



**INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA  
CAMPUS SALVADOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**DOURIENE FRAGA AMORIM LOPES**

**NARRATIVAS EM PODCAST: DOCENTES LGBTQIA+ NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFBA**

Jequié

2025

**DOURIENE FRAGA AMORIM LOPES**

**NARRATIVAS EM PODCAST: DOCENTES LGBTQIA+ NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Salvador do Instituto Federal da Bahia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: profa. Dra. Mariana Fernandes dos Santos

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica  
(EPT)

Jequié

2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO IFBA, COM OS  
DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

L864n Lopes, Douriene Fraga Amorim

Narrativas em podcast: Docentes LGBTQIA+ no contexto da educação profissional e tecnológica da IFBA / Douriene Fraga Amorim Lopes; orientadora Mariana Fernandes dos Santos -- Jequié, 2025.

98 p.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal da Bahia, 2025.

1. Diversidade. 2. Identidade de gênero. 3. Sexualidade. 4. Educação profissional e tecnológica. I. Santos, Mariana Fernandes dos, orient. II. TÍTULO.

CDU 376.7

---

**DOURIENE FRAGA AMORIM LOPES**

**NARRATIVAS EM PODCAST: DOCENTES LGBTQIA+ NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 03 de abril de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Mariana Fernandes dos Santos - Orientadora  
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica -  
ProfEPT/IFBA  
Orientadora

---

Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis - Membro Interno  
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica -  
ProfEPT/IFBA

---

Profa. Dra. Elane Nardoto Rios  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA  
Rua Emídio dos Santos - Bairro Barbalho - CEP 40301-015 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**

**PROFEPT- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**NARRATIVAS EM PODCAST: DOCENTES LGBTQIA+ NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFBA**

**DOURIENE FRAGA AMORIM LOPES**

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Fernandes dos Santos

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Mariana Fernandes dos Santos  
Orientadora – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis  
Membro Interno – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profa. Dra. Elane Nardotto Rios  
Membra Externa – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela banca examinadora em 03/04/2025.

Em 03 de abril de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **MARIANA FERNANDES DOS SANTOS, Professor Efetivo**, em 03/04/2025, às 16:45, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **LEONARDO RANGEL DOS REIS, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 10/04/2025, às 18:14, conforme decreto nº 8.539/2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **ELANE NARDOTTO RIOS CABRAL, Coordenadora de Extensão e Relações Comunitárias**, em 24/04/2025, às 20:24, conforme decreto nº 8.539/2015.

---



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&acao\\_origem=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0) informando o código verificador **4091925** e o código CRC **C119715F**.

---

A Júnior, Felipe e Lara, cujo afeto e companhia nas dificuldades e desafios foi fonte de conforto e encorajamento, proporcionando o apoio necessário para seguir adiante.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, essa força que me manteve de pé, viva e em condições de levar esta pesquisa adiante, apesar dos muitos desafios enfrentados no desenvolvimento deste trabalho.

À Júnior, meu companheiro de vida, pelo incentivo diário, pela compreensão, apoio e amor dedicados a mim. Sem ele, esse resultado não seria possível.

Ao meu filho Felipe e minha filha Lara pela alegria e leveza que tornaram o processo menos doloroso.

À coordenação e aos professores(as) do ProfEPT por todo aprendizado e reflexões que transformaram e possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

À orientadora Mariana Fernandes (Mari), por acreditar neste projeto e principalmente pela compreensão das muitas limitações que me foram impostas no processo.

Aos(as) professores(as) membros(as) da banca de qualificação pelas contribuições valiosas que engrandeceram esta pesquisa.

Aos professores e professora que participaram desta pesquisa, pela generosidade de compartilhar suas histórias e experiências sem as quais este projeto não seria possível.

À amiga e colega de turma Cássia Santana, pela parceria afetuosa e contribuições na reta final da escrita, sem a qual não teria o apoio necessário para conseguir concluí-la.

À equipe da CGPAE do IFBA/Jequié, por cada gesto de incentivo, pelo companheirismo e sobretudo pelo conforto de suas amizades.

À professora Diana, amiga e colega de trabalho por sua generosidade carinho e disposição em ajudar tornando a caminhada muito mais leve.

Aos(as) amigos(as) da turma ProfEPT 2021, que com acolhimento e carinho sempre presentes mostraram que a educação é mais gostosa quando é cercada de afeto.

## RESUMO

A escola, em sua função normatizadora, se constitui como um espaço privilegiado para o disciplinamento e controle dos corpos, sendo uma instituição que participa ativamente da produção e reprodução de arranjos normativos que moldam a forma como os sujeitos vivem e experienciam seus corpos, identidades de gênero e sexualidade. Em vista dessas problematizações, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa, investigar como os processos simbólicos, culturais, históricos e linguísticos em seus sentidos mais amplos, agem na produção de identidades e na prática pedagógica de docentes LGBTQIA+ da educação profissional e tecnológica. A narrativa foi a escolha metodológica pela qual esta pesquisa se desenvolveu e teve como participantes docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Considerando a natureza qualitativa dessa pesquisa, para a sua concretização, realizamos a aplicação de um questionário-convite para seleção dos(as) participantes da pesquisa com a posterior realização de entrevistas individuais, gravadas em áudio. Adotamos a análise textual discursiva das narrativas docentes em diálogo com o referencial teórico, como meio de discutir os dados da pesquisa, gerando um produto educacional em forma de *podcast*. Denominado “*Diálogos Dissidentes*”, o produto educacional elaborado é uma mídia educacional, não ficcional, com caráter reflexivo e propositivo. Com uma linguagem simples e direta, o *podcast* apresenta, em quatro episódios, os desafios, violências, bem como as estratégias de enfrentamento e resistência desses(as) profissionais em suas práticas docentes e no exercício pleno de existirem para além das imposições da heteronormatividade. Suscitamos, assim, a abertura de espaços para discussões e práticas que avancem no sentido de problematizar e desconstruir os processos de subordinação e hierarquização presentes na escola, que se manifestam em diversas violências e opressões.

**Palavras-Chave:** Diversidade. Identidade de gênero. Sexualidade. Educação Profissional e Tecnológica.

## ABSTRACT

The school, in its normative function, is a privileged space for disciplining and controlling bodies, serving as an institution that actively participates in the production and reproduction of normative arrangements that shape how individuals live and experience their bodies, gender identities, and sexuality. Considering these issues, the general objective of this research was to investigate how symbolic, cultural, historical, and linguistic processes, in their broadest senses, influence the production of identities and the pedagogical practices of LGBTQIA+ teachers in professional and technological education. Narrative was chosen as the methodological approach for this research, and its participants were teachers from the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Bahia (IFBA). Given the qualitative nature of this study, an invitation questionnaire was used to select the research participants, followed by individual audio-recorded interviews. We employed discursive textual analysis of the teachers' narratives in dialogue with the theoretical framework as a means of discussing the research data, resulting in an educational product in the form of a podcast. Titled "Dissident Dialogues", the educational product is a non-fictional, reflective, and propositional medium. Using simple and direct language, the podcast presents, in four episodes, the challenges, violence, as well as the coping strategies and resistance of these professionals in their teaching practices and in the full exercise of existing beyond the impositions of heteronormativity. In this way, we encourage the creation of spaces for discussions and practices that advance the problematization and deconstruction of processes of subordination and hierarchization present in schools, which manifest in various forms of violence and oppression.

**Keywords:** Diversity. Gender identity. Sexuality. Professional and Technological Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Anos de admissão no IFBA dos(as) respondentes do formulário-convite	27
Figura 2 - Campus de lotação dos(as) respondentes do formulário-convite	27
Figura 3 - Autodeclaração étnico-racial dos(as) respondentes do formulário-convite	28
Figura 4 - Identidade de gênero dos(as) respondentes do formulário-convite.	29
Figura 5 - Orientação sexual dos(as) respondentes do formulário-convite.	29
Figura 6 - Identidade visual e QrCode do podcast “Diálogos Dissidentes” no YouTube.	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo
- ABPod – Associação de Brasileira de Podcasters
- ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais
- CEP/IFBA – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
- CGPAE – Coordenação Geral e Pedagógica de Atenção ao Estudante
- CNS – Conselho Nacional de Saúde
- EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- IAs – Instituições Associadas
- IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
- LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, Transgêneros, *Queers*, Intersex, Agêneros, Assexuados e mais
- NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PE – Produto Educacional
- PPI – Projeto Pedagógico Institucional
- PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA NARRATIVA	21
2.1 As narrativas como percurso metodológico	21
2.2 Desvelando o percurso: abordagem, técnicas e instrumentos da pesquisa	23
2.3 Identificação e caracterização dos(as) participantes da pesquisa	25
2.4 Aspectos Éticos da Pesquisa	32
3. ENTRE O TEÓRICO E O EMPÍRICO: DISCUTINDO NARRATIVAS DOCENTES LGBTQIA+	34
3.1 Entre normas e silenciamentos: a construção sócio-histórica das relações de gênero e sexualidade	34
3.2 A construção da norma e da diferença e seus efeitos na produção da identidade do docente LGBTQIA+	44
3.3 Gênero e Sexualidades no contexto na Educação Profissional e Tecnológica	53
3.4 Estratégias pedagógicas para produção de outros discursos: “A sua presença no espaço, educa.”	63
4. DIÁLOGOS DISSIDENTES PODCAST: NARRATIVAS DE DOCENTES LGBTQIA+ NO IFBA	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	88
APÊNDICE B – FOMULÁRIO-CONVITE	89
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	92
ANEXO B – TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ	96

## 1. INTRODUÇÃO

Nunca poderão existir suficientes palavras escritas, explicadas e articuladas quando a vida e o estilo de vida de uma pessoa são questionados ou silenciados pela violência e pela ignorância (Talbut; Stenberg, 2007, p. 9).

Esta pesquisa nasce das múltiplas inquietações que emergiram de vivências no ambiente escolar, primeiro como estudante e, posteriormente, como profissional da educação. Mais especificamente, representa o resultado de observações, leituras e diálogos com colegas docentes LGBTQIA+<sup>1</sup> (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transsexuais, transgêneros, *queers*<sup>2</sup>, intersex, agêneros, assexuados e mais), guiando-se pelas questões que se entrelaçam à experiência de ser um corpo na escola: um corpo moldado para reproduzir modelos e expectativas.

Dentre as diversas instituições que participam da conformação de corpos, gêneros e sexualidades à matriz hegemônica, a escola se destaca como um dos dispositivos voltados à implementação de tecnologias de controle sobre a sexualidade (Foucault, 1988). Como consequência, emerge uma sexualidade educada, na qual mesmo os sujeitos dissidentes acabam internalizando padrões e condutas considerados apropriados, ajustando-se a normas socialmente aceitas. Trata-se de um fazer pedagógico comprometido com a produção de homens e mulheres que reafirmem a normalidade dominante, estruturada a partir dos ideais normativos de feminilidade e masculinidade. Não estar de acordo com essa norma significa perder a representação nos quadros de legitimidade e de importância no/do espaço social (Butler, 2003).

A pesquisa situa-se no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que tem como

---

<sup>1</sup> A comunidade LGBTQIA+ e o mundo que ela representa vive em constante mudança e evolução. Ela nasceu primordialmente representada pela sigla GLS, que incluía unicamente os gays, as lésbicas e simpatizantes. Com a revelação de outras homossexualidades que ainda se mostravam distintas daquelas que eram representadas, novas siglas foram nascendo, novos termos e novos conceitos. A sigla tem a função de abarcar e dar visibilidade às diversas identidades de gênero e orientações sexuais. Os movimentos voltados aos direitos humanos passaram a adotar as siglas LGBTI+, depois LGBTQIA+, LGBTQIAP+ e LGBTQIAPN+, sendo essa última a mais abrangente. Atualmente, coletivos representativos como a ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo) e a ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) têm usado em divulgações de mídia as siglas LGBTQIAP+ ou LGBTQIA+. Nesta dissertação, optamos pela sigla LGBTQIA+, por estar de acordo com esses coletivos representativos. O símbolo + da sigla é uma referência a outras identidades de gênero e orientações sexuais, representando a pluralidade da comunidade LGBTQIA+.

<sup>2</sup> Queer (em português, 'excêntrico', 'insólito') é um termo "guarda-chuva" proveniente do inglês usada para designar pessoas que não seguem o modelo de heterossexualidade ou do binarismo de gênero.

objetivo fundamental – de acordo com seu Projeto Pedagógico Institucional (IFBA, 2013) – o desenvolvimento integral do ser humano, construído por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade, assegurando o respeito e a valorização da pessoa humana em sua singularidade e diversidade.

A opção por uma educação que promova a formação integral e omnilateral do sujeito (IFBA, 2013), instiga a reflexão sobre os processos pedagógicos desenvolvidos no contexto da EPT, com vista ao desenvolvimento de uma prática contra hegemônica de educação, contemplando as questões de gênero e diversidade sexual. Frigotto e Ciavatta (2012), no que se refere à formação omnilateral, afirmam:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos, não são simplesmente dados pela natureza (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 265).

Essa maneira de conceber o ser humano e o processo educativo, propostos pelos Institutos Federais de Educação Profissional, reflete uma dada concepção de mundo e compromisso político, que contribui para formação de sujeitos comprometidos politicamente com a construção de uma sociedade mais justa e engajada com o enfrentamento das questões das desigualdades sociais, econômicas, raciais, de gênero, de sexualidades etc. Essa postura demanda um esforço contínuo para enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam a escola e o mundo do trabalho. A valorização das diferenças e a problematização das normatividades impostas são passos fundamentais na construção de uma escola verdadeiramente democrática e plural. Isso implica compreender que os conflitos, tensões e disputas que emergem das questões de gênero e sexualidade não são obstáculos à educação, mas oportunidades para aprofundar o debate e avançar na luta por direitos.

Além disso, a relação entre gênero, sexualidade e trabalho precisa ser abordada de maneira crítica dentro da EPT, considerando que a organização do mercado de trabalho historicamente se baseia em hierarquias de gênero e expectativas sobre as sexualidades. Profissões e cursos são muitas vezes demarcados por padrões de masculinidade e feminilidade, limitando as escolhas e oportunidades de estudantes LGBTQIA+. Sem a desconstrução desses padrões, a EPT pode acabar reforçando desigualdades ao invés de combatê-las.

Nesse sentido, a prática educativa no âmbito da EPT precisa se comprometer não apenas com a formação técnica dos sujeitos, mas também com a construção de espaços educacionais mais inclusivos e emancipatórios. A escola, enquanto instituição que detém um papel central na produção e regulação das normas sociais, tem o potencial de romper com a lógica da exclusão ao promover o respeito às múltiplas formas de existência. Isso significa que a implementação de políticas educacionais que reconheçam e afirmem a diversidade de gênero e sexualidade deve ser uma prioridade, garantindo que todos possam se desenvolver plenamente, sem a necessidade de adequação a modelos excludentes e preestabelecidos.

A luta por uma educação emancipatória passa, portanto, pela desconstrução das barreiras impostas pela heteronormatividade<sup>3</sup> e pelo compromisso ativo com a formação de sujeitos que não apenas resistam às estruturas excludentes, mas que também possam transformá-las. Nesse sentido, a EPT pode se consolidar como um espaço de resistência e inovação pedagógica, onde o enfrentamento das desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero seja um princípio orientador das práticas educativas.

Assim, esta pesquisa foi motivada pelas narrativas dos colegas docentes LGBTQIA+ sobre os desafios enfrentados no fazer pedagógico, bem como pela necessidade de estudos que busquem compreender os enfrentamentos desses(as) docentes em sua atuação na EPT. Logo, fomos impulsionados por essa troca e pela necessidade de interferência na continuidade das desigualdades que são estabelecidas nesse espaço, pois, a escola atua, ao mesmo tempo, na reprodução de mecanismos relativos à dominação masculina e à heteronormatividade, e como local privilegiado para a criticidade e resistência a esses discursos. Ademais, é pensando no desenvolvimento de práticas que impactem na superação da LGBTfobia e dos preconceitos, que propomos um estudo aprofundado dessas relações.

Diante das referidas motivações, esta pesquisa tem como participantes esses(as) docentes e suas narrativas, acessadas por meio de histórias pessoais de colegas que dispensaram seu tempo e interesse em compartilhá-las. Assim, o foco se deu nas vivências e experiências de professores LGBTQIA+ no contexto da EPT. Ao abordar os contextos escolares, o foco não está nas condições ou práticas sexuais

---

<sup>3</sup> Refere-se à heteronormatividade, ao conceito de que apenas os relacionamentos entre pessoas de sexos opostos ou heterossexuais são normais ou corretos. Que enxerga a heterossexualidade como a norma numa sociedade.

dos sujeitos, mas na norma que sustenta e legitima discriminações nesses espaços, especialmente quando ocorre a desestabilização da normatividade sobre o gênero e a sexualidade. Assim, ao trazer as narrativas desses(as) docentes, buscamos não apenas problematizar suas identidades sexuais e de gênero, mas principalmente compreender os processos sociais que as constituíram. O que almejamos ao levantar este debate são as formas de silenciamento, invisibilização e subalternização impostas a determinados sujeitos socioculturais identificados como desviantes à heteronormatividade e as estratégias utilizadas por eles(as) para superar esses processos nos diversos espaços, em especial o escolar e laboral.

Algumas reflexões nos impulsionaram na busca pelo aprofundamento dessa discussão, tais como: se considerarmos que na nossa sociedade o(a) professor(a) pode visto(a) como modelo a ser seguido, estando, portanto, submetido(a) à disciplina do seu próprio corpo, dos seus desejos, comportamentos e de sua linguagem, quais os desafios e enfrentamentos vivenciados pelos(as) docentes que não performam a heteronormatividade? Ou ainda, de que modo ele(a) afeta e é afetado(a) pelos mecanismos de controle dos corpos que fazem parte da estrutura escolar? E, se entendemos a escola como um espaço privilegiado na formação dos sujeitos, de reprodução dos discursos dominantes da heteronormatividade, mas também de resistência, como se constitui e se reproduz a identidade do(a) docente LGBTQIA+ diante dos desafios vivenciados no cotidiano da escola? Finalmente, considerando a opção feita pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por uma formação integral e omnilateral dos sujeitos, quais os processos pedagógicos desenvolvidos no contexto da EPT que garantem o desenvolvimento de uma prática que contemple as questões de diversidade sexual e de gênero?

A escola, em sua função normatizadora, se constitui como um espaço privilegiado para o disciplinamento e controle da sexualidade, operando dentro do que Butler (2008) define como matriz heteronormativa. A heteronormatividade – derivada do grego *hetero* (diferente) e do latim *norma* (esquadro) – refere-se à imposição de um modelo heterossexual como referência central para todas as relações, incluindo as homossexuais, que frequentemente são moldadas segundo esse paradigma. Mais do que uma norma explícita ou implícita que regula escolhas afetivas e sexuais, a heteronormatividade estrutura a totalidade da organização social, sustentando instituições, formas de compreensão e orientações práticas que tomam a heterossexualidade como eixo fundamental. Ao estabelecer essa ordem normativa, a

heteronormatividade não apenas institui a heterossexualidade como compulsória, mas também categoriza como problemáticas, desviantes ou inaceitáveis todas as orientações sexuais e expressões de gênero que escapam a esse padrão. Assim, legitima exclusivamente as relações afetivas e sexuais entre pessoas de sexos distintos (macho e fêmea), reforçando a ideia de que cada sexo deve desempenhar papéis "naturais" e fixos de gênero (masculino e feminino). Dessa forma, mais do que impor a heterossexualidade compulsória, a heteronormatividade enquadra os sujeitos dentro de uma sequência rígida e imutável – corpo-sexo-gênero-sexualidade – submetendo-os às normas que regulam o pertencimento social dos indivíduos reconhecidos como homens e mulheres dentro dessa lógica (Pino, 2007; Butler, 2008).

Essa estrutura normativa atua como um mecanismo de exclusão que empurra para a marginalidade todas as sexualidades dissidentes e performances de gênero não binárias, classificando-as como aberrantes, perigosas ou inadequadas. Em outras palavras, aqueles que não se encaixam na lógica heteronormativa são posicionados no outro lado da fronteira, um território marcado pelo que se deve evitar ou reprimir. No entanto, embora esses sujeitos sejam alvo de desqualificação e marginalização, eles(as) carregam um potencial disruptivo pois, sua existência questiona a fixidez das normas e desafia o *status quo* da sexualidade e do gênero "aceitável". Por essa razão, são percebidos como ameaças constantes à manutenção da ordem hegemônica, evidenciando a fragilidade de um sistema que precisa, reiteradamente, reafirmar suas fronteiras para se sustentar.

Interessa para este trabalho evidenciar que, mesmo às margens da história narrada como universal e dos discursos socialmente legitimados sobre gênero e sexualidade que circulam na escola, os sujeitos LGBTQIA+ produzem vidas possíveis nas quais suas experiências escolares ressoam, seja na posição de estudantes ou de docentes. Para embasar essas reflexões trabalharemos com o entendimento de Judith Butler, de que "a identidade de gênero é uma realização performativa compelida pela sanção social e tabu" (Butler, 2011, p. 8). Para a autora, a cultura impõe práticas entendidas como femininas ou masculinas, que se chama "performatividade" (Butler, 2011). Dessa forma, gênero é constituído por uma série de "atos" repetitivos ao longo do tempo, assim, a identidade de gênero é instituída por meio da repetição estilizada de atos performativos, e o gênero é formado por essa estilização do corpo, ou seja, teatraliza-se, por intermédio de gestos corporais, falas, movimentos, os papéis e as

encenações, dando a sensação de um gênero estabelecido, mas que está em constante transformação.

Butler (2011) analisa que, essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente, sendo a forma mundana e ritualizada de sua legitimação. Dizer que o gênero é performativo implica reconhecer que ele não é uma essência inata ou uma identidade fixa, mas um efeito das práticas reiteradas que o produzem e o naturalizam. Essa repetição das normas de gênero, conforme argumenta Butler (2011), não apenas consolida determinados modos de ser e agir, mas também oculta os mecanismos de poder que sustentam essa estrutura normativa. Assim, a imposição de padrões de masculinidade e feminilidade não é apenas um reflexo de valores sociais, mas um processo ativo de regulação e controle dos corpos e das subjetividades. Guacira Louro (2013), observa que:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admitam que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de orientar suas ações por um padrão, haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma normal e sadia de sexualidade, a heterossexualidade cis. Afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (Louro, 2013, p. 45).

A escola, portanto, não é um espaço neutro, ao contrário, é uma instituição que participa ativamente da produção e reprodução de arranjos normativos que moldam a forma como os sujeitos vivem e experienciam seus corpos e identidades. Esse enquadramento não atinge apenas estudantes, mas também docentes, que muitas vezes sentem a necessidade de se conformar às expectativas hegemônicas de gênero e sexualidade para garantir sua legitimidade profissional e evitar represálias. A regulação dos corpos e comportamentos dentro do ambiente escolar não se limita a um conjunto de regras explícitas, mas opera por meio de dispositivos disciplinares sutis, como o currículo, os materiais didáticos, as interações pedagógicas e até mesmo os silenciamentos e omissões sobre determinados temas.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível refletir criticamente sobre os modos como a escola participa da construção das normas de gênero e sexualidade e, mais do que isso, sobre nossa participação nesse processo. Questionar os padrões impostos, visibilizar as identidades dissidentes e abrir espaço para a diversidade são passos fundamentais para desconstruir o monopólio da heteronormatividade no ambiente escolar. Isso exige não apenas mudanças no currículo, mas também uma

transformação das práticas pedagógicas, das políticas institucionais e das formas de relacionamento que estruturam a experiência escolar.

Considerando o que foi exposto, a performatividade de gênero na escola, ao operar dentro de uma matriz heteronormativa e binária, influencia diretamente as trajetórias educacionais e profissionais. A desconstrução da heteronormatividade e a ampliação do debate sobre gênero e sexualidade no contexto da educação profissional e tecnológica, são, não apenas uma questão de direitos humanos, mas, um fator essencial para a democratização do acesso e permanência na educação e no trabalho. Ao desafiar os padrões estabelecidos e propor uma formação voltada para a equidade, a EPT pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e plural, onde todos os sujeitos tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades sem a imposição de normas excludentes.

