissidentes, com a intenção de fazer que confabulassem as experiências coloquei no giro de conversa as seguintes perguntas: Como você professor/a gay, lésbica ou bissexual se percebe em sala de aula e como a sua prática pedagógica é atravessada e afetada por questões relacionadas a sua sexualidade?

O professor Thiago relatou o seguinte:

Eu acho que ao entrar em sala de aula, por termos corpos que não seguem as estruturas heteronormativas, nosso corpo comunica, né?! E as vezes, a gente acaba sendo ferido, mas também o nosso corpo ao entrar em sala de aula pode ser um instrumento de cura. Porque ao entrar na sala, principalmente na rede básica de ensino, a gente pode também encontrar alunos com corpos heterodissidentes. Alunos gays e lésbicas que ainda estão se descobrindo, estão se entendendo quanto a sua identidade sexual, pois, é um momento de muito conflito, principalmente na adolescência (2º giro de conversa).

---

<sup>29</sup> IC - Iniciação científica.

Concordando com o professor Thiago, quando ele diz que nosso corpo pode ser um instrumento de cura, entendemos que a presença do corpo heterodissidente na escola não é apenas uma representação física de identidades diversas, é também uma afirmação poderosa de que a educação deve refletir a realidade complexa e multifacetada do mundo. Ao desafiar as normas cisheteronormativas, essa presença comunica a necessidade de reconhecer e respeitar a diversidade de experiências humanas. É como um lembrete de que a escola é um espaço crucial para a promoção da aceitação, empatia e compreensão, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Além disso, a presença do corpo heterodissidente na escola desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos, incentivando uma cultura de respeito e aceitação que transcende as fronteiras tradicionais de gênero e sexualidade. Esse fenômeno não apenas valida a autenticidade das experiências individuais, também molda uma narrativa educacional mais rica e equitativa, beneficiando as/os estudantes e a escola como um todo. Mas nem sempre é assim, pois, a escola, como bem nos recorda o professor Thiago, é também um espaço de reprodução do machismo e da LGBTfobia:

Como eu moro numa cidade do interior [Caldeirão Grande – BA], percebo que alguns discursos machistas, homofóbicos imperam [na escola] e são reproduzidos [pelas crianças], desde pequenas. Eu fiquei um tempo substituindo uma professora na escola, na parte infantil, e o menino falou, tentando agredir outro dizendo: – Ah, você é viado! Então esses instrumentos da linguagem de tortura e opressão estão sendo perpetuados [nas escolas] e as crianças já aprendem, desde pequenas, a atacar o outro, a identidade do outro. Porque ninguém vai gritar: – Ah, você é hetero! Ninguém precisa se assumir sendo uma pessoa heterossexual, né?! Mas na nossa sociedade o outro diferente, sempre vai ser questionado, sempre vai ser oprimido e marginalizado.

No meu estágio mesmo, eu encontrei alunos trans, gays, lésbicas. Quando eu fui do Ensino Médio essas discussões sobre identidades de gênero e sexualidade eram silenciadas. Tinha gays, tinham lésbicas, mas, por exemplo, para eu ter um colega trans, eu tive mesmo na graduação, o contato, de conhecer mesmo. Foi bem na época da novela<sup>30</sup> que tinha o Ivan que fazia toda uma transição. E aí, a gente foi aprendendo a respeitar essa identidade que emergiu. Essa foi uma grande experiência que eu trago para vida para aprender e ensinar ao outro. Nas salas de aula e até na sala dos professores, as vezes surgem comentários: – Ah, fulano de tal tenta se esconder, mas ele... não tem como esconder. As pessoas acreditam que elas precisam tirar você do armário, tirar essa venda dos seus olhos, mostrar para os outros. Não sei...

---

<sup>30</sup> Novela das nove “A Força do Querer”, transmitida pela rede Globo em 2017. A personagem Ivana (interpretada pela atriz Carol Duarte), vivendo em um corpo feminilizado, trouxe à tona o tema identidade de gênero e sexualidade quando ele fazer a transição de gênero realizar mudanças em seu corpo, dentre elas o uso de testosterona (hormônio masculino), o corte de cabelo e também o estilo de roupa. Dessa forma, realizando o processo de transição para transgênero homem gay (já que continuava gostando e se relacionando com Cláudio, um homem cis (personagem interpretado pelo ator Gabriel Stauffer). Informação disponível em: < <https://www.metropoles.com/entretenimento/televisao/saiba-mais-sobre-a-mudanca-de-genero-de-ivana-em-a-forca-do-querer>>. Acesso em: 29 dez. 2023.

numa tentativa de lhe envergonhar, de lhe constranger. De dizer pára de mentir, como se a gente fosse obrigado a revelar a qualquer modo a nossa homossexualidade, mas, ninguém tem a obrigação de dizer “eu sou hétero”. Eu acho que ainda tem muito isso e que pesquisas como essa e outras que vão emergindo desde a graduação são importantes para que isso seja rompido. E nosso currículo também trazer essa discussão. Porque a gente vê que o currículo ainda não traz essa discussão efetiva [...]. Essa discussão de gênero, sexualidade a gente não vê emergir tanto. Só ali... alguns pontos específicos. [Na escola] essa questão da sexualidade ainda é borrada. As vezes beira o ensino Médio, o professor de história, professor de sociologia, filosofia que traz essas questões para dentro da sala de aula, mas professor de matemática, da área de exatas, possivelmente, talvez, nunca traga esse tema, essa temática para ser discutida em sala de aula. E começa por aí, a importância de formação desses professores na graduação também (Professor Thiago, 2º giro de conversa).

Em acordo o professor Thiago, reconhecemos que o discurso da violência linguística, com termos insultuosos e opressores que são proferidos por crianças entre si, não deixam de ser discursos de repressão aos corpos, às identidades de gênero e às sexualidades dissidentes da cisheterossexualidade normativa. A esse respeito, Rios e Dias (2019, p. 548), ressaltam que:

A violência linguística, enquanto discurso que posiciona o outro no lugar social e político que não se deseja habitar, um lugar abjeto e exposto a várias violações, em geral, em termos de raça, classe, gênero e sexualidade, constitui-se em uma forma de apontar o estranho, uma vez que o corpo se constitui o lócus de manifestação da estranheza, ao tempo em que é interpelado enquanto objeto passível de injúria e castigos físicos, dentre outras formas de violência.

A violência linguística está, de fato, presente na escola e fora dela, como já foi ressaltado anteriormente, a partir da nossa experiência e do primeiro giro de conversa. Contudo é importante salientar que a escola é, também, lugar propício e potente para a serem desenvolvidas estratégias de combate a LGBTfobia e desconstrução dos preconceitos, pois a escola desempenha um papel crucial na promoção da igualdade, inclusão e no combate ao estigma. Nessa perspectiva, a escola não se limita a um local de transposição de conhecimentos, pois a escola é também um espaço institucional onde os valores, atitudes e comportamentos são moldados. Assim pensada, a escola combate à violência linguística e estigma quando promove educação inclusiva.

Desde a nossa experiência, entendemos que para combater o estigma na escola é essencial adotar abordagens holísticas e inclusivas, que atendem às diversas necessidades das/os discentes e também das/os docentes, promovendo assim um ambiente acolhedor e respeitoso. Da mesma forma, é importante um currículo diversificado, que destaque

contribuições de diferentes grupos, desafie estereótipos e construa uma compreensão mais ampla da diversidade.

O apoio aos alunos e alunas, assim como aos professores e às professoras que enfrentam estigma, tanto emocional quanto prático, é fundamental. Porém, acreditamos que só envolvendo pais, mães e responsáveis na promoção de uma cultura inclusiva, garantindo que professores/as, professoras e demais funcionários/as se coloquem enquanto profissionais que respeitam as diferenças, assim as escolas podem desempenhar um papel significativo na criação de um ambiente que valoriza a diversidade e combate à violência linguística e o estigma desde a base, preparando os/as estudantes para serem cidadãos e cidadãs conscientes e compassivos/as.

Escolas assim pensadas são difíceis de serem encontradas, sobretudo no interior, onde nossa experiência docente sugere que a pressão social homofóbica favorece a internalização e a manutenção de estigmas, consequentemente, acreditamos que favorece a evasão escolar dos/as dissidentes cujos corpos não são conformados pela cisheteronormatividade. Também acreditamos que a evasão escolar é o que justifica o fato de o professor Thiago só ter encontrado uma colega trans na graduação. Vale pontuar que o mesmo atribui o fato, “*talvez*”, por morar em uma cidade do interior baiano.

Sem dúvidas, morar em uma cidade do interior, para jovens homossexuais, principalmente para pessoas trans (homens ou mulheres) e travestis, é, na maioria das vezes, uma condição limitadora, que sufoca o modo de ser, se expressar e de existir. O fato dessas pessoas saírem da rota da cisheteronormatividade, de mudarem de caminho, “faz as travestis [e homens e mulheres trans] pagarem um preço muito alto; são perseguidas por parte da sociedade, são estigmatizadas” (Luma Andrade, 2012, p.112).

Geralmente, isso acontece devido ao contexto social conservador, principalmente por parte da população com mais idade, ligada a princípios religiosos, em sua maioria cristãos, às relações “limitadas”, onde todo mundo se conhece e propagam especulações como: “o garoto que não namora com uma menina, é viado”. “Aquele menina que vive jogando bola com os meleques e sapatão”. E se tiver trejeitos que destoam do gênero que lhe foi atribuído no nascimento então... Ou seja, há sempre uma vigilância sobre do gênero e da orientação sexual das pessoas com lentes cisheteronormativas e procuram regular o modo do/a outro/a ser o tempo todo.

Sobre essas questões inerentes a diversidade sexual e de gênero na escola/educação, Rios (2022, p. 7) enfatiza:

Ainda se encontram sob a égide de verdades estabelecidas, pautadas por aspectos de cunho moral, que acaba por regular as diferenças sexual e de gênero, por meio de uma concepção [cis]heteronormativa, negligenciando as identidades de gênero que não se enquadram nesse modelo.

Como afirma Zuleide Silva (2016), alinhada ao pensamento de Monique Wittig (2022) a cisheterossexualidade é imposta como uma norma social, e, assim, perpetua sistemas de opressão baseados em uma dicotomia entre os sexos. Nessa perspectiva, a heterossexualidade não é uma expressão natural da sexualidade humana, é uma construção social que serve para reforçar a dominação masculina e subordinação das mulheres na sociedade.

A obrigatoriedade da heterossexualidade está ligada às formas de produção capitalistas que fomentam a segregação por sexo na esfera do trabalho impondo às mulheres posição social menos valorada na divisão do trabalho. Assim, a heterossexualidade não é uma simples prática sexual, é uma imposição institucionalizada para garantir o acesso físico, econômico e emocional dos homens sobre as mulheres [...] (Zuleide Silva, 2016, p. 101)

O desafio colocado é repensar a sexualidade para além das normas convencionais, ter visão mais ampla e inclusiva das identidades sexuais na escola e nos demais espaços sociais. Para tanto, é preciso desconstruir as barreiras binárias de gênero e reconhecer a diversidade de experiências sexuais para criar uma sociedade respeitosa para com todos. Sobre essa questão, não podemos deixar de pontuar que cada cidade tem um contexto histórico e cultural diferente, seja interior ou metrópole, mas, em cidades interioranas esse desafio é mais complexo.

Ainda sobre a fala do professor Thiago ao elucidar que “o currículo ainda não traz essa discussão efetiva”, concordamos e ressaltamos que ainda é incipiente estudos que entrecruzem às práticas de currículo às questões relacionadas a diversidade sexual e de gênero presentes na escola. Nesse contexto, não podemos deixar de pensar criticamente sobre o formato do currículo escolar. Geralmente ao discutirmos sobre currículo a concepção inicial que trazemos é de uma relação de disciplinas e os conteúdos que precisam ser trabalhados em um determinado período escolar. Contudo, precisamos ampliar a percepção de currículo e compreender, conforme salienta Silva (2005), que o currículo se estabelece de acordo com as relações de poder e concepções ideológicas. Dessa forma, “o currículo é o compute de fragmentos de uma gama de saberes imbuídos de intenções ideológicas, políticas, econômicas e culturais, nunca neutros, sendo recorrente o silenciamento de grupos marginalizados ao longo da história” (Rios, 2022, p. 6).

Semelhante à trajetória do professor Thiago de dificuldades de ser e viver a dissidência sexual em cidades interioranas a professora Yasmim, entrou no giro de conversa relatando a

sua experiência quando que a mesma ainda estava no momento de descoberta da própria sexualidade.

Eu me chamo Yasmim, sou discente da UNEB daqui de Conceição do Coité, sou professora, já trabalhei no Fundamental I, II e tenho algumas experiências no Ensino Médio. Eu tenho uma experiência um pouco traumática. Logo quando eu me descobri uma pessoa homossexual, que eu comecei a namorar uma mulher, coincidiu com o tempo que eu estava fazendo estágio, no Fundamental II. Aí, como a gente mora em cidade pequena – interiorzão – a escola que eu fui dar aula era uma escola cheia de pais tradicionais, os alunos, de alguma forma também eram. Meu Instagram sempre foi privado, eu ainda estava nesse processo de me descobrir enquanto uma mulher bissexual, estando em uma relação lésbica com outra mulher, meio escondido mesmo. Aí eu fui dar aulas no Fundamental II e, por acaso, uma aluna acabou descobrindo que eu namoro com uma mulher e no outro dia eu fui o assunto, o comentário da escola, né?! Eu lembro que não tive reação, eu não sabia como falar isso. Eu não consegui explicar para as crianças. Eu pedi para sair da escola. Eram comentários do tipo: a pró é sapatão. Eu pedi para sair da escola (Professora Yasmim, 2º giro de conversa)

A professora relatou ainda que mesmo contando com o apoio de uma amiga, que a incentivou para retornar à escola, sugerindo que ela “se posicionasse como professora, e, para além disso, [se colocasse como] mulher bissexual em uma relação lésbica” (Professora Yasmim, 2º giro de conversa), naquela ocasião, ela não teve condições emocionais para enfrentar tal situação traumática.

O relato da professora Yasmim destaca uma situação delicada e problemática, também destacada no primeiro giro de conversa, que revela a discriminação e o preconceito enfrentados por pessoas heterodissidentes em ambientes educacionais, especialmente em comunidades conservadoras. A reação da estudante e o fato de tornar-se o centro de comentários discriminatórios na escola destacam como a LGBTfobia e a intolerância podem afetar o ambiente de aprendizado.

A situação também ilustra as dificuldades que pessoas LGBTQIAPN+ podem enfrentar ao tentar conciliar sua identidade sexual com as normas sociais rígidas, especialmente em contextos mais tradicionais. O fato de a professora Yasmim ter pedido para sair da escola como resposta a discriminação que enfrentou ressalta o impacto emocional e psicológico que o preconceito pode ter nas vidas profissionais e pessoais das pessoas LGBTQIAPN+. Esse relato destaca a necessidade urgente de promover um ambiente escolar inclusivo e diversificado, onde a orientação sexual e a identidade de gênero sejam respeitadas e aceitas.

A formação de educadores e educadoras e a implementação de políticas antidiscriminatórias são cruciais para criar espaços seguro para todos e todas,

independentemente de sua orientação sexual. Dessa forma, é imperativo que as escolas desempenhem, como já pontuamos anteriormente, um papel ativo na promoção da igualdade e na sensibilização sobre questões relacionadas à diversidade sexual para combater o preconceito e garantir espaço educacional respeitoso e acolhedor

Tomando a narrativa da professora Yasmim como conversa reflexiva, para “ser mulher bissexual”, trazemos para o giro de conversa Judith Butler (2019, p. 69), que nos chama atenção, ao discutir sobre gênero:

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser.

Tomando como preposição a concepção de gênero suscitada por Butler, a sexualidade não advém de um estereótipo de gênero masculino ou feminino, mas, assim como gênero é demarcado socialmente a partir de signos, a exemplo da atração sexual pelo sexo oposto. Nessa perspectiva, a bissexualidade da professora Yasmim pode ser compreendida como uma rasura à cisheterossexualidade obrigatória. Essa compreensão destaca uma questão central na luta contra as normas tradicionais relacionadas à sexualidade.

O termo “rasura” é frequentemente utilizado para descrever uma interferência ou marca que desafia a integridade de algo previamente estabelecido. Ao aplicar esse conceito à bissexualidade em relação à heterossexualidade obrigatória, podemos entender que a bissexualidade desafia as fronteiras rígidas e binárias impostas pela sociedade em relação às orientações sexuais.

A heterossexualidade obrigatória impõe a ideia de que a atração romântica ou sexual deve ocorrer exclusivamente entre pessoas de sexos opostos. A bissexualidade, ao contrário, questiona essa norma ao reconhecer e celebrar a possibilidade de atração por pessoas de diferentes gêneros. No entanto, a bissexualidade como uma rasura à heterossexualidade obrigatória também ressalta os desafios enfrentados pelas pessoas bissexuais devido à bifobia, uma forma de discriminação que ocorre dentro e fora da comunidade LGBTQIAPN+.

As teorias feministas, como afirma Gersier Santos (2022, p. 73), “têm possibilitado uma intervenção teórica epistemológica e proporcionado bases para o fortalecimento de uma teoria política e social lésbica” para pensarmos outras categorias, outras formas de ser e existir e sobre as demandas sociais. Nesse sentido, nos propõem pensar “ser lésbica”, “ser bissexual”, “ser gay”, como modo de ser que dá existência a um corpo político no tempo e no espaço, um modo de ser e de relacionar-se com o/a outro/a, para além do gênero, politicamente em enfrentamento

a estrutura social que censura, oprime e violenta corpos com sexualidades permanentes ou transitórias.

Em enfrentamento a essa estrutura social, Gersier Santos (2022, p. 73) diz: “politicamente, nós mulheres lésbicas, bissexuais, transexuais existimos, temos experiências, carregamos nossas malas, ocupamos diversos espaços e cotidianamente produzimos saberes”.

Como afirma Adriane Rich (2010, p. 36) “As lésbicas têm sido historicamente destituídas de sua existência política através de sua “inclusão” como versão feminina da homossexualidade masculina”. Corroborando com o assunto, Gersier Santos (2022, p. 26) ressalta que “[...] a falta de representatividade, a ignorância e o preconceito geram no imaginário social uma visão única sobre homossexualidade, contribuindo assim, para a invisibilidade histórica, violência e lesbofobia”.

Diante da experiência vivenciada, como uma mulher bissexual que foi chamada de sapatão pelas estudantes, a professora Yasmim disse ter receio de trabalhar com educação infantil, e justifica o seu receio pelo fato da educação infantil trabalhar com crianças em fase de descoberta. Ela sente-se mais segura em trabalhar com turmas do Ensino Médio, justamente por perceber que alguns estudantes já afirmam a sua identidade de gênero e outras formas de viver a sexualidade.

