Revista Eletrônica Pesquiseduca
Revista do Programa de Pós-Graduaçãoem Educação
v. 18 n. 50 (2026)
set/dez
ISSN: 2177-1626

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Texto recebido em: 2026-09-14
Texto aprovado em: 2026-11-06

DOI: 10.58422/repesq.2026.e2050

"Seu conhecimento não serve para o município": profanar ritos e (re)inventar o valor do saber na Educação Básica

"Your knowledge is of no use to the municipality": profaning rites and (re)inventing the value of knowledge in Basic Education

"Sus conocimientos no le sirven al municipio": profanar ritos y (re)inventar el valor del conocimiento en la Educación Básica

Nilcelio Sacramento de Sousa[1]
nilsousa@mail.uft.edu.br
https://orcid.org/0000-0002-8908-1841

Resumo

Este estudo problematiza as disputas em torno da legitimidade do conhecimento na Educação Básica a partir de uma experiência vivida pelo *professorpesquisador* diante da afirmação: *"Procure para onde ir, pois o seu conhecimento não serve para o município"*. A partir desse acontecimento, compreendido não como episódio isolado, mas como experiência provocadora, buscamos refletir sobre os modos pelos quais determinados saberes são reconhecidos, enquanto outros são desautorizados e silenciados no contexto da educação pública municipal. A pesquisa tem como objetivo compreender como as relações de poder, os ritos escolares e as políticas educacionais produzem hierarquizações de saberes, interferindo na formação docente, no currículo, na autoria e nos modos de existir, *ensinaraprender* na escola pública. Assumimos como caminho teórico-metodológico a pesquisa narrativa, compreendendo que as experiências vividas constituem possibilidades de produção de conhecimento situado, encarnado e atravessado por relações sociais, políticas e institucionais. A narrativa do *professorpesquisador* é tomada como campo de investigação para problematizar dispositivos de controle presentes nos cotidianos escolares, especialmente aqueles que transformam práticas historicamente construídas em ritos naturalizados. Nesse movimento, dialogamos com a noção de pedagogia profana para pensar possibilidades de deslocamento desses ritos, defendendo uma educação

1. Professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2022). Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (2016). Membro da Associação Brasileira de Currículo ABdC. Pesquisador vinculado aos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas - Escola, Memória e Cotidiano (GEPEMC/UFF) e Políticas do Corpo e Diferenças (POC's/UFPel).

capaz de reconhecer diferentes *saberesfazeres*, experiências e formas de existência. As reflexões indicam que a escola pode tanto reproduzir mecanismos de silenciamento quanto constituir *espaçostempos* de criação, resistência e (re)invenção da autoria docente.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Educação Básica. Conhecimento. Profanação.

Abstract

This study examines the disputes surrounding the legitimacy of knowledge in basic education, drawing on an experience lived by the teacher-researcher in response to the statement: "Find somewhere else to go, because your knowledge is of no use to the municipality." Viewing this event not as an isolated incident but as a provocative experience, we reflect on how certain forms of knowledge are recognized while others are delegitimized and silenced within the context of municipal public education. The research aims to understand how power relations, school rituals, and educational policies create hierarchies of knowledge, thereby influencing teacher training, curriculum, authorship, and the ways of existing and teaching-learning in public schools. We adopt narrative inquiry as our theoretical-methodological approach, understanding lived experiences as opportunities to produce knowledge that is situated, embodied, and shaped by social, political, and institutional relations. The teacher-researcher's narrative serves as the field of investigation for problematizing control mechanisms present in daily school life—particularly those that transform historically constructed practices into naturalized rituals. In doing so, we engage with the concept of "profane pedagogy" to consider ways of shifting these rituals, advocating for an education capable of recognizing diverse forms of knowledge-and-practice, experiences, and modes of existence. Our reflections indicate that the school can either reproduce mechanisms of silencing or constitute spaces-times for creation, resistance, and the (re)invention of teacher authorship.

Keywords: Narrative inquiry. Basic education. Knowledge. Profanation.

Resumen

Este estudio examina las disputas en torno a la legitimidad del conocimiento en la educación básica, a partir de una experiencia vivida por el docente-investigador en respuesta a la afirmación: "Busca otro lugar adonde ir, porque tu conocimiento no le sirve al municipio". Al considerar este suceso no como un incidente aislado, sino como una experiencia provocadora, reflexionamos sobre cómo ciertas formas de conocimiento son reconocidas mientras otras son deslegitimadas y silenciadas en el contexto de la educación pública municipal. La investigación busca comprender cómo las relaciones de poder, los rituales escolares y las políticas educativas generan jerarquías de conocimiento, influyendo así en la formación docente, el currículo, la autoría y las formas de existir y de enseñar-aprender en las escuelas públicas. Adoptamos la indagación narrativa como enfoque teórico-metodológico, entendiendo las experiencias vividas como oportunidades para producir un conocimiento situado, encarnado y moldeado por relaciones sociales, políticas e institucionales. La narrativa del docente-investigador sirve como campo de investigación para problematizar los mecanismos de control presentes en la vida escolar cotidiana, particularmente aquellos que transforman prácticas históricamente construidas en rituales naturalizados. Al hacerlo, abordamos el concepto de "pedagogía profana" para considerar formas de transformar dichos rituales, abogando por una educación capaz de reconocer diversas formas de conocimiento-y-práctica, experiencias y modos de existencia. Nuestras reflexiones indican que la escuela puede reproducir mecanismos de silenciamiento o constituirse en espacios-tiempos para la creación, la resistencia y la (re)invención de la autoría docente.

Palabras clave: Investigación narrativa. Educación básica. Conocimiento. Profanación.

Entre saber e silêncio: A provocação como início

"Procure para onde ir, pois o seu conhecimento não serve para o município."

Essa frase, proferida por uma secretária municipal de educação em 2023, no interior da Bahia, ecoou em mim como uma provocação e um convite-desafio a refletir sobre o lugar e o valor do conhecimento na Educação Básica.

