



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CPTL

BRUNO HENRIQUE ALMEIDA DA SILVA

***DOCÊNCIAS LGBTIAPN+ NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS,
DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS NO CONTEXTO DE TRÊS LAGOAS- MS***

TRÊS LAGOAS, MS

2025

BRUNO HENRIQUE ALMEIDA DA SILVA

***DOCÊNCIAS LGBTIAPN+ NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E
ENFRENTAMENTOS NO CONTEXTO DE TRÊS LAGOAS- MS***

Dissertação a ser apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado do campus de Três Lagoas/MS, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Na linha de pesquisa Educação, diversidade e infância. Grupo de Pesquisa EduForP (Grupo de Pesquisas Formação e Cultura na Sociedade Contemporânea), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa
Coorientação: Prof Dra. Julyana Sueme Winkler
Oshiro Galindo

TRÊS LAGOAS, MS

2025

Bruno Henrique Almeida da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa – Orientador/Examinador
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/CPTL/UFMS)

Prof. Dra. Jaqueline Aparecida Zorbato – Titular Interna
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(PPGEdu/CPTL/UFMS)

Prof. Dra. Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo – Titular Interno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Psicologia/UEMS)

Prof. Dr. Julian Silvestrin – Titular Externo
Universidade Federal de Santa Catarina (NEPECS)

Três Lagoas, 05 de setembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus Oxalá, que fez com que meus objetivos fossem alcançados até o presente momento.

Em especial, quero agradecer a José Manoel de Souza Junior, vulgo Júnior Souza, que não mediu esforços para me ajudar desde a nossa vinda a esta querida cidade e durante todo o processo até a qualificação — nas correções, nos estresses e até a defesa. Obrigado pela parceria e pelo companheirismo ao longo desses quase onze anos juntos. Obrigado por fazer parte desta etapa tão decisiva da minha vida. Te amo, te amo.

À minha mãe, Helena Rosa de Almeida, que sempre esteve ao meu lado, incentivando-me e apoiando-me desde a minha decisão de vir embora. Você, mãe, é tudo na minha vida: minha base, minha guerreira, minha inspiração para ser uma pessoa melhor sempre. Te amo.

À minha irmã linda e poderosa, Gabriela Almeida da Silva, por todo o apoio, pelas brigas e pelas conversas constantes, mesmo à distância. Você foi uma grande inspiração para esta pesquisa. Tenho muito orgulho de você também. Te amo.

Aos professores do PPGEdU/UFMS, obrigado por todos os conselhos e pela paciência com que me guiaram até aqui.

Em especial, ao professor Dr. Christian Muleka Mwewa, por ter me orientado e desempenhado essa função com tanta dedicação, sem medir esforços — mesmo estando do outro lado do mundo, atendendo-me nas angústias e nos anseios. Agradeço também por cada “puxão de orelha”, pois sei que foi para minha edificação como professor, pesquisador e profissional. Gratidão por acreditar na minha pesquisa, no meu potencial e por me incentivar a seguir pesquisando com coragem e compromisso. Sua orientação foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Agradeço também à minha coorientadora, professora Dra. Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo, pela generosidade, paciência e dedicação ao longo de toda a (re)construção desta pesquisa. Sua orientação cuidadosa, suas sugestões perspicazes sobre Freud e seu constante incentivo foram fundamentais para que eu pudesse desenvolver este trabalho com segurança e profundidade.

Agradeço a todas as pessoas do grupo Eduforp, pelas trocas de inúmeras experiências, por cada sábado de reuniões, leituras e discussões.

Agradeço também às escolas parceiras da rede municipal por me receberem e colaborarem com esta pesquisa. Sempre trataram tudo com competência, transparência e agilidade desde o primeiro contato.

Aos meus colegas de curso, com quem convivi intensamente durante esses dois últimos anos, gratidão pelo companheirismo e pela troca de experiências que me fizeram crescer.

Não posso deixar de mencionar o grupo de WhatsApp “É noisss”, que, durante todo esse tempo, foi um canal de desabafos, angústias, medos de prazos e tantas outras coisas, mas também de muitas alegrias e aprendizados. Gratidão, amigos! Tenho certeza de que quero levar vocês para a vida e espero que esse grupo jamais seja esquecido.

Aos professores e professoras que contribuíram e se dispuseram a conceder entrevistas para a realização desta pesquisa, sou profundamente grato pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período dedicado a este trabalho.

A todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento desta pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado, o meu sincero muito obrigado.

À instituição de ensino UFMS/CPTL, por me proporcionar a estrutura necessária para crescer academicamente e pessoalmente, pelo ensino de qualidade e gratuito.

RESUMO

A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/CPTL/UFMS), à linha de pesquisa Educação, Diversidade e Infância, e ao Projeto Integrado de Pesquisa EduForP (Grupo de Pesquisas Formação e Cultura na Sociedade Contemporânea) (UFMS/CNPq), desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, em Três Lagoas/MS. A presente dissertação tem como tema Docências LGBTIAPN+ na Educação Básica: Perspectivas, Desafios e Enfrentamentos no Contexto de Três Lagoas/MS, cujo objetivo geral é investigar se professores e professoras que se identificam como pertencentes à comunidade LGBTIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais, assexuais e pansexuais), na rede municipal de ensino de Três Lagoas/MS, enfrentam barreiras e discriminações estruturais em razão de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero e como isso impacta sua prática docente e o ambiente escolar. A pesquisa pretende refletir sobre a importância da representatividade para essas pessoas na percepção de seus papéis e comportamentos e sobre como isso interfere no contexto educacional. Para tanto, a metodologia utilizada foi a história oral, compreendida aqui na perspectiva proposta por Santos (2005), que reconhece os depoimentos como produções de memória atravessadas por afetos, silêncios e significados. A escolha metodológica que sustenta este estudo não parte de uma neutralidade técnica, mas de um posicionamento ético e político diante do objeto investigado. Diante da complexidade que envolve a vivência docente de sujeitos LGBTIAPN+, optou-se por um caminho qualitativo, que privilegia a escuta aprofundada e o olhar atento às camadas simbólicas que atravessam o cotidiano escolar. O percurso adotado estrutura-se como um estudo de caso com recorte etnográfico, considerando que a escola é mais que um espaço físico: é território de disputa, de construção de identidades e também de silenciamentos. O interesse não reside apenas em descrever fatos, mas em compreender os sentidos produzidos nas relações que se estabelecem no interior das práticas educativas. A construção empírica da pesquisa deu-se por meio de entrevistas, fechadas, semiestruturadas realizadas com quinze docentes que se identificaram como LGBTIAPN+ e atuam na rede municipal de ensino de Três Lagoas/MS. A escuta desses profissionais foi concebida não como mera técnica de coleta ou extração de informações, mas como prática ética e política de aproximação. Considerou-se que os sujeitos da pesquisa carregam trajetórias marcadas por disputas identitárias, resistências e, talvez, muitas vezes, silenciamentos institucionais. Assim, foi fundamental criar um espaço em que suas vozes pudessem emergir em sua complexidade, sem reduzir suas experiências a categorias pré-estabelecidas. Inspirada nas perspectivas da pesquisa qualitativa em educação, a entrevista foi entendida como um encontro dialógico, no qual pesquisador e participantes constroem sentidos conjuntamente. Tal postura buscou assegurar que os dos docentes se manifestassem com autonomia, densidade e singularidade, reconhecendo a potência de cada fala não apenas como dado empírico, mas como expressão de vivências que interpelam a escola e a própria sociedade. Para alcançar o objetivo proposto, recorreu-se às referências e relatos teóricos de Judith Butler (2001), que fornece um aporte fundamental ao conceber o gênero como performatividade, desnaturalizando as categorias binárias que organizam a experiência escolar. Guacira Lopes Louro (2007), ao tensionar o currículo e os silenciamentos impostos às sexualidades dissidentes, amplia a reflexão sobre o papel da escola na reprodução — e também na possível ruptura — da heteronormatividade. Michel Foucault (1988), com suas contribuições sobre os dispositivos de saber-poder, oferece subsídios para compreender como os discursos que circulam na instituição escolar operam na regulação dos corpos e na manutenção de hierarquias. Daniel Borillo (2010), ao tratar da homofobia como estrutura social e política, e Berenice Bento (2014), ao abordar as violências simbólicas sobre os corpos transgressivos, completam o arcabouço teórico que

orienta a leitura crítica dos dados produzidos. Longe de oferecer dados “brutos”, as informações coletadas revelaram marcas da exclusão, estratégias de sobrevivência e a complexidade de existir enquanto docente dissidente em espaços ainda fortemente normativos. A análise das entrevistas foi conduzida em diálogo com autores que problematizam as relações entre identidade, norma e poder no campo educacional. Nesse horizonte, as respostas revelaram a predominância de determinados marcadores identitários — como homens gays, mulheres lésbicas e a presença de uma docente transexual — cuja atuação adquire forte valor simbólico e pedagógico. As experiências relatadas evidenciam situações recorrentes de preconceito, resistências institucionais e uma representatividade percebida como parcial ou ausente. Ao mesmo tempo, apontam para a centralidade da visibilidade docente LGBTIAPN+ como elemento formador e para as estratégias de resistência mobilizadas no cotidiano escolar. Esses aspectos reforçam a necessidade de políticas educacionais que ultrapassem ações pontuais, avançando na direção de práticas estruturantes, de formação continuada e de valorização efetiva da diversidade.

Palavras-chave: LGBTIAPN+. LGBTfobia. Professores/as. Educação. Educação Básica.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (PPGEdu/CPTL/UFMS), to the research line Education, Diversity and Childhood, and to the Integrated Research Project EduForP (Research Group on Training and Culture in Contemporary Society) (UFMS/CNPq), developed at the Federal University of Mato Grosso do Sul – UFMS, in Três Lagoas/MS. This dissertation focuses on LGBTIAPN+ Teaching in Basic Education: Perspectives, Challenges, and Confrontations in the Context of Três Lagoas/MS, with the general objective of investigating whether teachers who identify as belonging to the LGBTIAPN+ community (lesbians, gays, bisexuals, transvestites, transsexuals, intersex, asexuals, and pansexuals) in the municipal education network of Três Lagoas/MS face structural barriers and discrimination due to their sexual orientation and/or gender identity, and how this impacts their teaching practice and the school environment. The research aims to reflect on the importance of representation for these individuals in the perception of their roles and behaviors, and how this interferes in the educational context. To this end, the methodology used was oral history, understood here from the perspective proposed by Santos (2005), which recognizes testimonies as productions of memory traversed by affections, silences, and meanings. The methodological choice underpinning this study does not stem from technical neutrality, but from an ethical and political stance towards the object of investigation. Given the complexity involved in the teaching experience of LGBTIAPN+ individuals, a qualitative approach was chosen, prioritizing in-depth listening and attentive observation of the symbolic layers that permeate daily school life. The adopted path is structured as a case study with an ethnographic focus, considering that the school is more than a physical space: it is a territory of dispute, of identity construction, and also of silences. The interest lies not only in describing facts, but in understanding the meanings produced in the relationships established within educational practices. The empirical construction of the research was carried out through closed, semi-structured interviews with fifteen teachers who identified as LGBTIAPN+ and work in the municipal education network of Três Lagoas/MS. Listening to these professionals was conceived not as a mere technique for collecting or extracting information, but as an ethical and political practice of rapprochement. It was considered that the research subjects carry trajectories marked by identity disputes, resistance, and perhaps, often, institutional silences. Thus, it was essential to create a space in which their voices could emerge in their complexity, without reducing their experiences to pre-established categories. Inspired by the perspectives of qualitative research in education, the interview was understood as a dialogical encounter, in which researcher and participants jointly construct meanings. This stance sought to ensure that the teachers' voices were expressed with autonomy, density, and singularity, recognizing the power of each speech not only as empirical data, but as an expression of experiences that challenge the school and society itself.

To achieve the proposed objective, we resorted to the theoretical references and accounts of Judith Butler (2001), who provides a fundamental contribution by conceiving gender as performativity, denaturalizing the binary categories that organize the school experience. Guacira Lopes Louro (2007), by challenging the curriculum and the silences imposed on dissident sexualities, broadens the reflection on the role of the school in the reproduction—and also in the possible rupture—of heteronormativity. Michel Foucault (1988), with his contributions on the devices of knowledge-power, offers subsidies to understand how the discourses circulating in the school institution operate in the regulation of bodies and the maintenance of hierarchies. Daniel Borillo (2010), in addressing homophobia as a social and political structure, and Berenice Bento (2014), in addressing symbolic violence against

transgressive bodies, complete the theoretical framework that guides the critical reading of the data produced. Far from offering “raw” data, the information collected revealed marks of exclusion, survival strategies, and the complexity of existing as a dissident teacher in still strongly normative spaces. The analysis of the interviews was conducted in dialogue with authors who problematize the relationships between identity, norm, and power in the educational field. Within this context, the responses revealed the predominance of certain identity markers—such as gay men, lesbian women, and the presence of a transgender teacher—whose work acquires strong symbolic and pedagogical value. The experiences reported highlight recurring situations of prejudice, institutional resistance, and a perceived partial or absent representation. At the same time, they point to the centrality of LGBTIAPN+ teacher visibility as a formative element and to the resistance strategies mobilized in daily school life. These aspects reinforce the need for educational policies that go beyond isolated actions, moving towards structuring practices, ongoing training, and the effective valuing of diversity.

Keywords: LGBTIAPN+. LGBTphobia. Teachers. Education. Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografia aérea do Município de Três Lagoas/MS.....	18
Figura 2 - Mapa demonstrando a localização do Município de Três Lagoas/MS.....	19
Figura 3 - Informações sobre Município de Três Lagoas/MS.....	19
Figura 4 - Informações sobre o IDEB do Município de Três Lagoas/MS no ano de 2021.....	20

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição dos docentes entrevistados.....	29
Tabela 2 - Amostra Geral dos Docentes Entrevistados.....	64
Tabela 3 - Identidade de Gênero dos Docentes.....	65

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1 - Em qual letra da sigla LGBTIAPN+ você se identifica?.....	62
Gráfico 2 - Durante sua atuação profissional como docente, você já enfrentou algum tipo de preconceito relacionado à sua identidade de gênero ou orientação sexual?.....	65
Gráfico 3- Se sim, qual foi o tipo de preconceito que você enfrentou?.....	68
Gráfico 4 Você acredita que esses preconceitos interferiram no seu desempenho como professor(a)?.....	69
Gráfico 5- Você se sente representado(a) dentro da instituição de ensino onde trabalha?.....	71
Gráfico 6 - Você já enfrentou algum tipo de resistência ao abordar questões relacionadas à diversidade e inclusão em sala de aula?.....	74
Gráfico 7 - Você já buscou apoio ou suporte da instituição em relação a questões de preconceito ou discriminação?.....	76

LISTA DE SIGLAS

AABB Comunidade – Programa de Integração Escola-Comunidade (Associação Atlética Banco do Brasil)

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CPTL – Campus de Três Lagoas/MS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-Binários e demais identidades de gênero e orientações sexuais.

LGBTIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-Binários e demais identidades de gênero e orientações sexuais.

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PRONAE – Projeto de Nivelamento da Aprendizagem dos Estudantes

PROTEJA – Programa Tempo Educativo com Jornada Ampliada

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	16
SEÇÃO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE PESQUISA E DO PÚBLICO ALVO.....	24
SEÇÃO 2 – HOMOFOBIA E SUAS LUTAS PARA SUPERACAO	36
SEÇÃO 3 – ATORES QUE ENFRENTAM: DOCENTES LGBTIAPN+ NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	41
SEÇÃO 4 - LGBTIAPN+ EM TRÊS LAGOAS/MS: POTENCIALIDADES DA SUPERAÇÃO NAS VIOLÊNCIAS CONTEXTUAIS.....	49
SEÇÃO 5 – SABERES COMPARTILHADOS DOS DOCENTES LGBTIAPN+ NO CONTEXTO FORMATIVO	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	91

APRESENTAÇÃO

Antes de nos aprofundarmos na leitura e compreensão desta pesquisa, quero iniciar esta dissertação relembrando o caminho que percorri até chegar aqui. Essa trajetória não começou dentro da universidade, mas muito antes — nas vivências que me atravessaram como sujeito, como educador e como alguém que aprendeu a existir e resistir em um mundo que, muitas vezes, tenta silenciar aquilo que foge à norma.

Volto para o ano de 2010, talvez 2011. Eu tinha quinze anos quando me assumi gay para minha mãe. Era um jovem cheio de incertezas e inquietações, que há muito tempo já percebia ser diferente dos meus amigos e primos (aquelas coisas de moleque, sabe?). Esse momento marcou profundamente minha vida, não apenas pelo que revelei, mas pelo que passei a compreender sobre mim mesmo. Tenho uma irmã mais nova que, na época, ainda era biologicamente um menino. Hoje, ela é uma mulher transexual linda, forte e resiliente. Penso que parte da minha força também vem dela e da forma como nossa família — especialmente minha mãe — precisou se reinventar diante de tantas descobertas e transformações.

Depois de me assumir, decidi sair de casa contra a vontade da minha mãe, mas achei que era hora, mesmo sendo muito novo. Comecei a trabalhar e a estudar, conciliando a juventude com a necessidade de me sustentar e seguir adiante. Nesse percurso, vivi meu primeiro relacionamento e também experimentei as primeiras formas de preconceito mais explícitas — no trabalho, em alguns espaços da família, em situações cotidianas. Mas, de algum modo, eu não deixava que isso me paralisasse. Terminei o ensino médio com muitas perguntas, e uma delas sempre voltava: por que falar sobre gênero e sexualidade ainda é visto como algo tão ameaçador?

Em 2018, iniciei minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Grande Dourados. Foi lá que encontrei um espaço de escuta, de reflexão e de confronto com o silêncio que sempre me incomodou. Como sujeito pertencente à comunidade LGBTIAPN+, comecei a questionar a ausência de discussões sobre gênero nas formações docentes e nos espaços escolares. Essas inquietações me levaram ao PIBID e, mais tarde, à pesquisa de iniciação científica, onde passei a investigar as vivências de professores e professoras LGBTIAPN+ dentro das escolas.

A partir dessas experiências, nasceu o meu Trabalho de Conclusão de Curso, e dele surgiu também o desejo de continuar pesquisando. Esta dissertação, portanto, é uma continuidade e também um aprofundamento daquele primeiro movimento. Aqui, procuro

compreender como as questões de gênero se manifestam no espaço formal da educação, a partir dos relatos de docentes da comunidade LGBTIAPN+. Mais do que uma pesquisa, trata-se de um encontro entre o pessoal e o político, o acadêmico e o afetivo, o vivido e o sonhado.

Realizar a pesquisa nas escolas escolhidas exigiu muito cuidado, escuta e sensibilidade. Foi preciso acolher histórias, respeitar silêncios e, ao mesmo tempo, garantir a preservação das identidades dos participantes. Cada entrevista, cada fala, cada gesto de confiança me fez perceber que a docência LGBTIAPN+ é, antes de tudo, um ato de coragem — uma forma de existir em meio às estruturas que tentam constantemente nos apagar.

Defender esta dissertação é, para mim, mais do que concluir uma etapa acadêmica: é afirmar uma existência. É afirmar uma docência que resiste, que educa e que transforma. É reconhecer que cada professor e professora LGBTIAPN+ carrega consigo uma luta que ultrapassa as paredes da escola e que o conhecimento só tem sentido quando também é capaz de acolher as diferenças e romper com os silêncios.

Hoje, ao olhar para trás, vejo que essa caminhada foi feita de enfrentamentos, mas também de descobertas, de afetos e de pertencimento. O mestrado me mostrou que pesquisar é também se reconhecer — e que cada palavra escrita aqui carrega uma parte de quem eu sou, de quem resistiu e de quem continua acreditando que a educação pode ser um espaço de libertação.

Encerrar esta etapa é, portanto, um gesto de gratidão. Gratidão àqueles que abriram caminho, aos professores e professoras que compartilharam suas vivências e à minha própria história, que me trouxe até aqui. Que esta dissertação possa, de algum modo, contribuir para que outras vozes LGBTIAPN+ sejam ouvidas e respeitadas — dentro e fora da escola.

Defender esta pesquisa é reafirmar que existimos e que seguimos, com coragem e esperança, ensinando e aprendendo a transformar o mundo com aquilo que somos. Porque resistir é um verbo que também se conjuga na sala de aula — e é lá que seguimos reinventando o futuro, um gesto, uma palavra e uma existência de cada vez.

INTRODUÇÃO

Considerando minha identidade como sujeito da comunidade LGBTIAPN¹ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, intersexo, assexuais, pansexuais, não binários e demais identidades de gênero e orientações sexuais), busco compreender as barreiras concretas e simbólicas que esses profissionais enfrentam em decorrência do preconceito, tais como a dificuldade de desenvolver projetos voltados à diversidade, a desvalorização de sua atuação por parte da gestão escolar ou dos pares, a omissão institucional diante de situações discriminatórias e a ausência de espaços de escuta e acolhimento.

Nesta pesquisa, optou-se por utilizar a sigla LGBTIAPN+, excluindo a letra “Q”, que representa o termo queer. Essa decisão foi tomada com base em orientações metodológicas e conceituais que visam delimitar o foco do estudo e evitar ambiguidades. A inclusão do “Q” poderia ampliar o escopo da análise para identidades e expressões de gênero que não constituem o foco desta investigação, o que dispersaria a atenção dos objetivos centrais. O termo queer, na sigla, vem representar as identidades dissidentes, ou seja, identidades que não se encaixam nas categorias tradicionais.

A sigla LGBTQIAPN+ é amplamente reconhecida por abranger diversas identidades e orientações sexuais e de gênero, incluindo lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, não binários e outros grupos. A retirada do “Q” não diminui a importância das identidades queer, mas reflete uma escolha metodológica para manter a precisão e a clareza na análise dos dados coletados.

Como afirmam Bertolini e colaboradores (2022), “a luta LGBTQIAPN+ vem tomando maior proporção mundial, recebendo cada vez mais atenção no que diz respeito à igualdade e à luta contra o preconceito, que ocasiona o aumento da violência e, consequentemente, do número de mortes”. Essa afirmação destaca a crescente visibilidade e o reconhecimento das diversas identidades dentro da sigla, reforçando a importância de cada letra na representação da comunidade.

Portanto, a exclusão da letra “Q” neste estudo é uma decisão que visa garantir a especificidade e a profundidade da análise, sem desconsiderar a relevância das identidades queer na luta pela igualdade e pelo respeito à diversidade.

¹ Importante ressaltar que o movimento tem construído diferentes siglas para identificar-se, porém nesta pesquisa, utilizei apenas a sigla LGBTIAPN+.

As barreiras, ainda que nem sempre explícitas, estão profundamente associadas a uma lógica cis-heteronormativa que, ao marginalizar identidades dissidentes, compromete o pleno exercício da docência e restringe a autonomia pedagógica desses sujeitos. Busca-se, assim, compreender as barreiras presentes na profissão docente e como essas adversidades impactam o desempenho no exercício da função educativa. Além disso, pretende-se refletir sobre a relevância da representatividade para profissionais LGBTIAPN+, examinando como ela influencia as percepções de seus papéis e comportamentos no contexto educacional. Dessa forma, o escopo desta pesquisa abrange a análise do cotidiano de professores e professoras que se autodefinem como membros da comunidade LGBTIAPN+ e que atuam na rede municipal de ensino, assumindo abertamente sua identidade sexual. O tema é intrinsecamente relevante, uma vez que a diversidade sexual e de gênero, bem como a inclusão social, figuram como temas centrais na contemporaneidade educacional.

Há uma demanda imperativa por investigar as temáticas correlatas, pois tais análises podem elucidar de que maneira as questões associadas à formação das identidades se conectam às perspectivas históricas, culturais e sociais. Busca-se ressaltar o processo de construção dessas identidades, questionando a naturalização binária e normativa que envolve tais representações. Guacira Lopes Louro, ao discutir a temática, enfatiza:

Sei que a sociedade trata desigualmente esses sujeitos e valoriza diferentemente essas práticas. Sei que tudo isso é atravessado e constituído por processos de classificação, hierarquização, de atribuição de valores de legitimidade e ilegitimidade; que sujeitos são acolhidos ou desprezados conforme as posições que ocupem ou ousem experimentar. Sei que tudo isso está, seguramente, embaralhado com questões de poder. E aqui encontro justificativa não apenas para refletir, mas para ensaiar estratégias que, eventualmente, possam perturbar ou alterar, de algum modo, o ‘intolerável’. (LOURO, 2007, p. 204)

Minha concordância com a autora decorre do entendimento que ela nos traz; comungo da mesma concepção enquanto pesquisador. Reflito sobre a importância de explorar e compreender a temática, ressignificando proposições e contribuindo para a promoção de estratégias que mitiguem a intolerância, visando ao respeito às diversas identidades — com especial atenção àquelas que não se alinham à “normalidade” cis-heteropatriarcal² imposta pela sociedade.

