Revista Espaço do Currículo
ISSN 1983-1579
Doi: 10.15687/rec
http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php

10.15687/rec.v19i3.79830
ARTIGO

EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS: INCÔMODOS VIADOS E FEMINISTAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

DEMOCRATIC EXPERIENCES: QUEER AND FEMINIST DISRUPTIONS IN TEACHER EDUCATION

EXPERIENCIAS DEMOCRÁTICAS: INCOMODIDADES MARICAS Y FEMINISTAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Renan Corrêa[1] 0000-0003-4206-358X
Juliana Oliveira[2] 0009-0006-5879-7384
Denize Sepulveda[3] 0000-0001-9049-5200

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; naner_rj@hotmail.com
[2] Universidade Federal Fluminense – Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; jupadilha@id.uff.br
[3] Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; denizesepulveda@hotmail.com

RESUMO:

O trabalho aborda a democracia nos cotidianos escolares e universitários, com foco nas questões de gêneros e sexualidades. Analisa como práticas democráticas se constroem nas interações diárias, resistindo e ressignificando políticas educacionais. A metodologia é qualitativa, baseada em experiências pedagógicas dos autores, e dialoga com teóricos como Certeau e Louro, além de dados sobre a violência contra a população LGBTQIAPN+ no Brasil. Os resultados mostram que a democracia se manifesta em *microações* cotidianas, mas as temáticas de gêneros e sexualidades seguem silenciadas na formação docente. Essas questões raramente são abordadas nos currículos de licenciatura, o que reforça a exclusão de identidades dissidentes e perpetua violências. Conclui-se que é urgente repensar a formação docente, incorporando essas discussões como eixo central, para promover práticas pedagógicas democráticas, inclusivas e transformar a escola em um espaço de emancipação e diversidade.

Palavras-chave: democracia; cotidianos; gêneros; sexualidades; formação docente.

ABSTRACT:

The work addresses democracy in everyday school and university life, focusing on issues of gender and sexuality. It analyzes how democratic practices are constructed in daily interactions, resisting and giving new meaning to educational policies. The methodology is qualitative, based on the authors' pedagogical experiences, and engages with theorists such as Certeau and Louro, in addition to data on violence against the LGBTQIAPN+ population in Brazil. The results show that democracy manifests in everyday micro-actions, but gender and sexuality issues remain silenced in teacher education. These subjects are rarely addressed in undergraduate teaching curricula, which reinforces the exclusion of dissident identities and perpetuates violence. It is concluded that it is urgent to rethink teacher education, incorporating these discussions as a central axis, to promote democratic, inclusive pedagogical practices and transform the school into a space of emancipation and diversity.

Keywords: democracy; daily life; genders; sexualities; teacher education.

RECEBIDO: 29/07/2026 **APROVADO**: 23/09/2026 **PUBLICADO**: 26/11/2026

RESUMEN:

El trabajo aborda la democracia en la vida cotidiana escolar y universitaria, con enfoque en las cuestiones de géneros y sexualidades. Analiza cómo las prácticas democráticas se construyen en las interacciones diarias, resistiendo y resignificando políticas educativas. La metodología es cualitativa, basada en experiencias pedagógicas de los autores, y dialoga con teóricos como Certeau y Louro, además de datos sobre la violencia contra la población LGBTQIAPN+ en Brasil. Los resultados muestran que la democracia se manifiesta en microacciones cotidianas, pero las temáticas de géneros y sexualidades siguen silenciadas en la formación docente. Estas cuestiones rara vez son abordadas en los currículos de licenciatura, lo que refuerza la exclusión de identidades disidentes y perpetúa violencias. Se concluye que es urgente repensar la formación docente, incorporando estas discusiones como eje central, para promover prácticas pedagógicas democráticas, inclusivas y transformar la escuela en un espacio de emancipación y diversidad.

Palabras clave: democracia; cotidianos; géneros; sexualidades; formación docente.

Introdução

As escolas constituem espaços dinâmicos de produção de conhecimento, de construção de significados e de vivências cotidianas da democracia. Longe de serem meros locais de reprodução de normas e prescrições institucionais, seus cotidianos configuram-se como territórios de negociação, conflito e resistência. Neles, sujeitxs[1] mobilizam diferentes estratégias e táticas para interpretar, ressignificar e, muitas vezes, tensionar as orientações que lhes são impostas.

Conforme argumenta Certeau (2001), as práticas cotidianas revelam a capacidade criativa dxs praticantes, que não apenas são receptorxs das ordens estabelecidas, mas também as reinventam cotidianamente por meio da tessitura de táticas que produzem outros modos de existir, aprender e conviver. Segundo Certeau (2001, p. 47), essas táticas são gestadas em "maneiras de fazer" que se constituem em:

> [...] vitórias do "fraco" sobre o mais "forte" (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem, etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de "caçadores", [...] simulações polimorfas, achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos. [...] Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula.

Assim, compreender como se processa a democracia *nosdoscom* os cotidianos escolares e do ensino superior exige um olhar atento às redes de relações, significados e subjetividades que se entrelaçam nesses espaços (Alves, 2002). "Nesses estratagemas de combatentes existe

[1] Nas referências plurais, adotamos o "X" como critério de linguagem inclusiva, buscando romper com o masculino como universal e contemplar diferentes possibilidades de existência, incluindo pessoas intersexo.

uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tenacidade" (Certeau, 2001, p. 79).

A pesquisa *nosdoscom* os cotidianos nos leva a pensar que a democracia escolar vai além das estruturas político-administrativas e das normativas institucionais (Oliveira, 2009). Ela se manifesta nas práticas diárias, nas interações entre professorxs, alunxs, gestorxs e todxs aquelxs que compõem a comunidade escolar, criando espaços de participação e escuta. Assim se torna cada vez mais difícil identificar e nomear os processos de planejamento, gestão e ensino de forma isolada, pois tudo acontece simultaneamente e de forma interconectada nas redes cotidianas das escolas, fazendo com que nós professorxs precisemos dialogar com toda a comunidade escolar se objetivarmos, de forma intencional, promover práticas democráticas *nosdoscom* os cotidianos das escolas.

Dentro dessa perspectiva, Oliveira (2012) destaca a importância dxs "*praticantespensantes*", sujeitxs que, ao mesmo tempo em que são influenciadxs pelas políticas educacionais, também as modificam e ressignificam. A democracia no cotidiano escolar, portanto, se expressa nas *microações* de docentes, discentes e demais sujeitxs que a todo tempo negociam, resistem e inovam na organização do espaço e na tessitura dos conhecimentos.