A professora Estéfane se colocou no giro da conversa retomando a fala inicial do professor Thiago, refletindo sobre os corpos que falam, se expressam e são lidos em todos os espaços, dizendo:

Para mim... eu sempre fui mais desbloqueada, digamos, eu nunca tive papas na língua. Então, sempre que acontece alguma coisa eu estou pronta para dar uma resposta, mesmo que não seja de forma mais grosseira, para gente não sair como aquela pessoa raivosa. Então eu prefiro levar na ironia, dar uma cortadinha de leve para não “tirarem” a gente de raivosa. Mas, eu acho que a minha experiência em sala é um pouco do que Thiago citou, de perceber que a nossa presença, o nosso corpo, ele já reflete mesmo que a gente não diga nada, só de chegar, o nosso jeito, os meninos já se sentem, tem a representatividade. Algumas alunas minhas, de sala, me seguem. Só que não do jeito negativo. É aquela relação professora-aluno que vai para fora dos muros. Então eu acho isso “muito massa” na nossa relação. Então eu acho que consigo, digamos que, lidar melhor, mas sempre tem algumas pessoas, sempre vão ter, em todos os espaços. que procuram deixar a gente desconfortável, querer alfinetar. E a sala dos professores é um ambiente que eu sempre percebia isso, mas quando a gente reforça que não vai aceitar essas piadinhas, que não vai ficar aceitando comentários que partam dos professores também, não só dos alunos, então a gente sempre vai ser olhada de canto. Aconteceu comigo nesse sentido, de chegar para diretoria e falar, olha não vou aceitar piadinha de viadinho, de sapatão, não vou aceitar na minha sala esse tipo de coisa. Falou, vai sair! O diretor disse: Pró, tenha calma! Mas, não pode ser assim, né?! É importante que professores e direção tenham esse olhar. Não

podemos tampar os olhos, “tampar o sol com a peneira” e fingir que nada está acontecendo porque sabemos que a escola tem diversos corpos. A gente precisa olhar, acho que com mais delicadeza (Estéfane, 2º giro de conversa).

Como podemos perceber na fala da professora Estéfane, a LGBTfobia que ronda as escolas também se faz presente na sala dos professores/as. Ela se revela nos discursos, nos silenciamentos, nos olhares, nas tratativas em geral. Na sala dos/as professores/as e fora dela, a presença de um corpo-professor que destoa da norma nem sempre é vista como bem-vinda e com receptividade afetiva. A verdade é que temos colegas professores/as preconceituosos, ainda que nos “trate bem”. A sala dos/as professores/as deveria ser um espaço de colaboração e apoio entre educadores/as, porém, na realidade, quando não é assim, mas, sendo permeado por preconceito e discriminação baseados na orientação sexual e identidade de gênero torna-se um ambiente hostil para os/as docentes LGBTQIAPN+.

A LGBTfobia na sala dos/as professores/as não apenas prejudica o bem-estar emocional dos/as educadores/as LGBTQIAPN+, mas também tem o potencial de afetar a qualidade do ensino. Isso ocorre porque um lugar onde a diversidade não é respeitada pode criar barreiras à comunicação aberta, à colaboração eficaz e ao compartilhamento de experiências, todos elementos fundamentais para um ambiente educacional saudável.

Assim como reconhecemos a escola como lugar potente para desconstrução da LGBTfobia, do racismo e de outros preconceitos, reconhecemos a potência da sala dos professores como lugar de interação e conversa, lugar que eu vejo e vivo como espaço democrático, onde gosto de aproveitar (tempo e espaço) para tecer redes de apoio. Certamente, aproveitar essas possibilidades é uma expertise da minha professoralidade heterodissidente.

Retomando o giro da conversa, o professor Thiago pontuou que discutir as questões de gênero e sexualidade na escola é mais tranquilo na etapa do Ensino Médio que no Ensino Fundamental. Na sua perspectiva, com a qual eu concordo, a dificuldade de se trabalhar gênero e sexualidade no Ensino Fundamental não tem relação com as crianças e adolescentes, o que torna mais difícil é por encontrar barreiras na estrutura curricular das instituições e, principalmente, a resistência das famílias.

O simples fato de discutir os modelos de família já gera uma polêmica, principalmente em cidade do interior. E isso é reforçado pelo modelo social da família constituída de um casal composto de um homem e uma mulher, lido como casal heteronormativo e negando todos os outros modelos (Professor Thiago, 2º giro de conversa).

Percebemos que há uma hierarquia estruturada pela cultura, sociedade e escola que orquestram e só reforçam os padrões cisheteronormativos desejados e impostos por um determinado grupo social e, para além de reprodutoras de desigualdades e preconceito de gênero e da diversidade sexual, as instituições escolares são resultantes de uma sociedade culturalmente patriarcal, conservadora “e resistentes às desnaturalizações e transformações sociais” (Rosilaine Nascimento; Rios, 2022, p. 4). Diante disso, compreendemos que compactuar e agir de acordo com os padrões desejados pela cisheteronormatividade é reforçar essa cultura. Isso, “só demonstra o quanto a escola sustenta e é assim sustentada por uma cultura machista, [cis]heteronormativa, preconceituosa, desigual e desumana” (Rosilaine Nascimento; Rios, 2022, p. 4). Logo, precisamos desenvolver ações para inserir efetivamente discussões sobre gênero e sexualidade na escola, implementar práticas pedagógicas que desconstruam estereótipos que sustentam e legitimam essa hierarquia sociocultural que adentra às escolas.

Discutindo sobre as práticas pedagógicas como recurso didático para tratar as temáticas de gênero e sexualidade nas escolas, a professora Estéfane relatou que aproveita todas datas comemorativas, por exemplo 28 de junho - Dia Internacional do Orgulho LGBTQIAPN+, para visibilizar a pauta na escola, “mesmo que seja com simples gesto, de imprimir bandeiras e colar no mural informativo e corredores, pois, já desperta a atenção, principalmente de quem se identifica” (Professora Estéfane, 2º giro de conversa).

A professora Yasmim corroborou com a discussão afirmando que não é muito fácil, mas, sempre que possível ela também procura incluir no seu planejamento elementos que dialogam com a temática. Como exemplo, relatou que: “ao trabalhar cultura musical, orientei para que os alunos apresentassem sobre ‘artistas fora do padrão’. E eles trouxeram personalidades como Pablo Vitta, Maju e Ney Matogrosso” (professora Yasmim, 2º giro de conversa).

Os relatos das professoras Estéfane e Yasmim destacam a importância de abordar as temáticas de gênero e sexualidade de maneira inclusiva e sensível nas práticas pedagógicas. Atividades pontuais, muitas vezes de simples elaboração, que não necessita de muitos recursos e/ou grandes elaborações. As atividades relatadas pelas professoras, nos dão pistas do saber docente que constitui professoralidades heterodissidentes. A estratégia de utilizar datas comemorativas, como o Dia Internacional do Orgulho LGBTQIAPN+ para visibilizar a pauta na escola demonstra um esforço consciente em criar um ambiente que reconhece e celebra a diversidade, demonstra, sobretudo, a expertise das professoras em aproveitar de situações do cotidiano para desenvolver estratégias de enfrentamento da cisheteronormatividade. Atividades

como essas, aparentemente simples, são ações poderosas na desarticulação da LGBTfobia. No entanto, frisamos que as datas servem para intensificar a luta de todos os dias, não para lembrar que devemos ter práticas educativas de respeito às diversidades somente nesses dias.

O exemplo dado pela professora Yasmim ao incorporar elementos relacionados à diversidade de gênero e sexualidade em seu planejamento curricular é igualmente valioso. Ao priorizar artistas considerados “fora do padrão”, ela oferece uma oportunidade para os/as alunos explorarem e compreenderem a diversidade de expressões de gênero e orientação sexual na sociedade. Essas práticas pedagógicas revelam modos de enfrentamento ao “cistema”<sup>31</sup> que regula nossa sociedade e nossas escolas. Elas não apenas educam, também desafiam estereótipos e preconceitos, promovendo empatia e o respeito. Logo, identificamos através dessas práticas docentes, sinais relevantes das professoralidades heterodissidentes.

O “simples gesto” de imprimir bandeiras e decorar espaços com símbolos LGBTQIAPN+ pode ter um impacto significativo, proporcionando uma representação positiva e promovendo um senso de pertencimento para estudantes e educadores/as que se identificam com a comunidade. Isso não apenas destaca a importância do reconhecimento das identidades diversas, mas também contribui para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Portanto, par além de um “simples gesto”, a ação pedagógica da professora Yasmim foi um posicionamento político.

Assim, consideramos as iniciativas interessantes e importantes sinais das professoralidades heterodissidentes, contudo, é importante ressaltarmos que nosso posicionamento deve ser a de que nossas corporeidades dissidentes, estão em atividades o tempo inteiro, se posicionando, incomodando, anunciando que existimos e denunciando as inúmeras violências que sofremos cotidianamente.

Fechando o giro de conversa, refletimos e consideramos que nossas experiências suscitam em nós, professores gays, professoras lésbicas e professores/as bissexuais, outros modos de ser professor/as. Acreditamos que elas nos dão sinais e legitimidade para pensar a pluralidade, as professoralidades heterodissidentes (professoralidade gay, professoralidade lésbica, professoralidade bissexual), pois, a partir das nossas experiências vivenciadas desenvolvemos a sensibilidade para pensar em atividades pedagógicas capazes de respeitar e valorizar outros corpos existentes, corpos dissidentes da cisheteronormatividade. Isso se dá,

---

<sup>31</sup> A grafia da palavra “cistema” escrita com “c” ao invés de “s” é feita para fazer referência ao sistema cisheteronormativo.

acreditamos, devido aos atravessamentos e afetamentos vivenciados, dos saberes experienciais docentes e do estigmatismo relacionado a sexualidades dissidentes.

### 6.3 TECEIRO GIRO: *É PRECISO A GENTE TER ORGULHO DE SER QUEM É*

Ao iniciar o exercício da escrita deste terceiro giro de conversa, sou novamente tomado pela “síndrome de Anzaldúa”. Em meio ao desalento, a todo tempo sou abordado por pensamentos questionadores: Por que preciso escrever? O que devo escrever? Por que tenho que justificar sobre e com quem estou escrevendo? De certo, são pensamentos sabotadores, se não fossem provocativos do desejo de ter voz e escrita ativas. Logo, impulsionados pelos mesmos pensamentos, um tanto ambíguos, assumo o exercício da escrita dessa seção, como um ato de luta, resistência e empoderamento com o propósito de reescrever acerca que foi mal escrito sobre nós, “sem me importar com as advertências contrárias (Glória Anzaldúa, 2000, p. 232) que o sistema cisheteronormativo impôs.

Dessa forma, fazendo uso da “palavra escrita” para refletir sobre nossas trajetórias, nossas narrativas professorais, e principalmente, as nossas experiências em diálogo com a literatura na tentativa de contrariar o que foi mal escrito sobre nós, sobre nossos saberes docentes heterodissidentes. Assim, nesta próxima seção propomos dialogar também com autores e autoras referências na discussão da temática e, não menos importante, com os/as participantes do chat de interação com o intuito de refletir sobre o processo de constituição das professoralidades heterodissidentes.

O terceiro giro de conversa aconteceu no dia 28 de junho de 2023, Dia Internacional do Orgulho LGBTQIAP+. Para esse encontro contei com a participação da professora Gersier dos Santos e dos professores Yuri Oliveira e José Mateus dos Santos, egressa e egressos do MPED/UNEB, com o objetivo de conversar/refletir como as experiências relacionadas as sexualidades dissidentes da cisheteronormatividade afetam a prática pedagógicas e constituem saberes docentes fazendo emergir as professoralidades heterodissidentes. Assim, seguimos a proposta metodológica da pesquisa adotando a conversa como metodologia e o giro como dispositivo estratégico do encontro. É relevante pontuar que a realização do terceiro giro no dia 28 de junho foi assumida também como iniciativa de visibilidade das pautas da discussão de gênero e sexualidade na educação, motivo que levou a ser transmitido pelo canal do Youtuber “TV UNEB Coité”<sup>32</sup>. O que possibilitou a participação de outras pessoas a se achegarem,

---

<sup>32</sup> Endereço do canal: <https://www.youtube.com/c/tvunebcoite>. Acesso em 10 de jul. 2023.

entraram no giro e estabeleceram “o encontro” participando da conversa através do chat de interação.

No momento inicial do giro de conversa, assumindo o papel de mediador da *live*, dei boas-vindas a convidada e aos convidados, bem como a todas, todos e todes que estavam assistindo e participando conosco através do chat de interação. Dando prosseguimento, enfatizei, a realização do giro de conversa, propositalmente no dia 28 de junho, como atividade de enfrentamento, visibilidade e orgulho em ser professores/as heterodissidentes. A realização da *live* como uma iniciativa de ação afirmativa pelo combate a homofobia, lesbofobia, bifobia e a todas as formas de preconceitos contra identidade de gênero e diversidade sexual (LGBTfobias), porque, como bem salientou o professor Mateus:

Apesar de algumas pessoas quererem negar, essa situação [de reprodução do preconceito] é estrutural em nossa sociedade e precisa ser discutida. É preciso ser discutida principalmente na educação, nesse espaço que a gente tem experiências porque é algo que a gente tem vivido (3º giro de conversa).

Ainda no primeiro momento do giro de conversa, dadas as boas-vindas, prosseguimos para a apresentação da professora e professores convidadas. A sugestão foi que, cada um pudesse se colocar no giro e pessoalmente fazer a sua própria apresentação, de maneira espontânea e autêntica<sup>33</sup>.

A professora Gersier se colocou no giro se apresentando e logo em seguida os professores Mateus e o professor Yuri.

Meu nome é Gersier Ribeiro, eu sou egressa do MPED, estou na Educação Básica faz um tempinho, já tenho uma certa experiência e agora eu estou como professora da rede municipal de Salvador (Professora Gersier, 3º giro de conversa).

Eu sou Mateus, sou Mar, como todo mundo me chama, apelido tão carinhoso, sou também egresso a pouco tempo do MPED. [...] Estamos aí para conversar e girar nessa roda maravilhosa, nesse dia importante para gente poder conversar, refletir sobre as lutas que aconteceram até aqui, para a gente poder estar falando sobre isso numa live, em um giro, em uma conversa tão importante. Eu sou professor da Educação Básica, estou na rede municipal da cidade de Ichu, na Região do Sisal-BA (Professor Mateus, 3º giro de conversa).

---

<sup>33</sup> Quanto a apresentação, assim como nos demais momentos no giro de conversa, conferimos a posse da fala, nos valendo da transcrição (na íntegra).

Então... é uma alegria, muito, muito grande estar aqui nesse momento. Eu sou Yuri, sou professor da escola básica, [...], sou egresso do Campus XIV [UNEB-Conceição do Coité], eu também tive vinculado ao MPED trabalhando com gênero e sexualidade. Então vai ser muito gostoso esse encontro porque a gente vai colocar em perspectiva muito do que a gente já vinha pesquisando, do que a gente vem observando após esse movimento de defesa da dissertação<sup>34</sup> (Professor Yuri, 3º giro de conversa).

Completando as apresentações, também me apresentei compartilhando as principais marcas que me constituem: “Eu sou Manoel Luiz Santos da Silva, sou professor da Educação Básica, sou um professor gay, mestrando da UNEB, Campus XIV em Conceição do Coité”.

Na oportunidade, não poderia deixar de reconhecer a importância do MPED como impulsionador de discussões de temáticas que são tão caras e necessárias na educação. Com esse reconhecimento, pontuei que para mim o MPED fortalece nosso o espírito de resistência e enfrentamento e que aquele giro de conversa era uma oportunidade enorme para a gente discutir sobre assuntos relacionados a diversidade, que muitas vezes são silenciados, são negados. Também pontuei que o espaço de conversa que estava sendo aberto naquele momento no canal Youtuber TV UNEB Coité, pelo fato de estar sendo transmitida a conversa entre três professores gays, uma professora lésbica e, naquele momento, mais nove participantes através do chat de interação, era muito caro e é muito importante para todes nós, pois, se configurava um espaço para a gente celebrar por aqueles/as que lutaram para que tivessemos esta oportunidade. Fiz essas considerações iniciais ressaltando que precisamos permanecer na luta pela conquista de direitos e da supressão dos já conquistados.

Concluindo este momento de introdução, integramos ao giro de apresentação todas as pessoas que se fizeram presentes participando do chat de interação. Dessa maneira, contribuindo e somando forças de resistência para vivenciar o orgulho de ser e existir LGBTQIAPN+, como bem colocou o professor Yuri na sua fala inicial:

Pensar, sobretudo, que esse orgulho, ele só existe por conta de uma memória coletiva. A nossa memória aqui de estar discutindo todas essas questões que virão à tona é uma forma da gente estar caracterizando porque é preciso a gente ter orgulho de ser quem somos (Professor Yuri, 3º giro de Conversa).

Após as apresentações, passamos a conversar sobre o nosso modo de ser professor/a e sobre as nossas experiências e saberes docentes, na busca de pistas das professoralidades

---

<sup>34</sup> O professor Yuri Martins Oliveira e a professora Gersier Ribeiro dos Santos defenderam suas dissertações de mestrado no primeiro semestre de 2022. O professor José Mateus dos Santos defendeu no primeiro semestre de 2023.

heterodissidentes, como será compartilhado nas próximas subseções. Conversar para pensar como os atravessamentos afetam nossas subjetividades e nos tornam professores/as conscientes de que “para fugir da captura do estereótipo, formal do identitário, é cada vez mais fundamental assumir o risco da experimentação de si” (Pereira, 2016, p. 18).

### 6. 3. 1 “*Pensar na heterosissidência é pensar professores/as LGBTQIAPN+ para além dessa denominação*”

No segundo momento do Giro de Conversa, voltei-me então a condição de mediador propondo refletirmos sobre a seguinte questão: Como é ser professor/a heterodissidente da/na Educação Básica? Quais são os desafios?

No afã da mediação, em um misto de ansiedade e nervosismo, lancei duas questões, embora a intenção planejada inicialmente tenha sido suscitar as questões, mediante o giro em que as conversas fossem fluindo para assim garantir a continuidade do diálogo e fluidez das narrativas, como é a proposta metodológica. Mas, tudo bem! Afinal não é todo dia que realizamos um encontro ou participamos de *lives* para falar das nossas experiências que, queira ou não, estão ligadas diretamente a questões que falam da nossa subjetividade, da nossa sexualidade e, o motivo principal da tensão, é o julgamento de quem está(va) do outro lado.

Diante disso, compreendemos que quando estamos no processo de pesquisa, no caso meio da conversação com colaboradores/as, não temos absoluto controle das ações e das reações porque as condições, inclusive de ordem emocional também interferem no desenvolvimento e, de alguma forma, também nos resultados.