O contexto educacional desempenha papel fundamental na construção da sociedade e

² É um modelo de organização social, cultural e política que valoriza e privilegia os homens cisgêneros, heterossexuais e os coloca em posição dominante sobre outros grupos. Nesse sistema, pessoas LGBTIAPN+ são marginalizadas, seus corpos e vivências são silenciados, e a escola, como instituição social, muitas vezes reproduz essas normas.

na formação de indivíduos capazes de compreender, respeitar e conviver com a diversidade em todas as suas manifestações. Nesse sentido, é imperativo explorar como educadores que se identificam como LGBTIAPN+ experienciam seu dia a dia na rede municipal de ensino, considerando a complexidade dos desafios advindos das barreiras que enfrentam.

Professores pertencentes a essa comunidade muitas vezes lidam com obstáculos decorrentes do preconceito e da discriminação. A visibilidade de suas identidades sexuais pode suscitar reações negativas por parte de colegas, estudantes e, até mesmo, da administração escolar. A discriminação manifesta-se de diversas formas, desde comentários pejorativos até a marginalização no ambiente de trabalho.

Desse modo, é importante analisar como a vivência da identidade sexual afeta o bem-estar emocional desses docentes. A necessidade de conciliar a autenticidade de sua orientação sexual com expectativas sociais e profissionais pode gerar estresse e ansiedade, influenciando desempenho e satisfação no trabalho. Isso pode se manifestar, por exemplo, na dificuldade de assumir posições de liderança, no receio de propor projetos ligados à diversidade por medo de retaliação, na redução da participação em atividades coletivas da escola ou mesmo na evasão de debates pedagógicos por sentir-se constantemente julgado. Em termos de satisfação, muitos docentes relatam sentimentos de isolamento, frustração e desmotivação, decorrentes da impossibilidade de vivenciar sua identidade de forma plena e segura no ambiente de trabalho.

A instituição escolar, enquanto ambiente que se propõe a acolher a todos, deve manter-se aberta e receptiva ao diálogo contínuo. Para alcançar esse propósito, é imperativo estimular reflexões sobre as realidades sociais presentes, fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico entre seus membros. A promoção de debates acerca de todas as formas de preconceito é necessária para que os indivíduos que compõem o contexto escolar sintam-se verdadeiramente acolhidos em suas diversidades. A supressão de discussões sobre temáticas como a LGBTfobia equivale a endossar o preconceito, independentemente da percepção individual ou da existência de casos específicos nas instituições. O silenciamento dessas discussões não apenas fortalece a ignorância, como também preserva e perpetua o preconceito. Acerca disso, Louro (1997, p. 67) afirma: “Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda eliminá-los ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’.”

Nesse contexto, a justificativa para esta pesquisa emerge do silenciamento recorrente

sobre a diversidade sexual nas escolas, frequentemente associado a um modelo predominante de cultura escolar. Acredita-se que a transparência por parte de sujeitos LGBTIAPN+ pode atuar como catalisador para promover, no ambiente escolar, o respeito às diversas identidades e para combater discursos de ódio que permeiam a realidade de muitas instituições educacionais.

Calixto e França (2016), em “LGBTfobia no ambiente escolar: desafios da prática docente”, ressaltam que a escola, como agente educacional, é influenciada por diversos valores sociais e religiosos e, por vezes, reproduz a heteronormatividade, institucionalizando um discurso segregador — ainda que implicitamente — dentro da sala de aula. Sem dúvidas, o silenciamento escolar por meio de práticas pedagógicas e a ausência de políticas públicas que combatam ou minimizem os efeitos da LGBTfobia contribuem para institucionalizar uma violência cada vez mais visível no ambiente escolar, sobretudo para quem é seu alvo principal. Ao perceber que essa lógica de silenciamento, muitas vezes disfarçada de neutralidade pedagógica, se repete em diferentes realidades, senti a necessidade de observar como tais práticas se desdobram em contextos concretos.

Diante da oportunidade de me mudar para Três Lagoas/MS, em razão da aprovação de meu companheiro em concurso público, vislumbrei grande potencial na cidade, em pleno desenvolvimento econômico e educacional. Com a educação claramente valorizada — despontando como o município que oferece uma das melhores remunerações para profissionais da educação no estado —, surgiu um profundo interesse em compreender como esses profissionais, especialmente os pertencentes à comunidade LGBTIAPN+, são tratados e percebidos no contexto local. Assim, decidi dedicar meu projeto de pesquisa a essa temática, voltando o olhar às dinâmicas sociais e educacionais dessa cidade em ascensão.

Três Lagoas/MS vem crescendo de forma acelerada, e não apenas em número de habitantes — que já ultrapassam 130 mil, segundo o IBGE (2022) —, mas também em fábricas, investimentos e rotas logísticas. A cidade passou a se desenvolver em setores como celulose, energia e transporte pesado. Porém, sob o discurso desenvolvimentista, persistem marcas que não desaparecem: o avanço de grandes empresas, do agronegócio e da pecuária industrializada, não raro, vem acompanhado de um discurso moral rígido, pouco aberto ao plural. Em lugares assim, a diversidade costuma ser tolerada, não acolhida. Foi nesse contexto — em que o diferente ainda incomoda — que surgiu minha inquietação: entender como vivem, se expressam e resistem docentes LGBTIAPN+ diante de um modelo de crescimento que parece ignorar suas existências.

Refletindo sobre esses aspectos, esta pesquisa objetiva investigar se professores e professoras que se identificam como pertencentes à comunidade LGBTIAPN+, na rede municipal de ensino de Três Lagoas/MS, enfrentam barreiras e discriminações estruturais em razão de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero e como isso impacta sua prática docente e o ambiente escolar. Especificamente, pretende-se refletir sobre a importância da representatividade para esses sujeitos na percepção de seus papéis e comportamentos e sobre como isso interfere no contexto educacional. A escolha metodológica que sustenta este estudo não parte de neutralidade técnica, mas de posicionamento ético e político diante do objeto investigado.

A presente pesquisa adota abordagem qualitativa. A análise foi guiada pelos aportes de autores que defendem a valorização do significado atribuído pelos sujeitos às suas vivências e que ressaltam a importância da compreensão situada dos fenômenos sociais. A partir dessa perspectiva, busca-se identificar e interpretar as barreiras enfrentadas no cotidiano escolar por docentes LGBTIAPN+ da rede municipal de Três Lagoas/MS, considerando suas vozes, trajetórias e percepções como elementos centrais da produção de conhecimento.

No cenário educacional, a diversidade sexual e de gênero tem figurado como tema central nas discussões sobre inclusão, equidade e direitos humanos. Apesar de avanços legais e sociais, discriminações e preconceitos contra indivíduos LGBTIAPN+ persistem — especialmente em ambientes educacionais, onde a formação de valores e identidades ocorre de maneira significativa. Nesse contexto, a vivência de professores LGBTIAPN+ torna-se chave para compreender como essas dinâmicas se manifestam dentro das escolas.

Este projeto desenvolvido no âmbito do PPGEd/CPTE/UFMS, vinculado à linha Educação, Diversidade e Infância e ao Grupo de Pesquisa Formação e Cultura na Sociedade Contemporânea (EduForP/UFMS/CNPq). O campo empírico inicial situa-se na rede municipal de ensino de Três Lagoas/MS, onde se localiza o campus da UFMS ao qual este estudo está vinculado. A escolha do município decorre da relevância de suas dinâmicas sociais e educacionais, sobretudo no que se refere à diversidade de gênero e sexualidade no contexto escolar.

A construção empírica do estudo se dará a partir de entrevistas fechadas semiestruturadas, realizadas com quinze docentes que se autodeclararam LGBTIAPN+ e atuam na rede municipal de ensino de Três Lagoas/MS. As entrevistas são compreendidas, segundo Santos (2005), como produções de memória atravessadas por afetos, silêncios e significados, e não como simples instrumentos de coleta. Serão realizadas em espaços seguros, de modo a

assegurar respeito, anonimato e liberdade de expressão, favorecendo o compartilhamento de experiências em sua complexidade.

Para estruturar esses conceitos, as entrevistas foram organizadas por meio de um questionário objetivo, com perguntas fechadas, cujo objetivo foi identificar padrões de discriminação, formas de resistência e estratégias de enfrentamento construídas por esses profissionais no interior das práticas educativas. O processo analítico buscou compreender os sentidos produzidos nas relações que se estabelecem entre corpo, identidade e poder no ambiente escolar, em diálogo com Butler (2017), Louro (2007), Foucault (1988), Borillo (2010) e Bento (2014). Esses autores oferecem suporte conceitual para problematizar a performatividade de gênero, os mecanismos de controle e regulação das sexualidades dissidentes e as formas de resistência que emergem nos espaços educativos.

As perguntas realizadas para os professores foram as seguintes:

- 1- Em qual letra da sigla LGBTIAPN+ você se identifica?
- 2- Qual a sua idade e o gênero que você se identifica?
- 3- Durante sua atuação profissional como docente, você já enfrentou algum tipo de preconceito relacionado à sua identidade de gênero ou orientação sexual?
- 4- Se sim, qual foi o tipo de preconceito que você enfrentou?
- 5- Você acredita que esses preconceitos interferiram no seu desempenho como professor(a)?
- 6- Você se sente representado(a) dentro da instituição de ensino onde trabalha?
- 7- Você acredita que a falta de representatividade afeta a percepção dos estudantes sobre diversidade e inclusão?
- 8- Você já enfrentou algum tipo de resistência ao abordar questões relacionadas à diversidade e inclusão em sala de aula?
- 9- Em sua opinião, qual é a importância da representatividade de professores LGBTIAPN+ para os alunos?
- 10- Você acredita que a falta de representatividade pode afetar o ambiente educacional de forma negativa?
- 11- Você já buscou apoio ou suporte da instituição em relação a questões de preconceito ou discriminação?
- 12- Você aceitaria participar de uma nova pesquisa mais aprofundada em modelo de entrevista?

Em paralelo às entrevistas, foi realizado levantamento bibliográfico e documental

junto às Secretarias Municipal e Estadual de Educação, a fim de contextualizar políticas e práticas relacionadas à diversidade sexual e de gênero no âmbito da Educação Básica. Essa etapa permitiu compreender o panorama institucional e identificar possíveis lacunas nas ações voltadas à inclusão e valorização da diversidade nas escolas públicas do município.

As incursões de campo seguirão o princípio da descrição densa (Geertz, 2012), considerando o espaço escolar não apenas como lugar físico, mas como território simbólico e político, onde se produzem identidades, se estabelecem tensões e se atualizam normas que regulam corpos e comportamentos. Para tanto, além das entrevistas, poderão ser utilizados instrumentos complementares de inspiração etnográfica — como caderno de campo, observações e conversas informais —, permitindo registro mais amplo das interações e significados observados.

A pesquisa não pretendeu engessar procedimentos metodológicos, mas projetar caminhos abertos à escuta e à descoberta, reconhecendo que o campo pode oferecer novos percursos e perguntas. O objetivo não foi a busca por certezas, e sim a produção de compreensões situadas que iluminem formas de existir e resistir de docentes LGBTIAPN+ em contextos escolares ainda marcados pela heteronormatividade e pela reprodução de desigualdades simbólicas.

Com esse percurso, buscou-se contribuir não apenas para o debate acadêmico sobre gênero na educação, mas também para a formulação de políticas e práticas pedagógicas mais inclusivas, que assegurem a equidade e o respeito à diversidade no cotidiano das escolas públicas de Três Lagoas e, futuramente, de outros municípios de Mato Grosso do Sul. O projeto geral do qual este se incorpora foi submetido à Plataforma Brasil sob o CAAE 52956015.8.0000.0021, com parecer de aprovação 5.580.403.

Na primeira seção, apresenta-se a contextualização do território investigado e do público-alvo, ressaltando especificidades locais e evidenciando como múltiplas identidades de gênero, sexualidade e raça atravessam a experiência docente em contexto escolar ainda marcado por desigualdades.

A segunda seção trata da homofobia, discutindo a origem do termo, suas transformações históricas e a forma como se manifesta na sociedade contemporânea, com ênfase no espaço escolar. Buscou-se compreendê-la como fenômeno social persistente, responsável pela marginalização de sujeitos LGBTIAPN+ e por impactos diretos em suas trajetórias profissionais e educacionais, sem desconsiderar os avanços conquistados nas lutas de enfrentamento às discriminações.

A terceira seção analisa os percalços vivenciados por docentes LGBTIAPN+ na educação básica, destacando como currículo e materiais didáticos reforçam a heteronormatividade e silenciam identidades dissidentes, evidenciando obstáculos cotidianos, resistências institucionais e a urgência de práticas pedagógicas inclusivas que promovam reconhecimento e valorização da diversidade.

A quarta seção aprofunda a reflexão sobre barreiras encontradas no interior da escola — onde preconceitos explícitos e formas veladas de intolerância ainda se fazem presentes — e discute como o silêncio institucional e a falsa empatia mascaram a discriminação, ressaltando estratégias de resistência mobilizadas pelos docentes. A etapa de entrevistas constitui o eixo central desta investigação. O roteiro semiestruturado possibilitou captar dados objetivos e percepções subjetivas sobre discriminação, inclusão, políticas institucionais e identidade de gênero no espaço escolar.

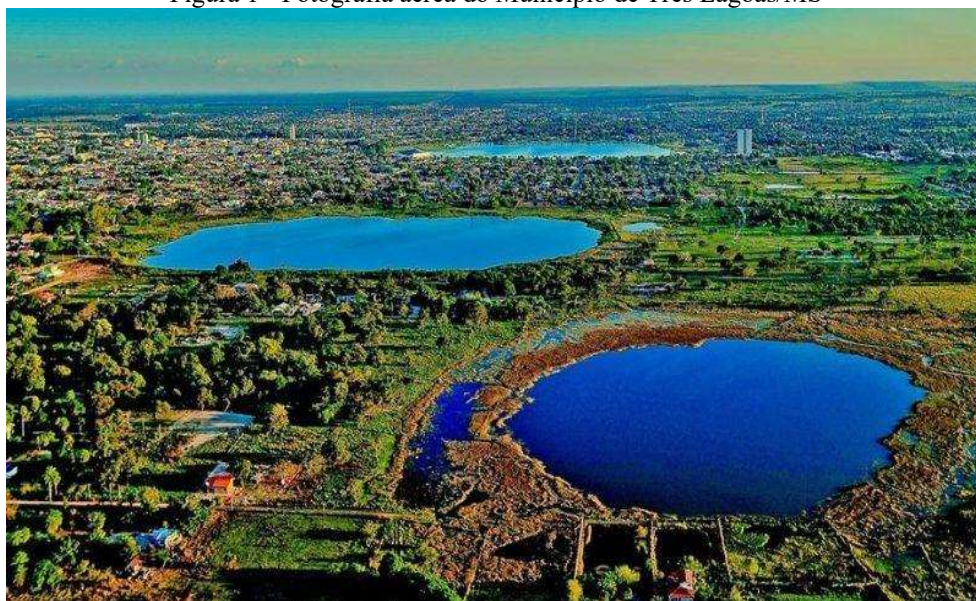
A quinta seção corresponde à análise dessas entrevistas, evidenciando trajetórias, saberes e vivências dos participantes, bem como as tensões e resistências que atravessam seu cotidiano docente

SEÇÃO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE PESQUISA E DO PÚBLICO ALVO

Três Lagoas/MS³, situada no coração do Centro-Oeste brasileiro, no estado de Mato Grosso do Sul, dista 310 km da capital, Campo Grande, e cerca de 900 km do Distrito Federal. De acordo com o censo demográfico do IBGE de 2022, a população de Três Lagoas/MS, Mato Grosso do Sul, era de 132.152 habitantes. A cidade apresentou uma densidade demográfica de 12,93 habitantes por quilômetro quadrado e uma média de 2,74 moradores por residência.

Nas últimas décadas, o acelerado crescimento populacional do município pode ser atribuído à instalação de grandes indústrias a partir de 2006, o que impulsionou seu desenvolvimento econômico e social. Com uma extensão territorial de 10.235,8 km², o município faz fronteira com o estado de São Paulo.

Figura 1 - Fotografia aérea do Município de Três Lagoas/MS



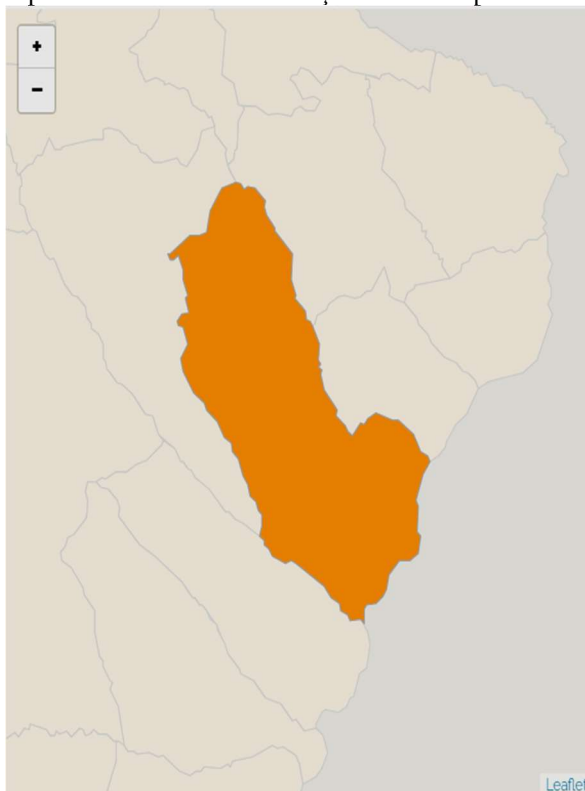
Fonte: Site <https://www.diariodetreslagoas.com.br/tres-lagoas-ms> acesso em 08/08/2024 às 10:30hs.

Destacando-se como a terceira maior cidade do estado em termos populacionais e de relevância econômica, Três Lagoas/MS deve seu nome às características do ambiente natural, especificamente à presença de três lagoas que marcam o território onde a cidade floresceu. A

³ Informações retiradas do site <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/tres-lagoas/historico> Acesso em 05/08/2024 às 21hs.

mais notável delas, a Lagoa Maior, hoje completamente urbanizada, é um dos principais pontos turísticos da cidade, servindo como local de lazer e convivência para os moradores.

Figura 2 - Mapa demonstrando a localização do Município de Três Lagoas/MS



Fonte: Site do IBGE - <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/tres-lagoas.html>

Figura 3 - Informações sobre Município de Três Lagoas/MS

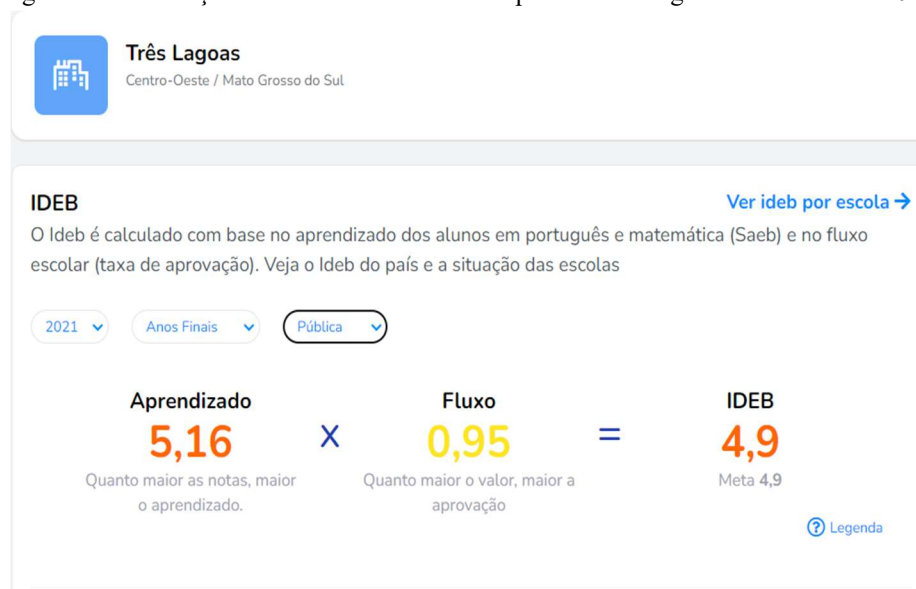
	Área Territorial	10.217,071 km ² [2022]
	População residente	132.152 pessoas [2022]
	Densidade demográfica	12,93 hab/km ² [2022]
	Escolarização 6 a 14 anos	97,5 % [2010]

Fonte: Site do IBGE - <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/tres-lagoas.html>

O município, como uma das maiores cidades do estado de Mato Grosso do Sul, tem um conjunto de escolas públicas e privadas. Ao pesquisar os dados mais atuais podemos ver que a cidade tem uma taxa de crianças na escola acima da média do estado, o que mostra a intenção

das autoridades locais com acesso ao ensino básico. Mas a análise dos resultados das provas externas, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), mostra diferenças na performance entre as escolas, especialmente comparadas as que estão na área urbana e aquelas que estão no campo.

Figura 4 - Informações sobre o IDEB do Município de Três Lagoas/MS no ano de 2021.



Fonte: Site do IBGE - <https://gedu.org.br/municipio/5008305-tres-lagoas/ideb>

Nos últimos dois anos, a Secretaria de Educação de Três Lagoas/MS tem implementado diversos programas e políticas públicas voltados à melhoria do ensino e à diminuição das desigualdades. Entre as ações principais, está o Programa de Alfabetização na Idade Certa, que busca garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. A adoção do programa ocorreu em consonância com as diretrizes nacionais, e os resultados têm sido bastante satisfatórios. Outro programa importante é o de Ensino Integral, que visa ampliar o tempo de permanência na escola e oferecer atividades extracurriculares aos estudantes; como desdobramentos, destacam-se os projetos Programa Tempo Educativo com Jornada Ampliada (PROTEJA), Projeto de Nivelamento da Aprendizagem dos Estudantes (PRONAE) e AABB Comunidade. Essas iniciativas funcionam tanto como meios de enfrentar diversas formas de desigualdade social quanto como estratégias de expansão da rede de educação, proporcionando uma gama diversificada de experiências e oportunidades de aprendizagem.

Essas ações não surgem isoladas; inserem-se em um esforço mais amplo de articulação entre o município, o governo estadual e o governo federal, especialmente em torno de políticas que buscam enfrentar desigualdades estruturais na educação. O Programa de Alfabetização na

Idade Certa, por exemplo, é desenvolvido em consonância com o compromisso nacional firmado pelo MEC, enquanto ações como o PRONAE e o PROTEJA materializam diretrizes mais amplas por meio de programas adaptados à realidade das escolas da cidade. O município tem buscado alinhar suas práticas às metas do Plano Nacional de Educação e aos indicadores de desempenho educacional, como o IDEB. Em 2023, Três Lagoas/MS atingiu 6,0 nos anos iniciais e 5,3 nos anos finais do Ensino Fundamental — resultados que, embora positivos, ainda revelam disparidades quando comparados às metas projetadas e às desigualdades entre escolas das zonas urbana e rural. Esses dados reforçam a importância de políticas públicas que, mais do que números, reconheçam os sujeitos e suas trajetórias em contextos escolares diversos.

Os projetos incluem atividades extracurriculares nas áreas de dança, teatro e circo, além de práticas culturais, esportivas e científicas, realizadas dentro e fora do ambiente escolar. Anualmente, aproximadamente 300 estudantes são atendidos, e esse número tende a aumentar com a construção de espaços exclusivos em escolas já existentes, o que permitirá a permanência dos estudantes com maior conforto e a oferta de uma formação de melhor qualidade.

A rede municipal, foco desta pesquisa, conta com 960 docentes atuando em 20 escolas municipais e 22 Centros de Educação Infantil. Para esta investigação, foram entrevistados(as) quinze profissionais que se autodefinem como pertencentes à comunidade LGBTIAPN+. A tabela a seguir apresenta as características de cada um desses docentes, preservando o anonimato por meio da substituição de nomes reais por fictícios. Entre os elementos observados, destacam-se idade, identidade de gênero, cor/“raça”⁴ e orientação sexual, compondo um quadro sociodemográfico que permite compreender, de forma mais ampla, quem são os sujeitos desta pesquisa. A opção por incluir a dimensão racial, expressa pela autodeclaração como “negro”, não é neutra: carrega densidade histórica e política fundamental, que precisa ser explicitada no contexto educacional e acadêmico.

O termo “negro” no Brasil é resultado de um processo histórico marcado pela escravidão, pela marginalização e pela exclusão social da população africana e afrodescendente. Mwewa e Matos (2022) observam que não se nasce racista; aprende-se a reproduzir práticas discriminatórias a partir de valores e estruturas internalizados no convívio social. A identificação como “negro” é, portanto, forma de resistência e afirmação política diante de uma sociedade que ainda carrega marcas profundas do racismo estrutural. Nesse sentido, a

⁴ Utilizamos o termo “raça” entre aspas para marcar que a ideia de raça, tal como usada nas relações sociais, não possui base biológica, mas organiza desigualdades historicamente construídas. Como afirmam Kabengele Munanga “raça” é uma categoria política, social e histórica: inexistente na ciência, mas extremamente real nos efeitos que produz.

autodeclaração dos docentes entrevistados transcende uma simples classificação de cor ou fenótipo, representando um posicionamento que remete à luta contra desigualdades e ao reconhecimento de uma identidade historicamente silenciada.