Nesse sentido, é fundamental lembrar que os cotidianos formativos são espaços de luta, onde as políticas educacionais são apropriadas, ressignificadas e transformadas por aquelxs que vivenciam o dia a dia escolar e das instituições de ensino. Portanto, a democracia na escola, na universidade e consequentemente na sociedade não é apenas uma questão de diretrizes e leis formais, mas uma prática viva e em constante reconstrução, conforme xs sujeitxs tecem redes de significados e relações.

A democracia *nosdoscom* os cotidianos de instituições educacionais, portanto, está diretamente ligada às formas como xs sujeitxs exercem sua autonomia e constroem coletivamente espaços de participação e expressão. Isso envolve não apenas xs alunxs e professorxs quando estxs estão nos territórios escolares, mas também os processos de formação nos espaços de ensino superior, onde xs futurxs professorxs tecem seus aprendizados e significados em relação às teorias e pensam sobre suas futuras práticas profissionais.

Portanto, pensar a escola a partir de uma perspectiva democrática implica reconhecer que a construção de práticas inclusivas e participativas não se inicia apenas no exercício da docência, mas no próprio processo de formação docente. Antes de se materializarem na sala de aula, os princípios democráticos precisam ser vivenciados, problematizados e incorporados nos cursos de formação de professorxs. A democracia, nesse sentido, não pode ser compreendida

como conteúdo a ser transmitido, mas como fundamento *éticopolítico* do processo formativo. Trata-se de concebê-la como prática coletiva e singular de produção de conhecimentos, relações e modos de existência, capaz de orientar e transformar as ações pedagógicas e os projetos educativos comprometidos com a pluralidade, a participação e a justiça social.

Dessa maneira, a pesquisa *nosdoscom* os cotidianos escolares nos permite visualizar a democracia como um processo vivo, multifacetado e em constante transformação que se desenvolve para além dos muros da escola. Não se trata apenas de discutir estruturas formais de participação, mas de compreender como xs sujeitxs, em suas interações diárias e formativas, exercem sua capacidade de agir, decidir e criar novos sentidos para a educação.

Este texto nasce do diálogo entre professorxs da educação básica e do ensino superior: uma formada em pedagogia, o outro formado em geografia e a outra em história, mas que em suas diferentes práticas, questionam o lugar dos gêneros e das sexualidades nos cotidianos escolares e nas universidades, em que se formaram. Se, por um lado, no processo de formação destxs professorxs as questões relativas aos gêneros e às sexualidades foram ignoradas nos currículos formativos, por outro lado, nos cotidianos da educação básica, essas identidades, suas táticas de enfrentamentos e resistências aparecem e impactam de forma profunda a experiência escolar de cada alunx (Sepulveda, 2025).

A experiência viada com a formação

Durante a graduação de um dxs autorxs deste artigo, no curso de Licenciatura em Geografia, na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), somente uma matéria oferecida pelo Departamento de Geografia (DGEO) abordou institucionalmente o tema de gêneros e sexualidades: foi a disciplina Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia IV, as demais disciplinas que abordaram tal temática foram oferecidas pelo Departamento de Educação (DEDU), todas ministradas por uma professora pesquisadora do tema. Cabe ainda ressaltar que somente uma das disciplinas ofertada pelo DEDU era obrigatória, as demais eram optativas/eletivas, ou seja, nem todxs xs alunxs querem, podem ou necessitam cursar e isso influencia os conhecimentos que são construídos nos cursos de licenciaturas sobre as questões de gêneros e sexualidades. Segundo Sepulveda e Sepulveda (2021, p. 9):

> Atualmente, somos professorxs de duas universidades públicas, e recebemos muitas docentes de história, assim como estudantes de licenciatura da área para serem orientandxs nas monografias de final de curso, em mestrado e doutorado. A maioria delxs se queixa de não ter feito de modo aprofundado, ou mesmo de não ter feito em nenhum momento, a discussão sobre gêneros, sexualidades e história das mulheres em seus cursos de graduação, sentindo, assim, a necessidade de pesquisar sobre essas temáticas. (...) Sabemos, por relatos de estudantes que nos procuram, por vezes, algunxs professorxs ministram disciplinas eletivas sobre a história das mulheres ou gêneros, mas em relação às temáticas das sexualidades não há qualquer tipo de oferta. Contudo, as disciplinas não sendo de caráter obrigatório, nem todxs xs alunxs tecem conhecimentos sobre esses assuntos que são tão importantes para a futura prática profissional do ensino.

Em relação às temáticas dos gêneros e sexualidades, como afirmam Leão, Ribeiro e Bedin (2010) muitxs professorxs não sabem lidar com as violências e diferenças presentes nos cotidianos escolares. Em muitos cursos de formação inicial não são ministradas aulas e não se dialoga sobre a temática das diferenças de gêneros e sexualidades, jogando esse assunto "para escanteio".

De acordo com Corrêa (2024), não é difícil encontrar em muitos cotidianos escolares quem desconhece o que significa o termo homofobia, que inclusive é um conceito utilizado inicialmente para designar formas de aversão, medo ou hostilidade dirigidas a pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queers*, intersexos, assexuais, pansexuais e não-binários (LGBTQIAPN+).

Infelizmente, assistimos diariamente alunxs LGBTQIAPN+ sendo submetidxs a práticas discriminatórias, muitas vezes, motivadas por valores religiosos que influenciam em atitudes e discursos LGBTQIAPNfóbicos.

> Quando buscamos conversar com professores em formação (e já formados) a respeito de questões envolvendo gênero e sexualidade, a resposta era quase unânime: não falamos sobre gênero e sexualidade em nossas aulas porque não tivemos preparo para isso! E de fato não tiveram. Ao longo dos anos do curso de graduação, a ausência dessas questões no currículo, dá margem para que o assunto seja facultativo. Ou seja, depende da vontade ou não dos professores universitários tratarem ou não essas temáticas em suas aulas. Isso mostra que dessa forma a mudança, uma escola mais acolhedora com professores e professoras que se encontrem preparados para lidar com as diversidades é quase uma utopia (Escouto; Tonini, 2018, p. 189).

Como afirma Louro (1997, p. 67-68), "ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda 'eliminá-los', ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas 'normais' os/as conheçam e possam desejá-los/ as. Aqui, o silenciamento – ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da norma".

A ausência das temáticas de gêneros e sexualidades nos currículos dos cursos de formação docente é preocupante, pois evidencia os processos de invisibilização e marginalização que ainda atravessam esses debates no campo educacional. A restrita presença dessas discussões nos percursos formativos tende a limitar as possibilidades de reflexão crítica sobre as desigualdades produzidas por relações de gêneros e sexualidades, reduzindo as oportunidades de que futurxs professorxs desenvolvam conhecimentos e sensibilidades voltados ao enfrentamento dessas questões no cotidiano escolar.