De forma muito espontânea, em meio a risos, o professor Yuri iniciou a fala relatando uma situação de indagação gerada a partir da postagem do card de divulgação do giro de conversa:

Assim que eu postei o card no Instagram – só para a gente começar a conversar, um amigo meu, [...] ele perguntou como assim: o que é professor heterodissidente?

Aí eu fui falar para ele: a heterodissidência, a gente pensa numa perspectiva de que é um sujeito/a, ou um comportamento que foge a essa norma heterossexual, por isso, dissidente. E aí ele perguntou bem assim: mas será que só colocar professor gay, professora lésbica, já não bastava? Isso me fez refletir uma coisa, que até então eu já tinha trabalhado algo nessa perspectiva na minha dissertação, mas, que depois me veio à tona com força maior, que a ideia que não basta só a gente se auto definir como professores gays e professoras lésbicas, dizer somos isso e pronto. Porque de algum modo, nós podemos, e nós fazemos isso constantemente, ampliando esse ciclo de normatividade, reproduzir esse ciclo heteronormativo que a gente tanto questiona, que tanto a gente critica.

Então, pensar na heterosissidência, é pensar professores/as gays, lésbicas que, para além dessa denominação, se colocam a pensar práticas curriculares que impulsionem uma visão totalmente diferenciada desse ciclo heteronormativo. E aí, eu fico amadurecendo essa visão porque quantos de nós nos denominamos nessa condição de: “somos gays, somos lésbicas”, mas, na hora de chamarmos atenção disso na nossa prática, na nossa professoralidade, no nosso cotidiano a gente acaba deixando essas questões de lado (Professore, Yuri, 3º giro de conversa).

A fala do professor Yuri traz à tona uma reflexão profunda sobre a necessidade de ir além da mera autodefinição de gay ou lésbica para definir as professoralidades heterodissidentes e explorar o conceito de heterodissidência no contexto escolar para pensar sobre a questão. A pergunta do amigo do professor levanta uma questão crucial sobre como as identidades LGBTQIAPN+ são muitas vezes reduzidas a rótulos que, embora importantes para a visibilidade, podem não contemplar totalmente a constituição das professoralidades heterodissidentes, por exemplo, como estamos pensando a partir das características apresentadas na Figura 2 considerando a estigmatização e a experiência fazendo emergir saberes docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas.

O questionamento revela a falta de compreensão e confusão que, por vezes, pode ser acometida acerca da compreensão das professoralidades heterodissidentes, sobre o processo de tornar-se professores/as heterodissidentes. Seria simples pensar na sua constituição tomando como signo a identidade/orientação sexual do/a professor/a, porém, ao considerar apenas a identidade/orientação sexual, isso por si, seria uma forma modelada e condicionante. Conceituar professoralidades heterodissidentes com base na identidade/orientação sexual, no caso, por ser gay, lésbica ou bissexual, seria correr o risco de materialização de uma forma de ser.

Em outras palavras, a institucionalização das professoralidades heterodissidentes de forma padronizada de modos de ser negando outros afetamentos da subjetividade, nesse caso, de professores/as LGBTQIAPN+, aniquilaria a subjetividade, pois, “a subjetividade produz-se como movimento de emergência de figuras de existência pela atualização de uma trama de forças visíveis e invisíveis que se tercem em uma determinada circunstância” (Pereira, 2016, p. 119). Portanto, não podemos deixar de considerar a marca dos corpos estigmatizados, as experiências vivenciadas na trajetória e os saberes docentes produzidos fora ou dentro do armário, na constituição de si, no modo de ser professor/a heterodissidente.

Os giros de conversam fortaleceram nossa compreensão de que as professoralidades heterodissidentes não são apenas uma marca estética e experiencial que torna desacreditável ou

descartável a existência da docência heterodissidente. Nessa perspectiva, o/a docente cuja orientação sexual e/ou identidade de gênero não é conformada com cisheteronormativa, é um corpo desacreditável ou descartável, aquele com um estigma que não está imediatamente aparente e nem se tem dele um conhecimento prévio, como nos ensina Goffman (1988). Nesse sentido o estigma de ser professor gay, ser professora lésbica ou bissexual pode ser considerada uma marca estética a mais na própria professoralidade, uma marca produzida pela experiência de ser estigmatizado/a.

Parece mais fácil e compreensível pensar em uma professoralidade que consiste na formação docente de acordo com estratégias padronizadas, institucionalizadas. O questionamento: “só colocar professor gay, professora lésbica, já não bastava?” Está alinhado a um discurso de exclusão, se não totalmente, mas em parte, pois a professoralidades heterodissidentes não estão ligadas, somente, a dissidência sexual - LGBTQIAPN+. Sendo assim, é preciso uma conversão de entendimento e/ou ampliação dele. O questionamento serve como ponto de partida para compreender que as professoralidades heterodissidentes provêm de um processo pedagógico, de atitudes, de experiência, agenciamentos e construção de um saber autoformativo. Sobre isso já abordamos anteriormente ao tratarmos sobre os saberes experienciais na quinta seção desta dissertação.

Quanto a fala do professor Yuri ao afirmar que pensar na professoralidades heterodissidentes, “é pensar professores/as gays e lésbicas que para além dessa denominação se colocam a pensar práticas curriculares que impulsionem uma visão totalmente diferenciada desse ciclo heteronormativo”, corroboramos com a afirmativa por compreender e considerar que o currículo deve responder às necessidades de uma realidade escolar onde as diversidades de gênero, sexualidades e raciais estão presentes o tempo todo. “Fingir ‘que não vê’ sinaliza o não comprometimento frente a cenas de discriminação e violência, tão recorrentes na escola” (Rios, 2022, p. 10). Por isso, é necessário que as práticas curriculares sejam ações pedagógicas promotoras oportunidades para que a diversidade de gênero e sexual sejam refletidas e respeitadas.

Retomando a questão disparadora da conversa: Como é ser professor/a da Educação Básica enquanto professor/a com sexualidade heterodissidente, o professor Yuri confabula conosco:

Ser professor gay na “escola básica” é super difícil, porque você vive um espaço de negociação o tempo inteiro, desde a sua voz, o seu comportamento, até as atividades que você leva. Tudo é uma grande negociação. Mas pensando também, eu gosto muito de me remeter a Elizabeth Macedo e Alice Casimiro

Lopes, de pensar que o currículo em si é um espaço de negociação que a diferença não tá totalmente invisibilizada, em algum momento ela vai se transcender a tal ponto que a gente vai ter que conversar com ela. E que bom que a gente tem a possibilidade, porque isso sinaliza que nós não somos 100% (cem por cento) invisíveis como as pessoas acham que nós somos. E nós não queremos, não queremos essa invisibilidade! Não é à toa que a gente vai fazendo movimentos como esse, de conversar, de debater, de colocar em perspectiva quem nós somos para pensar essa profissionalidade [hetero]dissidente. Mas, é como você falou, Manoel, é um espaço caro a gente estar aqui. E é o espaço caro, principalmente, a gente se manter na “escola básica” para pensar essas questões [...] (Professor Yuri, 3º giro de conversa).

Enlaçando relatos, a professora Gersier corrobora com a conversa:

É interessante refletir essa questão do que é ser professora na “escola básica” porque a gente chega numa rede. A gente chega e já tá tudo pronto, certo?! Já tá tudo ali esquematizado, tudo nas suas caixas, já tá “tudo certinho”. E aí você chega e você pensa: Poxa! Como é que eu vou entrar nesse sistema e infiltrar o meu modo de ser? Como é que eu vou ser essa professora em um lugar onde já tá “tudo certinho” e que me diz que o meu modo de ser é errado? Então a gente já entra sempre... Pelo menos eu já entro sempre com um certo medo, que vira essa resistência. Do tipo: cara, como é que eu vou me comportar? Porque vão apontar o dedo, vão dizer que a sua prática não tá legal. Então eu acho que o maior medo, o maior problema que a gente enfrenta é justamente esse, é pensar, em quando vai mudar essas questões? Quanto a gente vai infiltrar o nosso pensamento? Porque eu penso que a professora que eu sou não é muito diferente da Gersier que eu sou na vida e eu tenho que ser assim de modo geral [...]. Óbvio que eu tenho que respeitar as regras, os limites daquele espaço profissional, mas eu não tenho que me limitar, que vestir uma máscara, ser outra pessoa para dar aulas, para trabalhar em escola. Então eu acho que as maiores questões que eu enfrento em relação à escola é justamente isso. É chegar e achar tudo pronto e me perguntar como é que eu vou mudar isso aqui? Porque eu preciso mudar! [...] Um exemplo mesmo, [...], a gente fez uma atividade [na escola] e uma das alunas estava com uma bermuda bem masculina, ela estava vestida da forma que ela gosta de se vestir, mas, para o olhar do outro é algo errado. A coordenadora perguntou assim: - Ah! Você vai se vestir como um menino? Você vai se apresentar com um menino? Isso tá feio! Vai trocar de roupa! Poxa! Como que essa mulher falou isso para essa criança? Uma criança que ainda está pensando, que ainda tá refletindo sobre o seu ser no mundo [...]. Então, eu acho que ser professora é bem complicado. Bem complicado! É uma pergunta muito difícil de responder, inclusive porque você entra na escola e já tá tudo nas caixinhas e você tem que ir lá mudar certas coisas. Porque é esse nosso papel: ir, chegar e mudar, porque não dá para deixar tudo como está, porque tem muita coisa errada ainda, viu! Muita! (Professora Gersier, 3º giro de conversa).

A narrativa da professora Gersier nos revela o desafio de ser professora lésbica em uma escola da Educação Básica, nas séries iniciais que limita, inclusive a relação afetiva entre professora e crianças estudantes. A preocupação da professora sobre como infiltrar o seu próprio modo de ser em uma escola que já está “tudo certinho” ressoa com a reflexão do

professor Yuri sobre a necessidade de questionar e transformar as normativas na prática educacional.

A situação apresentada pela professora Gersier ao destacar o seu medo de ser julgada e a resistência que enfrenta ao tentar ser autêntica em um ambiente que, por vezes, não valoriza a diversidade e reforça estereótipos de gênero, é um recorte localizado, mas é também uma fotografia da maioria das escolas de Educação Básica no Brasil, como podemos observar mediante os dados sobre a LGBTfobia na escola (Junqueira, 2009, 2014) e o controle da sexualidade no cotidiano escolar (Guacira Louro, 2014; Megg Rayara Oliveira, 2018) já apresentados e discutidos nessa pesquisa.

Entendemos que em uma instituição educativa que impõe uma prática de relação sem afeto e adota a unificação dos modos de existir e desconsidera a diversidade, a pluralidade dos corpos de crianças em processo de desenvolvimento das aprendizagens, em termos gerais, algo deve estar equivocado. É notório que “há um desconforto quando a escola se recusa a ensinar, de forma comprometida com a produção da ignorância e não com a oferta de instâncias de aprendizado e convivência adequadas a cada faixa etária e contexto cultural” (Seffner; Yara Picchetti, 2016, p. 62).

Buscando correlacionar os relatos, do professor Yuri e da professora Gersier, observamos a convergência em torno da necessidade de mudança e resistência à normatividade em todas as suas formas, incluindo questões de gênero e sexualidade. A preocupação do professor Yuri sobre como a simples autodefinição ou não de ser gay ou lésbica pode ser suficiente. Tanto o professor Yuri quanto a professora Gersier sublinham a importância de ir além das caixas e moldes predefinidos, desafiando práticas discriminatórias e estereótipos arraigados no sistema educacional. A relação entre esses relatos destaca a necessidade de uma abordagem holística para a transformação educacional, incorporando mudanças nas práticas curriculares, na representação de identidades diversas e na promoção de ambientes possíveis para os corpos diversos. Isso sugere que a mudança não é apenas sobre autodefinição, mas também sobre práticas pedagógicas concretas e transformações na prática educacional cotidiana.

Alinhado a esse pensamento, sem deixar o giro de conversa parar, o professor Mateus (2023), corroborou com a discussão em pauta:

Eu concordo com o tudo que disseram, com o que “Gersinha” falou. Realmente quando a gente chega tá tudo organizado, principalmente quando a gente é novo na escola [...]. A gente vai chegando, a gente vai conversando e vendo aquelas pessoas que têm mesmo abertura, tem um pensamento mais

aberto para isso, porque querendo ou não, o nosso corpo fala, não é? Nosso corpo fala! E as redes sociais estão aí também para mostrar um pouco das nossas vidas e a gente não vai fechar, né?! [...] (Professor Mateus, 3º giro de conversa).

A fala do professor Mateus é muito pertinente, indicando a necessidade de reflexão e respeito ao corpo que se expressa com as marcas que o constitui. Mesmo sem a pretensão de provocações, por meio da maneira de ser, o nosso corpo fala, é notado, por que nosso corpo é vivo.

A referência do professor Mateus feita ao corpo como uma forma de comunicação também foi apontado no depoimento do professor Thiago, no segundo giro de conversa, como corporeidade que performatiza e expressa no modo de ser o que se é, é particularmente relevante. Isso destaca a importância da visibilidade e autenticidade na expressão da identidade. Essa dimensão física e vital da identidade dos/as professores/as é crucial na construção de relações e na identificação de colegas que possuem uma abertura mais ampla para discussões sobre diversidade, gênero e sexualidade.

Nessa linha de discussão sobre os corpos presentes na escola, é importante refletir sobre as questões que ocorrem no dia a dia, por exemplo, com situações de preconceito contra os corpos viados, bichas, gays, lésbicos entre outros corpos diversos e dissidentes do modelo cisheteronormativo. É necessário pensar em um “(des)modelo” de escola capaz de lidar com essas situações de estigmatização e discriminação do corpo sexualmente dissidente e que se expressa borrando a estética da cisheteronormatividade.

A esse respeito, nós professores/as, ainda que permaneçamos em silêncio, percebemos o preconceito e a discriminação com os corpos dissidentes da cisheteronormatividade, como o bem compartilha conosco o professor Mateus:

Pelo menos no meu dia a dia, no cotidiano da escola, a gente percebe algumas crianças, adolescentes, pré-adolescentes – já que trabalho com o Fundamental II [...]. A gente sabe bem dessas questões [de preconceito e discriminação] porque a gente viveu. Tem família, tem escola, tem amigos, colegas, tantas coisas que atravessam. E a gente acaba sendo essa referência para poder conversar um pouco sobre isso e construir essa amizade para que elas e eles possam de algum modo conseguir seguir também [...] (Professor Mateus, 3º giro de conversa).

O relato do professor Mateus lança luz sobre o papel significativo que os/as educadores/as desempenham na vida dos/as estudantes durante a fase de transição da infância para a adolescência. Quantos aos trabalhos com estudantes do Ensino Fundamental II, ele observa de

perto as complexidades enfrentadas por pré-adolescentes enquanto constroem suas identidades em meio a pressões sociais, familiares e escolares.

Na perspectiva do professor Mateus, com a qual concordamos, ao compartilharem suas experiências vividas, os/as professores/as podem criar uma ponte de compreensão e empatia com os/as alunos/as, contribuindo assim para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e solidário. Com relação a afirmação que “a gente acaba sendo essa referência” para os/as alunos/as durante esse período crucial, como já ressaltamos no segundo giro de conversa, destacamos a importância dos/as educadores/as comprometidos/as com novas práticas educativas tendo por base o respeito às diferenças.

A narrativa que o professor nos confia, ao fazer menção às “coisinhas” que acontecem na escola, como apelidos e conversas desagradáveis, ressalta os desafios específicos que os/as pré-adolescentes enfrentam ao navegar pelas dinâmicas sociais da escola. O relato do professor provoca indignação ao pensar que, em pleno século XXI, dentro de repartições educacionais, no caso, particularmente, em uma escola de Educação Básica, crianças e jovens precisam lidar todos os dias com situações de enfrentamento à estigmatização e depreciação da orientação sexual, por ser dissidente da cisheteronormatividade, com situações de preconceito e discriminação.

Essas experiências podem ser especialmente sensíveis na pré-adolescência, fase em que a busca por identidades e pertencimento é intensa. A abordagem do professor em reconhecer e abordar essas questões indica uma sensibilidade para com o bem-estar dos/as alunos/as. É importante ressaltar que essa situação relatada pelo professor Mateus, foi observada em todos os giros de conversa realizados, portanto, não se trata apenas de um caso localizado, e sim, mais uma constatação da realidade do *modus operandi* das nossas escolas. Isso demonstra uma problemática grave, pois, não se refere a um caso isolado que poderia ser resolvido com uma intervenção pontual, mas, uma discussão sobre uma questão mais ampla que problematize a cisheteronormatividade nas escolas.

Apesar disso, parece que nem tudo está perdido. A fala do professor Mateus também nos revela sinais de empoderamento e resistência juvenil, apesar das situações tensas de preconceito e discriminação.

Hoje em dia está tão interessante, porque os próprios estudantes... tem alguns que conseguem lidar com isso melhor. Então... a gente tem essa abertura, porque foi essa abertura de tantas lutas que tiveram para a gente poder chegar até agora e ter um/a estudante, dentro da escola, que diz realmente que é. Diz o que sente, que é gay, que é bi, que é trans. E é isso aí, chega fechando

mesmo! [...]. Mas, tem outros que infelizmente isso não acontece e a gente, como professor, como professora, acaba sendo essa referência que vai contribuir para que essa pessoa possa lidar com isso da melhor forma possível dentro do ambiente da escola, porque tem algumas coisas que acontecem fora da escola, que a gente não pode fazer muita coisa, mas dentro da escola a gente pode fazer... Eu acho que nesse papel de ser professor, e eles construindo com a gente isso, a gente pode se fortalecer e fortalecer eles também (Professor Mateus, 3º giro de conversa).

O relato do professor Mateus oferece uma visão otimista sobre a evolução da aceitação da diversidade de identidade de gênero e orientações sexuais no ambiente escolar. Ao destacar a evolução da aceitação da diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais na escola, o professor sugere a abertura que alguns/mas estudantes têm demonstrado ao expressar suas identidades como gays, bissexuais, lésbicas, dentre outras, sugerindo um progresso na aceitação e compreensão dessas questões.

Desde o início, a narrativa do professor Mateus, versa sobre o “jogo de relações afetuosas” entre professores/as e alunos, alunas e alunes. Há um posicionamento político no que se refere à professoralidade do professor Mateus, o que me faz inferir que não diz respeito a algo “natural”, ao contrário, é politicamente pensado. As relações envolvem acordos e conflitos, mas para além deles, ao mesmo tempo compreendida como elemento fundamental, em sala de aula, principalmente, como relação social e produtora de conhecimentos, aprendizagens e redes de afetos. Notoriamente, uma escola aberta à diversidade, é fruto de lutas por uma educação inclusiva, que permite que os/as estudantes se sintam confortáveis em compartilhar suas identidades.