Em vista dessas observações, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa, investigar como os processos simbólicos, culturais, históricos e linguísticos em seus sentidos mais amplos, agem na produção de identidades e na prática pedagógica de docentes LGBTQIA+ da educação profissional e tecnológica. Os objetivos específicos foram: i) conhecer a partir das narrativas de docentes LGBTQIA+ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), as percepções (ou não) das violências<sup>4</sup> e silenciamentos vivenciados no cotidiano escolar no espaço da EPT; ii) identificar se há e quais são as estratégias pedagógicas utilizadas pelos(as) professores(as) para subverter os discursos dominantes da heteronormatividade em sala de aula e na convivência entre os pares; e iii) produzir um *podcast* a partir da análise das narrativas docentes como um produto educacional voltado para o contexto da EPT.

Frente a esses objetivos, a narrativa foi a escolha metodológica pela qual esta pesquisa se desenvolveu. Logo, evidenciamos as narrativas de docentes ao descrever suas experiências enquanto pessoa LGBTQIA+, de modo que fosse possível perceber os sentidos que eles(as) atribuem à essas vivências no contexto da EPT e como essas experiências adquirem significado na produção das suas identidades em suas práticas

---

<sup>4</sup> Para além da forma como a violência é comumente reconhecida, como "ações que implicam o uso da força, força bruta, intensidade, coação", a violência que marca as vidas desses sujeitos se exercita não apenas contra o corpo, mas contra a possibilidade de sua existência social. Tal violência se expressa nas nomeações, nas omissões, nas restrições da presença dos sujeitos LGBTQIA+ nos cenários que compõem o ambiente social comum e os submetem a um processo de assujeitamento e coisificação que restringe suas oportunidades de realização (Souza, 2004).

docentes. Desse modo, essa opção metodológica coaduna com os objetivos desta pesquisa, com a perspectiva teórica escolhida e com os próprios sujeitos, com os quais pretendemos dialogar, à medida que os reconhecemos como autores de sua própria história.

Assim, considerando a natureza qualitativa dessa pesquisa, para a sua concretização, realizamos a aplicação de um questionário-convite para seleção dos(as) participantes da pesquisa com a posterior realização de entrevistas individuais, gravadas em áudio. Adotamos a análise textual discursiva (Moraes, 2003) das narrativas docentes em diálogo com o referencial teórico, como meio de discutir os dados da pesquisa, gerando um produto educacional em forma de *podcast*.

No contexto desta investigação, a adoção de uma perspectiva qualitativa se justifica pela necessidade de apreender as experiências dos docentes LGBTQIA+ em sua complexidade, considerando os desafios enfrentados no ambiente escolar, as estratégias de resistência, as percepções sobre a heteronormatividade e os impactos da institucionalização das relações de gênero e sexualidade. A esse respeito, Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ao investigar o universo simbólico que sustenta e atravessa as experiências escolares, a pesquisa qualitativa permite captar processos sociais dinâmicos e subjetivos que não podem ser reduzidos a números ou categorias rígidas. Dessa forma, essa abordagem se apresenta como um caminho essencial para compreender a educação como um campo de disputas, resistências e reconfigurações identitárias, permitindo uma análise mais profunda dos desafios e possibilidades de transformação no âmbito da EPT. Como a escola é um espaço permeado por discursos que legitimam e reproduzem padrões de comportamento, entender como esses sujeitos constroem suas identidades e se posicionam diante dessas normativas requer um olhar que vá além da estrutura formal da instituição e se aproxime de suas vivências e narrativas. O conhecimento e análise dessas narrativas visam contribuir na construção de um produto educacional, que por meio do acesso a essas vivências possam inspirar contribuições teórico-práticas para a EPT. Além disso, atrelar a pesquisa científica à elaboração de produtos educacionais busca superar a dificuldade de aliar teoria e prática no âmbito do ensino, pesquisa acadêmica e formação de professores,

sobretudo daqueles que, assim como essa dissertação, se inserem nos cursos de mestrado profissional.

Considerando a problemática e objetivos de pesquisa, esta dissertação foi estruturada de modo a evidenciar as narrativas docentes e está dividida em três capítulos principais, além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo demarcamos o caminho metodológico da pesquisa narrativa e de natureza qualitativa, elucidando como procedeu a seleção dos(as) participantes desta pesquisa, a coleta e análise de dados. Em seguida, apresentamos as narrativas dos(a) professores(a) entrevistados(a), trazendo à tona suas falas em diálogo com a literatura sobre questões de gênero e sexualidade. Esse capítulo foi fundamental para reafirmar que não existe teoria sem prática e vice-versa, buscando evidenciar como os processos simbólicos de disciplinarização e conformação ao gênero e sexualidade descritos na literatura encontram correspondência nas narrativas dos indivíduos. No último capítulo, apresentamos um produto educacional em formato de *podcast* e algumas reflexões sobre suas potencialidades e aplicabilidades para a EPT. Por fim, em nossas considerações finais trazemos algumas perspectivas e possibilidades para este estudo, reiterando nosso compromisso com uma EPT voltada para a formação integral e omnilateral dos educandos.

## **2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA NARRATIVA**

A defesa de uma escola plural e democrática passa pelo compromisso com a valorização das diferenças, entendendo que as disputas, as tensões e os conflitos são oportunidades para promover propostas e ações que estimulem debates acerca das questões de gênero, sexualidades, trabalho e educação.

Diante disto, esta pesquisa realizou um estudo a partir das narrativas de docentes LGBTQIA+ inseridos no contexto da educação profissional e tecnológica, investigando como os processos simbólicos, culturais, históricos e linguísticos em seus sentidos mais amplos, agem na produção da identidade e na prática pedagógica desses sujeitos. O presente estudo teve como *locus* de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), tendo como participantes da pesquisa quatro professores que se autodeclararam pessoas LGBTQIA+. A escolha dessa instituição como contexto da pesquisa se deve ao fato de o IFBA ser uma das Instituições Associadas (IAs) em Rede Nacional ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), responsável pela oferta deste mestrado. Além disso, é a instituição de atuação da pesquisadora como Técnica em Assuntos Educacionais, lotada no setor pedagógico e de onde emergiram partilhas entre colegas LGBTQIA+ que trouxeram valiosas reflexões sobre a temática central desta pesquisa.

Ademais, o campo de estudos que interliga a EPT aos conceitos de gênero e sexualidades ainda é recente e está em construção. Essa relação está em consonância com os princípios de uma educação igualitária e humana, articulada aos conhecimentos científicos, estéticos e que são a base da EPT. Diante disso, a inserção desse tema nos Institutos Federais representa uma oportunidade de fomentar o debate, contribuir para o avanço das discussões e ampliar as possibilidades de desenvolvimento dentro do ambiente da EPT.

### **2.1 As narrativas como percurso metodológico**

Trabalhar com narrativas das experiências escolares possibilita revelar como a escola e os conhecimentos provenientes da escolarização tem significados nas histórias individuais que são, também, constituintes das histórias coletivas. Deste modo, buscamos dar mais visibilidade a docentes LGBTQIA+ cujas vivências são frequentemente ignoradas e silenciadas nos contextos escolares. As narrativas têm o

poder de evidenciar como os significados são construídos à margem dos discursos normativos e como esses discursos influenciam as construções identitárias individuais e influenciam na prática docente. Concordando com Louro (2001, p. 21),

Não pretendo atribuir à escola nem o poder, nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, tem “efeitos de verdade” e constituem parte significativa das histórias pessoais.

A educação formal exerce um papel crucial na legitimação das identidades consideradas desejáveis, ao mesmo tempo em que problematiza outras, cuja simples menção pode provocar desestabilizações. Embora a escolarização não seja o único fator determinante das identidades sociais, é inegável que suas diretrizes, imposições e proibições produzem efeitos concretos, conferindo sentidos e estabelecendo "verdades" que influenciam significativamente as trajetórias pessoais (Louro, 2000). Historicamente, os currículos escolares priorizaram as experiências dos grupos hegemônicos, reforçando modos de vida alinhados à essas tradições culturais. Para reafirmar o que é considerado normativo e desejável, muitas vozes foram silenciadas, impedidas de se manifestar como existências legítimas e histórias dignas de serem contadas. Nesse contexto, direcionar o olhar para os sujeitos que resistem à imposição de modelos homogeneizantes e universais de vida pode ajudar a “[...] compreender as operações dos processos discursivos, complexos e imutáveis pelos quais identidades são afirmadas, resistidas ou acatadas” (Scott, 1998, p. 318-319).

As narrativas são compreendidas aqui como formações discursivas que possibilitam a produção de significados e permitem aos sujeitos atribuírem sentido aos acontecimentos vividos, os ressignificando. Contar uma história não é apenas relatar fatos, mas uma forma natural e imediata de organizar experiências e conhecimentos. Por meio da narrativa, os sujeitos não apenas comunicam, mas constroem linguagem e atribuem significados à palavra, elementos fundamentais para as interações sociais. Esse processo evidencia a linguagem como um espaço privilegiado de constituição da cultura, uma vez que ela se constrói a partir dos significados elaborados e compartilhados entre os sujeitos. Assim, a linguagem deve ser compreendida como um meio de produção e representação, de negociação de sentidos e de criação de conhecimentos que moldam as práticas sociais e identidades pessoais. Se a experiência constitui a história de um sujeito, é na linguagem que essa história ganha forma (Scott, 1998).

Ao narrar suas histórias, os sujeitos descrevem ações e organizam a sequência temporal dos acontecimentos, expressando seus pensamentos e sentimentos, tornando explícita a forma como compreendem e ressignificam suas vivências. Dessa forma, as narrativas permitem revelar múltiplos sentidos para uma mesma história. No contexto desta pesquisa, elas possibilitaram compreender como os discursos escolares sobre a sexualidade são interpretados de maneiras distintas, dependendo das concepções e representações que os sujeitos têm sobre sua própria sexualidade e sobre a sexualidade do outro. As narrativas de pessoas LGBTQIA+ podem evidenciar as fissuras existentes no discurso da diversidade, que se pretende universal, mas que, na prática, pouco inclui vozes dissidentes.

Ao adotar as narrativas como objeto de análise, torna-se possível problematizar a própria prática discursiva que constitui as identidades de gênero e as sexualidades. Narrar-se implica estabelecer uma relação com a própria experiência e com as experiências alheias, uma vez que toda singularidade está inserida em um processo social. É nesse processo que o sujeito se constitui para si e, simultaneamente, reconhece suas relações com os outros e com o tempo. Ao relatar sua trajetória, ao compartilhar suas vivências, ao rememorar acontecimentos e suas marcas, o sujeito-narrador não apenas dá visibilidade a outras histórias, como também apreende os sentidos que estruturam sua própria identidade (Larrosa, 2002).

Promover espaços para a narrativa permite observar como os sujeitos organizam suas ideias, articulam eventos e ressignificam a realidade, atribuindo sentidos que só se tornam perceptíveis quando conseguem estabelecer conexões, relacionar suas experiências com as de outros e construir uma sequência significativa que evidencia as rupturas e continuidades da própria trajetória. Ao contar uma história que faça sentido para quem a ouve, o próprio narrador descobre novos significados, reconstruindo e reinterpretando eventos. Trata-se, portanto, não apenas de narrar uma história, mas de possibilitar uma experiência de si, na qual a vivência pode tanto reforçar conhecimentos prévios quanto desestabilizar certezas, exigindo uma interlocução com os múltiplos sentidos produzidos nas relações sociais. Em última instância, isso significa aprender com a experiência (Scott, 1998).

## **2.2 Desvelando o percurso: abordagem, técnicas e instrumentos da pesquisa**

Nesse cenário, adotamos a abordagem qualitativa, que tem como objetivo pesquisar profundamente um assunto a partir de avaliações, percepções ou narrativas

dos(as) indivíduos sobre suas experiências e percepções da realidade. Contribuindo para essa discussão, Minayo (2010) aponta que essa abordagem tem como foco os significados, valores, atitudes, representações, relações e mediações dos(as) participantes. Ademais, a pesquisa qualitativa proporcionou um olhar detalhista e diferenciado sobre o tema pesquisado, refletindo sobre os contextos e sentidos de causa e efeito das realidades estudadas indo além da quantificação de dados (Ternoski; Costa; Menon, 2022).

Sendo um estudo qualitativo, a seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando a relevância das informações que estes podem fornecer para a investigação. O essencial na abordagem qualitativa não é a constituição de uma amostra estatisticamente representativa, mas a escolha de sujeitos cujas experiências sejam significativas para a especificidade da pesquisa. Nessa perspectiva, o foco recaiu sobre as experiências vividas, os acontecimentos, as situações e os sentidos que os sujeitos atribuem à essas vivências. A partir de suas vivências e das relações que estabelecem com o coletivo, foi possível articular suas trajetórias aos contextos escolares em que estudaram e trabalham. Assim, a seleção dos(as) participantes não seguiu um critério externo predeterminado, mas se deu com base em um critério interno mais alinhado aos objetivos do estudo: as potencialidades da contribuição de cada sujeito, a riqueza de suas experiências e a profundidade do conhecimento que possuem sobre a temática, garantindo uma troca de informações mais densa e significativa. Para além disso, a disponibilidade e disposição em partilhar essas informações foi um critério importante para que esta pesquisa pudesse chegar em seus participantes, a saber: quatro professores do IFBA que se autodeclararam como pessoas LGBTQIA+.

No âmbito da metodologia qualitativa e da construção das narrativas, optamos pela utilização de entrevistas, compreendendo que estas não devem ser vistas como ferramentas para capturar uma verdade absoluta, mas como estratégias para provocar discursos nos quais o sujeito da pesquisa se revela, situando o contexto de sua fala, delimitando seu alcance e suas fronteiras. Isto posto, a principal técnica de coleta de dados desta pesquisa foi a entrevista semiestruturada por meio de um roteiro<sup>5</sup> que orientou essas entrevistas, gravadas mediante autorização dos(as) participantes e que foram, posteriormente, transcritas. Uma das vantagens do uso das

---

<sup>5</sup> O roteiro utilizado nas entrevistas pode ser visualizado no Apêndice A.

entrevistas semiestruturadas é que elas se executam a partir de um esquema previamente estruturado, o roteiro, mas que permite adaptações por parte do pesquisador vislumbrando alcançar seus objetivos de pesquisa (Ludke; André, 2013).

Após a condução das entrevistas individuais, adotamos como procedimento a análise qualitativa das informações discursivas presente nas narrativas dos docentes. Para tanto, em um primeiro momento, buscamos articular procedimentos da pesquisa narrativa com os da análise textual discursiva, o que implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir suas unidades constituintes (Moraes, 2003). Ainda segundo o autor,

A desconstrução e unitarização do *corpus* consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores. Ainda que compreendendo que um limite final e absoluto, nunca é atingido (Moraes, 2003, p. 195).

O passo seguinte consistiu em estabelecer conexões entre essas narrativas em diálogo com a literatura, visando reconstruir o todo e compreender como os elementos de cada trajetória se articularam na constituição da história narrada, tornando-a acessível àqueles que se propuserem a ler o texto. Esse processo busca possibilitar um conhecimento mais amplo dos(as) participantes da pesquisa, articulando suas histórias individuais aos contextos em que emergiram. Além disso, evitou-se uma fragmentação excessiva em citações curtas, que pode distorcer sentidos e enquadrar as falas dos(as) participantes em perspectivas teóricas previamente definidas.

### **2.3 Identificação e caracterização dos(as) participantes da pesquisa**

A partir de uma revisão de literatura sobre questões de gênero e sexualidade, foi elaborado um formulário-convite via *Google Forms*<sup>6</sup> com a intencionalidade de identificar os possíveis participantes da pesquisa, considerando um critério inicial: ser docente do IFBA e autodeclarado LGBTQIA+. Assim, o formulário foi estruturado em seis sessões, a saber: 1) informações iniciais sobre a pesquisa; 2) dados profissionais; 3) informações sobre gênero e raça e; 4) assentimento da pesquisa; 5) dados pessoais; 6) informações para agendamento da entrevista. O referido formulário obteve, após divulgação entre os pares, um alcance de 15 respondentes (n = 15).

O formulário-convite se iniciava com uma breve explicação sobre o contexto da

---

<sup>6</sup> O formulário-convite pode ser visualizado no Apêndice B.

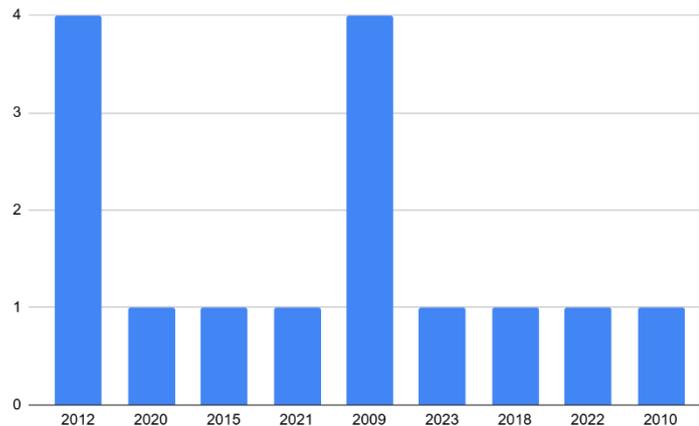
pesquisa, informando seu o objetivo geral e tipo de produto educacional gerado por ela, sendo este um instrumento que visou o levantamento de possíveis participantes da pesquisa, destinado às pessoas LGBTQIA+ dos *campi* da rede IFBA.

A segunda sessão do formulário trazia informações profissionais e solicitou os seguintes dados: i) cargo; ii) ano de admissão no IFBA e; iii) campus de lotação. No que se refere aos dados profissionais dos respondentes, buscamos inicialmente identificar qual cargo o(a) participante ocupava dentro do *campus* de atuação. Este primeiro item foi respondido por todos os participantes (n = 15) e o resultado evidenciou que a maioria dos(as) respondentes eram docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), sendo apenas 1 (um) docente do Magistério Superior. O segundo item dessa sessão, dizia respeito ao tempo de atuação do(a) docente na EPT. Esse item foi incluído pensando na possibilidade de tomá-lo como um critério de diversificação dos(as) participantes da pesquisa.

Assim, buscando uma maior abrangência e diversidade na orientação sexual e de identidade de gênero da pesquisa, contemplaríamos um quantitativo de servidores(as) de *campi* mais antigos (acima de 15 anos de criação) e de *campi* mais recentes (até 6 anos de criação). Essa escolha metodológica teve como objetivo contrastar e refletir sobre processos já instituídos, como posturas, relações e concepções, possibilitando a análise das possíveis contribuições diante das questões sobre diversidade de gênero e sexual. Contudo, como iremos discutir a seguir, poucos respondentes se mostraram disponíveis e dispostos a contribuir com a pesquisa, sendo este critério não considerado na seleção dos(as) participantes da pesquisa.

Outro ponto que invalidou esse critério foi a ocorrência de servidores(as) com tempo de serviço inferior a 15 anos, uma vez que os(as) servidores(as) mais antigos(as) foram admitidos em 2009 e este formulário foi aplicado no ano de 2023. A distribuição dos anos de admissão dos(as) respondentes pode ser visto no gráfico da figura abaixo:

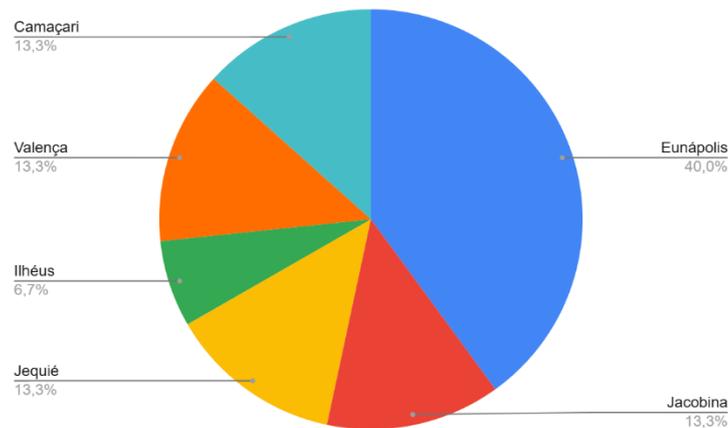
Figura 1 - Anos de admissão no IFBA dos(as) respondentes do formulário-convite



Fonte: dados da pesquisa (2023).

No terceiro item sobre o *campus* de lotação dos respondentes era possível escolher dentre a Reitoria e os 22 *campi* do IFBA<sup>7</sup>. Dos respondentes, a maioria estava lotado em Eunápolis (40%), seguido de Jequié, Camaçari, Valença e Jacobina (13,3% cada), além de 1 (um) respondente de Ilhéus (6,7%). Esses foram os únicos *campi* mencionados neste item e todos os participantes o responderam (n = 15).

Figura 2 - Campus de lotação dos(as) respondentes do formulário-convite



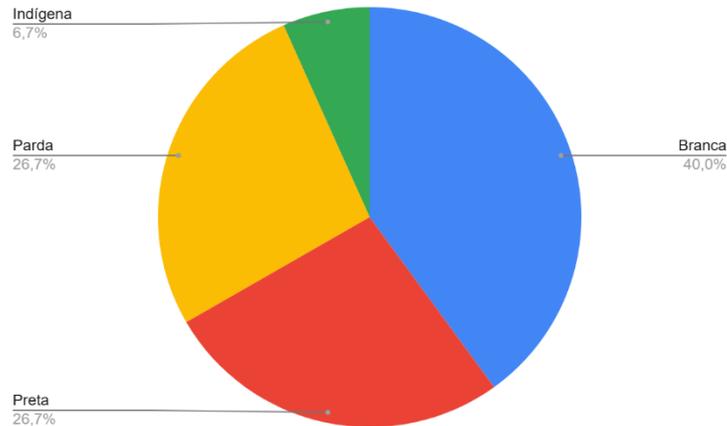
Fonte: dados da pesquisa (2023)

A sessão seguinte do formulário solicitava as informações sobre gênero e raça. O primeiro item era em relação ao recorte étnico-racial, onde pode-se observar que a maioria dos(as) respondentes (53,4%), se autodeclararam como pessoa negra (26,7% pretos e 26,7% pardos), seguidos por 40% de pessoas autodeclaradas brancas e

<sup>7</sup> Barreiras, Brumado, Camaçari, Euclides da Cunha, Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença e Vitória da Conquista.

6,7% de uma pessoa autodeclarada indígena. Esse item do formulário foi respondido por todos os participantes (n = 15) e sua distribuição pode ser visualizada na figura abaixo:

Figura 3 - Autodeclaração étnico-racial dos(as) respondentes do formulário-convite

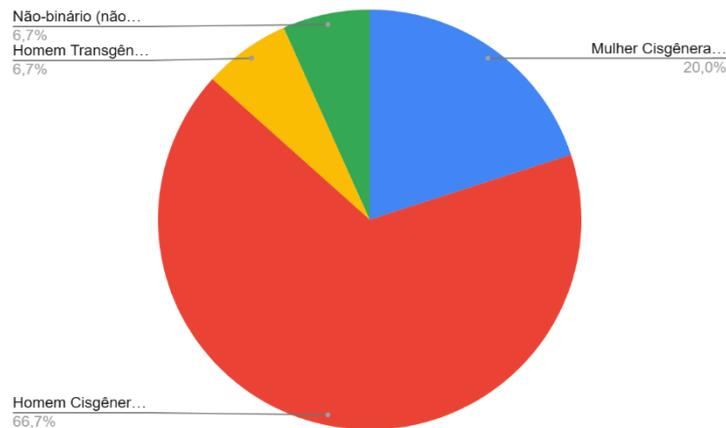


Fonte: dados da pesquisa (2023).

O item que versava sobre a identidade de gênero possuía seis opções como alternativas, das quais o(a) respondente poderia assinalar apenas uma. Nesse ponto tomou-se o cuidado de mapear as possíveis identidades de gênero conhecidas pela literatura e colocar ao seu lado uma breve descrição, sendo elas: a) Mulher Cisgênera (que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer); b) Mulher Transgênera (possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer); c) Homem Cisgênero (que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer); d) Homem Transgênero (possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer); e) Travesti (pessoas que vivem uma construção de gênero feminino, seguida de uma construção física, de caráter permanente.); f) Não-binário (não definem sua identidade dentro do sistema binário homem-mulher); g) Outro (com espaço em aberto para escrita da resposta).