Essa provocação, entretanto, não surgiu deslocada da minha trajetória. Ela encontrava ressonância em inquietações que me acompanhavam desde antes do mestrado e que se intensificaram no doutorado, especialmente diante de práticas escolares que

fui percebendo como ritos naturalizados que pareciam sagrados — ritos que, em sua maioria, reforçam e validam uma visão de educação excludente, patriarcal e colonizada, ao menos no município específico onde exerci à docência como professor efetivo dos anos iniciais e finais durante 23 anos, assumindo ainda cargos de gestão escolar, coordenação pedagógica e, posteriormente, a de secretário municipal de educação.

A enunciação impôs um questionamento urgente: o que conta como conhecimento válido para orientar as práticas educativas em um município do interior da Bahia? E, ainda, quem decide isso? Contudo, você, leitor/a, que se depara com essa frase sem ainda adentrar a leitura do (com)texto, pode supor que a fala proferida exaltava os meus conhecimentos. Alerto, porém, que é preciso seguir adiante na leitura para compreender que não se tratava disso, mas de um enunciado atravessado por disputas simbólicas e por mecanismos de domesticação das minhas trajetórias e dos conhecimentos por mim produzidos, os quais vão na contramão da materialização de um regime de verdade[2] que, associado a tecnologias de adestramento humano, de vigilância do comportamento e de disciplinarização dos corpos, procura responder aos objetivos de socialização impostos pela instituição escolar.

Essas perguntas não emergem de forma isolada Essas perguntas não emergem de forma isolada. Ela se inscrevem em num contexto marcado por ritos escolares que se reproduzem como se fossem verdades sagradas, atravessando o currículo, a relação entre docentes e gestão, e a forma como se organizam temposespaços e expectativas na Educação Básica. São ritos que naturalizam práticas burocratizadas, reforçam currículos engessados e operam como dispositivos de controle, frequentemente produzindo apagamentos: da autoria docente, do pensamento crítico, das experiências comunitárias, das corporeidades e das diferenças. São ritos que, não raro, reverberam — ainda que de forma silenciosa — classismos, sexismos, racismos, colonialidades e outros "ismos" que estruturam o cotidiano escolar. Como afirma Sacristán (2013), esses ritos sustentam um currículo turístico, superficial, marcado por formalidades e eventos, mais preocupado em cumprir protocolos do que em promover aprendizagem significativa.

Foi nesse cenário que, recém-doutor pela Universidade Federal Fluminense, retornava à minha cidade com o desejo de contribuir para a educação pública municipal, colocando em diálogo os saberes construídos ao longo do percurso (des)formativo[3] com as necessidades locais (Sousa, 2022). Tratava-se, portanto, de um processo

2. De acordo com Foucault (1996), a verdade não se apresenta como algo dado ou como resultado neutro de uma operação puramente intelectual. Ela é produzida nas relações de força que atravessam a vida social e circula articulada aos dispositivos de poder. Nessa perspectiva, a ciência configura-se como uma forma de saber que sustenta e legitima um dos regimes de verdade mais potentes da sociedade contemporânea.

3. Para maior aprofundamento, ver a pesquisa de doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, intitulada *Viagens e narrativas sobre gênero e sexualidade na (des)formação docente: (re)invenção de mim e de nós*.

de desterritorialização e devir, e devir, que, atravessado por outros modos de pensar e existir, abre fissuras, (re)criando possibilidades, desemoldurando formas de perceber o mundo e desmantelando processos de subjetivação sustentados por um pensamento abissal que invisibiliza os saberesfazeres tecidos nos cotidianos das escolas e para além delas.

Entretanto, o enunciado que me foi dirigido evidenciou as fronteiras que se erguem entre diferentes espaços de produção do conhecimento — a universidade e a escola básica — e expôs uma lógica de validação que opera mais por pertencimento institucional do que por pertinência pedagógica. Inspirado em Foucault (1980), compreendo que tais fronteiras são efeitos de relações de poder que autorizam certos saberes e desqualificam outros, regulando quem pode falar, o que pode ser dito e quais conhecimentos podem circular. Assim, a frase que inaugura esta escrita não constitui apenas um episódio pessoal, mas uma cena reveladora de disputas mais amplas em torno da legitimidade do conhecimento, da autoria docente e dos modos de reconhecimento que operam na escola pública

Foi desse impacto que nasceu a pesquisa em tela, uma investigação narrativa que parte das experiências do próprio sujeitonarrador — um professorpesquisador que, após concluir o doutorado, retorna ao seu município com o desejo genuíno de contribuir com a educação pública local. É justamente nesse ponto — entre os saberes legitimados institucionalmente e os saberes produzidos nos cotidianos da escola pública — que esta pesquisa se inscreve.

Embora existam importantes estudos sobre currículo (Ferraço, 2008; Sacristán 2013; Macedo, 2013; Caetano, 20213, Macedo, 2015, 2017), formação docente (Paraíso, 1998; Rangel, 2014; Pérez, 2008), cotidiano escolar e relações de poder na educação (Macedo, 2017; Paraíso, 1998; Candau, 2016) ainda são pouco explorados, especialmente no contexto das políticas municipais de Educação Básica, os modos pelos quais determinados saberes são legitimados, enquanto outros são desautorizados, silenciados ou considerados inadequados para circular e produzir efeitos na escola pública. Essa lacuna torna-se ainda mais evidente quando se trata de compreender como tais disputas se materializam nos cotidianos escolares de uma cidade do interior da Bahia, situada a 290 km da capital do estado, atravessando a autoria docente, os processos formativos, as relações entre universidade e escola básica e os ritos que organizam e regulam a vida escolar.

Assim, o problema central desta pesquisa pode ser formulado nos seguintes termos: como as disputas em torno da legitimidade do conhecimento atravessam as políticas e práticas da Educação Básica municipal e produzem efeitos sobre a formação docente, o currículo, a autoria e os modos de existir, ensinar e aprender na escola pública?