Com essa reflexão, foi suscitada a discussão no giro de conversa sobre a nossa atuação no contexto escolar, considerando que as pesquisas ainda são incipientes sobre formação para os/as docentes com relação a temática de gênero e sexualidade na escola. Para instigar a conversação, paralelamente, foram feitos comentários sobre a reforma da BNCC e a discussão sobre gênero e sexualidade no currículo. Então seguimos com a pergunta provocativa: Quais os desafios de ser professor/a nesse contexto que ainda se apresenta hostil para lidar as questões da diversidade, por exemplo, discutir sobre gênero e sexualidade na escola?

O professor Yuri, prontamente, se enunciou:

Manoel, eu penso que é difícil. Mas, apesar da dificuldade existem estratégias. Eu estou pensando na perspectiva de que esse currículo não invisibiliza totalmente a nossa diferença. Em algum momento ela vai emergir. E aí vocês trazem uma coisa que eu pondero bastante também que é, a nossa sexualidade, que fala por conta própria e, até antes mesmo da gente entrar na sala de aula. Porque, eu vou citar como exemplo, para entrar nessa questão, o fato de que

eu fiquei muito próximo, no meu último emprego, do professor de inglês e nunca contei para os meninos se sou gay ou não, sempre deixei na curiosidade, mas eles sempre ao verem as coisas que eu posto, a forma como eu transito na escola dialogando sobre essas questões e por andar muito com ele, então eles/as imaginaram: Ah! Professor Yuri talvez seja gay. E isso ficou claro na festa de encerramento<sup>35</sup>. Eles chegaram para mim e disseram: Ah, professor porque que o senhor não dança com o professor “tal” de inglês. Eles não chegariam para qualquer professor e diriam isso, tendo uma malícia ou pelo menos observando certas coisas que eles consideraram: Ah, isso daqui talvez não seja uma coisa de um professor hétero. Então a nossa sexualidade ela vai falar o tempo todo pela gente. Em relação as práticas [...] a nossa condição de ser e existir no mundo como professores gays e lésbicas, ela não nos permite somente olhar para aquele conteúdo, olhar para aquele espaço escolar e sentir que as coisas aconteçam do mesmo modo que aconteceu na nossa época de estudantes, porque a gente entende que aquilo pode configurar uma opressão, que aquilo pode configurar uma invisibilidade. Então a gente tensiona as nossas práticas curriculares, do nosso comportamento em sala de aula, o próprio conteúdo, pensando que aquilo pode motivar a outras discussões, por exemplo, que a gente não teve na nossa época. Mas, entendendo que é sempre cheio de complexidade essa travessia também (Professor Yuri, 3º giro de conversa).

Reconhecendo que o relato do professor Yuri, ao destacar a inevitabilidade da expressão da sexualidade e percepção dos/as alunos/as aponta para os desafios enfrentados por professores/as heterodissidentes no ambiente escolar, aproveitei uma pequena pausa que ele deu em sua fala e fiz seguinte ponderação: “- Yuri, a partir do que você colocou, com muita propriedade, você nos dá sinais que, apesar das barreiras que possam existir, é importante criar brechas no currículo para trabalhar essas questões de gênero e sexualidades dissidentes da cisheterossexualidade, para que esses assuntos sejam discutidos também em sala de aula”. Ele retomou a fala e concluiu enfatizando:

Exatamente! Mas com isso também não quero dizer que isso está aberto para todo mundo. Como eu falei, eu tive a liberdade de poder configurar o meu planejamento da forma que eu achava justo para o componente, eu tive a supervisão da escola, que teve acesso ao planejamento e deu aval. Então eu tive sorte nesse sentido de tramitar por essas questões sem muitas dificuldades. Mas aí, por exemplo, não encontro dificuldade na escola, mas, encontro dificuldade com aluno que é “super evangélico” e questiona o porquê que eu estou tensionando aquelas coisas dentro da sala de aula. Eu estou citando aqui evangélicos porque a gente sabe que alunos evangélicos tem sempre um pouco mais de resistência a esse tipo de conteúdo ou a esse tipo de discussão, mas entendendo que tem outros sujeitos, outros comportamentos que configuram as nossas dificuldades no cotidiano (Professor Yuri, 3º giro de conversa).

---

<sup>35</sup> Festa de encerramento do período escolar (festa junina).

As considerações do professor Yuri, assim como as considerações do professor Mateus e da professora Gersier, apresentam uma complexa dinâmica de desafios enfrentados por educadores e educadoras ao lidar com a introdução de temas relacionados à diversidade, especificamente às questões de gênero e sexualidade, em um ambiente educacional. As considerações feitas ao longo da conversa, em conjunto, nos dão sinais e nos instigam a pensar que diante das barreiras existentes é importante criar brechas no currículo para que questões ligadas às sexualidades sejam discutidas em sala de aula em articulações às práticas pedagógicas.

Em face com o desafio da abordagem de assuntos polêmicos como identidades de gênero e sexualidades na educação, talvez, um dos segredos para o enfrentamento seja a iniciativa de criar estratégias pedagógicas através do currículo escolar nos planejamentos das aulas, e se necessário, repensarmos o currículo da formação docente, para introduzir e problematizar as temáticas. Isso me impele a questionar onde queremos chegar? Na verdade, só queremos mensurar a ideia que a diante das barreiras impostas “cistematicamente”<sup>36</sup> na escola, é de fundamental importância que nós docentes tenhamos a expertise de perceber e/ou provocar brechas para introduzir a discussão da temática no currículo institucional.

Diante do pressuposto, é importante retomamos ao terceiro objetivo da pesquisa apresentado com a intenção de compreender como o modo de ser professor/a heterodissidente agencia elementos de afetação da subjetividade e da prática pedagógica fazendo emergir as professoralidades heterodissidentes.

Acreditamos que as conversações realizadas até aqui já nos dão elementos que o contemplam, visto que, a partir das conversas compreendemos que ser professor/a heterodissidente é resultado de implicações que atravessam a nossa subjetividade a tal ponto que nos afeta e produz em nós experiências que se correlacionam com os nossos saberes funcionando como mecanismos propositores que forjam as nossas professoralidades, um exercício reflexivo de constituição permanente, no sentido de ir para além das barreiras impostas de ser e de agir com o intuito de, sempre, transcender modos de ser baseado nos modelos institucionais cisheteronormativos.

Se dispondo a fazer a conversação fluir, o professor Mateus assume o giro da conversa e diz:

Então... eu queria começar dizendo, conversar nesse giro, concordando com o Yuri [quando ele diz] que o currículo, ele não [nos] invisibiliza, [ele] não tem

---

<sup>36</sup> A grafia de cistematicamente” escrita com “C” é feita para fazer referência ao sistema cisheteronormativo.

espaço para invisibilizar porque a gente acaba sendo o outro. Se a gente é o outro... Não sei se vocês têm dentro da escola a palavra do “- lá ele!”. Então quando acontece algumas coisas, “Lá ele!”. Então, a gente é sempre lá ele, é o outro que ninguém quer ser. [...] Até porque como um homem gay negro, que me veem assim – um homem negro primeiramente – aí depois, com o corpo falando, as pessoas percebem que eu sou um heterodissidente. Pensando nisso, não sou uma pessoa que está nessa caixinha da heterossexualidade. E até isso é importante porque para algumas pessoas... Não precisa dizer, né?! Pelo menos na escola não precisei dizer, não diretamente. Falo principalmente para algumas pessoas que estão mais próximas. Pelo Menos comigo foi isso (Professor Mateus, 3º giro de conversa)

A questão do “corpo falante”, podemos também pensar como uma expressão libertadora e de resistência. Para além da complexa relação com a estigmatização com o modo de expressão do “corpo viado” (Oliveira, 2018), diz que o corpo que performa feminilidade, em muitos casos sendo ridicularizado, hostilizado, como se apresenta nas narrativas do professor Mateus, pode também ser uma expressão e liberdade de ser em plenitude, inclusive corporal performática de empoderamento e enfrentamento a cisheteronormatividade na escola.

Em atenção a pergunta feita no chat pela professora Zuleide, em relação a formação recebida no MPED e a prática docente que desenvolvem na escola, o professor Mateus fez a seguinte consideração:

[Na escola] sempre tem alguns casos, e aí chegaram até a mim. Por saberem que eu estou no Mestrado em Educação e Diversidade acabavam vindo a mim [e perguntam]: O que é que eu faço? O que eu posso fazer [sobre esses] acontecimentos, já que você faz Mestrado em Educação e Diversidade? Então você deve ter tudo isso... Já deve saber como é que faz tudo. Aí eu cheguei [e disse]: gente eu também não sei como é que se faz realmente, na prática, mas a gente pode conversar e refletir para ver os melhores caminhos para isso. [...]. No acontecimento a gente começou a conversar e a construir isso, principalmente, como eu falei antes, da gente poder construir essa afetividade com o estudante que estava precisando, e de fortalecer porque a pessoa necessita desse fortalecimento. Dizer: Olhe, você não está só nessa situação! [...] E é isso, fortalecer também outras questões para que quando [ele/ela] for para fora da escola também poder estar forte para lidar com isso. Porque nem todo mundo tem a *fechação* que outros têm. Porque alguns que falam: – Ah! Eu sou isso e pronto! Vai me respeitar! Outros acabam, a partir das vivências da próprias das questões familiares, não tendo esse fechamento todo para poder dizer o que é (Professor Mateus, 3º giro de conversa).

A fala do professor Mateus com relação a formação no MPED e suas reverberações na prática pedagógica, nos leva a refletir o quanto a pós graduação e, a partir da minha experiência, também os cursos de especialização - *lato sensu*, sem dúvidas, proporcionam aos/as docentes condições para problematizar situações da realidade na qual estão inseridos/as

com estudo que ajudam a desenvolver habilidades e instrumentalização para atuarem com prática pedagógica mais aprimorada, com implementação de metodologias mais eficazes. “Mesmo não sabendo como se faz”, como nos lembra o professor Mateus, pois, o MPED não oferece receitas prontas para lidar com as diversas situações-problema que atravessam o cotidiano docente, mestrados comprometidos com a propostas de inclusão e diversidade na educação, a exemplo do MPED, que tem como objetivo “proporcionar a inovações e mudanças pedagógicas na prática docente de modo a incorporar solidariamente as diversidades socioeducativas e culturais” (MPED, 2023 [online]<sup>37</sup>) pode impactar positivamente na prática docente diante das contingências enfrentadas na sala de aula.

Entrando na dinâmica da conversa com o professor Mateus, a professora Gersier o apoiou dizendo:

Eu penso extremamente da mesma forma. Eu não vou chegar radicalizando, pelo menos esse não é meu perfil, porque, como Mateus falou, nem todo mundo tem esse “fechamento”, nem todo mundo tem esse poder. Eu não sou muito assim. Eu sou mais... Eu vou “comendo pelas beiradas”, da minha forma. E é dessa forma que tem sido, uma forma positiva. Eu tenho analisado sobre isso também. Eu tenho feito manobras que tem trazido resultados positivos quando eu penso que: – Ah! Eu vou trabalhar essas questões do meu jeito.

Então... até ano passado eu trabalhava com adolescentes que eram no Ensino Médio, também, eu me sentia muito à vontade para falar de questões que fugiam de tudo que os professores não eram acostumados a falar. Então eu me sentia muito aberta, até por ter um diálogo mais próximo dos estudantes. A minha estratégia principal era: - Eu vou dialogar com ele de forma próxima. Como é que eu faço isso? Eu vou falar de coisas de questão do dia a dia deles. Eu não vou invisibilizar o meu aluno, a minha aluna, eu vou visibilizar ele como ele é. Então, se tem uma menina sapatão eu vou falar com ela dando a entender sim que ela é sapatão, que o menino é gay, e eu vou tratar isso de forma bem natural. Também não vou chegar lá dizendo: Ah, eu sou sapatão como você, não que isso seja ruim ou que seja bom, mas eu entendo que eu não preciso tanto explicitar, de deixar tão explícito a minha sexualidade [...] eu tenho um pouco de receio. Por que eu falo isso? Porque quando eu trabalhava com adolescentes eu me sentia muito próxima deles/as, no sentido de contato. Eu não sei até que ponto isso ia ser ruim em relação aos pais, até que ponto isso ia chegar nesses pais, nesses adultos de forma positiva e o que isso ia, de certo modo, interferir na minha profissão, na minha imagem enquanto professora. Então... a forma que eu encontro de tratar de questões assim tão caras, mas que de certo modo as pessoas têm um pouco receio de tratar, é indo de forma sucinta, é indo de forma leve, tranquila para não ir já “chutando o balde” e, de certo modo, afastar tanto os meus colegas, quanto os meus alunos, mas trazer esse estudante, até esses colegas, para perto do que eu acredito, para perto de mim. E, de certo modo, isso veem dando certo. Então

---

<sup>37</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED. Disponível em: <https://www.mped.uneb.br/apresentacao/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

é “o acolher com afeto” o estudante. Eu penso que isso é muito positivo também [...] (Professora Gersier, 3º giro de conversa).

Não esquecendo de responder à pergunta feita pela professora Zuleide, Gersier concluiu:

Eu acho que autoestima... a autoestima cresce um pouco. Não no sentido de...  
- Ah! Eu sou mestre, não é isso. Não é no sentido de trazer essa visibilidade para o título, mas de trazer a visibilidade para aquilo que você já faz e que é bem feito. Por que é bem feito? Porque você vê o retorno dos seus colegas, você vê o retorno das pessoas conversando, das pessoas falando. Eu acho que o que a gente aprendeu no MPED fortaleceu muito, sim, a nossa prática pedagógica nesse sentido da autoestima, da confiança, de você saber o que você está fazendo e entender que aquilo é bacana é interessante para você fazer. Isso que o Yuri falou de trazer manobras, de ir lá mudar a ementa, o conteúdo. Enfim eu acho que são coisas que vão trazendo visibilidade da nossa prática (Professora Gersier, 3º giro de conversa).

Refletindo sobre questões que me fazem pensar sobre o afetamento do MPED na minha vida enquanto professor que atua na Educação Básica, professor gay, e como essa formação vem interferido positivamente na minha prática pedagógica, no meu modo de ser professor, respondo a provocação da professora Zuleide, compartilhei o meu pensamento nesse momento de reflexão e formação resumindo o que penso em uma palavra, “*EMPODERAMENTO*”.

Eu realmente acredito que o MPED nos empodera. A partir de todas as discussões, experiências que a gente vivencia ao longo do curso. No mestrado eu fui impelido a desbravar outro mundo, a desbravar a questão da minha sexualidade. Não no sentido que eu não tivesse a certeza ou uma certa insegurança sobre minha orientação sexual, não é isso. Mas, como o empoderamento, no sentido de confirmação das incertezas didáticas, da prática de ensino.

Enquanto professor da Educação Básica que trabalha com criança das séries iniciais, ainda é muito delicado. Muitas vezes, esse professor gay que chega na escola para trabalhar é olhado de forma atravessada, como mencionado anteriormente pelo professor Mateus. É questionado, ou então, ao propor discutir sobre assuntos com a temática de diversidade de gênero e diversidade sexual, muitas vezes dizem: - Lá vem ele! Só vai discutir sobre isso porque “ele é das sexualidades dissidentes”, só discuti porque é gay.

O enredo é mais ou menos esse, quando, na verdade, não deveria ser assim. A proposta de problematizar a LGBTfobia, a invisibilidade, violências e violações que dizem respeito à pauta de gênero e sexualidades não necessariamente deveriam ser assumidas por questões pessoais, mas sim em atenção as problemáticas que emergem em sala de aula, na escola. É necessário e urgente sublinhar a temática “Identidade de Gênero, Sexualidade e Educação” nos

currículos escolares, fortalecer a discussão construir/desenvolvendo projetos pedagógicas que promovam a educação valorizando a diversidade.

Na narrativa da professora Gersier descrita acima é possível evidenciar, por exemplo, que a todo momento exige uma negociação inerente às subjetivações de gênero e as professoralidades heterodissidentes. Negociações essas que estão atreladas ao “que a gente aprendeu no MPED e que fortaleceram muito, sim, a nossa prática pedagógica”, contudo é importante salientar que a autoestima, o empoderamento e a confiança não tem relação com a titulação, como bem afirmou a professora Gersier, mas, à base de conhecimento epistêmico que nos é dada durante o curso.

É salutar ressaltar que a pertinência MPED consiste no fato de que o mesmo tem entre seus objetivos o compromisso de “proporcionar ao profissional em formação o aperfeiçoamento da sua ação no sentido de aprimorar o fazer docente em termos técnicos e conceituais visando intervir na realidade educacional do seu entorno”, tal como, “qualificar profissionais para intervir, pedagogicamente, nas realidades educacionais de diversidade e desigualdade social” (MPED/UNEB, 2024 [online])<sup>38</sup>. Sendo assim é uma pós graduação *stricto sensu* que se propõe a elucidar epistemologicamente as questões intrínsecas à diversidade na educação.

Nesse giro de reconhecimento do MPED como um espaço de fortalecimento das pautas educacionais e da diversidade, o professor Yuri prossegue com o giro de conversa dizendo:

Quando você fala de empoderamento, Manoel, também penso nisso, reconhecer que nossas histórias de vida também partem do pressuposto teórico. Elas são teoria e a gente tem que teorizar o tempo todo porque as nossas histórias de vida elas estão intrínsecas com relações de poder, com questões de preconceito, com questões de como determinado grupos tem certos privilégios e outros não. Então isso é teoria, e às vezes a gente acaba não pensando o quanto isso é benéfico para gente no sentido de enriquecedor para nossa prática. E pensar que foi isso, por exemplo, que me impulsionou a pensar que não só o que eu fazia antes, mas, o que eu faria após esse mestrado deveria ser ainda mais eficaz do que eu já estava fazendo antes da dissertação no processo de condição da dissertação e após ela também. [...] Para além do empoderamento, uma visão de mundo também que talvez a gente não tenha na nossa formação escolar, que é citar, debater, refletir, como Mar considerou: - que a gente não sabe! O fato de a gente ter feito um Mestrado em Educação e Diversidade não quer dizer que a gente sabe tudo sobre tudo, que a gente vai conseguir resolver todos os problemas. A gente só tem uma experiência um pouco a mais para tentar a partir daquilo refletir. E aí sim, começar a considerar o que a gente pode fazer, mas a gente não vai fazer isso sozinho do nada, a gente precisa de uma rede de apoio, a gente precisa considerar outras

---

<sup>38</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – Mestrado em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <https://www.mped.uneb.br/apresentacao/>. Acesso em: 21 de mai. 2024.

perspectivas e é nesse sentido que a escola, na sua função social, ela precisa dar vasão a essas questões também, porque muito se fala sobre diversidade na escola, muito se fala sobre inclusão, mas quando chega na prática, propriamente dita, essa inclusão ela não acontece, essa diversidade é mascarada sob aquela ideia que todo mundo é igual. Esse todo mundo é igual é uma coisa que me tira o juízo. Porque a gente não é igual, a gente é diferente, mas igual em condição de acessar os mesmos direitos: direito à educação, direito à saúde, mas nesse sentido a gente precisa trazer a diferença e dizer porque que a gente é diferente e como isso não se trata de um problema e sim de algo que a gente pode agregar na nossa produção de mundo, ao nosso projeto de vida [...]. Então, eu acho que o MPED foi muito frutífero para mim nesse sentido, porque me fez ficar mais implicado com essas questões. E é uma coisa que a gente tem que considerar, porque eu estou vendo aqui vários comentários<sup>39</sup> e eu concordo com todos eles, nesse sentido, o MPED estar lotado no campo no interior, isso diz muito sobre a gente. Quando é que a gente teria oportunidade de cursar um mestrado no interior? Eu não teria condições financeiras de fazer isso [...]. Então isso oportuniza a gente pensar projetos de vida, inclusive que ilustram a possibilidade de a gente pensar muitos outros projetos de vida mais efetivos, mais inclusivos e, de certa forma, mais consciente do seu lugar de existência nesse mundo (Professor Yure, 3º giro de conversa).