A caracterização dos(as) respondentes quanto a identidade de gênero revela uma prevalência de homem cisgênero (66,7%), seguido por mulher cisgênera (20%). Apenas um respondente (6,7%) se identifica como homem transgênero, outro(a) como não-binário (6,7%) e nenhum deles(as) se identificou como travesti.

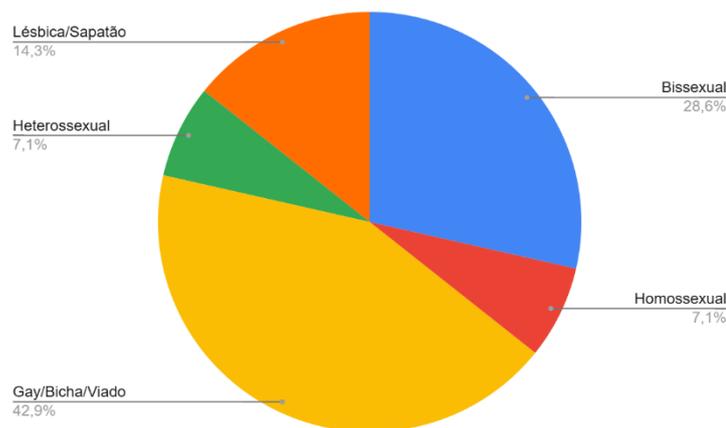
Figura 4 - Identidade de gênero dos(as) respondentes do formulário-convite.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

De modo semelhante, o item sobre a orientação sexual possuía sete opções – heterossexual, bissexual, lésbica/sapatão, gay/bicha/viado, assexual, pansexual, outro – excludentes entre si, sendo respondido por quatorze pessoas (n = 14). No que diz respeito à orientação sexual a predominância foi de gays (42,9%), bissexuais (28,6%) e lésbicas (14,3%). Além destes, obtivemos 1 (um) respondente para heterossexual e 1 (um) que marcou a opção outro, escrevendo homossexual no espaço destinado a essa opção, ambos com 7,1%.

Figura 5 - Orientação sexual dos(as) respondentes do formulário-convite.



Fonte: dados da pesquisa (2023)

Solicitamos em seguida o assentimento dos(as) participantes para a realização da pesquisa, questionando-os sobre seu interesse em participar. Nesta sessão informamos que a entrevista seria realizada de modo virtual com gravação em áudio, obrigatória, garantindo que as identidades dos(as) participantes seriam preservadas,

tanto na divulgação dos dados da pesquisa, quanto na produção do *podcast*. 80% deles sinalizaram interesse em participar e 20% indicaram não possuir interesse em participar da pesquisa.

Aos que tivessem interesse em contribuir, foi solicitado o preenchimento dos dados pessoais, a saber: i) nome civil; ii) nome social; iii) data de nascimento; iv) e-mail e; v) número e *Whatsapp*. Essas informações foram mantidas em sigilo, sendo utilizadas apenas para fins de cadastro dos(as) interessados(as) e para contato posterior, na etapa de agendamento das entrevistas. Logo, solicitamos também aos(às) respondentes que indicassem o turno (matutino, vespertino, noturno) e dias da semana (segunda-domingo) que melhor se adequavam à sua disponibilidade para realização da entrevista.

Com os dados e contatos dos(as) possíveis participantes, passamos para a etapa de agendamento das entrevistas. Para otimizar o tempo, os primeiros contatos foram feitos por telefone (*WhatsApp*), por meio de uma breve apresentação pessoal e da proposta de pesquisa. A princípio, tínhamos uma ampla lista de possíveis entrevistados(as). No entanto, ao entrar em contato com eles(as), o número de participantes foi reduzindo significativamente. Muitos dos contactados, após saberem do que se tratava a pesquisa, desistiram alegando, principalmente, o medo de se expor (mesmo garantindo-se o anonimato), pois o recurso de áudio era indispensável para a produção de um *podcast*. Outras questões foram colocadas, como: falta de tempo, dificuldade de falar sobre sua sexualidade e o fato de não se sentir preparado para falar sobre o assunto.

Depois das primeiras desistências, foram listados os(as) participantes ainda disponíveis e agendadas as entrevistas. No entanto, novas desistências ocorreram. Ao refletirem melhor, muitos(as) decidiram não participar, mencionando receio de se expor ou simplesmente não comparecendo na data marcada, além de não responderem às mensagens enviadas. Outros, contudo, se desculparam formalmente, cancelando tanto a entrevista quanto sua participação na pesquisa.

Ao final deste processo de identificação dos possíveis participantes da pesquisa, restaram quatro professores disponíveis para conceder as entrevistas e que autorizaram a utilização de seus áudios. As entrevistas aconteceram em encontros via Google *Meet*, em dia e horário previamente agendados. Conforme acordado com os(as) participantes, a entrevista foi realizada para posterior confecção do produto educacional proposto: um *podcast*.

Em seguida procedemos com a transcrição e apresentamos essas narrativas nos próximos capítulos por meio de um diálogo teórico-empírico a partir da análise da história de cada um(a) dos(as) participantes dessa pesquisa. Larrosa (1996; 2002) destaca que “nossa história são muitas histórias”. Isso porque, em geral, não a contamos para nós mesmos, mas para outros e, ao narrar nossas histórias, nós a construímos levando em conta quem são os destinatários e, dessa maneira, a mesma história assume diversos sentidos dependendo de quem a escuta. Isso evidencia a importância de investigar como os significados têm sido produzidos, como o que é dito se torna verdade para cada um(a).

Como já explicado, na pesquisa narrativa não há nenhuma intenção de constituir uma amostra representativa da população, mas de reunir sujeitos cuja experiência e os conhecimentos que possam ser reveladores das questões às quais o estudo busca compreender.

Não há pretensão de fazer generalizações, mas de evidenciar as subjetividades que se produzem nas diferentes formas, como os seres humanos experimentam o mundo e experimentam suas sexualidades no ambiente escolar e de trabalho. Procuramos seguir o que foi afirmado por Benjamin (2008) ao trabalhar a narrativa como uma forma de comunicação artesanal, que não se interessa em transmitir informações ou relatar acontecimentos de forma pura, mas como uma imersão na vida do(a) narrador(a) capaz de provocar tensionamentos e revelar contradições e reconhecimentos, imbricando racionalidade e sensibilidade e desvelando a marca com o(a) narrador(a) imprime a sua história.

Nesse sentido, abaixo apontamos os perfis dos(as) participantes desta pesquisa, identificados(as) por codinomes escolhidos de forma aleatória, para manter o sigilo das informações e categorizados por ordem alfabética:

- Cris tem 44 anos, pessoa preta, se identifica como homem cisgênero, homossexual. Docente EBTT do IFBA desde o ano de 2020.
- Fran tem 35 anos, pessoa branca, se identifica como pessoa não-binária, lésbica. Docente EBTT do IFBA desde o ano de 2012.
- Logan tem 32 anos, pessoa branca, se identifica como homem cisgênero, gay. Docente EBTT do IFBA desde o ano de 2018.

- Robin tem 37 anos, pessoa preta, se identifica como homem cisgênero, gay. Docente EBTT do IFBA desde o ano de 2009.

## **2.4 Aspectos Éticos da Pesquisa**

No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, para além do cumprimento das importantes determinações sobre pesquisas envolvendo seres humanos emitidas nas resoluções abaixo identificadas, esta dissertação assume o compromisso ético com uma educação omnilateral e crítica. Portanto o posicionamento ético-político desta pesquisa consiste em romper silenciamentos e invisibilidades, trazer à tona narrativas dos(as) participantes, ver a EPT a partir de seus olhares e vivências, e legitimar suas pautas por direito à existência plena, ao afeto, à expressão e à dignidade de todos os corpos.

Ademais, a pesquisa priorizou os princípios éticos, conforme estabelecido pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 e do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/2016, tais como o reconhecimento da liberdade e autonomia dos(as) participantes; defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo na relação de pesquisa; respeito aos seus valores, hábitos e costumes; compromisso com a democracia, socializando os resultados da pesquisa; recusa de todas as formas de preconceito e respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa; garantia de consentimento dos(as) participantes, orientados sobre objetivos; confidencialidade, privacidade e proteção de sua identidade; não utilização dos dados obtidos para ocasionar qualquer prejuízo aos participantes e que esses serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

Convém salientar que não foi auferido, cobrado ou ofertado valores pela participação dos(as) participantes. Esses(as) foram informadas acerca dos objetivos do estudo, de que suas participações seriam de livre e espontânea vontade após aceite das condições expressas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>8</sup> e no Termo de Cessão de Uso de Imagem e Voz<sup>9</sup>, que foi lido, explicado e assinado após completa compreensão dos(as) participantes sobre os objetivos, metodologia e condições éticas da pesquisa. Salientamos que suas identificações foram mantidas em sigilo, por meio da adoção de codinomes e omissão de dados que possam

---

<sup>8</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pode ser visualizado no Anexo A.

<sup>9</sup> O Termo de Cessão do Uso de Imagem e Voz pode ser visualizado no Anexo B.

identificá-los(as) e que todos(as) os(as) participantes foram alertados(as) de que poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, inclusive depois da coleta dos dados.

Outrossim, a ética foi o principal direcionamento adotado, sendo a realização desta pesquisa posterior à aprovação obtida pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (CEP/IFBA), sob parecer de número 6.667.658.

### 3. ENTRE O TEÓRICO E O EMPÍRICO: DISCUTINDO NARRATIVAS DOCENTES LGBTQIA+

Neste capítulo nos dedicamos a discutir o referencial teórico que sustenta este trabalho em diálogo com as narrativas apresentadas pelos(as) participantes desta pesquisa. Assim, de modo integrado serão apresentados alguns conceitos, teóricos e falas que retratam como o gênero e as sexualidades são percebidas, silenciadas e disciplinadas no contexto escolar. Esse movimento se dá no sentido de unir o teórico e o empírico em prol da proposição de um produto educacional, resultado principal desta pesquisa de mestrado profissional. A seguir serão discutidos alguns pontos que emergiram da análise textual discursiva apresentadas como categorias a *posteriori*, ou seja, àquelas que surgem após a análise dos dados (Moraes; Galiazzi, 2011).

#### 3.1 Entre normas e silenciamentos: a construção sócio-histórica das relações de gênero e sexualidade

Diz-se que corpos carregam marcas. Poderíamos, então, perguntar: onde elas se inscrevem? Na pele, nos pelos, nas formas, nos traços, nos gestos? O que elas “dizem” dos corpos? Que significam? São tangíveis, palpáveis, físicas? Exibem se facilmente, à espera de serem reconhecidas? Ou se insinuam, sugerindo, qualificando, nomeando? Há corpos não marcados? Elas, as marcas, existem, de fato? Ou são uma invenção do olhar do outro? (Louro, 2004, p. 75).

Historicamente, as questões de sexualidade e relações de gênero na escola eram reduzidas a aspectos biológicos e de saúde, sem espaço para uma discussão crítica sobre a diversidade sexual. Hoje, não podemos mais negligenciar nas discussões, o aprofundamento sobre a construção sócio-histórica das relações de gênero e de sexualidades no espaço escolar, que suscita dúvidas, conflitos e muitas possibilidades de reflexão sobre as posturas e sobre a formação dos sujeitos envolvidos nessa relação.

A escola, como Louro (1997) observa, é uma instituição que exerce um poder normativo, delimitando o que é aceitável e o que é desviado, em relação a um padrão pré-estabelecido pela sociedade. O espaço escolar, com seus códigos, regras, símbolos e arranjos, se configura não apenas como um local de aquisição de conhecimentos, mas também como dos mecanismos que impõe a conformidade com certos padrões de comportamento e identidade. A autora nos lembra que as escolas, com seus arranjos físicos e simbólicos, têm um poder significativo sobre a construção

das identidades, determinando de forma quase invisível os lugares e os papéis que os sujeitos devem ocupar, e regulando suas expressões, especialmente no que diz respeito ao gênero e às sexualidades.

A discussão sobre a formação do sujeito escolar, ou o “corpo escolarizado”, como Louro (1997) nomeia, destaca que a escola com seus diversos mecanismos de controle, não só organiza o saber, mas também impõe formas específicas de ser e de se comportar nesses espaços. O que é considerado adequado e “normal” na escola, está intimamente relacionado a uma construção social de gênero e sexualidade que delimita o que é aceitável, e esse processo é fundamental na formação das identidades dos estudantes. Ela afirma que, através de um conjunto de normas invisíveis, a escola não só escolariza corpos, como também os distingue, moldando-os para se ajustarem a um padrão de comportamento que exclui o que está fora da norma.

Essa reflexão é reforçada pela teoria panóptica de Foucault (1997), que descreve como o poder pode ser exercido de maneira invisível, gerando uma vigilância constante sobre os sujeitos, mesmo quando não se pode determinar se estão sendo observados. A vigilância não precisa ser exercida por um agente externo o tempo todo, basta que as pessoas saibam que podem ser observadas e avaliadas a qualquer momento para que passem a regular seus próprios gestos, posturas e discursos.

E para se exercer, esse poder deve adquirir o instrumento para uma vigilância permanente, exaustiva, onipresente, capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de se tornar ela mesmo invisível. Deve ser como um olhar sem rosto que transforme todo corpo social em um campo de percepção. (Foucault, 1997, p. 237)

Esses mecanismos de vigilância e controle, fazem parte de um tipo de violência que se articula através das expectativas e significados transmitidos pelas instituições, levando o indivíduo a autogerenciar seu comportamento, a fim de se manter dentro de um intervalo estabelecido como o correto pelo poder hegemônico. Dessa maneira, precisamos refletir sobre qual modelo a escola tenta imprimir nos indivíduos a partir desses símbolos, do controle e da vigilância, e quais mensagens ela pretende veicular.

De igual modo, necessita-se entender que as mensagens estão em todos os lugares, nas regras, nas roupas, nos gestos, nas falas, no silêncio e nos olhares (Louro, 1997). Esses elementos “trabalham” juntos, fazem parte de uma estratégia

para conformação dos corpos e da mente, formando um processo longo de aprendizados que contribuirão para a perpetuação de uma referência educacional e escolar marcada pelas desigualdades de gênero e de sexualidades. O reflexo disso são as práticas LGBTfóbicas e discriminação de gênero nos espaços escolares, perpetuando um ciclo de preconceito que afeta aqueles que não se enquadram aos padrões hegemônicos esperados. Junqueira (2012) amplia essa discussão ao afirmar que:

A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidiana e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as (Junqueira, 2012, n.p).

Esses preconceitos não são elementos periféricos ou imprevistos, mas fazem parte da estrutura da escola, sendo aceitos e cultivados no cotidiano escolar. Eles agem como elementos estruturantes que moldam a experiência educacional, e seus efeitos são sentidos por todos os sujeitos que circulam no ambiente escolar. A partir dessas práticas, os sentidos são treinados, fazendo com que cada aluno e cada aluna conheça “o seu lugar” e o papel a desempenhar. Dessa forma, a escola se configura como uma das instituições mais comprometidas com a produção dos corpos, por meio da disciplinarização, promovendo rotineiramente o reforço da sexualidade entendida como normal, a saber, a heterossexual (Louro, 2000).

É evidente que a escola não é a única responsável por esse processo, uma vez que outras instituições como a família, a igreja, e a mídia, igualmente reforçam os discursos que contribuem para essa construção. Entretanto, entendemos que a escola tem um lugar privilegiado nesse processo, em que os corpos são profundamente marcados e produzidos pelo e no discurso escolar.

Embora presente nos mecanismos de escolarização, o debate sobre sexualidade não é apresentado de forma aberta nos currículos e nas práticas escolares do Ensino médio integrado, delegando à família o tratamento dessa temática. A esse respeito, contudo, não podemos perder de vista, que a escola é responsável não só pela reprodução das concepções de gênero e de sexualidade consideradas “normais” para a sociedade, como também pela produção dessas concepções em seus múltiplos espaços e interações. É importante observar que o padrão de normalidade que a instituição escolar propõe, por meio de seus símbolos e

significados, está diretamente atrelado à constituição de sujeitos masculinos ou femininos heterossexuais cisgênero.

Assim, ainda que a escola não traga em seu currículo, disciplinas, ou discursos a temática da diversidade sexual e de gênero, está presente na escola, pois, faz parte da constituição dos sujeitos sociais, não podendo ser deles separada. Ademais, de acordo com Louro (1997) esse silenciamento da escola sobre as questões de gênero e sexualidades dissidentes, tem uma intencionalidade,

Tão ou mais importante do que escutar o que é dito pelos sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as (Louro, 1997, p. 67).

Portanto, o silenciamento é uma garantia de manutenção da “norma” que ao mesmo tempo em que os expõe aos insultos e “brincadeiras”, também viabiliza sua exclusão. Outro aspecto observado por Guacira Louro, é que o silenciamento da escola, imputa a esses sujeitos o mesmo fenômeno, o do silenciamento, visto que na medida em que estes têm seus desejos, maneiras de se colocar e existir no mundo questionados e considerados inapropriados para seu gênero, eles(as) vão aprendendo a se esconder e se silenciar (Louro, 1997). Podemos observar esse fenômeno no relato do professor Cris,

Então a gente forja a nossa convivência disso, muitas vezes silenciando também. Infelizmente, o silêncio da minha parte ele tem sido uma maneira de também me preservar, entendeu? A gente sabe que o silêncio pode ser, e ele é muitas vezes, um dos instrumentos de agressão e de violência muito forte, inclusive passei por isso, mas eu não consegui me libertar desse silenciamento de voz, de corpo, de atitude (Professor Cris, entrevista, 2023).

Todo esse conjunto de normas, silenciamentos, padrões, são repetidos por diversos caminhos e por várias instituições, dentre elas, a escola. “A invisibilidade é um desses mecanismos, e quando “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo” (Bento, 2011, p. 552). A tentativa de invisibilização dos corpos abjetos<sup>10</sup> não se dá apenas pela ausência de representatividade, mas por

<sup>10</sup> É necessário explicitar que o abjeto não se refere exclusivamente aos homossexuais, bissexuais e transgêneros. Butler (2008) trabalha a *abjeção* como um processo de afastamento da normatividade. Diferentes realidades criam suas normas de inteligibilidade e, portanto, seria incomensurável designar quais sujeitos são ou não são abjetos. No entanto, determinados sujeitos (como os LGBT, as

mecanismos ativos de violência e controle. São corpos que desafiam as normas, corpos que insistem em existir apesar das estruturas que tentam apagá-los. E, paradoxalmente, essa tentativa de apagamento os torna extremamente visíveis no incômodo que provocam. Não se pode dizer, portanto, que as homossexualidades, transexualidades e travestilidades simplesmente não existam para a escola, é preciso frisar que: elas não existem apenas como a sexualidade que importa, como sexualidade que deve ser considerada no rol dos conhecimentos que tem valor na e para a escola.

A questão principal nesse debate é que a escola põe em foco a norma, o que se constitui como centro, o que é “normal”, e isso dificulta que outras questões tidas como de minorias, marginalidades, anormalidades alcancem espaço de legitimidade nas pautas escolares. Visibilizados, expostos, seus estranhos corpos e modos de vidas precisam ser submetidos aos mecanismos de controle que a escola dispõe para redimir, disciplinar, controlar e corrigir esses corpos.

Outro paradoxo a ser observado é a maneira como discursos hegemônicos que regulam identidades dissidentes são desestabilizados quando grupos marginalizados usam esses mesmos discursos ressignificando os significados impostos, como vemos no relato do professor Robin:

Alguns anos atrás, quando estava no ensino médio, ensino fundamental, eu me lembro que os estudantes eram chamados de “viado”, “gay”, e isso era uma característica que as pessoas usavam para oprimir os adolescentes. E às vezes traziam isso para mim também. Agora hoje, que a comunidade ressignifica esses termos, que as pessoas tomam a palavra “viado”, por exemplo, enquanto empoderamento, e dizem que é, aí as pessoas dizem, não, a gente não quer saber a sua orientação sexual. Parece que é uma contradição, né? Durante muito tempo, eles fizeram questão de dizer como mecanismo de opressão, a partir do momento que a gente pega os termos ressignifica, que se empodera deles, aí eles dizem que é uma característica nossa, que não os interessa. Então, parece que a gente está em uma estrutura que favorece o tempo todo mecanismo de opressão, e quando essas comunidades se empoderam disso, as pessoas tomam para outra vertente. Eu acho que é uma luta constante nesse sentido (Professor Robin, entrevista, 2023).

Entendendo o campo da educação e da convivência social como um espaço de disputa de poder, a escola concebida teoricamente como um lugar para o conhecimento, se configura um dos espaços mais difíceis para que alguém assuma

---

prostitutas, os andrajosos, os deficientes) são mais frequentemente percebidos como abjetos.

qualquer orientação sexual ou performance de gênero que não seja a heteronormativa, afinal, como alerta Bento (2011, p. 554), “cruzar os limites dos gêneros é colocar-se em uma posição de risco”. A narrativa da professora Fran, é um exemplo flagrante dessas dificuldades enfrentadas no espaço institucional devido à performance de gênero e orientação sexual:

Como profissional do IFBA e LGBTQIA+, inicialmente, eu chego no campus totalmente feminilizada, e por ter uma aparência feminina, não me era questionado, principalmente pelos colegas e superiores, sobre minha sexualidade. Chego com o equivalente a uma mulher cis em termos de gênero, e aí vou me masculinizando, nos termos de hoje, poderia ser cogitado se seria um homem trans ou se seria uma pessoa de gênero fluido ou agênero, coisa do tipo. Mas diante dessa minha transformação de estética e de compreensão, não houve por parte da vivência com os meus colegas e nem mesmo com os estudantes nenhum acolhimento negativo direto, nenhuma reação direta negativa sobre minha aparência e minha sexualidade. O que há, ocorre na maioria das vezes de forma velada. Por eu ser socióloga e por ser LGBTQIA+ e por também, desde a primeira semana de aula, eu me posicionado em relação à minha sexualidade. [...] Em momentos mais institucionalizados, reuniões gerais, conselhos de unidade, conselhos finais ou em momento de escuta, por exemplo, se fosse convocada para alguma sindicância, nas tentativas de desenvolver projetos pedagógicos com a temática feminista ou LGBTs, o que é que eu percebia? Nesses momentos, sim, eu fui, não teve só uma tentativa de silenciamento, mas eu fui silenciada. [...] inclusive teve momentos de reuniões que a gente se impôs, eu do meu lugar e de pessoa, hoje de gênero fluido, mas, na época, já masculinizada em relação a essa aparência de gênero, essa performance de gênero e de lésbica, me posicionei desse lugar [...], principalmente quando a gente ouvia vozes de colegas [...] que estavam em cargos, como cargos de coordenação, serem totalmente violentos em relação à cercear a fala, não dar a fala, ignorar o pedido de fala ou serem grosseiros nas respostas, [...] Então não me deixava curvar, eu tenho uma característica que é de enfrentamento, né? E nós, desse público, a gente sabe que a nossa vida, como eu já disse, está ameaçada o tempo todo. E não é porque a gente está institucionalizado e ocupa espaço de poder na relação entre pares, por exemplo, que supostamente exista uma igualdade (Professora Fran, entrevista, 2023).

As narrativas dos(as) docentes LGBTQIA+ participantes da pesquisa, estão profundamente interligadas com o que foi discutido até aqui, e abordam questões centrais relacionadas à violência simbólica, discriminação, invisibilidade e silenciamento no ambiente escolar, especialmente no que se refere as sexualidades e ao gênero, como podemos observar também no relato do professor Cris:

Hoje eu sou profissional, sou professor do Instituto, mas eu também fui aluno, era Escola Agrotécnica na época, mas que depois se transformou em Instituto Federal. E lembro como que eu sofri dentro daquele campus, dentro daquela escola. [...] Foi o momento que cresci muito na minha vida, mas também foi o momento que vi muita violência acontecer. De alunos para alunos, e os profissionais da educação, os coordenadores, os professores, eles silenciavam diante daquilo. Eles não falavam nada, até porque eles esperavam, obviamente, que a gente fosse se queixar ou alguma coisa assim, só que na verdade, nem sempre você tem essa maturidade, essa coragem. Vem a vergonha, o medo, e não sabe até que ponto aquele profissional não pensa igual aquele aluno, aquele colega que te violentou com

palavras ou com gestos ou com olhares, com atitudes e muitas vezes até mesmo fisicamente (Professor Cris, entrevista, 2023).