Tal cenário contribui para a manutenção de práticas e estruturas excludentes, reforçando processos de silenciamento que afetam especialmente sujeitxs pertencentes às minorias sexuais e às maiorias historicamente minorizadas em função das desigualdades de gêneros. Dessa forma, a exclusão dessas temáticas da formação docente não representa apenas uma lacuna curricular, mas também um obstáculo à construção de práticas educativas comprometidas com a democracia, a diversidade e a justiça social (Santos, 2020).

> Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir" (Louro, 1997, p. 81).

Como a autora destaca muito bem, os gêneros e as sexualidades nos perpassam a todo o momento, ou seja, fazem parte dxs sujeitxs, e, por isso, destaca-se a importância de se trabalhar institucionalmente a temática.

Este assunto é muito delicado e muito importante para nós, já que um dxs autorxs deste texto sofreu processos discriminatórios por parecer/ser gay enquanto aluno da educação básica, porém, até chegar ao Ensino Médio, não tinha certeza de sua sexualidade, o que não impediu que as práticas preconceituosas ocorressem desde as séries iniciais do ensino fundamental. Na educação básica, foi alvo de piadas, perseguições e discriminações religiosas praticadas por alunxs evangélicxs, sabemos que é também por essa maneira que a LGBTQIAPNfobia se consolida, no intuito de menosprezar o "diferente" (Corrêa, 2024). Esses mecanismos fazem com que muitxs estudantes LGBTQIAPN+ adoeçam, cometam suicídio e/ou que sejam assassinadxs devido ao ódio e à intolerância.

Falar sobre este tema é de extrema importância para nós, não apenas por pertencermos a grupos minoritários ou de maioria minorizada, mas por conta dos números alarmantes de violência contra mulheres e a população LGBTQIAPN+ no Brasil. É necessário lembrar que o Brasil é um dos países mais perigosos do mundo para a população LGBTQIAPN+.

Algumas entidades como a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), o Grupo Gay da Bahia (GGB) e a Aliança Nacional LGBTI+ fazem levantamentos sobre assassinatos/mortes de pessoas pertencentes a grupos minoritários. Em relação aos dados apresentados no relatório lançado pelo GGB no início do ano de 2025, o Brasil continua no topo do *ranking* mundial de mortes/assassinatos de pessoas LGBTQIAPN+ do ano de 2024, foram registradas 291 mortes de pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil, um número maior do que no ano anterior, quando foram registradas 257 mortes violentas.

> É inegável o rastro de sangue LGBT+ derramado em território nacional, a ponto de nosso país aparecer na liderança mundial de tais crimes, sem que haja por parte do Estado brasileiro uma sinalização quanto a medidas emergenciais e em curto prazo para erradicar tal mortandade (Aliança Nacional LGBTI+; Grupo Gay da Bahia, 2022).

No que se refere à violência contra as mulheres, os indicadores revelam um cenário igualmente alarmante. De acordo com levantamento divulgado pelo portal G1, em março de 2025, cerca de 21,4 milhões de mulheres brasileiras afirmaram ter sofrido algum tipo de violência ao longo do último ano, o que corresponde a aproximadamente 37,5% da população feminina do país. Os dados indicam, ainda, que milhares de mulheres são vítimas de agressões físicas, psicológicas, morais, patrimoniais e sexuais diariamente, evidenciando a persistência de estruturas sociais marcadas pela desigualdade de gêneros e pela naturalização da violência.

Essas dinâmicas não se encontram dissociadas dos cotidianos escolares e universitários. As instituições educativas são atravessadas pelas mesmas relações sociais que estruturam a sociedade mais ampla, acolhendo crianças, adolescentes e jovens que convivem direta ou indiretamente com situações de violência em seus territórios, famílias e comunidades. Em muitos casos, são xs próprixs estudantes que experienciam essas formas de violação de direitos, carregando para o espaço escolar os impactos subjetivos, emocionais e materiais dessas vivências. Assim, as desigualdades de gêneros e as múltiplas formas de violência não constituem problemas externos à educação, mas questões que atravessam e condicionam os processos de escolarização e formação humana.

Mediante as tais exposições, percebe-se uma grande necessidade de se realizar pesquisas e elaborar projetos que visem à promoção da igualdade social e da não discriminação por conta da sexualidade e identidade de gênero[2]. Acreditamos que, para a redução desses números,

[2] É a maneira como o indivíduo se enxerga em relação ao seu próprio gênero, ou seja, é como a pessoa se reconhece: homem, mulher, de ambos os gêneros, ou ainda não se identificando com nenhum dos gêneros. É um

precisamos de iniciativas no campo da educação, seja tecendo formação continuada de docentes com palestras, cursos ou na elaboração de materiais educativos sobre gêneros e sexualidades para comunidades escolares e/ou universitárias.

Investigar como os cursos de licenciatura se posicionam e compreendem a importância da discussão dessas temáticas é importante para viabilizar formações que atuem no preconceito contra uma população que já é tão marginalizada.

Esse cenário evidencia que a ausência dessas discussões na formação inicial de professorxs não pode ser compreendida como uma lacuna meramente curricular, mas como parte de disputas políticas e ideológicas que atravessam a educação. Ao silenciar os debates sobre gêneros e sexualidades, limita-se a possibilidade de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a democracia, os direitos humanos e o enfrentamento das desigualdades, fragilizando o papel da escola como espaço de acolhimento, respeito às diferenças e promoção da justiça social.

Atualmente, vivemos momentos de ataques à educação pública no Brasil, em que algumxs políticxs conservadorxs[3] tentam colocar a sociedade contra xs professorxs, utilizando-se de discursos que tentam representar essxs profissionais como pessoas que querem ensinar sexo e práticas sexuais para as crianças e jovens. Aproveitando-se desse tipo de discurso, por exemplo, retiraram as palavras gêneros e sexualidades de documentos oficiais como Planos de Educação Municipais e Estaduais e até mesmo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada no ano de 2018.

> Jamais dispostos a promover a tolerância, o respeito, reconhecendo os gêneros e as diversidades sexuais, os integrantes da aliança conservadora agiram junto as instâncias competentes para institucionalizar a censura. Disputando seus interesses em torno do currículo, promoveram a retirada dos descritores gênero e diversidade sexual da BNCC (Evangelista; Gonçalves, 2020, p. 13).

Porém, as universidades têm autonomia para se posicionarem contra tal situação e podem promover discussões e práticas curriculares que considerem as muitas minorias presentes em nossa sociedade.

Como afirma Caetano (2016, p. 137), "[...] nós carecemos de uma motivação interna para o momento da luta". Sendo assim, nossa motivação com este artigo é contribuir para que

processo de construção ou desconstrução em relação ao seu comportamento social (Sepulveda; Corrêa; Freire, 2021, p. 49).