A partir das experiências conferidas às fala do professor Yuri, da professora Gersier e do professor Mateus, o MPED é um exemplo do quanto um mestrado profissional, na perspectiva da formação continuada pode ser importante para um/a professor/a por se tratar de um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento da sua professoralidade, portanto, esse “empoderamento” teórico e epistêmico é de fundamental importância por possibilitar condições epistemológicas e saberes experienciais para desenvolver condições para/na prática pedagógica e inovações na escola como um todo, ampliando as compreensões das necessidades educacionais e assim contribuir para uma educação mais equitativa.

### 6. 3. 2 “Se a gente não fizer, não vão fazer isso por nós”

Dando seguimento a conversa sobre o nosso modo de ser professores/as heterodissidentes, das nossas experiências docentes, vamos retomar ao giro de conversar para refletirmos sobre a seguinte questão: Como as nossas práticas pedagógicas afetadas pelas experiências se convertem em saberes docentes capazes de constituir a professoralidade heterodissidente? É possível? Não é possível? Como elas nos afetam?

A respeito desse processo de constituição e conversão de saberes docentes heterodissidentes o professor Yuri ponderou:

---

<sup>39</sup> Fala do professor Yuri com relação ao chat de interação.

[...] Eu sinto que reverbera sim, não tem para onde a gente correr [...]. É aquela ação de você agir, refletir e agir novamente. Se a gente proporcionar práticas pedagógicas, práticas curriculares, melhor dizendo, diferenciadas porque entende que não dá mais para viver nesse processo de ver as coisas acontecendo, principalmente questões de preconceito, questões de marginalização, de invisibilidade, ver tudo isso acontecendo e não fazer nada, de alguma forma a gente inspira a nossa construção de profissionalidade para atender aquela demanda. [...]. Então eu vou ter que fazer uma outra reflexão, fugir pelas tangentes, como diz na área da matemática, para criar estratégias e ver o que é que eu posso fazer para criar essas linhas de fuga mesmo, ver o que é que eu posso mobilizar para que um texto sequer que seja apresentado e aquilo gere alguma reflexão ou que uma atividade impulsione para que esses meninos, ao considerarem a sua existência nesse mundo, considerem o ciclo de privilégios que eles acessam em relação a outros indivíduos.

[...] Esse saber docente, ele é proporcionado sim, por essa ideia de termos consciência de sermos quem somos e como essa consciência ela reverbera na nossa prática. Porque eu não faço isso à toa. Porque eu acho isso bonitinho, maravilhoso! Porque tá na moda. Eu faço isso porque eu já estive do outro lado e eu sei o quanto é danoso receber uma piadinha de um aluno e o professor se calar diante disso. Ou então, essa piadinha partir do próprio professor, e eu não tenho nenhum tipo de reação porque eu tenho uma autoridade ali para ser respeitada. Então, esse agenciamento que a gente vai fazendo de experiências, de conteúdos, de práticas, isso não tem para onde correr, isso sim, com certeza, impulsiona um saber docente diferenciado, um saber tão diferenciado que talvez um professor hétero não tenha essa percepção ou não tenha esse cuidado, essa “malícia” que a gente tem de fazer todos esses [agenciamentos] e de criar linha de fuga no nosso trabalho para tentar dar conta dessa realidade (Professor Yuri, 3º Giro de conversa).

Nessa mesma perspectiva a professora Gersier contribuiu com a conversa compartilhando conosco uma ação metodológica por ela abordada na sua dissertação de mestrado. Assim ela deu continuidade ao giro:

Eu discuti algo bem interessante - eu considero interessante pelo menos - na minha dissertação, que eu chamei de “Movimento de Ilha”. O que seria isso? Seria um movimento que as professoras - professoras lésbicas, que foram as pessoas com quem eu discuti, elas faziam esse movimento para acolher. E aí, quando eu falo desse acolhimento não é só trazendo a questão do afeto, mas também essa questão das práticas educacionais, os seus discentes, as suas discentes. Esse acolhimento era para as pessoas que, de certo modo, eram próximas, próximas eu digo no sentido... Tipo: Ah! Eu tenho uma aluna, uma estudante que eu acho que ela precisa desse acolhimento, no sentido de que eu já sofri aquilo que essa aluna está sofrendo hoje. Porque a gente consegue perceber. E eu acho que o que a gente tenta fazer é não reproduzir aquilo que fizeram com a gente na infância, na adolescência ou na graduação. Então esse movimento que eu chamei “Movimento de Ilha” é justamente isso: é trazer para si, principalmente através do afeto, trazer para si aquele estudante que eu considero próximo a mim em todos os quesitos e entender que aquele estudante, ele precisa daquele cuidado, daquele olhar especial, daquela ajuda

para constituir convivência, uma experiência, seja lá o que for, diferente daquilo que eu vivi, certo?! Então... se eu sofri muito com essas questões. [porque]mataram o que eu entendia sobre sexualidade, porque de certo modo, parece que fizeram isso com a nossa natureza. Eu digo isso, na escola, parece que mataram a natureza do meu corpo sobre sexualidade. Por que eu falo mataram? Porque parece que foram cortando aos poucos e moldaram outra sexualidade para mim, constituíram outra diferente daquela que eu expressava pequeninha, que já se considerava diferente, mas que foi cortada, foi cortada, cortada, até que mataram e mataram essa natureza. Então o movimento que eu falo é de não matar essa natureza, sabe?! De tentar, de todo modo, considerar essa natureza, considerar aquele comportamento, considerar aquele modo de ser diferente. E considerar, respeitar, e não ir matando essa natureza. Porque eu acho que o propósito maior é não reproduzir aquilo que a gente sofreu. Não reproduzir a homofobia, não reproduzir a risadinha diante das piadinhas, tentar a todo modo, falar para que o aluno que esse comportamento não é legal. Essa brincadeirinha não é legal. Então eu acho que, como Yuri falou, viver assim. O que a gente faz, está no nosso corpo, como o Mateus falou, está na nossa forma de ser, está nas leituras, está no bate-papo com os nossos colegas, nas ideias que a gente traz para festa de São João, para festa de... Enfim, para tudo e qualquer encontro que a gente vai fazer na escola, a gente vai trazer sim um olhar diferente. E é a gente que tem que trazer, eu penso, né?! Não só a gente, mas principalmente a gente, porque eu penso que ninguém vai fazer pôr a gente. A gente que tem que buscar. Tem que continuar lutando, não tem jeito (Professora Gersier, 3º giro de conversa).

O professor Mateus prossegui assinalando as falas supracitadas do professor Yuri da professora Gersier, como também realizando um giro de interação com as pessoas do chat. Dessa forma, trouxe para o giro uma pergunta feita por Mary Queiroz e por Zuleide, anteriormente: “Basta ser docente heterodissidente para fazer a diferença e resistir a heterossexualidade obrigatória na escola?”.

Diante da questão posta no giro, o professor Mateus corroborou com a seguinte fala:

[...] Não só basta gente ser esse docente e mostrar que é. A gente vai ter que, como os colegas falaram: a gente vai ter que tecer uma rede de pessoas que querem também construir com a gente.! Nessa perspectiva de estar só, mesmo sendo uma pessoa heterodissidente, estar só não dá, né!? A gente precisa construir essa rede com pessoas que queiram estar com a gente também nessa. E com certeza tem um ou dois... Dois é melhor do que um sozinho para a gente poder fazer algo. E isso que Gersier falou é bem interessante, da gente não reproduzir todas essas violências que, muitas vezes, a gente sofreu. E esse é um desafio, principalmente quando se está na rede pública e tem outras coisas [...].

Então é isso gente, é esse movimento de não reproduzir. E quando acontecer isso, a gente poder tentar mediar de algum jeito, porque a gente também não pode ser tão explícito, tão feroz que afaste aquele estudante [...], mas tentar conversar mesmo. E trazendo um pouco do que eu falei rapidinho: A questão da masculinidade, principalmente a masculinidade negra, que muitos estudantes chegam para mim, estudantes negros também, com todo aquele jeito que fazem, que dizem que ele tem que ser, sabe?! Infelizmente parece que existe um papel social, um jeito social do homem negro ser na sociedade.

E esses estudantes, eles acabam reproduzindo isso. E eu como sendo essa pessoa dissidente acabo conseguindo conversar com eles em relação a isso. Não totalmente, porque às vezes, o que a gente fala na rua ou em casa isso é contestado, mas, dentro da escola a gente pode sim conversar e a gente tenta. Muitos levam algumas letras de músicas ofensivas, que ofende principalmente mulheres, pessoas LGBTQs, E aí, eu pergunto, sempre pergunto: você queria que isso acontecesse, que alguém falasse isso com sua mãe, com sua irmã, com alguém que você gosta? – Não? Então por que você está fazendo com as outras colegas? Então eu acho que é esse nosso papel, poder refletir sobre essas questões que, muitas vezes, em casa ou na rua eles não vão ter (Professor Mateus, 3º giro de conversa).

Contribuindo com a reflexão o professor Yuri ressalta:

E pensar que um simples questionamento, né Mar, como você falou: Você gostaria que isso fosse remetido a sua mãe, por exemplo. Um simples questionamento, vai fazer esse aluno considerar, com certeza, aquele tipo de comportamento, ou mesmo que naquele momento em si não faça com que ele entenda a problemática de reproduzir aquilo, mas, ele vai começar a colocar em perspectiva aquilo que tinha falado. Chamar atenção de outros colegas (Professor Yuri, 3º giro de conversa).

A fala do professor Yuri, nos ajuda a refletir um pouco mais sobre o papel do professor/a heterodissidente ao pontuar que:

Quando a gente se promove a trazer essas questões para escola, a gente tá atento que não vai ser fácil, não é?! Mas que é um caminho que a gente vai ter que arriscar, porque, eu vou parafrasear a própria Gersier, se a gente não fizer, não vão fazer isso por nós. Então, entendendo que é uma luta nossa, é uma luta cara, mas é uma luta válida e legítima. A gente não tá fazendo isso porque a gente quer mais privilégio que os outros, não. A gente nem tem privilégios, pra começar. A gente só quer mesmo nosso lugar ao sol que a gente entende que é nosso por direito. Então... é resistir! (Professor, Yuri, 3º giro de conversa).

No que tange a questão das professoralidades heterodissidentes, nesse último giro, podemos ponderar que as professoralidades heterodissidentes estão diretamente ligadas à docência gay, lésbica, bissexual, dentre outras que compõem a sigla LGBTQIAPN+, ou seja, as sexualidades dissidentes da heterossexualidade hegemônica, mas não somente a essa questão identitária da sexualidade.

Quando pensamos como o modo de ser professor/a heterodissidente agencia os afetamentos da subjetividade com a prática pedagógica fazendo emergir as professoralidades heterodissidentes, questão provocadora no terceiro objetivo da pesquisa, podemos começar refletindo que, em linhas gerais, a todo momento as nossas práticas pedagógicas são

atravessadas pelo estigma com referência do/a anormal (Goffma, 2004). A marca de quem é visto o tempo todo como “o outro/a”, bem lembrada pelo professor Mateus. Esse ser estigmatizado que precisa comprovar a sua normalidade, não muito raramente, até para si, devido tamanha discriminação, preconceito, depreciação, ou seja, sendo permanentemente estigmatizado em nossa sociedade. Portanto, a reflexão sinaliza que a constituição das professoralidades heterodissidentes passam por um processo constante de agenciamentos por consequência dos atravessamentos e afetamentos da subjetividade considerando as experiências e sensibilidades que suscitam em nós professores heterodissidentes formas de transgressão dessa realidade homofóbica, lesbofóbica, bifóbica e de outras LGBTfobias no espaço escolar e em toda sociedade que, na verdade, estão ligadas a cisheteronormatividade.

É preciso mensurar que a constituição da professoralidade heterodissidente se dá, permanentemente, pela forma como a gente se relaciona com os afetamentos das nossas subjetividades, com as nossas experiências vivenciadas que nos constituem (Joan Scott, 1999) e o modo de pôr em prática o nosso saber docente nas nossas práticas pedagógicas. A constituição das professoralidades heterodissidentes se dá, a partir do agenciamento das experiências que afetam a nossa subjetividade que, dessa forma, nos dão condições de reflexão e construção dos saberes experienciais.

No papel de mediador do giro de conversa, não poderia incorrer com desatenção às pessoas que através do *chat* de interação participaram afetivamente. Invisibilizar as falas, provocações e contribuições dos/as participantes virtuais, seria, no mínimo, absurda incoerência no que se refere a luta pela visibilidade e respeito a existência, vez e voz de todes em todos os espaços.

À vista disso, aproveito para aclamar as saudações e os elogios feitos pelos/as participantes do chat aos colaboradores/convidados para a *live* e a temática do giro de conversa.

Importa ressaltar que, enquanto a conversa acontecia entre os convidados, pessoas interessadas na discussão prestigiavam a *live* com comentários elogiosos através do chat de interação. Dessa maneira, também participavam afetivamente, suscitando outras reflexões na construção dos conhecimentos construídos e saberes docentes, fazendo daquela conversa um ato pedagógico, como nos lembra Skliar (2018).

Aproveitando, para compartilhar suas próprias experiências, o professor Maurício Amorim, relatou no chat: “Imaginem final dos anos 1990, um professor gay, no ensino médio de um colégio religioso, e tendo que deixar, como Manoel diz, a “homossexualidade em casa”. Era uma sensação sufocante”.

Esse relato reflete uma realidade complexa e desafiadora. A menção à necessidade de “deixar a homossexualidade em casa” ressalta a pressão social e institucional que muitas pessoas LGBTQIAPN+ enfrentaram e ainda enfrentam nas instituições educacionais. Essa descrição evoca um ambiente no qual a identidade sexual do professor era percebida como incompatível com as normas e valores da instituição religiosa de ensino. A sensação de sufocamento sugere conflito entre autenticidade pessoal e a conformidade exigida pelo ambiente escolar.

Esse relato também aponta para a importância do contexto histórico, já que os anos 1990 marcaram um período em que as discussões sobre diversidade sexual e a aceitação das identidades LGBT eram menos prevalentes e muitas vezes confrontadas por estigmas sociais.

Hoje, à luz dos avanços sociais e das mudanças nas percepções em relação à diversidade sexual, essa história destaca a necessidade contínua de promover ambientes educacionais inclusivos e respeitosos.

Relatos dessa natureza reforçam a importância do ativismo pelos direitos das pessoas LGBTQIAPN+ e da conscientização sobre as implicações emocionais e profissionais de se sentir obrigado/a a esconder aspectos fundamentais que quem se é, especialmente em ambiente de trabalho.

Com o propósito de visibilizar a participação das nove pessoas que participaram ativamente através do *chat* de interação copilamos as mensagens socializadas e construímos um painel multimodal com a intenção de socializar com o/a leitor/a as mensagens dos/as participantes durante o giro, pois, reconhecemos que em muitos momentos as falas dos/as participantes do *chat* foram contribuições provocativas, no sentido de colaboração e reflexão, trazendo à tona questões potentes para o giro de conversa, como podem ser observadas no painel multimodal abaixo.

**Figura 7:** Painel multimodal - Replay do chat do giro de conversa



Fonte: Chat de interação do Giro de conversa entre professora e professores heterodissidentes que atuam na Educação Básica<sup>40</sup>/ Captura de imagens – Confecção própria.

A interação estabelecida com os/as participantes do *chat* em muitos momentos fizera a conversa girar em outros rumos e foram motivadoras de questões e reflexões antes não pensadas. Dessa forma, o terceiro giro de conversa transmitido no formato de *live* se revelou um dispositivo metodológico eficaz na promoção do encontro entre professores/as e demais pessoas interessadas na temática e em compartilhar as experiências. De fato, nos possibilita considerar um recurso metodológico diferente e eficiente para se pensar as questões norteadoras dessa pesquisa e, possivelmente, como instrumento para se pensar a formação de uma “rede de professores/as heterodissidentes” interessados na discussão das experiências e outros saberes pedagógicos.

Chegada a hora de encerrar os giros de conversa, não poderia deixar de registrar também as considerações finais da professora Gersier e dos professores Mateus e Yuri que assim fizeram:

<sup>40</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AHVDFfa1EiQ>>. Acesso em: 29 nov. 2023.

Eu acho que tenho muito a agradecer ao convite. [...] Foi um encontro muito leve, muito gostoso! Gosto de coisas assim. Agradecer a Eide (Eide um beijo, muita saudade de você). [...] O que considerar desse encontro? Foi muito forte, leve e forte. No sentido de a gente trazer essas questões, esses comportamentos frente as práticas pedagógicas, frente a esse nosso comportamento. Enquanto professoras e professores e dizer que o legal é que a gente continua sempre, que a gente vai continuar! Eu acho que é interessante é sempre isso, independente do dia de luta a gente sempre entendeu, sempre sabe que a nossa luta é diária. É diária porque é feita todos os dias na escola e que a gente enfrenta uma luta bem cansativa, porque a gente luta contra praticamente tudo. Vocês sabem disso. É o sistema que não nos acolhe, é o preconceito, são os não, são os medos... Então, justamente por tudo isso, a gente não pode parar, a gente tem que continuar lutando. E esses encontros aqui também são importantes. Por que são importantes? São importantes porque nos fortalece. E eu estou entendendo que o propósito é justamente isso, é continuar a se encontrar, é conversar sobre. Porque isso vai nos fortalecendo, isso vai fazendo com que a gente traga novos elementos, acolha coisas que a gente entende que precisam ser acolhidas. Então muito obrigada! Espero que a gente se encontre mais vezes. [...] (Professora Gersier, 3º giro de conversa).