O relato revela um processo profundo de escolarização dos corpos que opera através de mecanismos de controle, normalização e silenciamento. O professor menciona a violência sistemática entre estudantes e o silêncio dos profissionais da educação diante dessas práticas. Esse silêncio pode ser compreendido como um dos mecanismos pelos quais a disciplina e a normalização da violência operam como parte da experiência escolar. Os coordenadores e professores, ao não intervirem, reforçam um sistema que permite a manutenção de uma ordem baseada na hierarquia e na dominação, muitas vezes mascarada como um rito de passagem ou um mecanismo natural da convivência estudantil.

Enquanto estudantes, os(as) professores(as) entrevistados(as) sofreram diversas violências, tanto físicas quanto simbólicas, por serem corpos dissidentes dentro de um espaço rigidamente normativo. Esse processo de marginalização reflete o que Butler (2011) descreve como performatividade de gênero, em que há uma expectativa social sobre como os corpos devem se comportar, e aqueles que fogem dessa expectativa são corrigidos por meio da violência e do silenciamento.

A internalização dessas experiências pelo professor Cris, por exemplo, demonstra outro aspecto do poder disciplinar: ele não apenas molda o comportamento imediato dos sujeitos, mas os constitui ao longo da vida. Isso fica evidente em seu discurso quando reflete sobre como as vivências escolares impactaram a sua docência.

Então, você traz isso quando você se torna professor de um ambiente como esse, de onde você passou como aluno e sofreu todas aquelas violências na sua adolescência e na juventude [...]. Então assim, você não deixa aquilo lá, você percebe que está apenas do outro lado da moeda. Alguns momentos você fica sem saber muito bem como agir, quando você vê alunos na idade que você tinha quando você era aluno, passando pela mesma coisa que você passou. Aí, o que é que eu faço nessa situação? [...] Tipo assim, se me colocar no lugar do aluno, se o professor fizesse uma intervenção naquela época, talvez eu teria gostado, mas ao mesmo tempo me constrangeria, digamos assim (Professor Cris, entrevista, 2023).

O professor, agora em posição de autoridade, revive o dilema que ele mesmo experimentou como estudante, refletindo sobre o impacto da sua intervenção e os possíveis constrangimentos para seus alunos. Esse dilema ilustra como a disciplina não é apenas imposta externamente, mas introjetada, tornando os próprios indivíduos dissidentes, como agentes da normatização. O relato sugere ainda, que certas identidades e expressões são vistas como desviantes e, portanto, passíveis de

coerção. As violências relatadas – olhares, palavras, gestos e agressões físicas – podem ser interpretadas como formas de disciplinar aqueles que não se conformam às normas de gênero e aos comportamentos legitimadas pela escola.

Outro aspecto importante é o medo de represálias ou da interpretação equivocada das suas atitudes, levando o professor Cris a autogerenciar seu comportamento. Esse fenômeno é evidenciado pelo receio em se aproximar de grupos de alunos e colegas docentes, temendo que sua presença seja interpretada de maneira sexualizada e inadequada, como percebido na fala abaixo:

Então, estar dentro do Instituto, dentro do meu campus, digo a você, eu tenho muito cuidado na hora que tem um grupo de professores, um grupo de alunos, um grupo de funcionários, eu analiso para saber se de fato chego ou não chego, não sei se eu serei bem-vindo ou não. Então, a gente às vezes é muito mal interpretado nessa situação, por que eu vou dizer o que? Que não sabia se seria bem-vindo? Eu não posso falar isso, mas dentro da gente, a gente sabe. Eu passo por isso, né? Então a gente forja a nossa convivência disso, muitas vezes silenciando também (Professor Cris, entrevista, 2023).

A exclusão também se manifesta no receio do professor de ocupar espaços sociais dentro do seu ambiente de trabalho e demonstra como o olhar normativo da sociedade impõe barreiras para que ele se sinta plenamente parte da instituição, mesmo ocupando uma posição de professor. Isso reflete a permanência dos mecanismos de controle social que os acompanham desde a adolescência e que continuam a operar mesmo em sua vida adulta e profissional.

Sua experiência revela a complexidade da atuação docente dentro de um sistema normativo que regula corpos e identidades, sendo uma potente expressão de como a escolarização dos corpos ocorre por meio de mecanismos de controle, normalização e silenciamento, impactando subjetividades e trajetórias de vida. A escola, como instituição disciplinar, não apenas regula os corpos dentro de seus muros, mas também deixa marcas duradouras que se perpetuam na vida adulta dos indivíduos. Contribuindo com essa discussão, a narrativa do professor Logan, evidencia as engrenagens desse poder normalizador na escola:

Para mim, a escola foi o lugar de maior violência já vivida na vida como estudante. Foi o lugar onde eu me senti mais violentado, no sentido de que experimentei as primeiras violências homofóbicas, onde os colegas já apontam que você é diferente na perspectiva criminalizante, na perspectiva moralizante, mesmo você ainda não tendo formado a questão da sexualidade, mesmo você não se identificando, mas como você já não é um corpo igual, como você já não performa gestualidade igual a esse padrão heteronormativo, então já começou a chaves acusacionais na escola. Os primeiros apelidos, “viadinho”, “boiola”, “baitola” e tantas outras derivações, de todos esses palavreados homofóbicos. Então, a escola foi em primeiro lugar, onde eu tive que aprender a lidar em silenciamento ainda com essas violências, porque eu não podia chegar em casa e dizer que os meus colegas

me chamavam de “viado”, de “boiola”, porque não sabia também como seria a acolhida dos meus pais, [...]. Então, minha primeira experimentação com a violência homofóbica foi no ambiente escolar, mas também foi o lugar que me deu instrumentos para enfrentá-las também nesse olhar de linearidade, de cara a cara, com o mesmo impulso e com a mesma potência, conseguir devolver. Claro que isso foi construído com o tempo, e quando eu me sentia preparado, me sentia forte, conseguia devolver na mesma intensidade essas violências. Mas foi o lugar mais dolorido assim, né? Porque eu não me reconhecia ainda enquanto uma pessoa LGBT mais o outro já me reconhecia enquanto diferente, porque eu não fazia parte daquela cúpula normativa. Então é isso. A escola foi esse lugar (Professor Logan, entrevista, 2023).

No depoimento do professor, o silêncio diante da violência sofrida reflete a dificuldade de contestar esse sistema dentro do próprio ambiente escolar e até mesmo no espaço familiar. Assim, a escola não apenas reforça normas, mas também hierarquiza relações, tornando alunos LGBTQIA+ vulneráveis a processos de exclusão e violências.

A experiência escolar relatada demonstra como a não conformidade com as normas de gênero e sexualidade torna o sujeito alvo de violência homofóbica, evidenciando o caráter compulsório da heteronormatividade. Assim, antes mesmo do reconhecimento subjetivo da própria sexualidade, a identidade do narrador já era nomeada e marcada como “desviante” pelos colegas, reforçando o pensamento de Butler (2011), de que o sujeito é sempre interpelado pelo discurso normativo antes mesmo de reivindicar uma identidade para si. O uso de insultos como “viadinho”, “boiola” e “baitola” é uma tentativa de fixar a identidade dentro de um regime de inteligibilidade que legitima apenas a heterossexualidade. Essa ideia, dialoga também com Bento (2011) em sua compreensão de como a cis heteronormatividade opera na produção de subjetividades e na exclusão de corpos dissidentes, o que pode ser observado no relato, quando a escola não apenas silencia a diversidade, mas também a marca como inferior e indesejável. A experiência de ser lido como “diferente” antes mesmo de reconhecer sua própria identidade, evidencia como as diferenças são construídas socialmente para justificar as desigualdades e preconceitos.

A docência não é um campo neutro, e, os(as) professores(as) também são atravessados por normas e preconceitos. Vejamos na continuidade da narrativa do professor Logan:

Enquanto docente, lógico que por se tratar de uma outra ocupação, de um outro povoamento nesse universo escolar, a gente espera, inclusive, que os professores tenham uma outra concepção e um outro tratamento com os diversos, mas nem sempre funciona dessa forma, nem sempre há uma acolhida de fato dos colegas de trabalho. Eu nunca tive nenhum tipo de violência igual ou parecida as violências que eu experimentei enquanto um estudante, dessas pechas acusativas, dessas moralidades e dessas

violências verbais. Mas a gente percebe que o tratamento não é igual a um tratamento que é dado aos pares heterossexuais [...]. E eu percebia que o tratamento dos professores homens, sempre era com ar de desconfiança e de resistência. Mas os homens sempre têm essa resistência de ter contato, de criar laços de amizade, não sei se é porque existe toda uma especulação, de que um homem gay não se tem amizade com hétero se não tiver um envolvimento de interesse sexual. Enfim, existe todas essas especulações acerca de nossos corpos de nossos desejos, como se a figura masculina fosse sempre um objeto de desejo. É como se a gente não conseguisse construir relações de amizade e relações de amor que não perpassassem a intenção do sexo. Então, durante todo esse momento enquanto docente, eu tive pouquíssimas amizades com homens, eu não tenho amizade com homens, na verdade. Não consigo criar amizade com homens, eu já percebo a resistência, também não faço questão de estar persistindo em algo que eu sei que não é recíproco, então a maioria das amizades que eu crio no ambiente de trabalho são com mulheres (Professor Logan, entrevista, 2023).

A desconfiança que recai sobre as aproximações do professor Logan reitera que as violências adquirem outra roupagem, quando se passa de estudante a docente. Isso é evidente na resistência e no tratamento diferenciado que o professor percebe por parte dos colegas docentes, especialmente os homens heterossexuais, que demonstram desconfiança. Mesmo após ingressar no magistério, o professor continua sendo monitorado e tratado de forma diferente, evidenciando que a normatividade não se dissolve com o tempo, mas se adapta a novas relações de poder. A impossibilidade de estabelecer relações de confiança e amizade com colegas de trabalho revela a persistência de um ambiente hostil que, embora disfarçado sob uma aparente neutralidade profissional, ainda carrega o peso da exclusão.

Em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais. Evidentemente elas são claramente codificadas e, como qualquer outra prática social, estão em contínua transformação (Louro, 2000, p. 8).

O ambiente escolar, então, continua sendo um espaço onde as diferenças são reguladas e, muitas vezes, tratadas com suspeitas. A violência homofóbica sofrida, não ocorre apenas no campo das agressões verbais e físicas, mas igualmente no campo simbólico, por meio da vigilância constante que seus colegas e professores exercem sobre sua identidade.

Os mecanismos de controle e normalização, presentes na estrutura escolar, de acordo com Foucault (1988) atuam como um biopoder que regula os corpos através da vigilância, da imposição de condutas normativas e da produção de subjetividades conformadas ao modelo hegemônico. Logo, as subjetividades LGBTQIA+ são constantemente vigiadas, seja por meio da exclusão social ou da resistência em

aceitá-las plenamente na comunidade escolar. Esse processo força a interiorização da norma e gera um estado de autocontrole e autovigilância permanente, que impacta não apenas a vida estudantil, mas se estende para a vida profissional do sujeito.

As narrativas dos(as) professores(as) entrevistados(as) marcam que a escola é um espaço-tempo de produção das sexualidades, independentemente da manifesta intencionalidade dos agentes da educação escolar de trazer essa questão para o seu currículo formalizado. O que se repete nessas falas é a dificuldade, ou a negligência da escola que, ao lidar com as sexualidades, acaba por legitimar determinadas práticas e marginalizar outras.

Portanto, a escola, como podemos observar nos relatos discutidos anteriormente, enquanto espaço de socialização e formação, é também um ambiente de regulação e exclusão para corpos dissidentes. As narrativas dos professores Cris e Logan, evidenciam que sem uma transformação profunda nas estruturas e práticas institucionais, a normalização e o silenciamento continuarão a operar, mantendo a violência – ainda que reconfigurada – como parte da experiência escolar para indivíduos LGBTQIA+.

### **3.2 A construção da norma e da diferença e seus efeitos na produção da identidade do docente LGBTQIA+**

Todo o conhecimento seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se forme tanto o sujeito quanto os domínios de saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria a sua origem, mas as relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político [...] todo saber tem sua origem em relações de poder (Machado, 1981, p. 198-199).

A lógica do dispositivo poder-saber compreende que nenhum poder se sustenta sem fundamento teórico e prático de alguns saberes, sejam eles científicos ou morais, e que esses saberes só são considerados relevantes e aceitos como verdadeiros à medida que estejam correlacionados a um determinado poder (Foucault, 2010).

Valendo-se do desejo de saber dos indivíduos, a sociedade ocidental construiu corpos, sexos e prazeres arbitrários, naturalizando-os dentro dos limites estabelecidos do que era permitido e conveniente realizar, enunciar, nomear e classificar. A suposta naturalidade e normalidade do corpo e de suas práticas – reiteradas pelas instâncias de controle, assimiladas nas interações cotidianas e incorporadas pelos sujeitos – consolidaram formas específicas de ser homem e de ser mulher, bem como modos particulares de vivenciar os corpos e seus prazeres. Paralelamente, aquilo que não

podia ou não devia ser verbalizado foi sucessivamente silenciado, punido e disciplinado, sendo relegado à condição de ameaça à ordem social.

Assim, exercer controle sobre os corpos é inegavelmente uma forma de atuar nas configurações de estruturas sociais e institucionais, e, por isso, tal controle deixa de ser exercido apenas nos limites do privado para se tornar alvo das intervenções do Estado, à medida que o uso do corpo e de seus prazeres passa ao cerne do problema econômico e político da população. Afinal,

[...] o corpo também está diretamente mergulhado no campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre eles; elas o investem, o marcam, o dirigem, supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação [...] (Foucault, 2002, p. 25).

De acordo Foucault (2002), com a biopolítica se instaurou uma prática da vigilância e do controle do Estado sobre os indivíduos, seus corpos e seus prazeres. – Este corpo, além de sofrer a ação de técnicas disciplinares, é estimulado a conhecer e falar de si mesmo para melhor se governar ou ser governado. E não apenas do corpo tratado como força física para o trabalho, mas como um corpo político,

[...] como o conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas de reforço de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber (Foucault, 2002, p. 27).

De variados modos, os estudos contemporâneos sobre o espaço escolar, as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem, bem como os estudos que tem se envolvido com as pedagogias culturais têm mostrado como estamos, em nossa sociedade, sempre operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível – a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã (Meyer, 2013). O que esses estudos buscam discutir e problematizar é, exatamente, como a norma e a diferença são produzidas, que instâncias sociais estão aí envolvidas e quais são os efeitos de poder dessa produção. Nesse sentido, Silva (2014) faz a seguinte reflexão:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. (Silva, 2014, p. 83).

O que uma perspectiva como essa possibilita, é compreender que tanto a normalidade quanto a diferença são social e culturalmente produzidas como tais, e que todos e todas nós participamos desse processo de produção, seja afetando ou sendo afetados/as por eles. E refletir sobre esses processos e nossa participação neles, no âmbito da escola ou em qualquer outro espaço, é fazer uma discussão política. Ser diferente nos discursos usuais da escola – e não apenas dela – significa, invariavelmente, está em desacordo com aquilo que se convencionou ser certo, regular, normal. A lógica que sustenta tal classificação é criada e mantida por uma polarização, no lado positivo, o que se convencionou como parâmetro de normalidade e que tem como perspectiva o assentimento do outro sobre a sua diferença. A força da norma é que ela não precisa ser explicada, uma vez que sua inteligibilidade é acessível por se relacionar ao que é extremamente reconhecido e considerado crível. O que permanece silenciado, contudo, é que não é a natureza que fixa a norma, ela é produzida numa relação de poder que a legitima, retificando seus pressupostos, a tal ponto de fazê-la passar como se fosse natural.

Embora a escola não tenha inventado essa lógica sozinha, faz parte disso, sustenta e reproduz uma hierarquia de gênero, sexualidades, raças, classes, dentre outros marcadores sociais de identidades. A escola como instituição social moderna, perpetua modelos e reverbera práticas discursivas que instituem desigualdades. Essa reprodução é especialmente perigosa quando compreendemos a escola como instituição responsável por propagar e difundir os conhecimentos científicos e historicamente produzidos e promovidos pela humanidade. As sociedades modernas ocidentais colocaram na escolarização – e, então, nos sujeitos da escolarização – uma atenção especial, que representou não apenas olhar para as crianças e jovens e pensar sobre formas de discipliná-los, mas também, em observar – e disciplinar – aqueles que deveriam “fazer” essa formação, ou seja, os (as) professores (as) (Louro, 1997).

Os mecanismos de disciplinarização utilizados pela escola, fábrica, igreja, instituições militares, imprensa, demarcam lugares, modos de ser e expressão corporal orientados por questões de sexo e gênero. Tal atravessamento do poder escolar – que é nosso objeto de estudo – nos corpos de estudantes, educadores(as) e funcionários (as) produz diariamente os corpos e as subjetividades dos sujeitos que vão à escola reforçando os binarismos de gênero e a heteronormatividade. Os

professores e professoras LGBTQIA+ enquanto agentes da vigilância, são responsáveis por assegurar a disciplina e o cumprimento das normas, exercendo um poder que, paradoxalmente, os sujeita às estruturas de controle da escola, especialmente quando suas identidades de gênero ou orientações sexuais destoam das normas estabelecidas. Para estes docentes, a heteronormatividade institucional muitas vezes limita sua liberdade de expressão e restringe suas práticas pedagógicas, estando inseridos/as no contexto filosófico do dualismo, onde prevalece a noção de que há uma separação entre corpo e mente, entre o pessoal e o laboral. Esse legado de repressão e negação, sustenta a ideia de que o corpo deve ser invisibilizado no espaço público da aprendizagem, especialmente o corpo docente.

bell hooks (2019) sinaliza que ao acreditar nisso, os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Ela propõe uma pedagogia engajada que reconhece a presença integral do sujeito — mente, corpo e emoção — no processo de ensino-aprendizagem. Para hooks (2019), a sala de aula não deve ser um espaço de alienação, mas de encontro, onde tanto docentes quanto estudantes possam se expressar plenamente, incluindo seus corpos. A tentativa de negação da dimensão corporal dos docentes, portanto, não é apenas uma estratégia disciplinar, mas uma forma de desumanização que reforça as hierarquias de poder presentes na educação tradicional.

Butler (2003) amplia essa discussão ao abordar o corpo como um campo de significação cultural, marcado por normas de gênero e sexualidade. Argumenta ainda que o corpo nunca é neutro, ele é sempre interpretado a partir de discursos sociais que determinam o que é considerado legítimo ou ilegítimo, visível ou invisível, normal ou anormal.

No ambiente escolar, essas normas moldam tanto a forma como os docentes são percebidos quanto as expectativas em relação ao seu comportamento. A exigência de que o corpo docente passe despercebido reflete, assim, uma tentativa de apagar as singularidades corporais que poderiam desafiar as normas hegemônicas, especialmente aquelas relacionadas ao gênero, à raça e à sexualidade.

No recente contexto educacional brasileiro, é possível observar a intensificação desses mecanismos de controle sobre os corpos, os discursos e as práticas pedagógicas que abordam gênero e sexualidade. Um exemplo claro é o Programa Escola sem Partido, surgido em 2004 por iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. Essa proposta tem sido utilizada para justificar perseguições

a professores e professoras, sob a alegação de doutrinação política e ideológica, reforçando um ambiente de censura e restrição ao debate sobre diversidade.

Tais ofensivas se manifestam, por exemplo, nas preocupações de setores do governo com conceitos como “ideologia de gênero”<sup>11</sup> e a suposta existência de um “kit gay”<sup>12</sup>, ambos utilizados como artifícios discursivos para deslegitimar a abordagem acadêmica das relações de gênero e sexualidade nas escolas. No entanto, essa tentativa de criminalização do trabalho docente contraria as próprias diretrizes educacionais do país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, desde 1997 já reconhecem a importância dessas temáticas, definindo-as como questões transversais e fundamentais para a formação crítica e cidadã dos estudantes (Brasil, 1997).

Percebe-se que o tensionamento e a problematização das fronteiras postas, da visibilidade padronizada hetero e cis normativa ajudaram a definir a regra e a norma moral em torno dessas experiências. No entanto, essa estrutura tem sido progressivamente desestabilizada pela emergência de discursos e performances que reivindicam a pluralidade das experiências de gênero e sexualidade. A identidade de gênero não é um dado natural, mas sim um processo construído e reiterado através de performances, onde, como aponta Butler (2003, p. 199), “cria a ideia de gênero, e sem esses atos, não haveria gênero algum, pois não há nenhuma ‘essência’ que o gênero expresse ou exteriorize [...]”. Dessa forma, o reconhecimento de que o gênero é performativo e não essencialista possibilita a compreensão da diversidade de identidades presentes no ambiente escolar, tanto entre estudantes quanto entre docentes. Nesse sentido, Bento (2011) faz a seguinte observação sobre a escola:

A escola não é uma ilha. Embora saibamos que historicamente tem cumprido principalmente o papel de reprodutora de uma visão naturalizada das relações sociais, notamos que os debates que atravessam a sociedade brasileira também podem se sentir nas salas de aula. Há um saudável incômodo de educadores/as, gestores/as das políticas públicas e do ativismo em trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos direitos humanos em uma

---

<sup>11</sup> O termo é uma criação fundamentalista da Igreja Católica, mais especificamente do Vaticano, para reafirmar um reducionismo biológico e resgatar uma ordem sexual cisheteronormativa e patriarcal (Oliveira; Passamini; Duque, 2019). Houve então a tentativa de reduzir todas as teorias, conceitos e obras que abordassem gênero, a partir de uma série de “teóricas/os anti-gênero”, com o objetivo de articular toda a discussão e teorização sobre o tema em um só conceito, esvaziando-o e dando origem ao termo “ideologia de gênero”.

<sup>12</sup> Entendido como artefato político e categoria de acusação, produziu efeitos decisivos na arena política brasileira contemporânea. Pode-se perceber e evidenciar os efeitos políticos produzidos no acionamento do “kit gay” em variados contextos da política brasileira e na produção de um pânico moral como parte de disputas políticas que surgem de tempos em tempos.

perspectiva ampla. Está em curso, portanto, a produção incessante de contradiscursos, e a escola, de múltiplas formas, está inserida nessa disputa (Bento, 2011, p. 558).

Apesar de toda essa vigilância sobre as expressões de gênero e orientação sexual, o espaço escolar é muito rico em diversidade cultural. Desse modo, as divergências geradas pela diversidade de gêneros e sexualidades, sempre estarão presentes no cotidiano escolar, assim como os movimentos de resistência a esse sistema normalizador.

Professoras e professores, como qualquer outro grupo social, se distinguem sob múltiplos aspectos, de gênero, raça, idade, classe, etnia, religião, sexualidades e seus corpos são atravessados por todos esses aspectos. Seria ingênuo acreditar que por serem docentes e gozarem de autonomia didático-pedagógica, que estes teriam um lugar privilegiado para propor uma prática educativa não-sexista e serem prontamente acolhidos em sua proposição, quando existem outros instrumentos reguladores do seu trabalho. De igual modo, o fato de ser um(a) docente LGBTQIA+ não implica em dizer que eles(as) se sintam ou tenham de estar obrigados (as) a tratar sobre as situações de opressão, podendo esses (as) docentes, inclusive, serem reprodutores (as) de violências como LGBTfobia, machismo, misoginia, entre outras. Sobre ter um lugar privilegiado de proposição, ficamos com a seguinte análise:

Os núcleos e grupos de estudos dedicados às questões de gênero, raça ou sexualidade, que vem há anos lutando por reconhecimento nas universidades e escolas, são uma prova eloquente das dificuldades e dos entraves que vivem os/as estudiosos/as, ainda hoje, entre seus/suas colegas, para terem seus projetos de disciplina ou de pesquisa admitidos e aprovados, para conseguirem salas apropriadas de reunião, acesso a financiamento de eventos ou de investigações, acolhida para indicações de compra de livros, vídeos, etc. Enfim, quase todos esses grupos experimentam e alguns continuam experimentando várias formas de guetização e de desvalorização acadêmica (Louro, 1997, p.127).