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender e problematizar como as disputas por legitimidade do conhecimento, atravessadas por relações de poder, ritos escolares e políticas municipais de educação, produzem hierarquias de saber, silenciam experiências e regulam o que pode ou não ser reconhecido como conhecimento válido na Educação Básica. De modo específico, busca: a) analisar como determinados saberes são legitimados ou desqualificados no contexto da educação pública municipal; b) problematizar os efeitos desses processos sobre a formação e a autoria docente; c) compreender como os ritos escolares operam como dispositivos de controle, silenciamento e reprodução de desigualdades; e d) afirmar, a partir da narrativa e dos cotidianos, outras possibilidades de produção de conhecimento, formação e criação pedagógica na escola pública.

É, portanto, a partir dessa experiência concreta, política e afetiva que esta pesquisa se constitui. Aqui, sou, simultaneamente, pesquisador e pesquisado. Minha trajetória, minhas dores, minhas resistências e os deslocamentos provocados por essa frase tornam-se matéria da própria investigação. Por isso, assumo o método narrativo como abordagem teórico-metodológica, entendendo que a narrativa não é simples relato autobiográfico, mas forma de investigar, compreender e problematizar as tramas que produzem sujeitos/as, saberes e práticas na educação (Larrosa, 1995; Passeggi, 2016; Clandinin & Connelly, 2015). A narrativa possibilita revelar as tensões invisíveis que atravessam o cotidiano escolar, evidenciar disputas de legitimidade e analisar como a formação docente é atravessada por políticas, discursos e ritos institucionais.

Adotar o método narrativo significa reconhecer que a produção de conhecimento é referenciada, encarnada, situada em corposvidas (Sousa, 2022) e trajetórias, e que não há neutralidade possível. Assim, esta narrativa-investigação não se propõe a universalizar minha experiência, mas a colocar em evidência como o pessoal e o institucional se entrecruzam, como políticas municipais produzem sentidos de competência e incompetência, e como a escola pode se tornar, ao mesmo espaçotempo de emancipação e de captura da autoria docente. Nesse processo, problematizo também o engessamento curricular descrito por Sacristán (2013), que transforma o currículo em roteiro pré-determinado, e reflito sobre ritos que, sob o verniz da tradição ou da ordem, mantêm desigualdades e silenciam a potência criadora de professores/as e estudantes.

Antes de continuar a narrar como essa pesquisa se constitui, gostaria de chamar a atenção para a junção das palavras, inspirada na perspectiva dos estudos desenvolvidos no Brasil e conhecidos como pesquisas nosdoscom os cotidianos. Esses estudos, a partir das contribuições de diversas autoras e autores — como Alves (2001), Leite (2001), Pérez (2006) e Ferraço (2008), apenas para citar algumas e alguns — compreendem o cotidiano não como um espaço menor ou residual, mas como um lugar potente de produção de saberes, práticas e sentidos. Ao unir termos que, na lógica moderna e dis-

ciplinar, costumam aparecer separados, buscamos evidenciar que os saberesfazeres se produzem de forma indissociável, entrelaçados nas experiências vividas, nas relações e nas invenções que atravessam o dia a dia das escolas e de outros espaços formativos.

Essa escrita colada — como em saberesfazeres, pensarfazer, sentiragir — opera como um gesto políticoepistemológico, pois tensiona o pensamento abissal que hierarquiza conhecimentos, separa teoria e prática e deslegitima os conhecimentos produzidos nos cotidianos. Ao recusar a fragmentação, a junção das palavras afirma o cotidiano como um território de criação, resistência e produção de conhecimento, no qual os sujeitos não apenas reproduzem normas, mas (re)inventam modos de existir, ensinar, aprender e pesquisar.

Assim, penso a pesquisa como um gesto epistemológico, ético e político, por meio do qual busco denunciar as hierarquias de saber que estruturam a Educação Básica; interrogar os dispositivos que cristalizam práticas e silenciam a autoria docente; e reivindicar um diálogo mais horizontal entre os saberes — acadêmicos, pedagógicos, comunitários, corporais e experienciais. Ao narrar a experiência que motivou este estudo, retomo a ideia de rito que atravessa a organização escolar e que, muitas vezes, funciona como um mecanismo de legitimação de verdades únicas, limitando a invenção e a criação pedagógica. Inspirado em Larrosa (2017), proponho deslocar esses ritos por meio de uma pedagogia profana, que dessacraliza práticas naturalizadas, interrompe automatismos e abre brechas para que outros modos de saber, narrar e formar possam emergir. Nesse movimento, busco compreender como as disputas por legitimidade atravessam as políticas municipais de educação, impactam processos de formação docente e moldam concepções de conhecimento que organizam a escola pública.

Em suma, esta pesquisa, ancorada no método narrativo, busca deslocar certezas, rasurar fronteiras e reabrir possibilidades de pensar a Educação Básica, não como território de ritos sacralizados, mas como espaço vivo, onde muitas formas de saber podem, e devem, coexistir, pois ao entrecruzar as vozes do pesquisadornarrador com reflexões teóricas que dialogam com o estudo, a pesquisa produz conhecimento compartilhado, capaz de denunciar as exclusões epistêmicas e, ao mesmo tempo, afirmar outras possibilidades de existência e produção de saberes na educação.

A narrativa que inaugura a pesquisa

Ao revisitar essa cena "Procure para onde ir, pois o seu conhecimento não serve para o município", não busco apenas recuperar uma lembrança pessoal, mas compreender os movimentos que fizeram com que essas palavras produzissem sentidos sobre minha trajetória, minha formação e meu lugar como professorpesquisador. Penso

hoje, que naquele instante, não se tratava apenas de uma desautorização dirigida a mim, mas da atualização de um rito institucional de poder que buscava regular pertencimentos, demarcar fronteiras epistemológicas e reafirmar o lugar do conhecimento aceitável na educação pública municipal.

Essa fala operou como um gesto performativo — um dispositivo que, como analisa Foucault (1980), não apenas expressa uma posição de autoridade, mas produz realidades, institui lugares de pertencimento e define quais discursos podem ou não ocupar legitimamente o espaço educativo. Mesmo que a secretária não tivesse plena consciência disso — ou talvez tivesse — suas palavras reverberavam uma "geopolítica do conhecimento", nos termos de Mignolo (2004). Isto é, atualizavam um modo de ordenar o mundo em que determinados saberes são legitimados como referência universal, enquanto outros são desqualificados, silenciados ou tornados inviáveis no interior das instituições.

Ao ecoar essa hierarquia, a fala inscrita naquele contexto municipal reproduzia a lógica moderna/colonial que, recorrendo mais uma vez ao pensamento Mignolo (2004), posso afirmar que organiza o sistema-mundo em uma lógica que estabelece quem pode falar, que tipo de conhecimento merece ser reconhecido e quais sujeitos/as são autorizados/as a participar da produção do conhecimento. O enunciado, portanto, não era apenas uma desconsideração pontual, mas a atualização de um rito cotidiano de exclusão epistemológica e política — um daqueles gestos ordinários que, como lembra Lugones (2008), sustentam a colonialidade nas relações, nas instituições e nos modos de viver.

Esse acontecimento condensava tensões que eu vinha observando ao longo de décadas de atuação na educação municipal. Reuniões, planejamentos, formações continuadas, disputas de cargos e práticas pedagógicas naturalizadas — tudo isso revelava a existência de uma estrutura que legitima alguns saberes e corposvidas enquanto silencia e marginaliza outro. Nesse sentido, a fala da secretária não foi uma exceção, mas a manifestação mais explícita de um regime de verdade (Foucault, 19780) que orienta e normatiza o funcionamento da escola pública.

Aquele gesto se inscreve no que Larrosa (2017) nomeia como ritos pedagógicos: práticas naturalizadas no cotidiano escolar que adquirem uma aura de sacralidade, funcionando como dispositivos de conservação e como resistência ao questionamento. São ritos que operam a partir de uma visão monocultural de educação, reiterando formas predeterminadas de organizar tempos, espaços, currículos e expectativas. Repetidos anos após ano, quase de modo automático, esses ritos produzem um modo de pensarfazer escola que privilegia o controle, a estabilidade e a previsibilidade. Assim, a docência tende a ser reduzida a um conjunto de tarefas pré-definidas, esvaziando a

autoria das/os professoras/es e submetendo-as/os a prescrições externas, documentos engessados e exigências burocráticas.

A fala vivida naquela manhã atualizava exatamente essa lógica: a de que o pensamento crítico, a formação acadêmica e o desejo de inventar outros modos de educar destoam do modelo escolar reafirmado por esses rituais institucionais. Ao elaborar essa compreensão, retomo Certeau (1994, p. 38) — não porque ele trate diretamente da docência, mas porque sua reflexão sobre as artes de fazer ilumina nossas práticas cotidianas. Certeau descreve as "mil maneiras de caça" como táticas inventivas pelas quais sujeitos/as comuns produzem brechas no interior dos sistemas que os regulam.

É nessa chave que evoco sua contribuição: porque penso à docência como esse exercício diário de (re)invenção, no qual docentes criam brechas no dentrofora da instituição e exercem sua autoria mesmo sem deter o poder oficial de decidir. São práticas produzidas por sujeitos/as singulares e situados/as, raramente reconhecidas como legítimas, frequentemente não autorizadas — modos de fazer que escapam ao controle dos dispositivos e que, justamente por isso, tensionam e deslocam a ordem instituída.

Para compreender a profundidade desse acontecimento, é necessário colocá-lo no campo das disputas que atravessam a educação. Bourdieu (1998) nos lembra que os campos sociais funcionam por lutas entre diferentes formas de capital simbólico. Assim, a desqualificação de uma trajetória acadêmica não expressa apenas um desacordo técnico, mas a reafirmação de um habitus institucional que tenta estabilizar posições, proteger interesses e controlar a circulação de ideias. O episódio vivido, portanto, não dizia respeito apenas a mim, mas à forma como o município produz hierarquias de saber e regula a própria docência.

Essa dinâmica é também discutida por Macedo (2015), quando analisa como as políticas curriculares constroem regimes de verdade que definem o que é conhecimento válido, interditando epistemologias que escapam ao modelo hegemônico. Louro (2003) e Caetano (2017) vão na mesma direção ao mostrar que sistemas educativos, ao naturalizarem determinadas normas, silenciam experiências que questionam gênero, corpo, sexualidade ou poder. O acontecimento analisado aqui é sintoma dessa lógica mais ampla: a exclusão de saberes que provocam, tensionam e deslocam certezas.

Nesse sentido, encontro diálogo com Sousa (2022), ao definir certas vivências como experiências provocadoras — aquelas que desconcertam, ferem e, ao mesmo tempo, exigem elaboração ética, política e (des)formativa. O dado biográfico, aqui, torna-se dado epistemológico: não é apenas algo que me aconteceu, mas algo que me acontece enquanto pesquisador, provocando deslocamentos que me obrigam a repensar o próprio campo educacional. A narrativa da experiência, portanto, não é mero re-

lato; é método. É um modo de compreender como a escola opera, como silencia, como produz normalidades e como impede que a autoria docente floresça.

Ao acionar a memória desse acontecimento, evidencio forças que sustentam o que Larrosa (2017) chama de ritos do instituído — práticas que se erguem como sagradas, intocáveis, impermeáveis à crítica. Tais ritos constroem a ilusão de que há apenas um modo legítimo de ensinar, governar e produzir conhecimento na escola. Reforçam uma estética da obediência e uma ética da conformidade. E, quando confrontados por gestos que escapam a essa gramática, acionam mecanismos de desautorização, de contenção e de silenciamento.

Contudo, é justamente na fissura desses ritos que se abre a possibilidade do que Larrosa (2017) denomina profanação: o ato de retirar das práticas pedagógicas sua aura de sacralidade, devolvendo-as ao uso comum, à experimentação, à criação. Profanar, nesse sentido, é desobedecer de modo criador; é recusar o caráter indiscutível do instituído e reinscrever à docência no campo das experiências vivas, dos encontros, das dúvidas e das invenções. Essa profanação pode acontecer quando professoras/es transformam planejamentos burocráticos em espaçostempos de autoria coletiva; quando uma reunião pedagógica deixa de ser apenas apresentação de resultados e torna-se espaço de escuta; quando currículos deixam de funcionar como prescrições fechadas e passam a dialogar com as experiências dos/as estudantes e docentes

Assim, ao narrar essa experiência, não busco apenas denunciar a violência simbólica de um enunciado, mas tornar visíveis as estruturas que o produzem — e, simultaneamente, reivindicar o direito de profanar o que se apresenta como imutável. A narrativa torna-se gesto político: abre brechas no discurso dominante, desloca as fronteiras do permitido e reafirma a docência como espaço de autoria, não como zona de obediência.

Ritos escolares e pedagogia profana: o gesto de interromper

Para compreender a força da frase que inaugurou esta pesquisa, é necessário reconhecer que a escola — e, por extensão, a gestão educacional — se organiza por ritos. São práticas repetidas, naturalizadas, que sustentam hierarquias, produzem obediência e conferem aparência de normalidade ao que, na verdade, é construção histórica e política. Esses ritos vão desde o modo como se organiza o calendário escolar até a forma de convocar reuniões, distribuir cargos, elaborar documentos, registrar ocorrências e definir o que pode — e o que não pode — ser considerado formação docente ou conteúdo legítimo.

Essas práticas naturalizadas não operam de maneira neutra. Elas constituem o que Bourdieu (1998) chamaria de um habitus institucional: um conjunto de disposições tácitas que moldam gestos, expectativas, modos de ser e de ensinar. Na escola, o rito produz um tipo particular de sujeito docente: obediente, previsível, técnico, eficiente, performático. Aquilo que escapa a essa forma — o pensamento crítico, a criação, a autoria singular, a palavra situada — tende a ser percebido como risco, excesso ou desvio.

Entre os ritos mais poderosos estão aqueles relacionados às avaliações externas: Ideb, Saeb, avaliações estaduais, provas diagnósticas padronizadas, simulados e rankings escolares — dispositivos que, como analisam Ball (2001), Brooke e Cunha (2011) e Patto (1990), capturam o trabalho docente e o reorganizam em torno de metas, índices e resultados mensuráveis. Esses exames convertem-se em ritos de passagem obrigatórios, instituindo uma lógica de performatividade que padroniza metodologias, controla tempos, orienta currículos, pressiona gestores/as e silencia práticas mais inventivas. Se a escola tem um "centro nervoso" na contemporaneidade, muitas vezes ele pulsa ao ritmo das avaliações externas — mais do que ao próprio ritmo da aprendizagem.

Mas não são apenas os exames que se consolidam como rituais estruturantes da experiência escolar. Em outra face da mesma lógica meritocrática, proliferam as festas de formatura da Educação Infantil e dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental — eventos marcados por glamour, palcos exuberantes, becas, coreografias ensaiadas, convites luxuosos e cenários fotográficos que simulam uma ideia de ascensão e sucesso escolar. Embora revestidas de afetos e celebrações legítimas, essas cerimônias também funcionam como dispositivos simbólicos que reforçam expectativas de desempenho, premiam trajetórias consideradas "completas" e instituem marcos de passagem cada vez mais precoces. Nesses rituais espetacularizados, a infância e a adolescência se convertem em etapas certificáveis, produzindo uma estética do progresso contínuo que dialoga diretamente com a lógica performativa denunciada por Ball e outros/as autores/as.

Assim, seja pelo peso dos exames padronizados ou pelo brilho das festas escolares espetacularizadas, a escola contemporânea se vê atravessada por ritos que, embora distintos em forma, convergem ao instituir uma cultura de visibilidade, comparação e validação pública. Entre indicadores e holofotes, o cotidiano escolar vai sendo moldado por práticas que deslocam o foco da aprendizagem para a performance — uma performance medida, celebrada, fotografada e compartilhada, mas nem sempre vivida de modo significativo pelos/as sujeitos/as que compõem a escola.

Desse modo, ritos aparentemente banais — como semanas pedagógicas centradas em números, reuniões de resultados, treinamentos para provas, simulados repetidos — tornam-se mecanismos de controle e de silenciamento. Eles ocupam o lugar

da experiência, substituem a reflexão pela urgência e transformam professoras/es em operadoras de metas, esvaziando sua autoria e sua potência criadora.

É nesse contexto que a provocação de Larrosa (2017) se torna fundamental. Para ele, muitos dos ritos escolares assumem um estatuto de sagrado: tornam-se intocáveis, envoltos em uma aura que impede que sejam questionados ou reinventados. O sagrado aqui não é religioso, mas institucional: aquilo que não pode ser contestado sem que o/a sujeito/a corra o risco de ser punido/a, ridicularizado/a ou excluído/a. Os ritos se erguem como verdade, como o único caminho possível para "fazer escola".

É nesse movimento de questionamento dos ritos naturalizados que encontro na ideia de profanação (Larrosa) um caminho para pensar minha experiência como gesto político e pedagógico. Profanar não é destruir o rito, mas interrompê-lo, deslocá-lo, devolvê-lo ao campo do comum, do refletido, do potencialmente reinventável. É retirar o véu do naturalizado e permitir que aquilo que estava cristalizado volte a se mover, a ser pensado, disputado, recriado.

Quando a secretária afirma que meu conhecimento "não serve", ela não fala apenas de mim, nem apenas do meu percurso acadêmico. Ela atualiza um rito: o da manutenção de uma ordem epistemológica que desvaloriza o pensamento crítico, o debate acadêmico e a figura do/a professor/apesquisador/a. Mignolo (2004) chamaria isso de colonialidade do saber: um sistema que define quais conhecimentos podem circular como legítimos e quais devem ser descartados, silenciados ou desqualificados. Nesse caso, o saber crítico vindo da universidade é visto como ameaça a ritos escolares que funcionam como garantidores de uma ordem.

A fala, portanto, é também um dispositivo — aquilo que Foucault (1980) entende como uma tecnologia de poder capaz de produzir realidades, fabricar sujeitos/as e definir fronteiras do aceitável. Ao dizer que "não serve", o enunciado delimita quem pode falar e de onde se pode falar. Ele reafirma o lugar da escola como espaço de reprodução, e não de criação; como lugar do cumprimento, e não da invenção; como terreno de obediência, e não de autoria.

É diante disso que assumo deliberadamente uma pedagogia profana, pois ao narrar essa experiência, interrompo o rito. Ao escrever, desautomatizo o gesto. Ao pensar, devolvo a experiência ao campo do conflito e da criação. Transformo a frase em objeto de análise, em matéria epistemológica, em caminho de pesquisa. Profanar, aqui, é recusar a sacralização das práticas que silenciam docentes e produzem um modo monocultural de compreender a educação. É abrir espaço para outros usos da experiência — usos políticos, investigativos, formativos.

A escrita, assim, deixa de ser apenas registro e se torna, como diria Benjamin (1994), um ato de recuperar a experiência ameaçada. Torna-se gesto ético, político e epistemológico que permite reimaginar a docência para além dos ritos que tentam defini-la.

Ritos de poder, dispositivos de silenciamento e a formação docente na educação municipal

Compreender a força da frase proferida pela secretária municipal exige situá-la no contexto mais amplo da educação pública municipal, marcada por disputas históricas, alternâncias políticas e permanências colonizadas que atravessam a gestão, as relações de poder e os modos de produzir conhecimento. A educação municipal se constitui como território de tensões entre projetos políticos, visões pedagógicas e expectativas sobre o papel da docência. Nesse cenário, políticas de formação nem sempre se organizam como espaços de diálogo e reflexão; muitas vezes assumem a forma de mecanismos de controle, domesticação e vigilância, nos quais questionar é interpretado como afronta e pensar criticamente torna-se risco.

A figura do professorpesquisador — aquele que lê, escreve, analisa, tensiona e produz pensamento — não encontra necessariamente lugar em uma estrutura que privilegia ritos de manutenção e estabilidade institucional. Como mostram Arroyo (2000) e Contreras (2002), a docência crítica é frequentemente recebida como ameaça, pois desloca o instituído e revela fissuras na lógica burocrática. Assim, não é apenas o fazer pedagógico que se controla, mas também aquilo que o/a professor/a pode ou não pensar, dizer e produzir.

É nesse contexto que a frase "Procure para onde ir, pois o seu conhecimento não serve para o município" adquire seu peso político e epistemológico. O enunciado não opera como uma opinião individual, mas como uma tecnologia de poder, no sentido foucaultiano: um dispositivo que regula comportamentos, define legitimidades e produz sujeitos/as ajustados/as às demandas institucionais. Ao enunciar que um tipo de conhecimento "não serve", essas práticas de gestão, quando atravessadas por lógicas de controle e manutenção do instituído, podem delimitar o campo do possível, estabelecer fronteiras de circulação e produzir silenciamentos. A frase não apenas descreve uma realidade — ela a cria. Cria o lugar do/a professor/a permitido e do/a professor/a incômodo/a; cria zonas de pertencimento e zonas de expulsão simbólica; cria hierarquias de saber que reforçam a colonialidade presente na escola.

Esse gesto é sintoma de uma disputa histórica entre política e pedagogia, entre burocracia e formação, entre a gestão que busca previsibilidade e o pensamento acadêmico que desestabiliza. Trata-se de um conflito que atinge a própria noção de forma-

ção docente. Em muitos municípios, processos formativos são reduzidos a prescrições técnicas, cursos rápidos, uniformizações metodológicas e preparação para avaliações externas — convertendo-se em ritos escolares que, como aponta Larrosa (2018), assumem caráter sagrado: intocáveis, reverenciados, naturalizados. Esses ritos, como o da performatividade descrita por Ball (2001), moldam subjetividades, orientam prioridades e reduzem a complexidade da docência a tarefas mensuráveis.

Ao desdobrar essa experiência, torna-se evidente que tais práticas configuram currículos de silenciamento — modos de operar que definem quem se torna professor/a legítimo/a e que tipo de conhecimento é permitido na escola pública. A deslegitimação do saber acadêmico não é um detalhe: é parte de um projeto político que reduz a formação docente a adestramento e esvazia seu potencial emancipatório. Ao tentar expulsar o pensamento crítico, expulsa-se também a possibilidade de autoria, invenção e reflexão — dimensões fundamentais para uma educação comprometida com a democracia.

Diante disso, a pedagogia profana proposta por Larrosa emerge como dispositivo potente. Esse movimento de deslocamento consiste em interromper automatismos, deslocar sua sacralidade e devolvê-lo à esfera do comum — aquela onde a experiência, a dúvida, a criação e a palavra docente podem novamente florescer. Profanar, aqui, é recusar o lugar de silencioso que me foi imposto; é transformar a frase em objeto de análise; é devolver ao debate aquilo que a gestão tentara interditar: o direito de pensar.

Nessa configuração, o currículo deixa de ser um dispositivo de mediação, problematização do conhecimento e de construção coletiva do saber e passa a ser um roteiro pré-determinado, superficial, que privilegia a aparência e a formalidade das práticas escolares. Consequentemente, professoras/es da Educação Básica são frequentemente desapropriadas/os de seu trabalho intelectual. Em vez de atuar como mediadoras/es ativas/os do conhecimento, suas práticas ficam circunscritas à execução de tarefas definidas externamente, muitas vezes alheias às necessidades reais dos/as estudantes.

É justamente nesse gesto que a narrativa se torna método — não como relato pessoal, mas como dispositivo epistemológico que ilumina estruturas, hierarquias e modos de funcionamento da escola pública municipal. A experiência singular se converte em campo de investigação, revelando as disputas que atravessam políticas educacionais, subjetividades docentes e os saberes que organizam a escola. Assim, escrever essa experiência não é apenas recordar: é interromper, tensionar, profanar, restituir a palavra e afirmar que outra política do conhecimento é possível — uma política que acolha o pensamento crítico, valorize múltiplos saberes e reconheça a docência como prática inventiva, situada e profundamente humana.

Contudo, não pretendo generalizar essa vivência, transformando-a em regra ou diagnóstico universal. Pelo contrário: acompanho Pérez e Leite ao afirmar que a experiência "é experimento, não generaliza verdades, não pode ser provocada ou causada, não se programa em um mapa de causalidades e efeitos, certezas" (Pérez; Leite, 2015, p. 5-6). A potência da experiência está justamente em sua singularidade, em sua dimensão afetiva e reflexiva, em seu caráter contingente e não replicável. Ela não oferece respostas prontas — oferece perguntas. Não produz modelos — produz deslocamentos. Não confirma o instituído — abre brechas para pensar o que ainda não foi pensado.

Em diálogo com essa compreensão, a experiência assume aqui o estatuto de acontecimento formativo, tal como problematiza Larrosa (2002), ao compreendê-la como aquilo que nos passa, nos toca e nos transforma, escapando à lógica da técnica e do controle. Trata-se de um processo que se inscreve no corpo, na memória e na narrativa, operando menos como acúmulo de saberes e mais como produção de sentidos.

Nessa direção, aproxima-se também da perspectiva freireana, para quem a formação se dá no movimento reflexivo da prática, no exercício crítico de ler o mundo e de se reconhecer como sujeito/a histórico/a inacabado/a (Freire, 1992). Ao assumir a narrativa como gesto político e formativo, essa experiência dialoga ainda com Evaristo (2020), quando afirma que narrar a própria vida é produzir escrevivência: uma escrita marcada pelas memórias, pelos afetos e pelas condições históricas que atravessam os corpos subalternizados. Assim, a experiência narrada não busca representar o vivido de forma neutra, mas reinscrevê-lo como possibilidade de conhecimento, resistência e reinvenção

Nesse sentido, o corpovida que narraescreve esta pesquisa é também um corpo subalternizado: o de um homem pobre e gay que, em uma cidade hierarquicamente organizada, ousa ocupar espaços que historicamente não foram pensados para sujeitos como ele. Trata-se de uma presença que tensiona normas, desafia fronteiras simbólicas e produz deslocamentos nos regimes de visibilidade, pertencimento e legitimidade, fazendo da escrita não apenas um registro do vivido, mas um ato político de afirmação da existência.de si.

Considerações (não) finais: transformar o rito em gesto

Do rito de exclusão nasce, aqui, o gesto de pesquisa. A frase que desejava me colocar para fora da educação municipal torna-se o ponto de retorno, o território ao qual volto a habitar com outra postura: não a de quem pede lugar, mas a de quem interroga como o lugar é produzido, regulado e distribuído. O que antes era ferida passa a ser lente.

A experiência que tentou me silenciar converte-se em possibilidade de análise e elaboração; transforma-se em denúncia, mas também em abertura, em deslocamento e em reinvenção de si diante da estrutura que tentou me expulsar. Há algo de profundamente formativo — e, sobretudo, político — em aprender que a exclusão não é apenas um ato, mas um dispositivo; não é apenas uma violência, mas uma linguagem que pode ser desfeita, deslocada, ressignificada.

Aqui, a noção de "dispositivo", tal como elaborada por Foucault, ajuda-me a compreender que a exclusão não se resume a um evento isolado, mas integra uma rede de práticas discursivas e institucionais que produzem sujeitos/as e fronteiras. Também ecoa hooks[4], para quem a dor e a experiência marginalizada podem se tornar fonte de conhecimento crítico, uma epistemologia da margem.

Ao narrar essa história, profano o rito que buscou naturalizar a exclusão. E, ao profaná-lo, devolvo-o ao uso comum: reinscrevo-o no campo da reflexão, da crítica, da política, da formação docente e das disputas que atravessam a escola pública. A narrativa retira o rito de seu pedestal, desfaz o caráter sagrado da hierarquia e expõe o que nele há de construção, de escolha e de poder. Profanar, aqui, é abrir frestas para que outros/as, igualmente atravessados por silenciamentos, possam também reconhecer que aquilo que se apresenta como destino é, na verdade, projeto — e que todo projeto pode ser confrontado.

Larrosa (2017), amplia essa ideia ao mostrar que profanar é justamente retirar das práticas institucionais seu caráter de intocabilidade, revelando sua historicidade. Profanar, portanto, é um gesto de devolução política: transforma o que parecia natural em espaço de disputa.

A pesquisa nasce desse gesto: desse desejo de profanar para que a educação pública municipal seja espaço de legitimidade plural, de autoria docente, de partilha e de presença — e não de rituais que se repetem apenas para garantir hierarquias. Nasce da recusa em aceitar que as portas se fechem silenciosamente; nasce da insistência em perguntar por que se fecham e para quem permanecem abertas. E nasce, sobretudo, da aposta de que narrar é já transformar, é já tensionar, é já criar outras possibilidades de existir e de educar no dentro e no entorno da escola. Esse movimento é central em Freire (1992): narrar a própria experiência é já um ato de conscientização e transformação. A palavra, para Freire, é sempre ação e reflexão, e, portanto, nunca neutra. Ao narrar, já se age.

4. O nome é grafado com letras minúsculas para respeitar a escolha política e intencional da própria autora, Gloria Jean Watkins. Ao adotar essa forma de escrita, a autora buscou deslocar o foco da individualidade e da possível glorificação pessoal, enfatizando que o centro de sua produção intelectual deve ser o conteúdo das ideias, dos conceitos e das reflexões críticas que atravessam sua obra, e não a figura da autora em si.

Continuar essa história é, portanto, continuar o processo de desnaturalização. Cada gesto de escrita torna-se uma pequena insurreição contra o destino que me foi atribuído; cada análise, uma maneira de reconfigurar o espaço que tentaram negar. A exclusão deixa de ser apenas um acontecimento e passa a ser matéria, método e motor. A pesquisa, assim, não emerge de um lugar neutro, mas de um corpo atravessado — um corpo que aprendeu que certos territórios institucionais se protegem produzindo silêncios, e que só é possível compreender a lógica desses silêncios quando se decide escutá-los. Escutar esses silêncios implica compreender que eles também comunicam modos de organização da escola. O silêncio revela medos, acordos, permanências e formas de adaptação construídas no cotidiano. Ele mostra não apenas aquilo que foi impedido de ser dito, mas também aquilo que a instituição aprendeu a preservar sem precisar nomear.Foucault lembra que o silêncio também é um regime de produção de sentido; não é ausência de discurso, mas forma de controle. hooks (2017) diria que romper o silêncio é romper a pedagogia da dominação.

Ao aprofundar essa escuta, percebo que não se trata apenas da minha exclusão, mas de um modo de funcionamento que atravessa a educação pública: um modo que organiza quem fala, quem cala, quem circula, quem permanece à margem e quem é convidado/a a desaparecer. Os rituais escolares que pareciam apenas procedimentos administrativos — reuniões, portarias, convocações, autorizações, calendários — revelam-se engrenagens de uma maquinaria que administra presenças e ausências. Não é raro que, por trás da aparência de formalidade, se esconda uma política de contenção, uma pedagogia de deslegitimação, na qual o poder simbólico opera de modo sutil (Bourdieu, 1998), evidenciando como normas institucionais performam sujeitos/as e lugares.

É por isso que narrar importa. Porque, ao narrar, torno visível o que muitos/as já sentiram, mas não puderam nomear. A narrativa cria comunidade — uma comunidade de experiências que recusam a solidão do silenciamento e que afirmam que o que aconteceu a mim não é apenas meu. Ao nomear, abro caminho para que outras histórias encontrem passagem; ao analisar, abro espaço para que outras análises floresçam; ao politizar, recuso o lugar de vítima isolada e assumo o de sujeito que pensa o mundo, que o confronta e que o reinventa.

E é nesse movimento que a pesquisa se torna também reparação. Não uma reparação que devolve o que foi perdido — porque certas perdas não se devolvem —, mas uma reparação que desloca o sentido da experiência: que transforma a expulsão em pergunta, a violência em reflexão, a dor em elaboração. Assim, aquilo que parecia um fim converte-se em começo. E aquilo que tentaram transformar em silêncio converte-se

em fala — fala que não pede permissão, porque já aprendeu que a permissão é, muitas vezes, outro nome do controle.

A pesquisa avança, então, como quem caminha contra a corrente dos ritos instituídos. Ela questiona, tensiona, desarruma. Seu compromisso é com a vida que se produz no espaço escolar e com os/as sujeitos/as que o compõem, e não com as hierarquias que tentam organizar seus destinos. É nesse compromisso que encontro força para seguir: não para ocupar novamente o lugar de onde tentaram me expulsar, mas para reinventar o sentido desse lugar — e, quem sabe, abrir caminhos para que outros e outras não precisem passar pelos mesmos rituais de exclusão para poder existir plenamente na educação pública, pois o/a educador/a crítico/a é aquele/a que resiste às políticas de contenção e cria espaços de agência. A reinvenção do lugar é também reinvenção da própria docência.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes do cotidiano**.** In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisas no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP *et al*., 2001. p. 13-38.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, v. 46, n. 161, jul./set. 2016, p. 802-820.

CAETANO, Marcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. *In*: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (org.). **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: EDUFES, 2013. p. 63-82.

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

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I***:* as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michel. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In FERRAÇO, C. E.; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal Pérez; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Regina Leite. Movimentos Sociais: escola – valores. *In*: GARCIA, Regina Leite. (org.). **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Histórias de escolas e narrativas de professoras: a experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. In SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensaio. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 177-188.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo: Penso, 2013.

Larrosa, Jorge. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

Larrosa, Jorge**. Pedagogia profana**. São Paulo: Autêntica Editora, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In LOURO, Guacira Lopes; GOELLNER, Silvana Vilodre.; NECKEL, Jane Felipe (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUGONES, María. **Colonialidad y Género**. Tabula Rasa, Bogotá, Colombia, n. 9, p.73101, 2008.

MACEDO, Robert Sidnei. Atos de currículo como fluxos instituintes. In MACEDO, Robert Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva. Petropólis/RJ: Vozes, 2013, p. 21-41.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. In: Elizabeth Macedo; Thiago Ranniery. **Currículo, sexualidade e ação docente**. – Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017, p. 17-44.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-707.

PARAÍSO, Marlucy A. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p. 23-45, 1998b. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/738. Acesso em: 30 out. 2025.

PÉREZ, Carmen L.V.; LEITE, César. D. P. Quem é esse menino que faz do mundo outro menino? **Trabalho apresentado na 37ª Reunião Anual da ANPEd – GT 13**, Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos. Acesso em: 30 nov. 2025.

RANGEL, Mary. Diversidade e multiculturalismo: temas sociopolíticos da formação docente. In IVENICKI, Ana; MARQUES, Luciana Pacheco (Org.). Educação e multiculturalismo: perspectivas, tendências e desafios. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), v. 19, n. 1, p. 17-36, mar./ jun., 2014.

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