[3] Segundo Bonazzi (2000), fica mais fácil entender o conceito de conservador pela variedade de significados atribuídos ao adjetivo, do que entender o substantivo conservadorismo pela dificuldade de determinar a sua natureza e os seus fins.

professorxs possam lidar de outros modos com alunxs LGBTQIAPN+ nas escolas e universidades, sobretudo com vistas ao posicionamento em relação aos preconceitos contra os gêneros e sexualidades dissidentes. Temos como intuito contribuir que alunxs como um dxs autorxs deste artigo não sofram tantos processos excludentes nos vários *espaçostempos* escolares. Precisamos ter em mente que quando professorxs não interferem em relação a práticas LGBTQIAPNfóbicas, estão se colocando ao lado dx opressorx e, assim, acabam referendando que essas situações ocorram.

Essas reflexões não emergem apenas de um compromisso *teóricopolítico* com a defesa de uma educação democrática e comprometida com os direitos humanos. Elas também são atravessadas pelas experiências vividas nos cotidianos da formação docente, evidenciando que as disputas em torno dos gêneros, das sexualidades, da laicidade e dos conservadorismos se materializam nas trajetórias de quem se forma para atuar na educação. Nesse sentido, ao assumirmos que o conhecimento é produzido *nosdoscom* os cotidianos, compreendemos que as experiências formativas também constituem potentes espaços de problematização das ausências, dos silenciamentos e das possibilidades de resistência.

A experiência feminista nos cotidianos escolares

Para uma das autoras desta pesquisa, a formação inicial no curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) constituiu um importante *espaçotempo* de aproximação com os debates acerca da democracia, da laicidade e dos conservadorismos religiosos. Contudo, tais discussões apareceram de forma desigual ao longo da formação, dependendo, em grande medida, do compromisso político e pedagógico de alguns docentes. Essa experiência evidencia que as disputas de sentido em torno dos currículos, intensificadas pelo avanço de discursos conservadores e pelos pânicos morais que atravessam o Brasil e outros países da América Latina, não se restringem aos espaços escolares, mas também permeiam a formação inicial de professorxs. Ao mesmo tempo, demonstra que é justamente nos cotidianos das universidades e das escolas que se constroem possibilidades de resistência e insurgência, por meio de práticas docentes comprometidas com a democracia, a laicidade e o reconhecimento das diferenças. Fortalecer essas discussões nos currículos de formação docente significa ampliar as condições para que professorxs enfrentem, em seus cotidianos escolares, os discursos de ódio, as tentativas de censura e os processos de exclusão dirigidos às questões de gêneros e sexualidades, produzindo redes educativas capazes de afirmar a justiça social e os direitos humanos.

As narrativas que buscam silenciar tais discussões *nosdoscom* os cotidianos escolares e das universidades não são ações isoladas, mas compõem uma agenda política conservadora que se integra com pautas neoliberais e morais, promovendo um ataque aos avanços democráticos e fomentando a agenda da extrema direita do cenário político brasileiro, que tem como seus principais alvos a escola, a universidade e os professores. O Movimento Escola Sem Partido (MESP)[4] é um dos grandes propagadores dessas narrativas.

> Sendo assim, os defensores do Escola sem Partido iniciaram uma forte campanha contra as escolas e universidades, acusando xs professorxs de serem "doutrinadores" e xs ameaçando. A geração de medo passou a ser sua principal arma. Novos inimigos emergem, desse processo: os movimentos identitários, em especial aqueles que defendem pautas feministas e LGBTIS+. A narrativa do Escola sem Partido, vitaminada pelo discurso religioso, encontrou abrigo político na família Bolsonaro, que encomendou ao procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib – não por acaso, coordenador daquele movimento –, um modelo de projeto de lei com base nos argumentos do Escola sem Partido, no intuito de ser apresentado para políticos, estimulando-os a construir projetos similares em todos os entes federados. Com isso, o resultado mais efetivo foi o ataque e a caça aos projetos de lei que defendessem de alguma forma as pautas de gênero. Foi essa onda de ataques que atingiu em cheio a BNCC (Sepulveda; Sepulveda, 2019b, p. 884)

Os retrocessos democráticos são percebidos em documentos que estruturam as dinâmicas pedagógicas *nosdoscom* os cotidianos escolares, como a BNCC, que em muitas instituições educacionais ocupa lugar central. O avanço dos setores conservadores e religiosos na formulação das diretrizes educacionais no Brasil obteve sucesso especial com a inclusão do Ensino Religioso na BNCC, sem, no entanto, estabelecer mecanismos de fiscalização sobre a natureza do ensino oferecido nessa disciplina. Essa ausência de regulação geral abre espaço para interpretações diversas e, potencialmente, para práticas que possam conflitar com os princípios do Estado laico e da pluralidade e a democracia.

Muitas escolas, enquanto espaços sociais e institucionais, operam sob uma lógica normatizadora, que busca padronizar comportamentos e eliminar as diferenças, especialmente no que diz respeito às identidades de gêneros e sexualidades dissidentes. Essa perspectiva resulta na exclusão sistemática do debate sobre as diferenças e na manutenção de um modelo educacional que reforça valores normativos e hegemônicos. De acordo com Caetano (2016, p. 194), "Nessa lógica normalizada não somos apenas nós que determinamos os gêneros de nossos

[4] A Escola Sem Partido foi um movimento político e ideológico criado no Brasil em 2004, com o objetivo declarado de combater a "doutrinação ideológica" nas escolas. Seus defensores argumentavam que os professores estariam impondo visões políticas, filosóficas e morais aos estudantes.

corpos; eles são configurados por intermédio dos diálogos com as tecnologias educativas e performativas que nos regulam [...]".

Essa realidade se manifesta na dificuldade que muitos docentes apresentam ao lidar com estudantes que expressam identidades e comportamentos dissidentes das normas de gêneros e sexualidades convencionais. Para essas crianças e adolescentes, a linguagem escolar pode se tornar um instrumento de violência simbólica, negando-lhes a possibilidade de se aprofundarem e de desenvolverem uma compreensão crítica de si mesmos.

> Os acessórios estão dispostos em fronteiras bem definidas todos os dias nas escolas, nas famílias, nas instituições disciplinares. É como se estivessem arquitetonicamente elaborados para que não exista desordem nos gêneros nem, por consequência, tumulto nas identidades sexuais. Tudo parece se projetar de modo panóptico para preparar os corpos heteronormativos. Nada parece escapar aos olhares das instituições reguladoras, que observam a forma como seus tutelados sentam, caminham, gesticulam, falam, desejam: produzem suas performatividades (Caetano, 2016, p. 179).