Dessa maneira, precisamos reconhecer que as iniciativas ou propostas de desestabilização dos arranjos sociais, ou de estímulo a novos arranjos, precisam contar com a formação de redes de apoio e aliança entre os sujeitos envolvidos nas práticas educativas escolares. Sara Wagner York, professora trans da/na educação, como costuma se apresentar, falando sobre sua vivência como trans/travesti no espaço escolar, relata sobre sua experiência como docente LGBTQIA+:

Diante de colegas profissionais da educação, sou um exemplo de profissional que “dá problemas”, por apresentar muitas questões que problematizam o contexto hegemônico escolar, por causar desconforto em muitos grupos, por questionar a normatividade e ser alguém que ‘estaria sempre pronta para o ataque’, quando, na verdade, face a um CISTema que opera em outra mão, tudo passa a ser muito ofensivo. Não sou um exemplo de professora entre o

grupo hegemônico de professores/as/xs, por questionar sempre as naturalizações (York, 2020, p. 39-40).

Esse relato reforça o que vem sendo discutido até aqui, que todos os sujeitos e comportamentos que não se enquadram dentro da lógica binária heteronormativa, são tratados como problemas e desvios, como aponta Weeks (2019, p. 96), “[...] o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado (isto é, aquilo que é culturalmente definido como apropriado) parece, algumas vezes, a suprema transgressão”. Em sua narrativa o professor Logan analisa o aspecto violento dessas vivências e aponta a necessidade de trabalhar as questões de diversidade, gênero, sexualidade e valorização das diferenças desde as séries iniciais:

A violência é um conceito extremamente amplo, e sua aplicabilidade mais ampla ainda. Isso pode ser esmiuçado, esquadrinhado de várias maneiras. Esse é o poder. Isso é o esquadrinhamento do poder. E a violência também constitui esse processo de esquadrinhamento desse poder. Um poder que é estabelecido a partir de uma concepção dominante e que se estabelece também o lugar do dominado, e a heterossexualidade até hoje ocupa esse lugar do dominante nessa construção social. E as sexualidades outras, que não compõem ou que não performa essa heterossexualidade formal, é o lugar do subjugamento, é o lugar da subserviência, é o lugar de estar sempre à margem, sempre passiva à violência. [...] Por isso a importância da educação básica, sobretudo nas séries iniciais, começar a dialogar sobre violência, sobre as questões de gênero no dia a dia da escola. Nós estamos saindo agora desse limbo político, onde as questões de gênero entrou numa chave acusativa de ideologia ou de aliciamento das nossas crianças, que foi uma palavra de ordem do governo Bolsonaro, mas a escola precisa ter esse papel mesmo, de alertar sobre a diversidade para que crianças como eu, quando fui criança do ensino fundamental I, não passe por esse silêncio, ou que tenha pessoas que pelo menos os defendam, porque a gente está falando de uma idade onde de fato você não tem uma narrativa pronta, onde você ainda está num processo de descobertas e experimentos. Então é uma obrigação institucional formar os seus profissionais para lidarem com essas adversidades e com essas violências (Professor Logan, entrevista, 2023).

Experiências como essas, apontam o desafio que temos pela frente ao propor uma problematização que passe pelas múltiplas e complexas combinações de gênero e sexualidades. Consonante com o que discutimos até aqui essas narrativas servem como exemplo vívidos de como essas dinâmicas operam no cotidiano escolares.

Apesar da vigilância e das tentativas de repressão às expressões de gênero e orientação sexual dissidentes, o espaço escolar se mantém como um território fértil para a emergência das diversidades. Mesmo as tentativas de invisibilização sejam recorrentes, a presença e a vivência de estudantes e docentes LGBTQIA+ no ambiente escolar reafirmam que as questões de gênero e sexualidade não podem ser ignoradas, pois, fazem parte da constituição da subjetividade humana. Mais do que um espaço de reprodução de normas sociais, a escola é também um local de

contestação e transformação, onde resistências emergem de forma contínua, criando fissuras no sistema normalizador e possibilitando a construção de novas formas de existência.

As narrativas dos(as) docentes participantes desta pesquisa revelam resistências aos processos de produção da cis heteronormatividade e de silenciamentos aos quais foram submetidos. Antes de serem professores (as), foram sujeitos escolarizados não heterossexuais que produziram para si corpos que contrastam com o *dever ser*, com o padrão da identidade fixada e que a escola historicamente vem ensinando. Por outro lado, embora produzam marcas físicas e simbólicas nesses sujeitos escolarizados, o poder normalizador da escola, não foi/é capaz de impedir a emergência de outros sujeitos, de outras histórias, pois, como bem assinala Foucault (1997, p. 91) “onde há poder há resistência”.

Nos exemplos acima, podemos perceber que embora os(as) professores(as) partilhem do mesmo lugar social e espaço de poder – no que se refere ao fazer profissional – o reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não performa a heteronormatividade, não acontece. Sobre isso, Louro (2000) observa:

De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão ‘marcados’, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Dessa forma, a mulher em perspectiva heteronormativa cis é representada como o “segundo sexo”, e gays e lésbicas como desviantes da norma heterossexual (Louro, 2000, p. 18).

Por tudo isso, podemos afirmar que a diferença e as identidades sociais e culturais são políticas, e suas manifestações, práticas e experiências são atravessadas e marcadas por relações de poder por meio das quais se estabelecem e produzem as diferenças. Na análise de Silva (2014):

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas, elas não são criaturas do mundo natural ou transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais. A diferença tem uma relação estreita com o termo identidade, é uma forma de marcar nossa presença e afirmar quem somos. A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam sempre nas operações de incluir e excluir. Quando dizemos que somos isso, significa afirmar que não somos aquilo. “A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e sobre quem está excluído” (Silva, 2014, p. 76).

Ou seja, a diferença e a identidade têm uma estreita relação e é uma forma de

afirmar quem somos. Somos diferentes em função de vários fatores: raça, etnia, gênero, gostos, territorialidades, capacidades, geração, identidade de gênero, orientação sexual, entre outros pontos que nos diferenciam uns dos outros. Segundo Dias (2014), somos diferentes uns dos outros em praticamente todos os aspectos de nossos cotidianos,

Somos diferentes, mas não somos desiguais. Somos diferentes em relação a alguém, ou a alguma coisa. Diferença e desigualdade não são a mesma coisa. A desigualdade se estabelece quando é construída a partir da diferença e quando essa diferença é construída negativamente através da exclusão ou da marginalização daquela pessoa ou grupo social em relação a outra pessoa ou em relação ao grupo (Dias, 2014, p. 237).

Somos desafiados (as) a aprender a viver com o diferente e compreendermos que o outro somente é diferente porque estamos estabelecendo essas diferenças a partir do que aprendemos a valorizar ou desvalorizar, ou seja, de nossas referências culturais. É a partir daquilo que aprendemos como sendo o “normal”, e, portanto, aceito, que definimos o diferente, o desviante da norma. As discriminações negativas, os estigmas e os estereótipos constituintes das histórias dos (as) docentes que participaram desta pesquisa expressam nossa limitada capacidade de viver com/a diferença, sobretudo quando ela transparece na exterioridade do sujeito e que, portanto, não pode ser ocultada. É o que acontece, por exemplo, com as performances de gênero e de sexualidades, onde algumas delas são amplamente aceitas, por se adequarem às expectativas da normalidade, enquanto outras são sumariamente rejeitadas, relegadas à coerção e expectativa de autorregulação dos sujeitos para se adequarem à norma.

A afirmação da diferença e sua visibilidade nas cenas contemporâneas evidenciam a fragilidade das categorizações naturalizadas, questionando a noção de identidades fixas (Silva, 2014). Essas identidades são constantemente produzidas e reproduzidas por meio de redes discursivas que se estruturam ao longo do tempo de maneira desigual e instável, moldando formas de ser, agir, pensar e existir que ultrapassam os limites do próprio discurso. Os constantes deslizamentos e resistências que se dão nos espaços regulados, dentre eles a escola, informam que é impossível conter o fluxo da diferença. No entanto, embora essas estratégias normalizadoras não sejam suficientes para impedir a produção da diferença, elas permitem controlar seus efeitos, estabelecendo formas de delimitá-la, restringi-la e frear sua expansão. Podemos perceber a evidência desse poder controlador na fala do professor Cris:

Então você sempre é o diferente, você sempre é aquele que tem que ter o cuidado, é sempre aquele que tem que estar pensando no que vai fazer, é sempre aquele que tem que estar pensando em como vai falar, no gesto que você vai fazer para não se exceder. Isso é muito ruim, isso é muito chato, então você acaba sofrendo, né? Isso é violento, a gente tem que estar pensando em como vai falar, no gesto que você vai fazer para não se exceder. [...] (Professor Cris, entrevista, 2023).

Essa violência relatada pelo professor Cris em sua vivência dentro do espaço da EPT, não condiz com os princípios preconizados pelos Institutos Federais. Em suas diretrizes a EPT almeja a formação integral e omnilateral dos sujeitos com vista ao desenvolvimento de uma prática contra hegemônica de educação, contemplando as questões de gênero e diversidade sexual, e embora isso esteja posto, ela atravessa as relações institucionais marcando, delimitando, dizendo o que é ou não aceitável dentro desse espaço.

As experiências narradas pelos(as) docentes, possibilitam questionar uma série de práticas escolares que envolvem questões gênero e de sexualidade, que são permeadas por relações de poder-saber que atravessam as relações pessoais e os conhecimentos. As experiências partilhadas aqui se constituíram no interior dessas relações e são efeito de normas que regulam as subjetividades humanas. No entanto, os(as) docentes não romperam completamente com essas relações de poder, mas emergiram a partir delas em suas narrativas, evidenciando as marcas do discurso normativo, muitas vezes forjadas com violência e preconceito.

### **3.3 Gênero e Sexualidades no contexto na Educação Profissional e Tecnológica**

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 2018, p. 25)

De acordo com Michel Foucault, o poder disciplinar é exercido por diversas tecnologias de controle nas mais diversas instituições modernas, tais como os hospitais, escolas, prisões, fábricas e exércitos (Foucault, 1997). Os estudos realizados por Foucault estabelecem uma relação intrínseca entre a lógica disciplinar

aplicada nas escolas e nas fábricas, analisando como o poder disciplinar molda os corpos e comportamentos dos indivíduos por meio de técnicas de vigilância, normalização e controle, evidenciando como ambas as instituições operam dentro do que ele denomina de sociedade disciplinar. Essas instituições, segundo o autor, são exemplos paradigmáticos dos mecanismos de poder modernos, cuja finalidade é moldar os corpos e regular os comportamentos para otimizar a produtividade e garantir a manutenção da ordem social (Foucault, 1988).

Nas fábricas, a disciplina visa organizar o tempo, o espaço e os gestos dos trabalhadores, de modo a aumentar a eficiência e o rendimento econômico. O corpo operário é submetido a uma vigilância constante e a um rigoroso controle de suas ações, com o objetivo de maximizar a produção e minimizar os desvios de conduta. No contexto educacional, o poder não se manifesta apenas através do currículo e das normas institucionais, mas também nas práticas cotidianas que regulam o comportamento dos estudantes, desde a organização do espaço escolar até os métodos de avaliação e as dinâmicas de interação entre professores e alunos.

A escola, família, religião e ciência concentram discursos de poder que tem a função de disciplinar a sociedade. Desse modo, a educação tem lugar privilegiado enquanto instituição que veicula determinados discursos de poder pois, detém um papel estratégico na formação social de crianças e jovens que modo político veicula saberes, mantém e, paradoxalmente, modifica os discursos e relações de poder. A ciência e a medicina também produziram discursos de verdades a respeito da sexualidade e dos corpos dos sujeitos, mantendo o controle higienista, que perseguia e excluía aqueles que não se enquadravam nos parâmetros considerados “normais” (Foucault, 1997).

A exemplo disso, podemos observar a aliança fundamentalista entre religião e política que se formou no Brasil, fazendo ascender ao Poder Executivo Federal, um governo extremamente alinhado a forças ultraconservadoras que entre as preocupações com a educação, se encontram as discussões sobre gênero e sexualidade na sala de aula, preocupações essas, alimentadas pelo temor obscurantista à “ideologia de gênero” alimentada pela desinformação e rápida disseminação de *fakenews*. Frigotto (2017), desvela o sentido de alguns movimentos atuais no contexto brasileiro, centralizados no projeto da “escola sem partido”.

Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de

conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (Frigotto, 2017, p. 18).

Este certamente é um sentido que vai na contramão de um ensino integrado, tal como é proposto pelos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia. Araújo e Frigotto (2015), referem-se ao ensino integrado como:

Uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (Araújo; Frigotto, 2015, p. 62).

Essa pesquisa é desenvolvida no espaço da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), que tem por base proposições pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade social, atrelada a uma formação integral e integrada dos educandos. É sempre válido lembrar que entre as temáticas desenvolvidas pela proposta de educação politécnica estão o trabalho como princípio educativo, a formação integral ou omnilateral, o currículo integrado dentre outras que mais do que temas ou conceitos isolados, caracterizam-se pela interdependência entre si, buscando uma proposta educacional capaz de promover a emancipação humana. Cientes disso, julgamos que devemos desenvolver uma prática educativa sobre gêneros, sexualidade, trabalho e educação nesses contextos educacionais. Assim como Ciavatta (2005) consideramos que a EPT

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Ciavatta, 2005, p. 2).

Neste sentido, é possível, por exemplo, refletir sobre as relações existentes entre capitalismo, patriarcado e as opressões de gênero, elucidando como o sentido histórico da configuração do trabalho se articula com a divisão sexual do trabalho, produção e reprodução social.

Partilhamos do entendimento de que a compreensão das temáticas de gênero e sexualidade, estabelecem uma intersecção mútua e indissociável entre dominação, exploração e alienação típicas do sistema capitalista. Enquanto a escola internaliza normas de comportamento, molda subjetividades e promove a adaptação dos sujeitos

às exigências sociais, o ambiente de trabalho consolida esses padrões ao regular os corpos em função da produtividade econômica. Escola e trabalho estão intimamente associados, e no caso da EPT mais ainda. A articulação entre educação e trabalho, portanto, não se limita à transmissão de conhecimentos ou à aprendizagem do exercício profissional, mas envolve um processo mais amplo de controle e normalização, no qual o poder disciplinar atua para produzir sujeitos úteis, dóceis e eficientes para o trabalho.

No contexto da educação profissional e tecnológica, essa lógica disciplinar adquire contornos específicos, uma vez que o processo formativo visa preparar os indivíduos para o desempenho de funções técnicas especializadas, em consonância com as demandas do mercado de trabalho. Conforme destaca Frigotto (2005), a EPT historicamente esteve vinculada à divisão social do trabalho, desempenhando o papel de qualificar a força de trabalho necessária ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a padronização dos currículos, a ênfase na aquisição de competências técnicas e a avaliação contínua do desempenho dos estudantes refletem a aplicação dos dispositivos disciplinares no campo educacional, consolidando um modelo de formação orientado para a eficiência, a produtividade e a conformidade às exigências do setor produtivo.

Além disso, o exame, enquanto técnica de poder descrita por Foucault (1997), desempenha um papel central na EPT ao possibilitar a classificação, a hierarquização e a normalização dos sujeitos. Por meio da avaliação do desempenho acadêmico e das competências adquiridas, os indivíduos são posicionados em uma escala de mérito que determina seu acesso ao mundo de trabalho e suas perspectivas de ascensão social. Esse processo, contudo, não se restringe à dimensão técnica, mas também envolve a construção de identidades profissionais alinhadas às normas e expectativas do mundo do trabalho. Como observa Veiga-Neto (2002), a naturalização dessas práticas contribui para a reprodução das relações de poder, consolidando a hegemonia do modelo econômico capitalista e limitando as possibilidades de emancipação dos sujeitos. O trabalho no sentido histórico e em seu princípio educativo, pode ser encarado sob três perspectivas:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências

específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 1989, p. 1-2, *apud* Ramos, 2008, p. 6).

A instituição escolar então, também atua no sentido de lidar com as reconfigurações de poder e resistências presentes na sociedade, educando para a aceitação como naturais de certas relações estruturais opressivas, que permeiam a escola de modo mais ou menos explícito. A escola, não atua somente nas relações de exploração econômica, mas também, nas de dominação de gênero e na produção de identidades sexuais. Uma prática educativa que busque romper com estes condicionamentos – mas, atentos para não criar outros – visando à emancipação humana, deve se atentar para a compreensão dos fundamentos do sistema produtivo, em seus variados aspectos, entre eles os de gênero e sexualidade. Para Ivan Pedroso (2019):

Conscientizar sobre o contexto histórico das técnicas produtivas, mas sem analisar o modo como as mulheres foram historicamente subjugadas à autoridade masculina e a sexualidade submetida a rigorosas normatizações, naturalizando a heteronormatividade de modo intimamente relacionado à expansão do lucro e manutenção da propriedade privada é propor o rompimento com a dualidade e fragmentação de modo parcial, e por isso também fragmentado e insuficiente para a concretização de uma educação realmente politécnica, em suas múltiplas e diversas esferas (Pedroso, 2019, p. 15).

Dessa maneira, conceitos relativos à EPT, – o trabalho como princípio educativo, dualidade educacional, formação integral, politécnica, integração curricular – aliados a uma proposta de educação emancipadora inevitavelmente se encontram articulados com o gênero e as sexualidades. Vislumbrar uma perspectiva crítica permite compreender como as instituições modernas contribuem para a manutenção das hierarquias sociais, evidenciando a necessidade de repensar as práticas educativas e laborais em direção a modelos que valorizem a autonomia, a criatividade e a emancipação dos indivíduos.

Assim, na medida em que a EPT busca por uma formação integral, ela não pode ser realizada desconsiderando essas temáticas, sob pena de propor, em teoria, a liberdade e reproduzir, em suas práticas, as relações de submissão. No que se refere à questão de gênero, a EPT historicamente reproduziu padrões culturais que reforçavam a divisão sexual do trabalho, associando determinadas profissões a papéis tradicionalmente atribuídos a homens ou mulheres, como podemos observar

na narrativa dos professores Robin e Cris,

Quando a gente pensa o recorte da EPT, ainda existe alguns estereótipos de que tal curso é para o masculino, que outro curso é mais voltado para o feminino, e aí a gente tem pessoas que rompem essas questões. O curso, ele é para quem está disposto, e quando se pensa em educação profissional e tecnológica que tem uma visão mais tecnicista, quando as pessoas que não entendem o tipo de educação que a nossa instituição pretende ofertar tem uma visão muito tecnicista, às vezes eles carregam essa carga de preconceito. A nossa comunidade sofre isso, mas muito possivelmente tem a questão de gênero envolvido aí, que são cursos masculinos, cursos femininos, e a gente tem quebrado alguns estereótipos, temos ocupado espaços também de cursos que trazem essa carga. Sempre digo que os gays são muito mais homens do que muitos héteros, porque é uma galera que, além de ser muito competente, tem o tempo todo rompido com essas estruturas sociais (Professor Robin, entrevista, 2023).

O campus que estudei, era uma escola para macho. Na minha turma por exemplo, de 40 alunos, só tinha 4 mulheres. Eu posso dizer os quatro nomes delas ainda hoje, eram minhas amigas, entendeu? E no final, duas não se formaram, ou seja, terminamos apenas com duas mulheres num contingente de 40 alunos. Porque não era um ambiente propício, quando eu entrei não era um ambiente para mulheres. Até pelo curso, né? Porque diziam que era um curso para macho, tinha que morar na escola, o internato era só para os homens, as mulheres não podiam ficar lá, não tinha alojamento para as mulheres (Professor Cris, entrevista, 2023).

Essas narrativas denunciam as barreiras estruturais e culturais enfrentadas pelas mulheres na EPT, demonstrando como esse ambiente historicamente se constituiu como um espaço predominantemente masculino. Além disso, a ausência de infraestrutura adequada para mulheres (como alojamentos) demonstra como a instituição não apenas reproduzia a desigualdade de gênero, mas a regulava, impedindo uma participação equitativa. Esse tipo de barreira estrutural não é apenas um reflexo da cultura sexista, mas também um mecanismo disciplinar que reforça quem pode ou não ocupar determinados trabalhos e espaços dentro da estrutura patriarcal e heteronormativa.

No entanto, a presença dessas mulheres no curso, ainda que reduzida, já representa uma ruptura com o discurso hegemônico que exclui mulheres de determinados campos do conhecimento e do trabalho. As políticas de inclusão na EPT, como a ampliação do acesso de mulheres a cursos tradicionalmente masculinos e a adaptação da infraestrutura para garantir condições igualitárias, são formas de tensionar e transformar essa realidade. Essa segregação, vem sendo desafiada por políticas públicas e movimentos sociais que reivindicam a igualdade de oportunidades em todos os campos do conhecimento e atuação profissional. Iniciativas como a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica, trouxeram em seu cerne o compromisso com a promoção da equidade de gênero, contribuindo para a inserção de mulheres em áreas anteriormente masculinizadas, como ciência, tecnologia, engenharias, matemática, física, agronomia, zootecnia etc.

Por sua vez, a sexualidade, enquanto dimensão constitutiva da identidade humana, também demanda uma abordagem respeitosa e livre de preconceitos no ambiente educacional. No contexto da EPT, é imprescindível combater a discriminação e o estigma relacionados às orientações sexuais e identidades de gênero diversas, garantindo que estudantes e docentes LGBTQIA+ possam desenvolver seu potencial acadêmico e profissional sem sofrer violências simbólicas ou físicas, como ainda tem acontecido nos intramuros de nossos *campi*. Mesmo que de modo velado, todos os professores revelaram em suas narrativas a presença de algum preconceito em relação às suas sexualidades.

[...] o tempo inteiro é como se você estivesse ocupando um espaço que não é seu. É como se você estivesse ocupando um espaço que você não teria direito, que você é um intruso, que não é 100% desejado. [...] Eu nunca sofri, digamos assim, como um profissional dentro do Instituto, nos dois campi onde eu já trabalhei, eu nunca sofri diretamente algo ligado a isso, nada pontual. [...] Mas em comportamentos como se falou, em atitudes veladas, você percebe, porque você chega na sala de professores e você tem 3 professores conversando sobre “assunto de homem”, e quando você chega, eles se olham assim, tipo, a gente continua ou a gente não continua? É um assunto que vai ofendê-lo ou não vai ofendê-lo? Você está entendendo? Ou às vezes pode até dizer não, esse assunto não interessa muito ao professor, ou coisas desse tipo, coisas um pouco veladas, mas que você acha que é desnecessário, que se eu não fosse homossexual, aquele papo não se desenrolaria. [...] Não que você seria tratado mal, mas, você não vê esse acolhimento de corpos, esse acolhimento de olhar, esse acolhimento 100% de chegar assim e se sentar e tal. [...] Onde eu queria chegar, é o seguinte, você acaba desenvolvendo uma nova linguagem para conviver no seu espaço profissional. Uma linguagem onde você se coloque, e diga, esse lugar aqui também é meu e eu preciso ser respeitado e eu sou assim, não vou mudar, não posso, não quero, não devo mudar. Eu tenho que ser aceito assim. E é como dizia aquela pessoa lá, vocês vão ter que me engolir. Entendeu? (Professor Cris, entrevista, 2023)

Então, como educadora e como LGBT, e vendo que essa carência ainda existe na maioria das famílias e na maioria dos estudantes que chegam ao IFBA, principalmente aos LGBTs eu não me furto de abordar a temática. Eu já fui convidada pelo Ifbaiano, já me coloquei à disposição de escolas estaduais para conversar sobre o tema, dentro do próprio IFBA. Mas eu não quero ser, porque também um desafio para as pessoas LGBTs, assim como para as pessoas negras, eu participo do NEABI [Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas], como pessoa branca, não é a gente ser o detentor desse saber, sabe? Ser caricaturado, ah, só quem pode falar dessa temática no ambiente escolar é a professora lésbica, isso é inclusive, muito exaustivo. Então eu não quero isso para mim, eu não quero esse papel, mas eu já pensei em muitas vezes, [...], em desenvolver trabalhos de extensão, trabalho de pesquisa, trabalho de ensino nessa temática, mas ainda ficou no

pensamento. Confesso a você que ainda tenho receio, porque a carga de preconceito e de barreiras que eu tive no passado, de fato, ainda repercutem no presente. Ainda esse tema, por mais que eu me sinta confiante para abordá-lo e sei que eu tenho fundamentação para isso, e faço de forma séria, esse tema ainda é um tema doloroso (Professora Fran, entrevista, 2023).