Munanga (2022) enfatiza que a noção de “raça”, embora desprovida de validade biológica, continua a operar socialmente como categoria de diferenciação, hierarquização e exclusão. A categoria “negro” surge, nesse contexto, como contraponto a uma sociedade que historicamente privilegiou a branquitude como norma, atribuindo aos corpos negros estigmas de subalternidade. Ao reivindicar o termo, sujeitos apropriam-se de uma designação que, antes usada para inferiorizar, passa a ser ressignificada como instrumento de luta e dignidade. Na educação, isso se reflete na necessidade de reconhecer as experiências de docentes negros como atravessadas por camadas adicionais de opressão, que se somam às dificuldades enfrentadas pela condição de LGBTIAPN+.

A análise das entrevistas mostrou que, entre os participantes, aqueles que se autodefiniram como negros relataram experiências distintas em comparação com colegas brancos. Muitos narraram episódios de discriminação baseados não apenas em sua orientação sexual ou identidade de gênero, mas também em sua cor de pele. Esse duplo marcador de diferença complexifica a vivência docente, pois, além da LGBTfobia, enfrentam manifestações explícitas e sutis de racismo. Galindo e Mwewa (2025) ressaltam que a violência se expressa em múltiplas dimensões, desde agressões verbais até exclusões institucionais silenciosas, porém igualmente danosas. No caso de docentes negros LGBTIAPN+, há um entrecruzamento de opressões que precisa ser reconhecido para que as políticas educacionais sejam verdadeiramente inclusivas.

A presença do termo “negro” neste estudo, portanto, não se limita a dado estatístico ou descritivo; insere-se em discussão mais ampla sobre representatividade e justiça social. Na escola, o reconhecimento da identidade negra é atravessado por discursos pedagógicos que, muitas vezes, reproduzem o racismo de forma velada — seja pela ausência de referências positivas em materiais didáticos, seja pela dificuldade de incluir o debate étnico-racial no currículo. Falar de docentes que se autodeclaram negros é, também, problematizar o silenciamento histórico da população afrodescendente no espaço escolar e reivindicar que esses profissionais tenham suas vozes e experiências valorizadas.

Outro aspecto relevante é que o termo “negro” funciona, no Brasil, como categoria política de unificação. Conforme Munanga (2022), apesar das diferenças internas, a adoção dessa designação busca criar consciência coletiva que fortaleça a luta contra o racismo. Ao se

autodeclararem negros, os docentes entrevistados assumem posição que vai além da individualidade, conectando-se a uma história de resistência que remonta à luta contra a escravidão, ao movimento negro organizado e às políticas de ação afirmativa. No campo educacional, essa identificação contribui para que estudantes também possam reconhecer-se positivamente em seus professores e professoras, fortalecendo a autoestima e rompendo estereótipos depreciativos.

Desse modo, a escolha por problematizar o termo “negro” nesta pesquisa reafirma o compromisso com uma educação antirracista e inclusiva. Como defendem Mwewa e Matos (2022), a construção de uma personalidade antirracista exige que a escola seja espaço de desconstrução das desigualdades e de promoção de valores democráticos desde a infância. Reconhecer a importância da autodeclaração racial de docentes LGBTIAPN+ é passo fundamental para compreender como múltiplas identidades se entrelaçam e como a luta contra o preconceito de cor e de gênero precisa caminhar de forma articulada. Assim, o termo “negro” deixa de ser apenas categoria de classificação e transforma-se em ferramenta política e pedagógica de enfrentamento ao racismo e à LGBTfobia, abrindo caminho para que a educação cumpra seu papel de transformação social.

A pesquisa foi organizada em dois momentos de entrevista com os(as) participantes. A primeira entrevista teve caráter exploratório, voltada à escuta livre sobre vivências escolares, experiências com preconceito e percepções gerais sobre o ambiente de trabalho. A segunda entrevista, da qual se originam as informações apresentadas na tabela, concentrou-se na coleta de dados sociodemográficos e na delimitação de aspectos específicos, como identidade de gênero, orientação sexual, faixa etária e autodeclaração racial. As respostas obtidas em ambos os momentos foram analisadas de forma integrada nesta pesquisa

Tabela 1 - Descrição dos docentes entrevistados

Gabriela	30 anos	Transexual Feminino	Não Branca
Vanessa	40 anos	Feminino	Branca
Olivia	28 anos	Feminino	Não Branca
Dameres	35 anos	Feminino	Não Branca
Paulo	29 anos	Masculino	Branco
Pedro	28 anos	Masculino	Não Branco
Jose	25 anos	Masculino	Branco
Hugo	31 anos	Masculino	Branco
Marcio	32 anos	Masculino	Branco
Cristiano	35 anos	Masculino	Branco
Victor	43 anos	Masculino	Branco
Joao	41 anos	Masculino	Branco

Lauro	27 anos	Masculino	Não Branco
Ariel	25 anos	Masculino	Não Branco
Matheus	23 anos	Masculino	Não Branco

Fonte: Autor, 2025

Esses profissionais participaram de entrevistas realizadas em 2024, em horários previamente agendados, respeitando a disponibilidade de cada participante. Os encontros ocorreram majoritariamente em ambientes escolares reservados, com consentimento das direções das unidades, ou, quando solicitado, em formato remoto, por videoconferência, a fim de garantir conforto e privacidade. As entrevistas seguiram um roteiro fechado semiestruturado, mas foram conduzidas de maneira individual, permitindo que os(as) docentes compartilhassem livremente aspectos de suas rotinas profissionais, vivências pessoais e reflexões sobre identidade de gênero no contexto educacional, onde puderam expressar experiências relacionadas às suas práticas e percepções acerca de suas identidades.

O conceito de gênero ultrapassa o binarismo, configurando-se como uma construção social que evidencia que as diferenças entre homens (masculino) e mulheres (feminino) não são apenas resultado de determinismos biológicos, mas também de processos sociais e culturais que se constituem em diferentes contextos históricos. Judith Butler (2001), uma das teóricas mais influentes do campo, introduz a ideia de que o gênero é performativo, ou seja, não é algo que somos, mas algo que fazemos por meio de repetidas performances de comportamentos e normas socialmente aceitos. Caso contrário, quem não reproduz essas performances é considerado “anormal”. Esse conceito subverte a noção essencialista de gênero e abre espaço para compreender as identidades de gênero como múltiplas, fluidas e heterogêneas.

Se se impugna o caráter imutável do sexo, quiçá essa construção que chamamos — sexo — esteja tão culturalmente construída como o gênero; de fato, talvez, sempre foi gênero, com a consequência de que a distinção entre sexo e gênero não existe como tal [...] não se pode fazer referência a um corpo que não tenha sido desde sempre interpretado mediante significados culturais; portanto, o sexo poderia não cumprir as condições de uma facticidade anatômica pré-discursiva. De fato, ver-se-á que o sexo, por definição, sempre foi gênero (Butler, 2001, p.40-41).

A citação de Judith Butler desafia uma das divisões elementares da sociedade: a diferença entre sexo e gênero. Em seu ponto de vista, Butler argumenta que o que conhecemos por “sexo” é, na verdade, uma criação cultural tão organizada quanto a própria ideia de gênero. Em outras palavras, a crença de que o sexo é uma realidade biológica fixa e pré-determinada é colocada em dúvida, sugerindo-se que até mesmo as categorias de “masculino” e “feminino” são resultados de processos culturais e discursivos.

Ao afirmar que “o sexo, por definição, sempre foi gênero”, Butler rompe com a ideia de que o corpo pode ser interpretado independentemente dos significados culturais que lhe são

atribuídos. Não há, segundo essa perspectiva, um corpo “puro” que anteceda a interpretação cultural; desde sempre, o corpo foi visto, classificado e apreciado por meio de uma cultura. Isso demonstra que o sexo, assim como o gênero, é algo que se faz, e não apenas algo que se é. Nesse mesmo horizonte teórico, Donna Haraway destaca que “gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta” (Haraway, 1995, p. 221).

Essas perspectivas apresentam uma crítica contundente às bases do pensamento binário que historicamente segregam sexo e gênero, sustentando grande parte das normas sociais e jurídicas. Butler nos instiga a repensar as categorias que utilizamos para compreender identidades e corpos, evidenciando que o que consideramos “natural” é, na realidade, produto da cultura e do discurso. Essa visão desafia as noções tradicionais de identidade e nos leva a questionar como essas categorias são usadas para controlar e padronizar corpos e comportamentos. A discussão sobre o que é cultural e o que é natural permanece aberta e, conforme reflete Guacira Lopes Louro (2007, p. 209):

Problematizar a noção de que a construção social se faz sobre um corpo significa colocar em questão a existência de um corpo a priori, quer dizer, um corpo que existiria antes ou fora da cultura. A identificação ou a nomeação de um corpo (feita no momento do nascimento, ou mesmo antes, através de técnicas prospectivas) dá-se, certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que essa cultura dispõe e, deve-se supor, é atravessada pelos valores que tal cultura adota. Nesse sentido, seria possível entender, como fazem algumas vertentes feministas, que a nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir esse corpo – em outras palavras, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem. (Louro, 2007, p. 209)

Nessa concepção, o corpo só se torna inteligível e reconhecível dentro de um contexto cultural e linguístico, o que se alinha às teorias contemporâneas que entendem o corpo não como dado natural, mas como produto de práticas culturais e discursivas. Assim, Louro converge com a teoria de Judith Butler, ao propor que gênero e corpo são construídos socialmente por meio de práticas discursivas, e não como entidades biológicas pré-culturais. O corpo, portanto, não é uma base natural sobre a qual a cultura se impõe, mas algo continuamente moldado pelas normas e categorias culturais.

Essa discussão se expande para o campo da educação e das ciências humanas, assumindo que a construção das identidades e do corpo está intrinsecamente ligada às práticas culturais e linguísticas. No contexto educacional, isso implica que as identidades de gênero e as características corporais não devem ser tratadas como verdades universais e imutáveis, mas como produtos de práticas culturais que atribuem significados aos corpos. A educação, por sua vez, não apenas transmite conhecimento, mas também participa da construção e da atribuição

de sentidos às identidades e aos corpos.

Os(as) educadores(as) são, assim, desafiados a refletir sobre como suas práticas podem reforçar ou questionar normas culturais, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica. O cerne do problema, porém, reside no fato de que, para que possam exercer esse papel reflexivo e transformador, os docentes precisam sentir-se acolhidos em seus ambientes de trabalho enquanto sujeitos LGBTIAPN+. Paradoxalmente, esses são os primeiros a enfrentar desafios, sobretudo em contextos onde distinções biológicas são usadas para justificar desigualdades e discriminações. Questionar a “naturalidade” do sexo e da sexualidade é visto, muitas vezes, como ameaça a sistemas que dependem dessas distinções para manter o status quo.

Para tensionar essa naturalidade, é possível introduzir, no espaço escolar, discussões sobre como as concepções de sexo e sexualidade variam ao longo do tempo e entre culturas. Isso implica reconhecer que as normas e expectativas em torno do gênero e da sexualidade não são universais, mas construções sociais que refletem e reforçam ideologias e relações de poder. Por exemplo, as ideias sobre masculinidade e feminilidade — sobre o que é considerado “normal” ou “desviante” — mudam de acordo com os contextos históricos e culturais.

Compreender a sexualidade como atributo natural, concepção compartilhada por aqueles/as que concebem a educação sexual escolar, segundo Meyer, Klein e Andrade (2007), pode excluir do processo pedagógico o caráter de construção das identidades sociais, da multiplicidade, da provisoriedade e da contingência humana, assim como os aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que estão envolvidos na produção discursiva em educação. (Quirino; Rocha; 2012, p. 213)

Ao tratar a sexualidade como uma característica natural, perde-se de vista o caráter dinâmico e multifacetado das identidades. Gênero e sexualidade não são meras expressões biológicas preexistentes, mas construções sociais negociadas e contestadas em contextos históricos e políticos específicos. Uma educação sexual ancorada nessa visão biologizante tende a falhar em reconhecer a diversidade de experiências e identidades dos(as) estudantes, ignorando a fluidez e a pluralidade das vivências humanas.

Em contrapartida, ao desafiar a naturalidade dessas categorias, promove-se uma educação que não apenas informa, mas transforma, capacitando os(as) estudantes a pensar criticamente sobre as estruturas sociais. É fundamental criar espaços de diálogo em que possam refletir sobre suas próprias experiências por meio de debates, análise de textos e a inclusão de múltiplas vozes, especialmente aquelas que desafiam normas tradicionais de gênero e sexualidade.

Conduzir uma pesquisa que atravessa questões de identidade, corpo, linguagem e escola exige mais do que um modelo metodológico pronto: requer escuta, abertura e, sobretudo, uma

disposição ética para acolher o que escapa às categorias rígidas da ciência convencional. Por essa razão, a abordagem qualitativa foi escolhida não como caminho mais fácil, mas como via necessária para acessar a complexidade do vivido. Embora a proposta não siga os protocolos de uma etnografia clássica, ela é atravessada por um gesto de aproximação atento aos detalhes do cotidiano, às subjetividades em cena e aos modos singulares de existir dentro da escola.

Tratar da presença de professores(as) LGBTIAPN+ na escola requer mais do que levantar estatísticas ou descrever práticas: exige um deslocamento teórico capaz de questionar as estruturas que sustentam o próprio espaço escolar. Aqui, a noção de gênero não é tomada como dado natural, mas como categoria relacional e histórica, construída no entrelaçamento entre discursos, instituições e poder. A leitura de Judith Butler (2001) contribui decisivamente para essa compreensão, ao propor que o gênero não é algo que se é, mas algo que se faz — ou melhor, que se performa. Essa perspectiva rompe com o essencialismo e nos obriga a repensar o que significa ser professor ou professora em uma escola que ainda opera sob lógicas cis-heteronormativas.

Guacira Lopes Louro (1997, 2007), por sua vez, alerta para os mecanismos de silenciamento que permeiam o cotidiano escolar e para a forma como a escola fabrica identidades “aceitáveis”. Berenice Bento (2014) amplia esse debate ao lançar luz sobre os corpos dissidentes e os modos pelos quais são empurrados para as margens do espaço institucional, ora ignorados, ora enquadrados como ameaça. O que une essas autoras é o compromisso político com a desconstrução do que se apresenta como naturalizado — e é a partir desse tensionamento que esta pesquisa se sustenta.

Para situar o lugar desta investigação no campo acadêmico brasileiro, foi realizado um levantamento preliminar na Base de Dados da CAPES, explorando dissertações e teses publicadas nos últimos dez anos, utilizando descritores como “docência LGBTIAPN+”, “identidade de gênero na escola” e “sexualidade e educação pública”. O resultado revelou um dado preocupante: apesar do avanço dos debates sobre diversidade, a maior parte das produções concentra-se nos grandes centros urbanos e no ensino superior.

São raros os estudos que investigam a experiência de docentes LGBTIAPN+ em redes municipais do interior, especialmente em cidades de médio porte como Três Lagoas/MS. Esse vazio representa não apenas uma lacuna teórica, mas também um silenciamento nas políticas de formação, gestão e permanência docente. Ao propor este estudo, não se busca apenas descrever um fenômeno negligenciado, mas provocar a escuta de vozes que, até então, permaneceram à margem das estatísticas e das formulações institucionais. Escutá-las é também

reposicionar o debate sobre o que significa ensinar e resistir em espaços ainda regidos por lógicas de exclusão.

Para discutir o tema, realizou-se inicialmente uma revisão bibliográfica com base em autores(as) que tratam da problemática, por meio de livros, artigos científicos e documentos digitais. Paralelamente, foram conduzidas entrevistas com docentes LGBTIAPN+ (roteiro nos anexos). Participaram dez professores(as) que concederam entrevistas durante observações nas unidades escolares.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com seleção criteriosa dos(as) docentes participantes, buscando representatividade de diferentes escolas da rede municipal de Três Lagoas/MS. O foco recaiu sobre professores(as) que atuam na Educação Infantil (Grupos 5 e 6), incluindo docentes de área que lecionam também em outros níveis e componentes curriculares, com o objetivo de captar uma diversidade de perspectivas e experiências. Cada entrevista seguiu um roteiro semiestruturado, garantindo flexibilidade para que os(as) participantes pudessem explorar temas de maior relevância.

Desde o primeiro contato, o processo foi conduzido em ambientes seguros e acolhedores, garantindo privacidade e bem-estar. As entrevistas abordaram experiências pessoais de discriminação e inclusão no ambiente escolar, percepções sobre políticas institucionais de apoio à diversidade, desafios cotidianos e estratégias de resistência. Também se discutiu o impacto da visibilidade LGBTIAPN+ no ambiente escolar e no desempenho acadêmico dos estudantes.

Como técnica de coleta de dados, adotou-se o depoimento, situado no campo da história oral, conforme explica Santos (2005, p. 6):

Neste estudo, utilizamos a história oral como uma técnica, por meio da coleta dos depoimentos dos educadores [...]. O depoimento é uma das formas possíveis de se colherem dados, quando se objetiva [...] a obtenção de declarações de um sujeito sobre algum acontecimento do qual ele tenha tomado parte, ou que ele tenha testemunhado. [...] trata-se de uma construção que cada indivíduo elabora a partir de uma realidade cognoscível. Nesse sentido, os depoimentos permitem acesso a uma realidade demarcada pelas vivências de cada entrevistado (Santos, 2005, p.6).

Essas entrevistas, portanto, vão ao encontro dos objetivos desta pesquisa e configuram-se como instrumento fundamental para compreender a realidade vivida por docentes LGBTIAPN+ na rede educacional de Três Lagoas/MS. A partir da análise das entrevistas, foram construídas categorias temáticas que orientam o debate proposto por esta dissertação, a saber: o preconceito no ambiente escolar; a educação para a sexualidade e a formação docente; as percepções sobre representatividade; os impactos da ausência de representatividade no ambiente escolar; as abordagens de diversidade e inclusão em sala de aula; as resistências

enfrentadas e os relatos de enfrentamento e superação diante da discriminação.

SEÇÃO 2 – HOMOFOBIA E SUAS LUTAS PARA SUPERAÇÃO

Para falar e compreender uma possível trajetória dos docentes LGBTIAPN+ em nosso país, é importante, antes, entendermos — mesmo que sucintamente — o breve histórico da homofobia e do público LGBTIAPN+ de modo geral. Para começar a discutir esse tema, é necessário compreender a origem da palavra “homofobia” e seu significado, antes de observar como esse fenômeno se manifesta e é vivenciado no espaço público, sobretudo no contexto escolar. Identificar quando a homofobia começou ou surgiu é uma tarefa complexa, já que o termo, em si, é uma ideia relativamente recente. Contudo, é possível observar as mudanças no comportamento homofóbico ao longo da história ocidental, comparando essas atitudes com as práticas atuais.

A palavra “homofobia” deriva dos termos gregos *homo* (igual) e *phobia* (medo). Atualmente, o termo é amplamente estudado no meio acadêmico, mas tornou-se conhecido a partir de 1971, quando o psicólogo norte-americano George Weinberg o utilizou para designar um medo irracional em relação às pessoas homossexuais — uma forma de repulsa que se manifesta mesmo sem um “motivo” aparente. Esse sentimento está enraizado em sociedades preconceituosas e resistentes ao que é diferente ou ao que foge às normas heterossexuais dominantes.

Embora nomeada apenas em 1972 por George Weinberg, a homofobia carrega raízes que podem — e talvez devam — ser pensadas também a partir da teoria psicanalítica freudiana. Freud, ao propor, em 1905 que a sexualidade humana é, em sua origem, polimorfa, desmonta qualquer ideia de uma orientação sexual “natural”. Não se nasce heterossexual — constrói-se isso. E essa construção é atravessada por repressões, por normas, por interdições simbólicas que moldam o desejo para caber numa narrativa socialmente aceita. A questão é que o desejo, ao contrário do discurso, escapa, e é justamente aí que a psicanálise entra como lente para entender a violência da homofobia.

Pelo viés freudiano, pode-se compreender que parte da aversão violenta à homossexualidade decorre de um movimento defensivo: o sujeito homofóbico, confrontado — ainda que inconscientemente — com a lembrança recalcada da fluidez sexual que um dia também habitou, reage para afastar esse traço. A homofobia, nesse sentido, é mais do que ódio — é sintoma, consubstanciando-se em um mecanismo de defesa que nega aquilo que ameaça a coerência da identidade construída. A formação reativa, conceito central na psicanálise, ajuda a entender esse processo: quanto mais forte o desejo recalcado, maior a necessidade de produzir

um comportamento ostensivamente contrário. Assim, a hostilidade extrema torna-se uma forma de proteção, não contra o outro, mas contra si mesmo. E, nesse gesto, o preconceito ganha contornos de sofrimento psíquico, não apenas social.

A homofobia é um termo que integra o amplo conjunto de formas de preconceito utilizadas para menosprezar e isolar pessoas LGBTIAPN+. Assim como o racismo, o antissemitismo e a discriminação de classe, a homofobia constitui uma forma perversa de exclusão social. Atualmente, qualquer ato dirigido contra indivíduos LGBTIAPN+ é reconhecido como sinal de homofobia. Em sua obra *Homofobia: história e crítica de um preconceito*, o pesquisador Daniel Borillo corrobora essa ideia e apresenta uma definição de homofobia que afirma:

A homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica de sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas. (Borillo, 2010, p. 34)

Mas, dentro da própria comunidade LGBTIAPN+, existe um debate sobre a adequação e inclusão deste termo, pois as pessoas que se consideram como travestis e transexuais, por não se identificarem com seu sexo biológico, muitas vezes dizem que o termo "homofobia" está voltado ao preconceito contra gays e lésbicas enquanto os termos utilizados como formas de preconceito contra esse público são os termos "transfobia" e "travestifobia". De qualquer forma esse tipo de preconceito ainda hoje está escancarado em nossa sociedade, assim como outros tipos de fobia existentes e precisam ser combatidos por todas as pessoas para que exista equidade nos espaços.

Michel Foucault (2010, p. 113), destaca que na Grécia a sociedade legitimava a homossexualidade e os gregos “aceitaram, praticaram, valorizaram as relações entre homens e rapazes”. Daniel Borillo (2010, p. 46) relata que os Romanos eram misóginos e sexistas, aceitando de certa forma a bissexualidade. A igreja católica, associando o ato sexual ao pecado e ao mal, influenciou os Romanos que passaram a criar certa oposição ao ato sexual entre pessoas do mesmo sexo e assim por meio de influências religiosas, desde então a homofobia foi crescendo entre as pessoas e perdura até os dias de hoje, onde o catolicismo ainda predomina, inclusive dentro das instituições educacionais.

A permanência do catolicismo como força cultural no Brasil não se limita à adesão formal à fé e, mesmo com a redução progressiva do número de fiéis — conforme apontado pelo

IBGE em 2010, quando cerca de 65% da população ainda se declarava católica — o que se mantém é um imaginário moral profundamente atravessado por valores cristãos. Eles não estão apenas nos templos, mas nos discursos cotidianos, nas práticas escolares, nas escolhas pedagógicas. Em muitas escolas, o silêncio em torno de temas como sexualidade e identidade de gênero não precisa de justificativa religiosa explícita — ele já está naturalizado. E é nesse plano, mais simbólico que doutrinário, que o catolicismo segue exercendo influência, inclusive sobre instituições educacionais que, teoricamente, deveriam operar sob os princípios da laicidade e da diversidade.

Ao pesquisar, mesmo que de modo sucinto sobre a história da educação no Brasil, podemos visualizar que a mesma se iniciou com a chegada dos jesuítas no nosso país. Desde então, religião e educação caminharam juntas durante muito tempo, se é que até hoje não caminham juntas. Embora seja um assunto muito amplo e que perpassa muitas abordagens vale refletir que esse histórico talvez seja um dos responsáveis por muitas das barreiras que nós, homossexuais, atravessamos ainda hoje, haja vista que alguns pressupostos defendidos por correntes religiosas, conforme discutido no parágrafo anterior, seguem na direção da invisibilização de identidades que não se enquadram na lógica binária e heteronormativa (Nunes; Silva, 2000). Ao ser decifrada como algo inaceitável, por grande parte da sociedade, a homossexualidade acaba sendo inadmissível no ambiente escolar. E historicamente, sendo considerado um exemplo a ser seguido, o professor jamais poderia relacionar sua vida profissional com questões ligadas à sua sexualidade, sobretudo à sexualidade dissidente.

O mestre — e o jesuíta é seu exemplo mais perfeito — é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um “especialista da infância”, ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para a sua vigilância, ele sabe graduar seus ensinamentos, estimular à vontade, treinar o caráter, corrigir com brandura — ele é o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos (Louro, 1997, p. 92).

O conceito de homofobia é amplamente debatido no campo acadêmico e social. Trata-se de uma forma específica de preconceito e violência dirigida a indivíduos que não se conformam às normas heterossexuais, seja pela orientação sexual, pela identidade de gênero ou mesmo pela simples expressão de afetos considerados dissidentes. Daniel Borillo (2010) define a homofobia como uma hostilidade generalizada — psicológica e social — contra aqueles que demonstram desejo ou práticas sexuais com pessoas do mesmo sexo. Para o autor, não se trata apenas de uma rejeição individual, mas de uma construção ideológica que organiza uma hierarquia das sexualidades, na qual a heterossexualidade é erigida como norma e todas as demais expressões são relegadas à margem.

Esse entendimento é essencial para compreender que a homofobia não se manifesta

apenas em atos de agressão direta ou verbal, mas também em práticas de exclusão simbólica, como o silenciamento curricular, a ausência de representatividade nos livros didáticos e a marginalização institucional de professores e estudantes LGBTIAPN+. Foucault (1988) já havia chamado a atenção para os dispositivos de saber-poder que regulam corpos e sexualidades, produzindo normalizações e exclusões que ultrapassam o campo jurídico e penetram no cotidiano escolar. A homofobia, portanto, constitui parte de um sistema de controle social que define quais identidades são reconhecidas como legítimas e quais são apagadas.

No Brasil, esse processo adquire contornos específicos pela forte influência da religiosidade na formação histórica da educação. Como observa Louro (2007), os discursos de matriz cristã foram decisivos para moldar as normas de gênero e sexualidade, legitimando a ideia de que a heterossexualidade seria a única forma “natural” e aceitável de expressão afetivo-sexual. Essa herança ainda se reflete nas práticas escolares — seja pela omissão de conteúdos que tratem da diversidade sexual, seja pela resistência de famílias e gestores em discutir temas ligados à homossexualidade e à identidade de gênero. Assim, o ambiente escolar, que deveria ser espaço de acolhimento e pluralidade, frequentemente transforma-se em lugar de silenciamento e de perpetuação da homofobia.

Nesse contexto, é necessário recuperar também o conceito de homossexualidade a partir de Freud, cuja contribuição foi decisiva para o debate moderno sobre sexualidade. Em Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905), Freud defendeu que a sexualidade humana é originalmente polimorfa, ou seja, não está rigidamente orientada para a heterossexualidade desde o nascimento. Para ele, a homossexualidade não poderia ser considerada uma patologia, mas, sim, uma das muitas possibilidades do desenvolvimento psíquico e sexual. Essa visão rompeu com perspectivas médicas anteriores, que tratavam a homossexualidade como doença ou desvio. Freud apontou que todos os sujeitos atravessam fases em que o objeto de desejo não é fixo, sendo a heterossexualidade igualmente resultado de processos de repressão, socialização e escolha objetivada.

A leitura freudiana auxilia na compreensão da homofobia sob outra dimensão: como um mecanismo de defesa que emerge do confronto com a própria possibilidade de desejo homoafetivo. Freud (1905) descreve a formação reativa como um fenômeno no qual a intensidade da repressão de um desejo pode gerar, como resposta, uma aversão exacerbada a esse mesmo desejo. Assim, muitos comportamentos homofóbicos podem ser interpretados não apenas como expressões de ódio social, mas também como tentativas inconscientes de negar aspectos da própria sexualidade. Tal compreensão não isenta o agressor de responsabilidade,

mas evidencia que a homofobia é atravessada por processos psíquicos que se articulam a estruturas sociais e culturais.

Quando transposta para o campo educacional, essa lógica produz consequências graves. Professores e estudantes que se identificam como homossexuais — ou que, de algum modo, destoam da norma heterossexual — acabam submetidos a múltiplas camadas de exclusão. Borillo (2010) destaca que, enquanto estrutura social, a homofobia não apenas marginaliza, mas também restringe direitos, corroendo a cidadania plena de sujeitos LGBTIAPN+. No ambiente escolar, isso se traduz na dificuldade de abordar temáticas relativas à diversidade, no receio de docentes em assumirem sua identidade sexual e no isolamento de estudantes que não encontram modelos positivos de representatividade.

Ao reafirmar o conceito de homofobia, torna-se evidente que se trata de um fenômeno complexo, enraizado tanto nas estruturas sociais quanto nas dinâmicas psíquicas dos indivíduos. Sua persistência explica-se pela conjugação de fatores históricos, religiosos e culturais que, como afirma Louro (2007), estabelecem fronteiras rígidas entre o que pode ou não ser reconhecido como legítimo. É precisamente nesse cruzamento de dimensões que se deve construir uma prática educacional verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

SEÇÃO 3 – ATORES QUE ENFRENTAM: DOCENTES LGBTIAPN+ NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversos estudos apontam que os livros didáticos brasileiros, historicamente, têm reproduzido discursos normativos que silenciam ou marginalizam identidades de gênero e orientações sexuais dissidentes. Louro (1997) já alertava para a forma como o currículo escolar — incluindo o material didático — é construído a partir de uma lógica heteronormativa, na qual as identidades LGBTIAPN+ são invisibilizadas ou, quando mencionadas, tratadas de modo estigmatizado.

Mais recentemente, pesquisas como as de Mariano e Ferreira (2023), ao analisarem coleções didáticas do PNLD, demonstraram que ainda há predomínio de representações que reforçam papéis de gênero tradicionais, com raras menções à diversidade sexual e de gênero — e, quando essas aparecem, são frequentemente abordadas de forma superficial, sem articulação efetiva com as práticas pedagógicas. Essa ausência não é neutra: ela contribui para a manutenção de um currículo oculto excludente, que nega o direito à representatividade e ao reconhecimento de estudantes que não se identificam com os padrões dominantes.

Quando os materiais didáticos apresentam um viés diferente, valorizando a diversidade, tal movimento costuma restringir-se a poucas escolas e, muitas vezes, ser retirado de pauta por movimentos conservadores que têm invadido os espaços educacionais com crenças e valores que ignoram — e até rejeitam — a pluralidade e as diferenças.

A diversidade sexual comparece nas escolas e nos instrumentos pedagógicos de modo diferenciado. Tende a ser invisibilizada, é escassamente tematizada como conteúdo didático/pedagógico, e frequentemente a homofobia é subestimada em seus efeitos danosos às crianças e adolescentes. Não se sabe, a princípio, quem é ou não homossexual. Muitos adolescentes que começam a reconhecer desejo por pessoas do mesmo sexo se sentem constrangidos pela desvalorização corriqueira da homossexualidade e tendem a omitir sua condição, não encontrando na escola ou no(a) professor(a) uma referência para compartilhar suas dúvidas sobre sexualidade (Lionço; Diniz, 2009, p. 11).

Muitos professores e professoras que preferem omitir sua sexualidade, com a finalidade de evitar problemas com familiares ou, até mesmo, com receio de perder seus empregos, na verdade deixam de contemplar — e de ser, de alguma forma — um tipo de alicerce para aqueles estudantes que se encontram em pleno desenvolvimento cognitivo e que acabam prejudicados por não saberem como lidar com as questões que os atravessam.

Esse movimento de silenciamento, adotado por tantos professores e professoras diante de ambientes marcados pelo conservadorismo, revela muito mais do que um gesto individual: denuncia uma ausência formativa que atravessa a estrutura da educação brasileira. A

sexualidade, quando aparece nos processos de formação docente, frequentemente é tratada sob a ótica biomédica, higienista ou como um tema “sensível” a ser evitado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados pelo MEC em 1998, indicam a orientação sexual como tema transversal a ser debatido em sala de aula, defendendo que a escola assuma um papel ativo na desconstrução de preconceitos; contudo, o reconhecimento formal não tem sido suficiente para garantir que essa discussão se efetive no cotidiano escolar.

Cerqueira e Mendes (2023) observam que, mesmo presente nos documentos oficiais, a educação sexual é sistematicamente desconsiderada por instituições que continuam operando sob lógicas excludentes, cuja desconexão entre o que se propõe e o que se pratica expõe estudantes à negligência e professores à autocensura. Como aponta Carvalho Filho (2018), a ausência de espaços legítimos para que o corpo e a sexualidade do educador também sejam reconhecidos produz escolas que insistem em apagar tudo aquilo que escapa à norma.

Pude perceber, durante as observações realizadas nas visitas às escolas da rede municipal de Três Lagoas/MS, em 2024, que existe uma preocupação em se trabalhar o tema na formação dos estudantes. Sobretudo, nota-se o entendimento, por parte dos e das profissionais, de que essa responsabilidade não é apenas do professor ou da professora, mas também da família — talvez até em primeiro lugar. No entanto, compreende-se que muitas famílias balizam seus valores em perspectivas pouco inclusivas e de reconhecimento da diversidade. Pensando dessa forma, podemos arriscar dizer que o trabalho é mais árduo do que se imagina.

Trabalhar contra a LGBTfobia com as famílias é uma função que envolve a sociedade de modo geral, todos os outros setores sociais, e talvez estejamos ainda bastante distantes de alcançar uma mudança efetiva. Entretanto, é algo que não se pode deixar de lado, embora seja evidente que, até mesmo para muitos professores e professoras, esse debate ainda é considerado um tabu. Fica igualmente evidente a dificuldade de tratar com a naturalidade devida o tema das sexualidades em geral, e não apenas das sexualidades dissidentes. Enquanto a escola e a sociedade não ultrapassarem as barreiras relacionadas às interdições aos debates sobre a sexualidade, falar de LGBTfobia continuará sendo uma dificuldade explicitada.

Quando falamos em LGBTfobia, não se está tratando apenas de ofensas isoladas ou de episódios pontuais de violência verbal ou física, pois o termo carrega em si um sistema mais amplo de rejeição social: uma cultura construída historicamente para expulsar do espaço público — e também do espaço simbólico — qualquer identidade que desestabilize a norma heterossexual e cisgênera. Essa fobia não nasce do medo, como a palavra sugere, mas da

tentativa de manter intacto um modelo único de corpo, desejo e comportamento.

Como destaca Daniel Borillo (2010), o que se estrutura como LGBTfobia é, na verdade, uma rede de mecanismos que vai da exclusão institucional à invisibilização cotidiana, da violência explícita à omissão pedagógica. Em contextos como o escolar, ela raramente se apresenta de forma aberta, mas se manifesta nos silêncios, nas ausências curriculares, nos olhares desviados e nos discursos que, mesmo sem agressão direta, negam o direito à existência plena de quem vive fora da norma.

Além disso, para que o trabalho seja realizado com maior eficácia dentro das instituições de ensino, é necessária uma formação mais sólida, que ofereça aos/as professores/as maior segurança para dialogar sobre um assunto considerado “delicado”, mas que atravessa a vivência de qualquer sujeito. Ou seja, é preciso trazer pessoas capacitadas para ministrar palestras e cursos, pois estamos no século XXI e o debate já evoluiu significativamente. Percebe-se que esses professores e professoras reconhecem a necessidade do diálogo e do aperfeiçoamento enquanto mediadores/as dessas questões. Ainda que existam, em pequena escala, algumas ações voltadas ao combate à homofobia, elas se mostram insuficientes, já que os efeitos dessa forma de preconceito continuam se alastrando socialmente.

[...] é preciso considerar que, embora louváveis, ações isoladas tenderão a produzir efeitos limitados enquanto os temas da diversidade sexual estiverem ausentes da formação inicial e continuada de profissionais da educação e não comparecerem de maneira nítida e bem articulada nas diretrizes para os sistemas de ensino (Junqueira, 2009, p. 164).

De fato, existe uma grande batalha, e não são raros os exemplos de tentativas de implementação de políticas de combate e prevenção à LGBTfobia — infelizmente, muitas delas sem efetividade, em razão das descontinuidades políticas —, como é o caso do Programa Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual, criado em 2004, importante instrumento político para a visibilidade de ações específicas de enfrentamento da homofobia.

O *Brasil sem Homofobia* foi mais que um programa: representou uma tentativa de fazer com que o Estado brasileiro assumisse, ainda que tardiamente, a responsabilidade institucional pelo enfrentamento da violência e da exclusão contra pessoas LGBTQIA+. A proposta não era apenas simbólica — previa ações concretas, como a formação de servidores públicos, o financiamento de centros de acolhimento, a inserção da temática nos espaços escolares, além da produção de materiais educativos voltados à desconstrução de estigmas.

No papel, tratava-se de uma política articulada entre ministérios e em diálogo com a sociedade civil. Na prática, no entanto, encontrou resistência nos próprios órgãos públicos e nas

gestões que se sucederam, muitas vezes pouco comprometidas com o tema. O programa foi perdendo força antes mesmo de alcançar capilaridade nacional: cortes de verbas, mudanças de prioridade e o avanço de discursos conservadores o empurraram para a margem. Ainda assim, seu surgimento marcou um momento raro em que o Estado admitiu que a homofobia é um problema estrutural — e que é responsabilidade do poder público enfrentá-la.

Durante as entrevistas semiestruturadas realizadas, em 2024, com os docentes LGBTIAPN+ participantes desta pesquisa, percebi que tais ações ainda não conseguiram alcançar a totalidade do sistema educacional brasileiro, já que os professores e professoras entrevistados(as) continuam clamando por auxílio e políticas efetivas. Vale destacar que esse processo de desmonte não ocorreu de forma repentina, mas foi se desvencilhando aos poucos, em meio a mudanças de rumos institucionais que, já antes de 2018, vinham enfraquecendo as políticas de diversidade. Entretanto, foi especialmente entre os anos de 2018 e 2022, durante o governo federal liderado por Jair Bolsonaro, que se consolidou um movimento explícito de descontinuidade.

Programas como o *Brasil sem Homofobia*, que já enfrentavam dificuldades, perderam completamente o apoio político, e iniciativas voltadas à formação docente em diversidade de gênero e sexualidade desapareceram das agendas oficiais. O próprio Ministério da Educação passou a adotar uma postura refratária ao debate sobre orientação sexual e identidade de gênero nas escolas, reforçando uma narrativa de suposta “proteção da infância” que, na prática, serviu para censurar materiais e silenciar educadores. Nesse cenário, muitos dos avanços institucionais conquistados pela população LGBTQIA+ foram desmantelados — não apenas por omissão, mas por ação direta de uma política moralizante, que ocupou o espaço do diálogo com o autoritarismo discursivo.

Mas, se acentua com ações e políticas, em muitos aspectos cerceadoras desses debates, instauradas por representações no cenário atual. Já na sua implementação, proposta como o Brasil sem homofobia foram alvo de críticas e censura.⁵

Ao longo da história, a trajetória dos docentes que se autodenominam LGBTIAPN+ é

⁵ O programa *Brasil sem Homofobia*, apesar de sua proposta pioneira, não escapou à reação conservadora que se intensificava nos bastidores do legislativo e da mídia no início da década de 2010. Um dos momentos mais simbólicos dessa resistência foi a tentativa de implantação do material educativo conhecido como “Escola sem Homofobia”, voltado ao combate à violência contra estudantes LGBTQIA+ no ambiente escolar. A proposta, articulada entre MEC e movimentos sociais, nunca chegou às escolas. Parlamentares da chamada bancada religiosa criaram o apelido “kit gay” — um rótulo carregado de desinformação e preconceito —, forçando o governo da época a recuar. O material foi recolhido antes mesmo de ser distribuído. A censura não se limitou à crítica: ela interditou o debate. Estudantes LGBTQIA+ continuaram sem escuta, e professores, intimidados, abandonaram o tema por medo de retaliação. Mais que um episódio isolado, esse recuo sinalizou que a presença da diversidade nas escolas ainda era, para muitos, uma afronta — não um direito.

marcada pela discriminação, preconceito, invisibilidade e até mesmo exclusão.

A afirmação de que a trajetória de professores e professoras LGBTIAPN+ é atravessada por processos de exclusão e invisibilização não parte apenas de um olhar empírico isolado, mas se sustenta também na ausência — sintomática — de dados oficiais que reconheçam essas identidades. Ao consultar bases como o Censo da Educação Básica e os registros do INEP/MEC sobre o perfil docente, não se encontram categorias que permitam identificar orientação sexual ou identidade de gênero dos profissionais da educação, cujo silêncio estatístico é, por si só, revelador.

Como construir políticas de valorização e inclusão se o próprio Estado não reconhece essas existências nos formulários oficiais? Essa omissão numérica reforça o que já vem sendo denunciado por pesquisadores e movimentos sociais: muitos docentes LGBTIAPN+ seguem omitindo suas identidades por receio de retaliações institucionais ou familiares, operando cotidianamente sob um pacto tácito de silenciamento. A formação docente, em geral, também contribui para isso, ao negligenciar o debate sobre a diversidade sexual como dimensão formativa. A escola, que deveria ser espaço de emancipação, ainda muitas vezes repete — ou legitima — as exclusões que atravessam a sociedade.

Durante muito tempo, a orientação sexual e a identidade de gênero dos docentes eram temas deixados de lado do debate social e educacional. A heteronormatividade, profusamente presente na sociedade e nas instituições escolares, colocava qualquer expressão da identidade LGBTIAPN+ em um espaço de invisibilidade, onde discutir abertamente sobre sexualidade ou identidade de gênero fora do padrão heteronormativo podia trazer estigmatização, perseguição e até demissão.

Essa invisibilidade não é nova. Estudos como o de Carvalho (1999) mostram que o espaço escolar sempre operou com um ideal de “neutralidade” docente, em que qualquer manifestação que desafiasse os modelos tradicionais de gênero e sexualidade era silenciada ou deslegitimada e, para além do silêncio, a repressão também se manifestava. Como analisam Silva e Barboza (2005), expressões dissidentes da sexualidade e da identidade de gênero, especialmente no caso de travestis e pessoas trans, foram historicamente associadas à marginalidade, o que repercutia diretamente em sua exclusão dos espaços formais, incluindo o magistério.

Recentemente pesquisas como a de Santos (2017) evidenciam como a presença de docentes trans nas escolas ainda provoca desconforto institucional, oscilando entre a tentativa de apagamento e a tolerância condicionada ao silêncio. Essas análises reforçam que o silêncio

em torno da sexualidade docente não é casual — ele é construído historicamente, legitimado por estruturas que insistem em normatizar corpos, afetos e narrativas.

Essa falta de visibilidade era ampliada por regras das instituições e costumes sociais que viam a presença de professores e professoras LGBTIAPN+ como um perigo à ética e ao bom funcionamento das escolas. Muitos profissionais escolhiam esconder sua identidade sexual ou de gênero, com medo de consequências no trabalho e na vida pessoal. A pressão para se ajustar às expectativas heteronormativas criava um ambiente de trabalho hostil, em que deixar transparecer suas autenticidades era bastante limitado. Mas como não deixar transparecer sua autenticidade sendo docente?

A partir disso, podemos refletir que, se um professor ou uma professora é um ator ou uma atriz que vivencia sua função, seria impossível não deixar transparecer sua vida como ela realmente é — seu gênero — e esconder-se por medo de regras impostas pela heteronormatividade. Ao ser uma pessoa que interage com outras, ele precisa ser autêntico e mostrar que sua identidade sexual não altera o bom profissional que é.

Dos anos 1980 e 1990 em diante, com o crescimento dos movimentos sociais LGBTIAPN+ e a maior compreensão sobre os direitos humanos, a presença de professores e professoras LGBTIAPN+ na educação básica tornou-se uma questão significativa, pois, embora sempre estivessem nas escolas, não havia espaço para a expressão de sua identidade de gênero. Não há dados quantitativos sistematizados que indiquem o número ou a distribuição desses profissionais — o que, talvez, diga muito. A ausência de levantamento oficial sobre identidade de gênero e orientação sexual no corpo docente evidencia que, por décadas, o sistema educacional optou por não nomear esses sujeitos. Quando não se coleta o dado, o que se produz é silêncio institucionalizado. Ainda assim, algumas pesquisas vêm buscando romper essa opacidade.

O trabalho de Guilherme Gutemberg de Paula e Rejane Moraes (s.d.), por exemplo, ao investigar representações sociais de professores LGBTIAPN+ na educação básica, revela histórias marcadas por deslocamento, censura e também resistência cotidiana. A visibilidade, nesse contexto, não é um dado — é uma conquista política que vem sendo arrancada da escola aos poucos, a partir da coragem de quem decide não mais se calar.

A batalha por reconhecimento e direitos, junto com a maior visibilidade de pessoas LGBTIAPN+ em diversas partes da sociedade, contribuiu para uma aceitação e inclusão maiores na escola, ainda que insuficientes. Dentre algumas normatizações acerca do tema, a Resolução nº 12/2015, por exemplo, apenas formalizou aquilo que já vinha sendo reivindicado

há muito tempo: o direito básico — e tão negado — de ser chamado pelo nome que se é. Nome social, diziam. Mas era mais que isso.

A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, também trazia metas que tratavam de equidade, combate à discriminação e promoção de respeito. Mas bastou a palavra “gênero” aparecer para que movimentos conservadores começassem a desmontar todo esse panorama. Em 2023, o STF (Mandado de Injunção 4733) decidiu que a LGBTfobia é crime — o que, juridicamente, foi um marco. Entretanto, a realidade não mudou de forma repentina.

A partir dos anos 2000, o Brasil passou a inserir em suas abordagens educativas legislações e políticas públicas relacionadas à diversidade sexual, como forma de manutenção dos direitos da comunidade LGBTIAPN+, sendo necessário enfatizar, inclusive, que a própria sigla da comunidade foi se modificando no sentido de agregar os grupos minoritários.

Durante esse tempo, o tema da diversidade sexual e de gênero começou a ser incluído nas discussões escolares, ainda que de maneira hesitante. Os regramentos e posicionamentos contra a discriminação em muitos lugares, incluindo o Brasil, deram uma base legal para a defesa dos direitos dos trabalhadores LGBTIAPN+ na escola.

Entretanto, nos últimos anos, especialmente entre 2019 e 2022, o que se viu foi o enfraquecimento de políticas públicas voltadas à diversidade. Não foi apenas omissão: foi recuo deliberado, pois materiais didáticos foram retirados de circulação, programas de formação docente sobre gênero e sexualidade foram arquivados, e o discurso institucional passou a se alinhar — em muitos casos — a visões religiosas e moralistas que tratam a existência LGBTIAPN+ como ameaça. A retórica da “proteção da infância” foi mobilizada para interditar o debate. O que resta, em muitos espaços escolares, é um ambiente inseguro para quem ensina e para quem aprende fora da norma. Embora a lei exista, sua efetividade depende da audácia de aplicá-la — e da estrutura para acolher quem denuncia. O avanço está escrito. O retrocesso, vivido.

Essa nova situação permitiu que vários professores pudessem, pela primeira vez, mostrar suas identidades com mais liberdade e segurança. Contudo, muitos ainda têm receio disso. Ainda que alguns avanços tenham se firmado no papel, para muitos professores e professoras LGBTIAPN+, assumir-se dentro da escola continua sendo um gesto difícil, por vezes arriscado. Houve mudanças, sim. A Resolução nº 1/2018 garantiu, ao menos formalmente, o direito ao uso do nome social nos registros escolares. O Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 4.032, chegou a propor um grupo de pesquisa para pensar a implementação do Programa *Brasil sem Homofobia* nas escolas. Havia uma tentativa, naquele

momento, de estabelecer pontes entre política pública e realidade escolar. Mas entre o direito escrito e a segurança vivida ainda há um hiato.

Berenice Bento (2011) escreve com lucidez sobre esse impasse: na escola, a diferença continua fazendo diferença — e não como celebração, mas como marca que exclui. Visibilidade, para muitos docentes LGBTIAPN+, é sinônimo de exposição. A própria ideia de se assumir publicamente, dentro de uma sala de aula, em um ambiente onde a moral tradicional ainda circula com força, exige cálculo. Marshall (2018), ao estudar narrativas de professores gays, mostra como a vivência da sexualidade é sempre atravessada por tensões, negociações e silêncios, o que requer um ato de coragem individual — um ato político, que só se sustenta quando há redes de proteção institucional, o que nem sempre ocorre.

Por isso, ainda que os documentos existam — e são importantes —, a vivência concreta de muitos docentes LGBTIAPN+ continua sendo marcada por vigilância, medo e por uma liberdade que, quando existe, vem com ressalvas. O que se tem é um cenário ambíguo: há direito, mas nem sempre há espaço. Há nome social garantido, mas nem sempre há respeito. Há políticas, mas nem sempre há prática. E a escola, no meio disso tudo, segue sendo um lugar onde presença e silêncio disputam o mesmo corpo.

SEÇÃO 4 - LGBTIAPN+ EM TRÊS LAGOAS/MS: POTENCIALIDADES DA SUPERAÇÃO NAS VIOLÊNCIAS CONTEXTUAIS

Em nossa sociedade, ainda são recorrentes os casos de desrespeito às diferenças e às minorias, e, quando se trata de situações relacionadas à sexualidade das pessoas, os desafetos são intensificados de forma exacerbada. Quando falamos em preconceito, referimo-nos a juízos emitidos segundo nossos valores antes mesmo do conhecimento, ou seja, a conceitos formulados previamente às realidades concretas.

Percebe-se também que, muitas vezes, esse tipo de intolerância no ambiente escolar é mascarado, pois ainda se observam discursos de pessoas que se dizem empáticas, mas que, na verdade, preferem não se manifestar a favor das diferenças e, pelas costas, acabam disseminando a aversão contra o público LGBTIAPN+.

Para o pesquisador Roger Raupp Rios, preconceito e discriminação são termos correlatos, frequentemente utilizados de modo intercambiável.

Por preconceito, designam-se as percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações sociais conectadas a tais percepções. Já o termo discriminação designa a materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissivas, relacionadas ao preconceito, que produzem violação de direitos dos indivíduos e dos grupos. O primeiro termo é utilizado largamente nos estudos acadêmicos, principalmente na psicologia e muitas vezes nas ciências sociais; o segundo, mais difundido no vocabulário jurídico (Rios, 2009, p. 54).

É notório que esse tipo de preconceito ou discriminação — a LGBTfobia — ocorre dentro da escola, mas, acima de tudo, também se propaga nos lares e na sociedade como um todo. Habitualmente, vemos crianças que, já nos primeiros anos de escolarização, demonstram intolerância a tudo o que não se enquadra no que os pais consideram “normal”, como, por exemplo, um menino vestido de rosa ou uma menina que use tênis azul.

Sabendo que existem exceções e acreditando na educação como ferramenta transformadora e formadora de cidadãos e cidadãs eticamente comprometidos(as) com a vida, entendemos que um trabalho minucioso precisa ser realizado para que, cada dia mais, ocorram mudanças nas atitudes discriminatórias — principalmente dentro das escolas.

A discriminação é uma prática social que marca o cotidiano das escolas. Opera a desqualificação do outro, podendo acarretar graves danos pessoais e sociais. Entende-se a prática discriminatória como a valoração das diferenças de modo a promover desigualdades ou prejuízos para as partes desqualificadas. A educação é uma ferramenta política emancipatória, que deve superar processos discriminatórios socialmente instaurados, a fim de transformar a realidade pela reafirmação da ética democrática. Nesse sentido, a escola é um espaço de socialização para a diversidade (Lionço; Diniz, 2009, p. 9).

Toda escola precisa ser um espaço de socialização para a diversidade, e todos os agentes

da educação devem estar sintonizados na mesma frequência no combate à discriminação e à LGBTfobia. Hoje sabemos que isso nem sempre ocorre — há resistências à implementação de um trabalho efetivo que enfrente as LGBTfobias.

Um fato comprovado é o preconceito relacionado aos estereótipos binários. Por exemplo, se uma menina tem o cabelo curto ou usa uma roupa eventualmente considerada mais masculina, provavelmente será rotulada como lésbica. Da mesma forma, o menino que brinca com bonecas, veste roupas rosas ou mantém o cabelo comprido é frequentemente reprimido ou restringido a vivências consideradas exclusivamente masculinas.

Verifica-se, então, que desde a Educação Infantil até o Ensino Superior repetem-se estereótipos que padronizam comportamentos, explicitando normas que definem o que se entende como “normal” e “aceitável” na sociedade. Tais estereótipos, ao serem naturalizados, tornam-se determinantes das expressões de gênero e sexualidade, reforçando papéis preestabelecidos e limitadores.

A resistência, nesse contexto, só é possível quando se promove a valorização de toda a diversidade presente no ambiente escolar, enfatizando as noções de respeito e a importância de uma educação efetiva que compreenda, de fato, a função social da escola.

Nos Planos Estadual e Municipal de Educação, a valorização da diversidade sexual e de gênero raramente aparece de forma explícita. Em muitas versões desses documentos, especialmente após 2015, termos como “identidade de gênero” e “orientação sexual” foram suprimidos em razão da pressão organizada de grupos conservadores que passaram a ocupar espaços nos conselhos e câmaras legislativas. O que resta são expressões genéricas — como “respeito à diversidade” e “valorização das diferenças” — que, embora relevantes, não nomeiam o que precisa ser nomeado.

E quando não se nomeia, tampouco se enfrenta. Ainda assim, há fissuras por onde a resistência passa, pois alguns municípios, em seus planos locais, mantiveram ações voltadas à formação de professores sobre gênero e sexualidade. No entanto, na maioria dos casos, a execução dessas ações depende da coragem de poucos e do apoio eventual de algumas gestões. Trata-se, portanto, não de uma política de Estado, mas de uma disputa permanente entre o que é previsto, o que é permitido e o que se ousa fazer dentro da escola.

A escola é um espaço repleto de diversidades representadas pelas marcas corporais de todos os sujeitos que ali estão, vivenciadas e construídas num contexto real. Portanto, são nos seus corredores, pátios e salas de aula que crianças, jovens e adultos têm a oportunidade de conviver com a multiplicidade de identidades sociais existentes na sociedade e, a partir dessa convivência, colocar em prática os mecanismos sociais de aceitação ou rejeição aprendidos e ensinados pelos sistemas culturais nos quais estamos inseridos (Franco, 2009, p. 127).

É urgente e necessário que se trabalhe para que a escola seja efetivamente um espaço diversificado, onde se respeitem as diferenças. Enquanto isso não acontecer, a escola continuará sendo um ambiente de produção de situações aflitivas para o público que mais necessita de apoio — aquele que sofre o preconceito e a exclusão por ser diferente.

Os desafios de ser docente são inúmeros, e, quando se é um(a) docente homossexual, esses desafios se ampliam consideravelmente, pois o preconceito ainda persiste em nossa sociedade. Percebe-se que muitos(as) professores(as) preferem manter sua identidade sexual velada, permanecendo no que se convencionou chamar de “dentro do armário”.

Reconhecer-se nessa identidade é questão pessoal e política. O dilema entre ‘assumir-se’ ou ‘permanecer enrustido’ (no armário – *closet*) passa a ser considerado um divisor fundamental e um elemento indispensável para a comunidade. Na construção da identidade, a comunidade funciona como o lugar da acolhida e do suporte – uma espécie de lar. Portanto, haveria apenas uma resposta aceitável para o dilema (repetindo uma frase de Spargo, *to come home, of course, you first had to ‘come out’*): para fazer parte da comunidade homossexual, seria indispensável, antes de tudo, que o indivíduo se ‘assumissem’, isto é, revelasse seu ‘segredo’, tornando pública sua condição (Louro, 2001, p. 543).

Analisando as palavras da pesquisadora, podemos perceber que esse reconhecimento é individual e, dentro da comunidade, torna-se indispensável. Contudo, no ambiente escolar, essa situação é analisada de outra forma, pois o nível de aceitação é distinto e, para evitar algum tipo de “problema”, muitas vezes o(a) docente prefere manter-se “dentro do armário”.

A sexualidade é frequentemente vista como um problema, evidenciando a necessidade de agir no sentido de corrigir e/ou silenciar questões que possam “perturbar” a aparente paz estabelecida no ambiente escolar. Tal percepção reforça a ideia de que o debate sobre a sexualidade, de modo geral, é considerado algo fora da normalidade social. Tudo o que está fora dessa norma tende a ser visto como proibido.

Em seus estudos, Foucault (1988) não se dedicou a uma sociologia histórica das proibições, mas à análise da produção política das “verdades”. Para ele, vive-se em uma sociedade que não apenas produz discursos, mas também os legitima como verdades — e é justamente essa legitimação que estrutura formas específicas de poder. No campo da sexualidade, Foucault argumenta que as “verdades” construídas no Ocidente transformaram o sexo em um objeto de saber e de controle. Em vez de um simples processo de repressão, instaurou-se um regime discursivo que, ao falar insistentemente sobre a sexualidade, acabou por regulá-la, normatizá-la e, paradoxalmente, silenciá-la.

Nesse contexto, ao retomar as produções foucaultianas, Ribeiro (1999) reflete sobre os modos pelos quais as questões relacionadas à sexualidade produzem noções de normalidade e, portanto, de constituição de uma “hipótese repressiva”. No campo educacional, esse processo

se consolida na formação de discursos que produzem apagamentos, censuras e barreiras, forjando e direcionando as identidades não normativas para “dentro do armário”.

Sair do armário nem sempre é um processo simples. Com o decorrer do tempo, esse quadro tem se transformado — ainda que lentamente —, permitindo às pessoas exercerem certa liberdade na escolha de estarem inseridas nessa trama ou de se situarem em seus interstícios.

Claro que o fato de uma sociedade ser mais ou menos aberta à homossexualidade influenciará fortemente a decisão dos sujeitos de “saírem ou não do armário”, o que implicará maiores ou menores conflitos em face da maior ou menor homofobia nela existente. Mediante crescente desejo e necessidade de visibilidade, parece haver em nossa sociedade um número cada vez maior de homossexuais que não se escondem mais. Isto é consequência de um conjunto de transformações sociais que criou as condições para que, especialmente nas grandes cidades, homens gays e mulheres lésbicas não mais se curvem às pressões homofóbicas de seu meio circundante, até porque estas pressões estão cada vez menores, dada a maior liberalização dos costumes, especialmente a partir da diminuição da ascendência de valores religiosos e da laicização do Estado. (Mello; Grossi; Uziel. 2009, p. 166).

Embora possamos ler, ver e ouvir relatos diversos, é possível refletir que existem pontos positivos e negativos no que diz respeito ao fato de o(a) docente estar “dentro ou fora do armário”. É fato que o medo se apresenta como um ponto negativo em alguns desses relatos, pois a opção por omitir a sexualidade, a fim de evitar possíveis conflitos com determinados responsáveis, faz com que o enfrentamento do preconceito e da homofobia — independentemente da situação — se torne enfraquecido. Além disso, a falta de segurança relacionada à ausência de apoio institucional e ao medo de possivelmente perder o emprego faz com que docentes mantenham discrição em relação à sua sexualidade.

Diante desses relatos e da tensão constante entre visibilidade e silêncio vivida pelos(as) docentes LGBTIAPN+, tornou-se essencial compreender mais profundamente como essas experiências se manifestam no cotidiano escolar. Para isso, partiu-se da necessidade de escutar diretamente esses sujeitos, articulando suas vozes com o referencial teórico sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia na educação.

Iniciando a análise, a primeira pergunta da entrevista buscou identificar com qual letra da sigla LGBTIAPN+ cada professor(a) se identificava. Considera-se que essa questão é de grande relevância em uma pesquisa acadêmica desse domínio por diversas razões. Primeiramente, ela reconhece a diversidade e a complexidade das identidades de gênero e orientações sexuais que compõem a sigla LGBTIAPN+, funcionando como uma espécie de reverberação das múltiplas facetas pelas quais as pessoas se percebem e se expressam, indo além das categorias tradicionais de gênero e sexualidade.

A pergunta também é crucial por respeitar a autoidentificação dos participantes da

pesquisa, permitindo que expressem suas identidades de maneira autônoma — o que é fundamental em estudos dessa natureza, nos quais o respeito à voz e à experiência do outro ocupa posição central. Além disso, ao possibilitar a identificação específica com uma letra da sigla, a pesquisa capta nuances importantes sobre como as pessoas enxergam e vivem suas identidades em um contexto social. Esse tipo de dado é essencial para compreender melhor as necessidades, os desafios e as particularidades de cada grupo dentro da comunidade LGBTIAPN+, viabilizando uma análise mais densa e informada.

Desse modo, tal pergunta contribui para mapear a distribuição e a representação dessas identidades em diferentes contextos, colaborando para um entendimento mais amplo das dinâmicas sociais, culturais e políticas que envolvem a diversidade de gênero e sexualidade na sociedade contemporânea.

A presença de uma docente transexual nesta pesquisa reforça a importância de incluir vozes trans nas análises sobre diversidade no ambiente escolar. Essa representatividade é fundamental para uma compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados por docentes trans, que incluem discriminação, marginalização e barreiras institucionais. Além disso, evidencia a resiliência e a força dessas profissionais ao afirmarem suas identidades em espaços educacionais — afinal, a escola precisa ser um lugar acolhedor de todas as diversidades possíveis.

Sobre isso, Maria Rita de Assis César comenta que,

[...] se a escola é o lugar por excelências das formas de normalização dos corpos, os corpos de transexuais e travestis representam o outro da norma, aquele/a que sempre escapará das teias disciplinares e biopolíticas do governo escolar. Ou ainda: por que estes corpos não normativos colocam em xeque [sic] as certezas estabelecidas pelo sistema sexo-corpo-gênero, que a escola, mesmo diante de programas de educação sexual, diversidade sexual e combate ao preconceito, ainda insiste em preservar. (César, 2009, p. 3-4.)

Também é preciso refletir que a escola “reproduz padrões sociais iníquos, perpetua concepções e valores hegemônicos, naturaliza relações autoritárias, reitera hierarquias opressivas, sanciona clivagens sociais e legitima a acumulação desigual de recursos, poder e prestígio [...]” (Junqueira, 2009, p. 161-162).

Assim, podemos perceber que há uma preservação de certas “normatividades” dentro das instituições de ensino. Por esse motivo, a pesquisa que contempla a variação na identificação dos(as) docentes possibilita uma análise rica e detalhada das diferentes dimensões da vivência LGBTIAPN+ no contexto educacional, favorecendo a identificação de padrões e tendências, além de apontar para a necessidade de políticas e práticas pedagógicas inclusivas,

que respeitem a diversidade de gênero e sexualidade e garantam um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos(as) os(as) docentes.

A criação de condições para lidar de maneira adequada com os temas relativos à diversidade sexual e aos direitos sexuais nas escolas depende, em grande medida, de políticas públicas de educação e de mobilizações sociais que objetivem desestabilizar a produção de hierarquias, opressões e clivagens concernentes tanto aos padrões heteronormativos, que historicamente modularam e modulam as relações de gênero, quanto às dinâmicas de (re)produção de diferenças e desigualdades. (Junqueira, 2009, p. 163)

Além disso, se os(as) educadores(as) não se sentirem aceitos(as) ou seguros(as) em seus locais de trabalho, isso poderá impactar negativamente não apenas seu desempenho, mas também o clima escolar como um todo, influenciando o aprendizado e o desenvolvimento dos(as) estudantes.

A diversidade entre os(as) educadores(as) é fundamental para a construção de uma educação mais equitativa e representativa. Ao identificar e enfrentar o preconceito, as instituições educacionais demonstram compromisso com a valorização da diversidade, garantindo que todos(as) os(as) docentes — independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual — possam contribuir plenamente para a formação dos(as) estudantes. Essa postura também se constitui em um modelo para os(as) alunos(as), que aprendem a reconhecer o valor da diversidade e a praticar a inclusão em suas próprias relações e vivências.

A abordagem sobre gênero e sexualidade no âmbito educacional, embora ampla e profunda, motiva-me a empreender uma análise reflexiva. Minha intenção residiu em instigar a reflexão por meio da consideração dos dados coletados junto aos(as) docentes, incorporando também minhas próprias vivências enquanto sujeito identificado como LGBTIAPN+. Propositadamente, busquei recontextualizar considerações pessoais e as experiências dos sujeitos analisados que, prospectivamente, pudessem oferecer percepções esclarecedoras para questões de maior envergadura no domínio educacional. Trata-se de reconhecer que, em meio às tensões e às violências simbólicas que atravessam a docência, também se produzem resistências, reexistências e novas formas de convivência.

Após a pesquisa bibliográfica e a análise das respostas dos(as) professores(as) entrevistados(as), pude perceber que há um avanço na questão do respeito aos(as) docentes que se autoidentificam como LGBTIAPN+.

A implementação de programas de ensino contínuo que tratam das diferenças sexuais e de gênero nas escolas também representou um grande passo. Tais programas buscaram promover a compreensão do valor do respeito à diversidade, contribuindo para a

formação de um ambiente mais acolhedor e empático para professores(as) e alunos(as) LGBTIAPN+. Essa transformação, ainda que gradual, evidencia que o campo educacional não é apenas um espaço de reprodução das normas sociais, mas também um território de disputas e invenções.

Entretanto, mesmo com esses avanços, os(as) docentes LGBTIAPN+ ainda enfrentam sérias dificuldades na educação básica. O ódio direcionado às pessoas homossexuais, a discriminação de gênero e outras formas de violência persistem, tanto de modo explícito quanto velado, afetando o bem-estar e o desempenho profissional desses(as) trabalhadores(as). Pesquisas indicam que muitos(as) professores(as) LGBTIAPN+ continuam enfrentando hostilidade de colegas, estudantes ou mesmo de gestores, o que pode gerar sentimentos de solidão e queda da autoestima. A escola, enquanto microcosmo social, reproduz conflitos que se estendem para além de seus muros — e é exatamente por isso que se torna também o espaço privilegiado para a desconstrução desses paradigmas.

Docentes LGBTIAPN+ que sofrem preconceito podem sentir-se limitados(as) em sua capacidade de abordar temas relacionados à diversidade e à inclusão em sala de aula, o que acaba por perpetuar a ignorância e o preconceito entre os(as) estudantes. Em contrapartida, professores(as) que se sentem apoiados(as) e valorizados(as) têm maior liberdade para desenvolver práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças e a compreensão das múltiplas identidades presentes na sociedade. Nesse sentido, a presença de docentes que se afirmam em suas identidades é, em si, uma prática pedagógica transformadora, uma vez que seus corpos e trajetórias tornam-se enunciadore de uma pedagogia da presença e da resistência (Hooks, 2013).

Essa “pedagogia da presença” — expressão aqui inspirada em Bell Hooks (2013) — compreende o ato de ensinar não apenas como transmissão de conhecimento, mas como uma forma de existir politicamente diante do outro. Ao assumir-se em sua totalidade, o(a) docente LGBTIAPN+ desafia o silêncio imposto pela heteronormatividade e propõe uma ética do reconhecimento. Esse gesto, ainda que aparentemente individual, reverbera coletivamente, pois convida estudantes e colegas a repensarem as formas de se relacionar com a diferença. Tal presença também cria fissuras nas estruturas do medo e da intolerância, demonstrando que o enfrentamento das violências contextuais passa necessariamente pela afirmação das singularidades.

Além disso, a ausência de políticas públicas consistentes voltadas à inclusão de professores(as) LGBTIAPN+ nas escolas agrava a situação. A inexistência de diretrizes

claras que os(as) protejam contra discriminação e assédio os(as) deixa vulneráveis, sobretudo em contextos marcados pelo conservadorismo e pelo preconceito. É importante destacar que a ausência de proteção institucional não se traduz apenas em ausência de leis, mas também na falta de protocolos pedagógicos e administrativos que acolham situações de violência simbólica ou moral no ambiente escolar. Muitas vezes, os mecanismos formais de denúncia não contemplam as especificidades das violências LGBTfóbicas, o que reforça a invisibilidade dos casos e gera sensação de abandono institucional.

Outro desafio relevante está relacionado à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize a diversidade sexual e de gênero no currículo escolar. Mesmo com tentativas de incorporar esses temas aos livros e às práticas pedagógicas, a resistência de alguns segmentos da sociedade — como determinadas famílias e equipes gestoras — impede que essa perspectiva se integre plenamente à formação dos(as) estudantes. Essa resistência, conforme Louro (2014), deriva de um medo simbólico: o de que a presença da diferença abale o modelo de família tradicional e, conseqüentemente, o sistema de valores que sustenta o imaginário social. A escola, nesse cenário, torna-se o campo de batalha onde se confrontam o passado excludente e o futuro possível da educação democrática.

O fortalecimento da presença e da voz dos(as) docentes LGBTIAPN+ na educação básica depende, em grande medida, de lutas por direitos e reconhecimento. É fundamental que as leis sejam aprimoradas para proteger e valorizar esses(as) profissionais, garantindo que a escola se constitua como um espaço seguro e acolhedor para todos(as), independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Mas é igualmente necessário pensar a superação não apenas em termos legais, e sim como uma prática cotidiana de empatia, escuta e cuidado de si. Nesse ponto, o conceito foucaultiano de “cuidado de si” (FOUCAULT, 1984) pode ser reinterpretado como uma pedagogia do fortalecimento subjetivo — um convite para que o(a) docente cuide de sua própria integridade emocional e simbólica diante das violências contextuais que enfrenta.

Essa dimensão do cuidado, tanto individual quanto coletivo, é uma estratégia política de resistência. Ao cuidar de si, o(a) docente se autoriza a existir e a ensinar sem se apagar. Quando esse cuidado é ampliado para o coletivo — nas redes de apoio, nos grupos de docentes LGBTIAPN+ ou nas trocas solidárias —, ele se converte em um ato de resistência compartilhada. Essa comunidade afetiva que se forma entre educadores(as) é o que permite transformar o sofrimento em potência. Como afirma Bento (2011), a resistência

das pessoas LGBTQIA+ é, antes de tudo, uma invenção de sobrevivência, uma arte de (re)existir em meio às estruturas que tentam disciplinar seus corpos e afetos.

A promoção de ações educativas voltadas à informação e à sensibilização de toda a comunidade escolar — professores(as), estudantes e famílias — é essencial para a redução do preconceito e para a consolidação de uma cultura de respeito e aceitação. Essas ações não se resumem a palestras ou datas comemorativas, mas implicam a construção de uma pedagogia antidiscriminatória contínua, que atravesse o currículo e as relações cotidianas. A inclusão de temáticas sobre diversidade sexual e de gênero nos cursos de formação inicial e continuada de professores(as) também se mostra imprescindível para preparar futuros(as) educadores(as) a lidar com essas questões de forma empática, ética e crítica.

Outra potencialidade observada nos relatos dos(as) participantes é o papel transformador da afetividade no enfrentamento das violências. Muitos docentes relataram que o apoio de colegas e estudantes foi decisivo para que se sentissem mais seguros(as) em afirmar suas identidades. O afeto, nesse contexto, torna-se um gesto político. Ele rompe a lógica da exclusão e propõe uma nova ética das relações escolares. Afetar-se e deixar-se afetar são, portanto, modos de resistência. Trata-se de reconhecer que as emoções — frequentemente desconsideradas nos espaços acadêmicos — são também instrumentos de emancipação.

Por fim, o apoio e a solidariedade entre professores(as) LGBTIAPN+ podem contribuir significativamente para a construção de uma comunidade educacional mais unida e resiliente, capaz de enfrentar as dificuldades com coragem e firmeza. A presença visível e positiva desses(as) profissionais nas escolas não apenas qualifica o espaço de aprendizagem, mas também oferece aos(as) estudantes exemplos plurais de existência, rompendo estereótipos e fomentando uma educação verdadeiramente inclusiva. Essa visibilidade, quando amparada por políticas institucionais e práticas pedagógicas transformadoras, amplia as possibilidades de diálogo e cria um horizonte de pertencimento e esperança.

A trajetória dos(as) professores(as) LGBTIAPN+ na escola básica é, portanto, uma história de luta, conquistas e busca constante por reconhecimento e respeito. Apesar dos inúmeros desafios ainda existentes, os progressos alcançados nas últimas décadas demonstram que a escola pode — e deve — tornar-se um espaço acolhedor e respeitoso com a diversidade. Para que essa transformação ocorra, é necessário um esforço coletivo na construção de um ambiente educacional que valorize as diferenças e promova a igualdade, garantindo que todos(as) os(as) trabalhadores(as) da educação possam exercer sua profissão

com liberdade, segurança e orgulho. A superação das violências contextuais não é apenas uma meta institucional: é um compromisso ético e humano com o direito de existir em plenitude.

SEÇÃO 5 – SABERES COMPARTILHADOS DOS DOCENTES LGBTIAPN+ NO CONTEXTO FORMATIVO

A etapa de entrevistas constituiu o eixo central desta investigação, pois viabilizou o contato direto com as experiências vividas por professores e professoras que se autodefinem como integrantes da comunidade LGBTIAPN+ e atuam em diferentes instituições da rede municipal de Três Lagoas/MS. A opção por um roteiro semiestruturado, composto por doze perguntas, duas abertas e as demais fechadas, foi cuidadosamente pensada para permitir a coleta de dados quantitativos e qualitativos, de forma a captar tanto informações objetivas quanto percepções subjetivas que compõem a vivência desses profissionais. Essa estratégia metodológica possibilitou que as falas transitassem entre a objetividade das respostas fechadas e a riqueza interpretativa das questões abertas, permitindo maior aprofundamento sobre temas como discriminação, inclusão, políticas institucionais e identidade de gênero no espaço escolar.

A escolha desse instrumento decorreu do entendimento de que a escuta ativa e a flexibilidade na condução da entrevista representam recursos indispensáveis para compreender realidades permeadas por tensões e desigualdades. Louro (2018) afirma que discutir gênero e sexualidade na escola exige mais do que levantar dados; requer um olhar crítico, capaz de interrogar as estruturas de poder que sustentam práticas e discursos. Essa compreensão orientou a postura do pesquisador durante as entrevistas, de modo a permitir que cada participante conduzisse seu relato conforme seus referenciais, respeitando tempos, silêncios e ênfases pessoais.

Conforme previamente exposto, foram realizadas entrevistas com 15 docentes da rede municipal de ensino de Três Lagoas/MS, selecionados inicialmente por meio de indicações de colegas vinculados ao programa de pós-graduação. À medida que o contato com esses primeiros participantes se estabelecia, novos docentes foram sendo incorporados ao estudo mediante recomendações adicionais, configurando um processo de amostragem por indicação.

As entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2024, em dias e horários ajustados previamente com cada docente. Na maior parte dos casos, ocorreram em salas reservadas dentro das próprias unidades escolares, garantindo sigilo e tranquilidade para a exposição das vivências. Houve também situações em que, a pedido dos entrevistados, a conversa aconteceu de forma remota, via videoconferência, assegurando o mesmo cuidado com a privacidade. Esse arranjo logístico foi fundamental para não inviabilizar a participação de nenhum(a) professor(a), especialmente considerando a diversidade de turnos e responsabilidades que

caracterizam a rotina escolar.

O processo de seleção dos participantes priorizou a representatividade de diferentes perfis, tanto em termos de identidade de gênero e orientação sexual quanto de faixa etária, raça/cor, área de atuação e etapa de ensino. Foram incluídos(as) docentes da educação infantil, com foco nos grupos 5 e 6, além de professores(as) de áreas específicas que atuam nesse segmento e em outros níveis de ensino. Essa diversidade amplia a possibilidade de compreender como o pertencimento à comunidade LGBTIAPN+ se articula com o cotidiano profissional em contextos distintos, revelando particularidades que talvez não emergissem em um grupo mais homogêneo.

Durante as entrevistas, discutiram-se experiências de preconceito explícito e velado, manifestações de apoio ou neutralidade por parte de colegas e gestores, barreiras vividas na formação inicial e nas oportunidades de qualificação continuada, bem como estratégias criadas para enfrentar ou contornar essas situações. Também se abordou a percepção dos(as) docentes sobre como a visibilidade de sua identidade LGBTIAPN+ influencia o ambiente escolar, as relações com estudantes e famílias e, até mesmo, o desempenho acadêmico dos alunos. Esses elementos dialogam com as reflexões de Borrillo (2010), que evidencia a permanência de mecanismos de exclusão na escola, mesmo quando esta se apresenta como espaço democrático e inclusivo.

O caráter semiestruturado das entrevistas, embora fechada, permitiu a construção de um espaço dialógico em que o roteiro funcionou como guia, mas sem limitar a espontaneidade das falas. Essa abertura favoreceu o surgimento de temas inesperados, capazes de ampliar a compreensão sobre a realidade investigada. Freire (1996) já alertava para a importância de valorizar o diálogo como instrumento pedagógico e como via de acesso à compreensão crítica da realidade, ressaltando que é na troca de experiências que se constrói o conhecimento significativo.

A presença de docentes LGBTIAPN+ nas escolas públicas, longe de ser apenas um marcador simbólico, atua como elemento transformador da cultura escolar. Ao narrarem suas histórias por meio das perguntas, os participantes evidenciam que a luta por reconhecimento e respeito atravessa o planejamento pedagógico, as interações cotidianas e a própria organização institucional. Nesse sentido, Louro (2018) reforça que a escola é um território de disputas, mas também de possibilidades de reinvenção, onde a vivência LGBTIAPN+ tensiona normas e desafia modelos tradicionais de ensino.

A decisão de realizar entrevistas individuais contribuiu para criar um ambiente em que

os(as) docentes se sentissem à vontade para compartilhar experiências, sem receio de exposição diante de colegas. Essa escolha metodológica também possibilitou captar nuances que poderiam ser silenciadas em contextos coletivos, como comentários sobre políticas internas, episódios de discriminação por parte de membros da equipe escolar ou percepções sobre a postura de gestores. Butler (2001) acrescenta que a identidade de gênero, entendida como performance socialmente construída, não se limita a uma esfera privada, mas se expressa em interações diárias e na forma como os corpos e discursos são regulados no espaço público.

Assim, esta etapa da pesquisa não se restringe à coleta de depoimentos, mas busca construir um panorama que integre dimensões objetivas e subjetivas das experiências docentes. A análise que se segue procura articular os dados empíricos às reflexões teóricas, evidenciando como as histórias revelam tanto os desafios quanto as estratégias de resistência mobilizadas no cotidiano escolar. Com isso, pretende-se contribuir para um entendimento mais aprofundado sobre a condição docente LGBTIAPN+ e para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a diversidade e a inclusão.

A primeira questão mapeou a letra da sigla LGBTIAPN+ com a qual cada docente se reconhece. Conforme a Figura 1 – Identificação, o grupo se distribuiu em 64% homens gays, 29% mulheres lésbicas e 7% mulher transexual. Ainda que o recorte não pretenda representar a totalidade da rede, a distribuição ilumina dois pontos decisivos.

Primeiramente diz respeito à visibilidade masculina gay no magistério municipal. O fato de quase dois terços dos respondentes se declararem gays sugere uma maior disposição à autoidentificação pública desse segmento nas escolas pesquisadas. Isso dialoga com a literatura, que mostra como, em muitos contextos, homens gays tendem a “negociar” a visibilidade, articulando marcadores de respeitabilidade profissional para amortecer tensões no trabalho (Marshall, 2018). Nas entrevistas, aparecem pistas dessa negociação: manter a vida privada “separada” do convívio escolar, evitar referências diretas a afetos ou a relacionamentos no ambiente de trabalho e calibrar a expressão de gênero em reuniões com famílias. Trata-se de um jogo de cena que protege, mas cobra caro — “abre portas do armário” seletivamente, como descreve Marshall (2018), e não elimina a pressão cotidiana.

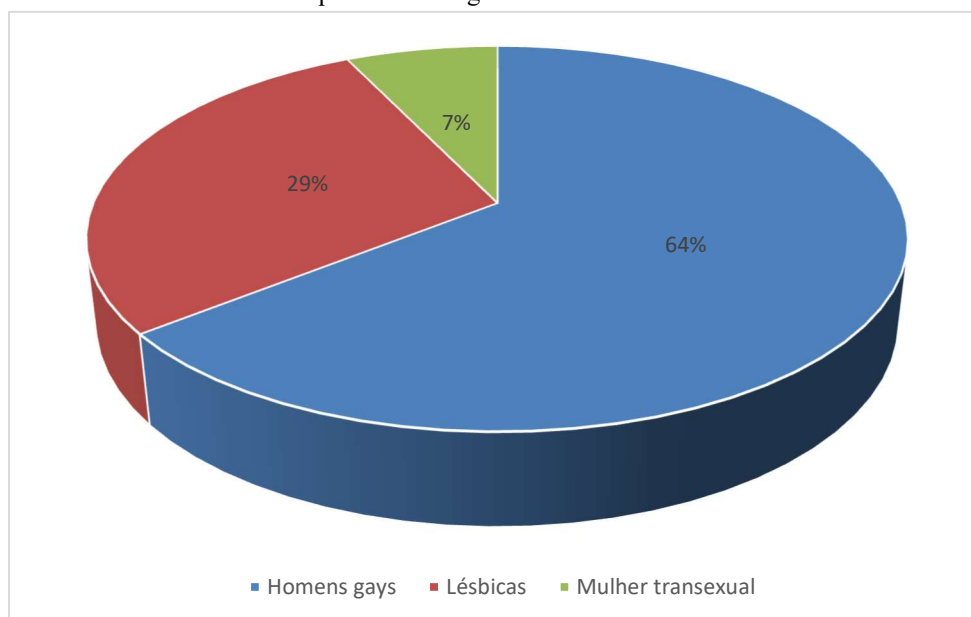
O segundo ponto, igualmente relevante, é a presença de mulheres lésbicas em quase um terço da amostra. A proporção desmonta o mito da raridade e reforça que professoras lésbicas ocupam a escola pública com densidade, embora frequentemente sigam invisibilizadas. Quando emergem, suas experiências trazem atravessamentos específicos: sexualização de condutas, tentativa de desautorização pedagógica a partir de estereótipos e vigilância sobre “exemplos”

dados às crianças. Aqui, a leitura de Butler (2017) é elucidativa: ao “relatar a si mesmo”, essas docentes produzem inteligibilidade para suas vidas num campo saturado por pressões normativas; o preço de tornar-se legível é negociar, constantemente, com os termos morais de quem escuta. O risco de “violência ética” — quando o reconhecimento vem condicionado à conformidade — aparece como um contorno das falas, mesmo quando não nomeado.

A presença de uma mulher transexual (7%) delimita um marco simbólico: rompe o “impossível” institucional, sobretudo em redes do interior. As entrevistas atribuem a essa presença um efeito de deslocamento dos parâmetros de autoridade e de expansão de horizontes para os(as) estudantes. Os estudos de Franco (2014) e, mais recentemente, de Moura Fé e Mesquita (2024), mostram que professoras trans e travestis ressignificam a docência ao encarnar formas de autoridade que não dependem do modelo cisheteronormativo; enfrentam barreiras duras — desde o uso do nome social até a vigilância sobre vestes —, mas produzem novas gramáticas de dignidade no cotidiano escolar. A inserção de uma docente trans na rede reafirma, portanto, uma disputa de lugar epistêmico: quem pode ensinar? Quem é autorizado a cuidar, avaliar, planejar, liderar? A resposta que emerge do campo é inequívoca: corpos dissidentes ensinam e, ao ensinar, transformam a escola.

No plano da formação, a distribuição apresentada no gráfico 1 também evidencia a ausência estrutural de políticas sistemáticas sobre gênero e sexualidade na licenciatura e nos programas de desenvolvimento docente. A análise de Guimarães et al. (2023) sobre projetos pedagógicos de cursos mostra que, em média, as licenciaturas mencionam diversidade, mas não estruturam componentes obrigatórios que formem para a condução cotidiana desses temas. A consequência aparece aqui: quem se identifica como LGBTIAPN+ tende a chegar ao trabalho sem repertório institucionalizado para manejar conflitos, mediar conversas com famílias e enfrentar microagressões. Aprende-se “no tranco”, a partir de redes de apoio informais — ou paga-se com silêncio.

Gráfico 1 - Em qual letra da sigla LGBTIAPN+ você se identifica?



Fonte: Autor, 2025

A Pergunta 2 do instrumento buscou identificar a idade e o gênero com o qual o(a) docente se reconhece. Os dados, sintetizados na tabela de caracterização, revelam um perfil profissional majoritariamente jovem-adulto, com predomínio de identidades cisgêneras, mas incluindo uma representação significativa de dissidência de gênero.

A amostra total, composta por 15 docentes, apresenta a seguinte distribuição etária:

- Até 25 anos: 3 participantes (20%) – José (25), Ariel (25) e Matheus (23);
- 26 a 30 anos: 4 participantes (26,6%) – Gabriela (30), Paulo (29), Pedro (28) e Lauro (27);
- 31 a 35 anos: 4 participantes (26,6%) – Damares (35), Cristiano (35), Hugo (31) e Márcio (32);
- Acima de 35 anos: 4 participantes (26,6%) – Vanessa (40), João (41), Victor (43) e Damares (35). (Olívia, com 28 anos, foi mantida na faixa anterior.)

Essa configuração mostra que 53,2% dos(as) docentes têm até 35 anos, o que caracteriza uma rede com renovação recente de quadros e um corpo docente que atravessa, de forma intensa, o início e a consolidação da carreira. Tal dado se conecta com as análises de Guimarães et al. (2023), segundo as quais docentes em fases iniciais de trajetória profissional tendem a apresentar maior mobilidade e, portanto, maior exposição a contextos institucionais diversos — o que pode ampliar experiências de acolhimento ou, inversamente, de tensão.

Quanto à identidade de gênero declarada, a amostra apresenta:

- Masculino: 10 participantes (66,6%);
- Feminino: 4 participantes (26,6%);
- Transsexual feminino: 1 participante (6,6%).

O predomínio de docentes que se identificam com o gênero masculino não é incomum nas redes analisadas quando se trata de recortes LGBTIAPN+ declarados, mas deve ser lido com cautela: ele pode refletir maior disposição desse grupo específico para se autoidentificar nas condições da pesquisa, enquanto mulheres lésbicas e, sobretudo, pessoas trans permanecem mais frequentemente invisibilizadas. Isso encontra eco nos apontamentos de Butler (2017) sobre os regimes de reconhecimento: não se trata apenas de quantos existem, mas de quantos podem e se sentem seguros para se apresentar publicamente.

A intersecção entre gênero e “raça”/cor traz elementos adicionais. Do total:

- Brancos(as): 8 docentes (53,3%);
- Não brancos(as): 6 docentes (40%);
- Não declarado: 1 docente (6,6%) – Matheus.

Essa distribuição indica que há uma presença negra relevante na docência LGBTIAPN+ da rede (40%), número que supera a representatividade registrada em muitos estudos anteriores realizados em municípios de porte similar. No entanto, ao cruzar “raça” e gênero, observa-se que a presença negra é mais expressiva entre homens (Pedro, Lauro e Ariel) e mulheres (Olívia e Damares), além da única docente trans (Gabriela).

A faixa etária também se relaciona às estratégias de visibilidade. Entre os(as) docentes mais jovens (até 25 anos), predomina a autodeclaração masculina e uma composição racial mista (não brancos e brancos). Entre os mais velhos (acima de 35 anos), há maior proporção de brancos e mulheres, sugerindo que trajetórias mais longas na rede talvez estejam associadas a espaços institucionais em que a permanência foi viabilizada por algum grau de tolerância ou adaptação mútua. Essa hipótese encontra respaldo em Marshall (2018), que documenta ajustes de performance e escolhas estratégicas para preservar o emprego em contextos hostis.

A Tabela 2 sintetiza a caracterização geral da amostra composta por 15 docentes da rede municipal de ensino, evidenciando a distribuição por faixa etária, identidade de gênero e “raça”/cor.

Tabela 2 - Amostra Geral dos Docentes Entrevistados

Variável	Categoria	N (nº de docentes)	%
Faixa Etária	Até 25 anos	3	20,0%

	26 a 30 anos	4	26,6%
	31 a 35 anos	4	26,6%
	Acima de 35 anos	4	26,6%
Identidade de Gênero	Masculino	10	66,6%
	Feminino	4	26,6%
	Transexual Feminina	1	6,6%
“Raça”/Cor	Branco(as)	8	53,3%
	Não Brancos(as)	6	40,0%
	Não declarado	1	6,6%
Total de participantes		15	100%

Fonte: Autor, 2025

Já a Tabela 3 detalha especificamente a variável identidade de gênero, destacando o predomínio de docentes que se identificam como homens (66,6%), seguidos pelas mulheres (26,6%) e por uma docente transexual (6,6%).

Tabela 3 - Identidade de Gênero dos Docentes

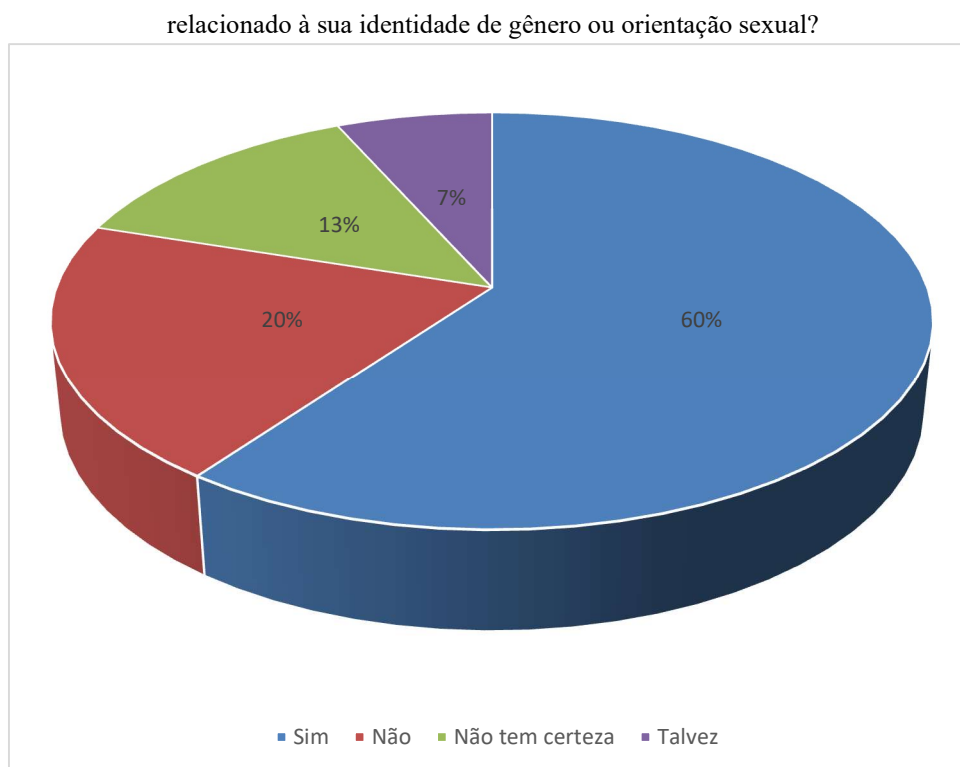
Identidade de Gênero	N (nº de docentes)	%
Masculino	10	66,6%
Feminino	4	26,6%
Transexual Feminina	1	6,6%
Total	15	100%

Fonte: Autor, 2025

Essa distribuição reflete tanto a representatividade de grupos tradicionalmente mais dispostos à autoidentificação em pesquisas quanto a invisibilidade de mulheres lésbicas e, sobretudo, de pessoas trans, frequentemente silenciadas em espaços escolares. A presença da identidade transexual, ainda que minoritária, constitui um dado relevante, pois amplia a compreensão sobre as dissidências de gênero presentes no magistério e os desafios que esses(as) profissionais enfrentam em contextos normativos e marcados por resistências.

A Pergunta 3 investigou se, no exercício profissional, os(as) docentes enfrentaram preconceito relacionado à identidade de gênero e/ou à orientação sexual. Conforme a gráfico 2 – Experiências de preconceito, 60% responderam “Sim”, 20% disseram “Não”, 13% afirmaram “Não tenho certeza” e 7% marcaram “Talvez”.

Gráfico 2 - Durante sua atuação profissional como docente, você já enfrentou algum tipo de preconceito



Fonte: Autor, 2025

O percentual de “Sim” (60%) dá a medida da capilaridade do problema. Não se trata de eventos extraordinários: o preconceito opera como estrutura de regulação do convívio, manifesta em piadas normalizadas, cortes de fala em reuniões, vetos informais a projetos sobre diversidade, “alertas” de que certas temáticas “podem gerar problema com famílias” e formas sutis de deslegitimação pedagógica (“não é lugar”, “não é conteúdo”). As entrevistas descrevem a escola como ambiente de dupla pedagogia: a pedagógica formal (currículo, aulas, reuniões) e a pedagogia da norma (regras tácitas sobre quem pode aparecer e como). A literatura reforça o diagnóstico. Marshall (2018) captou, em narrativas de professores gays, a coexistência de resistências e apropriações: educadores constroem contra-normas (redes de apoio, projetos, alianças com a coordenação), mas também internalizam as fronteiras para sobreviver — “abrem portas do armário” apenas o suficiente.

O bloco “Não” (20%) não invalida a leitura; indica possíveis ilhas de acolhimento (gestões sensíveis, equipes formadas, comunidades com histórico de diálogo) e/ou estratégias eficientes de manejo que reduzem a fricção. Os relatos alinham hipóteses: diretorias que tomam posição pública contra discriminação; formações internas que institucionalizam protocolos de mediação; presença de docentes LGBTIAPN+ em posições de liderança, o que altera a cultura do lugar. Esse ponto conecta-se com Guimarães et al. (2023): quando a formação inicial não constrói competências para trabalhar gênero e sexualidade, cada escola torna-se um

“laboratório” particular — onde há liderança e acúmulo, flui; onde não há, estanca.

Os grupos “Não tenho certeza” (13%) e “Talvez” (7%) são preciosos analiticamente. Sinalizam a zona cinzenta das microagressões: interrupções sistemáticas de fala, “brincadeiras”, elogios ambíguos, questionamentos aparentemente neutros, mas direcionados a um alvo. Butler (2017) oferece uma chave de leitura: certos regimes de reconhecimento só acolhem o outro se ele falar de si nos termos da norma. Quando docentes recusam essa curadoria do próprio relato, surge a “dúvida”: foi preconceito? A hesitação não indica inexistência do problema, mas o efeito pedagógico da norma — aprender a duvidar de si para não parecer “excessivo”. Na mesma direção, Franco (2014) documenta que professoras trans, muitas vezes, não nomeiam episódios como violência para evitar novas violências.

As falas revelam mecanismos de resistência que merecem registro: (i) alianças horizontais entre docentes para dividir a condução de temas sensíveis e garantir apoio mútuo em mediações com famílias; (ii) uso de documentos oficiais (projetos político-pedagógicos, regimentos, orientações de conselhos) para ancorar ações e reduzir a personalização do conflito; (iii) curricularização “em espiral” — introdução de conteúdos a partir de direitos humanos, cidadania, linguagem e representatividade, ampliando a complexidade conforme a maturidade das turmas. Esses movimentos se conectam à dignidade como prática, discutida por Moura Fé e Mesquita (2024): resistir não é apenas dizer “não”; é organizar o trabalho de modo que a existência não entre na sala apenas como “tema”, mas como condição de produção de conhecimento.

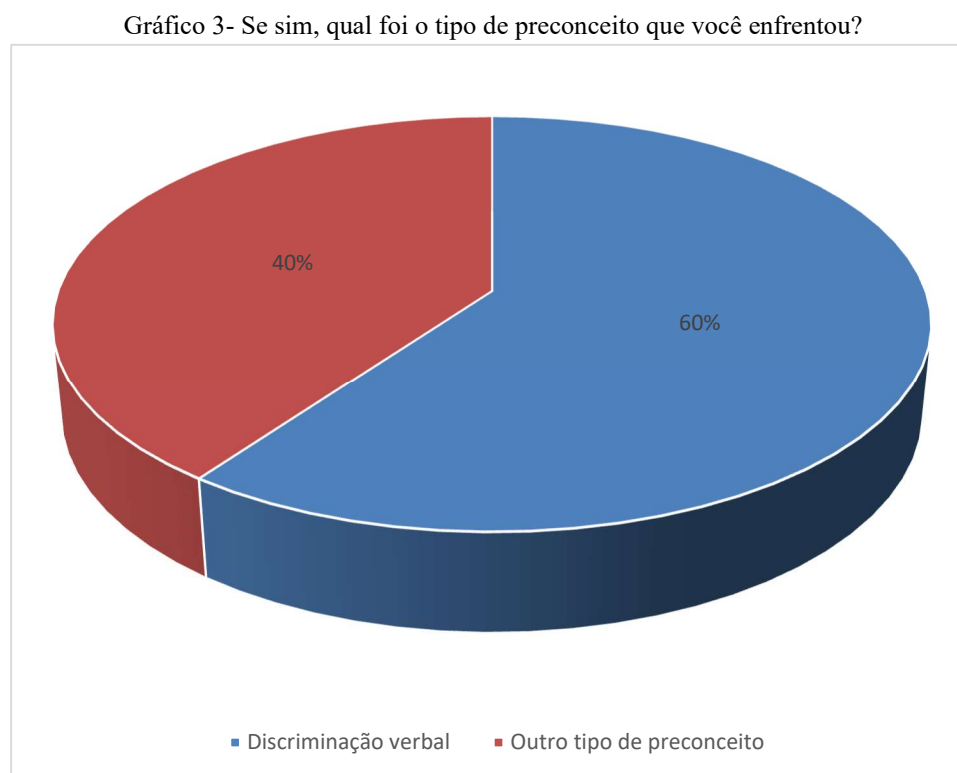
Os achados das três primeiras perguntas apontam para um hiato entre discurso e prática. A Lei nº 13.005/2014 (PNE) estabeleceu metas de acesso, permanência e qualidade, com princípios de igualdade, respeito à diversidade e superação das discriminações. Contudo, a análise de Guimarães et al. (2023) evidencia que as licenciaturas ainda não consolidaram componentes obrigatórios que preparem futuros docentes para gerir conflitos envolvendo gênero e sexualidade, o que se reproduz nos dados aqui analisados: 60% relatam ter sofrido preconceito e 20% apenas não o perceberam — provavelmente em contextos onde formações continuadas e gestões engajadas mediaram melhor o cotidiano.

Para docentes trans, o descompasso é ainda maior. Franco (2014) já apontava problemas concretos de acesso a concursos, reconhecimento do nome social, uso de banheiros, distribuição de turmas e avaliação de desempenho. Moura Fé e Mesquita (2024) mostram avanços no campo jurídico e simbólico, mas insistem que a mudança paradigmática só se sustenta quando as escolas redefinem rotinas e protocolos — e não apenas quando “toleram exceções”. A presença

de uma professora transexual na rede — sinalizada na Figura 1 — revela que há chão para essa redefinição, desde que apoiada institucionalmente.

É importante destacar que, por questões éticas e de sigilo institucional, não serão mencionados os nomes das escolas participantes, em conformidade com a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) e com os princípios que regem as pesquisas com seres humanos. A preservação da identidade das instituições e dos indivíduos constitui condição fundamental para garantir a integridade da investigação e a proteção contra eventuais retaliações.

O gráfico 3 apresenta a distribuição dos tipos de preconceito relatados pelos participantes que afirmaram já ter sido vítimas de discriminação no exercício da docência. Dos entrevistados que responderam positivamente à questão, 60% indicaram ter sofrido discriminação verbal, enquanto 40% relataram outras formas de preconceito. Não foram registradas respostas nas categorias “discriminação física” e “exclusão social” de forma isolada; contudo, conforme descrito nas observações dos participantes, parte dos casos incluídos na categoria “outros” apresenta características de exclusão indireta, como o isolamento em reuniões ou a resistência de colegas e gestores à implementação de práticas inclusivas.



Fonte: Autor, 2025

A predominância da discriminação verbal confirma um padrão identificado por Franco

(2014), segundo o qual as agressões simbólicas são mais recorrentes e menos passíveis de punição formal no ambiente escolar. Expressões depreciativas, insinuações sobre a vida privada do(a) docente e comentários jocosos acerca da aparência ou do comportamento figuram entre as práticas mais citadas na literatura. Tais condutas, embora por vezes minimizadas como “brincadeiras”, produzem impactos significativos sobre a autoestima e o bem-estar emocional, corroborando o que Butler (2017) define como violência ética: uma forma de opressão que atinge a subjetividade e a dignidade do indivíduo, limitando sua possibilidade de se expressar plenamente no ambiente profissional.

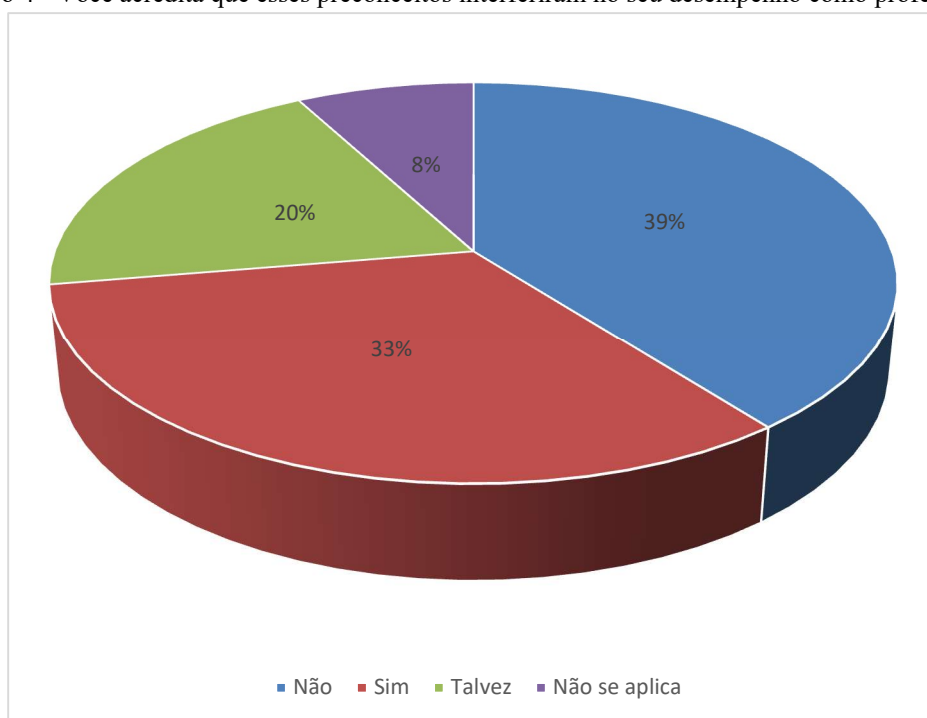
No contexto brasileiro, estudos como os de Guimarães et al. (2023) e levantamentos do Grupo de Trabalho Gênero e Sexualidade da ANPED indicam que, em média, 55% dos(as) docentes LGBTIAPN+ já sofreram algum tipo de discriminação no ambiente escolar, sendo a verbal a mais recorrente. Esse dado está em consonância com os resultados encontrados nesta pesquisa, reforçando a hipótese de que as práticas discursivas discriminatórias ainda se configuram como barreiras estruturais à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O percentual de 40% que declarou “outro tipo de preconceito” merece atenção, pois abrange formas sutis de exclusão que, segundo Moura Fé e Mesquita (2024), compõem um conjunto de microviolências cotidianas. Essas manifestações podem incluir a negação de oportunidades de participação em eventos, a recusa em colaborar em projetos ou o não reconhecimento do mérito profissional, configurando um ambiente hostil de modo menos explícito, porém igualmente prejudicial. Tais microagressões, frequentemente invisibilizadas, exercem efeito cumulativo sobre a trajetória docente, podendo contribuir para a evasão de profissionais LGBTIAPN+ da carreira.

Vale ressaltar que, no recorte racial, docentes não brancos e transgêneros tendem a experimentar uma sobreposição de discriminações, como pontua Oliveira (2018) ao discutir o conceito de trans-existências negras. Nesses casos, as marcas de gênero, sexualidade e “raça” operam de forma interseccional, ampliando a vulnerabilidade e tornando mais complexa a experiência de enfrentamento da discriminação.

O gráfico 4 apresenta a distribuição das respostas à questão sobre se os preconceitos sofridos interferiram no desempenho profissional dos(as) docentes. Os dados revelam que 33% dos entrevistados afirmaram que sim, 39% responderam que não, 20% disseram talvez e 8% indicaram que a questão não se aplicava à sua realidade.

Gráfico 4 - Você acredita que esses preconceitos interferiram no seu desempenho como professor(a)?



Fonte: Autor, 2025

O percentual de 33% que reconhece interferência direta no desempenho profissional é expressivo e demanda atenção, pois indica que um terço dos(as) docentes LGBTIAPN+ entrevistados(as) percebe que o preconceito afetou sua atuação pedagógica. Esse dado encontra respaldo nas conclusões de Moura Fé e Mesquita (2024), que identificam que a hostilidade no ambiente escolar pode comprometer tanto o planejamento quanto a execução das aulas, gerando autossilenciamento, redução da participação em eventos e até absenteísmo. O clima institucional hostil, ainda que velado, influencia o engajamento e a motivação do(a) professor(a), comprometendo a qualidade da mediação didática.

O grupo que respondeu “talvez” (20%) aponta para uma área de incerteza que pode estar associada a impactos indiretos ou não percebidos imediatamente. Segundo Carvalho Filho (2018), as microagressões, por não serem sempre reconhecidas como formas de violência, podem gerar efeitos cumulativos que afetam a saúde mental e a produtividade ao longo do tempo. Esse dado sugere a importância de que pesquisas futuras adotem metodologias qualitativas capazes de aprofundar a compreensão dessas experiências e suas repercussões.

Por outro lado, os 39% que afirmaram que o preconceito não interferiu no desempenho docente revelam a existência de uma parcela de professores(as) que desenvolveu estratégias de resistência e enfrentamento. Butler (2017) e Franco (2014) destacam que a resiliência, nesse contexto, pode estar vinculada a redes de apoio internas ou externas à escola, bem como à

autonomia didática adquirida ao longo da carreira. Contudo, é preciso cautela ao interpretar esse dado, pois a ausência de percepção de impacto não necessariamente significa ausência de prejuízos, podendo apenas indicar que o(a) docente não associa diretamente determinados desafios à discriminação sofrida.

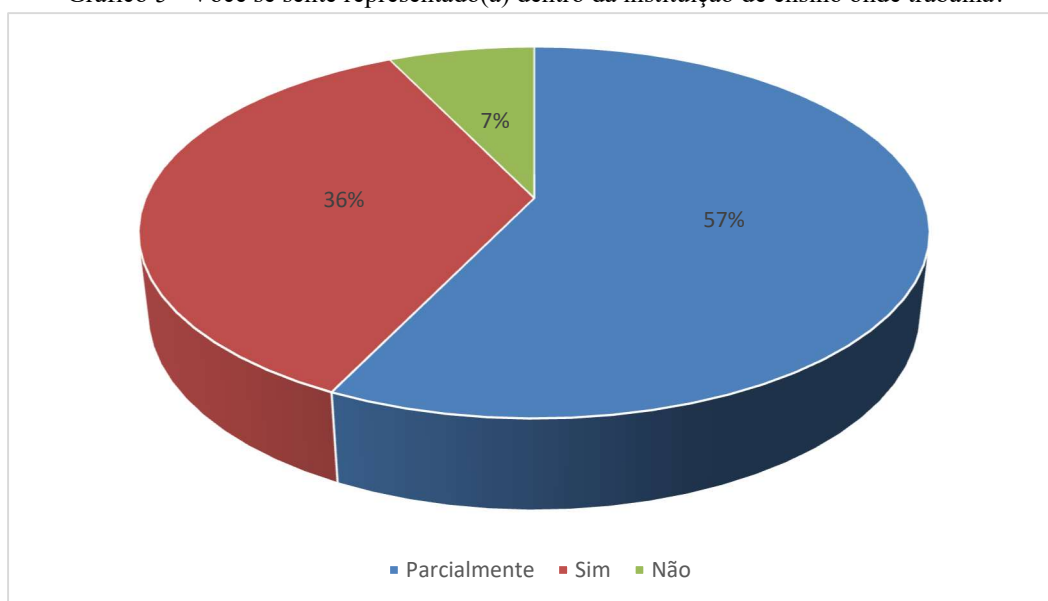
Ainda é importante observar que o percentual de 8% que afirmou “não se aplica” corresponde a docentes que não identificaram ter vivenciado situações de preconceito no ambiente de trabalho. Embora seja um dado minoritário, ele indica que, em alguns contextos escolares, há espaço para relações mais respeitosas e inclusivas. Segundo Guimarães et al. (2023), escolas que possuem projetos institucionais consistentes de educação para a diversidade tendem a apresentar índices mais baixos de relatos de discriminação, reforçando a relevância de políticas escolares proativas e contínuas.

Do ponto de vista legal, a Resolução nº 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (BRASIL, 2015) estabelece diretrizes para promover a igualdade de direitos e de tratamento no ambiente escolar, incluindo medidas de prevenção e combate a preconceitos de orientação sexual e identidade de gênero. No entanto, a implementação efetiva dessas medidas ainda se mostra desigual entre redes e instituições, o que ajuda a explicar as diferenças na percepção de impacto entre os(as) entrevistados(as).

Essa variação nos resultados da Pergunta 5 indica que o preconceito, quando não enfrentado institucionalmente, pode influenciar a carreira de forma subjetiva e silenciosa. As consequências vão desde o desgaste emocional até a evasão da profissão, reforçando a urgência de ações formativas e de políticas de proteção que atuem tanto na prevenção quanto na reparação das violências.

O gráfico 5 revela que 57% dos(as) entrevistados(as) afirmaram sentir-se parcialmente representados(as) dentro da instituição de ensino onde atuam, enquanto 36% disseram não se sentir representados(as) e apenas 7% indicaram sentir-se plenamente representados(as). Esse resultado mostra que a plena representatividade é um fenômeno raro no recorte estudado, evidenciando fragilidades institucionais no reconhecimento e na valorização de identidades diversas.

Gráfico 5 - Você se sente representado(a) dentro da instituição de ensino onde trabalha?



Fonte: Autor, 2025

O dado de 36% que não se sente representado deve ser interpretado com seriedade, pois, conforme explica Oliveira (2018), a ausência de representatividade para pessoas LGBTIAPN+, especialmente no caso de docentes transexuais e travestis negras, não é apenas uma questão simbólica, mas também estrutural. Essa ausência reforça desigualdades históricas, mantém barreiras no acesso a espaços de poder e influencia diretamente a percepção de pertencimento.

Já o percentual de 57% que se sente representado apenas parcialmente aponta para um cenário de representatividade superficial, em que ações institucionais podem até existir — como eventos pontuais ou discursos favoráveis à diversidade —, mas não se consolidam em políticas estruturantes, formação docente contínua ou revisão crítica de práticas pedagógicas e materiais didáticos. Nesse sentido, Mariano e Ferreira (2023) identificam que, muitas vezes, a inclusão de temáticas de gênero e sexualidade nos documentos escolares ocorre de forma fragmentada e sem efetiva integração à prática educativa.

Os 7% que se sentem plenamente representados demonstram que há experiências institucionais positivas, possivelmente vinculadas a ambientes escolares com projetos pedagógicos mais inclusivos, aplicação de legislações como a Lei nº 13.005/2014 (PNE) e adoção de medidas previstas na Resolução nº 12/2015. Entretanto, esse número ainda é muito reduzido e não representa a realidade da maioria dos(as) docentes LGBTIAPN+.

Segundo Guimarães et al. (2023), a presença de docentes LGBTIAPN+ de forma visível e assumida dentro da escola cumpre uma função simbólica poderosa, servindo de referência

para estudantes que compartilham dessas identidades e para a construção de uma cultura escolar menos excludente. Esse papel de modelo positivo é fundamental para combater estereótipos e ampliar o letramento sobre diversidade.

No entanto, a falta de representatividade não afeta apenas os(as) professores(as), mas também o corpo discente. Estudos como o de Cerqueira e Mendes (2023) apontam que, quando a diversidade não é legitimada institucionalmente, cria-se um ambiente em que expressões de preconceito e exclusão se tornam mais toleradas, mesmo que de forma implícita. Isso contribui para a manutenção de uma cultura escolar que silencia identidades dissidentes.

Além disso, a representatividade docente está ligada a fatores como cor/“raça”, identidade de gênero, orientação sexual e tempo de carreira. No Brasil, conforme dados do IBGE (2022), apenas uma minoria dos(as) profissionais da educação se identifica publicamente como LGBTIAPN+, e essa proporção é ainda menor quando se consideram recortes interseccionais como “raça” e gênero, o que reforça o caráter de minoria dentro da minoria.

Os resultados obtidos para a Pergunta 7 indicam que uma ampla maioria dos(as) docentes participantes considera que a ausência de representatividade LGBTIAPN+ no corpo escolar afeta de maneira significativa a percepção que os(as) estudantes constroem sobre diversidade e inclusão. Os dados mostram que 84% responderam “Sim”, 12% “Não” e 4% “Não tenho certeza”.

Esse cenário confirma o que apontam Guimarães et al. (2023) ao analisar projetos pedagógicos: a presença ou ausência de profissionais LGBTIAPN+ visíveis na escola influencia diretamente a formação cidadã, pois a vivência cotidiana com diferentes expressões de gênero e sexualidade amplia o repertório social dos estudantes e promove o respeito às diferenças.

O dado de 84% evidencia que os(as) professores(as) reconhecem o papel da representatividade como fator de quebra de estereótipos. Quando o(a) aluno(a) vê, no espaço escolar, profissionais que se assumem como parte da comunidade LGBTIAPN+, passa a ter referências concretas que contrastam com discursos discriminatórios frequentemente reproduzidos na sociedade. Para Moura Fé e Mesquita (2024), essa visibilidade rompe paradigmas históricos de abjeção e abre caminho para o exercício pleno da dignidade.

Por outro lado, os 12% que responderam “Não” indicam que ainda há, entre alguns docentes, a percepção de que o impacto da representatividade é limitado ou secundário, possivelmente por acreditarem que o respeito e a inclusão dependam mais de conteúdos curriculares e práticas pedagógicas do que de referências identitárias no corpo docente. Essa visão, no entanto, é relativizada por pesquisas como a de Cerqueira e Mendes (2023), que

reforçam que a inclusão efetiva depende de um trabalho pedagógico articulado entre representatividade, currículo e políticas institucionais.

Já os 4% que responderam “Não tenho certeza” revelam um grupo que, possivelmente, reconhece a importância do tema, mas carece de referências empíricas ou formação específica para avaliar o alcance real dessa influência. Isso reforça a necessidade de formação continuada em diversidade sexual e de gênero, prevista em documentos como a Resolução nº 12/2015, que estabelece diretrizes para a promoção de políticas públicas de respeito à comunidade LGBTIAPN+.

Pesquisas nacionais corroboram esses dados. Levantamento da UNESCO (2022) sobre bullying homofóbico nas escolas brasileiras mostra que estudantes que não possuem nenhuma referência LGBTIAPN+ entre seus(suas) professores(as) têm até 40% mais chances de manter atitudes discriminatórias em relação a colegas LGBTIAPN+. Além disso, a presença de docentes assumidamente LGBTIAPN+ está associada a maior engajamento dos(as) alunos(as) em ações de inclusão e ao fortalecimento de espaços de diálogo sobre diversidade.

Outro aspecto importante é que a representatividade docente atua como elemento formador de identidades. Oliveira (2018) destaca que, para estudantes trans e travestis, encontrar no corpo escolar figuras que compartilham de experiências semelhantes é um fator de proteção emocional e de estímulo à permanência escolar. Esse efeito se estende também a estudantes cisgêneros e heterossexuais, pois o contato com a diversidade contribui para o desenvolvimento da empatia e de habilidades socioemocionais.

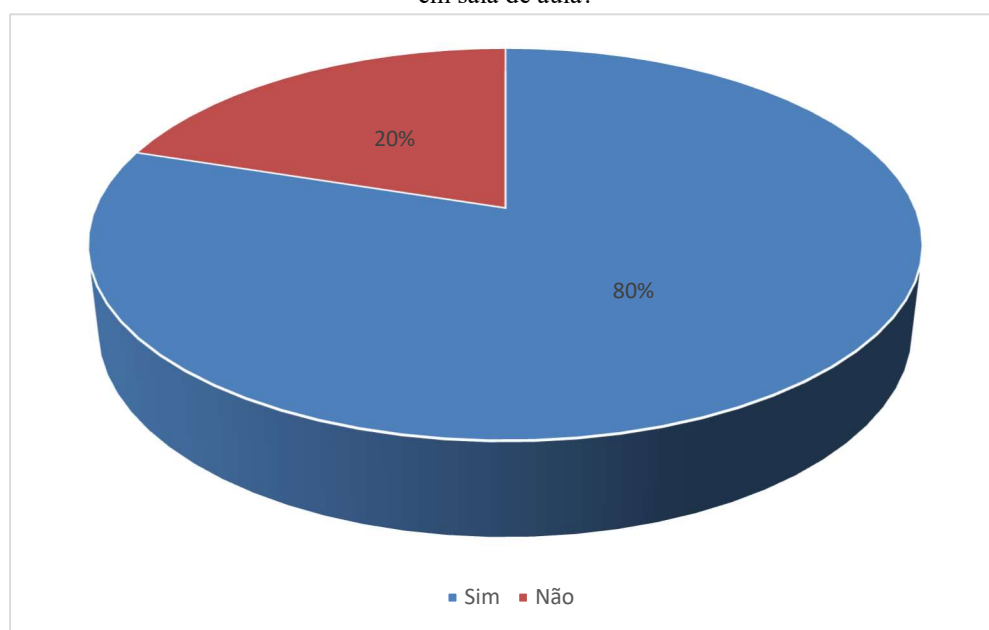
Do ponto de vista legal, a Lei nº 13.005/2014 (PNE) e o Decreto nº 5.397/2005 apontam a necessidade de que a escola seja um espaço de promoção dos direitos humanos, valorizando a diversidade como princípio educativo. Isso implica reconhecer que a falta de representatividade não é apenas uma questão simbólica, mas também uma falha na implementação de políticas educacionais previstas em lei.

Portanto, a análise dos dados da Pergunta 7 demonstra que a maior parte dos(as) docentes compreende que a representatividade exerce efeito direto sobre a construção de uma cultura escolar inclusiva. A superação dessa lacuna passa pela contratação e valorização de profissionais LGBTIAPN+, pela revisão crítica de materiais didáticos, pela formação docente em gênero e sexualidade e pela implementação efetiva das políticas públicas existentes.

A oitava pergunta investigou se os(as) docentes já haviam enfrentado algum tipo de resistência ao tratar, em sala de aula, de temas relacionados à diversidade e à inclusão. Conforme exposto no gráfico 6, 80% dos(as) participantes afirmaram “Sim”, enquanto 20%

disseram “Não”. Esse dado indica que a maioria absoluta já se deparou com barreiras ao tentar trabalhar tais conteúdos, o que reforça a necessidade de discutir não apenas o conteúdo curricular, mas também as dinâmicas culturais e institucionais que permeiam o espaço escolar.

Gráfico 6 - Você já enfrentou algum tipo de resistência ao abordar questões relacionadas à diversidade e inclusão em sala de aula?



Fonte: Autor, 2025

Esse cenário não é isolado. Segundo levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2023, aproximadamente 72% dos(as) professores(as) brasileiros(as) que trataram de temas ligados à diversidade afirmaram ter enfrentado resistência por parte de alunos(as), famílias ou até mesmo da gestão escolar. Essa resistência, muitas vezes, está enraizada em valores pessoais, concepções religiosas ou falta de preparo para lidar com temáticas de gênero e sexualidade, o que reforça a importância de políticas formativas continuadas, conforme defendem Mariano e Ferreira (2023).

Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018) enfatiza que a resistência a discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas não se limita à rejeição do conteúdo, mas constitui uma manifestação da tentativa de silenciar identidades dissidentes, especialmente quando se trata de corpos não brancos e trans. Assim, o fato de quatro em cada cinco professores(as) terem vivenciado esse tipo de situação evidencia não apenas um obstáculo pedagógico, mas também uma barreira cultural e política que impacta diretamente o direito à educação inclusiva e

equitativa, previsto no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

As questões 9 e 10 buscaram compreender, respectivamente, a percepção dos(as) docentes sobre a importância da representatividade de professores(as) LGBTIAPN+ e se a ausência dessa representatividade pode afetar o ambiente educacional de forma negativa. Os resultados foram unânimes: todos(as) os(as) 15 entrevistados(as) (100%) afirmaram que essa representatividade é importante e que sua ausência pode, sim, gerar impactos negativos.

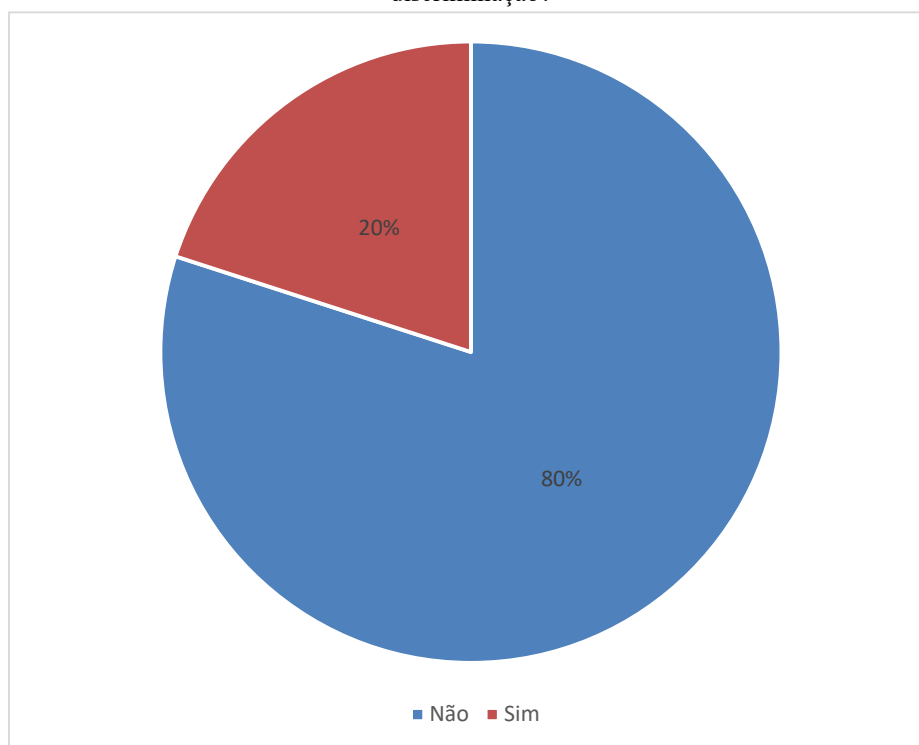
Tal unanimidade reforça o consenso entre os(as) participantes de que a presença de professores(as) LGBTIAPN+ no corpo docente não se restringe a um marcador identitário, mas desempenha papel formativo no sentido mais amplo. Moura Fé e Mesquita (2024) argumentam que a atuação de professoras trans e travestis redefine paradigmas, deslocando-as da abjeção social para a dignidade, criando referências positivas e concretas para estudantes que compartilham ou se identificam com essas vivências.

No mesmo sentido, Franco (2014) sustenta que a representatividade em sala de aula promove um duplo efeito: para alunos(as) LGBTIAPN+, funciona como espelho e validação de suas identidades; para alunos(as) não pertencentes a esse grupo, contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Butler (2017) amplia essa análise ao afirmar que a presença de sujeitos dissidentes nos espaços formais de poder e conhecimento, como a escola, constitui um ato de resistência política contra a normatividade compulsória.

O reconhecimento de que a falta dessa representatividade pode impactar negativamente o ambiente educacional indica que os(as) entrevistados(as) compreendem a escola como um espaço de produção de subjetividades. A ausência de diversidade no corpo docente tende a perpetuar a invisibilidade e a contribuir para a marginalização de determinados grupos, em desacordo com a Resolução nº 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT, que estabelece diretrizes para a promoção da igualdade e da cidadania dessa população no Brasil.

A décima primeira pergunta investigou se os(as) professores(as) já haviam buscado apoio ou suporte da instituição em casos de preconceito ou discriminação. Conforme apresentado no gráfico 7, 80% dos(as) respondentes afirmaram “Não”, enquanto apenas 20% indicaram “Sim”. Esses números revelam um dado preocupante: a maioria dos(as) docentes nunca recorreu à instituição para tratar de questões de preconceito, o que pode indicar ausência de canais formais de denúncia, falta de confiança nos mecanismos existentes ou percepção de que não haveria acolhimento adequado.

Gráfico 7 - Você já buscou apoio ou suporte da instituição em relação a questões de preconceito ou discriminação?



Fonte: Autor, 2025

Estudos de Guimarães et al. (2023) mostram que, mesmo em instituições que possuem normativas internas para combater a discriminação, muitos(as) professores(as) desconhecem os procedimentos ou não se sentem confortáveis para acioná-los. Essa realidade é reforçada por Marshall (2018), ao relatar que docentes LGBTIAPN+ frequentemente desenvolvem estratégias próprias de enfrentamento, evitando recorrer a instâncias institucionais por medo de retaliação, invisibilização ou banalização da denúncia.

Dados do Observatório Nacional de Educação Básica (2024) indicam que, no Brasil, apenas 37% das escolas públicas possuem protocolos formais para lidar com casos de discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero. Essa lacuna normativa e operacional dificulta a construção de um ambiente escolar efetivamente seguro e inclusivo.

Do ponto de vista jurídico, vale lembrar que o Supremo Tribunal Federal (STF) equiparou, em 2023, as ofensas contra pessoas LGBTIAPN+ ao crime de injúria racial, o que amplia a possibilidade de responsabilização em casos de discriminação.

A última pergunta buscou avaliar o interesse dos(as) participantes em aprofundar a discussão por meio de entrevistas qualitativas. O resultado foi unânime: 100% dos(as) 15

entrevistados(as) demonstraram interesse em participar de uma etapa subsequente, voltada a explorar de forma mais minuciosa as questões de diversidade, inclusão e representatividade.

Esse dado é metodologicamente relevante, pois abre a possibilidade de complementação do presente estudo com informações de maior densidade interpretativa, que permitam compreender não apenas a frequência dos fenômenos, mas também suas nuances e significados subjetivos. Carvalho Filho (2018) ressalta que as narrativas de vida de professores(as) LGBTIAPN+ revelam camadas de experiência que dificilmente emergem em questionários estruturados, oferecendo material valioso para a análise interseccional de gênero, sexualidade, “raça” e classe.

A disposição para conceder entrevistas também indica que o grupo participante reconhece a relevância do tema e se mostra motivado a contribuir para a produção de conhecimento capaz de impactar positivamente o ambiente escolar. Freud (1905/2017) já destacava que a verbalização das experiências vividas é um processo não apenas comunicativo, mas também elaborativo, que contribui para a reelaboração de vivências e para a construção de novas compreensões de si e do outro.

A análise conjunta das perguntas 8 a 12 permite traçar um panorama consistente sobre os desafios e percepções dos(as) docentes em relação à diversidade e à representatividade no ambiente escolar. Em primeiro lugar, o fato de 80% já terem enfrentado resistência ao abordar o tema e de 80% nunca terem buscado apoio institucional sugere a existência de um ciclo problemático: os(as) professores(as) enfrentam barreiras, mas não encontram (ou não percebem) canais adequados para lidar com elas. Isso reforça a necessidade de que as instituições de ensino implementem políticas claras e eficazes de enfrentamento à discriminação, aliadas a formações continuadas que capacitem docentes e equipes gestoras para agir de forma assertiva.

O consenso absoluto quanto à importância da representatividade LGBTIAPN+ no corpo docente e ao impacto negativo de sua ausência reforça o que Oliveira (2018) e Moura Fé e Mesquita (2024) já indicam: a presença de professores(as) com diferentes identidades de gênero e orientações sexuais é um fator formador, que amplia horizontes, questiona estereótipos e contribui para a consolidação de um ambiente escolar mais democrático.

Portanto, os dados analisados evidenciam que a luta por um ambiente educacional inclusivo e representativo não se restringe a ações pontuais, mas requer mudanças estruturais, institucionais e culturais, sustentadas por formação continuada, protocolos de acolhimento eficazes e valorização da pluralidade de identidades no magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender, de forma abrangente, as percepções, experiências e desafios enfrentados por professores no que diz respeito à diversidade, à inclusão e à representatividade de pessoas LGBTIAPN+ no contexto escolar. A análise das respostas obtidas revelou um conjunto de dados que expõem não apenas as barreiras ainda presentes no cotidiano docente, mas também as potencialidades e oportunidades para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, seguro e plural.

Um dos pontos mais evidentes é que a resistência ao tratamento de temas ligados à diversidade e à inclusão ainda se manifesta de forma significativa nas escolas. A constatação de que a maioria dos participantes já enfrentou algum tipo de barreira ou objeção ao abordar esses assuntos demonstra que o espaço escolar, embora pautado pelo discurso da formação integral e cidadã, ainda encontra entraves para lidar de forma aberta e construtiva com questões que fogem à norma heteronormativa e aos padrões culturais dominantes. Tal cenário sugere que a inclusão não se limita à presença física ou ao respeito formal às diferenças, mas depende de uma transformação cultural mais profunda, que alcance todos os atores da comunidade escolar.

Outro achado relevante diz respeito à importância atribuída pelos participantes à representatividade de professores LGBTIAPN+ para os alunos. Houve consenso de que essa presença é um fator positivo e essencial para o fortalecimento de um ambiente mais respeitoso e acolhedor. A representatividade contribui para a ampliação de referências positivas, para o combate a estereótipos e para a criação de um espaço onde a pluralidade é vista como valor. Quando os alunos têm contato com profissionais que expressam diferentes identidades de gênero e orientações sexuais, amplia-se a possibilidade de diálogo, compreensão e respeito, o que impacta diretamente o clima escolar e a formação cidadã.

A percepção generalizada de que a falta de representatividade afeta negativamente o ambiente educacional reforça a necessidade de estratégias institucionais para garantir diversidade no corpo docente. Escolas com quadros homogêneos tendem a reproduzir, mesmo que involuntariamente, padrões excludentes, dificultando que estudantes que fogem à norma social se sintam acolhidos. Isso pode impactar seu desempenho acadêmico, sua autoestima e seu engajamento com a vida escolar. Nesse sentido, a contratação e valorização de profissionais LGBTIAPN+ não devem ser vistas apenas como ações afirmativas, mas como elementos estruturantes de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Notou-se que a maioria dos professores nunca buscou apoio institucional em situações de preconceito ou discriminação. Essa ausência de procura pode estar associada a diversos fatores: inexistência de protocolos claros, descrença na efetividade dos mecanismos disponíveis, medo de represálias ou simplesmente desconhecimento sobre como proceder. Esse dado é preocupante porque revela uma lacuna na rede de proteção e no amparo institucional que deveria estar disponível a todos os docentes. Sem canais de comunicação seguros, ágeis e confiáveis, os casos de discriminação tendem a ser silenciados, perpetuando o ciclo de violência e exclusão.

Por outro lado, o interesse unânime dos participantes em colaborar com uma nova etapa da pesquisa, por meio de entrevistas qualitativas, demonstra um alto nível de engajamento e disposição para contribuir com reflexões mais profundas sobre o tema. Esse dado sinaliza que há um espaço fértil para ampliar o debate, coletar narrativas pessoais e compreender de forma mais detalhada como as questões de diversidade e inclusão se manifestam nas práticas pedagógicas, nas interações com os estudantes e nas relações institucionais.

A análise conjunta dos achados revela a urgência de se instituírem ações variadas e complementares. A primeira diz respeito ao aprimoramento dos programas de formação continuada voltados aos docentes, de modo que esses profissionais estejam mais capacitados para tratar questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero de maneira segura, embasada e sensível. A segunda envolve a elaboração e a ampla publicização de diretrizes institucionais consistentes para o enfrentamento de episódios de preconceito e discriminação, assegurando que professores e estudantes disponham de instrumentos efetivos de proteção, acolhimento e registro de denúncias. A terceira refere-se à implementação de políticas que promovam a valorização da representatividade no quadro docente, garantindo que a diversidade seja não apenas admitida, mas reconhecida como componente formativo e recurso pedagógico relevante.

O estudo evidencia que a discussão sobre diversidade e representatividade precisa ser incorporada de forma transversal ao projeto político-pedagógico das instituições de ensino. Isso implica que o tema não deve ficar restrito a eventos pontuais ou disciplinas específicas, mas estar presente em todas as práticas educativas, permeando desde o currículo formal até as ações do cotidiano escolar. Tal abordagem favorece a naturalização do respeito às diferenças e contribui para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais aberta e inclusiva.

É importante destacar que, embora o levantamento tenha sido realizado com um grupo específico de docentes, as questões levantadas possuem alcance mais amplo, refletindo uma realidade que, com variações regionais e institucionais, se repete em diferentes contextos educacionais do país. Os resultados, portanto, podem servir como referência para que outras escolas, redes de ensino e gestores públicos reflitam sobre seus próprios desafios e elaborem estratégias mais efetivas de promoção da diversidade e do combate à discriminação. A partir dessa análise, fica evidente que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige um processo contínuo de diálogo, formação e transformação cultural.

O caminho do retorno a que este estudo se propõe não se restringe apenas à entrega de resultados acadêmicos, mas também à devolutiva às escolas participantes e aos próprios docentes envolvidos. Esse movimento de retorno é essencial para que as vozes dos professores LGBTIAPN+ não permaneçam apenas registradas no campo da pesquisa, mas se convertam em instrumento de reflexão coletiva e de mudança dentro das instituições. Ao compartilhar as conclusões com a comunidade escolar, busca-se criar um ciclo de retroalimentação, no qual os dados levantados possam contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e para o fortalecimento da autoestima e do reconhecimento desses profissionais em seu cotidiano.

Outro ponto relevante foi a aplicação do questionário e das entrevistas semiestruturadas, que se configurou como um momento de escuta e de construção de confiança entre pesquisador e participantes. Mais do que um instrumento técnico de coleta de informações, o questionário serviu como espaço de expressão, onde os docentes puderam relatar suas experiências, dores e estratégias de resistência. Essa etapa revelou que muitos professores, até então silenciados em seus ambientes de trabalho, encontraram na pesquisa uma oportunidade de serem ouvidos e de se reconhecerem como sujeitos coletivos de luta e transformação. Assim, o questionário ultrapassou sua função metodológica e se consolidou como um dispositivo político e simbólico de validação de identidades.

No percurso investigativo, não se pode deixar de mencionar as dificuldades enfrentadas. Entre elas, destacam-se a resistência inicial de alguns gestores escolares em autorizar a realização das entrevistas, o receio de certos docentes em expor suas vivências por medo de retaliações, bem como as barreiras logísticas de conciliar os horários de coleta de dados com a rotina escolar. Além disso, o enfrentamento do preconceito e do estigma social se fez presente não apenas como objeto de estudo, mas também como desafio prático,

exigindo do pesquisador uma postura ética, paciente e acolhedora para conduzir o processo de forma respeitosa. Essas dificuldades, longe de deslegitimar o estudo, reafirmam a necessidade de pesquisas que deem visibilidade a essas experiências e que apontem para a urgência de medidas institucionais de proteção e valorização.

É igualmente fundamental reconhecer as limitações da pesquisa. Por se tratar de um estudo qualitativo e de recorte específico em um município, os resultados não podem ser generalizados para toda a realidade nacional. O número restrito de participantes e a concentração em escolas da rede municipal também delimitam o alcance dos achados. Entretanto, tais limitações não diminuem a relevância do estudo, mas indicam a necessidade de novas pesquisas em outros contextos e com metodologias complementares. A pluralidade de experiências e realidades docentes LGBTIAPN+ ainda carece de maior visibilidade na produção acadêmica brasileira, e esta pesquisa se soma ao esforço de preencher essa lacuna.

Em síntese, os dados apresentados mostram que, embora haja reconhecimento da importância da representatividade e da inclusão, ainda existe um caminho considerável a ser percorrido para que tais princípios sejam plenamente incorporados à prática escolar. As resistências enfrentadas pelos professores, a ausência de apoio institucional efetivo e a pouca diversidade nos quadros docentes são indicadores de que mudanças estruturais e culturais precisam ser implementadas. A superação dessas barreiras passa necessariamente pela valorização da diversidade como princípio pedagógico e político, pela formação continuada dos profissionais da educação e pelo fortalecimento de políticas públicas voltadas ao respeito e à equidade.

O estudo conclui que um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo depende da ação integrada de todos os envolvidos: professores, gestores, estudantes, famílias e poder público. Requer também um compromisso constante com a formação, a valorização da diversidade e o combate a todas as formas de preconceito. Somente assim será possível garantir que a escola cumpra plenamente sua função social de formar cidadãos críticos, conscientes e respeitosos, capazes de conviver em uma sociedade plural e democrática.

Por fim, como encerramento reflexivo, é válido reafirmar que a pesquisa não se encerra em si mesma, mas abre caminhos para o futuro. O retorno às escolas com as conclusões deste estudo simboliza um gesto ético de compromisso com aqueles que emprestaram suas vozes à investigação. O questionário aplicado, as dificuldades enfrentadas e as limitações reconhecidas convergem para uma constatação maior: a luta por uma educação inclusiva é contínua, e cada passo dado deve ser compreendido como parte de um

processo histórico de resistência.

A partir dos resultados e reflexões obtidos, percebe-se que a escola, enquanto instituição social, opera como espelho e, ao mesmo tempo, como dispositivo de poder. Tal constatação dialoga com Foucault (1988), para quem as instituições produzem discursos de verdade que regulam comportamentos e definem quem pode ou não ser reconhecido como sujeito legítimo. Nesse sentido, o espaço escolar torna-se um campo privilegiado para observar as tensões entre normalização e resistência, entre silenciamento e expressão, entre invisibilidade e visibilidade.

Os dados analisados revelam que o enfrentamento das práticas discriminatórias não depende apenas de políticas externas ou normativas legais, mas sobretudo da disposição interna das escolas em revisitar suas culturas institucionais. É necessário compreender que a inclusão não é um ato administrativo, mas um processo político-pedagógico contínuo. Isso exige reconhecer os múltiplos modos de ser e existir presentes na comunidade escolar, criando condições para que cada identidade possa florescer sem medo, culpa ou censura.

Ademais, o estudo reitera que as práticas docentes são atravessadas por dimensões emocionais e simbólicas. Professores LGBTIAPN+ não apenas ensinam conteúdos, mas também encarnam narrativas de resistência. Cada gesto, cada fala e cada silêncio carregam marcas da luta por reconhecimento, tal como descreve Butler (2017) ao tratar da performatividade de gênero. Assim, o cotidiano escolar é também um espaço de construção de subjetividades, no qual os corpos dissidentes reafirmam, dia após dia, o direito de existir e educar.

A pesquisa também evidencia que a ausência de políticas de formação continuada em gênero e sexualidade contribui para a manutenção de lacunas no preparo docente. A formação inicial, muitas vezes distante das demandas concretas da escola contemporânea, raramente contempla discussões profundas sobre diversidade. A formação permanente, por sua vez, precisa ultrapassar o caráter meramente informativo, tornando-se espaço de problematização crítica, de escuta e de trocas de experiências.

Outro ponto que merece reflexão é o papel das famílias e da comunidade no processo de inclusão. A resistência de alguns grupos sociais à abordagem da diversidade sexual e de gênero reflete não apenas divergências de valores, mas também o desconhecimento e a falta de diálogo. A escola, nesse contexto, assume a tarefa ética de promover mediações e de reafirmar os princípios constitucionais da igualdade e do respeito.

A abertura para o diálogo não significa imposição de ideologias, mas a garantia do direito de todos os alunos a uma educação livre de preconceitos.

O estudo aponta, ainda, para a importância de se repensar o conceito de representatividade. Não se trata apenas da presença numérica de professores LGBTIAPN+ nos quadros escolares, mas do reconhecimento simbólico de suas trajetórias e contribuições. A representatividade deve ser compreendida como prática cotidiana, como linguagem de convivência e partilha. Ela se concretiza quando a diferença é vivida como potência educativa, quando o outro é reconhecido não como exceção, mas como parte constitutiva do humano.

Por fim, é fundamental compreender que a luta por inclusão e diversidade é também uma luta estética e ética. Estética, porque implica uma nova sensibilidade diante do outro, uma forma de perceber e acolher as diferenças; e ética, porque exige o compromisso com a justiça e a equidade. Assim, pensar uma educação inclusiva é pensar uma educação que produz beleza, que afirma vidas e que resiste às formas de apagamento e opressão.

Dessa forma, o presente estudo reafirma a urgência de que as redes de ensino brasileiras avancem na consolidação de políticas educacionais que considerem a diversidade sexual e de gênero como eixo transversal da formação humana. Que a escola, espaço de encontro e construção coletiva, possa finalmente tornar-se o lugar onde todos e todas — sem exceção — possam aprender, ensinar e existir em plenitude.

REFERÊNCIAS

ABMES. **Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018**. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2344#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%20FCP%20n%C2%BA%201%2C%20DE%2019%20DE%20JANEIRO%20DE%202018&text=Define%20o%20uso%20do%20nome,Altera%3A%20N%C3%A3o%20altera%20nenhum%20Legisla%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 17 mai. 2025.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011

BENTO, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

BERTOLINI, L. P. **LGBTQIAPN+: conceito e importância do reconhecimento social**. Anais do 20º Encontro Científico Cultural Interinstitucional, 2022.

BORILLO, D. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.397, de 22 de março de 2005**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5397.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.397%20DE%2022%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202005.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20composi%C3%A7%C3%A3o%2C%20compet%C3%Aancia,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: 17 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17 mai. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/old/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>. Acesso em: 17 mai. 2025.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CALIXTO, T. G. FRANÇA M. H. O. **LGBTfobia no ambiente escolar: desafios da prática docente**. Universidade Federal da Paraíba. 3º CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2016. Natal: RN.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula - gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã. 1999.

CARVALHO FILHO, E. G. **Minha vida daria um filme?: geografias de vida em territórios de corpos, gêneros e sexualidades** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2018.

CERQUEIRA, C. O. MENDES, M. P. L. Educação sexual nos documentos oficiais: uma breve análise. **Educação em Foco**, ano 26, n. 49 –Mai./ Jul. 2023.

CÉSAR, M. R. A. “Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras”. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum, 1989, p. 538–554.

EDU. **Três Lagoas**. Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/5008305-tres-lagoas/ideb/escolas?ciclo_id=AF&dependencia_id=3&ano=2023&order=nome&by=asc. Acesso em: 17 mai. 2025.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. São Paulo: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. São Paulo: Graal, 2010.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FRANCO, N. **A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero**. Dissertação (Mestrado em 2009) Universidade Federal (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, 2009.

FRANCO, N. Professoras **Trans Brasileiras**: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar, 268 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia – UFU -2014.

FREUD, S. **O Chiste e sua relação com o inconsciente (1905)**. Tradução: Fernando Costa Mattos; Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

GALINDO, J. S. W. O; MWEWA, C. M. Perceptions of Violence in Universities: Contextual Panoramas. **Espesgesia**, v. 12, n. 1, p. e120103-e120103, 2025.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUIMARÃES, E. B. M. et al. Analyzing course pedagogic projects: gender and sexuality in

teacher education. **Educação em Revista**, v. 39, p. e41675, 2023.

HALL, S. **A identidade cultural na pós- modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997^a.

HARAWAY, D. **Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza**. Manuel Talens. Valencia: Madrid: Ediciones Catedra, 1995.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Censo 2010**: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14244-asi-censo-2010-numero-de-catolicos-cai-e-aumenta-o-de-evangelicos-espíritas-e-sem-religiao>. Acesso em: 17 mai. 2025.

IBGE. **Três Lagoas**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/tres-lagoas/panorama>. Acesso em: 17 mai. 2025.

JUNQUEIRA, J. D. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: _____. (orgs). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009. p. 161 – 194.

LIONÇO, T. DINIZ, D. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: _____. (orgs). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres : EdUnB, 2009. p. 9 – 14.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Currículo gênero e sexualidade: O “normal”, o “o diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003. p. 41-52.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.

_____. Teoria queer. Uma política Pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, Florianópolis, p. 541 – 553, 2001.

MARIANO, A. L. S; FERREIRA, L. B. Relações de gênero e sexualidade em livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental: um estudo de caso em uma escola de Ilícinea-MG. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, e-20111.034, 2023.

MARSHALL, M. C. Docentes abriendo las puertas del clóset: narrativas de resistencias y apropiaciones a la heteronormatividad en profesores homosexuales. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 12, n. 1, p. 57–78, 2018.

MDH. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9003>. Acesso em: 17 mai. 2025.

MELO, L. GROSSI, M. P. UZIEL A. P. A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 159 – 182.

Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Caderno de orientação sexual dos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: Autor. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2025.

MOLINA, L. **Professores homossexuais**: suas vivências frente à comunidade escolar. Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

MOURA FÉ, A; MESQUITA, R. F. Professoras transgêneros e travestis: redefinindo paradigmas da abjeção a dignidade. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, v. 22, n. 5, p. e4526-e4526, 2024.

MUNANGA, K. The world and diversity: issues in debate. **Estudos Avançados**, v. 36, p. 117-129, 2022.

MWEWA, C. M; MATOS, P. F. Education for an anti-racist personality: because racism is not born with the child. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, 2022.

NUNES, C. SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, M. R. G. Transexistências negras: o lugar de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil e em África até o século XIX. In: _____. **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa (ações) nos espaços de educação**. Organização Paula Regina Costa Ribeiro, Joanalira Corpes Magalhães, Fernando Seffener e Teresa Vilaça. Rio Grande: Editora da FURG, 2018. p. 68-88.

PAULA, G. G. B; MORAIS, R. S. **Um estudo das representações sociais de professores LGBTIAPN+ sobre a escola**. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/51027/1/GuilhermeTCC2_Artigo.pdf. Acesso em: 17 mai. 2025.

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. **Sexualidade e educação sexual na percepção docente**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 205-224, jan./mar. 2012. Editora UFPR

RIBEIRO, M. O. **A sexualidade segundo Michel Foucault**: uma contribuição para a enfermagem. **Rev. Esc. Enf**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 358-63, dez. 1999.

RIOS, R. R. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (org.). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 53 - 84.

SANTOS, D.B.C. **Docências Trans***: entre a decência e a abjeção. IN: Reunião Anual da ANPED, 38ª, 2017. São Luís.

SEFFNER, F. Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: SOARES, G. F.; SILVA, M. R. S. da; RIBEIRO, P. R. C. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: FURG, 2006. p. 85-94.

SILVA, A. S.; BARBOZA, R. **Diversidade sexual, Gênero e Exclusão Social na produção da Consciência Política de Travestis**. Athenea Digital, 8, 27- 49. 2005.

SILVA, F.A. F. **Narrativas de professores homossexuais na docência e no cotidiano escolar**. Encontro de pesquisa educacional de Pernambuco. Garanhuns: 2014.

STAKE, R. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF equipara ofensas contra pessoas LGBTIAPN+ a crime de injúria racial**. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=512663&ori=1#:~:text=O%20Plen%C3%A1rio%20do%20Supremo%20Tribunal,ser%20enquadrados%20como%20inj%C3%BAria%20racial>. Acesso em: 17 mai. 2025.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

UFG. **Portaria nº 4.032, de 24 de novembro de 2005**. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/pplgbt-25.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2025.

WEINBERG, G. **Society and the Healthy Homosexual**. Nova York: Saint Martins Press, 1972. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=HIEB43XwI9IC&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 20 mai 2025.

WOLCOTT, H. F. "Posturing in qualitative inquiry", in M. LeCompte, D. Millroy e J. Preissle (Ed.). **The Handbook of Qualitative Research in Education**. (3-52). San Diego. Academic Press. 1992

ANEXOS

Questionário semiestruturado para realização de entrevista com docentes.

1- Em qual letra da sigla LGBTIAPN+ você se identifica?

- a) Lésbica
- b) Gay
- c) Bissexual
- d) Travesti
- e) Transexual
- f) Queer
- g) Intersexual
- h) Assexual
- i) Pansexual
- j) Outra (por favor, especifique)

2- Qual a sua idade e o gênero que você se identifica?

3- Durante sua atuação profissional como docente, você já enfrentou algum tipo de preconceito relacionado à sua identidade de gênero ou orientação sexual?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tenho certeza

4- Se sim, qual foi o tipo de preconceito que você enfrentou?

- a) Discriminação verbal
- b) Discriminação física
- c) Exclusão social
- d) Outros (por favor, especifique)

5- Você acredita que esses preconceitos interferiram no seu desempenho como professor(a)?

- a) Sim
- b) Não

c) Talvez

6-Você se sente representado(a) dentro da instituição de ensino onde trabalha?

a) Sim, completamente

b) Parcialmente

c) Não, de forma alguma

7-Você acredita que a falta de representatividade afeta a percepção dos estudantes sobre diversidade e inclusão?

a) Sim

b) Não

c) Não tenho certeza

8-Você já enfrentou algum tipo de resistência ao abordar questões relacionadas à diversidade e inclusão em sala de aula?

a) Sim

b) Não

c) Não tenho certeza

9-Em sua opinião, qual é a importância da representatividade de professores LGBTIAPN+ para os alunos?

a) Muito importante

b) Importante

c) Pouco importante

d) Sem importância

10-Você acredita que a falta de representatividade pode afetar o ambiente educacional de forma negativa?

a) Sim

b) Não

c) Talvez

11-Você já buscou apoio ou suporte da instituição em relação a questões de preconceito ou discriminação?

a) Sim

b) Não

c) Não precisei

12- Você aceitaria participar de uma nova pesquisa mais aprofundada em modelo de entrevista?