Então é isso... agradecer a presença de todo mundo que teve aqui que participou. Agradecer a Mar e Gersier também por esse momento maravilhoso e espero que outro momento chegue e logo (Professor Yuri, 3º giro de conversa).

Então gente, o que a gente pode fazer agora e agradecer essa roda maravilhosa, essa energia tão boa que foi, agradecer a todo mundo que está aqui, que ficou até agora girando com a gente. Agradecer a Manoel pelo convite. Um cheiro especial para nossa orientadora maravilhosa! Essa pessoa que nunca desiste da gente, não desistiu de mim, que é Eide. Um cheiro especial para Mari também que está aí, [...] E agradecer, principalmente o dia de hoje, porque cada dia de vida que a gente tem é dia de poder agradecer porque muitos infelizmente sucumbem às muitas violências, muitas coisas que existem. Agradecer aos movimentos sociais pelo dia de hoje e ao movimento LGBT que estar fazendo tanta coisa legal. A gente abre os grupos e tem muitas coisas acontecendo e isso é importante. Eu, como uma pessoa que fui do movimento social... foi o movimento social que me inspirou a está aqui, continuar na luta, a ser o que sou, a estudar, a pesquisar. Então agradecer ao movimento social, a todo mundo que lutou, que veio antes da gente para a gente poder estar aqui nesse momento e podendo falar sobre isso, refletir sobre isso. E também aos caminhos, as águas. A gente tem que agradecer as águas para que o fluxo venha e a gente possa continuar. E caminhos abertos sempre para todos nós. Axé! Um cheiro! (Professor Mateus, 3º giro de conversa).

O giro de conversa foi encontro muito importante por proporcionar “o encontro” entre pessoas que compartilham experiências comuns e potentes para produção de saberes pedagógicos heterodissidentes. Concluindo este giro de conversa, ainda que provisoriamente, ressaltamos a importância do empoderamento, da sensibilidade, do afeto, ser solidários um/a com o outro/a, formar essa rede é muito importante e, principalmente, a postura de

enfrentamento as LGBTfobias e resistência pela nossa própria vida no espaço escolar e em toda sociedade.

Finalizando a conversação dessa seção agradecemos também a UNEB, ao canal MPED/UNEB por disponibilizar o espaço para que a gente pudesse celebrar o dia 28 de julho - Dia Internacional do Orgulho LGBTQIAP+ - celebrar o nosso jeito de ser e poder discutir sobre questões que atravessam a professoralidade de professores gays, professoras lésbicas, professorxs LGBTQIAPN+ no espaço escolar como iniciativa de atividade de resistência e luta contra a LGBTfobia. Como já foi dito no início e recolocado nas falas dos participantes, uma discussão muito cara, porém, necessária na educação.

## 7 QUESTÕES EMERGENTES NOS GIROS DE CONVERSA

Somos professores/as heterodissidentes em todos os lugares, em todos os espaços e grupos da sociedade. O que diferencia é que em alguns momentos e/ou lugares essas identidades são tensionadas e se deslocam com mais intensidade que outra. Circunstancialmente, assumimos

“identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Hall, 2006, p. 13).

A noção de identidade na pós-modernidade, na concepção de Stuart Hall (2006), nos possibilita pensar sobre o processo de deslocamento das identidades. Para o autor, o processo de descentralização está atrelado ao contexto e, circunstancialmente, as implicações com a realidade que afetam e deslocam as identidades da pessoa. E importa aqui considerar que “tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade as identidades sempre são construídas (Guacira Louro, 2014, p. 31).

Esta reflexão torna-se importante para efeito de compreensão das discussões em torno dos/as professores/as heterodissidentes e os atravessamentos da subjetividade, principalmente, relacionada às questões de identidade de gênero e da diversidade sexual, entendendo que as identidades sofrem deslocamentos. Neste estudo, não queremos entrar na ceara da “crise de identidade” problematizada por Stuart Hall (2006), mas refletir sobre “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’” e nos constitui (Hall, 2006, p. 8).

Como discutido na quinta seção desse trabalho, a professoralidade não é uma identidade modelada e que condiciona o/a professor/a. A identidade está condicionada a formação existencial a partir de um referencial condicionante que constitui o/a professor/a. A professoralidade é uma “marca produzida na superfície da sua subjetividade que contamina suas formas de ser” (Pereira, 2016, p. 53), potencialmente propositiva na diferença de organização do modo de ser professor/a.

Ao pensar sobre diferentes formas de professoralidades heterodissidentes não temos a intenção de contrariar a concepção de professoralidade do Professor Marcos Villela Pereira (2016), como marca produzida no/a docente, diferença na organização dos atravessamentos da subjetividade, mas, potencializar reflexões sobre outras formas de tornar-se professor/a com identidade gay, lésbica, bissexual - LGBTQIAPN+, “vir a ser algo que não se vinha sendo” (Pereira, 2016, p. 35).

Pensando de que maneira os modos de ser professor/a heterodissidente a partir das experiências forjadas pela sexualidade não heterossexual a fim de compreender como esses modos de ser afetam a prática pedagógica e se constituem em saberes docentes fazendo emergir as professoralidades heterodissidentes, objetivo gerador desse estudo, elencamos seis categorias análise emergentes nas narrativas dos/as professores/as colaboradores/as dessa pesquisa, que julgamos principais para compreendermos a constituição das professoralidades heterodissidentes: 1) Professores/as LGBTQIAPN+ (heterodissidente); 2) reprodução da homofobia na escola; 3) o controle e a invisibilização dos corpos dissidentes da cisheterossexualidade na escola (negação da diversidade sexual); 4) experiências e saberes docentes; 5) práticas pedagógicas; e 6) formação docente sobre a temática de identidades de gênero e diversidade sexual na educação, como as principais categorias de análise para pensar outras professoralidades que veem sendo constituídas a partir dos atravessamentos e afetamentos da subjetividade de professores/as LGBTQIAPN+ e a constituição das professoralidades heterodissidentes.

O pensamento das professoralidades heterodissidentes ligada a modos de ser e agir de professores/as com sexualidades dissidentes que “se colocam a pensar práticas curriculares que impulsionem uma visão totalmente diferenciada desse ciclo heteronormativo” (Professor Yuri, 3º giro de conversa) sugere uma abordagem abrangente e crítica que vai além da simples rotulação de professores/as, desafiando a normalização heteronormativa não apenas nas identidades pessoais, mas também no currículo escolar e na dinâmica das práticas pedagógicas. A preocupação expressa pelo professor Yuri sobre a possibilidade de perpetuar as

heteronormativas mesmo ao se identificar como gay ou lésbica destaca a importância de uma prática educacional consciente e intencional.

Em acordo com a reflexão do professor Yuri, importa destacar que não basta ser professor gay, professora lésbica ou professor/a bissexual (LGBTQIAPN+) e, por consequência, configurar uma professoralidade assumida como uma identidade, ou “uma formação existencial modelada, retida à sua maneira de atualizar-se, a partir de um caminho determinado” (Pereira, 2016, p. 53), um modo de ser definido ou modelado. Nessa perspectiva, a constituição das professoralidades heterodissidentes, para além da autodefinição de professores/as LGBTQIAPN+, extrapola a ideia que reduz as professoralidades heterodissidentes a identidade não heterossexual e o compromisso com práticas pedagógicas que desafiem e desconstruam normas cisheteronormativas.

Definir as professoralidades heterodissidentes considerando apenas as questões identitárias e as práticas de enfrentamento e interrupção do ciclo cisheteronormativo, é correr o risco de desconsiderar elementos que não são pontuais, mas, que temos evidenciados ao longo dessa pesquisa.

A respeito da reprodução da homofobia na escola, não há dúvidas de que é uma discussão necessária e urgente. Nas narrativas dos/as professores/as, em todos os giros de conversa, evidenciamos casos de homofobia, lesbofobia e bifobia em todas etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), através da observação de elementos presentes nas narrativas que, em algumas ocasiões, naturalizam a injúria dos xingamentos LGBTfóbicos, principalmente no Ensino Infantil e no Fundamental I, se revelando lugares sutis de naturalização e infantilização da LGBTfobia tratando-a como “coisa de criança”. Mais uma vez é relevante ressaltar que a LGBTfobia não é coisa de criança.

Diante da situação é importante refletir: Homofobia é coisa de criança? Compreendemos que a homofobia não é coisa de criança. Ela faz parte de um processo de reprodução que está presente em vários grupos sociais (escolar, familiar, vicinal, religioso, político entre outros), e como tal é uma violência estrutural que precisa ser combatida.

Mesmo considerando que as fobias elencadas se referem aos/as professores/as que participaram dos giros, é importante também evidenciar a transfobia. Diga-se de passagem, o fato de não termos professores/as trans, na Educação Básica, é sinal de tal discriminação.

A LGBTfobia, como afirma Anna Willikessy dos Santos (2022) é uma forma de discriminação que possui caráter estrutural quando esta faz parte das instituições sociais, ou

seja, não são atos individuais e sim forças sociais que causam desvantagens em diferentes níveis e setores da vida de sujeitos/as marginalizados/as.

A discriminação estrutural pode ser legitimada através de ideologias sociais que atuam confirmando a inferioridade de um grupo, gerando harmonia entre esta exclusão social e as normas legais ou, também, mantendo estas práticas invisíveis (Willikessy Anna dos Santos, 2022, p. 3).

A LGBTfobia reproduzida no espaço escolar contra adultos/as e crianças com comportamentos e corpos que não estão afinados com tal modelo cisheteronormativo é produto do preconceito e discriminação estrutural, de construção e hierarquização de identidades de gênero e sexualidade, “alimentadas por estruturas curriculares e cotidianidades escolares que, por sua vez, reforçam ulteriormente ou são continuamente reforçadas por concepções [cis]heteronormativas” (Junqueira, 2009, p. 23). Ela manifesta-se inclusive em ações institucionais, por partes de servidores/as da educação com atitudes discriminatórias e preconceituosas, quando esses/essas deveriam proteger ou garantir direitos à população LGBTQIAPN+, especialmente quando se trata de crianças. Um exemplo de tratamento desigual, com violência física, psicológica, verbal e moral, com características próprias direcionado especificamente para um determinado grupo. Na verdade, formas de discriminação e preconceito executadas contra pessoas da população LGBTQIAPN+ com o objetivo de extinguir esta diversidade presente no espaço escolar que destoa do padrão heterossexual.

No terceiro giro de conversa, o professor Mateus falou do desafio que é perceber e lidar com o preconceito contra os corpos dissidentes da heteronormatividade nas suas conversações. O que faz necessário retomar a problemática da LGBTfobia na escola.

Relatórios de pesquisas com adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTQIAPN+), sobre as experiências que tiveram nas instituições educacionais relacionadas a sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, apresentam resultados apontando que 60,2% se sentem inseguros na instituição educacional por causa da sua orientação sexual e 42,8 se sentem inseguros por conta da forma como expressam as identidades gênero e orientação sexual<sup>41</sup>. De fato, os dados apresentados nos levam a perceber

---

<sup>41</sup> Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, 2016 - As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais - Um relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT – Disponível em: <<https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>>. Acesso em: 03 de out. 2023.

a gravidade e urgência em agendar a discussão sobre essa pauta na intenção da reestruturação do currículo, pois, devemos defender ações contínuas por meio das práticas pedagógicas.

A LGBTfobia nas escolas interfere diretamente no desenvolvimento da aprendizagem por ser uma prática excludente provocando evasão por provocar constante estado de insegurança nas pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, pois, nem sempre (quase nunca) a escola é acolhedora (Junqueira, 2009). O que se percebe na prática é que nas escolas e salas de aula, bem como nos demais espaços escolares, as atitudes, por parte de profissionais da educação e estudantes, não são afetuosas porque, em linhas gerais, nunca veem o/a gay, a lésbica e/ou pessoa trans como uma pessoa de boa referência, pesa sobre seus ombros os adjetivos de pervertidos/as e desmoralizados/as. Para professores/as gays, lésbicas, trans, LGBTQIAPN+ no geral, ainda se sobrepõe o peso do estigma.

É de suma importância que a educação, enquanto sistema, promova ações pedagógicas de desconstrução da discriminação com formação de professores voltadas à diversidade de gênero e sexualidade dissidente da cisheteronormatividade, só assim poderemos combater o preconceito.

A escola, enquanto instituição educacional tem muito a contribuir com a desconstrução das discriminações seja ela qual for, para isso, a formação de professores para lidar com as situações que envolvem diversidade de gênero e sexualidade na escola “é fundamental para o sucesso na diminuição do preconceito, e para a compreensão do espaço público como local de negociação das diferenças”. (Seffner, 2020, p. 80). Assim, cabe questionar a quem interessa e/ou a quem favorece a invisibilização das/as professoras/es heterodissidentes, das práticas pedagógicas e das professoralidade heterodissidentes?

Sobre a política de anulação/invisibilidade dos corpos sexualizados na escola, constatamos nas narrativas analisadas que sob essa sistemática hegemônica na sociedade estão os corpos, expressões e os desejos, por exemplo de um menino brincar com boneca, de uma menina brincar de carrinho. Também observamos que as escolas (instituições que trabalhamos), demandam o controle dos corpos de estudantes, professoras/as, bem como de demais servidores/as que se apresentam diferentes e dissidentes dos padrões da cisheteronormatividade, tolhendo o modo de ser e existir no mundo.

Nessa perspectiva, entende-se a escola como partícipe atuante nessa esfera de recriminação e incitação do preconceito ao professor gay, desde à negligência constatada de discussões profícuas no que tange à homofobia como ato de violência aos discursos heteronormativos utilizados por colegas de trabalho, discentes e corpo diretivo (Oliveira; Zuleide Silva, 2021, p. 9).

Ao dialogarmos sobre experiências, saberes docentes e práticas pedagógicas, é importante compreender que as questões de gênero e diversidade sexual estão presentes no espaço escolar e atravessam as práticas pedagógicas. Situações complexas acontecem em tempo e espaço real para além do planejamento pedagógico.

Situações que surgem de maneira inesperada “desorganizam” a nossa prática pedagógica. “A coisa” acontece, dadas as circunstâncias, fora do planejamento pedagógico. A condição de docente, do estar em sala de aula ou coisa que valha, nos obrigam a lidar com os fatos. Nesse momento os nossos saberes docentes, provenientes dos saberes experiências, nos dão pistas das professoralidades heterodissidentes.

Os corpos do espaço escolar são sexualizados. Assim como os/as aluno/as, professores/as não deixam a sexualidade em casa. O que diferencia é que através do saber docente, “desse modo, esses[as] professores[as] percebem sua sexualidade como elemento importante para sua constituição docente e vislumbram-na possibilidades de mudanças, especialmente voltadas à sua prática pedagógica, relações escolares e em outros espaços sociais” (Oliveira; Zuleide Silva, 2021, p. 10).

Os saberes experienciais são desenvolvidos ao longo da trajetória docente, de forma individual e/ou coletiva, tendo como base primária as próprias experiências no exercício professoral. “É oportuno entendermos que este tipo de saber se origina através da experiência vivida nas diversas situações de prática a que se expõe” (Santana, 2019, p. 12) o/a professor/a. Não são saberes provenientes das instituições ou sistematizados pela teoria para a formação de professores/as, mas sim da própria experiência e por ela validado.

As instituições escolares, em geral, têm sua prática formativa organizada com respaldo teórico e de conhecimentos sistematizados. Como ressalta Pereira (2016, p. 132), “a prática institucional se caracteriza pelo movimento de unificação e reificação dos modos de existir” adotando a formação do/a professor/a de maneira coletiva, uniforme e padronizada. Assim sendo, a existência dos conhecimentos experienciais e saberes docentes, em linhas gerais, são ignorados, escanteados, por parte das instituições, pois, não estão sistematizados teoricamente.

Em uma perspectiva feminista, os saberes docentes, trata-se, portanto, de conhecimento que aqui se apresenta como sendo do escopo de saberes do campo da educação, ao entender que esse campo é composto por variadas localizações, múltiplas identidades e ricas experiências. Nessa perspectiva, os saberes lésbicos, por exemplo, “podem ser entendidos como resistência na produção de conhecimento, na atividade de ensino, no ato de aprender, na

militância, na tessitura do fio da vida...” (Daniela Auad; Cláudia Lahni; Camila Roseno, 2022, p. 34).

Com relação saberes docentes não podemos deixar de pensar no “jogo de relações afetuosas” entre professores/as e alunos, alunas e alunes. Diante dessa necessidade de considerar e atentarmo-nos a relação dos/as docentes e discentes, dialogamos com Renata Cieslak e Fernando Seffner, que assim ponderam:

A docência é uma profissão inteiramente situada no campo das relações humanas. Quase tudo que uma professora ou professor fazem está em conexão com um coletivo, ou com coletivos, considerando que cada classe de alunos e alunas é um coletivo com marcas próprias (Renata Cieslak; Seffner, 2021, p. 67).

Por sua vez, esse coletivo tem em sua formação alunos, alunas e alunes com questões específicas, características e modos de viver e ser singulares.

A relevância de pensar a relação de docentes e discentes como referência profícuca, embora saibamos que há casos de descrédito, particularmente, nessa discussão estamos acionando esta articulação pedagógica compreendendo como referência benéfica na articulação de experiências e saberes entre docentes e discentes e organização no sentido de articular e promover estratégias para resistência e enfrentamento às diversas formas de preconceito contra as pessoas LGBTQIAPN+ no espaço escolar.

Podemos pensar a articulação como relação de parceria no processo de ensinamentos e aprendizagens e, para além, de união de forças, como troca de saberes, conhecimentos e instrumentos de luta contra as hegemonias opressoras e excludentes, seja de ordem ideológica, de classe, de étnico-racial, de gênero, sexualidade, entre outras.

A importância desse “jogo de relações” e parceria fica ainda mais evidente quando o professor Mateus faz a seguinte inferência na sua fala: “- Eu acho que nesse papel de ser professor/a e eles/as [alunos] construindo com a gente, nisso... a gente pode se fortalecer e fortalecer eles também” (Professor Mateus, 3º giro de conversa).

Ao fazermos relação da fala do Professor Mateus com informações de pesquisas que revelam a situação de vulnerabilidade, tensão e discriminação contra pessoas LGBTQIAPN+ em ambientes educacionais, não nos resta dúvidas que a situação de sofrimento e pavor de pessoas com identidades de gênero e sexualidades dissidentes da cisheterossexualidade na escola é constante e faz parte do nosso contexto educacional.

A discussão sobre gênero e sexualidade é um assunto complexo e que surge atravessando a ordem dos conteúdos de forma espontânea no cotidiano das aulas escolares, às vezes, não planejada e/ou posta no currículo institucional.

Diante desse contexto, o professor Thiago, no segundo giro de conversa, apontou a formação docente como necessária, sinalizada com uma questão problemática que precisa de atenção. A formação docente em decorrência de interesse em conhecer, respeitar e aplicar os conceitos relacionados a sexo biológico, identidade de gênero, expressão de gênero e orientação sexual, é justificada devido a relevância da preparação dos/as professores/as para lidar didaticamente com tensões que ocorrem em tempo real em sala de aula.

As conversações com os/as professores/as participantes dos giros de conversa, como vem sendo apontado ao longo desse trabalho, reforça que é necessário e urgente ampliar e complexificar a problemática em torno da discussão das identidades de gênero e sexualidades na escola.

É desafiador ser professor/a heterodissidente. Em diálogo com Pereira (2016, p.133), reconhecemos que importa considerar que há uma “tendência de fabricar uma moral, uma ética reificada e reduzida a preceitos de organização e conduta. Uma prática coletiva que se institucionaliza, nesse caso, tende a constitui-se em uma ordem formal abstrata que se materializa em dispositivos funcionais”. Essa tendência de fabricação moral foi apontada nos três giros de conversa, pontuada como controle dos corpos LGBTQIAPN+. Na verdade, uma tentativa de controle da sexualidade alheia, negação do direito de expressão e da liberdade do pensamento e do corpo, do modo de ser e viver fora das normativas cisheterossexuais.

As situações problema relacionadas ao controle dos corpos LGBTQIAPN+ não se revela ou está posto apenas nos dados estatísticos, no papel. Os fatos são perceptíveis nas escolas que nós trabalhamos, basta olhar em volta com lentes de gênero e orientação sexualidade dissidente. Olhar um pouco mais atento para os modos de tratamento, especialmente, com relação às crianças, adolescentes e jovens que trazem em seus corpos a expressividade dos trejeitos, vistos como “bichas pintosas”.

Com adultos, por exemplo nós professores gays e professoras lésbicas, a tratativa e o olhar, geralmente, são diferenciados também. Essa forma diferente de tratamento, às vezes, passa despercebida porque é naturalizada.

A naturalização do preconceito acaba sendo muito perigosa. O nosso corpo é visto e é julgado o tempo todo. Isso ficou muito evidente nas falas dos/as professores/as nos giros de

conversa. Quem é gay, quem é lésbica, quem é bissexual, quem é trans, além de ver, sente na pele. Essa forma disfarçada de discriminação, é uma das formas do preconceito.

A fala do professor Mateus sobre “o corpo falante” no terceiro giro de conversa, me fez lembrar os dois primeiros giros de conversa realizados anteriormente, que de forma muito potente, também emergiu nas conversas com a professora Sueli (primeiro giro) e com o professor Thiago (segundo giro) provocando a refletir a respeito do controle e a invisibilização dos corpos dissidentes da cisheterossexualidade na escola.

Evidentemente, para um professor gay, é desse lugar que eu falo, não é fácil exercer sua docência em uma instituição que não acolhe as diferenças. É angustiante trabalhar em um lugar em que a pessoa não pode ser quem é em plenitude, é adoecedor viver o tempo todo controlado/a, observado/a, obrigado/a a seguir uma norma de conduta institucional.

Do lugar de professor gay e certo da concepção da minha orientadora, mulher cis lésbica, ressaltamos que quando a gente vai à escola não temos a possibilidade de deixar a sexualidade em casa, não podemos colocarmos a sexualidade na mochila antes de entrar pelo portão da escola e chegar à sala de aula. A gente vai com tudo que a gente é.

Considerando as falas das professoras lésbicas, bissexuais e professores gays, colaboradoras dessa pesquisa, ser professor heterodissidentes não é fácil. É sempre desafiador ser professor/a heterodissidente em instituições educacionais conservadoras que reproduzem a cisheteronormatividade através das normas e formação pedagógica.

Sobre a submissão da escola à cisheteronormatividade, refletimos juntos com Seffner (2020) ao dialogar sobre o delicado equilíbrio de cumprir com o ofício docente e ao mesmo tempo resistir e transgredir essa cultura escolar cisheteronormativa. A esse respeito Seffner (2020, p. 76) chama a atenção afirmando que “a atuação docente para o trabalho com temas de gênero e sexualidade na escola pública comporta um conjunto de delicados equilíbrios, em particular relacionados aos modos de lidar com a norma e com os processos de normalização” relacionados às questões de gênero e sexualidade na escola.

A partir da minha experiência enquanto o professor gay na Educação Básica da rede de ensino pública de Jeremoabo-BA, confesso que por muito tempo foi tenso discutir sobre questões relacionadas a orientação sexual. Hoje compreendo que esse assunto atravessa(va) diretamente a minha subjetividade. A vista que venho assumindo a minha orientação sexual publicamente há pouco mais de oito anos. No entanto, assumir publicamente não quer dizer que as pessoas não vissem a minha sexualidade, que sou gay.

Como os professores Mateus, Yuri e a professora Gersier falaram, a gente vai para a escola com tudo que a gente é, o nosso corpo fala, as experiências e os acontecimentos em sala de aula, queiram ou não, nos afetam. Por exemplo, a existência da criança, adolescente e/ou jovem que olhamos com empatia acontece porque, geralmente, percebemos que está passando por alguma situação de opressão que a gente também vivenciou. Essa empatia que nos desloca e nos provoca pensar formas de intervenção. Pensar por exemplo, em ações interventivas, que aqui quero chamar de “prática pedagógica sensível”. Mas, que tipo de ação interventiva seria uma prática pedagógica sensível? Está pergunta não tem uma resposta pronta, pois, cada experiência demanda uma ação diferenciada.

Acreditamos que a atitude da intervenção pedagógica afetiva diante da problemática é o que a caracteriza como prática pedagógica de combate a LGBTfobia no espaço escolar, portanto, uma prática heterodissidente por ser uma produção pedagógica que emerge a partir da experiência do atravessamento da subjetividade. Consequentemente, também se trata de uma situação de afetamento das práticas pedagógicas, no sentido mobilizador, provocativo e de produção pedagógica e sensível à causa. Ainda que seja uma atividade extracurricular, é uma prática pedagógica motivada pela reflexão-ação-reflexão, no sentido de refletir e desenvolver uma ação de solução ou de enfrentamento à questão.

A “prática pedagógica sensível”, portanto, é uma ação/iniciativa engendrada pelos “saberes docentes fora do armário”, na perspectiva de professoras feministas lésbicas,

Saberes docentes como estratégias de resistência, utilizadas pelas professoras tanto para seguir trabalhando com o mínimo de condições quanto para acolher e proteger estudantes que se encontravam vulneráveis, devido também às suas orientações sexuais ou identidades de gênero (Daniela Auad; Cláudia Lahni; Camila Roseno, 2022, p. 18).

Nessa pesquisa, esses saberes são pensados como elemento de constituição da professoralidade heterodissidente.

As narrativas da professora Gersier e dos professores Mateus e Yuri no terceiro giro de conversa, nos dão sinais que diante das barreiras existentes para pôr em prática as nossas professoralidades heterodissidentes, é preciso criar brechas, criar estratégias pedagógicas.

Nesse sentido, a partir da articulação dos saberes experienciais e dos saberes docentes, é preciso potencializar e implementar práticas pedagógicas através de agenciamentos de estratégias educativas. Assim, ao mesmo tempo, “desorganiza” a formação institucionalizada

para articular outros saberes, outras formas de formar-se e tornar-se professor/a considerando as experiências vivenciadas na escola, na vida individual e coletiva.

Tomando como referência, as diversas falas dos professores e professoras colaboradores dessa pesquisa, chega-se à ideia de que a heterodissidência, a marca do estigma, as experiências, os saberes docentes e agenciamentos de práticas pedagógicas sensíveis, conjuntamente, imprimem uma marca na própria professoralidade, atribui sim outros elementos e assim forjam as professoralidades heterodissidentes.

## **8 CONSIDERAÇÕES: “A GENTE QUE TEM QUE CONTINUAR LUTANDO, NÃO TEM JEITO”**

É chegado ao momento primordial de pesquisa e, mais uma vez sou acometido pelos pensamentos de Anzaldúa (2000) que me interpelam o porquê dessa escrita. No entanto, nessa fase, estranho seria não ser provocado por eles que me acompanham desde o início da escrita desse estudo.

Pensando em apresentar ao leitor as considerações fiéis as respeito desse estudo, do lugar de professor heterodissidente, me ponho a pensar no que foi escrito sobre mim, sobre nós, sobre os nossos modos de ser, sobre a nossa presença na escola, sobre as nossas práticas pedagógicas, portanto, como diria Anzaldúa (2000, p. 232), “escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência” para refazer as histórias mal escritas sobre mim, sobre você, feitas por outros/as que, geralmente, reproduz apenas o discurso da tolerância, mas, nega a inclusão e o respeito à diversidade.

Faço essa reflexão não apenas como pesquisador que se propôs a pesquisar sobre “os modos de existir professore/as heterodissidentes e como são forjadas as suas professoralidades”, mas, do lugar de professor gay consciente que ao longo desse estudo me tornei mais íntimo comigo mesmo, das minhas experiências, das minhas práticas pedagógicas. Dessa forma, fui descobrindo que o estigma e a discriminação que sofremos não falam sobre mim, mas, refere-se ao preconceito social e a que compactua com ele.

A produção dessa dissertação é resultado do percurso dos estudos e afetamentos “experivivenciados” no decorrer das aulas o MPED, participação de seminários, diálogos nos grupos de pesquisas, das conversas de (re)orientação e da realização de giros de conversa com professores/as heterodissidentes atuantes na Educação Básica. Portanto, nesta última seção não são apresentadas considerações finais da pesquisa, mas suas ressonâncias em nós.

Consciente das informações apresentadas nas seções que compõem esse trabalho e das experiências vivenciadas enquanto professor gay em processo contínuo de constituição, é oportuno ressaltar que não é fácil ser professor heterodissidente em um contexto onde a cisheterossexualidade imprime forças implicando na regulação das relações e no nosso modo de vida por imposição da cisheterossexualidade obrigatória que “hierarquiza, normatiza a vida em sociedade, conformando modos de ser e viver o gênero e a sexualidade, definindo vidas que podem ser vividas” (Graciele Carvalho e Zuleide Silva, 2022, p. 20).

As confabulações feitas nos capítulos anteriores, chamam nossa atenção para a noção da complexidade em discutirmos assuntos que atravessam as subjetividades no espaço escolar. Discutir sobre identidades de gênero e sexualidades, por exemplo, sempre demanda muito esforço, mas, são debates “cada vez mais necessários nestes novos tempos em que movimentos sociais de índole autoritária e conservadora buscam asfixiar o debate” (Seffner, 2020, p. 88), reproduzindo a discriminação e a violência.

As narrativas nas produções bibliográficas, nos giros de conversas e nas trocas de experiências que nós professores/as vivenciamos, apresentadas ao longo desse trabalho, sinalizam que a LGBTfobia que identificamos nas ruas através de piadinhas, indiferença, insultos, distanciamento, menosprezo, marginalização e tantas outras formas de discriminação, entram pelo portão da frente da escola e é reproduzida no cotidiano institucional.

As práticas LGBTfóbicas e “as práticas [cis]heteronormativas não estão ‘extramuro’, se imbricam com os ‘saberes-fazer’ do cotidiano escolar tecendo tramas (Graciele Carvalho e Zuleide Silva, 2022, p. 20)” que atravessam a nossa subjetividade e afetam as nossas práticas pedagógicas.

A escola ter um professor ou professora heterodissidente não é mais um espanto, apesar de ainda provocar problemáticas na dimensão da diversidade sexual na instituição por destoar da cisheterossexualidade normativa. Em tempos atuais quase ninguém se surpreende com a presença de professores/as LGBTQIAPN+. Obstante, quando esse/a “sai do armário”, no sentido de se empoderar e lutar por seus direitos de cidadania, pelo direito de ser, rompendo as normas cisheterossexuais, inclusive o esquema de silenciamento e invisibilidade dos corpos dissidentes, provoca “rachaduras na instituição”, porque rompe e ao mesmo tempo desestabiliza a base cisheterossexualnormativa que a escola sustenta e, conseqüentemente, abala a estrutura na sociedade (Megg Rayara Oliveira, 2018).

Olhar para professores e professoras heterodissidentes que tiveram/têm a prática pedagógica atravessada por experiências LGBTfóbicas devido a reprodução do preconceito

institucional deve ser um ponto de observação e reconhecimento. Nesse sentido a escola precisa rever seus regulamentos, formação docente e modos de funcionamento para inclusão de outros corpos que distoam da cisheteronormatividade, dos tradicionalmente modelados e representantes da heterossexualidade hegemônica às custas de corpos dissidentes postos à margem (Rios, 2022).

É insustentável discutir sobre identidades de gêneros e sexualidades na educação e/ou LGBTfobia no espaço escolar sem fazer menção às experiências de docentes LGBTQIAPN+ e os afetamentos que nos atravessam. Tentar fazer o contrário seria corroborar com o esquema de invisibilidade e silenciamento das sexualidades dissidentes, ou seja, com a manutenção da cisheterossexualidade normativa.

Frente a questão da falta de formação docente sobre a temática de identidades de gêneros e diversidade sexual na educação, assim como a problemáticas da reprodução da LGBTfobia na escola, questões que emergiram nos giros de conversa, não podemos nos calar ou parar diante da necessidade de defesa da dignidade da pessoa que sente na pele os horrores da LGBTfobia ou qualquer outro tipo de preconceito.

Partindo da experiência, dos estudos e saberes para estruturação desse trabalho e a noção da realidade de intolerância e desinformação, é urgente trazer para o centro do debate da educação pautas sobre os modos de afetamentos das pessoas LGBTQIAPN+ nas escolas. “Cabe à escola papel importante de cultivar um ambiente em que todas as pessoas tenham a oportunidade de transitar sem serem hostilizadas em razão de suas preferências de gênero ou de orientação sexual [...]” (Seffner, 2020, p. 79).

Pensar na escola, enquanto instituição educacional como aliada na desconstrução da discriminação e a formação de professor@as para lidar com situações que envolvem diversidade de gênero e sexualidade, nos fazem refletir sobre a experiência dos giros de conversa. Emboara, tenham revelado problemáticas que colocam, nós professor@s LGBTQIAPN+, em lugar vulnerável, também se revelou como movimento de solidariedade e afetos.

Essa pesquisa se mostrou provocativa, ousada, de luta e resistência frente à cisheterossexualidade normativa. É a iniciativa de um estudo que almeja contribuir com ações pedagógicas afirmativas de resistência e enfrentamento ao preconceito e a discriminação contra os corpos com sexualidades dissidentes marginalizados no espaço escolar. É um “grito dos silenciados” dos/as professores/as heterodissidentes silenciados. Professoralidades possíveis e potentes no combate a LGBTfobia nas escolas.

Essa pesquisa torna evidente que as professoralidades são constituídas à medida que os/as professores/as heterodissidentes experimentam e reflete sobre as experiências vividas (Santana; Pereira, 2018). A constituição das professoralidades heterodissidentes se dá na diferença empreendida na superfície de sua subjetividade atravessada por experiências que afetam e instigam modos de ser. Logo, ser professor/a heterodissidente é um constante processo de ser sendo. Tornar-se professor/a heterodissidente é viver em contínuo processo de negociações com as experiências que atravessam a subjetividade e os saberes docentes que emergem na relação empreendida com as práticas pedagógicas.

Sob esse viés, cabe ressaltar que a “experiência é, nessa abordagem, não a origem de nossa explicação, mas aquilo que queremos explicar” (Joan Scott, 1999, p. 20) a respeito das professoralidades heterodissidentes valorizando o que se experienciou vivendo na trajetória da vida como corpos-pessoas-professores/as LGBTQIAPN+: a marca do estigma, os saberes experienciais/docentes, a reflexão autocrítica e os desenvolvimentos de práticas pedagógicas de resistência à LGBTfobia são elementos característicos que forjam as professoralidades heterodissidentes que se revelam, para além de uma marca em docentes LGBTQIAPN+, como posição política de visibilidade, de não negação da existência de professores/as heterodissidentes na educação.

A realização dos giros de conversa nos possibilitaram pensar na organização de uma rede de professores/as heterodissidentes que atuam na Educação Básica como proposta interventiva do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED. A ideia mencionada, nasceu da experiência dos giros de conversa com os/as professores/as heterodissidentes. A experiência oportunizou a idealização da ampliação desse movimento com proposição de organização de uma rede com o objetivo de promover outros giros para troca de experiências, de saberes entre professores/as heterodissidentes. Um grupo de (re)existência comprometido com a formação dos pares de forma criativa e solidária, de reflexão-ação das problemáticas vivenciadas que podem ser transformadas em saberes docentes na constituição das professoralidades heterodissidentes.

Como produto da pesquisa, para além da criação da referida rede de professores/as heterodissidentes da Educação Básica, a proposta, pensada de forma coletiva juntamente com colegas mestrandas da turma do MPED 2022 que desenvolveram pesquisas escritas nas pautas de identidades de gêneros e sexualidades na educação, é de produzir um caderno de orientações e sequências didáticas a partir das necessidades emergentes em contato com o campo e com colaboradores/as das pesquisas. A elaboração desse caderno de orientação tem como objetivo

corroborar com a formação de professores da Educação Básica no campo dos estudos de gênero e sexualidade.

Ser professor/a heterodissidente representa um ato de afirmação de ser docente dono/a de si e com autonomia para construir narrativas cisheterodissidentes sendo o quem somos: professores gays, professoras lésbicas, bissexuais, LGBTQIAPN+ e o que quisermos ser, embora a sociedade que nos constitui a todo momento tente borrar a nossa escrita (BUTLER, 2015). Isto posto, é importante pontuar que essa pesquisa se mostra como um movimento na tentativa de ampliar a discussão acerca dos/os professores/os não heterossexuais, os modos de ser e existir e a suas contribuições pedagógicas para a educação à medida que as professoralidades heterodissidentes emergem na escola.

Diante do exposto ao longo da pesquisa, é imperativo destacar que buscamos compreender os modos de existir dos/as professores/as LGBTQIAPN+ considerando as experiências que os/as constituem, os atravessamentos das subjetividades e os afetamentos nas práticas pedagógicas, sobretudo, para pensar a constituição das professoralidades heterodissidentes. Contudo, ao invés de questionar e determinar os processos pelos quais torna-se professore/a heterodissidente, queremos continuar refletindo sobre possíveis modos de tornar-se professor/a para além do gênero e da sexualidade com o objetivo de pensar em novas estratégias pedagógicas capazes de problematizar e romper com as normas cisheterossexuais e, igualmente, provocar a permanente constituição das professoralidades heterodissidentes.

## REFERÊNCIAS

ABLGBTI - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos. **História de luta**, 2022. Disponível em: <https://www.abglt.org/historia>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ALMEIDA, Maria Goretti Ramos de. **Currículo, Professoralidades e Sexualidades**. Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité – BA, 2019.

AMARO, Ivan; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro e GANEM, Bruno Rodrigues. “Eu reboło até o chão mesmo!”: vidas precárias e corpos de gênero dissidentes no cotidiano escolar. **Rev. Exitus** [online]. 2021, vol.11, e020143. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v11/2237-9460-exitus-11-e020143.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

ANDRADE, L. N. de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Tese (doutorado). Área de Concentração: Educação – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. Programa de PósGraduação em Educação, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7600/1/2012-TESE-LNANDRADE.pdf>. Acesso em: 17 de abr. 2024.

ANZALDÚA, Gloria. **"Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo"**. Trad. Édina de Marco. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 1, pp. 229-236, 2000. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/anzaldua.pdf>. Acesso em: 15 jun. de 2022.

ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **Gênero e sexualidade na escola** / Denise Bastos de Araújo, - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. ISBN: 978-85-8292-188-3

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CARDOSO, C. P., SILVA, Z. P. Pedagogias Feministas no combate ao Racismo e às desigualdades de Gênero: uma abordagem perspectivista. In: COSTA, Ana Alice Alcântara.;

CARDOSO, C. P.; SILVA, Z. P. Por uma pedagogia feminista decolonial amefricanizada: práticas docentes nas encruzilhadas In: **Insurgências pedagógicas na educação básica**. Salvador: Devires, 2021, p. 17-34.

CARMELO, Aliyah. **O Pensador**. Poema disponível em: [https://www.pensador.com/o\\_caminho\\_se\\_faz\\_caminhando/](https://www.pensador.com/o_caminho_se_faz_caminhando/). Acesso em: 10 jan. 2024.

CARVALHO, G. M. de., & SILVA, Z. P. da. (2022). **Fronteiras de gênero e sexualidade na educação infantil: deslocamentos e produção de redes de vigilância.** *Horizontes*. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1292>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CARVALHO, G. M. de; SILVA, Z. P. da. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil na Perspectiva de Gênero: mapas em aberto.** *Revista Ciências Humanas*, [S. l.], v. 13, n. 1, 2020. DOI: 10.32813/2179-1120. 2020.v13.n1.a571. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/571>. Acesso em: 19 ago. 2022.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade.** Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30887>. Acesso em: 23 fev. 2023.

COLLING, Leandro. **Mais Definições em Trânsito: Teoria Queer**, s/d. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/TEORIAQUEER.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

D'ANDREA, Crystina di Santo. **Fazendo a Diferença. Histórias de Professoras Alfabetizadoras Participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FACCHINI, Regina. **Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico.** v.10, n.18/19, 2003. Disponível em: [https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20788\\_arquivo.pdf](https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20788_arquivo.pdf). Acesso em: 23 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000. ISBN: 85-7139-291-2. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf). Acesso em: 11 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Daiana Pilar Andrade de; RIBEIRO, Anelice. Cartas e conversações: uma experiência de “pesquisaescrita” na diferença. In: GUEDES, Adrianne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas.** Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução Flávio Paulo Meurer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GASPODINI, Icaro Bonamigo; JESUS, Jaqueline Gomes de. Heterocentrismo e Ciscentrismo: Crenças de Superioridade sobre Orientação Sexual, Sexo e Gênero. **Revista Universo Psi**. Ed. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/psi/article/view/1371>. Acesso: 13 mar. 2024.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

GOFFMAN, Erving. **Estigma - Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada**. (4ª Ed). Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2004. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7973040/mod\\_resource/content/1/GOFFMAN%2C%20E.%20Estigma%20notas%20sobre%20a%20manipulac%CC%A7a%CC%83o%20da%20identidade%20deteriorada..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7973040/mod_resource/content/1/GOFFMAN%2C%20E.%20Estigma%20notas%20sobre%20a%20manipulac%CC%A7a%CC%83o%20da%20identidade%20deteriorada..pdf). Acesso em: 03 jan. 2023.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. de O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 395–411, 2013. DOI: 10.22456/1982-8918.41542. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/41542>. Acesso em: 28 dez. 2022.

GRUPO GAY DA BAHIA – GGB. **Boletim**. Luiz Mott (Ed.). Salvador: GGB, 2011. Disponível em: <https://luizmottblog.files.wordpress.com/2016/03/5-boletim-do-ggb.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, pp. 07-42, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/1828>. Acesso em: 10 jan. 2024.

HARDING, Sandra. **Existe um método feminista?** Indianópolis, Indiana University Press, 1987. Disponível em: [https://urbanasmad.files.wordpress.com/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista\\_s-harding.pdf](https://urbanasmad.files.wordpress.com/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista_s-harding.pdf). Acesso em: 09 jan. 2024.

HEITOR, Gleyce Kelly. Feminismo brasileiro como luta e epistemologia. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 77, p. 211-218, dez. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rieb/a/m86PPktwGWJzWQWfrHXKJFq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

HINING, Ana Paula Silva; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **Cisgeneridade: um operador analítico no transfeminismo brasileiro**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/BtLpSzcvY7BJx7t4nz6vSvC/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 13 mar. 2024.

JESUS, Denise Meyrelles de. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. In: **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_-\\_isbn\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf). Acesso em: 11 jan. 2024.

JESUS, Rosane Meire Vieira de; CARVALHO, Maria Inez. Professoralidade: Perspectivas Em Fabulação. In: **Dossiê ABdC 2020: Fabulações curriculantes na escola e na universidade**, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50274>. Acesso em: 20 out. de 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. Disponível em: [https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume32\\_diversidade\\_sexual\\_na\\_educacao\\_problematizacoes\\_sobre\\_a\\_homofobia\\_nas\\_escolas.pdf](https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf). Acesso em: 28 dez. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro**. 2014. Disponível em: <(PDF) Gender and Sexuality A PEDAGOGIA DO ARMÁRIO: HETEROSSEXISMO E VIGILÂNCIA DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR BRASILEIRO (researchgate.net)>. Acesso em: 25 jan. 2023.

KYRILLOS, Gabriela M.; SIMIONI Fabiane. Raça, gênero e direitos humanos na política externa brasileira no governo bolsonaro (2019-2021). **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 13, N.3, 2022, p.1874-1896. DOI: 10.1590/2179-8966/2022/68535| ISSN: 2179-8966

LANZ, L. **O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. Uma introdução aos estudos transgêneros. Curitiba: Transgente, 2015.

LLEWELLYN, Anna; REYNOLDS, Katie. **Within and between heteronormativity and diversity: narratives of LGB teachers and coming and being out in schools**. Sexuality, Society and Learning [Dentro e entre heteronormatividade e diversidade: narrativas de professoras LGB e saídas nas escolas] Volume 21, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681811.2020.1749040>. Acesso em: 15 jan. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denilson *et al.* (Orgs.). **Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura**. São Paulo: Nojosa, 2004.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação**. In: **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MANFRINI, D. B.; CIMA, R. Pesquisa encarnada e “Partir de si”: a articulação teórico-metodológica na narrativa de mulheres sobre o Ato Público Somos todxs Adelir’ (Florianópolis,

2014). **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 21, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/9157>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MARIANO, Silvana. A.; FERREIRA P. , Lina; SOUZA, Márcio, F.. Metodologia e ética feministas em pesquisa social com mulheres em situação de pobreza. **Revista Pesquisa Qualitativa**, 10(24), 192–212. (2022). Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/500>. Acesso em: 11 jan. 2024.

MARTINS, Geiza. **Glossário de gênero: entenda o que é cis, trans, não-binário e mais**. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/03/19/glossario-de-genero-entenda-o-que-significam-os-termos-cis-trans-binario.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 26 dez. 2023.

MORAES, Matheus. LGBTQIAPN+: inclusão de novas letras em sigla gera debate. Entenda. **Folha Vitória**, 2023. Disponível em: <<https://www.folhavitória.com.br/geral/noticia/07/2023/lgbtqiapn-debate-sobre-inclusao-de-novas-letras-em-sigla-ganha-o-twitter-entenda-a-discussao>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

NASCIMENTO, Arles Monaliza Rodrigues; MEDRADO, Benedito; GRANJA, Edna; SILVA, Juliana Keila Jeremias da. **Existe um método científico para pesquisas feministas? Discussões a partir da literatura científica**. Salvador, 2018. Disponível em: <https://www.sinteseeventos.com/site/redor/G18/GT18-08-Arles.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

NASCIMENTO, Rosilaine Moreira do; RIOS, Pedro Paulo Souza. Tecendo reflexões sobre as questões de gênero e sexualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. e368, 2022. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/368>. Acesso em: 19 abril. 2024.

NEVES, Luiz Sergio Batista das. **Glossário LGBTQIAP+: conheça a sigla e suas mudanças ao longo dos anos**. 2022. Disponível em: <https://dorconsultoria.com.br/2022/06/13/glossario-lgbtqia/#:~:text=A%20sigla%20atual&text=A%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20de%20L%C3%A9sbicas,%2C%20LGBTQIA%2B%2C%20LGBTI%2B%20e%20LGBT%2B>. Acesso em: 06 jan. 2024.

NORONHA, Raquel. A regulação da linguagem neutra: uma análise discursiva de leis e projetos do Brasil e da Argentina. **Caracol**, São Paulo, n. 25, p. 575-602, 2023. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.i25p575-602. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/202332>. Acesso em: 28 dez. 2023.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação**. **Periódicus**, Salvador, n. 9, v. 1, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25762>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

OLIVEIRA, Yuri Barbosa Martins de. **Confabulações professorais de docentes homossexuais**. Orientadora: Zuleide Paiva da Silva. Dissertação [Mestrado em Educação e Diversidade], Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Conceição do Coité, 2022.

OLIVEIRA, Yuri Barbosa Martins de; SILVA, Zuleide Paiva. **As diferentes concepções e masculinidade(S) na ambiência escolar: Uma análise dos discursos de professoras e professores sobre o “ser homem”**. Seminário Internacional – UFSC. Florianópolis- SC, 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso – princípios e procedimentos**. Campinas - SP: Pontes, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5952127/mod\\_resource/content/1/AD%20-%20Principios%20e%20procedimentos%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5952127/mod_resource/content/1/AD%20-%20Principios%20e%20procedimentos%20.pdf). Acesso em: 11 jan. 2024.

PEREIRA, José Maria dos Reis. **Cântico Negro de José Régio (pseudônimo) / Poemas de Deus e do Diabo**, 1926. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/poema-cantico-negro-de-jose-regio/>>. Acesso em: 12 jun. de 2022.

PEREIRA, Marcos Vilela. **Estética da Professoralida: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2016.

PINHEIRO, Sueli Lago. FERREIRA, Graziela Silva. Sujeito encarnado: o lugar do corpo na educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 06, Vol. 07, pp. 34-49. 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sujeito-encarnado>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, história e poder**. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, v. 18, n. 36, jun. 2010, p. 15-23. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31624>>. Acesso em: 23 feve. 2023.

REIS, T., (org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 05 jan. de 2024.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. *Revista Bagoas*, Natal, v. 4 n. 5, pag. 17-44, 2010. Acesso em: 27 jun. 2020.

RIOS, Pedro Paulo Souza (2022). Educação de jovens e adultos, currículo e diversidade sexual e de gênero: tecendo reflexões. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 2022. 15(34), e17559. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17559>. Acesso em: 17 de abr. 2024.

RIOS, Pedro Paulo Souza. **Subjetivações e dissidências de gênero e sexualidades no semiárido**. Salvador: EDUNEB, 2022. Disponível em: <[https://eduneb.uneb.br/wp-content/uploads/2022/09/SUBJETIVACOES-E-DISSIDENCIAS\\_degustacao.pdf](https://eduneb.uneb.br/wp-content/uploads/2022/09/SUBJETIVACOES-E-DISSIDENCIAS_degustacao.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2022.

RIOS, Pedro Paulo Souza; DIAS, Alfrancio Ferreira. **“Então me classificavam como estranho”: entre narrativas na construção do estranho no corpo de professores gays**. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 04, n. 11, p. 539-557, maio/ago. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Home/Downloads/Entao\\_me\\_classificavam\\_como\\_estranho\\_entre\\_narrati.pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/Entao_me_classificavam_como_estranho_entre_narrati.pdf). Acesso em: 19 dez. 2023.

RIOS: Pedro Paulo Souza; MENDES, Alane Martins (Orgs.) **Educação, gênero e diversidade sexual: fabricação das diferenças no espaço escolar**. Curitiba: 2018.

RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira.; PASSOS, Elizete Silva. **Gênero e Diversidades na gestão educacional**. Salvador: UFBA/NEIM, 2011, p. 59-74.

ROSA, Eli Bruno do Prado Rocha. Cisheteronormatividade como instituição total Rosa. Revista anual publicada pelo **PET de Filosofia da UFPR**. Curitiba, PR, Brasil. P. 001–220. v. 18, n. 2, agosto 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/petfilo/article/viewFile/68171/41349>. Acesso em: 11 de abr. 2024.

RUANI, R. M., Couto Junior, D. R., & Amaro, I. (2020). A conversa online como procedimento metodológico na pesquisa com masculinidades dissidentes na cibercultura: notas teórico-metodológicas. **Interfaces Científicas - Educação**, 8(2), 205–218. Disponível: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7697>. Acesso em: 30 maio 2023.

SABARÁ, Deborah. **LGBTQIAPN+: inclusão de novas letras em sigla gera debate**. Folha Vitória, 2023, Disponível em: <<https://www.folhavitoria.com.br/geral/noticia/07/2023/lgbtqiapn-debate-sobre-inclusao-de-novas-letras-em-sigla-ganha-o-twitter-entenda-a-discussao>>. Acesso em: 05 de jan. 2024.

SAMPAIO R. F; MANCINI M. C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Rev. bras. fisioter., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbfts/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SANTANA, Anthony Fábio Torres. **Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores**. Orientador: Marcos Villela Pereira. 2017. 100f. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

SANTANA, Anthony Fábio Torres; PEREIRA, Marcos Villela. **Da constituição da professoralidade ou como alguém se torna professor**. REVELLI, Vol. 11. 2019. Dossiê: Inovação, Tecnologias e práticas docentes. Disponível em: < <https://doi.org/10.51913/revelli.v11i0>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SANTOS, Gersier Ribeiro dos. **Escrevivências de professoras-negras-lésbicas: práticas educativas e produções de intelectualidades**. Orientadora: Zuleide Paiva da Silva. Dissertação [Mestrado em Educação e Diversidade], Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Conceição do Coité, 2022.

SANTOS, Gersier Ribeiro dos; SILVA, Zuleide Paiva da. **Lesbianidade e docência uma revisão sistemática de literatura**. Seminário Internacional – UFSC. Florianópolis- SC, 2021.

SANTOS, Willikessy Anna dos. **Direitos LGBTQIA+ - A Sexualidade e a Homofobia Estrutural**. 2022. Disponível em: <https://cdn.congresse.me/qtq1evk02yjr2p91o0ezn0wmd23>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. **Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista?** Salvador, 2001. Disponível em: <

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/6875/1/Vers%C3%A3o%20Final%20Da%20Cr%C3%ADtica%20Feminista.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SCOTT, Joan W. “EXPERIÊNCIA”. **Falas de Gênero**. Org.: de Alcione Leite da Silva, Mara Coelho de Souza Lago e Tânia Regina Oliveira Ramos. Editora Mulheres. Santa Catarina, 1999. Disponível em: [https://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan\\_Scott-Experiencia.pdf](https://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan_Scott-Experiencia.pdf). Acesso: 16 jan. 2024.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A Epistemologia do Armário**. In: Cadernos Pagu, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hWcQckryVj3MMbWsTF5pnqn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SEFFNER, Fernando. **Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: O delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1095/pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SEFFNER, Fernando. **Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 02 out. 2021.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. **A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: Uma Educação sem Gênero e sem Sexualidade é Desejável?** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, Jan./Abr. 2023.

SILVA, Diana Melo, Gênero e Orientação Sexual na Base Nacional Comum Curricular. **Anais Educon**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 5, p. 1-17, 2020.

SILVA, Manoel Luiz Santos da. **A importância da discussão sobre identidades de gênero e diversidade sexual nas escolas públicas de Jeremoabo-BA**. Projeto de intervenção/ Produto da Especialização em Gênero e Sexualidade na Educação – Universidade Federal da Bahia – UFBA. 2020 [Não publicado].

SILVA, T. T. da. (2005). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, Zuleide Paiva da. **“Sapatão não é bagunça”: estudo das organizações lésbicas da Bahia**. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento). Salvador-BA: UFBA; UNEB; UEFS; LCCC; SENAI, IHAC, 2016, 383f., 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24026>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SILVA, Zuleide Paiva da. **Narrativas de si e experiência de professoras lésbicas: relatório de estágio pós doutoral**. Salvador, 2022 [Não publicado].

SKLIAR, Carlos. Elogio à Conversa (em forma de convite a leitura). In: **Conversa como metodologia da pesquisa: Por que não?** / Orgs.: Tiago Ribeiro, Rafael de Souza, Carmen Sanches Sampaio / Coleção ciência e pesquisa em questão. Rio de Janeiro, 2018.

SOUSA, Keila Simpson. **História: E assim nasceu o movimento nacional de Travestis e Transexuais**. Associação Nacional de Travestis e Transexuais. [2023]. Disponível em: <<https://antrabrasil.org/>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10267/1/Tese\\_Elizeu%20Souza.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf). Acesso em: 08 dez. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos da cidadania LGBT na Escola**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2013.

TOURINHO, Francis Solange Vieira; TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano; SOUZA, Bianca Costa Silva de; ZIGELLI, Olga Regina; SENA, Garcia Sergio. **Glossário da Diversidade**. UFSC. 2017. Disponível em: [https://noticias.ufsc.br/files/2017/10/Gloss%C3%A1rio\\_vers%C3%A3o\\_interativa.pdf](https://noticias.ufsc.br/files/2017/10/Gloss%C3%A1rio_vers%C3%A3o_interativa.pdf). Acesso em: 05 jan. 2023.

VELOSO, Caetano. **Não Enche**. Álbum Livro, 1997. Disponível na plataforma do YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Mqx8fe7v7po>. Acesso em: 15 ago. 2022. [violencia-etica-2015pdf-pdf-free.html](https://www.youtube.com/watch?v=Mqx8fe7v7po)>. Acesso em: 18 ago. 2022.

WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. 2. ed. Barcelona: Egales, [1981] 2010.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero e outros ensaios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

ZAMBONI, Jésio. **Educação bicha: uma a(na[l])rqueologia da diversidade sexual**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.