Fui trabalhar numa determinada instituição (*campus*) e no dia mesmo que eu cheguei, lembro que tinha um grupo de homens conversando, de professores, e eu os cumprimentei e não houve essa reciprocidade, do cumprimento, que era o mínimo responder um bom dia. E aí eu me recordo que fui andando pelo corredor até uma sala para resolver questões burocráticas de documento, então percebi que eles haviam parado de conversar e quando eu olhei para trás, todos estavam me olhando e se olhando entre si, como se naquele momento, como a minha presença, tivesse acontecido esse grande advento do exótico, porque afinal, acho que no contexto eu era o único professor assumidamente, abertamente gay, viado, chegando naquele espaço institucional (Professor Logan, entrevista, 2023).

Particularmente, eu nunca presenciei uma situação explícita de preconceito dentro do Instituto Federal da Bahia com os professores. E porque que eu estou dizendo isso... existe um preconceito que eu diria que é velado, e esse sim, às vezes eu percebo com algumas piadas. Piadas criticando a própria orientação sexual, questionamentos se algum colega é ou se não é, [...]. É como eu tinha dito, eu entrei no instituto em 2009 e aí eu me lembro que aquela época eu ainda não tinha esse empoderamento de me colocar enquanto homens cis gay e eu acho que a minha trajetória de vida, tem uma interseção muito grande com a minha atuação profissional, e naquela época, a minha leitura é que os colegas sim, poderiam fazer nos bastidores, aí eu soube que faziam também aqueles questionamentos sobre qual seria a minha orientação sexual (Professor Robin, entrevista, 2023).

Foucault (1997) argumenta que o poder não se manifesta apenas de forma repressiva, mas também por meio de mecanismos sutis de vigilância e controle, que normatizam os sujeitos e disciplinam seus comportamentos. Nas narrativas, percebe-se como a presença dos professores e da professora LGBTQIA+ é constantemente vigiada e questionada, não necessariamente por meio de violências explícitas, mas por olhares, silêncios, piadas e exclusões veladas.

A experiência do professor Logan, ignorado ao cumprimentar seus colegas e percebendo os olhares que o seguiam pelos corredores, ilustra a lógica do panoptismo descrita por Foucault (1997). Ainda que não haja uma punição direta ou um ataque explícito, a simples consciência de estar sendo observado e julgado gera um efeito disciplinador, levando à sensação de deslocamento e à necessidade de constante autoavaliação. Essa vigilância sutil, exercida por meio de atitudes aparentemente inofensivas, cria um ambiente onde a presença do corpo dissidente é marcada como exótica ou abjeta, reforçando normas heteronormativas de pertencimento.

Sobre isso, a descrição do professor Robin das piadas e dos questionamentos em torno da sua orientação sexual demonstram como a normatividade heterossexual

é sustentada por discursos que regulam quais identidades são aceitáveis e quais devem ser marginalizadas. As narrativas dos professores revelam que o poder opera por meio da linguagem e das representações culturais, criando categorias de sujeitos que são inferiorizados ou patologizados.

Não podemos esquecer que a ideia de que gênero e sexualidade não são essências fixas, mas performances reiteradas dentro de um conjunto de normas sociais (Butler, 2011). A presença de professores LGBTQIA+ no espaço acadêmico desafia as expectativas normativas sobre quem pode ocupar posições de autoridade e docência, forçando-os a adaptar suas expressões e comportamentos para minimizar conflitos. O relato do professor Cris é especialmente relevante para essa análise ao descrever como sua presença no ambiente educacional exige uma vigilância constante sobre seus gestos, falas e comportamentos. Ao mencionar que precisa desenvolver uma "nova linguagem" para afirmar sua existência e reivindicar seu espaço, sua narrativa revela a pressão sobre os sujeitos LGBTQIA+ para se conformarem a uma masculinidade/feminilidade hegemônica ou a uma postura "aceitável" dentro do ambiente escolar.

Paralelamente, Butler (2011) enfatiza que a identidade de gênero e a orientação sexual não são apenas reguladas, mas também reafirmadas e desafiadas. A simples presença desses professores no ambiente acadêmico já representa uma forma de resistência, pois desafia as normas que tentam marginalizá-los. O professor Cris, ao afirmar que "*esse lugar aqui também é meu*", encarna essa resistência performativa, recusando-se a esconder sua identidade para se encaixar nas expectativas normativas.

O relato da professora Fran, que menciona sua participação no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e seu envolvimento em discussões sobre gênero e sexualidade, ilustra a tendência de delegar às pessoas LGBTQIA+ a responsabilidade exclusiva de abordar essas temáticas. Isso cria uma sobrecarga emocional e acadêmica quando essas discussões, em vez de serem incorporadas de forma estrutural pelo currículo e pelos demais docentes, recaem apenas sobre aqueles que vivenciam tais opressões. Além disso, o receio da professora Fran em desenvolver projetos de pesquisa e extensão envolvendo o tema, revela como o impacto da violência sofrida reverbera na saúde emocional dos profissionais envolvidos e impedindo novas proposições educacionais. Louro (1997) aponta que a resistência à inclusão dessas temáticas no currículo e nas práticas pedagógicas é uma

forma de manutenção da ordem heteronormativa, que busca manter a escola como um espaço de reforço das normas tradicionais de gênero e sexualidades e de exclusão dos corpos dissidentes.

As narrativas analisadas demonstram como a experiência de docentes LGBTQIA+ na EPT é marcada por processos de vigilância, normatização da performance de gênero e reprodução das desigualdades no espaço educacional. Esses (as) profissionais enfrentam não apenas preconceitos explícitos, mas também barreiras simbólicas e estruturais que os (as) colocam em uma posição de constante alerta e negociação identitária. Entretanto, as narrativas também apontem para possibilidades de resistência e transformação, como percebido pela fala do professor Robin.

Mas esses lugares estão sendo conquistados, eles não estão sendo colocados para a gente, nós temos que estar lutando, e eu acho que a gente está esperando aquele momento em que a gente não precise lutar por esses espaços e que esses espaços sejam de fato reconhecidos como nossos, que isso seja cada vez mais natural, como eu percebo que tem se tornado dentro do âmbito da Educação Profissional e Tecnológica no IFBA. Acredito que a gente tem evoluído nesse quesito. Mas a gente precisa se fortalecer ainda mais enquanto comunidade, então a principal estratégia de intervenção é a gente se fortalecer enquanto comunidade, seja por meio de núcleos, seja por outras estratégias. E a gente é expert nisso, gerar estratégias de sobrevivência. E isso é importante porque que muitos dos nossos alunos ainda acabam evadindo, acabam saindo em relação a esses aspectos (Professor Robin, entrevista, 2023)

O avanço sinalizado pelo professor Robin, ainda que modesto, é fruto direto dos processos de resistência de professores e professoras. Portanto, é fundamental que a EPT adote medidas que promovam de fato a inclusão de docentes e estudantes LGBTQIA+, garantindo que a diversidade não apenas seja aceita, mas reconhecida como parte essencial da construção de um ambiente educacional plural, crítico e emancipador.

A defesa de uma escola plural e democrática passa pelo compromisso com a valorização das diferenças, entendendo que as disputas, as tensões e os conflitos são oportunidades de repensar as práticas escolares sob novas perspectivas. O objetivo desse tipo de educação deverá ser desconstruir concepções naturalizadas, incorporando a diferença como valor em torno da formação humana, avançando das políticas de tolerância para uma política da diferença. É adotar uma concepção de que a construção do ser humano está sempre em aberto, em um constante vir a ser, enfrentando a postura ingênua “de que todos são iguais”, pois, como bem afirma Boaventura: “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza;

temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Sousa-Santos, 2003, p. 56).

É preciso, portanto, atenção para os processos de subordinação e hierarquização presentes na escola, entre os gêneros e as práticas sexuais, que incluem ou excluem pessoas e grupos sociais. Esse debate pode ser uma oportunidade de pensar “[...] de um modo renovado, não só a educação, mas a cultura, as instituições, o poder, as formas de aprender e estar no mundo” (Louro, 2013, p. 54).

Para reposicionar o lugar das discussões sobre gênero e sexualidade na EPT, assumimos uma compreensão de educação como prática social (Freire, 1967), um movimento de crítica ao modelo de educação que participa da produção das desigualdades na sociedade contemporânea a partir de hierarquizações e classificações que criam mecanismos de subalternização, opressão e exclusão. Assim, é necessário que a escola se construa democraticamente, dando passagem a variados modos de ser, existir, estudar, ensinar, aprender e se relacionar com os saberes. Um enfrentamento mais efetivo contra a discriminação demanda ações educacionais que necessariamente perpassam os diferentes ambientes de aprendizagem, reconhecendo a pluralidade de atores sociais e grupos envolvidos, entremeados em relações interpessoais e intergrupais, explícitas ou implícitas, de dominação social que compõem a própria diversidade (Jesus, 2013). Tal perspectiva vem no sentido de contemplar “um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade” (hooks, 2020, p. 20).

### **3.4 Estratégias pedagógicas para produção de outros discursos: “A sua presença no espaço, educa.”**

É preciso, porém que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (Freire, 2018, p. 31).

As narrativas compartilhadas até aqui, revelam a experiência de crescer sob a constante sensação de insegurança, atravessar anos de escolarização carregando o peso da visibilidade imposta aos seus corpos e desejos ou, ainda, buscando reafirmar para si e para os outros que a diferença não os torna menos válidos ou anormais. É

fundamental observar as estratégias que esses sujeitos desenvolvem para lidar com os estigmas que os cercam, seja ocultando, atenuando seus impactos ou tentando superá-los.

Ao conectar os (as) docentes às suas trajetórias é perceptível que, para além de um discurso de conformidade, há percursos marcados pelo enfrentamento, pela desconstrução e pelo rompimento com modelos preestabelecidos. Esses caminhos envolvem a criação de estratégias de sobrevivência que desafiam e enfraquecem classificações e estigmas. Os docentes LGBTQIA+ demonstram ter assimilado as regras da heteronormatividade, sendo capazes de as performar, por compreenderem os códigos que as estruturam. No entanto, não se limitaram à mera submissão a essas normas, mas instituíram — ou mesmo forjaram — para si uma identidade positiva em determinados aspectos de suas vidas, capaz de superar a marca inferiorizante que lhes foi imposta.

Durante as entrevistas, as narrativas de nossos(as) colegas docentes nos contaram histórias que se constituíram na presença do medo, do sentimento de inadequação, do silenciamento, do sofrimento emocional, das muitas violências e, no entanto, o tom não era lamentoso, mas, perseverante, esperançoso e combativo. A fala do Professor Logan evidencia isso:

Sobre os enfrentamentos, eu fui forjado com a perspectiva política, onde eu aprendi a lidar no sentido de ter a violência não enquanto um instrumento paralisante, mas de pegar essa violência e transformar enquanto um instrumento de pauta, de luta política. Pelo direito à existência, pelo direito à liberdade afetiva. Pelo direito, principalmente ao respeito, [...]. Mas para mim não é nada que me paralise e muito menos me silencie. Hoje eu não sou silenciado, não admito ser silenciado. Eu não admito ser violentado sem que eu também retribua com a mesma intensidade. Eu busco sempre uma relação de cordialidade, mas se eu me sentir violentado, eu retribuirei também da mesma maneira. Mas isso também foi construído com o tempo, foi construído com as lutas políticas (Professor Logan, entrevista, 2023).

Os professores e a professora compartilharam como enfrentam e combatem as amarras das normas e do controle impostos a seus corpos nos espaços escolares. Em seus relatos eles(a) também evidenciam as estratégias pedagógicas que utilizam – ou não – para produção de outros discursos na relação com seus pares e com os discentes. Muitas vezes, esse discurso é marcado pela impaciência de constatar que, embora as discussões sobre a diversidade de gênero e sexual tenham avançado, não existe o interesse em superar concepções antiquadas sobre a diversidade e a diferença. Cenários assim estão marcados na narrativa do professor Logan ao falar sobre os colegas de trabalho:

Com colega de profissão, não tenho muita paciência, porque eu estou falando de gente adulta que tem formação educacional para resolver as suas questões, então, eu não tenho isso enquanto responsabilidade, enquanto educador. Estou falando de pares iguais, para mim é inadmissível. Então, eu não vou fazer esse papel de formador de marmanjo com mestrado e doutorado (Professor Logan, entrevista, 2023).

Essa postura do professor Logan, contudo, não se mantém com os estudantes. Em sala de aula ele é impelido a intervir nas situações de violência em que presencia, assim, assume perante os estudantes uma postura combativa, que é, ao mesmo tempo, formativa. Nessa narrativa é possível perceber também como essas estratégias mudaram ao longo de sua história pessoal, fruto de processos de reflexão pedagógica por parte do professor Logan.

Em sala de aula, sim. Em sala de aula eu trabalho com a perspectiva do acolhimento. Durante muito tempo qualquer tipo de violência que eu ouvia em sala de aula, enquanto professor de alunos, eu sempre respondia de uma forma bastante reativa, sempre nessa parada do enfrentamento, afinal, eu fui forjado ao enfrentamento. Então, a gente foi forjado a sempre estar nessa posição bélica, sempre armado. Só que com o tempo eu fui acolhendo de uma outra forma, claro que vez ou outra aparece algumas expressões de violências homofóbicas, aí chamo para uma conversa para tentar desconstruir. Eu falo tentar desconstruir, porque a homofobia, se a gente fala que é estrutural, é a gente compreender que ela faz parte de todo um processo formativo, dentro das instituições, da família, da igreja, da escola, das instituições militares, então essas principais instituições normativas, elas têm uma postura homofóbica. Elas têm uma ética onde tem a homofobia como um instrumento mesmo de acusação moral. Então é isso, se o papel da escola é educar, a gente educa a lidar inclusive, com essas aprendizagens morais, problemáticas e questionáveis. Então assim, a minha metodologia sempre é essa, é conversar, e sim, me autoafirmar enquanto uma pessoa LGBT dentro de uma sala de aula. Inclusive faço questão de me autoafirmar nos primeiros encontros. Então, eu acho que esse é o principal instrumento (Professor Logan, entrevista, 2023).

Para o professor Robin, suas estratégias perpassam a escuta, acolhimento e formação. Na narrativa desse professor aparece marcado o papel do diálogo nesse processo, visto como o que faz o elo entre as necessidades dos(as) estudantes e as suas possibilidades de atuação na docência. Se considerarmos, assim como Freire (2005, p. 109) que o diálogo é “[...] o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”, a postura dialógica do professor Robin se coloca humilde e aberto a construir junto com eles aprendizagens a respeito das sexualidades.

Então, para mim são duas frentes. Primeiro, é de escuta e acolhimento. Acho que a gente precisa se colocar à disposição, mesmo que a gente não compreenda algumas questões, os estudantes que são membros da comunidade e aqueles estudantes que não são, mas tem algumas compreensões equivocadas, a gente precisa se colocar para essa disposição de escutar e dialogar sobre esses casos. Segundo, a gente precisa buscar formação. [...] Então, as minhas ações, primeiro é de formação, de escuta e

de entender as questões e que meus alunos precisam dessa acolhida (Professor Robin, entrevista, 2023).

Outras estratégias são evidenciadas pelos professores(as) entrevistados(as) e perpassam como cada um deles aprendeu a lidar com as violências que sofreram ao longo de suas histórias. O professor Cris, por exemplo, age de modo espontâneo quando ocorre de ter que lidar com preconceitos, uma vez que para ele o estado constante de alerta é algo prejudicial para sua saúde mental.

Eu não sento e planejo estratégias, eu não tenho essa atuação política e pedagógica. Eu não faço parte dos movimentos políticos, de LGBTs que eu não sei em que tamanho mais já está essa sigla. A cada dia muda, cada dia coloca uma letra nova. Eu não sei muito desse discurso, não vou mentir a você. Compreendo todo o papel o que eles querem, mas eu não vou muito por aí. [...] Então as minhas estratégias, elas são muito de momento. Surgiu uma situação, aí eu penso uma estratégia. Isso pode ser ruim, às vezes isso é ruim, porque você pode não estar preparado, mas eu prefiro não andar armado, eu prefiro andar tranquilo. Eu já andei armado a minha vida inteira, minha irmã. Então agora eu quero relaxar, eu quero viver. Não que eu faça vista grossa, como eu já falei a você que uma das estratégias que tenho é a conversa, mas assim, três ou quatro coisinhas que eu costumo fazer e que eu considero estratégias de enfrentamento (Professor Cris, entrevista, 2023).

A professora Fran, por sua vez, usa do posicionamento pessoal como instrumento político na hora de discutir temáticas que envolvem gênero e sexualidades em sua disciplina. Seu compromisso com a educação perpassa também compreender que é preciso se manter sempre atualizado e atento às demandas que surgem das juventudes, atuando, com afetividade. A aposta da professora é no “*posicionamento, fundamentação e afeto*” (Professora Fran, entrevista, 2023), como podemos perceber em sua narrativa.

[...] Então, uma das estratégias é me posicionar. É dizer quem eu sou, de onde eu vim. Outra estratégia que eu até já mencionei é que sobre essas temáticas não tem como a gente não se fundamentar, tem que ler. Eu sou socióloga, eu tenho um domínio desse conhecimento. Eu sei tudo? não sei, inclusive, aprendo muito com os estudantes sobre. [...] eu vou correr atrás de outras fontes para também me atualizar e não mais cometer a gafe, a limitação, porque desde esse lugar de professor a gente tem que aparar as arestas o máximo possível, então, um outro instrumento é que eu utilizo na minha experiência nesse contexto da educação profissional, é fundamentação. [...] Outra coisa importante também dessa segunda pergunta, é que eu sou muito feliz, por ter encontrado no campus, apesar desses desafios da diversidade, pessoas e educadores que me ensinam diariamente a querer ser também o reflexo deles. Uma pessoa melhor e uma educadora melhor. [...] É um amor tão acolhedor, que também é uma estratégia de sobrevivência e é uma estratégia educacional para mim também. A gente tem que enfrentar essa temática, sendo honesto, sendo ético, no sentido freiriano de se fundamentar para abordar o tema, e sendo afetivo, afetivo em que sentido? Acolhedor, altero, olhar e tentar olhar a humanidade e a vida do outro. Querer e fazer o que for possível fazer, dentro das limitações institucionais do cargo, transformar o ambiente escolar em um ambiente seguro, onde não exista – ou pouco exista – as tensões de gênero

e sexualidade, no olhar, nas palavras e nas práticas. Então, abordar o tema é uma forma de enfrentamento. Se fundamentar sobre o tema é uma forma de enfrentamento, e, é uma estratégia. Então é isso, afeto também faz parte. Então, posicionamento, fundamentação e afeto, para mim, esse é o eixo (Professora Fran, entrevista, 2023).

A narrativa apresentada pela professora Fran dialoga com as perspectivas freirianas sobre a educação ao apresentarem elementos indispensáveis para uma prática emancipatória. Como bem nos ensina Freire (2018, p. 140) “A prática educativa é tudo isso: afetividade, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. Nesse sentido, a professora Fran coloca sua área de conhecimento a serviço da mudança, ciente de que ensinar é uma atividade inerentemente humana, que exige a disposição para o diálogo e um querer bem aos educandos (Freire, 2018). Para essa professora, uma postura dialógica é fundamental na abordagem das questões de gênero e sexualidade. Em suas palavras explicita que: “[...] *ter diálogos, não discussões hostis, diálogos, argumentos embasados para contribuir com a percepção e desconstrução de percepções equivocadas sobre a temática [...]*” (Professora Fran, entrevista, 2023). Assim, suas estratégias pedagógicas perpassam um espaço de diálogo e afeto, pois, “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (Freire, 2005, p. 110).

Outro ponto que foi citado pelos professores entrevistados foi sobre suas existências e posições que ocupam como uma estratégia de resistências, mas também de criação de referências positivas sobre a comunidade LGBTQIA+. O professor Robin, questiona: “*Bom, mas qual o papel de educador, sendo um homem gay dentro dessa comunidade?*” (Professor Robin, entrevista, 2023). E em seguida ele responde:

Primeiro, eu diria a questão da representação. [...] A sua presença no espaço, educa. Ela traz uma representação e ela mostra para as pessoas que aquele espaço também é delas. [...] passei a me vestir do jeito que eu queria, com cores, inclusive cores da bandeira da comunidade LGBTQIAPN+, enquanto situação de empoderamento, e minha compreensão é que os estudantes tomam isso enquanto referência. Eles sabem, primeiro, que eles podem ocupar esses espaços, e segundo, eles entendem que seriam acolhidos por mim e pela instituição também, que a gente tem toda uma gama de profissionais que comportam essa compreensão. [...] A gente entende que aqueles espaços são nossos, independentemente de qualquer coisa, e a gente entende que não estamos em dívida por estar ocupando-os (Professor Robin, entrevista, 2023).

O professor Logan, também se utiliza da estratégia da autoafirmação sobre sua sexualidade como metodologia para abordar esses assuntos e de criar referências positivas junto aos estudantes. Em suas palavras ele afirma: “[...] *a minha metodologia*

*sempre é essa, é conversar e sim, me autoafirmar enquanto uma pessoa LGBT dentro de uma sala de aula. Inclusive faço questão de me autoafirmar nos primeiros encontros”* (Professor Logan, entrevista, 2023).

De modo semelhante, a professora Fran também explicita que uma de suas estratégias é encarar o tabu sobre a sexualidade dos docentes, que longe de ser um corpo neutro nos espaços escolares, é, por oposto, um corpo que possui história e subjetividade. Aqui é perceptível como a dessexualização do espaço escolar, como postula Guacira Louro (2000), afeta não apenas estudantes, mas também professores e professoras, ao exigir que este seja um corpo isento de sexualidade e desejos, um corpo treinado para apenas lecionar conteúdos científicos. Para a professora Fran, assumir sua sexualidade, se posicionando sem medo de represálias e com orgulho de sua identidade, são algumas das estratégias utilizadas em seu ambiente de trabalho, sobretudo junto aos estudantes.

E eu sempre me posicionei sobre minha sexualidade desde que cheguei ao IFBA. Agora que as temáticas de gênero estão mais afloradas e desenvolvidas, então eu explico sobre o que é, muitos não têm a compreensão, eu explico sobre o que é. Eu me posiciono diante da explicação e isso acaba também sendo um veículo de desconstrução de tabu. Quando eu me coloco nesse lugar, eu contribuo para eles desfazerem uma imagem negativa sobre a população LGBTQIAPN+. Como assim? Eles percebem que eu sou uma pessoa comum, igual, natural, e mais, pela minha relação ética e profissional com eles, não existe da minha parte, nenhum assédio. Então, por não existir nenhum assédio, sejam eles cis, heteronormativos, sejam pessoas trans, sejam pessoas homossexuais, eles, elas, eles e por aí vai, se sentem muito à vontade em conversar, em falar, em dar exemplos, sejam de percepção na sociedade, sejam da vida pessoal e que também percebem que aquela imagem que pais, avós, igrejas passaram de que o IFBA vai “enviadercer” os seus filhos e que eles iam passar por esse assédio lá no IFBA, é falaciosa, é Fake News, é mentira, é preconceito, faz parte desse conjunto moral de você tentar minar a imagem de uma instituição puxando para essa questão da sexualidade e da dominação heteronormativa e da polarização de gênero sobre esse vínculo entre sexualidade e gênero (Professora Fran, entrevista, 2023).

É curioso perceber na narrativa da professora Fran como a heteronormatividade opera e se usa de seus preceitos para condenar instituições que possam ir contra suas regras. Assim, um mecanismo para desmerecer o IFBA enquanto instituição na região onde essa pesquisa se desenvolveu, é atribuir a ela a característica homoafetiva, reiterando um certo sentido negativo a isso. A esse respeito convém citar Louro (2000, p. 18) ao afirmar que “A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia”. Logo, a rejeição à

instituição de ensino por parte da população local se dá pela veiculação direta com a homossexualidade. Aos professores LGBTQIA+ que lecionam nesses espaços, recai a suspeição sobre sua moralidade e suas práticas profissionais, das quais eles precisam cotidianamente se defender, como assinalado pela professora Fran ao reforçar a questão do assédio em sua narrativa. Esse estigma também aparece na fala do professor Cris, sobretudo quando insistem em reduzi-lo a apenas um corpo sexualizado.