Nesse contexto, iniciativas políticas como o MESP exemplificam estratégias de controle sobre o ambiente escolar, limitando a abordagem de temas relacionados às diferenças de gêneros e sexualidades sob o pretexto de uma suposta neutralidade ideológica. Contudo, ao contrário de promover um espaço plural, tais propostas visam consolidar a escola como um aparato disciplinador e repressor, responsável pela formação de sujeitxs normativxs e subordinadxs a estruturas patriarcais[5], coloniais e racializadas, fundamentadas em uma perspectiva cristã conservadora. Esse processo não apenas exclui e marginaliza sujeitxs dissidentes, mas também reafirma modelos sociais que perpetuam desigualdades e violências estruturais.

Além disso, muitas instituições de ensino operam sob um modelo restritivo e binário de compreensão dos gêneros e das sexualidades, reforçando a ideia de que tais aspectos da subjetividade só podem ser manifestados na vida adulta. Dessa forma, impedem crianças e jovens de expressarem plenamente suas identidades, criando mecanismos regulatórios que limitam a liberdade de ser e existir. Conforme apontam Corrêa e Sepulveda (2021), esses processos atuam como dispositivos de subjetivação que estabelecem padrões de condutas esperadas e aceitas, influenciando a forma como todxs xs alunxs compreendem e performam suas identidades de gêneros e orientação sexual. Muitas escolas, nesse sentido, tornam-se

[5] A cultura patriarcal é desenvolvida no interior de um sistema social em que homens adultos mantêm o controle, o poder e a liderança política (Sepulveda; Sepulveda, 2019a, p. 62-63).

espaços de socialização que impõem normas hegemônicas e disciplinares, corpos e subjetividades em conformidade com as expectativas sociais.

Diante desse cenário, torna-se fundamental discutir a formação docente e o papel da educação na desconstrução dessas normatividades. É essencial refletir sobre o quanto os processos formativos dxs professorxs possibilitam a descolonização das práticas pedagógicas, promovendo uma atuação crítica e comprometida com as diferenças. Sem essa transformação, há o risco de a prática docente perpetuar discursos de ódio, invisibilizando e negando a existência daqueles que não se encaixam nos padrões hegemônicos dos gêneros e sexualidades. Portanto, é necessário que a formação docente contemple o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as relações de poder que atravessam as escolas, possibilitando que tais instituições não sejam instrumentos de exclusão, mas espaços de *conhecimentossignificações*, autonomia e emancipação para todxs xs sujeitxs que nela se formam.

As vivências cotidianas em salas de aula da rede pública e privada do município de Niterói (RJ) foram decisivas para que uma das autoras deste artigo despertasse seu interesse pelas interseções entre laicidade, democracia, conservadorismos e os cotidianos escolares. As experiências práticas sinalizaram (Ginzburg, 1989) serem dinâmicas e que estão imersas em uma complexa rede de *sentidossignificações*, políticas, culturais e morais. Pela mediação de famílias, estudantes e membros da equipe pedagógica, emergiu com nitidez um entrelaçamento entre discursos religiosos, valores morais tradicionais e concepções pedagógicas que, em muitos casos, operaram para restringir a pluralidade e impor uma única forma de ser e existir na infância – uma forma profundamente marcada pelo binarismo de gêneros e pela cisheteronormatividade[6].

Exemplos aparentemente banais, como a solicitação de uma família para que a filha não corresse durante o recreio porque "chegava despenteada em casa", a recomendação da equipe pedagógica para evitar discussões que desafiem as normas de gêneros, como afirmar que bonecas são brinquedos infantis, e não exclusivamente femininos, evidenciam a força normativa desses discursos no cotidiano escolar. São posicionamentos que, embora muitas vezes naturalizados, atuam na produção e reprodução de uma cultura escolar sexista[7] e

[6] A heteronormatividade ou a cisheteronormatividade, por ser considerada a "norma dominante" da sexualidade, ocupa hierarquicamente uma posição de "superioridade" em relação às demais, que acabam sendo percebidas desqualificadamente (Corrêa; Sepulveda, 2021).

[7] Comportamento de indivíduos que são contra a igualdade de direitos e deveres entre os gêneros. Esses sujeitos expressam por opiniões ou atitudes que o homem heterossexual é superior a todos os demais seres humanos que não se encaixam dentro desse padrão (Sepulveda; Corrêa; Freire, 2021, p. 53).

patriarcal, que reforça estereótipos de gêneros e constrange a autonomia das crianças em sua expressão subjetiva.

Um episódio vivenciado durante o recreio, em uma escola particular onde uma das autorxs deste artigo atuava com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, ilustra essa lógica excludente: um menino, em lágrimas, relatava à professora que havia sido impedido de brincar de salão de beleza com suas colegas. A resposta da docente, "vai brincar de futebol com os meninos, salão não é brincadeira pra você", em vez de acolher e validar a experiência da criança, reafirma a exclusão simbólica ao reforçar estereótipos de gêneros e a separação normativa entre "brincadeiras de menino" e "brincadeiras de menina". O gesto, ainda que muitas vezes inconsciente, expressa como algumas escolas podem operar como agente de reprodução de valores conservadores, reforçando desigualdades e delimitando espaços de pertencimento.

> A escola é uma das instituições sociais que atua na regulação dos gêneros, das sexualidades e na modulação de condutas. Por isso, tende a reafirmar o padrão heteronormativo da sociedade, desta maneira os papeis sociais de meninas e meninos são também uniformizados por esta instituição. Os meninos devem se comportar como machos, devem ser viris e dominadores, já as meninas precisam ser dóceis, meigas, educadas e passivas. Dessa forma, a maioria das escolas controla, constrói, reconstrói, naturaliza a sexualidade e indica os espaços sociais que os corpos devem ocupar (Sepulveda; Sepulveda; Luz, 2016, p. 4-5).

Portanto, é possível indiciar que muitas práticas escolares são sustentadas por uma moralidade conservadora religiosa, que estrutura o cotidiano pedagógico a partir de uma lógica binária, normativa e excludente de gêneros e sexualidades. Tais práticas silenciam, marginalizam e disciplinam as diferenças, fazendo com que muitas escolas se constituam como instituições que reproduzem o machismo, a misoginia e a LGBTQIAPNfobia. A invisibilização desses temas no currículo dos cursos de formação de professores, somada à insegurança ou desconhecimento de educadoras sobre como agir diante de situações discriminatórias, resulta em uma naturalização da violência simbólica e em uma fragilidade na formação ética e cidadã dxs sujeitxs escolares.

Nesse contexto, torna-se urgente incorporar de forma crítica, sistemática e permanente os debates sobre os gêneros, as sexualidades e a laicidade nos processos de formação inicial e continuada de professorxs. Mais do que temas específicos, essas discussões constituem dimensões fundamentais para a consolidação de uma educação comprometida com a democracia, os direitos humanos e o reconhecimento da pluralidade social. A formação docente precisa possibilitar a compreensão dos impactos produzidos pelos discursos conservadores que,

ao disputarem a cultura e o senso comum, buscam restringir direitos, deslegitimar diferenças e enfraquecer princípios democráticos historicamente conquistados.

Nesse cenário, a laicidade assume papel central não apenas como princípio jurídico de separação entre Estado e religião, mas como condição cultural e política para a garantia da convivência democrática entre distintas crenças, identidades e formas de existência. Torna-se, portanto, fundamental oferecer subsídios teóricos, éticos, políticos e legais que fortaleçam a atuação docente diante dessas disputas, possibilitando a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a justiça social e a defesa de uma escola democrática, plural e laica.

> Assim, para formar "corpos dóceis", "vesti-los adequadamente de acordo com o traje sugerido" é necessário que a disciplinarização seja mantida nas formações de Ensino Superior e chegue, sem percalços, às salas de aula nos níveis elementares, constituindo uma rede que se estende em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, são adaptados, retocados e reconfigurados os modelos e os currículos educacionais, adequando-se à política de formação de professores/as ao padrão de desenvolvimento que se pretende forjar (Silva, 2015, p. 89-90).

Muitxs docentes reproduzem o machismo[8] e os preconceitos estruturais de forma inconsciente; outrxs tantxs se paralisam frente a situações de discriminação por não saberem como intervir ou por medo de retaliação. Corrêa (2024) nos alerta sobre isso, pois muitxs docentes só trabalham com essa temática, a partir da demanda de alunxs que trazem suas experiências para sala de aula.

> Tenho muito receio com esses discursos, sobre falta de conhecimento ou somente a partir da demanda de determinadas turmas, uma vez que tudo isso pode ser o indício de inúmeras coisas, inclusive preconceito. É de se questionar esses posicionamentos, indagando se é somente desconhecimento ou se tem outros não saberes por trás dessas alegações (Corrêa, 2024, p. 71).

Por isso, é essencial valorizar e divulgar experiências pedagógicas emancipatórias, contra coloniais e contra hegemônicas, que oferecem alternativas concretas de resistência e transformação *nosdoscom* os cotidianos escolares. Ao compartilhar essas práticas, outrxs educadorxs se sentem fortalecidxs e legitimadxs para também criar suas próprias estratégias de enfrentamento às violências simbólicas e estruturais. Uma formação docente comprometida com a democracia precisa ter como eixo central a defesa dos direitos humanos, articulando os

[8] O machismo é o comportamento, expresso por opiniões e atitudes, de um indivíduo que recusa a igualdade de direitos e deveres entre os gêneros sexuais, favorecendo e enaltecendo o sexo masculino sobre o feminino (Sepulveda; Sepulveda, 2019a, p. 63).

fundamentos teóricos à realidade social, histórica e política que constitui os espaços educativos. Só assim a escola poderá, de fato, cumprir seu papel de formação integral, crítica e cidadã.

Uma teoria e prática interseccional que alinhe raça, classe, gêneros e sexualidades deve estar presente nos processos formativos das licenciaturas, para que possa embasar e fundamentar, bem como possibilitar instrumentos teóricos e legais ao corpo discente sobre como os cotidianos escolares podem e devem ser espaços para a busca de uma educação que esteja implicada a favor da justiça social.

> Como visa a entender e analisar a complexidade do mundo, a interseccionalidade requer estratégias complexas. Em vez de proclamar que a complexidade é importante, nossa intenção é demonstrar por uma seleção de casos essa natureza multifacetada da interseccionalidade. Cada um desses casos é uma versão altamente abreviada de um argumento interseccional bem mais complexo. [...] Interseções de raça e gênero podem apontar para a necessidade de uma análise de classes ou interseções de nação e sexualidades podem indicar a necessidade de outras categorias de análise. Tal complexidade não facilita a vida de ninguém, ela complica o trabalho e pode ser uma fonte de frustração para acadêmicos, profissionais e ativistas de ambos os sexos. No entanto, a complexidade não é consequência do uso da interseccionalidade como ferramenta analítica, mas algo que aprofunda a análise interseccional. [...] O que faz com que um projeto seja interseccional crítico é a sua conexão com a justiça social (Collins; Bilge, 2021, p. 48).

Enquanto bolsista de mestrado do Colégio Universitário Geraldo Reis, uma das autoras deste texto, atuando em uma turma de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental 1, desenvolveu um trabalho literário com os alunos que nasceu de uma coleção de livros “Mulheres Brasileiras”, onde é contada a biografia de quatro mulheres negras: Carolina de Jesus, Sueli Carneiro, Laudelina de Campos Melo e Conceição Evaristo. Por meio da vida dessas mulheres, junto aos alunos, foi recuperada a biografia de suas mães, avós, irmãs. Mulheres de seus cotidianos, suas lutas e enfrentamentos dentro de uma sociedade marcada pelo racismo, pelo machismo e pelo conservadorismo religioso.

Por meio da escrita das biografias de mulheres significativas em suas trajetórias de vida, as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre questões relacionadas a classe social, raça, gênero e laicidade, articulando essas discussões aos conteúdos previstos no currículo escolar, como ortografia, gêneros textuais, estrutura e organização da escrita. O compartilhamento das produções em sala de aula possibilitou que reconhecessem suas próprias histórias e as de suas famílias como experiências atravessadas por múltiplas dimensões sociais, culturais, políticas e territoriais. Nesse processo, as crianças passaram a compreender que as trajetórias humanas não podem ser analisadas de forma isolada, mas demandam um olhar atento às intersecções que constituem a vida cotidiana.

A experiência evidenciou que é possível contracolonizar (Santos, 2023) práticas preconceituosas historicamente produzidas e reproduzidas nos cotidianos escolares, articulando as demandas pedagógicas às questões sociais e políticas que participam da formação dos sujeitxs. Ao mesmo tempo em que desenvolveram habilidades relacionadas à leitura e à escrita, as crianças problematizaram desigualdades e reconheceram a diversidade presente em suas comunidades. O trabalho permitiu valorizar saberes e práticas culturais frequentemente invisibilizados no espaço escolar, incluindo as religiões de matriz africana vivenciadas por mães, avós e outros familiares, favorecendo reflexões sobre intolerância religiosa, respeito às diferenças e a importância da laicidade como condição para a convivência democrática.

Além disso, possibilitou compreender como raça, classe e gênero constituem dimensões profundamente articuladas na produção das desigualdades sociais, contribuindo para a construção de perspectivas mais críticas, inclusivas e comprometidas com os direitos humanos.

> Preferimos, assim, indicar as táticas, as linhas de fuga, as multiplicidades, as hibridizações, os atravessamentos e as diferenciações como processos vitais que criam outros modos de existência que não se limitam a reproduzir as formas de subjetividade dominantes. Para nós, os currículos, em práticas produzidas localmente, e os pensamentos que sobre eles são produzidos, aparecem a partir do embate entre as múltiplas micropolíticas engendradas em práticas cotidianas que envolvem, sob diferentes aspectos e em diferentes contextos, as atividades de aprender-ensinar, pesquisar e narrar, fazer-pensar (Alves; Soares; Berino, 2012, p. 51).

Portanto, os cotidianos escolares não podem ser compreendidos apenas como espaços de reprodução das racionalidades neoliberais e das investidas conservadoras que atravessam a sociedade contemporânea. Eles constituem, igualmente, territórios de criação, negociação e resistência, nos quais emergem práticas pedagógicas capazes de fortalecer a democracia, ampliar o reconhecimento das diferenças e promover a defesa dos direitos humanos. Nesse sentido, a escola se configura como espaço privilegiado para a construção de outras formas de existência e convivência, sustentadas pelo diálogo, pela pluralidade e pela justiça social.

É nessa direção que as reflexões de Antônio Bispo dos Santos (2023) contribuem para ampliar a compreensão das relações estabelecidas nos cotidianos escolares. Ao problematizar os efeitos do colonialismo e do capitalismo sobre os povos indígenas e afro-brasileiros, o autor evidencia como esses processos atuam na produção das identidades, dos saberes, das culturas e das formas de relação com o território, a natureza e a coletividade. Sua perspectiva convida a questionar concepções universalizantes e hierarquizantes que historicamente estruturaram a educação brasileira, ao mesmo tempo em que valoriza modos outros de produzir conhecimento e de habitar o mundo.

Assim, os cotidianos escolares podem ser compreendidos como espaços nos quais se expressam as marcas dessas disputas históricas, mas também como lugares férteis para práticas de contracolonização, capazes de tensionar desigualdades, valorizar saberes subalternizados e fortalecer projetos educativos comprometidos com a democracia, a diversidade e a dignidade humana.

A colonização não se limita à ocupação territorial, mas se estabelece como um processo violento de dominação e exclusão, silenciando vozes que divergem das imposições hegemônicas. Santos (2023), que vê o cotidiano como enfrentamento e possibilidade, nos convida a contracolonizar nossas práticas. Quando o Estado opera dentro de uma lógica colonialista, sua estrutura de poder permanece inalterada, independentemente da orientação política do governo – seja ele de direita ou de esquerda.

Isso ocorre porque suas práticas seguem sendo impositivas e excludentes, negando a existência do outro ao privilegiar um modus operandi capitalista, que perpetua hierarquias e desigualdades. Diante dessa realidade, ainda de acordo com Santos (2023), o autor nos propõe um caminho que vai além da defesa da pluralidade, desafiando-nos a repensar profundamente os alicerces desse sistema e suas dinâmicas de dominação; ele nos propõe "[...] contracolonizar a estrutura organizativa[...]" (Santos, 2023, p. 74).

As escolas e universidades devem ser reconhecidas como espaços de possibilidades e resistências, onde a escuta e a fala sejam práticas fundamentais. Mais do que ambientes de transmissão de conhecimento, elas precisam se afirmar como territórios de acolhimento e valorização das diferenças, onde corpos, culturas, memórias, sexualidades, identidades de gênero e diferentes expressões religiosas não sejam colonizadas, padronizadas ou silenciadas, mas sim respeitadas e legitimadas em sua pluralidade. É imprescindível que contracolonizemos as estruturas hierárquicas e antidemocráticas de nossos cotidianos, escolares e acadêmicos.

Breves considerações

A vivência e a efetivação de uma experiência verdadeiramente democrática no âmbito das instituições escolares e universitárias não podem nem devem ser reduzidas, de maneira simplista ou meramente burocrática, à mera observância e ao estrito cumprimento de normativas institucionais preestabelecidas, tampouco à aplicação automática de diretrizes pedagógicas que, muitas vezes, carecem de uma conexão efetiva com a realidade complexa e dinâmica dxs sujeitxs envolvidxs no processo educativo.

A democracia nos espaços escolares e universitários vai além dos documentos e das resoluções formais: ela se tece, de modo mais profundo e significativo, nas tramas *nosdoscom* os cotidianos, nos gestos e interações entre xs diversxs sujeitxs que compõem a comunidade escolar e acadêmica, nas múltiplas e por vezes conflituosas relações interpessoais e institucionais, nas tensões que surgem de conflitos de interesse e, sobretudo, nas táticas de resistências que emergem frente a uma estrutura educacional ainda muitas vezes marcada por um viés normativo, que tende a valorizar padrões hegemônicos e, em consequência, silenciar ou invisibilizar as diferenças e dissidências de gêneros e sexualidades.

Como já discutido anteriormente, a carência, ou até mesmo algumas ausências de espaços destinados ao debate crítico e à reflexão acerca das temáticas dos gêneros e das sexualidades, tanto na formação dxs professorxs quanto nos próprios currículos escolares, não sinaliza apenas uma lacuna pontual ou um descuido administrativo. Pelo contrário, torna-se indício da expressão de uma lógica institucional que, muitas vezes, mascara um desinteresse deliberado, traduzido em omissão, o que por sua vez é uma pista de um projeto político mais amplo e estruturalmente articulado, cujo objetivo é perpetuar as estruturas de poder e dominação historicamente instituídas.

Essas estruturas atravessam e conformam os modos de funcionamento de muitas escolas e universidades e, de maneira mais abrangente, de boa parte da sociedade, sustentando relações hierárquicas que operam pela exclusão e marginalização de sujeitxs cujas existências fogem às normas impostas.

As diferentes formas de violência, simbólicas, físicas, psicológicas e institucionais que atingem de forma sistemática as mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ não podem ser compreendidas como fenômenos isolados ou desvinculados dos processos de formação educacional. Muito pelo contrário, a não inclusão desses temas nas pautas pedagógicas e formativas das escolas e dos cursos de formação de professorxs contribui ativamente para a naturalização e perpetuação de práticas discriminatórias e excludentes que se manifestam cotidianamente *nosdoscom os* espaços escolares e universitários. “É essencial reconhecer que a violência e a discriminação contra pessoas LGBTQIAPN+ persistem em nossa sociedade, sendo exacerbadas por políticas públicas excludentes e discursos de ódio” (Corrêa, 2024, p. 116-117).

Diante disso, torna-se imperioso repensar a formação docente como um processo que não se esgota em cursos ou disciplinas impermeáveis, mas que deve ser entendido como um movimento contínuo, reflexivo e crítico, orientado por princípios éticos e pelo compromisso

intransferível com a justiça social, a equidade e a promoção de uma educação verdadeiramente democrática, plural e inclusiva.

As escolas que desejamos construir — e pelas quais devemos lutar — são aquelas que se constituem como espaços de acolhimento, de escuta atenta e de valorização das múltiplas formas de ser, existir e habitar o mundo. Sendo instituições que compreendam que as identidades não são desvios a serem corrigidos, mas expressões legítimas, potentes e plenas das diferenças humanas em todas as suas riquezas e complexidades. São escolas e universidades que se recusem a silenciar, que se comprometam com o debate honesto e respeitoso, e que reconheçam a importância e a urgência de formar professorxs capazes de abordar, com sensibilidade, empatia e competência, questões tão fundamentais como gêneros, sexualidades, raças e classes.

> Porém, atualmente milito também para que os espaços formativos, principalmente os de formação de professorxs se sensibilizem para lidar de forma mais eficaz com as questões de gêneros e sexualidades, pois, a constatação de que muitxs docentes evitam abordar tais temas por falta de conhecimento ou por considerá-los complexos, revela a necessidade urgente de uma revisão curricular nos cursos de formação de professorxs (Corrêa, 2024, p. 117).

O desafio que se impõe diante de nós não é pequeno. Ele é, na verdade, de proporções consideráveis, mas, ao mesmo tempo, urgente e inadiável. Trata-se da necessidade de, *nosdoscom* os cotidianos — expressão que aponta para a construção conjunta e situada do conhecimento —, desenvolver práticas educativas que desafiem e subvertam a lógica do controle, da padronização e da exclusão e que, por outro lado, apontem caminhos viáveis e esperançáveis para a emancipação dxs sujeitxs em toda a sua potência criativa, política e existencial.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In:* OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.

ALVES, Nilda Guimarães; SOARES, Maria da Conceição Silva; BERINO, Aristóteles de Paula. "Como e até onde é possível pensar diferente?": micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 49-66, 2012. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24251. Acesso em: 21 mar. 2025.

BONAZZI, Tiziano. Conservadorismo. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 5. ed. Brasília: Editora UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000. v. 1, p. 242-246.

BRASIL. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

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

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Cid Knipel. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CORRÊA, Renan. **Vai ter viado no mestrado sim, e eu nem sou pioneiro: quebrando armários no curso de licenciatura em Geografia na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. 2024. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

CORRÊA, Renan; SEPULVEDA, Denize. A importância das discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas: combatendo práticas conservadoras misóginas e LGBTIfóbicas. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 278-296, 2021. DOI: 10.34019/1984-5499.2021.v23.33967. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/33967. Acesso em: 21 mar. 2026.

ESCOUTO, Cláudia Maliszewski; TONINI, Ivaine Maria. Gênero e sexualidade: onde estão essas questões no currículo da licenciatura em Geografia da UFRGS? **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 186-190, 2018. DOI: 10.22456/1982-0003.85858. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/85858. Acesso em: 29 mar. 2026.

EVANGELISTA, Anderson Pereira; GONÇALVES, Rafael Marques. Gênero e diversidade sexual na base nacional comum curricular: descritores ausentes que tornam abjetos os corpos transgressores da norma. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. 1-26, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1233. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1233. Acesso em: 3 jan. 2026.

GASTALDI, Alexandre Bogas Fraga; BENEVIDES, Bruna; COUTINHO, Gustavo (org.). **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil**: dossiê 2022. Florianópolis: Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA; ABGLT, 2023. Disponível em: https://observatoriolgbtima.com.br/wp-content/uploads/2023/05/Dossie-de-Mortes-e-Violencias-Contra-LGBTI-no-Brasil-2022-ACONTECE-ANTRA-ABGLT.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; BEDIN, Regina Célia. Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 36-52, 2010. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2015. Acesso em: 28 maio 2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos "pensadospraticados" pelos "praticantespensantes" dos cotidianos das escolas. *In:* FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012. p. 47-70.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; MOTT, Luiz (org.). **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil**: relatório 2021. 1. ed. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2022. (Relatórios do Grupo Gay da Bahia, 1). Disponível em: https://grupogaydabahia.com.br/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2024/02/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Richard. **Maioria minorizada**: um dispositivo analítico de racialidade. Rio de Janeiro: Telha, 2020.

SEPULVEDA, Denize. **Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar**: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias. Curitiba: CRV, 2025.

SEPULVEDA, Denize; CORRÊA, Renan; FREIRE, Priscila. **Gêneros e sexualidades**: noções, símbolos e datas. Rio de Janeiro: Ed. dos Autores, 2021.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Trabalhando questões de gêneros: criando e recriando currículos para a valorização do feminino. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 58-80, 2019a. DOI: 10.12957/periferia.2019.42273. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/42273. Acesso em: 11 jun. 2026.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. O ensino de história, a história das mulheres, os gêneros e as sexualidades. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. especial, 2021. DOI: 10.34019/2447-5246.2021.v26.34940. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/34940. Acesso em: 12 jun. 2026.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio; LUZ, Luiz Otavio Ferreira da. A sexualidade e o gênero nos cotidianos das escolas: a questão da diferença e o padrão heteronormativo. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE, 4., 2016, Vitória. **Anais** [...]: Fundamentalismos e violências. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. p. 44.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 868-892, 2019b. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sepulveda-sepulveda.pdf. Acesso em: 5 jun. 2026.

SILVA, Kelly da. **Currículo e gênero**: a sexualidade na formação docente. Curitiba: Appris, 2015.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Renan Corrêa. Mestre em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela UERJ. Doutorando em Educação pela UERJ. Professor de Geografia e membro do Grupo de Pesquisa GESDI. Bolsista CAPES.
Contribuição de autoria (CRediT): Conceituação, Investigação, Metodologia e Redação.
Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/6024484066696308
Juliana Padilha de Oliveira. Mestrado em Educação pela UFF. Doutoranda em Educação pela UFF. Membro do GEPCEB/UFF, do GESDI/UERJ-FFP e do OLÉ/UFF.
Contribuição de autoria (CRediT): Investigação, Metodologia, Conceituação e Redação – rascunho original.
Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/0762125628170300
Denize Sepulveda. Doutora em Educação pela UERJ. Professora da UERJ e líder do grupo de pesquisa GESDI. Bolsista do programa Prociência/UERJ e do programa JCNE/FAPERJ.
Contribuição de autoria (CRediT): Conceituação, Metodologia, Investigação e Redação – revisão e edição.
Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/9823519245400422

Como referenciar

CORRÊA, Renan; OLIVEIRA, Juliana; SEPULVEDA, Denize. Experiências democráticas: incômodos viados e feministas na formação docente. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 19, n. 3, e79830, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i3.79830.