É estar ocupando um espaço onde você é 100% o tempo inteiro vigiado, onde, quando se tem a discussão sobre assédio sexual, por exemplo, que nos Institutos agora se fala muito disso, é como se os olhares se voltassem para você quando está falando de assédio, como se estivesse falando para a sua classe. Ainda que não de você, mas olha, é a sua classe, são os iguais a você que fazem isso, quando a gente sabe que não é. A gente sabe que não é isso, e certamente as pessoas têm muito cuidado dentro dos Institutos, no trato com isso. Mas por esse resquício e por essa violência que você sofreu a vida inteira, você acaba se vendo assim. [...]

Então você fica sem saber muito como agir. E você, enquanto professor, enquanto profissional, fica também, muitas vezes... como você foi o tempo inteiro repudiado, tido muitas vezes até como leproso, então aquele cuidado que você tem, de chegar... está uma roda de alunos assim, na escola ou na rua... eu me aproximo ou não me aproximo? Como vai ser interpretada a minha aproximação ali? Porque você sabe, nós que somos homossexuais, quando a gente se aproxima de alguém, a primeira conotação é como se você fosse apenas um ser sexual, você não é um ser social, você não faz outras coisas a não ser fazer sexo. Na cabeça das pessoas o homossexual só faz sexo, ele pensa em sexo 24 horas, ele não reza, ele não trabalha, ele só faz sexo (Professor Cris, entrevista, 2023).

Para muitas pessoas LGBTQIA+ uma das estratégias de defesa frente às desigualdades de gênero e de sexualidades é desviar o foco de suas diferenças em relação à norma, exaltando outros atributos pessoais que possam validar sua existência. Logo, é comum o discurso de que é preciso ter excelência em suas atividades profissionais para que assim, esses sujeitos possam ser respeitados e validados nos ambientes de trabalho. É o que nos apresenta o professor Robin ao continuar sua narrativa sobre as estratégias que utiliza em seu contexto laboral.

Porque eu me lembro que a minha estratégia de sobrevivência na escola, quando estava no ensino médio, era ser destaque em várias áreas, e eu fui, para que a minha orientação sexual não fosse ponto de pauta entre os meus colegas. Parece que seria uma blindagem. Às vezes, fica a impressão de que as pessoas que são da comunidade sempre precisam ofertar mais por ser parte da comunidade, e acho que isso já caiu. Acho que a gente já entende que são nossos esses espaços e que a gente precisa de fato estar ocupando, e que a gente tem direito de ocupar. E aí, claro, a partir do momento que a gente tem essa compreensão, a gente começa a criar algumas estratégias de fortalecimento (Professor Robin, entrevista, 2023).

Além das estratégias mobilizadas pelos professores entrevistados, as

narrativas apresentam também experiências exitosas envolvendo ações em prol do combate aos preconceitos de gênero e sexualidades, como a relatado por Robin:

Tivemos algumas experiências exitosas no campus. Essas experiências não foram pensadas, idealizados por mim, mas tive a oportunidade de contribuir na organização de duas. Uma colega docente, promoveu um projeto chamado Acolher+, que era uma roda de conversa para a comunidade LGBTQIAPN+ onde a comunidade se fortalecia em todos os sentidos. Eu estou falando de estudantes, professores, era um espaço aberto, e a conclusão dessas ações foram eventos nos sábados letivos, onde a gente tinha oportunidade de diálogo e conhecer essa nossa diversidade. Essa ação também foi reproduzida em nossa jornada pedagógica. Porque que eu estou dizendo que é importantíssimo isso, mesmo alguns colegas que tinham certa resistência através do ponto de vista ideológico, em várias questões, eles perceberam que ter uma educação sexual, ter uma educação voltada para a questão de gênero e da questão da comunidade, ela é informativa, a gente não está pedindo que ninguém seja gay, a gente quer que as pessoas sejam aceitas dentro da sua diversidade e características próprias, e aí eu estou dizendo gay porque é o enquadramento onde eu estou, e que as pessoas sejam respeitadas dentro da sua singularidade (Professor Robin, entrevista, 2023).

Outras experiências, no entanto, encontraram entraves para acontecer, como quando houve o silenciamento de uma atividade protagonizada por um grupo de professores, funcionários e estudantes interessados em discutir a diversidade de gêneros, raças, etnias e sexualidades. Essa experiência é relatada pela professora Fran.

O ano creio que foi 2015, eu e outros dois colegas [...]. Nós desenvolvemos um grupo que se voltava a leituras inicialmente, que pretendia se tornar um grupo de pesquisa e extensão. O grupo foi denominado de Foco nas Diversidades. Esse grupo saiu da iniciativa nossa, de servidores, mas principalmente do diálogo com estudantes que na época já se denominavam LGBTs e que sentiam a falta da abordagem do tema no ambiente escolar. [...]. Então começamos isso, a gente desenvolveu uma proposta, entregamos na época nas coordenações, pesquisa, extensão, ensino, e entregamos na direção de ensino, na COTEP [Coordenação Técnico Pedagógica], enfim, tudo o que a gente fazia no grupo a gente tentava fundamentar porque entendíamos, já que era um assunto tabu e tinha uma integrante do grupo dos servidores, que era pessoa lésbica, pública, que era meu caso, então pra não destoarem, o propósito do nosso grupo a gente sempre se fundamentou e seguiu os trâmites institucionais para executá-lo. Então a gente tentou fazer algumas ações. Inicialmente seriam ações voltadas para o enfrentamento de violência de gênero e de racismo. Os estudantes que faziam parte do grupo iriam divulgar informação para outros estudantes da escola que quisesse e a gente iria levar tinta, camisas usadas, sobretudo branca, para colocar frases antimachistas e poder durante uma semana, que seria no mês de março, para também fazer o 8 de março ser reflexível, andar na escola com essas blusas para instigar uma reflexão daqueles que lessem essas frases antimachistas. O diretor de ensino, nega prontamente. Então fomos eu e outra colega para uma reunião, solicitamos a presença da COTEP, que não foi convocada, e o diretor de ensino verbaliza de forma totalmente preconceituosa, com a bíblia estampada na mesa, que aquela atividade não poderia ocorrer porque aquela atividade feria a legislação interna sobre o uso do uniforme e que não era uma atividade pedagógica. E aí foi um bafafá. Eu gritei, eu argumentei. [...] Enfim, então perceba, a questão nem ia diretamente para a sexualidade, mas por a gente como grupo, ter membros LGBTs, servidores e estudantes, a

gente já era visto como perigoso nesse ambiente. Então a gente foi silenciado sobre essa atividade. Eu fui silenciada porque a atividade não ocorreu. Não foi permitido que a atividade ocorresse e a temática a gente seguiu fazendo, só que teve um desgaste, porque todo dia era desgaste, tudo o que a gente propunha, eles nunca liberavam, eles sempre desviavam o foco (Professora Fran, entrevista, 2023).

O diretor de ensino, ao impedir a atividade proposta sob a justificativa de que não seria uma atividade "pedagógica" e violaria as normas do uniforme, revela uma manifestação direta do controle institucional sobre as expressões de gênero e sexualidade. Em uma atitude violenta, não apenas contra os estudantes e servidores que se posicionam de forma crítica, mas também contra o ambiente de aprendizagem como um todo, o diretor de ensino impediu o desenvolvimento de uma reflexão séria e necessária sobre questões de gêneros, sexualidades, violências e desigualdades. O desgaste emocional e a consequência da retirada de apoio institucional são exemplos claros de como o sistema de vigilância e normalização da escola pode resultar em trauma e desmobilização para os envolvidos. Como Louro (1997) destaca, o silenciamento não apenas exclui, mas também internaliza a ideia de que essas questões não devem ser discutidas, levando os indivíduos a se calarem e se esconderem.

Outro aspecto a se considerar é o uso da bíblia na mesa do diretor, que contradiz a perspectiva de uma educação laica, garantida em legislação e que reforça a aliança entre as normas de gênero e sexualidade com discursos conservadores de regulação dos corpos na sociedade, inclusive no ambiente escolar. A atitude do diretor, ao tratar a temática como um "problema de família", reflete a visão de que as questões de gênero e sexualidade não devem ser discutidas na escola, sob a alegação de que seriam algo pessoal e privado, o que contribui para o silenciamento das diversidades. A escola, como discutido anteriormente, é uma instituição de poder e controle que atua como um espaço onde as questões de gênero e sexualidade são reguladas, silenciadas e, em muitos casos, negadas. As tentativas de resistência, como relatado pela professora Fran, costumam enfrentar uma dura oposição institucional que busca preservar a norma e a prevalência dos padrões hetero cis normativos como referência única de existência legítima.

No espaço-tempo normalizado da escola, Logan, Cris, Fran e Robin tem produzido estratégias pedagógicas de enfrentamento e sobrevivência que subvertem a heteronormatividade que ainda pauta os currículos escolares, ao passo em que apontam a necessidade de sua desconstrução. Assim, não cabe nenhuma intenção

de qualificar, julgar ou ratificar suas narrativas sobre as estratégias eleitas como ferramentas pedagógicas utilizadas para produção de outros discursos, mas de buscar nessas narrativas compreensões múltiplas sobre o espaço escolar como disciplinador dos corpos, sejam eles de professores, funcionários ou estudantes.

Isto posto, suas narrativas apontam a urgência de indagar as representações naturalizadas e reiteradas no ambiente escolar, abrindo espaço para a inscrição de outras formas de existência tanto no contexto educacional quanto em demais espaços sociais. Nesse sentido, trazer esses sujeitos e suas experiências para o centro do debate pode atuar como uma denúncia, sobretudo dos mecanismos de discurso e silêncio que limitam a expressão da diferença.

#### 4. DIÁLOGOS DISSIDENTES PODCAST: NARRATIVAS DE DOCENTES LGBTQIA+ NO IFBA

E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (Larrosa, 2002, p. 21).

Como indicado ao longo desta dissertação, dentre as diversas instituições que participam da conformação de corpos, gêneros e sexualidades à matriz hegemônica, a escola se destaca como um dispositivo voltado à implementação de tecnologias de controle sobre a sexualidade dos indivíduos. Como foi percebido pela análise das narrativas, o silenciamento e as múltiplas formas de violências afligem, diariamente, muitas identidades no espaço escolar, dentre elas, os(as) docentes LGBTQIA+. Essas narrativas foram a base para a construção de um produto educacional apresentado e discutido neste capítulo.

Compreendemos o produto educacional como um recurso didático utilizado para resolver uma questão ou problema específico de ambientes formais e não formais de ensino, sendo este “[...] aplicável e utilizável e que a partir de sua proposta didática possa ajudar, modificar e transformar maneiras de ensinar e aprender” (Batalha, 2019, p. 08-09). Desse modo, produzimos um *podcast* a fim de promovermos diálogo e reflexão sobre os desafios enfrentados pelos(as) docentes LGBTQIA+ e suas táticas de enfrentamento às violências vividas no cotidiano escolar.

Denominado “*Diálogos Dissidentes*”, o produto educacional elaborado é uma mídia educacional, não ficcional, com caráter reflexivo e propositivo, definido como *podcast*. De acordo com Coradini (2020) um *podcast* é:

Um conteúdo em áudio distribuído pela internet que pode ser ouvido sob demanda. Geralmente, esses áudios são organizados em episódios de *podcast* que tratam cada um deles sobre um assunto específico e que, em conjunto, formam um programa de *podcasts* que é focado em um ou mais temas, de maneira similar à organização das emissoras de televisão. Nesses áudios, é comum que um ou mais participantes exponham uma informação ou debatam sobre os mais diversos assuntos (Coradini, 2020, p. 07).

Os *podcasts*, nos últimos anos, se tornaram uma das principais formas de consumo de conteúdo em diversas áreas do conhecimento. Em 2022, o Brasil era o terceiro país que mais consumia *podcasts* no mundo (Rovaroto, 2022). Um estudo coordenado pela Revista Exame aponta ainda que mais de 40% dos brasileiros escutaram pelo menos uma vez algum *podcast* no período de 12 meses e que a

maioria dos ouvintes preferiam programas de entrevistas (55%), seguindo por *podcasts* com conteúdo de narrativas reais (Rovaroto, 2022). Rogero (2024), por sua vez, indica que estudos publicados em 2024 revelaram que 51,8 milhões de pessoas ouvem *podcast* pelo menos uma vez por mês no Brasil, configurando um aumento significativo no consumo desse tipo de mídia.

Segundo a Associação de Brasileira de Poscasters (ABPod), “o crescimento contínuo do *podcast* no Brasil, tanto em termos de produção quanto de audiência, reafirma a relevância dessa mídia na rotina dos brasileiros” (ABPod, 2024). Além do crescimento expressivo da utilização de *podcasts*, o consumo de programas relacionados à educação por este meio também teve um aumento expressivo (Tilia, 2023).

Unindo a praticidade do áudio com a diversidade de temas, o *podcast* tem se destacado no ambiente educacional. Eles oferecem uma forma flexível de aprender e compartilhar saberes, permitindo que os ouvintes acessem informações e conteúdos diversificados em qualquer lugar e a qualquer tempo. Tais características, para Celarino *et al.* (2023), tem promovido o aumento significativo da utilização dos *podcasts* em ambientes educacionais. De acordo com esses autores, “O *podcast* tem potencial para disponibilizar materiais didáticos completos como aulas, documentários e informações em formato de áudio” (Celarino *et al.*, 2023, p. 04).

Coradini (2020), ao avaliar o uso de *podcasts* na EPT, afirma que essa mídia tem potencial de contribuir com a formação integral ofertada por essa modalidade de ensino. Para o pesquisador, a escola precisa contribuir “[...] com o desenvolvimento do estudante por meio de conhecimentos e habilidades, cuja aplicação não se limitem à sala de aula, mas que reflitam a realidade do mundo atual e o auxiliem tanto na sua vida profissional quanto pessoal” (Coradini, 2020, p. 15), sendo o uso didático do *podcast* uma alternativa eficaz para essa finalidade.

Apesar de muitos estudos sobre a utilização de *podcast* no ambiente escolar restringi-lo a um recurso didático destinado aos(às) estudantes, essa mídia é uma importante ferramenta de compartilhamento de saberes e vivências que abraça toda a comunidade escolar e vai além dela. Nesse sentido, o *podcast* “*Diálogos Dissidentes*”, por meio de entrevistas e narrativas reais, se propôs a estabelecer um diálogo com a comunidade acadêmica a partir das vivências de quatro docentes LGBTQIA+ no IFBA.

Com uma linguagem simples e direta, o *podcast* apresenta, em quatro

episódios, os desafios, violências, bem como as estratégias de enfrentamento e resistência desses(as) profissionais em suas práticas docentes e no exercício pleno de existirem para além das imposições da heteronormatividade. Cada episódio recebeu um título representativo das narrativas de cada um(a) dos(a) docentes, organizados da seguinte maneira:

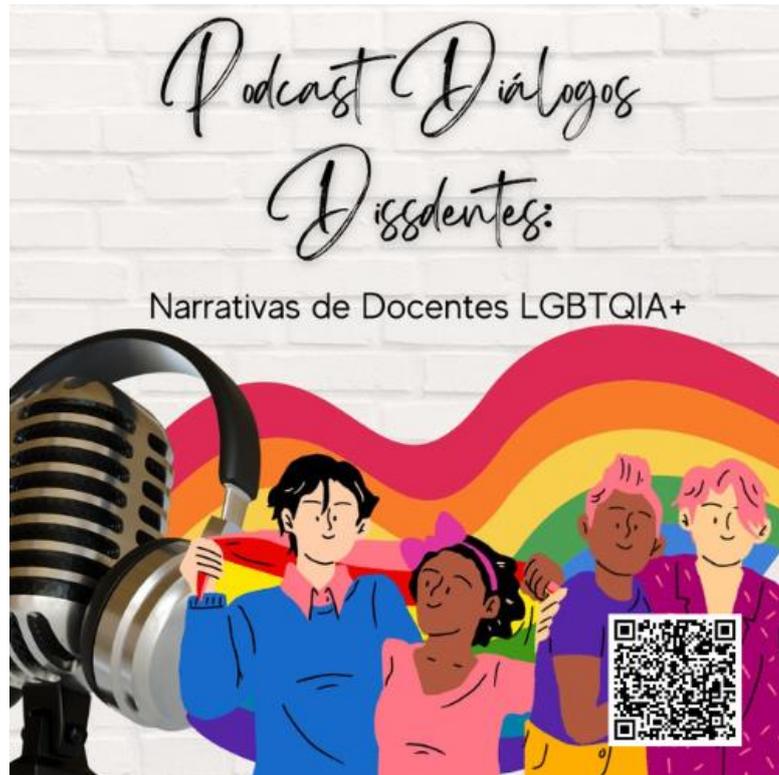
- Episódio 01 – “Você é o diferente. É sempre aquele que tem cuidado”
  - Narrativa do professor Cris
- Episódio 02 – “Para mim, a escola foi o lugar de maior violência já vivida”
  - Narrativa do professor Logan
- Episódio 03 – “A minha sexualidade e o meu gênero não me reduz”
  - Narrativa do professora Fran
- Episódio 04 – “Minha estratégia de sobrevivência era ser destaque”
  - Narrativa do professor Robin

Os episódios do *podcast* foram hospedados no *YouTube*<sup>13</sup>, uma plataforma de compartilhamento de vídeos e *podcasts*, e possui uma identidade visual própria que remete à temática central. A identidade visual foi produzida pela pesquisadora utilizando o *Canva*, uma ferramenta online de design gráfico, mobilizando elementos como a bandeira colorida que representa a comunidade LGBTQIA+, uma diversidade de corpos e sexualidades e outros que remetem ao formato de *podcast*, como o fone de ouvido e microfone. Esses elementos podem ser observados na figura abaixo, junto ao *QRCode* dá acesso ao *podcast* online.

---

<sup>13</sup> O podcast na íntegra pode ser acessado pelo link:  
[https://www.youtube.com/playlist?list=PLJ5Ko2eRi9cQ9\\_W2Fks1YQcvMI7Xz6-jQ](https://www.youtube.com/playlist?list=PLJ5Ko2eRi9cQ9_W2Fks1YQcvMI7Xz6-jQ)

Figura 6 - Identidade visual e QrCode do podcast “Diálogos Dissidentes” no YouTube.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com duração média de 42 minutos, os episódios foram gravados no período de 15 de outubro a 01 de novembro de 2023, por meio do Google *Meet*. Para edição dos episódios, utilizamos o *Canva*, de onde foram extraídas as imagens, efeitos e trilhas sonoras. Com acesso 100% gratuito, o *podcast* será disponibilizado também no repositório do EduCapes e demais plataformas educacionais pertinentes.

No que se refere à distribuição do produto educacional, após validação pela banca avaliadora, o *podcast* “*Diálogos Dissidentes*” será disponibilizado em Fóruns de temáticos e Grupos de Pesquisa voltados aos debates de gênero, diversidade e inclusão, bem como compartilhado em grupos interessados na temática pelo WhatsApp e em redes sociais. Essas ações visam principalmente possibilitar que o *podcast* chegue aos espaços educativos e fomente as discussões sobre a temática central deste trabalho. Almejamos assim, que essas narrativas possam alcançar outros contextos, gerar identificação e promover o debate ativo sobre as questões de gênero e sexualidade no contexto docente, em especial na EPT.

Deste modo, vislumbramos por meio do *podcast* “*Diálogos Dissidentes*” contribuir para a discussão sobre como os atravessamentos do poder escolar imprimem e produzem diariamente nos corpos dos(as) educadores(as), por meio de

seus arranjos, símbolos, normas e silenciamentos. Suscitamos, assim, a abertura de espaços para discussões e práticas que avancem no sentido de problematizar e desconstruir os processos de subordinação e hierarquização presentes na escola, que se manifestam em diversas violências e opressões. Mobilizar essas narrativas, envolve uma escuta atenta, o reconhecimento da voz de cada um(a) que nos contam de si, dos demais e das situações em que se relacionam e de que fazem parte. Esse movimento nos permite conhecer como vão se construindo as identidades de gênero e suas vivências na dimensão da sexualidade.

Por fim, a proposição do *podcast* poderá servir como inspiração para outras iniciativas e produtos educacionais, que podem aprofundar essa temática ou ainda, propor tantas outras igualmente necessárias para a educação. Esperamos que as narrativas possam alcançar outros contextos educacionais, como a formação docente, para atuarem como promotores da discussão sobre a diversidade de gênero e sexual nas licenciaturas, suscitando novas práticas pedagógicas, mais inclusivas e respeitadas. Assim, por meio da narrativa pudemos conhecer as histórias de quatro professores(a) LGBTQIA+ que foram atravessados ao longo de suas vidas pelos marcadores de gênero e sexualidade, tendo o ambiente escolar como local de disciplinarização e controle dos seus corpos, inicialmente enquanto estudantes e, posteriormente, como profissionais da educação profissional e tecnológica.

Os participantes da pesquisa utilizaram o WhatsApp para validar nosso *podcast*, como podemos ver no retorno do professor Logan (2025):

O *podcast* se apresenta enquanto uma ferramenta educativa na construção do respeito à diversidade. Não é somente o resultado de uma pesquisa acadêmica, mas um acervo de narrativas sobre a vida e as possibilidades de construção de uma sociedade justa e igualitária, de espaços onde a diferença seja mais um elemento constitutivo das relações sociais, e não uma barreira de impedimento para o diálogo e convivência entre os diferentes. Por isso, é de uma potência infinita, pois não se restringe aos muros e estantes institucionais, mas atravessa estruturas morais e políticas para auxiliar na construção duma vida de afeto, ternura e segurança para todos aqueles que não se alinham as categorias normativas do gênero, da sexualidade e da existência pautadas em padrões binários e heterossexuais. Esse trabalho imprime cor, textura e sentidos, pois são vidas em fragmentos que são compartilhadas, mirando o horizonte de dias melhores. Como canta Elza Soares: "o sol ensolará a estrada dela...", e o *podcast* é sol que alumia tempos sombrios. Brilha! (Conversa com professor Logan)

A professora Fran também registrou sua avaliação do *podcast* através de mensagem:

"Boa tarde, colega! Gostei muito do *Podcast*! Desejo êxito na divulgação e na sua

trajetória acadêmica e profissional! É um trabalho importante e necessário para rede e IFBA! Quando puder divulgar, avisa!”

De igual modo, o professor Cris manifestou sua aprovação:

“Boa tarde, Dori! Acabei de ouvir, menina eu falei horrores! Gostei muito!”

A validação do podcast enquanto Produto Educacional também foi aprovada pela Banca de defesa da dissertação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gente precisa de profissionais extremamente competentes, mas a gente precisa acima de tudo de profissionais humanos, eu acho que isso a gente precisa tomar enquanto ponto de partida na nossa atuação profissional, no nosso processo de intervenção. Se a gente pensa em uma escola inclusiva, diversa, que pense nessa formação integral, a gente precisa estar atento a todos esses pontos. Precisa estar atento, precisa estar engajado e precisa estar comprometido com de fato pensar numa escola para a diversidade (Professor Robin, entrevista, 2023).

No hiato entre as aspirações e as possibilidades da escola, emergem questões que revelam um projeto de manutenção da ordem, sustentado pela repetição e pela disciplina. O ensino e a aprendizagem desenvolvidos no espaço-tempo escolar estão voltados para a produção de um conhecimento que modela práticas sociais, disciplina escolhas e assegura a eficácia de seu efeito normativo. Não apenas os discursos e as ações, mas a própria materialidade da escola carrega significados, traduzindo-se em um sistema de valores fundamentado na ordem, na disciplina e na vigilância. O resultado desse processo é a formação de uma individualidade autogovernada, orientada por concepções de certo e errado construídas a partir do conhecimento produzido e disseminado na escola.

São esses conhecimentos que estruturam as regras, definem e solucionam dilemas pessoais, deixando marcas do discurso escolar na maneira como os sujeitos escolarizados percebem, pensam e sentem. Desse modo, se as subjetividades não podem ser descartadas na interpretação e no uso do conhecimento, elas também são alvos de exercício do poder.

A escola, embora se pretenda diversa, inclusiva e plural, ainda se constitui como um espaço-tempo ritualizado, normatizado, generificado e sexualmente hierarquizado. Sob essa perspectiva, a instituição escolar, tal como percebemos neste trabalho, está estruturada sob a égide da norma, que se torna (in)visível em suas mais sutis configurações. Sua arquitetura, sua organização disciplinar, a disposição do mobiliário, as vestimentas, enfim, a escola foi configurada para sustentar os paradigmas modernos de sociedade. Assim, a organização do conhecimento escolar materializa formas específicas de agir, sentir, falar e perceber o mundo, a si e ao outro. Todos esses elementos operam como dispositivos de governabilidade que instauram

esquemas altamente regulatórios e de inscrição de subjetividades.

No entanto, as experiências escolares e o conhecimento transmitido na escola clássica podem ser reduzidos a um processo neutro de reprodução das normas e valores socialmente estabelecidos, de modo acrítico. Pelo contrário, os sentidos produzidos a partir do conhecimento escolar não são meramente reflexos de uma ordem preexistente, mas também processos de produção, ressignificação e recontextualização do saber (Braga, 2014).

Os(as) docentes LGBTQIA+ participantes desta pesquisa compartilharam em suas narrativas – enquanto alunos que foram e agora como docentes – os enfrentamentos e desafios vivenciados no espaço escolar por estarem no lugar diferente dos indivíduos que não performam a heteronormatividade. O percurso trilhado até aqui buscou compreender esse “outro” a partir de sua experiência: Como eles(as) foram e são afetados por esse sistema de controle e vigilância? Quais estratégias pedagógicas e de sobrevivência utilizaram/utilizam para subverter os discursos dominantes da heteronormatividade em sala de aula e na convivência com seus pares? Quais as repercussões e percepções sobre essa violência que é imposta reiteradamente sobre seus corpos? Quais caminhos seriam possíveis para superar a imposição normativa que transita nos intramuros da escola e que é contraditória aos princípios que norteiam a formação integral e omnilateral pretendida pela EPT? Como garantir o desenvolvimento de uma prática contra hegemônica de educação, que contemple as questões de diversidade de gênero e sexual? Como trabalhar no cerne da contradição entre aquilo que a escola deveria ser – um lugar de formação de pessoas que pensam e agem de forma autônoma, capazes de traçar por si mesma um destino pessoal que não exclui o outro – e aquilo em que ela resulta?

Embora muitos possam ver este trabalho como apenas um texto, este não pretende esgotar ou limitar os sentidos possíveis das narrativas dos(as) participantes desta pesquisa sobre suas trajetórias escolares. De modo igual, não pretende universalizar os processos de constituição de si, atribuir responsabilidades ou falhas à escola, tampouco prescrever modelos ideais de instituição e de sujeitos escolarizados. Essas narrativas não são construções estáveis com significados fixos, nem devem ser analisadas dessa forma. Por oposto, são textos abertos, situados no tempo e no contexto, cujas interpretações são sempre posteriores, interessadas e assinadas, e por isso mesmo, diversas.

Ainda assim, esses relatos oferecem indícios e traçam percursos que, nestes

casos, evidenciaram a necessidade de desnaturalizar as identidades de gênero e as sexualidades, romper com a heteronormatividade e criar condições para a emergência de novos/outros corpos, “corpos que importam”, que possuem valor.

Os sujeitos LGBTQIA+, sejam estudantes ou docentes, são constantemente vistos como “problemas” pela escola. No contexto da EPT, esse “problema” poderia se tornar extremamente produtivo se suas questões fossem incorporadas como pauta de discussão, impulsionando a busca por novos conhecimentos e a ampliação dos saberes limitados de determinadas “ciências” que reivindicam a verdade sobre o sexo. A sexualidade LGBTQIA+ ainda é um campo sobre o qual há muito que ser dito e aprendido. Muitas certezas precisam ser desconstruídas e desestabilizadas, abrindo espaço para a emergência da dúvida, do não saber e do desconhecimento. Esses são elementos que, no contexto escolar, costumam ser mascarados por um saber aparente, frequentemente construído a partir de invenções pessoais e de supostas verdades aprendidas sobre esse *outro*, visto como anormal e ameaçador, e muitas vezes silenciado em sua própria experiência.

Os esforços de compreensão e os questionamentos suscitados pelo contato com as narrativas compartilhadas neste trabalho, devem ampliar os espaços nos quais os(as) docentes LGBTQIA+ possam reivindicar o direito de viver seus corpos, suas sexualidades e seus modos de existência. Além disso, devem fortalecer a contestação da exclusão de sujeitos cuja humanidade só é reconhecida quando a própria condição humana deixa de estar aprisionada em categorias pré-determinadas e nomeadas (Butler, 2003).

Analisar essas narrativas e investigar como as noções partilhadas na experiência coletiva da escolarização repercutem na especificidade de cada sujeito, ao mesmo tempo que geram processos similares de silenciamento e violência, pode contribuir para a construção de um discurso no qual as identidades se apresentem como processos abertos à negociação e à incompletude.

Além disso, compreender como docentes LGBTQIA+ se relacionam com o discurso heteronormativo promovido pela escola possibilita a circulação de modos de vida que desafiam os binarismos e polaridades, sobretudo àquelas que recaem sobre os gêneros e as sexualidades. Mesmo quando o discurso escolar se propõe a desconstruir preconceitos, muitas dessas estruturas permanecem inalteradas, evidenciando a necessidade de tensionar e ressignificar tais normas.

Assim, torna-se urgente repensar as práticas escolares a partir de novas

perspectivas, buscando desconstruir concepções naturalizadas, valorizar a diferença na vivência das sexualidades e transcender políticas de mera tolerância em direção a uma política da diferença, na qual a própria definição do que é ser humano permaneça sempre em aberto. Entendemos que os movimentos, os estudos e o trabalho pedagógico voltados para gênero e sexualidade devem ter como objetivo a desnaturalização das categorias de homem e mulher, bem como das noções de masculinidade e feminilidade com suas imposições sobre os corpos. Além disso, é fundamental questionar as formas pelas quais os sujeitos LGBTQIA+ têm sido nomeados e descritos, analisando como tais representações contribuem para tornar suas vidas impossíveis ou desprovidas de valor.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 07 mar. 2025.

ABPod, Associação Brasileira de Podcasters. PodPesquisa 2024/2025. **Abpod, online**, [2024]. Disponível em: [https://abpod.org/wp-content/uploads/2024/10/PodPesquisa\\_2024\\_2025FINAL-1.pdf](https://abpod.org/wp-content/uploads/2024/10/PodPesquisa_2024_2025FINAL-1.pdf). Acesso em: 26 fev. 2025

BATALHA, Eliana Ratto de Castro. **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias da Educação) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça, Pelotas, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://proedu.rnp.br/handle/123456789/1644>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?lang=pt>. Acesso em 20 jan. 2025.

BRAGA, Denise da Silva. **Corpos Estranhos se tornam matéria: identidades LGBT no Currículo da Escola**. 1. ed. Curitiba: CVR, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, Judith. Actos performativos e constituição de gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). **Gênero, cultura visual e performance** – Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: a subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CELARINO, André Luiz de Souza; STOHR, Miguel Angelo Larssen; BRESCIANI, Kássia Danieli; CADORIN, Guilherme Antonio; GANHOR, João Paulo. O uso de Podcasts como instrumento didático na educação: abordagens nos periódicos nacionais entre 2009 e 2020. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e. 40882, [21] p., 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sYj55jXkF5nHhXPnv5ZKZ9w/>. Acesso em: 24 fev.

2025.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CORADINI, Neirimar Humberto Kochhan. **Podcasts para o ensino integrado: guia de uso e produção**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação, Porto Velho, Rondônia, 2020. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/component/phocadownload/category/3249-produto-educacional-validado?download=11908:coradi1>. Acesso em: 25 fev. 2025

DIAS, Alfrancio Ferreira. **Representações sociais de gênero no trabalho docente: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e a qualificação**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-saber – Ditos e Escritos**. v. 4. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I – A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel. Brasil; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 750-757.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In*: LOURO, Guacira Lopes.

O corpo educado: pedagogias da sexualidade (Org.). 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

IFBA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA**. Salvador: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

JESUS, Jaqueline Gomes. O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008). **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 222- 233, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000100017>. Acesso em: 21 dez. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012. Disponível em: <https://www.eduonline.openjournalsolutions.com.br/index.php/eduonline/article/view/1723/499>. Acesso em: 20 jan. 2025.

LARROSA, Jorge. **Narrativa, identidade y desidentificación**. In: LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura: estudios sobre literetura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação (Org.). 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a Educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. São Paulo: Graal, 1981.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 11-28.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdi/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Injuí: Editora UNIJUÍ, 2011.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; PASSAMANI, Guilherme Rodrigues; DUQUE, Tiago. Quando a "interdição" tenta invadir a escola e "ex-comungar" as diferenças: algumas reflexões (in)discretas sobre o projeto "Escola Sem Partido". **Periódicus**, n. 11, v. 2, p. 142-160, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/28613/20107>. Acesso em: 20 jan. 2025. Alinhar texto à esquerda

PEDROSO, Ivan. **Educação profissional e tecnológica, gênero e sexualidade: uma sequência didática para o ensino médio integrado**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo, Sertãozinho, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsp.edu.br/items/c59d3976-3da0-4cca-aa00-761de92e2508>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PINO, Nádia Perez. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu**. Campinas, v. 28, p. 149-174, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/knKyktZNBtwJrkF9dL3zvbB/>. Acesso em 20 jan. 2025.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Belém: Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008.

ROGERO, Tiago. **Como Criar Podcasts**. Curso online, Serviço Social do Comércio - SESC, São Paulo, 2024. Disponível em: [https://ead.sesc.digital/cursos/course-v1:sescsaopaulo+c020+2024\\_comocriarpodcasts/sobre](https://ead.sesc.digital/cursos/course-v1:sescsaopaulo+c020+2024_comocriarpodcasts/sobre). Acesso em: 25 fev. 2025.

ROVAROTO, Isabela. Brasil é o 3º país que mais consome podcast no mundo. **Exame**, São Paulo, *online*, 21 mar. 2022. Disponível em: [https://classic.exame.com/pop/brasil-e-o-3o-pais-que-mais-consome-podcast-no-mundo/?utm\\_source=copiaecola&utm\\_medium=compartilhamento](https://classic.exame.com/pop/brasil-e-o-3o-pais-que-mais-consome-podcast-no-mundo/?utm_source=copiaecola&utm_medium=compartilhamento). Acesso em: 26 fev. 2025.

SCOTT, Joan. A invisibilidade da Experiência. **Projeto História**, São Paulo, n.16, p. 97 – 325, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11183/8194>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais** (Org.). 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, Lídio de. **Processos de categorização e identidade: solidariedade, exclusão e violência**. In: SOUZA, Lídio de; TRINDADE, Zeidi Araujo. (Orgs.). *Violência e exclusão: convivendo com paradoxos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 57 – 74.

TALBURT, Susan; STEINBERG, Shirley. R. **Pensar queer: sexualidade, cultura e educação**. Mangualde: Pedagogo, 2007.

TERNOSKI, Simão; COSTA, Zoraide da Fonseca; MENON, Rozeli Aparecida. **A pesquisa quantitativa e qualitativa nas ciências sociais aplicadas**. Ponta Grossa: Atena, 2022.

TILIA, Caroline de. 5 tendências para podcasts no Brasil, segundo o Spotify. **Forbes Tech**, *online*, 30 out. 2023. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/10/as-5-tendencias-mais-recentes-para-podcasts-no-brasil/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 23, n. 79, p. 163 – 186, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t4HbTMmJ4tHrJMV8xNQXMvm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** (Org.). 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

YORK, Sara Wagner. **Tia, você é homem? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os “sistemas” de Pós-Graduação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Considerando sua história de vida, os enfrentamentos e desafios de ser uma pessoa que não se enquadra no padrão heteronormativo imposto pela sociedade, e estando na posição de educador(a), de qual maneira você forja suas vivências e experiências no contexto da educação profissional e tecnológica?
2. Você, enquanto pessoa LGBTQIA+, consegue identificar situações de violência e/ou silenciamento no cotidiano escolar no espaço da educação profissional e tecnológica? Quais suas percepções sobre isso?
3. Dentro do contexto escolar, quais as estratégias pedagógicas você utiliza para subverter os discursos dominantes da heteronormatividade em sala de aula e na convivência com outros(as) colegas de profissão?
4. Como você avalia a proposta deste podcast, na promoção de reflexões, rupturas e descontinuidades nos processos reprodutores da normalização e/ou da heteronormatividade?

## APÊNDICE B – FOMULÁRIO-CONVITE

### 1. INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**Pesquisa sobre:** Narrativas Docentes LGBTQIA+ no Contexto da Educação Profissional

Eu, Douriene Fraga A. Lopes (pesquisadora responsável), Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal da Bahia (IFBA-Jequié), **CONVIDO** você, **DOCENTE LGBTQIA+** do IFBA, a participar como voluntário(a) da pesquisa de mestrado “**Narrativas em Podcast: Docentes LGBTQIA+ no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica do IFBA**”.

**ORIENTAÇÃO:** Professora Dra. Mariana Fernandes dos Santos (PROFEPT/IFBA).

**PROGRAMA:** Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT/IFBA.

**OBJETIVO:** Compreender de qual maneira as/os docentes LGBTQIA+ forjam suas vivências e experiências na atuação profissional no contexto da educação profissional e tecnológica.

**PRODUTO EDUCACIONAL:** Podcast

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP/IFBA):** 70103323.4.0000.5031 parecer da aprovação 6.667.658

Os dados constantes nesta pesquisa serão **confidenciais**, sendo assegurado **total sigilo ético** quanto a sua identificação, caso seja este o desejo do(a) participante. O tempo estimado para responder esse formulário é de 3 minutos.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração!

Douriene Fraga.

### 1. DADOS PROFISSIONAIS

**Campus de lotação:**

- Reitoria
- Barreiras
- Brumado
- Camaçari
- Euclides da Cunha
- Eunápolis
- Feira de Santana
- Ilhéus
- Irecê
- Jacobina
- Jequié
- Juazeiro
- Lauro de Freitas
- Paulo Afonso
- Porto Seguro

- Salvador
- Santo Amaro
- Santo Antônio de Jesus
- Seabra
- Simões Filho
- Ubaitaba
- Valença
- Vitória da Conquista
- Outro: \_\_\_\_\_

**Ano de admissão:**

Data: \_\_\_\_\_

**Cargo:**

- Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (Docente EBTT)
- Docente do Magistério Superior

**2. INFORMAÇÕES DE RAÇA E GÊNERO**

**Como você se autodeclara étnico-racial:**

- Amarela
- Branca
- Parda
- Indígena
- Preta
- Prefiro não responder
- Outro: \_\_\_\_\_

**Identidade de Gênero:**

- Mulher Cisgênera (que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer)
- Mulher Transgênera (possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer)
- Homem Cisgênero (que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer)
- Homem Transgênero (possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer)
- Travesti (pessoas que vivem uma construção de gênero feminino, seguida de uma construção física, de caráter permanente)
- Não-binário (não definem sua identidade dentro do sistema binário homem-mulher)
- Outro: \_\_\_\_\_

**Orientação Sexual:**

- Heterossexual
- Bissexual
- Lésbica/Sapatão
- Gay/Bicha/Viado
- Assexual
- Pansexual
- Outro

### 3. ASSENTIMENTO DA PESQUISA

#### Informações para agendamento da entrevista

A entrevista para pesquisa será virtualmente, por meio de encontro via meet ou plataforma similar com a utilização de áudio.

Deixar a câmera ligada no momento da entrevista é opcional, bem como a identificação do participante no podcast. Os dados constantes nesta pesquisa serão **confidenciais**, sendo assegurado **total sigilo ético** quanto à sua identificação, caso seja este o desejo do participante.

#### Você tem interesse em colaborar com a pesquisa mediante entrevista para produção de um Podcast?

- sim  
 não

### 4. DADOS PESSOAIS

Nome Civil: \_\_\_\_\_

Nome Social: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

E-mails para contato: \_\_\_\_\_

WhatsApp para contato: \_\_\_\_\_

### 5. INFORMAÇÕES PARA AGENDAMENTO DA ENTREVISTA

#### Qual turno de adequa à sua disponibilidade para entrevista:

- matutino  
 vespertino  
 noturno

#### Quais dias da semana você tem disponibilidade para entrevista:

- Segunda-feira  
 Terça-feira  
 Quarta-feira  
 Quinta-feira  
 Sexta-feira  
 Sábado  
 Domingo

**Obrigada por sua colaboração!**

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

##### Informações preliminares:

**O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE** é um documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar.

**Os Comitês de Ética em Pesquisa – CEP** são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução 466/12, item VII.2).

Convidamos o(a) Sr.(a) a participar da Pesquisa “**Narrativas em Podcast: Docentes LGBTQIA+ no contexto da Educação Profissional e Tecnológica do IFBA**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Douriene Fraga Amorim Lopes, a qual pretende investigar de que maneira as/os docentes LGBTQIA+ forjam suas vivências e experiências na atuação profissional no contexto da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal da Bahia.

A pesquisa será realizada em 3 etapas: A primeira etapa corresponde à análise de dados do levantamento de artigos publicados nos periódicos dos Institutos Federais de Ensino, sobre a questão das sexualidades e identidade de gênero a partir

das narrativas dos/as docentes LGBTQIA+. Na segunda etapa, serão analisadas as respostas do formulário-convite com vistas à seleção para a entrevista, que corresponderá à terceira etapa. Sua participação é voluntária e se dará por meio da disponibilização para responder ao formulário-convite e à entrevista, que acontecerão no formato on-line por meio de um link do *google forms* e plataforma de webconferência, respectivamente.

Ademais, se o (a) Sr. (a) sentir-se incomodado (a) em participar da pesquisa, tiver dificuldade com a utilização de qualquer dos instrumentos citados, desconforto com a utilização da sua voz ou até mesmo resolver desistir de participar da pesquisa por qualquer outro motivo, poderá solicitar cancelamento de sua participação a qualquer tempo; ainda, se mesmo depois de consentir sua participação desistir em qualquer uma das fases, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Especificamente sobre o fato de gravarmos seus relatos, entendemos que isso possa gerar algum desconforto, por achar que esses materiais poderão ser compartilhados ou publicizados com outros fins que não acadêmicos. Sobre esse fato, apenas a reflexão do que está sendo observado será utilizada. Quanto à utilização da voz (áudios) de forma indevida, é importante esclarecer que esta pesquisa seguirá os protocolos de ética estabelecidos pelo Instituto Federal da Bahia e da Resolução no 510/2016, bem como os princípios éticos nos TCLEs, tais como: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça. Também, como trata-se de uma pesquisa qualitativa, que envolve as ciências sociais e humanas, reiteramos a responsabilidade do pesquisador em garantir a diminuição ou inexistência de situações que contribuam para episódios de estigma, preconceito e discriminação. Da nossa parte, toda conduta da pesquisadora é no sentido de diminuir qualquer chance de expor o(a) participante a qualquer situação desconfortante, seja de ordem física ou psicológica.

Esclarecemos que o (a) sr. (a) não terá nenhuma despesa, também não receberá nenhuma remuneração pela sua condição de aceitar fazer parte da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados, publicados, e disponibilizaremos uma cópia de cada material produzido ao(à) participante através do e-mail informado, caso tenha interesse e/ou seja solicitado.

Pontuamos o risco do (a) Sr. (a) se sentir constrangido(a) ou ter algum desconforto psicológico, intelectual ou moral em participar da construção de quaisquer

dos instrumentos, desenvolvendo algum estado de ansiedade, com sentimentos negativos de raiva, medo, tristeza ou invasão de privacidade, por se tratar de vivências sensíveis que envolve as questões da identidade e da orientação sexual, ou sentimentos que remetem à situações de discriminações ou violências sofridas, despertando gatilhos indesejados. Considerando esses riscos, a pesquisadora está comprometida com uma escuta sensível, empática e acolhedora, além de estar atenta aos aspectos éticos que norteiam esta pesquisa, garantindo à(o) participante que as informações, imagens, voz e documentos somente serão publicados quando não forem dados sensíveis e com a anuência expressa da (o) participante, respeitando o seu direito em aceitar integrar ou não, bem como retirar-se a qualquer tempo da pesquisa, bem como a garantia da utilização dos dados apenas para fins acadêmicos deste estudo.

Ademais, a pesquisadora responsável, considerando a disponibilidade de equipe multiprofissional - setor de saúde e psicologia - que a instituição possui, compromete-se a propiciar acompanhamento e assistência integral ao(a) participante da pesquisa no caso de eventuais danos materiais e imateriais decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário, de acordo com o disposto no item V.6 da Resolução CNS 466/2012 e com o Art. 3º, inciso X da Resolução CNS 510/2016.

Como possíveis benefícios, sinalizamos que a participação na pesquisa poderá contribuir para:

- a) abrir espaços de diálogo sobre os processos pedagógicos desenvolvidos no contexto da educação profissional e tecnológica, que contemple as questões de diversidade sexual e de identidade de gênero;
- b) interferir na continuidade da instituição das desigualdades que são estabelecidas na escola, referente à reprodução de mecanismos relativos à dominação masculina e à heteronormatividade;
- c) construção de uma consciência crítica, de resistência a esses discursos e de desenvolvimento de práticas que impactem na superação da LGBTfobia e dos preconceitos;
- d) formação de sujeitos comprometidos politicamente com a construção de uma sociedade mais justa e engajada com o enfrentamento das questões das desigualdades que envolvem os diferentes marcadores

sociais, como, gênero, sexualidades, raça, cor, geração, classe, entre outros.

- e) fortalecimento e construção do sentido de coletividade, que contribua para o acolhimento desses(as) docentes, com um olhar mais atencioso e cuidadoso em relação à diversidade sexual e de gênero na instituição.
- f) defesa de uma escola plural e democrática.

Este TCLE cumpre as exigências contidas nos itens IV. 3 e IV.4 da Resolução CNS no 466/2012.

Para qualquer outra informação o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua Jean Torres de Oliveira, S/N, Kennedy. CEP 45201-767, Jequié-Bahia, Brasil. Telefone (73) 98845-8633, e-mail [douriene.fraga@ifba.edu.br](mailto:douriene.fraga@ifba.edu.br), [dorifraga79@gmail.com](mailto:dorifraga79@gmail.com) ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFBA, Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela - Salvador - BA CEP: 40110-150, telefone (71) 3221-0332, e-mail: [cep@ifba.edu.br](mailto:cep@ifba.edu.br).

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora pretende fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou obter ganhos financeiros e que posso sair quando desejar.

Data, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

## ANEXO B – TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ



### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

#### Termo de Cessão de uso de voz

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_, participante do estudo **“Narrativas em Podcast: Docentes LGBTQIA+ no contexto da Educação Profissional e Tecnológica do IFBA”**, de forma livre e esclarecida, cedo o direito de uso de voz (áudios) adquiridos durante minha participação na pesquisa, e autorizo a pesquisadora, Douriene Fraga Amorim Lopes, bem como ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), responsáveis pelo trabalho a:

1- Utilizar e veicular os áudios obtidos durante minha participação na pesquisa para elaboração de dissertação e produto educacional (podcast), que a partir das narrativas, buscará refletir sobre as vivências e desafios enfrentados pelos(as) docentes LGBTQIA+ no cotidiano escolar;

2- Utilizar os áudios na produção de quaisquer materiais acadêmicos, inclusive aulas e apresentações em congressos e eventos científicos, por meio oral (conferências) ou impresso (pôsteres e painéis); na publicação de artigos científicos em meio impresso e/ou eletrônico para fins de divulgação, sem limitação de número de inserções e reproduções;

3- Executar livremente a edição e montagem de trechos dos áudios, realizando cortes e correções necessárias, assim como de gravações, sem alterar a sua veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida.

O(a) participante declara que está ciente que não haverá pagamento financeiro

de qualquer natureza neste ou em qualquer momento pela cessão dos áudios, e que está ciente que pode retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, salvo os materiais científicos já publicados.

É vedado à pesquisadora utilizar os áudios para fins comerciais ou com objetivos diversos da pesquisa proposta, sob pena de responsabilização nos termos da legislação brasileira. A pesquisadora declara que a presente pesquisa será norteada pelos normativos éticos vigentes no Brasil.

O(a) participante receberá uma cópia assinada e datada deste termo.

Salvador, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

PESQUISADORA RESPONSÁVEL  
CPF: 798.478.545-72

---

PARTICIPANTE DO ESTUDO  
CPF: