

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADES - PPGREC**

Gilvania Oliveira Ferreira

**CORPOS (IN)SUBMISSOS: Relações étnicas e sexualidades
dissidentes em narrativas Docentes e Discentes.**

JEQUIÉ – BAHIA

2026

Gilvania Oliveira Ferreira

**CORPOS (IN)SUBMISSOS: Relações étnicas e sexualidades
dissidentes em narrativas Docentes e Discentes.**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Relações Étnicas e Contemporaneidades
– PPGREC da Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, como parte das
exigências para a obtenção do título de
Mestre em Relações Étnicas e
Contemporaneidades.

Orientador: Prof. Dr. Aroldo Santos Fernandes Júnior

JEQUIÉ – BAHIA

2026

F383c Ferreira, Gilvania Oliveira.

Corpos (in)submissos: relações étnicas e sexualidades dissidentes em narrativas docentes e discentes / Gilvania Oliveira Ferreira. - 2026.

131f.: il., color.

Orientador(a): Prof. Dr. Aroldo Santos Fernandes Júnior.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Jequié, 2026.

Inclui referências.

1. Autoetnografia. 2. Relações étnicas. 3. Sexualidades dissidentes. 4. Pedagogia do medo. 5. Re-existência. I. Fernandes Júnior, Aroldo Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. III. Título.

Catálogo na fonte: Bibliotecária Eridiana Souza Silva - CRB-5/2129

UESB - Campus Jequié/BA



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade
- UESB/RTR/PROPP/PPGREG/SEC

GILVANIA OLIVEIRA FERREIRA

"CORPOS (IN)SUBMISSOS: RELAÇÕES ÉTNICAS E SEXUALIDADES DISSIDENTES EM NARRATIVAS DOCENTES E DISCENTES"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito para obtenção do título de Mestre (a) em Relações Étnicas e Contemporaneidade

Linha de Pesquisa 2: Etnias, gênero e diversidade sexual.

Aprovada em: 13 de maio de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aroldo Santos Fernandes Júnior (UESB)
Presidente da Banca/Orientador

Documento assinado digitalmente



WILTON GARCIA SOBRINHO
Data: 19/05/2026 08:08:42-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Wilton Garcia Sobrinho (Fapesp / Fatec)
Examinador Externo

Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza (UESB)
Examinador Interno

**JEQUIÉ
2026**



Documento assinado eletronicamente por **Aroldo Santos Fernades Junior, Professor**, em 18/05/2026, às 15:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Lopes de Souza, Professor Pleno**, em 18/05/2026, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **00139931016** e o código CRC **358D4C66**.

Referência: Processo nº 072.19276.2025.0041223-83

SEI nº 00139931016

Dedico aos corpos (in)submissos que sentiram na pele o peso da violência e, ainda assim, descobriram a força de uma flor desabrochando no asfalto. Para as vozes que foram silenciadas, e para as que agora ecoam. Aos corpos que aprenderam a (re)existir, e aos corações que se recusam a deixar de amar. Às narrativas que se desdobram nas salas de aula e nos corredores da vida, transformando a dor em poesia, a violência em afeto. Que este trabalho seja uma pequena homenagem a cada passo dado, a cada lágrima enxugada, a cada sorriso que rompe a escuridão e que a maior (in)submissão não seja à dor, mas à esperança que insiste em florescer.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de finalização, a gratidão me transborda, me faz revisitar cada um dos 24 meses em que estive mergulhada nesta pesquisa. Ter sido abençoada com o apoio incondicional de tantas pessoas especiais me faz ter a certeza de que estas linhas não serão suficientes para expressar tudo o que sinto.

Em primeiro lugar, minha mais profunda gratidão a **Deus**, que me conduziu nesta jornada, iluminando meu caminho e permitindo meu crescimento pessoal e espiritual.

Ao meu orientador, **Professor Dr. Aroldo Santos Fernandes Júnior**.

A você, minha mais profunda e inestimável gratidão, que transcende os limites da academia.

O senhor não foi apenas o meu orientador, mas se revelou um grande amigo, preceptor e conselheiro. Sua presença nesta jornada foi um verdadeiro privilégio. Em meio à imensidão do processo de pesquisa, sua disponibilidade era o meu refúgio: eu não precisava de formalidades ou agendamentos, bastava o meu sinal e logo a chamada de vídeo estava estabelecida, acolhendo minhas dúvidas e aflições.

Essa dedicação incondicional me acompanhou em cada passo, encorajando-me a seguir em frente quando as dificuldades se tornaram grandes demais. Sua contribuição foi transformadora; sua paciência e seu incentivo guiaram a construção da minha identidade como pesquisadora. Você me mostrou a importância da escuta e da sensibilidade de uma pesquisadora que se permite mergulhar nas experiências que o campo de pesquisa é capaz de nos proporcionar.

Em meio aos desafios, o senhor me demonstrou que a caminhada se faz lado a lado e que a verdadeira sabedoria reside na humildade. Levarei para a vida o seu exemplo de que não é preciso estar no topo para caminhar junto a quem se inspira em sua excelência. Este trabalho é, em grande parte, fruto do seu apoio generoso e da sua amizade. A você, minha mais sincera gratidão.

Gostaria de registrar, também, minha profunda gratidão à **Professora Dr. Fátima Di Gregório**. Ela foi minha orientadora no período inicial do Mestrado, e sua dedicação e prontidão fizeram toda a diferença. Agradeço-lhe pelo tempo, pelo acolhimento e pelo entusiasmo que dedicou ao meu projeto, pavimentando a largada desta jornada.

Há gratidões que precisam de um espaço especial, que transcende o texto e se inscreve na própria jornada. Esta é dedicada a você, **Márcio**, meu esposo, meu cúmplice incondicional e meu porto seguro.

O seu apoio durante esta empreitada da pesquisa foi a estrutura invisível que tornou esta dissertação materialmente possível. Você não apenas segurou minha mão, mas me conduziu com a ternura de quem protege um sonho e a firmeza de quem constrói um alicerce.

Não há como contabilizar os quilômetros que percorremos juntos, me conduzindo para a universidade e garantindo o retorno seguro para casa, sempre que precisei, sem mensurar o valor do cuidado integral que você dispensou. Desde o silêncio imposto na casa para que eu pudesse estudar, até o zelo constante com o nosso pequeno, com a gestão do lar e com a manutenção da minha saúde.

Agradeço cada café, água e massagem que me revigoraram, e, sobretudo, cada olhar que me perguntava “está cansada?”, mas que me dizia: “Você consegue!” Sua crença inabalável em mim, o encorajamento constante: “Você precisa confiar mais em si mesma!”, e seu amor incondicional foram o porto seguro que eu precisava.

Você é a pessoa mais importante neste processo, a parte fundamental e insubstituível desta conquista. Esta vitória é inteiramente nossa!

Aos meus amados filhos, **Gabriel, Matheus e Lorenzo**, meu muito obrigada por entenderem a minha ausência e por saberem que, mesmo longe, meu coração estava sempre com vocês. O amor de vocês foi a minha maior motivação.

E, ao meu pai, irmão, cunhada e sobrinhos, em especial à minha mãe, **Izabel**, que com seu cuidado e carinho incansáveis, zelou por mim e pelos meus, para que eu pudesse me dedicar de corpo e alma à pesquisa.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, Gênero e Sexualidade (PPGREC)**, pela excelência acadêmica, pelo acolhimento teórico e por propiciar debates profundos que realinharam minhas lentes epistemológicas. Agradeço a todo o corpo docente e administrativo por viabilizarem este espaço de formação crítica, sensível e comprometida com as transformações sociais.

Ao **Órgão de Educação de Relações Étnico-Raciais (ODEERE)**, que não foi apenas um espaço institucional, mas um verdadeiro quilombo de acolhimento, afeto e resistência. Agradeço por abrigar minhas inquietações, por validar minha escrevivência e por ser o solo fértil onde esta pesquisa fincou suas raízes e encontrou a segurança necessária para ecoar as vozes da insubmissão.

Aos docentes do PPGREC. Agradeço a cada um dos professores que, com sua sabedoria, contribuíram direta e indiretamente para a minha formação. Vocês me ensinaram a abrir os braços para as diferenças e a tornar o conhecimento acessível

a todos que, por questões de raça, classe, etnia e gênero, são historicamente marginalizados do acesso à educação. Minha gratidão é singular, profunda e especial aos professores, os GIGANTES: **Ana Angélica, Daniel Valério, Luzia Wilma e Marcos Lopes.**

Vocês foram muito mais do que mestres em sala de aula; foram meus grandes conselheiros, amigos e verdadeiros alicerces na pesquisa. Com o exemplo prático de compromisso e ética inegociáveis, vocês foram fundamentais para a construção do caminho para me tornar a pesquisadora que hoje sou. Aprendi com vocês o que é ter rigor sem perder a ternura. Vocês são exemplo de excelência acadêmica, humanidade, humildade e o conhecimento, a amizade e o acolhimento recebidos serão levados como um guia inegociável em toda a minha trajetória.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001-Portaria CAPES 206/2018.

A **Nívia Barbosa e Sylvia Oliveira** por embarcarem comigo rumo ao Odeere, aceitando meu convite para ingressar no curso de extensão, sendo parceiras e incentivadoras durante todo o ano de 2023, se fosse em nossos cafés compartilhados, os quilômetros de estradas que percorremos, os almoços em dona Marise, as atividades do curso e os momentos de estudo vocês sempre estavam lá. Vocês me ouviram, me aconselharam, torceram por mim! Gratidão por todo carinho e amizade.

A **Geysa Amaral**, quem diria que iríamos nos tornar grandes e boas amigas. Você me ajudou, me apoiou, estudou comigo, foi humilde e amiga ao ponto de me entregar seu resumo para que eu pudesse me preparar para a prova de seleção do mestrado onde disputávamos por uma vaga na mesma linha. Você é gigante e eu sou grata a Deus por ter você como amiga.

A **Josuelto Lopes, Negalene e Evelyn Lopes**, a quem dedico uma gratidão especial. Vocês foram às primeiras pessoas a ouvir o sussurro desta pesquisa, quando ela ainda não passava de tópicos digitados em uma folha de papel. Me incentivaram e acenderam a chama do mestrado. Vocês foram e são inspiração para mim. Obrigada!

Gratidão aos **colegas do programa** foi uma experiência única compartilhar essa trajetória com vocês. E falando em pessoas que conheci através do mestrado uma é muito especial. E esta é você, minha amiga, irmã de alma e remanso, **Grasiela Ramos.**

Você foi o meu abrigo seguro longe de casa. Lembro-me da generosidade do seu lar e do seu coração, que se abriram sem reservas para me acolher e me dar o colo e apoio de que tanto precisei.

Você foi a minha amiga e incentivadora nesta jornada! O seu “Bora, Gil! Já escreveu?” funcionava como um motor que me colocava para frente e me impedia de desanimar. Sua vigília carinhosa, mesmo à distância, manteve-se como seus ouvidos atentos sempre será minha conselheira de afeto.

Além de toda essa doação, você me ofereceu um clarão intelectual indispensável. Suas indicações teóricas e seu exemplo iluminaram os caminhos complexos da academia. Mais que uma amiga, você é a prova viva de que não há escuridão que resista à força de uma conexão de almas. Este elo de irmandade é um presente de Deus nesta conquista.

Minha querida amiga **Renata Miranda**, não sei nem como começar a agradecer por ter você ao meu lado durante essa jornada do mestrado. Você foi muito mais do que uma amiga; você foi meu suporte diário, minha psicóloga, terapeuta e a melhor ouvinte para todas as minhas angústias e lágrimas. As mensagens que trocávamos todos os dias, compartilhando as dores e as alegrias, fizeram toda a diferença.

Saber que tínhamos uma à outra para dividir esse turbilhão, mesmo em programas diferentes, tornou o processo muito mais leve e suportável. Sou imensamente grata por sua amizade e por todo o apoio.

Aos **Corpos (In)submissos** que aceitaram o risco e me confiaram suas histórias.

Vocês me deram a maior lição de coragem, de resiliência e de insubmissão. Esta dissertação é, na sua essência, uma homenagem política a cada um de vocês, aos que tiveram a força e a generosidade de compartilhar suas vivências mais íntimas e dolorosas.

Ao narrar suas experiências, vocês não apenas reescreveram o mundo a partir de suas próprias subjetividades, mas transformaram a dor individual em evidência material de um problema estrutural.

Que este trabalho possa, minimamente, refletir a beleza, a dignidade e a força da resiliência de cada um. O privilégio de escutá-los e o compromisso ético com suas narrativas são o alicerce e o retorno mais significativo desta pesquisa. Minha gratidão é eterna pela imensa confiança e tamanha generosidade

"A transformação do silêncio em linguagem e ação é um ato de autodefinição e ela parece ser cheia de perigo. [...] Mas o silêncio nunca me protegeu. O seu silêncio não vai proteger você." (Lorde, 2020, p. 50).

RESUMO

Esta dissertação investiga as dinâmicas de poder, regulação e resistência presentes no cotidiano escolar de escolas públicas em Irajuba-BA, centrando-se nas intersecções entre Relações Étnico-Raciais e Sexualidades Dissidentes. O objetivo central é analisar, por meio das narrativas de docentes e discentes de Irajuba-BA, os processos de (in)submissão e as experiências de marginalização enfrentadas por corpos racializados e sexualidades dissidentes. A metodologia empregada é a autoetnografia, o que permite entrelaçar a trajetória pessoal da pesquisadora, uma mulher negra e educadora, às narrativas coletadas de sete interlocutores, entre docentes e discentes. O percurso de investigação envolveu questionários, observação participante, diários de campo e entrevistas semiestruturadas, constituindo um dispositivo de escuta sensível que transmuta a subjetividade em agência política. Os resultados revelam a persistência de uma instituição escolar submissa às normas cisheteronormativas e racistas, cuja omissão opera uma Pedagogia do Medo voltada à exclusão e ao silenciamento de identidades plenas. Em contrapartida a esse cenário regulatório, as narrativas, impulsionadas de forma expressiva pelos movimentos de insubmissão advindos do corpo discente tencionam essas amarras por meio de práticas que reivindicam uma Pedagogia do Acolhimento. A pesquisa conclui que a escola, embora configurada historicamente como espaço de despossessão, retém o potencial de se transformar em um território efetivamente equânime e plural, desde que o silêncio seja rompido por práticas pedagógicas interseccionais, pela (de)formação docente e pela implementação de políticas públicas inclusivas.

Palavras-chave: Autoetnografia. Relações Étnicas. Sexualidades Dissidentes. Pedagogia do Medo. Re-existência

ABSTRACT

This dissertation investigates the dynamics of power, regulation, and resistance within the daily routine of public schools in Irajuba-BA, focusing on the intersections between Ethnic-Racial Relations and Dissident Sexualities. The central objective is to analyze, through the narratives of teachers and students from Irajuba-BA, the processes of (in)submission and the experiences of marginalization faced by racialized bodies and dissident sexualities. The methodology employed is autoethnography, which allows intertwining the researcher's personal trajectory as a Black woman and educator with the narratives collected from seven interlocutors, including both teachers and students. The research pathway involved questionnaires, participant observation, field diaries, and semi-structured interviews, constituting a sensitive listening device that transmutes subjectivity into political agency. The results reveal the persistence of a school institution submissive to cisheteronormative and racist norms, whose omission operates a Pedagogy of Fear aimed at the exclusion and silencing of full identities. In contrast to this regulatory scenario, the narratives—expressively driven by movements of insubmission stemming from the student body—tension these bonds through practices that claim a Pedagogy of Welcoming. The research concludes that the school, although historically configured as a space of dispossession, retains the potential to transform into an effectively equal and plural territory, provided that the silence is broken by intersectional pedagogical practices, teacher (de)formation, and the implementation of inclusive public policies.

Keywords: Autoethnography. Ethnic-Racial Relations. Dissident Sexualities. Pedagogy of Fear. Re-existence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Território do Vale do Jequiriçá	41
Figura 2 - Chegada e centro de Irajuba-Ba, 2020.....	42
Figura 3 - Paróquia Santo Antônio de Pádua, Irajuba-Ba, 2024.....	43
Figura 4 - Centro da cidade movimentado pela festa de Santo Antônio, 2011.....	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Roteiro de entrevista narrativa semiestruturada para docentes.....	33
Tabela 2 - Roteiro de entrevista narrativa semiestruturada para discentes/ex-alunos (as).....	34
Tabela 3 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ODEERE	Órgão de Educação E Relações Étnicas
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
PPGREC	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
FAIBRA	Faculdade Integrada do Brasil
PACTO/PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização da Idade Certa
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

Sumário

PARTE I - OS CAMINHOS QUE INTRODUZIRAM ESTA PESQUISA	16
APRESENTAÇÃO.....	17
1. INTRODUÇÃO.....	23
PARTE II - A TRAJETÓRIA DO CAMPO	30
2. O CORPO PESQUISADOR E OS CAMINHOS DA INSUBMISSÃO: A trajetória percorrida pela pesquisa.....	31
2.1 OS PASSOS, AS PAUSAS E OS DESVIOS: Os passos de um caminho metodológico.....	38
2.2 Lócus da pesquisa.....	40
2.3 O TRAÇADO DAS VOZES: O encontro com os participantes da pesquisa.....	45
2.3.1 O rosto da história: Perfil Sociodemográfico dos narradores.....	46
2.3.2 Tipo de pesquisa: Autoetnografia.....	52
2.3.3 Aspectos éticos.....	54
2.4 Instrumentos de coleta de dados e informações.....	54
2.4.1 Questionário impresso.....	54
2.4.2 Observação participante.....	55
2.4.3 Entrevista narrativa semiestruturada como dispositivo de escuta sensível.....	55
2.4.4 Diário de campo.....	56
PARTE III - O CORPO COMO TERRITÓRIO POLÍTICO	59
3. FALAR DA COR DOS TEMORAIS: Violências e silenciamentos como estratégias de despossessão.....	60
3.1 NA SALA DOS PROFESSORES: Discurso racista, subordinação e lógicas de poder.....	66
4. PENSAR ALÉM DO BEM E DO MAL... O CORPO (IN)DISCIPLINADO: Entre Normas, Controle e (Re)Existência.....	76
4.1 CORPOS QUE FALAM: A insurgência da identidade e pertencimento no espaço escolar.....	78
4.2 Entre (Des)Caminhos e (Re)Existências: Trajetórias da Diversidade Sexual na Escola.....	82
4.3 “MUDAR É DIFÍCIL, MAS É POSSÍVEL!”: o papel da escola como espaço de resistência às discriminações de gênero e das sexualidades dissidentes.....	85
5. LEMBRAR DAS COISAS QUE NINGUÉM VIU... O resgate das histórias esquecidas.....	91
5.1 CORPO: O corpo como território de luta.....	94
5.2 Notas de um Diário Vivido: O Corpo que fala no campo.....	97
5.3 Cartografias do Silêncio: o corpo como Grito e Manifesto.....	100

6.Considerações finais: O AMANHÃ SERÁ (IN)SUBMISSO.....	119
REFERÊNCIAS.....	123
Apêndices.....	128

PARTE I**OS CAMINHOS QUE INTRODUZIRAM ESTA PESQUISA**

"A nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, pelo contrário, é para incomodá-los em seus sonos injustos." (Evaristo, 2013, p. 10).

APRESENTAÇÃO

Sou Gilvania Oliveira Ferreira, nascida em Jaguaquara-BA, onde residi até os 10 anos, após esse tempo nos mudamos para Irajuba-BA, onde fixamos residência e moramos até hoje. No momento desta pesquisa, estou com 43 anos, sou casada, mãe de três meninos. Sou professora efetiva da rede municipal de ensino, leciono no Ensino fundamental II e mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié-BA. Venho de uma família simples, meu pai lavrador e minha mãe dona de casa e tenho um irmão. Durante a minha trajetória escolar, sempre fui aluna do ensino público, dedicada, tirava boas notas e sonhava em ter conhecimento acadêmico e me tornar uma grande profissional.

Ainda muito jovem, estudava e pensava em fazer uma faculdade, mas comecei a trabalhar cedo e, logo em seguida, me casei (essa história conto logo mais), mesmo diante de muitas dificuldades, concluí o Ensino Médio em 2001, efetivei-me como funcionária pública em 2005 e, anos depois em 2013 concluí a Licenciatura em Ciências Biológicas pela FTC - Faculdade de Tecnologia e Ciência, em 2018 terminei minha especialização em Psicopedagogia Institucional pela FAIBRA - Faculdade Integrada do Brasil. Durante esses anos, não fiquei apenas na sala de aula, fui coordenadora pedagógica e orientadora de estudos do PACTO/PNAIC. Nesse período vivenciei grandes experiências e muito aprendi.

No final de 2018, o retorno à prática docente marcou uma intensificação das minhas observações sobre o cotidiano escolar. Os diálogos com alunos e colegas frequentemente me confrontavam com a complexidade das relações de poder, do racismo velado e da LGBTTQIAPN+fobia¹, exigindo um nível de análise que a leitura e os estudos prévios não conseguiam mais satisfazer. Eu percebi que a teoria, por si só, não supria a lacuna entre a realidade da escola e a minha capacidade de intervenção. Essa insuficiência teórica e prática se tornou, para mim, a mola

¹ A sigla LGBTTQIAPN+ refere-se a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não-binários. O símbolo "+" ao final é utilizado para conferir visibilidade a outras identidades de gênero e orientações sexuais não mencionadas explicitamente, reforçando o caráter dinâmico, inclusivo e em constante construção das subjetividades dissidentes.

propulsora para delimitar a presente investigação e transformar a minha própria inquietação em objeto de estudo.

Esta dissertação articula inquietações docentes advindas da prática cotidiana em Irajuba-BA com o referencial teórico. Minha implicação enquanto pesquisadora não é apenas um ponto de partida emocional, mas uma lente que possibilita a análise situada do cotidiano escolar.

Durante anos, convivi com questões de preconceito e exclusão, sejam elas de raça, gênero ou sexualidade para as quais, francamente, não encontrava respostas e nem sabia como agir de maneira assertiva. Foi essa insuficiência prática e teórica que impulsionou a busca por uma formação especializada. Assim, no início de 2023, ao tomar conhecimento do Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE, identifiquei no curso de extensão sobre “Gênero e Sexualidade”, ministrado pelo Professor Marcos Lopes, o subsídio teórico que eu precisava. A participação nesse curso intensificou minha compreensão sobre a urgência do tema, culminando na minha inscrição no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação e, subsequentemente, na aprovação para a turma de 2024 na Linha 2. A academia, portanto, é o meio encontrado para transformar minha dor e minha observação de mulher negra e educadora em uma investigação rigorosa e politicamente situada.

A observação das dinâmicas de poder no cotidiano escolar, marcada pela omissão institucional diante de ataques interseccionais, evidenciou a insuficiência das práticas pedagógicas vigentes. O ataque interseccional ao professor negro e gay, o medo visível das alunas lésbicas em se expor, ou a omissão institucional diante das violências, eram situações que eu presenciava e que gerava em mim um sentimento urgente de que a escola estava falhando em sua missão humanizadora. A percepção dessa fragilidade levou-me a buscar o conhecimento, assumindo os estudos em Gênero e Sexualidade, na tentativa de transformar essa impotência em motor de ação.

É, portanto, a partir da experiência no chão da escola e da busca pessoal por subsídios que esta pesquisa se constitui. Assumo o tema "Os Corpos Insubmissos nas Relações Étnicas e a Sexualidade Dissidente: Da Desposseção à Re-existência na Escola" não apenas como um objeto de estudo, mas como um ato político e transformação da minha própria dor e observação em conhecimento.

O objeto central desta dissertação são as narrativas docentes e discentes. As experiências de professores e ex-alunos que vivenciam, resistem ou testemunham a LGBTTQIAPN+fobia e o racismo no espaço escolar.

O que essas narrativas despertam em mim é a certeza de que a violência na escola é um mecanismo estrutural de despossessão (JUDITH BUTLER; ATHENA ATHANASIOU), que tenta roubar dos sujeitos o direito de ser quem são.

O cerne desta investigação reside nas narrativas de sete interlocutores professores, alunos e ex-alunos de escolas públicas de Irajuba-BA cujas identidades são aqui preservadas por meio de pseudônimos que evocam a força e a sutileza de suas existências. Apresento, assim, aqueles que dão materialidade a esta pesquisa:

- Sol da Primavera (Ex-aluno): Atualmente professor, traz um relato sobre a necessidade de autodefesa em um ambiente escolar que marcou sua autodescoberta;
- Estrela Cadente (Ex-aluna): Oferece uma perspectiva sobre o amadurecimento e a conquista de uma postura insubmissa diante das dores do passado;
- Péta de Orvalho (Professora): Analisa criticamente a omissão institucional e a urgência de políticas públicas para a diversidade;
- Sopro do Vento (Ex-aluno): Evidencia o “ciclo de medo” e a insegurança gerada pela falta de apoio da gestão escolar;
- Aurora Dourada (Professora): Revela as marcas profundas da LGBTTIAPN+fobia vivida na juventude e o conflito ético-docente de abordar o tema em sala;
- Flor de Hibisco (Professora): Defende que a escola deve “abraçar a causa” por meio da formação continuada, superando a mera tolerância;
- Semente do Ipê (Professor): Centraliza a intersecção racial, demonstrando a vulnerabilidade específica do corpo negro e a necessidade de estruturas de resistência.

Ao reunir essas histórias interseccionais de raça, sexualidade e gênero, constituo o tecido narrativo que permite ir além da descrição técnica. Essas narrativas têm um significado que ultrapassa o relato individual, pois elas me ensinam e buscam ensinar a toda a comunidade escolar:

1. Ruptura com o Silêncio da Norma: A fala dos participantes rompe a cumplicidade que o silêncio impõe. A dor de Estrela Cadente ao verbalizar o medo dos julgamentos, ou a preocupação de Sopro do Vento de que externalizar o sofrimento possa “piorar o quadro”, mostram que o ato de conceder a entrevista é, em si, um ato de resistência. Percebo que a pesquisa é o espaço onde a solidão se transforma em posicionamento político.

2. Evidência da Agência e Re-existência: Os relatos revelam que o corpo, embora vigiado e disciplinado (MICHEL FOUCAULT), não se curva. A persistência em existir e se expressar de Flor de Hibisco e Sol da Primavera, mesmo diante do preconceito, é a prova empírica da (re)existência contra a norma. Aqui, a agência do sujeito se manifesta na recusa do silenciamento: o corpo que uma vez foi alvo de violência, controle e preconceito, transforma-se em um corpo político que reinventa seu lugar e seu orgulho.

3. Mapa para a Transformação: As narrativas expõem as falhas mais sensíveis da instituição, a falta de preparo docente e o medo da gestão em abordar o tema, conforme apontado por Flor de Hibisco. Para mim, os relatos não são apenas um diagnóstico, mas um mapa que indica os pontos críticos onde a pedagogia do acolhimento deve substituir a pedagogia do insulto (Junqueira, 2012). Aquele que utiliza o deboche, a ridicularização fenotípica como instrumento de controle. Nesse sentido, a pedagogia do insulto é a face visível da Pedagogia do Medo: o insulto é o que fere a subjetividade e instala o temor da exposição. Agindo como um pequeno tribunal no cotidiano. Portanto, analisa pontos críticos onde a pedagogia do acolhimento e a valorização das identidades deve substituir o ciclo da violência e silêncio que caracteriza a experiência dissidente.

Dessa forma, esta dissertação, alicerçada em minha dupla dimensão de educadora e pesquisadora, constitui-se como um instrumento de visibilidade e escuta. É um convite à voz de sujeitos que, no ato de narrar suas existências, indicam os caminhos possíveis para a transformação da escola em um território efetivamente justo, seguro e plural.

A construção desta pesquisa não se deu de forma linear; ela foi um processo vivo de maturação, escolhas teóricas e mergulhos no campo. Para que se compreenda como os resultados e as categorias analíticas desta dissertação foram alcançados, o desenho metodológico foi estruturado em três macro etapas interdependentes, detalhadas a seguir:

Etapa I: Estruturação da Pesquisa e Delineamento Inicial

Esta fase inicial representou o alicerce intelectual da investigação, o momento em que a inquietação empírica começou a ganhar contornos científicos. Dediquei-me, num primeiro momento, à delimitação do problema e à organização estrutural do projeto. A partir das vivências e discussões proporcionadas no espaço das salas de

aula do mestrado, foi possível identificar as lacunas teóricas que cercavam a discussão sobre corpo, gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Nesta etapa, o esforço concentrou-se na realização de um levantamento bibliográfico rigoroso e na seleção de um arcabouço teórico-conceitual que estivesse em consonância com a perspectiva interseccional. Não se tratou de uma mera escolha passiva de autores, mas de um mapeamento de referências que pudessem dialogar diretamente com a realidade que eu pretendia investigar. Foi o período de alinhar as lentes epistemológicas para enxergar o campo não como um objeto distante, mas como um espaço de disputas e vivências compartilhadas.

Etapa II: Coleta e Produção dos Dados — O Mergulho no Campo

A segunda etapa materializou a pesquisa de campo e foi dividida em duas fases fundamentais que marcam o amadurecimento metodológico deste estudo:

- Fase I (Delineamento e aprofundamento teórico): Com o projeto preliminar estruturado, o foco voltou-se para a consolidação dos procedimentos de campo. Sob orientação acadêmica, realizei a escolha criteriosa do local de estudo e a seleção dos participantes da pesquisa. Simultaneamente, continuei o adensamento teórico e o levantamento documental. Essa fase foi crucial para preparar o terreno ético e burocrático, garantindo que a entrada no campo ocorresse de forma respeitosa, segura e cientificamente fundamentada.

- Fase II (Produção das Narrativas e Virada Autoetnográfica): Esta fase representou o coração metodológico da pesquisa, ocorrendo nas escolas do município de Irajuba-BA. Inicialmente, o desenho metodológico tangenciou as diretrizes da história oral. Contudo, o cotidiano da investigação e o contato com as realidades locais provocaram um deslocamento profundo: percebi que era impossível desvincular a voz dos outros da minha própria história como educadora e pesquisadora implicada nesse mesmo cenário.

O amadurecimento da investigação revelou que este trabalho se constituía, em sua essência, como uma autoetnografia. Assumi, portanto, a minha vivência enquanto sujeito posicionado como o fio condutor para compreender as realidades dos demais participantes. Como ferramenta técnica e preliminar, apliquei questionários com perguntas abertas aos docentes e discentes. Esses questionários funcionaram como um primeiro diagnóstico, oferecendo subsídios e dados sociodemográficos que pavimentaram o caminho para diálogos mais profundos. A partir daí, a pesquisa deixou de ser um estudo estritamente sobre o "outro" para se transformar em um

espaço de compartilhamento de sensibilidades, onde minhas memórias e as narrativas coletadas fundiram-se para desvelar as complexas tramas de poder e resistência no cotidiano escolar.

Etapa III: Sistematização, Análise Interseccional e a Pedagogia do Medo

A terceira e última etapa compreendeu o processo de lapidação, organização e interpretação do denso material produzido no campo. Após a transcrição minuciosa das entrevistas narrativas e a organização das notas do meu diário de campo, passei a analisar as falas sob a lente teórica da interseccionalidade, cruzando marcadores de raça, gênero, classe e sexualidade.

Para conferir visibilidade científica às recorrências discursivas e identificar as maiores urgências dos relatos, utilizei a ferramenta técnica de Nuvem de Palavras. O peso visual e a repetição de termos como *"preconceito"*, *"racismo"*, *"homofobia"* e *"família"* evidenciaram textualmente que a experiência dissidente em Irajuba-BA não se dá de forma isolada, mas sim através de uma sobrecarga de opressões que se manifestam e se inscrevem diretamente na pele e no corpo dos sujeitos.

A partir do cruzamento entre o referencial teórico e os relatos de (in)submissão, emergiu a categoria analítica original desta pesquisa: o "Ciclo do Medo" (ou Pedagogia do Medo). Nesta etapa, a análise debruçou-se sobre como a omissão institucional, o receio da represália docente e o isolamento discente se retroalimentam. Percebi que a escola se transforma em um espaço de vulnerabilidade quando o "não envolvimento" dos educadores, muitas vezes justificado pela insegurança ou pelo "terreno arriscado" do diálogo com as famílias, autoriza o silenciamento das sexualidades dissidentes e identidades étnicas.

Contudo, a sistematização também evidenciou que o medo não é o ponto final. Ao analisar as falas de Semente do Ipê, Sol da Primavera, Aurora Dourada, Flor de Hibisco, Sopro do Vento, Estrela Candente e Pétala de Orvalho, a Pedagogia do Medo encontrou seu limite na ousadia. Assim, esta etapa de análise não apenas catalogou violências, mas cartografou como a (re)existência surge justamente nos momentos em que o sujeito decide romper o ciclo, transformando o silêncio imposto em um grito ético de presença. Essa sistematização foi o que permitiu projetar a necessidade de uma (De)formação que não apenas informe, mas que confronte a convivência institucional e devolva ao educador a segurança para acolher.

1. INTRODUÇÃO

O debate interseccional, ao trazer conceitos de Corpo, Relações Étnicas e Sexualidade Dissidente, tem ganhado cada vez mais visibilidade no cenário educacional brasileiro, devido à realidade da segregação e marginalização dos corpos que não se enquadram nos moldes hegemônicos de raça e orientação sexual. Isso não é um dado estatístico distante, é uma angústia diária que me motivou a esta pesquisa.

Como docente, me permiti constatar que esse contexto não é casual. Ele reflete a perpetuação de um sistema educacional pautado em um ideal elitista, meritocrático e homogeneizador. Conforme Maria Tereza Mantoan (2018) aponta, essa estrutura acaba por gerar contextos, que mascaram processos de discriminação mais profundos, prejudicando significativamente a trajetória educacional de alunos e violando direitos fundamentais, como o acesso à educação de qualidade. Na prática, observei que, ao invés de promover uma educação verdadeiramente equitativa, as escolas frequentemente reforçam as desigualdades já presentes no tecido social, sustentando-se em um ensino padronizado e normativo.

É em vista dessa realidade que urge discutir a diversidade sexual a partir da exigência de uma ruptura com o pensamento hegemônico. Ao me deparar com os estudos de Michel Foucault (2021), que ressaltam a urgência em analisar a sexualidade como uma experiência historicamente singular, a partir de três pilares: a formação de saberes sobre o tema, os sistemas de poder que regulam suas práticas e as formas pelas quais os sujeitos se reconhecem enquanto agentes dessa sexualidade. Percebo que sem essa abordagem crítica, e sem a coragem de confrontar o medo institucional de escrever sobre o tema, se continuaria a perpetuar o apagamento das existências étnicas, culturais e das sexualidades dissidentes nas instituições escolares.

O ambiente escolar não é um espaço neutro, mas um campo de disputa, onde as práticas educativas, mesmo que desprovidas de intenção consciente, muitas vezes reproduzem preconceitos e hierarquias sociais. É nesse território de tensões que identifiquei o que denomino como Pedagogia do Medo: um dispositivo silencioso que opera através da vigilância constante e da punição simbólica dos corpos que não se ajustam à norma. Diferente de uma pedagogia voltada para a emancipação, a Pedagogia do Medo utiliza o receio da retaliação e do julgamento social como

ferramentas de controle. Ela se manifesta quando a gestão evita o debate por medo da polêmica, quando o docente se retrai por medo do patrulhamento ideológico e quando o discente se anula por medo da violência. Esse mecanismo não apenas silencia as sexualidades dissidentes, mas as patologiza, transformando a escola em um espaço de insegurança onde a regra é a invisibilidade. Portanto, compreender esse ciclo é fundamental para desarticular as engrenagens que mantêm o heteroterrorismo (Bento, 2011) e o racismo institucional como currículos ocultos em nossas escolas.

Essa observação é confirmada com o argumento de Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015), a ausência da diversidade cultural nos currículos escolares e na formação de professores tem gerado impactos profundos. Esses desdobramentos manifestam-se na manutenção de um imaginário escolar que privilegia a branquitude e a heteronormatividade, relegando as demais existências ao campo da anormalidade ou do exótico. Tal lacuna é sentida com especial intensidade na escola pública, onde estudantes de diferentes etnias e orientações sexuais coexistem, mas são mantidos à margem das discussões formais. Contemplar essa pluralidade, portanto, exige mais do que a inclusão de datas comemorativas; requer uma reforma estrutural no currículo que reconheça as diferenças não como déficits, mas como potências políticas de re-existência. A incapacidade das instituições em operar essa mudança resulta na marginalização de sujeitos que divergem do padrão dominante, alimentando a Pedagogia do Medo. Essa realidade não apenas angustia, mas convoca a uma práxis educativa que denuncia o silêncio institucional como uma escolha política de exclusão.

A falta de preparo das instituições para lidar com essa pluralidade resulta na marginalização de sujeitos que fogem ao padrão.

Essa dinâmica é sustentada e dominada pela cultura, que, segundo Pierre Bourdieu (1989) contribui para a coesão da classe dominante criando uma falsa sensação de unidade social que leva a instauração de hierarquias. No contexto específico de Irajuba-BA, pude vivenciar como essa dinâmica se traduz na legitimação das desigualdades, onde a cultura escolar, que deveria ser um meio de integração, atua como um instrumento de separação, relegando culturas subalternizadas e os corpos que as carregam a uma posição de inferioridade em relação à cultura hegemônica.

Essa posição de inferioridade remete ao conceito de subalternidade discutido por Gayatri Spivak (2010), que questiona a possibilidade de fala desses sujeitos dentro de estruturas que os desautorizam. Para a autora, a subalternidade não se define apenas pela exclusão, mas pela impossibilidade de ser ouvido de forma soberana. Conforme afirma Spivak: “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (Spivak, 2010, p. 126). Ao transpor essa reflexão para o cotidiano das escolas em Irajuba, percebe-se que a institucionalização do medo e o silêncio pedagógico funcionam como mecanismos que retiram do sujeito dissidente e racializado a sua capacidade de agência. Quando a escola se omite, ela não apenas deixa de educar, ela reafirma que aquele sujeito, na sua condição de subalterno, não possui um lugar de fala validado. Assim, o silêncio institucional mencionado anteriormente é, na verdade, uma ferramenta que garante que o subalterno escolar continue incapaz de romper as barreiras da norma que o oprime.

Diante disso, torna-se imperativo que a escola e seus profissionais, reconheçam seu papel na promoção dos direitos humanos e no combate às práticas discriminatórias, como o racismo, o sexismo e a LGBTTQIAPN+fobia. Nesta perspectiva, Rogério Diniz Junqueira (2009) alerta para o fato de que, embora educadores estejam cientes de sua responsabilidade, muitas vezes nos vemos enredados em práticas que acabam perpetuando formas de opressão. A necessidade de enfrentar as dificuldades que temos em compreender os efeitos da LGBTTQIAPN+fobia no ambiente escolar é urgente para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Neste sentido, é preciso compreender que o ambiente escolar não é um espaço neutro, mas sim um campo de disputa. Esta disputa não se resume a conflitos interpessoais, mas constitui-se como um embate político entre a manutenção de normas hegemônicas e a afirmação das diferenças. A escola disputa, diariamente, os sentidos da existência através de três frentes principais:

Primeiramente, há uma disputa de saberes. De um lado, o currículo oficial e as práticas pedagógicas muitas vezes privilegiam uma visão de mundo eurocêntrica, branca e heteronormativa, que define o que é considerado conhecimento legítimo. Do outro, as subjetividades dissidentes e os corpos racializados trazem consigo saberes de re-existência que desafiam essa hegemonia, exigindo que as suas histórias deixem de ser tratadas como lacunas ou exotismos.

Em segundo lugar, a escola é palco de uma disputa de corpos. Como nos mostra Foucault (2021), a instituição escolar historicamente funcionou como um aparelho de docilização. A disputa ocorre entre o esforço institucional de vigiar e punir corpos que fogem ao binarismo e à branquitude, e a insistência desses mesmos corpos em ocupar o espaço escolar com as suas estéticas, afetos e identidades (in)submissas.

Por fim, trava-se uma disputa de narrativas. A institucionalização da Pedagogia do Medo, onde a gestão teme a polêmica e o docente se cala por medo de represálias é uma estratégia de manutenção do poder que visa o apagamento do subalterno. No entanto, o ato de narrar as dores e as resistências, como fazem os participantes desta pesquisa, rompe com esse silenciamento.

Proponho uma leitura autoetnográfica da escola como um espaço de disputa de corpos. Minha proposta é desmascarar a Pedagogia do Medo que opera na escola, demonstrando que o silenciamento das sexualidades dissidentes não é um descuido pedagógico, mas um projeto político de manutenção de uma norma cristã e patriarcal. Proponho, enfim, que reconhecer a insubmissão desses corpos é o primeiro passo para construirmos uma escola que, de fato, contemple as Relações Étnicas e a Diversidade.

A partir desse cenário, esta pesquisa define como objetivo geral: analisar, por meio das narrativas de docentes e discentes de Irajuba-BA, os processos de (in)submissão e as experiências de marginalização de corpos étnicos e sexualidades dissidentes.

Para alcançar esta compreensão, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: a) Investigar como as dinâmicas de preconceito e discriminação revelam a escola como um dispositivo de regulação e normatização da branquitude e da cisheteronormatividade; b) Analisar os impactos dessas práticas de controle nas trajetórias escolares, identificando processos de marginalização e táticas de resistência; c) Mapear desafios e possibilidades insurgentes para a promoção de relações escolares plurais, respeitadas e pautadas na equidade; d) Contribuir para o debate sobre a reestruturação da instituição escolar como um espaço que valorize a diversidade cultural e sexual na formação humana.

Diante dessa perspectiva, delineou-se o tema “CORPOS (IN)SUBMISSOS: Relações Étnicas e Sexualidades Dissidentes em narrativas Docentes e Discentes”

Neste sentido, a presente pesquisa se justifica por considerar que a escola, enquanto espaço central de socialização e construção de identidades,

frequentemente reproduz normas que disciplinam e regulam os corpos. Nesse cenário, a opressão e o silenciamento de diferentes grupos étnicos e suas práticas culturais, assim como a repressão de sexualidades dissidentes, tornam-se evidentes. A vigilância, o disciplinamento e a violência são ferramentas que se manifestam nesse ambiente, excluindo corpos que não se encaixam nos padrões cisheteronormativos.

Com isso, esta pesquisa visa refletir como essas dinâmicas afetam as experiências de alunos e professores, evidenciando suas narrativas, evidência essa que muitas vezes é sufocada na escola e buscando verificar os mecanismos de resistência e as possibilidades de uma educação mais inclusiva, partindo do pressuposto de que a educação não se restringe a conteúdos, mas é também um campo de disputas de poder, em que identidades são construídas e corpos são regulados. A forma como a escola lida com a diversidade étnica e de gênero é, portanto, um reflexo das tensões sociais mais amplas.

Assim, esta pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: Quais os processos de (in)submissão e as experiências de marginalização de corpos étnicos e sexualidades dissidentes apresentados por meio das narrativas de docentes e discentes de escolas públicas de Irajuba-BA.

Diante da problemática apresentada e das falas dos entrevistados(as) se confirma a hipótese que constantemente alunos (as) e professores (as) LGBTTTQIAPN+ estão sujeitos a várias formas de preconceito e violência no âmbito escolar, por sua vez o mesmo tem se tornado espaço de segregação e exclusão com suas normas padronizadas e heterogêneas, marginalizando a existência e integridade física e emocional de professores (as) e alunos (as) com sexualidades dissidentes, fazendo com que muitos se afastem dela. Tal violência pode levar esses alunos a abandonarem a escola, por não terem seus direitos assegurados.

Tendo em vista que muitos alunos se sentem isolados, incompreendidos, violentados e discriminados por serem LGBTTTQIAPN+, observa-se que abordar temas sobre as sexualidades dissidentes na escola é de extrema importância porque a omissão pedagógica não é neutra; ela é, em si, uma forma de violência que ratifica a exclusão. Essa abordagem é importante para romper o silêncio que invisibiliza trajetórias de alunos (as) dissidentes. A educação deve pensar sobre as diversidades para que se torne um ambiente inclusivo, em que os alunos se sintam reconhecidos e respeitados, ajudando assim a diminuir o preconceito e a discriminação.

Espera-se que a escola use do seu poder de formar opiniões, responsabilizando-se pela formação de uma sociedade justa que busque combater a violência e a intolerância, fornecendo apoio para que os alunos sintam que este é um ambiente seguro para eles.

Contudo, é necessário dizer que a denúncia do silenciamento não esgota a potência dessas vidas. Se a escola se ergue como um aparato de captura, as narrativas aqui reunidas provam que o corpo (in)submisso é, em si, resistência. Não é apenas o não à violência; é o sim à própria existência que insiste em brilhar sob o peso do asfalto normativo.

A resistência manifesta-se no riso compartilhado no fundo do corredor, na estética que desafia o binarismo dos fardamentos, na mão que se levanta para questionar a ausência de um nome, e na coragem de docentes que, mesmo sob o signo da angústia, transformam o quadro negro em um horizonte de visibilidade. A dor, aqui, não é um destino, mas um ponto de partida para a re-existência, esse ato político de existir de novo, e de outros modos.

Este trabalho, portanto, aponta que, enquanto houver um corpo dissidente ocupando a sala de aula, a hegemonia será incompleta. A insurgência desses “corpos (in)submissos” em Irajuba-BA é a prova de que a escola, campo de disputa, está sendo retomada. Aponta-se ainda, a possibilidade de uma escola que reage. Não se espera aqui a harmonia de um “mar de rosas”, mas a vitalidade de um espaço que, ao ser confrontado pela diferença, vê-se obrigado a fissurar suas estruturas obsoletas. A emergência de uma pedagogia, onde o currículo deixe de ser um monólogo da norma para se tornar um diálogo de sobrevivências.

A escola emerge como um laboratório de democracia radical, onde a reação ao processo de exclusão se dá no detalhe: no acolhimento de um nome social que a burocracia tentou apagar, na inclusão de autores que a branquitude omitiu e na construção de redes de apoio que impedem que a solidão seja o único destino de alunos e professores LGBTTTQIAPN+.

A reação que esperamos e que este trabalho convoca não é uma concessão institucional, mas um reconhecimento de que a diversidade não é um problema a ser resolvido, mas a própria substância que oxigena a educação. Entendemos, por fim, que a escola pode, sim, deixar de ser um aparato de captura para se tornar um território de alianças, onde a vulnerabilidade compartilhada se transforma em força coletiva e onde o direito de aprender seja o direito de ser e estar no mundo sem medo.

Este estudo não se propõe a ser um mero registro documental, mas uma autoetnografia implicada. O que proponho é o desvelamento da Pedagogia do Medo que silencia corpos dissidentes, e o que fiz foi o entrelaçamento da minha trajetória pessoal com a escuta sensível dos participantes, garantindo que a nossa escrevivência coletiva fosse o motor desta investigação.

PARTE II**A TRAJETÓRIA DO CAMPO**

"O conhecimento sem ação é insuficiente. A análise das opressões deve servir para construir a liberdade." (COLLINS, 2019, p. 74).

2. OS CAMINHOS DA INSUBMISSÃO... A trajetória percorrida pela pesquisa

Este capítulo sistematiza o rigor ético e metodológico que sustentou a pesquisa, detalhando o percurso trilhado para responder à complexa questão que o move: De que maneira as narrativas de docentes e discentes de escolas públicas de Irajuba-BA revelam os processos de (in)submissão e as experiências de marginalização de corpos étnicos e sexualidades dissidentes?

Denominado “Os Caminhos da Insubmissão”, ele não se limita a expor o como fazer, mas justifica o porquê de cada escolha, reconhecendo que eu, enquanto pesquisadora, sou um instrumento de leitura e de agência política fundamental na produção deste conhecimento. A metodologia adotada, de natureza qualitativa e abordagem narrativa, assume a autoetnografia como seu cerne, sendo minuciosamente estruturada para garantir que o diálogo entre a minha trajetória e as vozes de docentes e discentes de Irajuba/BA fosse o centro pulsante de toda a investigação.

A realização deste estudo seguiu uma estrutura metodológica dividida em três etapas interdependentes e dialógicas, que detalho a seguir:

Etapas I: Estruturação do Projeto e Ancoragem Crítica (O Lócus Institucional)

Esta fase inicial foi dedicada à elaboração e organização do projeto de pesquisa, sendo formalmente desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidades (PPGREC), na Linha de Pesquisa 2: Etnias, Gênero e Diversidade Sexual, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Nela, foram definidos a abordagem metodológica e o arcabouço teórico. Mais do que uma simples seleção bibliográfica, esta etapa exigiu um posicionamento crítico. Como mulher, negra e professora efetiva da rede municipal de Irajuba-BA, o Corpo Pesquisador assume seu lugar de enunciação, transformando a angústia docente e a experiência pessoal de violências de gênero em um motor investigativo. O arcabouço teórico selecionado, ancorado em conceitos como Interseccionalidade, Desposseção e Pedagogia do Medo, validou a insuficiência da pesquisadora em intervir na realidade

da LGBTTQIAPN+fobia e do racismo velado, tornando-se o propulsor para a delimitação do estudo.

Etapa II: Coleta e Escuta (O Campo e os Instrumentos)

A segunda etapa, o coração empírico da dissertação, foi dividida em duas fases rigorosas, visando a obtenção de dados ricos em subjetividade:

Fase I: Delineamento, Consolidação e Lócus da Pesquisa

Esta fase focou na definição dos procedimentos de campo e na consolidação final do referencial teórico. O Lócus da pesquisa foram as escolas públicas do município de Irajuba/BA, uma cidade cuja fundação está historicamente ligada a proprietários brancos e católicos, o que impõe um legado cultural religioso e eurocêntrico que atua como sistema de crenças, invisibilizando e marginalizando o que diverge do "padrão".

Sob orientação acadêmica, eu realizei a seleção intencional dos sete participantes (docentes e ex-discentes), garantindo que os interlocutores tivessem propriedade sobre as experiências de marginalização e insubmissão. Para o delineamento do perfil sociodemográfico (que será detalhado na Seção 4.), o primeiro instrumento utilizado foi o Questionário Impresso, essencial para mapear informações prévias sobre raça, sexualidade, gênero e religião.

Fase II: Coleta de Narrativas de Vida e Triangulação

Nesta fase, a pesquisa dedicou-se à escuta atenta e à coleta das narrativas de vida dos participantes. O caminho central foi a autoetnografia em diálogo com as biografias dos colaboradores, escolhida por sua potência em transcender a frieza dos dados e capturar a densidade das experiências. Essa abordagem permitiu converter o silêncio e a solidão em posicionamento político, revelando como nossas histórias individuais se entrelaçam na denúncia das tramas de poder que tentam nos submeter.

Para tal, foram utilizados instrumentos complementares e essenciais para a triangulação de dados, com destaque para a Entrevista Narrativa. Visando garantir o rigor e a especificidade da escuta, o processo foi orientado por roteiros de tópicos-

guia distintos, um direcionado ao corpo docente e outro ao discente. Longe de funcionarem como questionários rígidos ou delimitadores, esses roteiros atuaram como dispositivos de indução narrativa, projetados para disparar as memórias, as trajetórias de vida e as experiências dos interlocutores sobre as dinâmicas de poder e as manifestações da LGBTTTQIAPN+fobia no cotidiano escolar. Dessa forma, as questões propostas serviram como eixos norteadores que permitiram aos sujeitos reconstruírem livremente suas vivências através da palavra, transformando a entrevista em um espaço autêntico de agência e escuta sensível.

Roteiro para Docentes: Com questões que vão da formação continuada (Q. 1, 2) à percepção de dificuldades em abordar raça, gênero e sexualidade (Q. 3, 4, 7), este roteiro foi meticulosamente construído para extrair a cumplicidade institucional (Q. 18, 19, 21) e o posicionamento pessoal (Q. 14, 22) do educador diante da LGBTTTQIAPN+fobia e da violência.

Roteiro para Discentes/Ex-Alunos: Este roteiro buscou mapear a vivência direta do disciplinamento, indagando sobre o uso de adereços (Q. 2), o impacto da norma na convivência social (Q. 5), a aceitação familiar (Q. 21) e a percepção da fiscalização escolar (Q. 9a), garantindo que as narrativas fossem um espelho do 'corpo que fala' (Q. 18, 19, 20).

O roteiro a seguir foi aplicado aos professores da rede pública de Irajuba/BA e está estruturado em blocos temáticos que buscam mapear desde a formação até o posicionamento ativo do docente diante das violências na escola:

TABELA 1: Roteiro de entrevista narrativa semiestruturada para docentes.

o N.	Tema	Pergunta
I	Formação e Preparo	
1.	Formação Inicial	Você teve a oportunidade de cursar alguma disciplina na graduação sobre gênero e sexualidade?
2.	Formação Continuada	Você teve a possibilidade de participar de alguma formação continuada sobre diversidade e relações étnico-raciais?
II	Percepção e Desafios (Raça, Gênero, Sexualidade)	
3.	Dificuldades Docentes	Descreva se existe, por parte dos professores na escola que você atua, dificuldades em abordarem temas relacionados a raça, gênero e à sexualidade. Por quê? Que conselhos você daria para eles?

N. o	Tema	Pergunta
4.	Percepção de Dificuldade	Então, você não percebe nos professores nenhuma dificuldade em tratar do assunto?
5.	Necessidade de Diálogo	Você considera ser necessário dialogar com seus alunos sobre raça, gênero e sexualidade? Por qual razão sim? Por qual razão não? Quais as vantagens em abordar a temática?
6.	Desvantagens	Quais as desvantagens em abordar tais temáticas com seus alunos?
7.	Desafios Gerais	Em relação à prática docente, quais desafios um professor vivencia para abordar assuntos relacionados a raça, gênero e/ou sexualidade com os seus alunos?
8.	Desafios Pessoais	Em relação à sua prática docente, quais são os desafios que você já vivenciou ou vivencia em abordar esses assuntos com os seus alunos?
9.	Pluralidade	Sabemos que existe uma diversidade sexual e de gênero no espaço escolar. De forma geral, como os professores compreendem e se relacionam com essas pluralidades? E como você compreende e se relaciona com essas pluralidades?
10.	Estratégias	As salas de aula estão cheias de jovens na fase da puberdade e, por essa razão, geralmente, surgem assuntos inerentes a raça, gênero e sexualidade (ex.: dúvidas, brincadeiras, piadas, ofensas). Quais estratégias você utiliza para tratar desses assuntos em sala?
11.	Superando Dificuldades	Há dificuldades em tratar esses temas? Quais são elas?
12.	Superação	De que forma você supera as dificuldades encontradas na abordagem desses temas?
III	Posicionamento e LGBTTQIAPN+fobia	
13.	Conceito Docente	Atualmente, surgiu um debate na sociedade e no cenário escolar sobre o termo “Sexualidades Dissidentes”. O que os professores entendem sobre a suposta “Sexualidades Dissidentes”?
14.	Conceito Pessoal	E você, o que entende sobre a suposta “Sexualidades Dissidentes”?
15.	Posicionamento	Qual o seu posicionamento em relação a esse termo?
16.	Preconceito	Você acha que mulheres, homossexuais e travestis sofrem preconceitos na sociedade e na escola? Por que e de que forma?
17.	Relação com Fobia (Geral)	Para os professores, existe relação entre esses preconceitos e a LGBTTQIAPN+fobia?

N.º	Tema	Pergunta
18.	Relação com Fobia (Pessoal)	Na sua percepção, existe relação entre esses preconceitos e a LGBTTQIAPN+fobia? Como a escola se posiciona diante da “LGBTTQIAPN+fobia”?
19.	Medos	Diante dos garotos e garotas homossexuais, o que a sociedade tem medo e o que a escola tem medo?
20.	Consequências	Diante desses medos que a sociedade e a escola sentem, quais são as consequências para essas pessoas LGBTTQIAPN+?
21.	Ação Docente (Geral)	O que os professores fazem diante dessas violências sofridas? Porquê?
22.	Ação Docente (Pessoal)	O que você faz diante dessas violências sofridas por essas pessoas? Porquê?

Fonte: Tabela e conceitos e percepção da norma foram criados pela autora, (2025) com auxílio da ferramenta Gemini (Google) para estruturação visual, contudo as questões foram retiradas e algumas adaptadas da dissertação de Ramon Fernandes Ramos (2019).

Este roteiro foi aplicado aos alunos e ex-alunos, e busca captar a vivência direta do disciplinamento, do acolhimento e da insubmissão no cotidiano escolar:

TABELA 2. Roteiro de entrevista narrativa semiestruturada para discentes/ex-alunos

N.º	Tema	Pergunta
I	Conceitos e Percepção da Norma	
1.	Conceito de Fobia	Para você, o que é LGBTTQIAPN+fobia?
II	Aprender e Conviver	
2.	Aprendizado Escolar	O que você aprendeu na escola com o(a)s professore(a)s sobre a sexualidade humana? E especificamente sobre a sua sexualidade? Em quais circunstâncias, contextos, disciplinas ou momentos pedagógicos? Pode descrever?
3.	Convivência Pessoal	Você levaria algum(a) colega LGBTTQIAPN+ para casa, a fim de fazer as tarefas escolares? Justifique.
4.	Convivência Docente	Você concordaria em ter um(a) professor(a) reconhecidamente LGBTTQIAPN+? Justifique.
5.	Distinção	Você faria alguma distinção pessoal quanto a um(a) professor(a) gay, lésbica ou travesti? Justifique.

N.º	Tema	Pergunta
III	Falha Institucional e Acolhimento	
6.	Proibição	Os gestores escolares deveriam proibir as manifestações e/ou mesmo a presença de LGBTTIAPN+ na escola?
7.	Fiscalizar vs. Educar	A escola que tem alunos LGBTTIAPN+ matriculados(a)s deve: a) Fiscalizar seus comportamentos, gestos e vestimentas em conformidade ao sexo designado no nascimento da pessoa? Porquê? b) Trabalhar com a comunidade escolar sobre o respeito à pessoa, à cultura e aos direitos LGBTTIAPN+? De que formas possíveis? Porquê?
9.	Aceitação da Gestão	Você acha que seus/suas diretor(a)s e coordenador(a)s aceitariam um(a) professor(a) reconhecidamente LGBTTIAPN+ em sua escola sem discriminá-lo(a) de nenhuma forma?
10.	Hierarquia da Fobia	Haveria, por parte dessa direção/coordenação, alguma diferença entre um(a) professor(a) gay e um(a) travesti? Se sim, em que possíveis aspectos?
11.	Aceitação Familiar	Você acha que sua família aceitaria a sua convivência, sem restrições, com gays, lésbicas, transexuais e/ou travestis na escola? Porquê?
12.	Ações Pedagógicas	Já ocorreu algum trabalho, projeto, palestra ou ação pedagógica, de qualquer tipo, que informasse na escola sobre diversidade sexual, minorias sexuais e/ou sobre LGBTTIAPN+FOBIA? Se sim, quando? Como foi?
13.	Tratamento Diferenciado	Você acredita que professore(a)s LGBTTIAPN+ e aluno(a)s igualmente LGBTTIAPN+ são tratado(a)s diferenciadamente em sua escola? Porquê? Evidências disso?
14.	Desempenho Escolar	O fato de o(a) professor(a) ou gestor(a) ser LGBTTIAPN+ interfere, em sua opinião, negativamente no processo de ensino e aprendizagem ou no desenvolvimento do trabalho escolar? Justifique.
IV	Vivências e Resistência	
15.	Alvo Pessoal	Você já se considerou alvo de LGBTTIAPN+fobia no contexto escolar ou fora dele?
16.	Alvo de Terceiros	Já presenciou alguém sendo alvo de LGBTTIAPN+fobia?
17.	Relatos	Na sua escola, você tem notícias ou relatos sobre casos LGBTTIAPN+FOBICOS?
18.	Condição Familiar	A sua família aceita a sua condição e/ou orientação sexual? Porquê?

N.º	Tema	Pergunta
19.	Agência/Luta	Você participa de algum grupo de lutas ou de resistência política do movimento LGBTTQIAPN+?

Fonte : Tabela e conceitos e percepção da norma foram criados pela autora, (2025) com auxílio da ferramenta Gemini (Google) para estruturação visual, contudo as questões foram retiradas e algumas adaptadas da dissertação de Ramon Fernandes Ramos (2019).

Os dados coletados foram tratados sob rigoroso sigilo ético, com a utilização de pseudônimos, um compromisso com a proteção das identidades que se manifestaram em busca de visibilidade. Seguindo, apresento outros instrumentos e passos que deram seguimento a pesquisa:

Observação Participante: Instrumento fundamental para identificar a sutileza das violências e as lógicas de poder no cotidiano escolar, que serviram como molas propulsoras para a inquietação da pesquisadora.

Diário de Campo: Utilizado para registrar as impressões, reações e reflexões da pesquisadora, articulando a experiência pessoal e as teorias da insubmissão (Foucault, Butler) com a materialidade do campo.

Etapas III: Análise Crítica e Revelação das (In)Submissões

A etapa de análise, que se desdobrará nos próximos capítulos, consistiu no tratamento e na interpretação do material coletado, tendo como foco o Objetivo Geral da pesquisa. A análise minuciosa das entrevistas permitiu que apresentássemos a categoria central da pesquisa, o CORPO, desdobrada em três eixos temáticos distintos e interconectados.

Este desdobramento visa garantir o rigor metodológico e a necessidade política de investigar o corpo, não apenas como uma superfície biológica, mas como o palco da subjetividade e objeto de intensa vigilância. Entre os eixos analíticos explorados, destacam-se: “O Corpo como Dispositivo de Identidade e Medo” e o “Corpo Dissidente”.

Dessa forma, a metodologia desta dissertação se revela como um caminho de mão dupla: respeita o rigor acadêmico ao mesmo tempo que se submete à complexidade das vidas narradas, validando o Corpo Pesquisador como um farol ético e político no combate à despossessão e na busca pela re-existência na escola.

2.1 OS PASSOS, AS PAUSAS E OS DESVIOS: A construção de um caminho metodológico

Neste subtópico, detalho o percurso teórico-metodológico-conceitual da pesquisa de campo. A apresentação abrange a classificação do estudo, seus elementos e etapas, bem como os interlocutores, instrumentos de coleta e o campo de investigação. O texto descreve, ainda, a estrutura e a organização do desenvolvimento da pesquisa ao longo dos anos de 2024 e 2025, fornecendo um panorama claro de como este trabalho foi delineado e executado.

O estudo foi delineado com base nas narrativas de docentes e discentes de escolas públicas de Irajuba-BA sobre Relações Étnicas e Sexualidades Dissidentes.

Em alinhamento com o tema e o objetivo geral, a presente pesquisa foi classificada como um estudo de natureza teórica e de campo. A abordagem teórica, fundamentada em uma análise bibliográfica aprofundada, foi essencial para a construção do referencial teórico.

Por sua vez, a abordagem de campo, de caráter qualitativo, permitiu a coleta e a análise das narrativas de docentes e discentes em escolas públicas do município de Irajuba/BA. O delineamento do estudo, portanto, teve como principal finalidade investigar os processos de (in)submissão e as experiências de marginalização de corpos étnicos e sexualidades dissidentes, com base na perspectiva dos próprios sujeitos.

O mergulho nesta pesquisa qualitativa não foi uma simples escolha metodológica, mas a única via possível para desvendar as angústias e as histórias de vida que me conduziram a este tema. Buscando ir além dos números, a abordagem qualitativa, fundamentada na necessidade de empregar técnicas interpretativas, foi adotada para desvelar o significado dos fenômenos sociais e a compreensão das ações e relações humanas. Dessa forma, esta investigação assume um caráter autoetnográfico, debruçando-se sobre as subjetividades e trajetórias de vida para analisar como o eu-pesquisadora e os sujeitos colaboradores se entrelaçam na compreensão das dinâmicas escolares.

A pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Maria Cecília Minayo (2009), oferece uma reflexão profunda sobre o panorama da realidade social, concentrando-se em entender e interpretar a conduta e as relações humanas. “É nesse universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que a pesquisa

qualitativa se move, alcançando um espaço mais profundo que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis”. (Minayo, 2009, p. 21). Desse modo, a presente investigação buscou, por meio das narrativas de docentes, acessar esse universo de significados que permeia a vida de jovens e suas sexualidades dissidentes na escola.

Ciente da complexidade de abordar temas sensíveis e da vulnerabilidade de jovens em processo de descoberta optei por entrevistar participantes maiores de idade. Esta escolha não apenas resguardou a ética da pesquisa, evitando possíveis constrangimentos familiares e institucionais, mas também honra a agência dos sujeitos. A decisão de assumir sua sexualidade já é, em si, um ato de insubmissão e resistência, e a pesquisa buscou ouvir esses indivíduos que, de forma autônoma, podem compartilhar suas histórias.

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em um arcabouço teórico que permite o diálogo com a produção científica contemporânea sobre Relações Étnicas e Sexualidades. O levantamento e a análise de artigos, livros e dissertações foram etapas essenciais para a construção do referencial teórico, fornecendo as lentes epistemológicas necessárias para o delineamento das discussões. Assim, o diálogo com autores como Foucault, Greiner, Najmanovich, Butler e Louro constitui a base teórica que sustenta a trajetória de campo e a interpretação das narrativas apresentadas. Em seguida, a pesquisa de campo foi conduzida sob a perspectiva da autoetnografia em diálogo com narrativas de vida, permitindo que o encontro entre a minha própria trajetória e as experiências dos colaboradores revelasse a profundidade e as subjetividades que o tema exige.

Além disso, para a coleta de dados, foram utilizadas duas ferramentas complementares: O questionário que foi aplicado como uma ferramenta inicial para mapear o perfil dos participantes. Este instrumento permitiu a coleta de informações demográficas e de caráter geral de forma ágil, servindo como um ponto de partida para aprofundar os temas nas etapas seguintes e a entrevista narrativa semiestruturada foi a técnica principal para acessar as experiências dos participantes.

O formato semiestruturado permitiu que suas falas, e não apenas as perguntas, guiassem a pesquisa, revelando nuances e sentimentos que a pesquisadora buscou desde o início. Fez-se o uso também do diário de campo. Esta ferramenta foi essencial para o registro de reflexões, impressões e insights surgidos durante a trajetória. Por meio dele, foi possível documentar os sentimentos, as dificuldades e as descobertas da pesquisadora, permitindo uma análise mais

aprofundada e honesta dos fenômenos sociais que me angustiam e que impulsionaram este trabalho. Por fim, a observação participante, enquanto professora da educação básica, também serviu como uma lente para a compreensão dos fenômenos sociais que me angustiam e que impulsionaram este trabalho.

2.2 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi conduzida no município de Irajuba, uma cidade do interior da Bahia, situada na região do Vale do Jiquiriçá. O estudo focou em docentes e discentes que integram as redes municipal e estadual de ensino, buscando uma amostra representativa das dinâmicas escolares locais.

A escolha por Irajuba não é aleatória; ela se justifica pelo seu potencial teórico como um lócus que espelha as contradições brasileiras: a tensão entre o discurso metropolitano sobre a diversidade e a rigidez das normas sociais em contextos rurais e semiurbanos. Inserida em uma região historicamente marcada pela tradição agrária e por uma forte influência religiosa de matriz eurocêntrica e católica, a cidade tende a reforçar um conservadorismo cultural que opera como um poderoso dispositivo de controle sobre os corpos que fogem ao padrão.

Analisar as narrativas de professores e alunos neste município permite um olhar detalhado sobre como as dinâmicas de gênero, etnia e sexualidade se manifestam em um ambiente educacional fora dos grandes centros urbanos. As escolas em Irajuba tornam-se, assim, um laboratório social onde a cisheteronormatividade e o racismo estrutural se manifestam de forma mais sutil ou, paradoxalmente, de maneira mais crua, seja pela ausência de formação continuada especializada (como veremos nos resultados), seja pela naturalização da violência.

A pesquisa, portanto, busca evidenciar um cenário que eu, enquanto mulher negra e educadora conhece profundamente, um espaço frequentemente negligenciado pela academia. Eu revelo as particularidades e os desafios de uma realidade educacional interiorana, onde a luta pela insubmissão precisa enfrentar um sistema de crenças arraigado que valida o silêncio e o medo.

O fato de atuar nessa mesma rede não é um detalhe metodológico; é o fundamento ético e político deste estudo. Meu corpo, enquanto arquivo de memórias e vivências de gênero e raça neste lócus, torna-se o farol que guia a investigação. Essa conexão visceral amplifica a profundidade do olhar, permitindo-me acessar não

apenas a sutileza das violências que os outros corpos dissidentes narram, mas também a complexidade das resistências que eu mesma presenciei e vivenciei. A análise de Irajuba, feita por quem é de lá, é, assim, um ato de responsabilidade que exige que o meu lugar de mulher, moradora, mãe, professora e pesquisadora contribua ativamente para a transformação desta realidade. A seguir mostramos a Figura 1 – Território do Vale do Jiquiriçá – BA:

Figura 1: Território do Vale do Jiquiriçá – BA



Fonte: Imagem retirada do Google, 2025.

Irajuba é uma cidade pequena, teve sua origem na Fazenda Flores, propriedade de José Marinho dos Santos, e se desenvolveu como povoado e distrito sob a jurisdição de Santa Inês. O nome da cidade é de origem indígena e significa "cólera amarela", e a cidade foi emancipada em 16 de julho de 1962. Hoje conta com aproximadamente 6.300 habitantes e completou 63 anos em 2025.

Vejam os a seguir a Figura 2, que apresenta uma imagem da cidade de Irajuba-BA:

Figura 2: Chegada e centro de Irajuba-BA, 2020.



Fonte: Imagem retirada do Google, 2025.

Rica em tradições religiosas, festas populares e culinárias regionais, conhecida pelas festas de Reisado, que são herdadas dos antepassados, a população sai às ruas para prestigiar essa festa com muita alegria. O carnaval também é celebrado com entusiasmo. Crianças e adultos se fantasiam de careta e lotam a praça, tem também o bloco dos “Cão” onde vários homens se sujam com óleo queimado causando uma mistura de medo e alegria aos moradores da cidade. Mas é no mês de junho que acontece a maior festa religiosa, dedicada ao padroeiro Santo Antônio, cujos treze dias de trezena movimentam o comércio e lotam a igreja matriz e as comunidades rurais.

Irajuba apresenta-se, à primeira vista, como uma cidade predominantemente cristã, dividida entre a hegemonia católica e a crescente presença de igrejas evangélicas. No entanto, essa paisagem religiosa de torres e templos visíveis acaba por ocultar outras formas de crer e existir: as manifestações afro-brasileiras. Embora

a presença de rezadeiras e benzedadeiras denote a sobrevivência de práticas ancestrais, estas operam sob uma esfera de invisibilidade forçada.

Durante o trabalho de campo, a ausência de relatos diretos sobre a pertença a religiões de matriz africana entre os participantes não deve ser lida como inexistência, mas como um reflexo do dispositivo de silenciamento operante no município. O patriarcalismo e o conservadorismo religioso local impõem um véu de estigma sobre essas vivências, fazendo com que o sagrado afro-brasileiro seja empurrado para a esfera do privado ou da negação. Portanto, o fato de os interlocutores não se autoidentificarem como praticantes dessas religiões, mesmo diante da persistência de saberes ancestrais, é um dado crucial: denuncia a violência simbólica de uma cidade que, sob o manto da moralidade cristã, ainda resiste em reconhecer e valorizar sua própria ancestralidade negra.

Vejamos abaixo a Figura 3 e 4, que apresenta uma imagem da igreja católica no centro da cidade e do movimento de barraqueiros que vem a cidade por causa da festa.

Figura 3: Paróquia Santo Antônio de Pádua, Irajuba-BA, 2024.



Fonte: imagem retirada do Google, 2025.

Figura 4: Centro da cidade movimentado pela festa de Santo Antônio, 2011.



Fonte: Imagem retirada do Google, 2025.

Na culinária, destacam-se o beiju e o cuscuz. A economia da cidade é baseada na agricultura, com destaque para as culturas de café, maracujá, abacaxi e mandioca. Por ser pequena, a cidade de Irajuba não possui muitas escolas. As escolas da sede são nucleadas, ficando a educação infantil por conta da Creche Tia Mara; O Ensino fundamental I dividido da seguinte forma: Os anos iniciais (Pré de 4 anos e pré de 5 anos) pela Escola Luíz Navarro de Brito; Primeiro e segundo ano pela Escola Municipal de 1º Grau Pio XII; terceiro, quarto e quinto ano pela Escola Municipal Getúlio Vargas e em outro bairro tem a escola José Nunes Vieira que oferta o ensino dos anos iniciais e do ensino fundamental I (Pré de 4 anos ao 5º ano). O Ensino Fundamental II é de responsabilidade do Colégio Santo Antônio de Pádua e o Ensino Médio o Colégio Estadual Professor Isaías Aleixo (de responsabilidade do governo de estado). Na zona rural do município, também possui outras escolas municipais que ofertam o ensino desde o pré de 4 anos ao 5º ano do ensino fundamental, sendo elas em sua maioria turmas multisseriadas por falta de demanda suficiente para montar uma turma única.

Os participantes desta pesquisa, em sua maioria, possuem uma conexão profunda com o município de Irajuba/BA, seja por terem vivido as experiências escolares como alunos ou por atuarem hoje como professores. Nascidos e criados na cidade, todos carregam as marcas de uma cultura local que, conforme as narrativas moldam o ambiente escolar.

A história de Irajuba/BA, como uma cidade jovem que se originou de uma fazenda de proprietários brancos e católicos, deixou um legado cultural que se manifesta nos valores e nas normas sociais contemporâneas. É fundamental demarcar que a pesquisa se localiza naquilo que a literatura sociológica e educacional reconhece como “interior do interior”. Sendo a. 394^a cidade da Bahia em termos populacionais, a escala demográfica reduzida de Irajuba tensiona as relações de proximidade e hipervisibiliza os sujeitos, intensificando os mecanismos de vigilância e controle social sobre os corpos. O que se observa, portanto, é a reprodução de uma cultura religiosa e eurocêntrica, que historicamente valoriza o binarismo e as normas morais cristãs. Essa herança cultural, quando não problematizada, atua como um sistema de crenças que pode invisibilizar e marginalizar tudo o que diverge do “padrão”.

É nesse cenário de estreitamento das fronteiras públicas e privadas que as experiências de vida e as narrativas dos participantes se tornam cruciais. A pesquisa revela que os valores de formação da cidade, embora fetichizados como positivos ou “tradicionais” pela comunidade local, chocam-se violentamente com a diversidade contemporânea, gerando um ambiente de conflito, silenciamento e exclusão. As histórias orais, nesse sentido, demonstram a urgência de a escola repensar e questionar esses valores enraizados no cerne da microcomunidade, assumindo um papel central na construção de um espaço que não apenas tolera, mas que acolhe e celebra a diversidade, permitindo que a educação se torne um motor de transformação social e de respeito às existências étnicas e às sexualidades dissidentes.

2.3 O traçado das vozes: o encontro com os participantes da pesquisa

Embora as relações sociais sejam intrinsecamente complexas, o foco desta pesquisa voltou-se para as tramas da LGBTTQIAPN+fobia que emergem dessas interações, um fenômeno que analiso não apenas como observadora, mas como pesquisadora implicada, por meio da minha própria autoetnografia em diálogo com as

narrativas de vida de docentes e discentes das escolas públicas de Irajuba/BA. Longe de ser um problema abstrato, essa violência manifesta-se em dinâmicas cotidianas que atravessam nossos corpos-territórios e podem culminar em práticas que contribuem para a evasão escolar e o insucesso dos estudantes.

Por meio das narrativas coletadas, a pesquisa buscou compreender as dinâmicas sociais sob a perspectiva de sete participantes, que se dispuseram a compartilhar suas experiências. São docentes e ex discentes que, ao narrarem suas histórias, revelaram como resistiram, resistem e subverteram as ações pedagógicas e curriculares que, de forma tácita ou explícita, perpetuam representações LGBTTTQIAPN+fóbicas.

O presente estudo não se limitou a expor a violência, mas a explorar o enfrentamento e as frestas de resistência que insurgem no cotidiano. Por meio da autoetnografia, esta pesquisa buscou desvendar as estratégias de insubmissão que permeiam o chão da escola, investigando como eu, enquanto pesquisadora implicada, e os sujeitos colaboradores nos apropriamos de nossas identidades para questionar um sistema que insiste em normatizar e silenciar os corpos dissidentes. Entrelaçando minha escrevivência (Conceição EVARISTO) às vozes que ecoam neste trabalho, busquei iluminar caminhos de esperança e de luta pela dignidade e pelo respeito em sala de aula.

É fundamental esclarecer a natureza dialógica desta investigação. Embora a autoetnografia utilize o meu percurso como ponto de partida, o objeto central da pesquisa permanece sendo a experiência coletiva de docentes e discentes na rede pública de Irajuba. O 'eu' presente nestas páginas não possui um fim em si mesmo; ele atua como uma lente de aproximação que me permite traduzir as narrativas dos colaboradores para o campo da análise teórica. Assim, não se trata de uma hierarquia entre o meu relato e os deles, mas de uma tessitura: as histórias dos participantes ganham corpo e contexto através da minha reflexividade, enquanto a minha trajetória encontra eco e validação nas vivências de insubmissão que escutei em campo.

2.3.1 O ROSTO E A HISTÓRIA: Perfil sociodemográfico dos narradores

A análise dos dados desta dissertação foi cuidadosamente arquitetada com base nas entrevistas semiestruturadas, que serviram como o principal meio para a organização e a escuta do material coletado. O cerne desta etapa reside nas

narrativas de professores, alunos (as) e ex-alunos (as) de escolas públicas do município de Irajuba/BA.

Para aprofundar as discussões sobre as sexualidades dissidentes e as experiências de marginalização no ambiente escolar, optei por um recorte metodológico de sete interlocutores. A identidade e a segurança de cada participante foram tratadas com o máximo rigor ético, sendo seus nomes originais substituídos por pseudônimos, um ato que garante o sigilo das informações e a liberdade para que as narrativas fossem construídas.

O percurso da coleta iniciou-se com a aplicação de questionários com perguntas abertas. Esse passo inicial foi essencial para mapear a identificação pessoal dos participantes, levantando dados como escolaridade, idade, identidade de gênero, religião e orientação sexual. As respostas, que revelaram a complexa distribuição de raça e religião de nossa amostra, serviram como base fundamental para a elaboração do roteiro da entrevista narrativa semiestruturada, que norteou toda a fase de aprofundamento da pesquisa. Meu papel aqui foi de facilitadora e ouvinte atenta, garantindo que a metodologia estivesse a serviço da complexidade das vozes e não o contrário.

A seguir, será apresentada uma breve descrição do perfil de cada interlocutor da pesquisa. É importante sublinhar que esses pseudônimos escolhidos para proteger a identidade e garantir a ética da investigação representam, na verdade, o rosto, a história e a materialidade das experiências que investigamos. Os relatos, aqui resumidos, demonstram a riqueza da amostra e a complexidade das intersecções entre o ser docente, o ser discente e as identidades dissidentes:

- Sol da Primavera (Ex-aluno): Professor da Educação Básica, sua narrativa é marcada pela jornada de autodescoberta e pela reflexão contundente sobre como o ambiente escolar o influenciou, sendo um testemunho sobre a necessidade de aprender na marra a se defender.

- Estrela Cadente (Ex-aluna): Sua experiência como ex-aluna traz uma perspectiva crucial sobre o passado e as dificuldades enfrentadas, mas também sobre o processo de amadurecimento e a capacidade de se posicionar de forma ativa e insubmissa na vida adulta.

- Pétala de Orvalho (Professora): Com uma visão crítica e institucional, Pétala de Orvalho aborda a falta de formação dos professores e a omissão da escola diante

dos casos de preconceito, reforçando a urgência da criação de políticas públicas efetivas e de um 'núcleo de diversidade'.

- Sopro do Vento (Ex-aluno): A sua narrativa destaca o medo e a insegurança dos alunos em se abrirem, além de evidenciar a omissão da direção em casos de violência, que muitas vezes é silenciosa ou ignorada, configurando o 'ciclo de medo constituído na escola e observado nessa pesquisa.

- Aurora Dourada (Professora): Sua fala revela a dor e o tabu da LGBTTIAPN+fobia que ela mesma sofreu na juventude. Sua trajetória demonstra o conflito entre o desejo de ser uma referência de acolhimento e o medo internalizado de abordar o tema em sala de aula.

- Flor de Hibisco (Professora): Sua perspectiva traz o olhar de quem viveu a exclusão e o silêncio da escola, mas que também aponta para a importância da formação continuada dos professores para que a instituição 'abraça a causa', e não apenas a tolere.

- Semente do Ipê (Professor): Ele insere a questão racial de forma central na discussão, mostrando que o abismo e a vulnerabilidade do corpo negro são grandes e que as pessoas 'à margem' precisam de uma estrutura de resistência que nem sempre lhes é fornecida.

Em suma, eu acredito que esses sete perfis, com suas experiências interseccionais de raça, sexualidade, gênero e posicionamento na escola (docente ou discente), constituem o tecido narrativo essencial para que a minha análise possa ir além da descrição, alcançando a profundidade política e ética necessária para esta dissertação.

A análise dos dados desta dissertação foi cuidadosamente arquitetada, tendo as narrativas de professores (as), alunos (as) e ex-alunos (as) de escolas públicas de Irajuba/BA como o próprio cerne desta investigação. O fato de todos os participantes terem nascido, crescido e estudado no município reforça a propriedade e o profundo conhecimento que possuem do campo de pesquisa, garantindo que suas falas sejam alicerces sólidos para a pesquisa. Dediquei-me a uma seleção minuciosa e intencional, buscando interlocutores que, a partir da observação prévia no campo, apresentavam indícios de trajetórias potentes para enriquecer a discussão sobre a marginalização e a insubmissão.

Essa escolha deliberada buscou reunir histórias que trazem a densidade necessária para esta dissertação. Não por acaso, quatro dos sete participantes são

professores; essa composição buscou o olhar de quem está diariamente imerso na gestão do corpo e da norma escolar. Para minha surpresa e satisfação, a maioria dos convites foi recebida com prontidão. Ao apresentar a pesquisa e explicar que suas narrativas seriam a base do estudo, sete interlocutores aceitaram o desafio, elogiando a importância e a urgência do tema. Para além dos sete interlocutores que aceitaram prontamente o convite, compreendendo a urgência política do tema, o processo de aproximação em campo foi marcado por uma recusa profundamente significativa: um homem negro, homossexual e pertencente a uma religião de matriz africana optou por não participar da investigação, preferindo não revelar os motivos de sua negativa.

Como pesquisadora, recuso-me a ler esse declínio como uma simples ausência de dados ou um esvaziamento metodológico. À luz da autoetnografia, interpreto esse silêncio como um ato político de alta densidade e um sintoma do próprio território investigado. No contexto de uma pequena comunidade interiorana, onde os marcadores de raça, sexualidade e crença religiosa geram uma tripla vulnerabilidade, o silêncio e o recuo operam como legítimos mecanismos de autoproteção e preservação da vida. Portanto, a recusa desse interlocutor em narrar sua história denuncia, paradoxalmente, a força capilarizada da 'Pedagogia do Medo' que circunda as existências dissidentes em Irajuba-BA.

A academia, muitas vezes, guarda um desejo de explicar o outro, de transformar a dor ou a resistência alheia em categoria analítica. Ao optar por não participar, este sujeito exerce a soberania sobre a sua própria narrativa. No momento em que ele se recusa a se transformar em participante da pesquisa, mas lembra que a visibilidade nem sempre é o caminho para a libertação.

Muitas vezes, para sujeitos que já conquistaram o espaço da visibilidade e são 'bem resolvidos' em suas trajetórias, a recusa em participar de uma pesquisa acadêmica pode significar o desejo de não ser categorizado ou o simples direito de preservar sua intimidade fora dos marcos institucionais. O silêncio, portanto, torna-se um ato de resistência: a afirmação de que sua existência não precisa, obrigatoriamente, ser transformada em objeto de análise para ser validada. É importante recordar que a subjetividade dissidente também é manifestada ao reconhecer que o pesquisado é o único senhor de sua história, e que o ato de calar pode ser, em si, um grito de independência contra a necessidade de ser constantemente traduzido pelo olhar do outro.

Contudo, senti o receio de alguns em relação ao vocabulário, o medo de "não saber" algum termo ou usar palavras "erradas", um reflexo do silêncio disciplinar que a própria escola impõe. Minha orientação foi clara: eles deveriam apenas falar de suas experiências; considero esse momento como o primeiro ato de acolhimento ético.

A coleta de dados iniciou-se com a aplicação de questionários com perguntas abertas, essenciais para mapear as informações sociodemográficas (escolaridade, idade, gênero, religião e orientação sexual), que serviram de base para a elaboração do roteiro da entrevista narrativa semiestruturada. O rigor ético se manifestou em minha decisão de não estar presente durante o preenchimento dos questionários. Eu reconheço, como educadora, que as certezas e as incertezas sobre a própria identidade são aspectos da vida, e minha ausência visou evitar qualquer pressão ou constrangimento que pudesse interferir na autenticidade das respostas.

Dessa forma, a tabela que se segue aponta a classificação pessoal e autodeclarada dos sujeitos, sempre identificada por nomes fictícios para preservar integralmente suas identidades. O perfil desses narradores, que dão rosto, história e materialidade à nossa investigação, é o ponto de partida para a análise.

Tabela 3: Perfil dos participantes da pesquisa.

Nome	Idade	Cor	Condição sexual	Religião	Orientação Sexual
Sol da Primavera (Ex-aluno)	21	Preto	Masculino	Não tem	Não sabe
Pétala de Orvalho (Professora)	48	Preta	Feminino	Católica	Heterossexual
Estrela Cadente (Ex-aluna)	24	Preta	Feminino	Católica	Bissexual
Sopro do Vento (Ex-aluno)	20	Preta	Masculino	Cristão/Católico	Heterossexual
Flor de Hibisco (Professora)	49	Parda	Feminino	Católico	Heterossexual

Aurora Dourada (Professora)	38	Branca	Feminino	Não tem	Lésbica
Semente do Ipê (Professora)	43	Preto	Masculino	Evangélico (Assembléia de Deus)	Heterossexual

Fonte: autores, (2025).

A compreensão do contexto sociodemográfico dos sete interlocutores desta pesquisa é um elemento fundamental para a análise qualitativa, pois permite situar as experiências de marginalização e (in)submissão em um território social e cultural específico: o município de Irajuba-BA. Mais do que meros dados estatísticos, essas informações delineiam o universo de sujeitos que contribuíram para a investigação, reforçando a legitimidade das trajetórias relatadas a partir da intersecção de identidades como os corpos étnicos e as sexualidades dissidentes.

No que concerne à identificação étnico-racial, os dados revelam uma amostra majoritariamente composta por corpos negros, em sua maior parte autodeclarados pretos e, em menor proporção, pardos. Em contrapartida, a representação da categoria branca funciona como um ponto de referência essencial para o estudo da branquitude como norma hegemônica na escola. Como mulher negra e pesquisadora, alinho-me ao sistema de autodeclaração do IBGE (2022) para reafirmar a importância política de validar narrativas da negritude. Esse olhar situado interpreta tal distribuição como a necessidade de visibilizar as experiências de violência e resistência vividas por sujeitos racializados, ao mesmo tempo em que a presença minoritária de sujeitos brancos oferece a oportunidade de contrastar como o privilégio racial opera, ou se omite, no contexto de vigilância de gênero e sexualidade.

Quanto à distribuição por sexo, observa-se uma predominância de mulheres (57%), enquanto três se identificam como homens corresponde a 43% dos colaboradores. Este dado reflete a demografia predominante na área da educação básica, tanto no município quanto na instituição escolar pesquisada. Contudo, esse desequilíbrio não compromete a análise interseccional; pelo contrário, as narrativas femininas e masculinas, em conjunto, fornecem o corte necessário para investigar como as normas de gênero, raça e sexualidade são performatizadas e subvertidas no cotidiano escolar.

A orientação sexual dos participantes apresenta-se como um dado central para o mapeamento da diversidade no ambiente acadêmico. A maioria identifica-se como heterossexual (58%), enquanto as orientações minoritárias (bissexual e homossexual lésbica) somam, junto àquele que prefere não informar ou "não sabe", 42% da amostra. É imperativo destacar que essa classificação foi coletada de forma ética e autodeclarada. Como educadora, dirijo meu olhar para o dado de que 14% dos participantes (um dos sujeitos) "não sabe informar" sua orientação. Para mim, este é um achado etnográfico relevante: ele sugere não apenas a complexidade do autoconhecimento, mas sinaliza o medo e a cautela em nomear identidades em um contexto escolar que ainda opera sob a vigilância da cisheteronormatividade.

Por fim, a afiliação religiosa dos sujeitos demonstra uma clara hegemonia cristã, com 71%, incluindo 57% católicos (57%) e 14% de evangélicos. É relevante notar que 29% se declaram sem religião. Analiso a religiosidade majoritária como um vetor de subjetividade que, em um contexto social conservador, por vezes se traduz em uma moralidade que entra em choque com identidades dissidentes. Vivencio, enquanto pesquisadora, a percepção de que essa pressão externa de grupos religiosos pode legitimar o silêncio e o preconceito na escola. Assim, a religião é tratada nesta análise como um elemento que pode oferecer tanto conforto quanto resistência ao diálogo ético e laico sobre a diversidade.

Tais coordenadas sociodemográficas como raça, gênero, sexualidade e religião não são apenas descritivas; elas são a base para a interpretação das experiências de (in)submissão que serão detalhadas a seguir.

2.3.2 Tipo da Pesquisa: Autoetnografia

Neste estudo, abdicoo da neutralidade científica para assumir a autoetnografia como método central desta dissertação. Conforme Silva (2022), a autoetnografia permite que minha trajetória enquanto mulher negra e docente em Irajuba funcione como um catalisador para compreender as opressões sistêmicas. Não busco apenas coletar dados de terceiros, mas produzir um conhecimento que emerge do encontro entre a minha escrevivência e as narrativas dos colaboradores (Santos, 2024). Assim, a pesquisa torna-se um exercício de reflexividade crítica, onde o meu eu é o fio condutor que tece as análises sobre a pedagogia do medo e os caminhos da insubmissão.

A autoetnografia é uma abordagem de pesquisa que rompe com a neutralidade científica tradicional, utilizando a experiência pessoal do pesquisador para compreender fenômenos culturais e sociais. A autoetnografia assume, portanto, o papel de um método que funde o ato de pesquisar ao de escrever. Sua essência reside na análise sistemática do eu não como um fim, mas como um caminho para compreender as estruturas culturais e as tramas de poder que atravessam a experiência do sujeito (ELLIS, 2004). Como destaca Silva:

"A autoetnografia é um gênero de escrita e de pesquisa que conecta o pessoal ao cultural, colocando o eu em um contexto social. É um método que utiliza a biografia do pesquisador para iluminar e analisar aspectos da vida social." (Silva, 2022, p. 289).

Nesta perspectiva, o pesquisador não é um observador distante, mas um sujeito implicado. No contexto das Relações Étnicas e da Diversidade Sexual, a autoetnografia permite o que Silva (2022) chama de conhecimento situado, onde a dor e o corpo da pesquisadora tornam-se ferramentas de análise política.

"Pesquisar de forma autoetnográfica implica em um compromisso ético de vulnerabilidade. O pesquisador se expõe para desvelar as tramas de poder que atravessam não só a sua vida, mas a coletividade." (Santos, 2024, p. 12).

De acordo com Santos (2017), o desafio da autoetnografia está em evitar o isolamento na subjetividade. Portanto, nesta pesquisa, a minha trajetória é utilizada como um dado que permite compreender que as estruturas de poder operam de maneira coletiva e não individual.

Reconheço, em consonância com as reflexões de Santos (2017), que o percurso autoetnográfico impõe desafios éticos e analíticos rigorosos. Para não incorrer no risco de uma introspecção isolada, ou de um protagonismo que ofusque os participantes da pesquisa, esta investigação assume uma postura analítica e relacional. Minha 'escrivência' não possui um fim em si mesma, tampouco visa a uma autoexposição gratuita; ela é, fundamentalmente, uma ferramenta de trabalho. Ao compartilhar minha trajetória, busco criar um campo de escuta sensível que viabilize a fala dos corpos insubmissos em Irajuba, garantindo que o meu relato sirva de ponte para que esses sujeitos, frequentemente silenciados pelas normas institucionais, ocupem o centro da análise. Assim, ao enfrentar o desafio de traduzir vivências em dados sociológicos, transmuta a subjetividade em agência política, consolidando a autoetnografia como um caminho para que o silenciamento seja rompido e a diversidade, finalmente, reconhecida.

2.3.3 Aspectos Éticos

Esta pesquisa foi realizada conforme as resoluções n.º 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, posteriormente a sua aprovação pelo Comitê em Ética e Pesquisa- CEP da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB com a Resolução n.º 466/2012 e n.º 510/2016, na Norma Operacional n.º 001/2013, bem como nas demais legislações atinentes à ética em pesquisa com seres humanos. O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob o protocolo n.º 7.340.091. Tal rigor assegura a proteção integral da identidade e das narrativas de todos os participantes, os quais foram devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos e o caráter voluntário da investigação. Para garantir o anonimato dos narradores, das narradoras da pesquisa, optou-se pela utilização de pseudônimos, mantendo o sigilo das informações de forma transparente. Após as devidas explicações, todos os colaboradores consentiram com a participação mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), estando cientes de que os resultados serão divulgados em meios acadêmicos e científicos."

2.4 Instrumento de Coletas de Dados de Informações

As particularidades das escolas de Irajuba/BA tornam seus alunos e professores um campo fértil para investigação. A escolha desse contexto foi pensada para analisar, a heterogeneidade do grupo e a complexidade das interações sociais, conforme as diretrizes de Yin (2005). Para a construção do conhecimento, a pesquisa utilizou diversas fontes de informação para a coleta de dados.

2.4.1 Questionário impresso

Para um primeiro contato com os participantes e para mapear o perfil deles, foi aplicado um questionário impresso. Este instrumento permitiu a coleta de dados demográficos e informações de caráter geral de forma ágil, servindo como uma etapa preliminar para o aprofundamento dos temas nas fases seguintes da pesquisa, possibilitando um aprofundamento das narrativas.

O questionário é "a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações, etc." visão de Gil (2002, p. 128).

Dessa forma, o questionário funcionou como uma etapa de reconhecimento, uma pré-análise do universo da pesquisa, fornecendo informações que puderam ser aprofundadas e enriquecidas nas entrevistas e no diário de campo. Portanto, não apenas contribuiu com dados, mas também preparou o terreno para o diálogo mais profundo com os participantes como suas crenças, idade, formação, de forma mais objetiva e o primeiro contato com os temas gênero e sexualidade.

2.4.2 Observação Participante

A observação participante foi uma estratégia fundamental, pois, conforme Minayo (2001, p. 60) ela permite ao pesquisador ressaltar que o pesquisador "desenvolver uma participação no cotidiano do grupo estudado, através da observação de eventos do dia-a-dia". A observação assim se tornou uma ferramenta de aprendizado por meio envolvimento nas atividades e hábitos dos participantes.

Em sua essência, a observação participante é uma investigação baseada no conhecimento construído em campo, que exige do pesquisador um compromisso de longo prazo, de forma personalizada e multifatorial (ATKINSON; HAMMERSLEY, 1998, apud ANGROSINO, 2009). Essa abordagem permite aprofundar a compreensão dos significados das ações humanas, uma vez que o trabalho com dados qualitativos não se limita a categorias preestabelecidas, mas emerge da própria experiência e da interação com os sujeitos da pesquisa (Angrosino, 2009).

Em um estudo sobre as Relações Étnicas e Sexualidades Dissidentes, a observação participante é crucial, pois como aponta Denzin (1989, p. 157-158), ela "combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de informantes, a participação, a observação direta, e a introspecção". Essa interação no ambiente permitiu que os participantes fossem vistos como sujeitos que contribuíram ativamente para o estudo, e não apenas como objetos de pesquisa.

Angrosino (2009) salienta que a observação participante se caracteriza como um processo de aprendizado que se dá pelo envolvimento dos participantes nas atividades da pesquisa. Ela não é considerada apenas um método de pesquisa, pois

ela faz parte de uma estratégia que facilita a coleta de dados onde existe uma interação entre observador e observado.

2.4.3 A Entrevista narrativa semiestruturada como dispositivo de escuta sensível

A opção metodológica pela entrevista narrativa em detrimento do formato semiestruturado atende à necessidade de capturar a realidade investigada em sua máxima profundidade, rompendo com a tradicional rigidez de perguntas e respostas que costuma delimitar as possibilidades de enunciação dos sujeitos. Conforme apontam Muylaert et al. (2014), enquanto os roteiros semiestruturados tradicionais exercem uma diretividade que restringe o sujeito a um campo associativo previamente delimitado pelo pesquisador, as entrevistas narrativas configuram-se como ferramentas não estruturadas que visam encorajar e estimular o informante a relatar acontecimentos marcantes de sua vida e do contexto social. Desse modo, o método privilegia a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias, garantindo que a influência do investigador seja mínima e que a perspectiva do participante emergja por meio de sua linguagem espontânea, a qual carrega consigo uma cosmovisão particular.

Na tessitura desta pesquisa autoetnográfica, a adoção das narrativas assume centralidade por permitir a articulação entre as trajetórias de vida individuais dos docentes e discentes e o contexto sócio-histórico do território investigado. A literatura metodológica ressalta que a narrativa atua como a própria objetivação do pensamento externalizado em forma de relato oral, tornando-se o instrumento ideal para investigar as representações da realidade e os sentidos que motivam e justificam as ações dos participantes. Para além de uma mera coleta de dados, instituiu-se em campo uma característica colaborativa e de engajamento, na qual a história emerge da interação e do diálogo horizontal. Assim, tanto a pesquisadora quanto os sete interlocutores encontram-se implicados na série de eventos evocados, contrapondo-se à postura estritamente descritiva ou de observação neutra e transformando o encontro em um espaço de mútua afetação e sensibilidade.

Cumprе destacar que a utilização de roteiros previamente elaborados para guiar as conversas com docentes e discentes não descaracterizou a natureza não diretiva do método; pelo contrário, tais instrumentos operaram estritamente como tópicos-guia

iniciais ou dispositivos de indução narrativa. De acordo com a estruturação proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002, *apud* MUYLAERT et al., 2014). O roteiro prévio, elaborado com base nas leituras teóricas e na exploração do campo, não funcionou como uma amarra limitadora. Pelo contrário, as perguntas iniciais serviram como estímulos gerativos amplos para que os participantes pudessem tecer livremente suas memórias sobre as dinâmicas de poder e a LGBTTIAPN+fobia. Buscou-se, assim, uma transição em que as inquietações da pesquisadora dessem lugar aos temas que emergiam organicamente da própria vivência dos narradores, garantindo uma escuta sensível, contínua e livre de interrupções interrogativas.

Essa condução metodológica revelou-se indispensável para apreender não apenas o conteúdo explícito dos relatos, mas também as dimensões subjetivas, os valores e os silêncios que circundam o cotidiano escolar no interior baiano. O processo de escuta prolongada exigiu a atenção minuciosa às características paralinguísticas, como o tom de voz, as pausas e os ritmos da fala, elementos que se mostram fundamentais para a compreensão do "não dito" e das estratégias de preservação identitária dos sujeitos. Conforme asseveram Muylaert et al. (2014), a análise do material gerado por essa técnica permite ir além da simples transmissão de informações, pois o ato de recontar e ouvir histórias faz com que os seres humanos reflitam sobre quem são, reconstruindo continuamente as significações acerca de si e do coletivo.

Por fim, a transição para a abordagem narrativa fortificou a conexão com o campo e permitiu que o enigma da pesquisa: o tensionamento entre a regulação institucional e a re-existência dos corpos para que permanecesse preservado em sua densidade empírica. Ao abdicar do controle do discurso e possibilitar que os participantes discorressem livremente a partir de suas próprias vivências, o estudo evitou o risco de precipitar generalizações teóricas abstratas ou de impor categorias preexistentes que silenciassem a originalidade dos dados. A entrevista narrativa consolidou-se, portanto, como um dispositivo político e metodológico capaz de produzir um conhecimento científico fidedigno e eticamente comprometido com a emersão das vozes marginalizadas e com o rompimento do silêncio institucionalizado.

2.4.4 Diário de Campo

O diário de campo foi um instrumento essencial para a pesquisa, funcionando como um registro de anotações e reflexões diárias. (Falkemback, 1987). Nele foram registrados fatos, acontecimentos, relações sociais e as minhas experiências

pessoais, completando as informações que não foram capturadas nas entrevistas e questionários. Ele facilitou criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

Para garantir a eficácia do diário, todas as anotações foram organizadas por dados, local e o contexto da observação e detalhes que permitiram traçar uma linha cronológica e auxiliar no entendimento do processo ao longo da pesquisa.

Por ser também um instrumento de registro de atividades de pesquisa, Triviños (1987) considera o diário de campo uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolveu e onde estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários, formulários e na realização de grupos focais. Para o autor, as anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreenderam descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo ou em um atendimento.

Ele permitiu documentar as percepções, os detalhes do ambiente e as emoções que surgiram durante a observação dos participantes. Por ser um registro de cunho interpretativo (Polit; Hungler, 1995) inclui a dimensão de cunho mais interpretativo das anotações, considerando que, durante a observação de um fato, o pesquisador já pode registrar algumas análises sobre o acontecimento. O diário de campo também contribuiu para a análise do fenômeno social e para a compreensão da totalidade da situação em estudo.

PARTE III:**O CORPO COMO TERRITÓRIO POLÍTICO**

"Se a submissão é a condição sob a qual a vida é mantida, então a própria vida parece depender de sua própria derrota. No entanto, há sempre a possibilidade de que o corpo não se submeta inteiramente, de que ele persista em sua própria e necessária insubmissão." (Butler, 2015, p. 54)

3. FALAR DA COR DOS TEMPORAIS: Violências, silêncios como estratégia de desposseção

“A escola é espaço de formação humana, de humanização, pela transmissão/apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, possibilitando a compreensão e a transformação da realidade” (Luciana Campos 2015, p. 2). Essa definição, embora ideal, se choca com uma realidade na qual a comunidade escolar lida com discussões essenciais sobre Relações Étnicas, Gênero e Sexualidades Dissidentes.

A escola não está imune aos preconceitos estruturais da sociedade, reproduzindo barreiras que dificultam a efetivação de uma educação plural. Tal cenário é marcado pela insuficiente formação docente sobre Sexualidades e Relações Étnicas; sem o preparo necessário, o educador é tomado por uma insegurança que frequentemente se traduz no silenciamento dos temas dissidentes em sala de aula. A essa fragilidade soma-se a pressão de grupos conservadores, principalmente religiosos, que se opõem à inclusão dessas temáticas no ambiente escolar. Esse cenário faz com que educadores e gestores evitem o diálogo e o enfrentamento de questões que são, na verdade, urgentes.

No entanto, a escola não pode ser omissa. Por sua função de ser um espaço de formação humana e de transformação social, não pode se limitar a reproduzir valores e violências. É um dever da instituição garantir que não seja um espaço de perpetuação de violências, sejam de raça, gênero ou sexualidade. A percepção e o desejo de não apenas ser ouvido, mas de ajudar outras pessoas a não passarem por violências, exigem que o estudo sobre Relações Étnicas, Gênero e Sexualidades Dissidentes seja uma prioridade, buscando assegurar os direitos das pessoas, independentemente de sua identidade ou sexualidade.

Todas as vezes que abordo sobre a linha de pesquisa que estudo sou questionada a responder o que me mobiliza em tratar esses assuntos, visto que sou uma mulher que se identifica com o sexo de nascimento, sou heterossexual, casada, mãe de três meninos. A resposta é sempre a mesma. Não preciso ser negra (embora seja) para abordar temas sobre racismo, não preciso fazer parte das religiões de matrizes africanas para entrar na luta contra a intolerância e o racismo religioso e não preciso fazer parte da comunidade LGBTTQIAPN+ para lutar contra a LGBTTQIAPN+fobia. No fundo eu entendo estes questionamentos, pois existe um

número muito grande de pessoas que se apoiam nesses grupos apenas para se favorecer. Talvez pelo fato de ter passado por vários tipos de violência pelo simples fato de ser mulher isso tenha me sensibilizado. Estamos falando de diferentes formas de violência e silenciamento, mas a dor e o sofrimento mesmo sendo distintos, mesmo vindo de diversas formas, por diferentes “motivos”, deixa marcas.

Ao escolher como título um trecho da música “Quem sabe isso quer dizer amor” de Milton Nascimento, além de ter um tom poético, é perfeitamente alinhado ao conteúdo deste capítulo, pois consegue mesclar o rigor acadêmico com a minha história de (in)submissão e superação. Este capítulo não se trata apenas de uma revisão bibliográfica, mas é uma ruptura do silêncio, um ato de coragem que justifica a pesquisa. O título: “Falar da cor dos temporais” encapsula justamente um ato de quebrar o silêncio (“falar”) sobre as experiências mais sombrias e turbulências (cor dos temporais). Essa canção rememora algo que me remetia ao sofrimento e ao dar início a essa pesquisa fiz a impressão da mesma e fixei na parede do quarto de estudos, de modo que ela pudesse ser vista, quando me faltavam palavras eu escutava a canção várias vezes porque apesar de não esquecer dos momentos, me fazia perceber que tudo passa.

Comecei a perceber que meu silêncio gritava, sou apenas mais uma dentre tantas pessoas que se sentem assim, no entanto, nossos silêncios falam e falam muito. “[...] Há um sentido no silêncio. [...] Assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio fala por elas; elas silenciam”. Eni Orlandi (2007). O silêncio não deve ser compreendido unicamente como a ausência de palavras, mas como parte ativa do processo de produção de sentido. Longe de representar um vazio, carrega significados, revela o que foi calado, censurado ou simplesmente deixado à margem do discurso. Nesse sentido, o silêncio é carregado de linguagem e se torna revelador das dinâmicas de poder que atravessam o uso da palavra e a construção do dizer e a cada fala que ouvia, cada gesto, cada violência presenciada ou vivenciada me incomodava mais e eu percebia que precisava sair daquela “zona de conforto”.

Sou uma mulher negra, por muitos considerada parda, cabelos finos e ondulados, “traços finos”. Meu avô me dizia que era cabocla, uma mistura de negro com indígenas e ciganos, para confirmar mais ainda o que meus avós diziam quando criança meus cabelos eram bem lisos, isso fez com que demorasse para me reconhecer como mulher negra. Cresci na roça e não me dei conta de quantas vezes

tive de caminhar quatro quilômetros para chegar até a escola e mais quatro quilômetros para retornar para casa. Essas dificuldades só me incentivavam a continuar a não desistir, sabia que só mudaria a minha vida se eu estudasse.

Meus pais nunca tiveram a oportunidade de estudar, mas sempre nos diziam que fariam o impossível para que nós estudássemos e não permitiriam que passássemos pelas dificuldades que passaram. Foram os nossos maiores incentivadores e quando digo nosso, me refiro também ao meu irmão. Meu pai me colocava no colo quando pequena e dizia: “Minha filha vai ser doutora”!

Apesar de ser incentivada a estudar, ter uma profissão, acredito que pela cultura, pelo patriarcado, também fui criada para cuidar, casar, ter filhos, conduzir uma casa. De modo geral, a maioria das meninas são criadas da mesma forma. De acordo com Vera Regina Andrade:

A esfera privada, configurada, por sua vez, como a esfera da reprodução natural, e aparecendo como o lugar das relações familiares (casamento, sexualidade reprodutora, filiação e trabalho doméstico) tem seu protagonismo reservado à mulher, através do aprisionamento de sua sexualidade na função reprodutora e de seu trabalho no cuidado do lar e dos filhos. É precisamente este o eixo da dominação patriarcal. Os atributos necessários ao desempenho deste papel subordinado ou inferiorizado de esposa, mãe e trabalhadora do lar (doméstico), são exatamente bipolares em relação ao seu outro. A mulher é então construída femininamente como uma criatura emocional/ subjetiva/ passiva/ frágil/ impotente/ pacífica/ recatada/ doméstica/ possuída. (2005, p.14-15).

Historicamente essa esfera está ligada às mulheres e sua relação com a vida doméstica e cuidado, suas “obrigações” com o casamento, a maternidade, a filiação. Nesse espaço, nós fomos reduzidas ao papel de gerar e cuidar e, mesmo sendo um gesto que envolva amor e dedicação, não se pode apagar o peso da estrutura patriarcal que limita nossos caminhos.

A figura feminina foi construída socialmente como aquela que ama em silêncio, que acolhe e que se sacrifica. Além disso, deve ter alguns atributos como delicadeza, passividade, fragilidade, serenidade e emocionalmente equilibrada (até porque quando queremos ser ouvidas, quando nos manifestamos muitas vezes somos chamadas de loucas). Mas essa imagem, embora cheia de ternura oculta à desigualdade em relação ao masculino. Amar, cuidar, ser mãe não deveria ser um destino imposto, mas uma livre escolha. Reconhecer essa construção é um passo para o respeito e a liberdade de escolha para as mulheres. É muito comum ver a

sociedade repudiar uma mulher que diz que não quer ter filhos ou simplesmente que não quer casar.

Comecei a minha vida como docente muito cedo, trabalhando em programas de alfabetização de jovens e adultos. Aos dezessete anos, consegui o meu primeiro emprego. Era auxiliar de classe, não podia assumir uma turma porque era menor de idade, mas já queria ser professora.

Tinha muitos planos para minha vida. Casar era um deles! Achava que assim teria mais liberdade, ia poder deixar de morar na roça e me livrar das regras severas do meu pai. Como era ingênua! Casei! ... Dez dias após ter completado dezenove anos. Naquele momento não entendia que estava apenas representando um sujeito moldado pelas estruturas de poder. Essas estruturas são explicadas por Judith Butler (2003), em seu livro “Problemas de gênero”. Por estarem submetidos a essas estruturas, os sujeitos acabam sendo moldados, definidos e perpetuados conforme as normas e expectativas impostas. Ao me referir às regras severas de meu pai, vejo por trás delas marcas do machismo e do patriarcado que vem por gerações controlando, limitando, proibindo e regulando nossos corpos em nome da “proteção”. Recordo-me do meu irmão que, embora seja três anos mais novo que eu, teve a liberdade em poder sair, namorar e eu não podia e a frase era clara, você é mulher, precisa se comportar, precisa ajudar a sua mãe!”

Nesse sentido, a experiência de submissão e o silenciamento imposto pela norma patriarcal ilustram o que Judith Butler e Athena Athanasiou (2024) conceituam como desposseção. No âmbito desta discussão, a desposseção não é entendida apenas como privação material, mas como recurso teórico que revela um sujeito privado de alguma coisa que, por direito, lhe pertence. Nesse caso, a autonomia sobre o próprio corpo e o direito à livre agência. O sistema que, em nome da “proteção” ou da moralidade, impõe regras e regulações, opera uma violência de assujeitamento que se manifesta em múltiplas camadas, gerando traumas psíquicos e afetivos.

Minha vivência em ter um corpo “controlado” e “limitado” e de me sentir “moldada” é a prova de que a desposseção opera transformando a opressão extrema em autocontrole e silêncio. Contudo, o ato de “Falar da cor dos temporais”, o título é a recusa a essa privação. É uma ruptura do silêncio que busca externalizar o sofrimento e, assim, iniciar um movimento de autodesposseção no sentido de relacionalidade, onde a dor individual se torna um ato político e uma forma de resistência.

Historicamente, a ideia de uma identidade comum entre todas as mulheres sustentou a tese de que a opressão patriarcal operaria de forma homogênea. No entanto, é preciso notar como esse sistema de domínio se utiliza de justificativas afetivas como o amor, o cuidado e a proteção para naturalizar e legitimar a submissão feminina, ocultando a violência estrutural sob o manto da benevolência.

Portanto, essa visão tem sido amplamente contestada, justo por não dar conta das múltiplas formas com que a opressão de gênero se apresenta nas diferentes realidades culturais. Sem deixar de mencionar que a maneira que somos criadas influencia para que essas opressões sejam perpetuadas. As experiências das mulheres são plurais, e os contextos em que vivem revelam dinâmicas de dominação que não podem ser reduzidas a um modelo único e global. Judith Butler (2003) assegura que, a opressão de gênero como único modelo ignora fatores como raça, classe social, sexualidade, religião e contexto geográfico influenciando as formas de opressão vividas por diferentes grupos de mulheres tal qual essa visão homogênea não dá conta da complexidade real das experiências de mulheres sendo necessário reconhecer a diversidade das identidades femininas. Maria Cecília Minayo (2005) corrobora que:

A concepção do masculino como sujeito da sexualidade e o feminino como seu objeto é um valor de longa duração da cultura ocidental. Na visão arraigada no patriarcalismo, o masculino é ritualizado como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade como sinônimo de provimento material: é o “impensado” e o “naturalizado” dos valores tradicionais de gênero. Da mesma forma e em consequência, o masculino é investido significativamente com a posição social (naturalizada) de agente do poder da violência, havendo, historicamente, uma relação direta entre as concepções vigentes de masculinidade e o exercício do domínio de pessoas, das guerras e das conquistas (p.23-24).

A ideia do homem como sujeito da sexualidade ocupando o principal papel de provedor, enquanto a mulher é colocada no lugar do cuidado como objeto, sendo um traço persistente culturalmente da lógica patriarcal em que o masculino é associado à ação, à autoridade, à liderança ao provedor nas relações familiares sendo compreendido como algo inquestionável dos padrões tradicionais de gênero. Essa visão atribui ao homem uma posição de agente do poder e da violência revelando uma ligação direta entre as noções de masculinidades e práticas de dominação.

Mal sabia no que estava me metendo e que minha vida já era marcada por esse machismo, mas ao tentar fugir mergulhei em um relacionamento marcado pelo poder e pela violência. Na verdade era pura dominação e dali viveria os piores anos e

momentos da minha vida. Já tinha convicção que não seria para sempre, mas não imaginava o inferno que viveria, não tinha ideia que tudo o que vivia era violência, às vezes até normalizava e quantas vezes me silencieei. Segundo Maria Filomena Gregori (1993),

A mulher vive de forma ambígua – ora gosta de ser indispensável e ora se ressentida da limitação de sua liberdade. Aliás, é justamente esta situação paradoxal que explica ora a vitimização da mulher pela limitação de sua liberdade e pela possibilidade de seu corpo frágil sofrer violência, ora a manipulação que promove de seus medos para mostrar-se indispensável para o homem que pode ser o seu agressor, fazendo-o se sentir culpado e pronto para cumprir o papel por ela esperado. Deste modo, é possível constatar que as mulheres, muitas vezes inclusive por medo, reproduzem e reforçam os papéis de gênero, cooperando na produção de sua falta de autonomia, com o objetivo de obtenção de proteção e prazer. Neste contexto, a violência passa a funcionar perversamente como uma linguagem entre os parceiros que mantém a unidade do casal, a partir da preservação de seus papéis. (p.166).

Minha trajetória é marcada por experiências de vulnerabilidade que se desenharam no silêncio de um relacionamento pautado pela dependência e por uma falsa sensação de proteção. Durante anos, as palavras “amor” e “cuidado” foram utilizadas como mecanismos de controle, operando o que Michel Foucault (2025) define como regimes de produção de verdade: eu me silenciava sob a justificativa de que o cerceamento era “para o meu bem”. O problema como percebi, mais tarde, não era apenas a minha consciência individual, mas a estrutura institucional e social que legitima a posse sobre o corpo feminino.

Esse período foi atravessado por uma gestação solitária e por um puerpério marcado pela angústia. A violência de gênero, conforme analisa Sérgio Souza (2007), revelou-se para mim não como atos isolados, mas como um sistema de dominação que ultrapassa o espaço doméstico. Vivenciei a face mais cruel dessa estrutura quando a fragilidade da saúde do meu primeiro filho foi utilizada para adiar meus planos de emancipação. O medo de recomeçar sozinha, somado às violências psicológica e física, criava a ilusão de que a permanência naquele casamento era o único caminho para a segurança.

Para a sociedade, a fachada de um “lar perfeito” era sustentada por interações que, na intimidade, manifestavam as mais profundas hierarquias de poder. A ruptura definitiva só foi possível quando compreendi que a minha desposseção era alimentada pelo silenciamento.

O ano de 2005 marcou não apenas a minha efetivação como professora concursada, mas a minha real libertação. A docência tornou-se o território onde reconstruí minha autonomia. Formada em Ciências Biológicas e apaixonada pelo chão da escola, passei a transitar por espaços de coordenação e orientação de estudos, construindo uma trajetória baseada no respeito mútuo com meus alunos.

Hoje, embora vivencie um relacionamento fundamentado no cuidado genuíno e conte com o apoio dos meus três filhos, reconheço que as marcas dessas violências ainda ecoam. Por muito tempo, o trauma, especialmente a violência sexual, permaneceu inabordável. Contudo, ao transformar essa dor em objeto de estudo, quebro o último refúgio do silêncio. Esta pesquisa é, portanto, o resultado de uma mulher e educadora que decidiu que o fardo do trauma não seria mais um segredo, mas o motor para denunciar a “Pedagogia do Medo” e anunciar a possibilidade de re-existência.

3.1 NA SALA DOS PROFESSORES: Discurso racista, LGBTTQIAPN+fóbicos, subordinação e lógicas de poder

A motivação que impulsionou esta pesquisa nasceu da observação atenta do cotidiano escolar, que é o meu local de trabalho. O que se manifestava em conversas entre estudantes e colegas não era apenas o preconceito explícito, mas um tipo de violência velada que, como mulher negra e educadora na rede municipal fui aprendendo a identificar. A sutileza dessa violência é precisamente o que a torna perigosa.

A experiência docente permitiu-me constatar que o racismo e a LGBTTQIAPN+fobia operam de forma sutil no cotidiano escolar, frequentemente camuflados por discursos de aconselhamento ou sob o pretexto de uma suposta preocupação pedagógica que, na verdade, visa normatizar as existências. Isso corrobora a tese de Kabengele Munanga (1990) sobre a especificidade do racismo no Brasil. O autor argumenta que, em nosso país, o preconceito não se manifesta apenas em atos diretos, mas se estrutura de forma sutil, disfarçado pela ideologia da “democracia racial”, que historicamente negou a existência da discriminação enquanto a perpetuava institucionalmente.

Assim, entendo que essas interações, mesmo parecendo inofensivas, reproduzem e reforçam preconceitos enraizados, demonstra que a escola, por vezes,

opera como espaço de reprodução de hierarquias sociais. A percepção de que essa violência não se dava apenas de forma direta, mas também pelo silêncio, pela omissão e por atitudes supostamente bem-intencionadas, assim como também a minha trajetória e insubmissão contra a normalização do preconceito se tornou ponto de partida para a pesquisa e que motivou a busca por um aprofundamento teórico para compreender os significados por trás dessas práticas.

A sala de professores (as) é considerada o local das tensões e desafios da prática educativa. Entre o cafezinho, colocar os assuntos em dia, de desabafar algumas angústias, da conversa descontraída, mas o assunto principal que permeia esses diálogos são os “problemas” e “dificuldades” encontradas nessa árdua tarefa que é educar. Ao realizar uma análise mais profunda desses diálogos percebi que esse espaço se converte ironicamente, em um palco para a validação das violências, sejam elas simbólicas, estruturais ou verbais. É muito comum ver professores (as) colocando a culpa dos problemas da educação nas famílias “desestruturadas”. Ao longo da minha experiência profissional, não pude ignorar que essas famílias “desestruturadas” são majoritariamente de pai/mãe ou filhos (as) negros (as), ou de famílias com pai/mãe com filhos (as) LGBTQIAPN+. Esse discurso de culpabilização, camuflado por uma pretensa preocupação pedagógica, já opera a marginalização. A maneira como nós, professores, falamos dos alunos, mesmo que informalmente, contribui para a construção de saberes que podem tanto aprisionar quanto libertar.

Michel Foucault nos alerta que "onde há poder há resistência" (MICHEL FOUCAULT, 1988, p. 91). Assim, as "dificuldades" e os "problemas" discutidos na sala de professores podem ser em parte, manifestações das tensões e resistências dos alunos aos dispositivos disciplinares da escola. Ao mesmo tempo, o discurso que emerge desses desabafos pode contribuir para a produção de "verdades" sobre os alunos e a educação, que, por sua vez, reforçam e perpetuam certas relações de poder.

Ao longo da trajetória docente, testemunhei inúmeros episódios de preconceito, racismo e LGBTQIAPN+fobia, que revelam as tensões presentes no ambiente escolar. Percebi que o espaço da escola não apenas tolera, mas muitas vezes impõe regras implícitas sobre como os corpos devem se comportar e se apresentar. As "meninas não podem ter uma crise de ansiedade, os meninos não podem chorar", e a fuga de padrões cisheteronormativos por um professor ainda é vista como transgressão. O que se entende por “formação” pode ser na verdade, um processo de

padronização e sujeição, onde os indivíduos são disciplinados para se encaixarem em normas e expectativas sociais preestabelecidas, silenciando as existências que não se enquadram nas suas lógicas.

Se, no discurso oficial, a escola se apresenta como um espaço dedicado à transmissão de conhecimento e a formação de cidadãos, a análise de Foucault nos obriga a olhar para as entrelinhas dessa missão. Ao investigar a natureza dessa formação, observo que ela opera com o exercício de liberdade e mais, como exercício de controle. Foucault (2014), expressa essa contradição ao definir a escola como uma instituição disciplinar ao mesmo tempo em que reduz essas mesmas forças a obediência política.

Nesse sentido, o que se entende por "formação" pode ser, na verdade, um processo de padronização e sujeição, onde os indivíduos são disciplinados para se encaixarem em normas e expectativas sociais preestabelecidas. A escola, portanto, se torna um aparelho que busca "compor forças para obter um aparelho eficiente" (MICHEL FOUCAULT, 2014, p. 161), silenciando as existências que não se enquadram nas suas lógicas e reforçando, de forma sutil ou explícita, a violência contra aqueles que desafiam os padrões.

A inquietação diante das situações de violência no ambiente escolar possui uma ressonância profunda com a minha própria trajetória pessoal. Por muito tempo, a dor e o medo me silenciaram. O fato de ficar calada por tantos anos, por não me posicionar diante das violências que sofri, é um dos principais motivos de estas questões me incomodarem tanto em minha prática docente. Este silêncio não foi uma escolha, mas uma consequência das violências que modelaram meu comportamento e minha percepção de segurança.

Essa dinâmica do silêncio pode ser analisada à luz das teorias de Michel Foucault sobre o poder disciplinar. A disciplina dos corpos, que busca moldar os sujeitos a partir de normas e punições, pode se manifestar de forma tão sutil que o indivíduo passa a se autopolicar e a se silenciar. Assim, a falta de posicionamento diante do preconceito, da violência e da LGBTTQIAPN+fobia na escola não era uma ausência de vontade, mas um reflexo da sujeição que a própria violência impõe. No entanto, essa pesquisa representa a ruptura com esse silêncio e a transformação da dor em um motor de ação e de busca por um espaço escolar mais inclusivo.

Por vezes pude escutar professores (as) conversando sobre o "mau" comportamento de algumas meninas. A fala era mais ou menos assim: "Essas

meninas são um caso sério, ficam todas se pegando, num agarramento, tudo com fogo devido à fulana"! Outros continuavam: "Se não tomar providência, vai colocar a escola inteira a perder". Eni Orlandi (2007) mostra que a postura prevista em determinados locais é o silenciamento. Então, temos o acordo social regendo as ações do sujeito individual perante as regras da sociedade. Falas como essas nos mostram que a escola não está preparada para lidar com as diferenças, sendo espaço destinado à reprodução de padrões e valores hegemônicos. É importante, sair desse lugar para que esses (as) alunos (as) deixem de ser silenciados (as) e invisibilizados (as), uma vez que essas violências ultrapassam os muros da escola, mas nela encontra facilmente lugar para se reproduzirem (Berenice Bento, 2011).

Diante das situações, teve uma fala de uma colega que me fez buscar por formação continuada para obter respostas, pois estava me sentindo culpada por não saber agir diante das violências vivenciadas. No início de 2023, estávamos na sala dos (das) professores (as) quando uma colega citou um fato sobre um colega de profissão que leciona em outra escola. Uma das pessoas que estava na sala demonstrou não saber quem era o colega e para "explicar" uma professora gritou: "-Aquele viado do cabelo de bicho, só podia ser preto". Todas as pessoas, inclusive eu, ficamos calados diante daquelas terríveis palavras. Nesse momento, foi nítido que a homofobia e o racismo faziam parte daquele ambiente. Depois desta fala não houve nada mais além do silêncio.

A análise da fala da professora aponta para a brutalidade de uma violência interseccional que tenta despossuir o sujeito de sua identidade, exigindo que o corpo (in)submisso crie táticas constantes de re-existência para sobreviver à instituição. O ataque não se limitou à homofobia ("viado") ou ao racismo ("preto"), mas se aprofundou na associação de características estéticas ("cabelo de bicho"), que visam à animalização e à desumanização do corpo negro. A conclusão "só podia ser preto" revela a naturalização da dissidência sexual como um desvio inerente e esperado de indivíduos não-brancos. Essa fala opera a partir da lógica da branquitude normativa, que se sente autorizada a definir, rotular e rebaixar a identidade do outro.

A violência contra o professor negro e gay, ou contra as alunas lésbicas, não podem ser analisadas em eixos isolados. O racismo, como demonstrou Munanga (1990), atua de forma velada, mas é inseparável das violências de gênero e sexualidade no contexto brasileiro. Nesse sentido, a interseccionalidade revela-se não apenas como uma ferramenta metodológica, mas como a lente necessária para captar

a realidade que vivencio em sala de aula. Conforme argumenta Gabriela Kyrillos (2020), esse conceito permite visibilizar a experiência de sujeitos que lidam com a simultaneidade de opressões. Assim, legítimo esta pesquisa ao compreender que a violência no ambiente escolar não é a mera soma do racismo com a LGBTTTQIAPN+fobia, mas uma experiência singular e intensificada. A análise procura desafiar a norma implícita que elege o corpo racializado e dissidente como alvo, enquanto a experiência branca e heteronormativa permanece como o padrão invisível. O silêncio da escola, nesse contexto, é um ato de cumplicidade com a manutenção dessa hierarquia e revela a complexidade e o impacto do discurso de ódio. Sobre esse tipo de discurso Judith Butler afirma que:

No discurso de ódio, o ritual em questão parece ser a subordinação. De fato, um dos argumentos mais fortes a favor da regulamentação do discurso de ódio é o de que certos tipos de enunciados, quando proferidos pelos que se encontram em posições de poder contra seus subordinados produzem um efeito de ressubordinar aqueles a quem tais enunciados são dirigidos (JUDITH BUTLER, 2021, p. 52).

Ao relacionar a fala da autora com a da professora, percebe-se que mesmo ausente, o professor-alvo foi subordinado e rebaixado. O ataque a identidades como a homossexualidade e a negritude operou de maneira performativa, reforçando estereótipos e preconceitos enraizados.

Ao pensar no silêncio que se instaurou na sala, ele revela a complexidade e o impacto que esses discursos de ódio podem causar naqueles que poderiam se opor. Intimida e silenciada. Embora não seja uma adesão ativa, contribui para a normalização da ofensa. O silêncio da sala dos professores, nesse sentido, é a cumplicidade da branquitude normativa, funcionando como ponto de transmissão (mesmo que passiva) do poder normatizador do preconceito. Como Foucault argumenta, "o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão" (MICHEL FOUCAULT, 2014, p. 28).

Diante de situações como estas, como educadora, posso entender a importância que a formação continuada tem e o quanto é necessária, além de demonstrar ética profissional, abrange a capacidade de reflexão crítica que são essenciais para combater essas violências. Não se trata de julgar, mas da responsabilidade coletiva em desconstruir preconceitos. Sobre essas atitudes Jacques Rancière (2011, p 47)

alerta que há uma ignorância do mestre: A escola, em sua missão de formação humana, é o espaço onde o indivíduo é convidado a expandir sua compreensão de mundo. O filósofo Jacques Rancière (2011, p. 47) nos convida a pensar o ensino como um processo de emancipação, o pensamento não é um atributo exclusivo do mestre, mas da própria humanidade. Afirma:

Para transformar o 'conhece-te a ti mesmo' em princípio da emancipação de todo ser humano, é preciso fazer operar, contra o interdito platônico, uma das etimologias da fantasia de Crátilo: o homem, o antropos, é o ser que examina o que vê, que se conhece nessa reflexão sobre seu ato. Toda a prática do Ensino Universal se resume na questão: o que pensas disso? Todo seu poder está na consciência da emancipação que ela atualiza no mestre, e suscita no aluno.

Contudo, a realidade escolar muitas vezes se distancia desse ideal de emancipação. Embora a escola deva ser um espaço para a prática do "Ensino Universal" de Rancière (2011), o que se observa é uma marginalização de temas cruciais para o desenvolvimento de sujeitos morais e conscientes. Junior e Souza (2023) apontam que temas como raça, gênero e sexualidade, que afetam diretamente os indivíduos da comunidade escolar, têm sido evitados nas prioridades curriculares.

Essa exclusão se manifesta tanto na ausência dessas questões em documentos oficiais quanto nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar, se evita problematizar as violências enfrentadas diariamente. Ao ignorar essas realidades, as escolas falham em formar sujeitos capazes de desenvolver uma cultura que valorize as diferenças, pautada no cuidado com a vida e no respeito ao bem-estar do próximo. A instituição, em vez de promover a emancipação, acaba por perpetuar a violência e a segregação ao se omitir de seu papel transformador.

A escola como instituição que molda precisa ser espaço em que o discurso de ódio seja repudiado, para isso é preciso que ela deixe de ser cenário da pedagogia do medo, não bastando apenas o desejo de mudança é urgente uma formação continuada (in)submissa, como sugere a perspectiva decolonial, precisamos, na verdade, de uma (de)formação continuada (in)submissa: um processo que nos provoque a desaprender as lógicas de silenciamentos e as hierarquias de humanidade que a modernidade colonial impôs.

Nós educadores, muitas vezes não nos sentimos seguros para contestar o discurso de ódio que fomos formados dentro dessa mesma matriz normativa, assim,

para isso, é necessária a formação continuada em temas como diversidade, direitos humanos, combate ao preconceito e letramento racial e de gênero que nós, educadores, na maioria das vezes, não nos sentimos seguros para identificar os discursos de ódio e poder agir de maneira assertiva para contestá-lo, como também promover um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e respeitoso.

Além disso, as escolas não têm sido espaços seguros para muitos alunos e alunas, bem como para professores e professoras. Em muitos casos, a cidadania plena não é garantida a todos (as) nessas instituições, já que esses indivíduos não se encontram devidamente protegidos nas relações que se desenvolvem no contexto escolar.

Assim, estas atitudes, ameaças e resistências são permeadas de relações de poder e sobre isso, Michel Foucault (1988, p. 81) afirma que: “com respeito ao sexo, o poder jamais estabelece relação que não seja de modo negativo: rejeição, exclusão, recusa, barragem ou, ainda, mascaramento”.

É inegável que a (de)formação continuada é mais que necessária, pois estamos falando de professores (as) efetivos (as) que não querem se atualizar ou mudar seu modo de pensar e agir, professores (as) que violam muitas vezes os direitos humanos desses (as) alunos (as).

No primeiro semestre de 2024, em uma de minhas aulas, em determinada turma, enquanto corrigia uma atividade na lousa, ouvi um grupo de quatro ou cinco meninas comentarem sobre sexualidade e diziam que estavam “pegando” meninas, que não gostavam de meninos. Nesse momento quis fazer parte da conversa dessas meninas, pedindo que me contassem melhor o que tinha ouvido.

As primeiras meninas me pediram para que não as delatasse para suas famílias, pois já haviam sido ameaçadas por outros colegas, além disso um certo professor disse que, caso um filho dele saísse da norma padrão, ficando de “viadagem”, o mataria com uma surra de pau. Disseram que, certa vez, uma professora disse-lhes que toda aquela “agarração” dentro da escola era muito feia, que estavam de modismo e que não tinham idade para saber o que queriam. Sentiram que os (as) professores (as) estavam sendo lesbofóbicos (as).

Relataram que não era modinha e uma delas ressaltou que amava uma colega e que nunca se sentiu atraída por meninos. Contudo, as pessoas, especialmente, as (os) professores (as) as rejeitam, não sabem lidar com as diferenças, que sofrem muito na escola que é um lugar ainda muito preconceituoso.

Durante esse tempo, observei que não são apenas os (as) estudantes que sofrem violências, qualquer pessoa, incluindo docentes e funcionários (as) dissidentes da cisheteronormatividade são discriminados (as). O exemplo disso, como citado anteriormente sobre o professor negro e gay. Além disso, também ocorriam comentários LGBTTTQIAPN+fóbicos contra uma cuidadora de um aluno cadeirante.

Ela cuida muito bem dele, mas para alguns (algumas) colegas, tem um “defeito”, por ser lésbica. Tem o cabelo bem curto, gosta de usar shorts largos e blusas grandes. Tem uma relação de amizade com os (as) alunos (as) e, principalmente, as alunas. Na sala dos (as) professores (as), as (os) colegas já tecem comentários dizendo que ela paquera as meninas e que estas estão apaixonadas. Alguns (algumas) colegas veem isso como absurdo e, depois dela ter chegado à escola, as meninas vivem indo para diretoria, chorando e com crise de ansiedade, culpabilizando esta cuidadora.

Braga, Caetano e Ribeiro (2018) argumentam que o conceito de lesbofobia é crucial, pois o uso exclusivo de "homofobia" pode não capturar as especificidades e as formas mais sutis de opressão que a heteronormatividade impõe a outras dissidências, como as lésbicas. Da mesma forma, travestis e pessoas trans enfrentam violência particular, como a transfobia, que também demanda atenção.

Perceber essas violências sobre as dissidências sempre me deixou bastante incomodada, pois não sabia como agir diante dessas situações vinda de pessoas que, a princípio, deveriam proteger essas crianças e adolescentes. Não sabia como interferir nesses casos de “violência”.

Berenice Bento (2011) traz uma leitura dos silenciamentos partindo da ideia do heteroterrorismo pedagógico resultante na transformação da escola em um espaço de terror, produzindo uma pedagogia do insulto e da violência, levando a vítima a um processo de esvaziamento de sua identidade.

Junqueira destaca que a escola, através de suas regras, rotinas, práticas e valores, desempenha um papel essencial no processo de normalização e ajuste à heteronormatividade, marginalizando indivíduos, conhecimentos e comportamentos que se desviam da matriz heterossexual. Nesse contexto, o heterossexismo e a homofobia podem manifestar-se de maneira sutil ou explícita nos espaços escolares (ROGÉRIO DINIZ JUNQUEIRA, 2009).

Pessoas identificadas como dissidentes das normas de gênero ou da matriz heterossexual tornam-se alvos de uma "pedagogia da sexualidade" (GUACIRA LOURO, 1999), muitas vezes expressa através de uma "pedagogia do insulto". Minha

própria experiência, descrita e a vulnerabilidade que senti diante da omissão institucional, demonstra a eficácia dessa pedagogia da violência. Isso se manifesta em forma de piadas, “brincadeiras”, apelidos, ridicularizações e insinuações, bem como em expressões desqualificantes e desumanizantes. A discriminação, os insultos, o constrangimento e até mesmo agressões físicas ou verbais são frequentes no cotidiano escolar, desde cedo muitos indivíduos estão sujeitos a estratégias de poder e a sistemas de controle e vigilância. No entanto, para além do meu atravessamento nessas violências e por transformar a minha insubmissão pessoal em um grito coletivo é imperativo reconhecer que esses corpos vigiados silenciados e violentados possuem o direito intrínseco de serem vistos respeitados e protegidos pelo estado e pela escola. Minha submissão aqui se torna um grito coletivo, apenas para visibilizar uma urgência ética preexistente. A de que a cidadania e a dignidade humana não podem ser privilégios de quem se enquadra na norma.

Os relatos das alunas sobre a lesbofobia, a discriminação da cuidadora lésbica e o ataque ao professor gay e negro, mostram que as escolas não tem sido espaços seguros. A escola, em sua missão de formação humana, precisa ser o espaço em que o discurso de ódio seja repudiado. Assumo que nós educadores, na maioria das vezes, não nos sentimos seguros para identificar os discursos de ódio e poder agir de maneira assertiva.

Por estar entrelaçada nessas violências de gênero, de raça e sexualidade é que escolhi este campo de pesquisa, considero que são temas muito atuais, urgentes e necessários. Reafirmo que estes corpos vigiados, controlados, silenciados e violentados precisam ser vistos, respeitados e terem seus direitos assegurados. Sendo atraída por esta temática que cada vez mais é de interesse abrangendo as discussões acadêmicas e escolares.

Assim a violência de gênero, raça e sexualidade não é um evento isolado, mas sim um mecanismo de despossessão que opera de forma sutil através do discurso e, mais perigosamente, do silêncio cúmplice. Vivenciei na sala dos professores a normalização de ataques interseccionais e percebi, a partir da minha posição de mulher e profissional, que o silêncio funciona como cumplicidade da norma, validando a marginalização. No entanto, o alvo mais visível dessa guerra discursiva é o corpo. O que vejo, diariamente, a escola, em sua função disciplinar, não cessa de regular e vigiar a superfície corporal dos sujeitos, transformando a diferença em 'problema' a ser extirpado, e a rebeldia é punida como transgressão. Para avançar na

compreensão da resistência a esse mecanismo de sujeição, insisto na necessidade de abandonarmos o juízo moral que sustenta essa exclusão, focando na agência e na potência dos corpos dissidentes. O meu corpo que resistiu e resiste ao controle, é fundamental para que a pesquisa se desloque dessa crítica da violência para a análise de como os sujeitos constroem oposição. Desta forma, o Capítulo 3. PENSAR ALÉM DO BEM E DO MAL... O CORPO (IN)DISCIPLINADO: Entre Normas, Controle e (Re)Existência, se dedicará a explorar as diversas formas de resistência e (re)existência que transformam o corpo vigiado em um local de insubmissão.

4. PENSAR ALÉM DO BEM E DO MAL... O CORPO (IN)DISCIPLINADO: Entre Normas, Controle e (Re)Existência

Desde a infância, as crianças são ensinadas que devem se comportar de acordo com as normatizações de gênero que lhes foram atribuídos ao seu nascimento. Em minha prática, percebi que, moldados por uma cultura cisheteronormativa, os indivíduos que escapam desses padrões binários (LOURO, 2014) são prontamente rotulados e expostos a processos de discriminação, muitas vezes antes mesmo de possuírem clareza sobre suas próprias subjetividades. Em uma sociedade onde imperam as lógicas machista, eurocentrada e patriarcal, os corpos dessas crianças tornam-se alvos de um controle minucioso. Conforme argumenta Louro, a escola atua como uma instância que regula e fixa as identidades, buscando assegurar que a sexualidade seja marcada e contida dentro de limites socialmente aceitáveis.

Em decorrência dessa ordem regulatória imposta pela sociedade a escola acaba sendo uma reprodutora desses mecanismos que disciplinam gestos, posturas e identidades. Vejo que impacta nas vivências sociais e escolares desses alunos retirando-lhes o direito de serem compreendidos para que possam ser constituídos e ser socialmente percebidos. Em vista disso, este capítulo busca analisar as intersecções entre raça, gênero e sexualidade, investigando como esses corpos são regulados, vigiados e performatizados no ambiente escolar a partir das experiências docentes e discentes.

Antes de iniciar qualquer discussão sobre o corpo, é necessário entender como os mesmos são formados. Assumo a perspectiva de que o corpo não apenas biológico, mas construído e atravessado por diferentes discursos, normas e relações de poder (FOUCAULT, 2025) que visam moldar, definindo quais existências são legítimas e quais são marginalizadas (BUTLER, 2003). Minhas observações e as entrevistas confirmam que esses corpos que escapam das normas cisheteronormativas se tornam alvo de preconceito, violência e silenciamento, tornando-se alvo de controle e disputas.

Para compreender como os corpos são constituídos realizei uma pesquisa bibliográfica, buscando dialogar com autor (es) (as) e suas contribuições teóricas, a saber: Denise Najmanovich (2001), Christine Greiner (2005), Guacira Louro (2000), Michel Foucault (2025,1988), Judith Butler (2000, 2003, 2019), dentre outros. Essa base teórica permitiu compreender a categoria corpo em suas dimensões biológicas

e culturais, rompendo com a visão essencialista e puramente anatômica, mas sobretudo, perceber como esses corpos são constituídos e marcados por suas histórias, pelas violências vividas e pelas possibilidades de emancipação.

O corpo, percebido pela visão essencialista, carrega desde o nascimento uma verdade absoluta sobre si, presumindo a ideia de um corpo pronto, inalterável e que não possa ser produzido (Guacira Louro, 2003). No entanto, esta pesquisa, em diálogo com os autores que não seguem essa linha de visão.

Segundo Denise Najmanovich (2001) e Christine Greiner (2005), o corpo não é apenas um organismo físico, que pode ser compreendido de maneira isolada, mas um espaço de socialização que constantemente é produzido pelas linguagens e pelas interações sociais. Como professora, testemunho como o contexto cultural influencia e é influenciado pelo corpo que o habita. De acordo com Christine Greiner (2005), o corpo é concebido por uma dualidade que a mesma chama de biocultural por considerá-lo um constructo social e cultural em vista disso, amplia essa discussão articulando diferentes campos do conhecimento como a filosofia, a antropologia e as artes demonstrando que o corpo não é produzido de maneira isolada.

Articulando a ordem corporal com os discursos normativos as autoras mencionadas destacam as construções simbólicas dos corpos, moldados por estruturas de poder que estabelecem o que é legítimo ou desviante. A mentalidade moderna não é um sistema homogêneo, mas um campo de disputas normativas e regulatória dos corpos e suas expressões, sua construção é atravessada por hierarquias e mecanismos de controle. Historicamente corpos com sexualidades dissidentes são constantemente vigiados e disciplinados. O professor “Sol da Primavera”, por exemplo, ilustra essa vigilância ao relatar que sentiu um olhar de preconceito dos colegas no início e ao ser questionado por uma aluna se era gay no meio da turma: (“Você é gay, professor?”). Os corpos que escapam desses padrões cisheteronormativos são, portanto, considerados desviantes, perigosos e abjetos. Sobre isso Guacira Louro (2003) nos lembra que:

Os significados dos corpos deslizam e escapam, eles são múltiplos e mutantes. Até mesmo o gênero e a sexualidade — aparentemente deduzidos de uma “base” natural — são atributos que se inscrevem e se expressam nos corpos através das artimanhas e dos artifícios da cultura. Gênero e sexualidade não são definições seguras e estáveis, mas históricas e cambiantes. Deve-se reconhecer que a maioria das sociedades possui algum tipo de distinção masculino/ feminino e que essa distinção geralmente é relacionada ao corpo. Contudo, isso não quer dizer que os corpos são “lidos”

ou compreendidos do mesmo modo em qualquer tempo ou lugar, nem que seja atribuído valor ou importância semelhante às características corporais em distintas culturas. (Guacira Louro, 2003 p.2)

Para Guacira Louro (2003), os corpos não são fixos, fluidos, estando em constante transformação, mesmo quando falamos de gênero e sexualidade as bases biológicas são consideradas, embora seja comum que diferentes culturas estabeleçam o masculino e o feminino aos corpos. Esses corpos não são lidos de maneira universal e a forma como são compreendidos e a valorização de suas características corporais variam de acordo as diferentes culturas, tempo e espaço.

No entanto, é na dimensão performativa que reside à chave para superar. A performatividade dos corpos tem a capacidade de subverter padrões, produzindo e expressando novas formas de existências. É assim que a resistência se manifesta. Os corpos se transformam em territórios de resistência, reivindicando novas formas de subjetivação. A sexualidade dissidente, conforme Christine Greiner (2005), surge como forma de (re)existência, desafiando as normas regulatórias impostas na busca por visibilidade e reconhecimento no espaço social.

A investigação teórica demonstrou que o corpo, longe de ser uma base biológica fixa, é um constructo atravessado por um dispositivo de poder (MICHEL FOUCAULT), a regulação cisheteronormativa e racializada tenta impor sua hegemonia. Contudo, a performatividade dos corpos dissidentes aqueles que, como o meu, se situam nas intersecções de raça e gênero emerge como a própria força de insubmissão. Ao subverterem as normas, estes sujeitos desestabilizam a 'Pedagogia do Medo' e forjam a potência das (re)existências, transformando o corpo vigiado em um território político ativo (JUDITH BUTLER; CHRISTINE GREINER). Vivenciei, a urgência de confrontar essa teoria com a materialidade das experiências. A decisão de não me calar e de transformar o meu silêncio em tema de pesquisa foi o primeiro e fundamental ato de insubmissão. É essa exigência ética, sentida no cotidiano da sala de aula, que nos move.

4.1 CORPOS QUE FALAM: A insurgência da identidade e pertencimento no espaço escolar.

Neste ponto, a teoria se encontra com a prática docente. Percebo que a escola, através de suas rotinas e regras, tenta continuamente ajustar o corpo do aluno e do

colega que se desvia, mas esse mesmo corpo reage. A insubmissão do corpo na escola, a recusa em se calar, o ato de expressar a identidade busco analisar nesta seção, transformando a minha observação em um dado central. Meu olhar, forjado na intersecção de raça e gênero, me permite identificar a sutileza com que a escola marginaliza a expressão. O corpo que fala, mesmo sob vigilância, anuncia a potência política de existir.

A categoria “corpo”, nesta pesquisa, não é para mim um conceito abstrato ou puramente teórico. Materializa-se, diariamente, no chão da escola onde atuo. Acompanhando o pensamento de Guacira Louro (2000) e Christine Greiner (2005), percebo que o corpo não é dado, é construído e atravessado por normas culturais, sendo, portanto, o campo mais visível e imediato do exercício de poder.

Guacira Louro (2000), no artigo *Corpo, Escola e Identidade*, problematiza o sujeito, sua identidade e escolarização, destacando a escola como uma instituição que está longe de ser um espaço neutro. Moldada pelos padrões cisheteronormativos ela produz e regula corpos, contribuindo tanto para a formação das identidades legitimadas quanto para a marginalização de outros. A autora, ao pensar no corpo como uma entidade fixa, determinada biologicamente ao nascer, desconstrói essas perspectivas afirmando que o corpo não é dado, é produzido social e historicamente. Percebo uma ilusão pensar que a escola em algum momento deixou de intervir na construção dos corpos.

Guacira Louro (2000) evidencia que a escola não apenas transmite conhecimento, mas também modela corpos e subjetividades. Constato que esse processo ocorre por meio de práticas disciplinares, regras implícitas e explícitas sobre comportamento, vestimenta, gestualidade e até mesmo posturas corporais aceitáveis. Inspirando-se em Michel Foucault (2025), a autora sugere que a escola opera como dispositivo de biopoder, onde corpos são observados, categorizados e normalizados de acordo com padrões previamente estabelecidos.

Minha observação em sala de aula mostra que esse controle não se dá apenas por sanções diretas, mas por meio de uma pedagogia sutil que impõe modelos normativos de gênero e sexualidade. O ensino da heteronormatividade, por exemplo, se manifesta tanto nos currículos quanto nas interações cotidianas, tornando invisíveis outras formas de existência. Assim, os corpos que destoam da matriz cisheteronormativa, seja pela expressão de gênero, orientação sexual ou identidade racial, são frequentemente alvo de disciplinamento, reforçando estruturas de exclusão

dentro do ambiente escolar. Isso explica, por exemplo, o receio da participante Estrela Cadente em se expor, por ter medo dos julgamentos, e a afirmação de Sopro do Vento de que os alunos ofendidos não externalizam sua dor por receio de “piorar o quadro” dos insultos. O silêncio é a primeira vitória do dispositivo disciplinar.

Ao afirmar que o corpo não é dado, mas produzido, Louro (2000) nos convida a refletir sobre quais corpos são mais rigidamente regulados e quais passam despercebidos dentro da lógica disciplinar da escola. A interseccionalidade, conceito fundamental, nas teorias feministas e dos estudos críticos da raça e do gênero, nos permite compreender que a regulação dos corpos não ocorre de maneira uniforme, mas se cruza com marcadores sociais como raça, classe, deficiência e orientação sexual.

Observando a frase de Guacira Louro (1997, p. 61), “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”, sou levada a concordar que a escola não apenas reconhece as diferenças, como também participa da produção dessas desigualdades. Ao naturalizar alguns padrões, ela muitas vezes classifica os sujeitos que se encaixam e os que precisam se encaixar. É com dor que percebo que nesse processo, corpos dissidentes, racializados e fora dos padrões heteronormativos são condenados ao silêncio e a solidão.

Essa afirmação da autora é um convite para analisar a escola não como uma vítima das desigualdades sociais, mas como uma das principais reprodutoras. Ao naturalizar alguns padrões, ela muitas vezes, classifica os sujeitos que se encaixam e os que precisam se encaixar. Mas nesse processo, corpos dissidentes, racializados, fora dos padrões heteronormativos, são condenados ao silêncio e solidão.

Quando pensamos na escola, pensamos em uma instituição que acolhe e liberta, mas é triste perceber que muitas vezes ela seja um lugar que fere, que marca, que exclui e que violenta. E por reconhecer essas violências podemos propor mudanças, ao ouvir as narrativas de quem vive na escola, possamos desestabilizar estas práticas excludentes, tornando a escola em um lugar de acolhimento, de encontro e não marcados por violência e separação.

Diante do exposto, de acordo com Guacira Louro (1997) “É necessário que nos perguntemos, então, como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos”. Nesse sentido, corpos racializados, corpos trans e corpos dissidentes de qualquer norma hegemônica carregam camadas adicionais de controle e vigilância. O olhar da interseccionalidade (Patrícia Hill Collins, 2019), revela que a

escola não apenas impõe normas de gênero, mas também reforça uma hierarquização dos corpos com base em padrões eurocêtricos e heteronormativos. Os relatos de alunos(as) negros(as) e dissidentes que coletei, reforçam a tese de Lélia Gonzalez (1982): São frequentemente alvos de estereótipos de indisciplina e agressividade, sendo vigiados e punidos de forma mais severa do que seus colegas. Da mesma forma, estudantes LGBTTTQIAPN+ enfrentam processos de exclusão, até a omissão institucional diante da violência, como a própria Flor de Hibisco aponta ao afirmar que a escola “não está preparada”.

Ainda que a escola desempenhe um papel central na regulação dos corpos, eu acredito que também pode se tornar um território de resistência e reconfiguração das normas. Louro sugere que é possível planejar essa lógica disciplinadora a partir da construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, e de um currículo que reconheça a pluralidade dos corpos e das identidades. Para isso, é fundamental deslocar a escola de seu papel normatizador e promover um ambiente que valorize a diversidade, desafiando discursos e práticas que reafirmam padrões excludentes.

A partir do diálogo com os (as) autores (as) acima e minhas observações em sala de aula me mostram que a escola, em sua função disciplinar (MICHEL FOUCAULT, 1988), não cessa de vigiar e regular o que considerava “desviante”.

O corpo é constantemente lido e julgado. O modo de vestir, o corte de cabelo ou a simples forma de sentar são imediatamente confrontados com a matriz cisheteronormativa e eurocêntrica. Os corpos que fogem do padrão são rapidamente notados e se tornam alvos de insultos.

Esses corpos são forçados ao silêncio. A vigilância se torna explícita quando a diferença é publicamente questionada. Eu fui testemunha e, o relato do professor Sol da Primavera é a prova disso, da coragem de uma aluna em exercer o policiamento discursivo ao perguntar: “Você é gay, professor?” no meio da aula. Este ato, embora feito por uma aluna, revela o quão internalizada está a norma que permite o público questionamento sobre a sexualidade do outro.

O mecanismo de vigilância é tão eficaz que dispensa a presença física do agressor. Minha análise das entrevistas demonstra que o corpo internalizou o medo do julgamento. As falas de Estrela Cadente sobre o receio de ser “apedrejada” e o receio de “Sopro do Vento” de que externalizar o sofrimento poderia “piorar o quadro”, são evidências empíricas de que o dispositivo disciplinar de poder funciona na subjetividade do sujeito, forçando-o ao silêncio e à invisibilidade.

Neste contexto, o corpo se torna um território político, não apenas passivo de violência, mas o local onde a resistência se manifesta. A simples resistência em se expressar ou em ocupar o espaço escolar, mesmo diante de todos os mecanismos de disciplinamento, vigilância e regulação, é o ato de (re)existência que move estes participantes e consequentemente justifica a escrita dessa dissertação.

4.2 Entre (Des)Caminhos e (Re)Existências: Trajetórias da Diversidade Sexual na Escola

A sexualidade se refere a um dispositivo de disputas de sujeitos, corpos, ideias e identidades. Michel Foucault (2021) aponta que o termo “sexualidade” não pode ser banalizado, estando relacionado a conhecimentos diversos e está pautado em um conjunto de normas e regras que são apoiados por várias instituições.

Diante do exposto Michel Foucault (2021) afirma que:

Falar assim da sexualidade implicaria afastar-se de um esquema de pensamento que então era coerente: fazer da sexualidade uma invariante e supor que, se ela assume, nas suas manifestações, formas historicamente singulares, é porque sofre o efeito dos mecanismos diversos de repressão a que ela se encontra exposta em toda sociedade; o que equivale a colocar fora do campo histórico o desejo e o sujeito do desejo, e a fazer com que a forma geral da interdição dê contas do que pode haver de histórico na sexualidade. [...] Falar da “sexualidade” como uma experiência historicamente singular suporia, também, que se pudesse dispor de instrumentos suscetíveis de analisar, em seu próprio caráter e em suas correlações, os três eixos que a constituem: a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade. (Michel Foucault, (2021, p. 8-9)

Observamos, em conformidade com Anderson Ferrari e MCaetano (2012), que o século XIX é marcado pela classificação do termo “anormal”, como categoria de controle social. Sob o olhar de Foucault (2001), a invenção dessa figura anormal não foi apenas um rótulo, mas a instauração de uma normatividade disciplinar que marginalizou as sexualidades desviantes do modelo cristão e produtivo baseado em mecanismos de poder que marginalizam e excluem as sexualidades que fugiam do modelo cristão, fazendo com que o homem vivesse em constante vigilância sobre o seu corpo e o seu pensamento. Tudo que se vinculava ao sexo fora dos limites de procriação e do casamento era desqualificado e considerado impuro, reforçando os dispositivos de controle.

Pensar a sexualidade fora dos padrões atribuídos ao corpo é explorar as diversas formas de expressão e vivência da sexualidade que se limitam as normas e expectativas sociais convencionais. E o fato da escola não reconhecer essas sexualidades dissidentes é condená-las ao silêncio. Sobre isso Marcos Lopes Fernanda Santos e Beatriz Santos (2016) afirmam que:

Trabalhar com a diversidade de gênero e sexual no espaço escolar torna-se uma batalha intensa e audaciosa, pois perturba esse lugar ao contestar a heteronormatividade e ao questionar a omissão feita em relação aos inúmeros casos de homofobia. [...] Uma das formas de expressão da heteronormatividade no espaço escolar se dá por meio do consentimento das múltiplas formas de violência que acometem as pessoas que se “arriscam” a transgredir as normas de gênero e de sexualidade.

Deste modo, esses corpos são privados de encontrar seu espaço na sociedade, como um simples emprego ou o direito de frequentar a escola.

A escola é um espaço de ensino e aprendizado, responsável pela interação social que é muito importante para o desenvolvimento emocional, pela inclusão de atividades ligadas a diversidade de culturas, responsável pelo pertencimento e o mais importante, é dever da escola promover o aprendizado, a inclusão e o respeito entre todos os envolvidos, embora, o que infelizmente se observa é o não reconhecimento das sexualidades dissidentes, sendo marcadas pelo preconceito, intolerância e apagamento, baseadas nas relações conservadoras de poder. Rogério Diniz Junqueira (2009) pontua:

Diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola mais justas, solidárias, livres de preconceito e discriminação, é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia. São dificuldades que se tramam e se alimentam, radicadas em nossas realidades sociais, culturais, institucionais, históricas e em cada nível da experiência cotidiana. Elas, inclusive, se referem a incompreensões acerca da homofobia e de seus efeitos e produzem ulteriores obstáculos para a sua compreensão como problema merecedor da atenção das políticas públicas. Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação. (Junqueira 2009, p.13).

Moldada pela cultura europeia, com seu modelo padrão e (hetero) normativo, a escola está estruturada sobre conjuntos de normas e valores que insistem em diminuir o “outro”, sendo esse o estranho, o inferior, pecador, doente, pervertido. Essas figuras fogem do “normal” construído com bases na matriz burguesa, branca e heterossexual,

tornando-se alvo de preconceitos de diversas ordens que são ensinadas, cultivadas e reproduzidas (Junqueira, 2015).

Desse modo torna-se indispensável investigar como a escola vem abordando assuntos sobre a diversidade sexual no seu processo de aprendizagem e como ela pode desenvolver uma educação crítica, respeitando a diversidade e a liberdade. As sexualidades dissidentes têm se manifestado de diversas maneiras em nossa sociedade, embora não seja um assunto novo, mesmo sendo de suma importância, tem ficado de fora do planejamento escolar. Resistência, preconceito, falta de capacitação, intolerância e ameaças externas, são algumas das grandes dificuldades enfrentadas na efetivação desse processo. (Silva, Guimarães, 2023).

Ainda sobre isso, Daniela Silva e Edite Guimarães (2023) afirmam que:

Abordar diversidade sexual e de gênero dentro do contexto escolar, num ambiente de mudanças, de quebra de paradigmas e, que deve ser o fomentador da educação libertadora para a cidadania, torna-se essencial ao processo de mitigação de preconceitos e violências aos quais é submetida à população LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexual, pansexual, não-binário). [...] A escola, como espaço democrático e participativo, em cumprimento da sua função social, deve tanto oportunizar aos alunos discussões saudáveis no que consiste as questões sociais, quanto fomentar e desenvolver o pensamento crítico para provocar transformações sociais e formar cidadãos conscientes. (Silva, Guimarães 2023, p. 09).

A escola persiste na fabricação da heteronormatividade, regulando não apenas a sexualidade, mas também o gênero. A heteronormatividade insiste em impor e legitimar uma sequência voltada para heterossexualidade, uma ideologia que visa normatizar e regular estruturando as relações sociais e produtoras de subjetividades. Judith Butler citada por Rogério Diniz Junqueira (2015).

Não por acaso, heterossexismo, homofobia agem aí, entre outras coisas, instaurando um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das opressões e das identidades de gênero, como também das identidades raciais. Por isso, podemos afirmar que o heterossexismo e a homofobia são manifestações de sexismo, não raro, associadas a diversos regimes e arsenais normativos, normatizadores e estruturantes de corpos, sujeitos, identidades, hierarquias e instituições, tais como classismo, o racismo, a xenofobia. (Butler apud Junqueira 2015, p. 104-105).

Ao observarmos as atuais legislações, eu percebo pessoas sendo vítimas das mais diversas formas de violências, sendo resultado de fatores como falta de informação associada ao preconceito. A escola precisa adotar práticas que abordam temas que busquem uma discussão humanizada a fim de manifestar uma transformação dessa realidade excludente, contribuindo para elaboração de

estratégias que reduzam a vulnerabilidade das diversidades sexuais que são socialmente prejudicadas. Rogério Diniz Junqueira (2012).

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissidentes em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de maneira sorrateira ou ostensiva, em todos os seus espaços. Pessoas identificadas como dissonantes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual serão postas sob a mira preferencial de uma pedagogia da sexualidade (LOURO, 1999) geralmente traduzida, entre outras coisas, em uma pedagogia do insulto por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na rotina escolar de um sem-número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância. (Junqueira, 2012, p. 68-69).

Sobretudo, muitas escolas não oferecem um currículo adequado, dificultando discussões abertas e saudáveis. Isso se reflete nos relatos dos meus participantes, onde alunos que se identificam como LGBTTQIAPN+ sofrem exclusão e discriminação, principalmente por parte do corpo docente, como Sopro do Vento e Flor de Hibisco apontam. É preocupante e de extrema importância os levantes sobre os tipos de repercussão ao tratar de temas com tanta significância e seus impactos na sociedade que, ainda os enxergam com tantos preconceitos.

Para compreender a escola como reprodutora de valores hegemônicos, precisamos olhar também para a sociedade que ela está inserida. No entanto, como educadora, sei que a responsabilidade não pode ser totalmente terceirizada. Embora essas questões estejam além da escola, não se pode ocultar que nela encontrarão facilmente terreno de propagação e disseminação se não houver enfrentamento ativo.

4.3 “MUDAR É DIFÍCIL, MAS É POSSÍVEL!”: o papel da escola como espaço de resistência às discriminações de gênero e das sexualidades dissidentes.

As escolas, espaços destinados à educação e à formação humana, desempenham um papel fundamental na construção de valores e da cidadania. Em minha experiência docente, vejo que elas são espaços privilegiados para a promoção da equidade e do respeito à diversidade.

No entanto, aguçando um olhar sobre as escolas, percebo que essas instituições frequentemente reproduzem preconceitos, marginalizando estudantes que desafiam

normas heteronormativas e binárias de gênero e sexualidade. Nesse contexto, compreender o papel da escola como espaço de resistência às discriminações das sexualidades dissidentes se torna essencial para o avanço de uma educação transformadora. Desse modo, este estudo é particularmente relevante a partir da observação de um cenário em que crescem os discursos conservadores e as ameaças às conquistas históricas dos movimentos LGBTTTQIAPN+.

O que se sabe, a partir da literatura existente, as práticas pedagógicas frequentemente reforçam estruturas normativas e invisibilizam identidades dissidentes. Autores como Michel Foucault (1988) e Judith Butler (2000) destacam a relevância de desconstruir essas normatividades, enquanto Paulo Freire (1996) aponta a necessidade de uma pedagogia crítica que emancipe sujeitos historicamente marginalizados. Apesar disso, noto que ainda carecemos de políticas e práticas que abordem efetivamente questões de gênero e sexualidade, limitando seu papel como agentes de transformação social.

Partindo da hipótese de que as escolas podem se consolidar como espaços de resistência, desde que pautadas por práticas pedagógicas críticas e políticas de diversidade sexual e de gênero, busquei explorar, através das entrevistas, as estratégias necessárias para enfrentar discriminações e promover ambientes educativos mais acolhedores. A partir dessa perspectiva, consigo observar que as escolas podem atuar para subverter padrões discriminatórios, adotando políticas e práticas que promovam a valorização e o respeito às sexualidades dissidentes. Esta pesquisa busca oferecer pistas e caminhos interpretativos que ajudem a repensar o cotidiano escolar, no intuito de colaborar com o esforço coletivo de tornar a educação pública um território de garantia de direitos e reconhecimento das diferenças.

A escola, como espaço social, não apenas reflete as desigualdades presentes na sociedade, mas também pode atuar como um agente transformador na construção de novas relações sociais. Paulo Freire (1996) destaca que a educação tem o potencial de promover a emancipação dos sujeitos, desde que se baseie em práticas dialógicas e libertadoras. Nesse sentido, a escola pode se configurar como um local de resistência às normatividades impostas, incluindo aquelas que discriminam as sexualidades dissidentes (Miskolci, 2016).

Por outro lado, sabemos das inúmeras dificuldades que a escola enfrentará se a mesma resistir a todas essas normas que fizeram e fazem parte de toda a sua construção, tendo como padrão disciplinar as relações de poder formando um

triângulo, poder – direito – verdade que são atravessados pelo tripé, estado, mercado, sociedade civil buscando regular, gerir corretamente os indivíduos, os corpos, as famílias e consequentemente as instituições, principalmente as de ensino. (Ferreirinha, 2010).

Ao abordarmos este assunto a perspectiva foucaultiana oferece um arcabouço teórico fundamental para compreender as relações de poder que atravessam as práticas educativas. Michel Foucault (1988) argumenta que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, moldando comportamentos, discursos e identidades. No contexto escolar, isso se manifesta, por exemplo, na pressão que o professor “Sol da Primavera” sentiu ao ser questionado sobre sua sexualidade por uma aluna, ao mesmo tempo em que abre brechas para resistências e subversões.

Judith Butler (2015) amplia essa discussão ao abordar a performatividade de gênero, indicando que as identidades não são estáticas, mas construídas por meio de repetições de atos dentro de contextos normativos. Para Butler, a resistência ocorre quando essas normas são desafiadas, especialmente em espaços como a escola, onde se esperam conformidades. Assim, práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico sobre as normas dadas e estabelecidas podem abrir caminhos para que as sexualidades dissidentes encontrem acolhimento e respeito. Eu tento implementar isso em minhas aulas, promovendo o pensamento crítico sobre as normas, realizando debates e discursões no intuito de mostrar que a diferença não é um “erro”. Procuro mostrar que a sociedade e a escola trabalham incansavelmente para moldar, performatizando os corpos, impondo sempre o que se espera para menino ou menina. Sempre levanto questionamentos quando escuto frases ou palavras racistas e homofóbicas, como eles reagem em relação ao diferente na escola? E que o silêncio nos torna cúmplices. Trazendo esse assunto para dentro da sala, busco criar um espaço onde os alunos (as) possam se expressar, se sintam acolhidos (as) e respeitados(as).

Ainda sobre o papel da escola, Gomes e Silva (2015) apontam que o ambiente educacional precisa incorporar a diversidade cultural e sexual de forma crítica, rompendo com as práticas homogeneizadoras que reforçam exclusões. A ausência de debates sobre diversidade no currículo escolar é um dos fatores que perpetuam a discriminação. É o que Flor de Hibisco aponta, ao dizer que “os professores não estão preparados” e evitam o tema, sugerindo a formação continuada como solução.

Por fim, Junqueira (2009) enfatiza que a formação de educadores deve incluir discussões sobre direitos humanos e diversidade sexual, reconhecendo que a homofobia, o sexismo e o racismo não são desvios individuais, mas práticas estruturais que precisam ser combatidas de maneira sistemática. A escola, nesse cenário disciplinador, normatizado e reprodutor de desigualdades, deve atuar como espaço de resistência, onde as desigualdades são enfrentadas e novas possibilidades de convivência são construídas, Junqueira (2013).

Os resultados obtidos com a revisão bibliográfica sobre “o papel da escola como espaço de resistência às discriminações de gênero e das sexualidades dissidentes” evidencia que a escola ocupa um papel ambíguo, tanto como perpetuadora de normas e discursos que reforçam a exclusão de sexualidades dissidentes quanto como um espaço potencial de resistência a essas discriminações.

Segundo Michel Foucault (1988), a escola é atravessada por relações de poder que produzem e normalizam subjetividades, mas também permite o questionamento dessas estruturas, indicando que a implementação de políticas educacionais que promovam a equidade e a formação docente com foco em gênero e sexualidade são fundamentais para transformar o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo. No entanto, Gomes e Silva (2015) destacam que a ausência de abordagens sobre diversidade sexual no currículo perpetua desigualdades e silencia narrativas dissidentes.

Além disso, considero que é de extrema importância a inclusão de discussões sobre sexualidades dissidentes e interseccionalidade nos currículos escolares. A escola precisa se posicionar como uma instituição que não apenas transmite conhecimento, mas também educa para a cidadania e os direitos humanos, promovendo uma cultura de respeito e equidade. Nesse sentido, pensar a formação do professor se torna fecundo.

Nós, educadores, muitas vezes não nos sentimos seguros para contestar o discurso de ódio que fomos formados dentro dessa mesma matriz normativa, portanto, a (De)Formação (In)Submissa não será apenas um acúmulo de novos saberes teóricos, mas um exercício de insubmissão docente. É o ato de recusa, ao papel vigilante da norma para nos tornarmos agente de acolhimento. Trata-se de descolonizar o olhar para que possamos identificar o insulto que resulta na Pedagogia do Medo, não com um conflito entre os alunos, mas como uma tecnologia de poder que precisa ser interrompida. Sem essa virada a cidadania plena continuará sendo

um privilégio de poucos e a escola seguirá falhando em sua missão de ser um território seguro para todas as existências. Assim, a formação inicial e continuada de professores deve incluir conteúdos sobre Gênero e Sexualidade, capacitando os educadores a lidar com situações de discriminação e a construir estratégias pedagógicas que acolham a diversidade. Isso responde à necessidade, identificada em Gomes e Silva (2015), de integrar perspectivas inclusivas nas práticas educativas.

A partir desse entendimento, este estudo busca reforçar a urgência de políticas educacionais que considerem a interseccionalidade como base para o desenvolvimento de iniciativas que enfrentem a LGBTTTQIAPN+fobia. As políticas devem ir além do combate à discriminação e incluir ações que promovam ativamente o acolhimento, o respeito e o pertencimento de alunos dissidentes no ambiente escolar, na qual todos os sujeitos possam se reconhecer e pertencer.

Portanto, reafirma-se a relevância da escola como um espaço estratégico de resistência às discriminações enfrentadas por sexualidades dissidentes. Embora desafios significativos ainda persistam, o potencial transformador da educação inclusiva se manifesta nas ações de professores, estudantes e políticas institucionais comprometidas com a diversidade. Ao olhar para o futuro, é necessário fortalecer iniciativas que promovam uma cultura escolar plural, na qual todos os sujeitos possam se reconhecer e pertencer. O mesmo revela ainda que a escola, embora seja um espaço historicamente marcado pela reprodução de normas hegemônicas de gênero e sexualidade, também possui o potencial de resistir e desconstruir essas mesmas normas. Além disso, foi constatado que o protagonismo de estudantes e educadores é uma força motriz significativa para o enfrentamento de discriminações, desafiando estruturas heteronormativas. O caso de Estrela Cadente, que conseguiu transformar seu silêncio em posicionamento, é a prova desse potencial.

Os diálogos e a compreensão sobre o tema em questão, construídos neste trabalho de pesquisa reforçam a centralidade da escola como um espaço de transformação social, capaz de resistir às discriminações dirigidas às sexualidades dissidentes. A análise realizada evidencia que, embora a instituição escolar frequentemente reproduza normas heteronormativas e estruturas excludentes, ela também oferece oportunidades para práticas pedagógicas que desafiem essas dinâmicas e promovam a inclusão.

O conceito de interseccionalidade revelou-se fundamental para analisar como diferentes marcadores de opressão moldam as experiências escolares. Se, por um

lado, essa lente destacou a urgência de práticas educativas que valorizem a diversidade, por outro, reconhece-se que tal discussão necessita de maior aprofundamento, não tendo sido desenvolvida de forma exaustiva neste momento da pesquisa, configurando-se como um campo aberto para futuras investigações.

Embora existam progressos nos debates educacionais, a superação de desafios estruturais ainda é necessária. Entre eles, sobressaltam-se a capacitação de educadores para lidar com a pluralidade de subjetividades e a consolidação de políticas públicas capazes de assegurar a permanência e o respeito aos estudantes LGBTTIAPN+.

Assim, para que se haja um enfrentamento das discriminações exige um esforço coletivo que envolva a formação docente, a criação de políticas inclusivas e a sensibilização de toda a comunidade escolar. Somente assim será possível consolidar a escola como um espaço de acolhimento, respeito e promoção da cidadania.

Este estudo também aponta a importância de novas pesquisas que aprofundem o tema, considerando perspectivas empíricas e outros contextos sociais e educacionais. A construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo é um desafio constante, mas também uma oportunidade de transformação para uma sociedade mais justa e equitativa.

A jornada neste capítulo demonstrou que a escola, enquanto instituição disciplinar opera um mecanismo incessante de regulação e vigilância, transformando os corpos dissidentes em alvos de exclusão e silenciamento. As sexualidades e identidades de gênero que escapam à matriz cisheteronormativa não se limitam à posição de vítimas; elas se manifestam como um ato político de insurgência, exigindo o direito à visibilidade e ao pertencimento. O potencial de transformação da escola reside exatamente na capacidade de seus educadores e estudantes em abraçar essa resistência, subvertendo a Pedagogia do Medo e promovendo a pedagogia do Acolhimento. Tendo estabelecido o arcabouço teórico sobre a violência e a resistência corporal, é fundamental que a pesquisa possibilite a escuta àqueles que, diariamente, encarnam essa luta. Desta forma, o Capítulo 4 trará “A trajetória do campo” se dedicará à apresentação detalhada do locus de investigação e do caminho metodológico percorrido, justificando as escolhas de campo e os instrumentos utilizados para acolher e interpretar as experiências dos participantes, e assim, conferindo a materialidade empírica essencial para a validação das análises subsequentes.

5. LEMBRAR DAS COISAS QUE NINGUÉM VIU... O resgate das histórias esquecidas

Este capítulo dedica-se à centralidade do CORPO como categoria fundamental de investigação, desvelando-o como um arquivo de memórias, palco de vigilâncias e autovigilâncias e, sobretudo, território de resistência. É a partir das narrativas de docentes e discentes que a violência institucional e a insubmissão ética se inscrevem e ganham visibilidade, que se consolida através da articulação intrínseca com as categorias SEXUALIDADES DISSIDENTES e EDUCAÇÃO.

Desta forma, a investigação transita da denúncia da Pedagogia do Medo para a compreensão das estratégias de re-existência. Ao entrelaçar estas categorias, esta análise não apenas diagnostica as feridas produzidas pela norma cisheteronormativa no chão da escola em Irajuba, mas identifica as frestas por onde a prática educativa pode ser ressignificada. A subjetividade, aqui transmutada em agência política, encerra este ciclo investigativo reafirmando a educação como um compromisso inegociável com a liberdade e com a afirmação das diversidades.

O percurso metodológico foi traçado com o compromisso de responder não apenas ao Problema da Pesquisa, mas também o Objetivo Geral e seus desdobramentos específicos. Cada etapa de tratamento e análise dos dados coletados pelos instrumentos aplicados foi realizada com o foco na voz dos interlocutores, buscando a profundidade e a clareza necessárias para compreender o fenômeno.

Dessa forma, a análise aqui apresentada busca apontar respostas para a questão que nos move: De que maneira as narrativas de docentes e discentes de escolas públicas de Irajuba-BA revelam os processos de (in)submissão e as experiências de marginalização de corpos étnicos e sexualidades dissidentes? Este item não apenas demonstra o rigor acadêmico empregado, mas também serve como um convite à escuta e à reflexão, mostrando a importância das histórias que estiveram no centro deste projeto, garantindo que as narrativas se convertam em conhecimento sólido, capaz de forma abrangente dar conta dos desafios propostos pela investigação.

Assim, este capítulo se dedica à análise e a discussão dos dados coletados por meio das narrativas de sete docentes e discentes. As narrativas aqui compreendidas como campo de sentido e ação são o ponto central para aprofundar as categorias de

pesquisa: Corpo, Relações Étnicas, Sexualidades Dissidentes e Educação. Nesse sentido análise das entrevistas revela a existência de um ciclo de medo e omissão que permeia o ambiente escolar e impacta diretamente a vida de docentes e discentes.

Sopro do vento na sua narrativa relata que "os alunos ficavam receosos em levar o caso para a direção e só piorar o quadro" e Flor de Hibisco afirma que os professores se negam a comentar sobre o assunto com "medo dos repúdios". Essas citações explicitam que tais receios estão intimamente vinculados às tensões que atravessam as dissidências de gênero, a sexualidade e as relações raciais. O medo das manifestações de repúdio, portanto, nutre-se da própria estrutura social e institucional que marginaliza essas identidades, operando com marcante centralidade no policiamento da sexualidade e na manutenção da ordem heteronormativa. Assim, os medos dos alunos são reforçados pela omissão dos professores, que, por sua vez, são alimentados pelo medo da instituição e da sociedade, revelando um ciclo. Esse ciclo é o principal obstáculo para o diálogo sobre etnia e sexualidade. No entanto, as narrativas também apontam para atos de insubmissão que rompem esse silêncio, que se manifesta de forma individual e coletiva.

Ao pesquisar o termo ciclo, encontramos sua origem no grego *kyklos*, significando série de acontecimentos e fenômenos que se sucedem numa ordem determinada. Em termos de Biologia, refere-se ao ritmo de sucessão ou repetição de um determinado assunto. Diante disso, as falas dos participantes da pesquisa revelam um ciclo vicioso em que os alunos se calam por medo do julgamento, da violência e da falta de apoio familiar, os professores se omitem por medo de sofrerem represálias dos pais, da direção e por falta de preparo e, a direção da escola por sua vez, se calam por medo da "polêmica" e por não saberem como se posicionar.

Ao identificar a existência desse ciclo, pude observar que os docentes e discentes como, Sol da Primavera e Aurora Dourada eram silenciados por medo de serem descobertos e julgados, fazendo com que eles internalizassem o preconceito. Sol da Primavera relata que "não sabia qual era a sua direção" e, como aluno, precisou "aprender na marra" a se defender. Ao evocar a ausência de uma "direção", o interlocutor denuncia o estado de desorientação social e existencial provocado pelo desamparo institucional; sem referenciais de acolhimento ou figuras de apoio pedagógico na escola, o sujeito se percebe isolado em uma cartografia escolar hostil, sem saber a quem recorrer ou quais caminhos trilhar para salvaguardar sua

integridade. Aurora Dourada, por sua vez, relata sobre o 'medo de descobrirem' a sua sexualidade ao ponto de evitar outras pessoas e pensar em suicídio. Essas falas demonstram como o silêncio e o medo vulnerabilizam os corpos dissidentes, pois a falta de apoio e a violência velada da escola os levam a sentir que sua própria existência é um problema.

Ao reconhecer que o silêncio e o medo levam sujeitos como Sol da Primavera e Aurora Dourada a sentirem que sua existência é um problema, é necessário que a análise se desloque para a interseccionalidade entre os marcadores sociais. A vulnerabilidade não se restringe apenas à sexualidade dissidente. Pelo contrário, ela é intensificada e reconfigurada quando se cruza com o eixo da raça.

Percebo, em minha vivência e observação como mulher negra e educadora, que o corpo negro, por si só, já se configura como uma dissidência histórica e política diante da norma eurocêntrica que fundamenta o dispositivo disciplinar da escola, conforme demonstrou Munanga (1990) ao discutir o racismo velado no Brasil. Portanto, quando a esse corpo racializado sobrepõe-se a dissidência sexual e de gênero, a violência institucionalizada não é simplesmente somada, ela é multiplicada em sua potência destrutiva. O racismo, muitas vezes disfarçado em 'aconselhamento pedagógico' ou silêncio cúmplice (como observei na sala dos professores), opera em simbiose capilarizada com a LGBTTQIAPN+fobia. Configura-se, assim, um ataque estrutural de matriz interseccional que visa à despossessão da identidade plena desse sujeito, cujo mero existir no 'interior do interior' confronta as expectativas coloniais de raça, gênero e desejo.

As narrativas dos (as) participantes revelam algumas barreiras institucionais e pedagógicas que impedem esses diálogos. Pétala de orvalho aborda a falta de preparo do professor para trabalhar com a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Para ela, a lei “não se efetivou na prática”, e a maioria dos professores não está preparada para abordar esses temas. Sopro do vento narra que a direção da escola “percebe” o preconceito, mas “não se posiciona”, e Estrela Cadente ressalta que a resistência dos professores em falar sobre “cor e gênero” é por terem “medo”.

Percebo, em minha vivência como educadora, que esse medo, essa omissão e essa falta de formação transformam a escola em um espaço de vulnerabilidade. Minha análise sobre as falas de dor e medo aqui expostas torna-se evidente que a marginalização não pode ser entendida de forma aditiva ou segmentada. A escola

precisa urgentemente reconhecer a interconexão dessas violências e deixar de ser cúmplice seja por ignorância ou por medo para que os corpos dissidentes tenham o amparo necessário.

É nesse contexto de insubmissão ética que se situa a necessidade desta investigação. Para guiar a descrição dos resultados e da análise desta dissertação, retomamos o Objetivo Geral como o ponto de partida e o eixo central de toda a investigação. Conforme estabelecido, esta pesquisa se propôs a: analisar as narrativas de docentes e discentes de escolas públicas do município de Irajuba-BA, os processos de (in)submissão e as experiências de marginalização de corpos étnicos e sexualidades dissidentes.

Com base nesse objetivo central, a pesquisa buscou desvelar as respostas e os múltiplos sentidos atribuídos pelos interlocutores. Desse modo, a análise subsequente mostra como o caminho metodológico foi cuidadosamente pensado para garantir que cada etapa que se tornou um Objetivo Específico desta jornada fosse cumprida com o rigor necessário. É nesse diálogo entre as minhas inquietações de docente e as escutas da comunidade escolar que a profundidade do conhecimento se revela. O próximo passo, antes de mergulharmos nas experiências de (in)submissão, é fundamentar a materialidade dos sujeitos.

5.1 CORPO: O corpo como território de luta

Ao analisar as narrativas dos participantes, foi possível constatar que o corpo emerge como o verdadeiro campo de batalha da escola. Longe de uma visão puramente biológica e neutra, percebo que o corpo é um texto constantemente lido, julgado e, por vezes, violentado por não se encaixar nos padrões hegemônicos impostos. Carregando as marcas marcantes da existência étnico-racial, de gênero, de orientação sexual e de crença, observo que esses corpos dissidentes, terminologia que aqui abarca as existências negras, as identidades LGBTTQIAPN+ e as vivências de matriz africana, são incessantemente disciplinados e visados pela instituição escolar por romperem com a colonialidade do ser e do saber.

A escola, em sua função de controle, busca a padronização, tal como pontua Guacira Louro (2023), ao tratar do corpo como alvo de um treinamento que visa a sujeição. É aqui que o meu papel se intensifica: o corpo, afinal, é o primeiro e mais

vulnerável campo de embate das violências de raça e sexualidade, e é, simultaneamente, o local onde a insubmissão e a resistência florescem.

Por isso, nesta fase final, realizei uma escolha política e metodológica em não mais fatiar esta análise em eixos isolados. Decidi olhar o corpo em sua totalidade, buscando entender como esse corpo é subjetivo e ao mesmo tempo objeto de uma vigilância implacável. Diante disso, o corpo assume a centralidade fazendo uma intersecção com as Sexualidades Dissidentes, as Relações Étnicas e a Educação, sob o peso da Pedagogia do Medo.

Ao analisar as falas, observei que a rigidez das normas, seja nos gestos, nas vestimentas ou no comportamento tenta anular as diferenças, tirando o direito ao acolhimento. Portanto, fica claro que, quando à escola nega a expressão plena do corpo, ela não está apenas seguindo regras; ela está alimentando um ciclo de silêncio nos privando de quem somos. Durante a pesquisa, através das vozes dos participantes, foi possível perceber que esses corpos estão entre a dor do medo e a ousadia em existir, ganhando forças nas palavras que ecoaram em nossas conversas.

As falas dos participantes demonstram que essa vigilância implacável transforma a manifestação das identidades em um risco constante, fazendo com que o corpo se torne alvo direto de insegurança e repressão por não se adequar à norma. Essa imposição institucional contrasta de forma dramática com a necessidade urgente de acolhimento e o reconhecimento do direito fundamental à expressão corporal plena. Minha vivência confirma que, ao negar esse direito, a escola não apenas impede a autoexpressão, mas perpetua o ciclo de silêncio e de despossessão da subjetividade que esta dissertação se propôs a abordar.

A análise das sete entrevistas foi um mergulho nas vivências dos participantes e revelou, para mim, a emergência e a recorrência de termos que confirmam a centralidade do CORPO nessa investigação. Para conferir visibilidade e iniciar a análise de forma contundente, eu decidi elaborar uma nuvem de palavras. Essa ferramenta visual não é um mero adorno; serve como mapa que permite aprofundar a discussão, oferecendo uma representação imediata da prevalência desses termos nas narrativas.

Meu olhar de educadora percebe que isso reforça o pressuposto de que a experiência de marginalização e o ato de (in)submissão se manifestam e se inscrevem na materialidade dos corpos dos participantes. Assim, torna-se possível compreender de que forma as normas escolares continuam a disciplinar as vidas e os corpos de

todas as tensões. A frequência com que essas palavras aparecem indica que, para esses sujeitos, é impossível desassociar sua identidade étnica de sua trajetória escolar.

É revelador observar o equilíbrio visual entre termos de opressão e termos de enfrentamento. Palavras como RACISMO, PRECONCEITO, SILÊNCIO e MEDO, denunciam as marcas da intolerância. Contudo, elas são confrontadas por termos como RESISTÊNCIA, INSUBMISSÃO e ORGULHO. Essa disposição visual traduz o que chamo de "corpos (in)submissos": sujeitos que, embora mergulhados em um contexto de exclusão, utilizam a própria narrativa para subverter a norma e reivindicar seu lugar.

Embora menores em escala que "Escola", as palavras RELIGIÃO e FAMÍLIA aparecem de forma constante. Isso dialoga com o que discutimos anteriormente sobre a hegemonia cristã e o conservadorismo da cidade. A presença desses termos na nuvem indica que a esfera privada e a fé religiosa são mediadores constantes das narrativas de gênero e sexualidade, atuando ora como barreira, ora como suporte.

A nuvem de palavras, ao destacar a frequência de termos ligados à vulnerabilidade e ao conflito, valida a escolha do Corpo como categoria de análise. As narrativas confirmam que as violências sofridas pelos sujeitos dissidentes na escola não são abstratas, mas profundamente sentidas e marcadas na materialidade da sua existência. É a partir deste entendimento que podemos começar a desvendar a complexa dinâmica de como a marginalização é narrada.

5.2 Notas de um Diário Vivido: O Corpo que fala no campo

A construção desta pesquisa não se encerrou na coleta de dados ou na frieza das transcrições. Ela se deu, primordialmente, na intensidade do encontro. O diário de campo durante o processo de escuta atenta das sete entrevistas funcionou como um diário gravado na memória, onde cada gesto e cada silêncio dos interlocutores tornaram-se chaves de leitura para a compreensão da Pedagogia do Medo em Irajuba.

Ao ouvir a Aurora Dourada, Sopro do Vento, Sol da Primavera, Estrela cadente, Pétala de Orvalho, Semente de Ipê e Flor de Hibisco, percebi que o meu papel não era o de uma pesquisadora distante, mas de uma educadora que sentia a dor daquelas histórias como se fossem o prolongamento das minhas. O momento da entrevista revelou-se um espaço de devolução da voz: muitos participantes, ao

falarem, pareciam estar organizando, pela primeira vez, o trauma de anos de silenciamento.

Nas narrativas de Aurora Dourada, a autovigilância que ela descreveu em sua trajetória escolar parecia materializar-se no presente: o balançar constante da perna durante a fala revelava uma ansiedade representada, um corpo que, embora sentado, parecia pronto para a fuga ou para a autodefesa. Notei que o balançar de sua perna acelerava justamente quando a palavra 'medo' ou 'condenação' surgia. Era como se o corpo dela tentasse processar mecanicamente uma carga emocional que a voz, por vezes contida, não dava conta de expressar totalmente. Era o “corpo que fala” de que ela mesma tratou, manifestando-se no ritmo inquieto de seus gestos.

Sol da primavera, por sua vez, trouxe a emoção à flor da pele. Vi suas mãos tremerem e a voz embargar, em diversos momentos. O tremor nas mãos não era de fragilidade, mas de uma força represada que finalmente encontrava escoamento. Ao segurar a caneta ou o copo d'água, via-se o esforço de quem sustenta uma verdade que por anos foi chamada de erro. O nervosismo era visível, mas a sua determinação era maior. Quando lhe perguntei se desejava pausar, sua resposta foi um marco ético para este trabalho: ele não queria parar. Afirmou que a pesquisa era importante demais, que ele precisava falar. Ali, o corpo dele deixou de ser um arquivo de dor para se tornar um instrumento de denúncia.

O ambiente, muitas vezes o calor típico da nossa região, trazia uma atmosfera de intimidade que permitia que o suor no rosto ou o aperto nas mãos fossem lidos como extensões da narrativa. Eu não estava apenas diante de um entrevistado; eu estava em um território partilhado, onde o café servido ou a escolha do lugar para sentar já anunciavam o desejo de acolhimento ou a necessidade de proteção.

Outros gestos compuseram esse mosaico: Pétala de Orvalho passava a mão pelo rosto e coçava a cabeça com frequência, como quem tentava organizar os pensamentos ou apagar marcas invisíveis deixadas pelo tempo. Semente do Ipê mantinha um silêncio pensativo antes de cada resposta, visivelmente emocionado, como se cada palavra precisasse ser resgatada de um lugar muito profundo de sua identidade. Mesmo quem não sentiu a violência na própria pele, sente o impacto da estrutura. Flor de Hibisco, a partir de seu lugar social, de mulher branca e heterossexual, não trouxe o medo, mas a indignação. Vi em seu rosto a tristeza e a inquietude de quem, como professora, testemunhou a engrenagem escolar moer subjetividades. Já Sopro do Vento e Estrela Cadente, embora aparentassem uma

tranquilidade maior na superfície, carregava uma densidade emocional no olhar e nas pausas, revelando que a calma era, talvez, a maturidade de quem já aprendeu a sobreviver as tempestades.

Aprendi, neste diário de campo, que o silêncio tem textura e que o corpo fala mais que muitas palavras. Houve silêncios de dor, onde o olhar se perdia no horizonte, e silêncios de cura, onde o interlocutor parecia saborear o alívio de ter dito o indizível. Estrela Cadente, por exemplo, utilizava as pausas longas não como esquecimento, mas como respeito à gravidade da própria história. Eu, do outro lado, precisei aprender a ouvir esse vazio, contendo minha ansiedade de pesquisadora para permitir que o tempo do outro fosse soberano.

Percebi que, para a maioria, as entrevistas não foi um “dar informações”, mas um processo de autoanálise. Vi olhares de alívio ao perceberem que, finalmente, a instituição (que eles tanto temiam) estava sendo questionada. Alguns participantes demonstraram um misto de cautela e coragem; o medo, esse mesmo medo que a escola lhe impôs, ainda estava presente na fala, mas havia uma urgência crescente de “tirar isso de dentro”. Eles se sentiram acolhidos, talvez pela primeira vez, em um espaço de escuta. O que eles diziam não era rotulado como desvio ou erro, mas como experiência de vida.

Como pesquisadora e educadora, mergulhar nesses encontros foi um processo de espelhamento e transformação. Eu me senti muitas vezes com o coração apertado e a garganta seca, não era apenas o objeto de estudo que estava ali, eram fragmentos da minha própria história, como mulher negra e professora de Irajuba, que ecoavam em cada relato.

Sentir o tremor nas mãos de Sol da Primavera ou observar o balançar da perna de Aurora Dourada me fez compreender que a minha dissertação precisava, ser mais do que um texto acadêmico: precisava ser um compromisso com a dignidade dessas vidas. Senti uma mistura de angústia pela violência descrita e uma esperança renovada pela coragem de cada um em romper o silêncio. Sai de cada entrevista com a certeza de que a neutralidade seria uma traição à confiança que eles depositaram em mim. Eu não estava apenas documentando histórias, estava guardando tesouros de resistência que agora, através desta escrita, ganham o direito de serem lidos, ouvidos e respeitados.

Muitas vezes, o peso do que foi dito permanecia no ambiente. Eu me via caminhando pelas ruas após as entrevistas, olhando para a escola e para as pessoas

com outros olhos. O diário de campo tornou-se, então, o meu próprio refúgio de escrita, onde eu tentava desatar os nós que aquelas histórias davam na minha garganta. Percebi que minha identidade de professora negra em Irajuba não era um viés que 'atrapalhava' a pesquisa, mas a ponte que permitia a esses corpos sentirem segurança para, enfim, se desarmarem diante de mim.

Confesso que, em diversos momentos, senti o peso da responsabilidade e a angústia da impotência. A Pedagogia do Medo ganhava um rosto e um nome na minha frente. Nesse processo, experimentei o impacto de ver os conceitos teóricos abandonarem a abstração dos livros e se materializarem, de forma visceral, na dor gritada na pele dos meus interlocutores. Minhas escrevivências se atravessavam no processo: como mulher negra e professora, compartilhando o mesmo território, diante de cada relato de perseguição ou de 'corpo fechado', tornava-se impossível sustentar a ilusão positivista da neutralidade científica. Eu sofria junto, compreendia o silêncio e me reconhecia em cada narrativa.

5.3 Cartografias do Silêncio: O Corpo como Grito e Manifesto

Ao transitar das impressões do campo para as análises, as narrativas assumem o compromisso de não apenas descrever relatos, mas de decifrar os sinais que a estrutura escolar deixou nos sujeitos. Ao usar cartografias do silêncio: O corpo como grito de manifesto no título desta sessão, não me refiro à ausência de voz, mas como uma estratégia importante de sobrevivência. Busco compreender como a Pedagogia do Medo operou e como o corpo deixa de ser vigiado e silenciado para se revelar em um local onde a dor se transforma em re-existência.

Dessa forma, começo esta análise debruçando-me sobre o corpo como um dispositivo onde a identidade e o medo se entrelaçam. A primeira evidência que ilustra essa inscrição da violência no corpo, fornecida pela quinta participante da pesquisa que é a Aurora Dourada, entrevistada em agosto de 2025. Uma professora, 38 anos, branca, lésbica e casada há dez anos, sua narrativa é um testemunho de como a escola, ao vigiar o corpo, acaba por capturar a subjetividade. Trazendo para essa discussão o impacto do silenciamento em uma sensação física de aprisionamento:

Eu aprendi desde criança que isso tudo era errado, e eu me condenava muito. [...] Só aprendi que era errado, que eu era daquele jeito, que eu era errada. Então, e na religião também, quando eu participava da igreja, sempre aprendi

que tudo que eu sentia, tudo que eu era, aquele sentimento que eu tinha por outras pessoas era errado. [...] Eu ainda sou um pouco fechada em determinadas situações, mas eu acho que eu dô conta disso. (Aurora Dourada (professora), interlocutora da pesquisa, 2025).

Essa fala é uma evidência contundente da inscrição da violência no corpo, transformando o silêncio externo em uma experiência física e emocional de aprisionamento e autocondenação. Ao relatar a condenação moral imposta pelos âmbitos familiar e religioso, a interlocutora demarca os processos de repressão que interditam a vivência plena da lesbianidade no “interior do interior”. A negação histórica das existências lésbicas, operada pela pedagogia da culpa e pelo fundamentalismo de matriz cristã, impõe um duplo silenciamento: apaga-se o desejo e criminaliza-se a identidade. A entrevistada revela, assim, uma complexa luta interna entre a norma social rígida que ela internalizou e que a fez se sentir errada e a força de sua própria subjetividade que buscava caminhos de emancipação. Seu corpo atua como o arquivo vivo do sofrimento e, ao mesmo tempo, como palco de uma resistência determinada, ainda que resguardada por uma necessária cautela.

As narrativas de Aurora Dourada revelam que o medo asfixiante de que sua orientação sexual fosse descoberta a empurrou para a busca de refúgio nas instituições religiosas. No entanto, essa tentativa de encontrar abrigo instaura um ponto crucial e paradoxal nesta análise: ao buscar acolhimento em espaços eclesiais, a interlocutora deparou-se com o acirramento da dor e do aprisionamento. Longe de oferecerem a cura ou a paz espiritual pretendida, esses ambientes funcionam como potentes dispositivos de controle social e vigilância moral.

Essa dinâmica evidencia que a escola submissa, ao se omitir e permitir que tais matrizes discursivas coloniais adentrem o espaço escolar disfarçadas de “valores morais”, atua como cúmplice do apagamento da lesbianidade. Sob o pretexto de apoio espiritual, essas lógicas ganham uma grande influência na comunidade e no cotidiano pedagógico, operando em simbiose com a LGBTTQIAPN+fobia e legitimando mecanismos de controle cisheteronormativo que visam à desposseção da identidade plena dessas mulheres.

A religião ao invés de trazer alívio, se torna um agente de vigilância constante internalizando o preconceito e reforçando a culpa e a ideia que ser dissidente é um desvio a ser corrigido. Essa vigilância constante pode ser percebida também nas narrativas de Pétala do Orvalho, quando eu pergunto sobre a dificuldade ou se ela

percebe algo negativo em abordar esses temas relacionados a gênero, raça e sexualidade no ambiente escolar, ela diz:

A gente vive num lugar pequeno, né? Onde a questão da influência cristã é bastante forte. Então tem essa ideia ainda de pecado muito presente. A ideia ainda do que não é, não é... é... é bonito, não vai se salvar, né? e coisas desse tipo. Então eu acredito que também esse sejam alguns impedimentos, né? (Pétala de Orvalho (professora), interlocutora da pesquisa, 2025).

Desse modo, o ciclo da violência é fechado: a escola se cala e a igreja condena, aprisionando e disciplinando esses corpos e fazendo com que eles não se sintam seguros para manifestarem sua subjetividade.

De acordo com Marcos Lopes, Fernanda Santos e Beatriz Santos (2016); “A instituição escolar ainda tem ensinado o binarismo dos sexos, dos gêneros e das sexualidades como normas a serem seguidas”. Essas normas exigem que a pessoa se sinta isolada e inadequada enquanto a sociedade (e a escola) não está preparada para acolher, mas sim para regular e silenciar. Assim como a igreja, atuam como um poderoso reforçador da heteronormatividade, esses lugares ao invés de serem abrigos e refúgios tornam-se novas fontes de violência ao trazer no discurso religioso a ameaça de salvação. A moralidade à violência vai sendo potencializada, justificando o intensificando a “autocondenação” (“eu me condenava muito”), pois não se trata de uma luta apenas contra a sociedade, mas contra o próprio Deus.

A imposição de um dever espiritual como norma de conduta opera um silenciamento do desejo por meio do temor. Para o sujeito, o risco da exposição não se limita ao julgamento social, mas alcança a dimensão do espírito, onde a paz é condicionada à renúncia de si e à manutenção de um status espiritual inabalável. O corpo da entrevistada é lido pela religião como fonte de tentação. Uma visão demonizada sobre o corpo, reforçando a necessidade de controle.

As narrativas de Aurora Dourada são marcadas pelo disciplinamento do corpo sob o olhar da sociedade e pelo medo constante de ser exposta, o que fica evidenciado no trecho seguinte:

Uma menina falou sobre o meu andar (uma colega de turma quando Aurora Dourada ainda estudava) [...] E aquilo me incomodou tanto que eu adoeci na época, porque eu fiquei com medo. Eu fiquei preocupada, com vergonha do meu andar. Comecei a andar na frente do espelho pra ver como era o meu andar. (Aurora Dourada (professora), interlocutora da pesquisa, 2025).

Essas atitudes são fortemente influenciadas pelos padrões heteronormativos, sendo uma matriz invisível de poder que estabelece a heterossexualidade e a cisgeneridade como único padrão “natural”, “normal” e “correto”. A crítica ao andar

desencadeia um processo de autovigilância no qual a entrevistada transforma o olhar externo em um juiz interno, que estabelece a heterossexualidade e a cisgeneridade como o único padrão “natural”.

Aurora Dourada internaliza que sua orientação sexual não é apenas uma diferença, mas uma “falha” a ser corrigida ou eliminada. Percebo, com meu olhar de educadora, que o medo do julgamento alheio sobre o andar (uma performatividade simples) a levou ao adoecimento e à reclusão. Essa necessidade asfixiante de “ensaiar o andar” na frente do espelho demonstra, na esteira teórica de Louro (2004), como a escola opera como uma engrenagem que monitora os mínimos gestos, as posturas e os movimentos para fabricar identidades e delimitar as fronteiras entre os corpos normatizados e aqueles considerados “corpos estranhos”. Na perspectiva da teoria queer, o gênero não é uma essência biológica, mas uma performance repetida exaustivamente; ao ser forçada a ensaiar a própria corporalidade para sobreviver a aprovação do “interior do interior”, a interlocutora evidencia que a norma atua diretamente na materialidade dos gestos, controlando o corpo dissidente e reforçando o ciclo de silêncio e de desposseção de sua subjetividade. É neste ponto que a escola revela seu projeto de controle ao permitir que a pressão regulatória molde os corpos, os passos e as mentes de seus sujeitos.

O “medo de ser quem é” é resultado direto da deslegitimação imposta pela norma. Ao sentir que a sua identidade é “errada”, a entrevistada se torna um corpo disciplinado, que precisa ser escondido e reprimido. Ela transforma a sua postura fechada em autocontrole. Seu corpo que deseja resistir foi forçado ao silêncio e ao aprisionamento.

Automaticamente, você não tem jeito. O corpo fala. O corpo fala, não tem jeito. Você mostra. Mesmo se você não quer, você pode estar vestida toda feminina, mas o corpo fala, não tem jeito. Aí, quando começaram a perceber, foi que eu comecei a evitar outras pessoas perto de mim. Eu sempre fui muito sozinha, talvez sempre por conta disso. Eu tinha medo de afetar outras pessoas. (Aurora Dourada (professora), interlocutora da pesquisa, 2025).

Este trecho não apenas ilustra o conceito de performatividade (BUTLER, 2015), onde o corpo, através de seus atos repetidos, revela uma identidade que o sujeito tenta esconder, mas também demonstra a violência da autovigilância. Além disso, o relato põe em evidência a ruptura da matriz de inteligibilidade heteronormativa, que impõe uma construção linear e causal onde a determinação de um sexo anatômico deveria obrigatoriamente conduzir a um gênero específico e, conseqüentemente, a uma orientação sexual correspondente. A ideia de que “o corpo fala, não tem jeito”

mostra que Aurora Dourada internalizou a certeza de que sua sexualidade é um fato incontrolável e sempre visível, tornando-a um alvo. Como educadora e pesquisadora, vejo nesse relato a tragédia do disciplinamento: o medo de ser “descoberta” e julgada, levando a entrevistada a se isolar (“Eu sempre fui muito sozinha”), e o sentimento de culpa a faz temer “afetar outras pessoas”.

Como narra, Aurora Dourada:

Até eu já tive preconceito também, que eu tinha tanto medo de descobrirem de mim que eu não queria chegar perto de ninguém. Eu ficava com medo de alguém dizer assim: ‘Não, Aurora Dourada tá andando, porque Aurora Dourada é também...’ (Aurora Dourada (professora), interlocutora da pesquisa, 2025).

Isso é a evidência clara de que a norma cisheteronormativa e religiosa a convenceu de que sua própria existência dissidente é uma ameaça moral que deve ser contida. À luz das formulações de Sedgwick (2007) em sua *Epistemologia do Armário*, a vivência de Aurora Dourada desvela como o ‘armário’ opera não como um mero espaço de ocultamento voluntário, mas como uma estrutura compulsória de opressão e um regime de poder que dita as regras do saber e do não saber no cotidiano. O medo paralisante da revelação e do escrutínio público força o sujeito a produzir um auto-isolamento protetivo, em que a homofobia internalizada funciona como o preço pago pela sobrevivência no território. A escola, ao não oferecer um espaço de acolhimento e ao permitir que a vigilância externa se torne interna, mostra-se cúmplice nesse processo de aprisionamento e autocondenação. Nesse sentido, a instituição obtém “sucesso” em disciplinar o corpo, visto que o próprio sujeito passa a se policiar e a gerenciar os limites de sua visibilidade para não ser alvo da norma, uma dinâmica asfixiante que fica evidente não apenas na narrativa de Aurora Dourada, mas também na de outros participantes, como se observa nos seguintes relatos:

Aceitar um corpo que sai da curva, sai da bolha, ainda é desafiador... A gente tem muitas inseguranças, a gente tem muitos medos, existe aí a questão do medo também essa, essa educação patriarcal formou a mentalidade muito fechada da gente, né? (Pétala de Orvalho (professora) interlocutora da pesquisa, 2025). A gente vai falar de religião, a gente vai falar das relações étnicas, da sexualidade e o agravante, o gritante disso tudo, é que a gente vê que ainda existe um abismo muito grande. Existe um abismo muito grande, ainda. Às vezes até se faz de conta que não, mas existe, infelizmente. E o que a gente percebe é que aqueles que estão à margem ou as pessoas que pelo menos são vistas como diferentes sempre são marginalizadas. Eu acho que a escola deveria trabalhar o respeito e os direitos do aluno Não é só dizer: “você vai ter que se vestir assim, você tem que se comportar assim”. É trabalhar ao respeito do outro. E eu acho que a aceitação é zero. O pensamento é: a aceitação é zero! Vai ter quem dia que não, mas no fundo,

no fundo, o silêncio fala mais alto. (Semente do Ipê, (professor) interlocutor da pesquisa, 2025).

Essa percepção de Semente do Ipê sobre o “silêncio que fala mais alto” e o abismo institucional, somada análise de Pétala de Orvalho, sobre como a “educação patriarcal” molda as mentalidades fechadas, revela a eficácia da pedagogia do medo que mapeamos. O medo dos comentários e do julgamento não gera apenas isolamento social; ele força uma retração somática, onde o corpo se encolhe e o se monitora para não dar sinais de sua dissidência perante a vigilância coletiva.

Essa autovigilância remete ao pensamento de Foucault (2014), para quem o poder disciplinar não precisa necessariamente de uma punição física constante para funcionar, pois opera através do olhar, real ou imaginário, que faz com que os próprios sujeitos se tornem agentes de sua própria submissão. Contudo, se na fala de Aurora Dourada a opressão se manifesta na capacidade da “Pedagogia do Medo” de controlar silêncios, armários e o próprio caminhar, na narrativa da discente Estrela Cadente esse dispositivo disciplinar transborda as fronteiras da subjetividade e ganha contornos de uma “Pedagogia do Terror” explícito. A regulação escolar no território deixa de ser apenas um monitoramento discursivo e assume a iminência da eliminação e da violência física contra a dissidência, conforme relata a interlocutora: “Lá eu pensava muito sobre todo mundo vai me julgar, todo mundo vai me jogar pedra, todo mundo vai me botar na parede e vai querer me matar” (Estrela Cadente (aluna), interlocutora da pesquisa, 2025).

Percebo que, aqui, o medo projetado como uma violência física extrema de “querer me matar”, funciona como um estágio final da Pedagogia do Medo. Não é mais apenas o receio do olhar, mas a preocupação de aniquilação, justificada pelo silenciamento como uma estratégia desesperada de sobrevivência.

Estas falas mostram que os alunos não denunciam a violência porque acreditam que a escola, em vez de protegê-los, irá piorar a situação. Isso fica evidente nas narrativas de Sopro do vento e Flor de Hibisco:

“Os próprios que sofriam, acho que ficavam receosos em levar o caso para a direção e piorar o quadro. [...] Diante desses medos, né? Realmente não se externa sua dor, o seu sofrimento, por medo de a represália ser pior ainda.” (Sopro do Vento (aluno), interlocutor da pesquisa, 2025). “Muitos deles ainda não entendem [...] Recusam a falar porque têm medo, vergonha [...] E, também, eles não se sentem

seguros pela escola não acatar essas pessoas.” (Flor de Hibisco (professora), interlocutora da pesquisa, 2025).

Para Foucault (2014), a disciplina fabrica corpos dóceis através de uma técnica de vigilância que é ao mesmo tempo discreta e onipresente. O olhar disciplinar tem a função de qualificar, classificar e punir. Nessa perspectiva, a escola não precisa agredir fisicamente para controlar; basta tornar o corpo dissidente em um objeto de vigília constante.

Essas narrativas são operadas pela pedagogia do medo. Essa pedagogia se consolida na omissão institucional quando o Sopro do Vento afirma que a direção “percebe e não se posiciona”. O medo, portanto, é o dispositivo que mantém a norma cisheteronormativa intacta, utilizando o silêncio do aluno como prova de “ordem”, de “disciplina”. Minhas escrevivências aqui se chocam com esses relatos; como professora, percebo que o silêncio que a escola celebra como disciplina é, na verdade, um corpo que foi silenciado pelo medo. Esse silenciamento, contudo, não apaga a complexidade da existência dissidente; ao contrário, ele a empurra para as dobras da subjetividade, onde a resistência começa a germinar.

Essa complexidade da existência dissidente é vividamente confirmada na fala de Sol da Primavera, ex-discente, solteiro, entrevistado em março de 2025 que demonstra como as violências se acumulam e se camuflam no corpo:

Dentro dos conceitos étnicos raciais eh, por exemplo eu não sofria um tipo de preconceito. Era gordofobia porque eu era mais gordo, eu era fora do padrão, eu não era branco, eu não sou branco, então eram várias questões, por isso que eu te falo que era um turbilhão de coisas que...vieram tudo de uma vez, foi uma sobrecarga assim, então eu acho que tá tudo relacionado, a um preconceito, a dor, um racismo, eu acho que é tudo muito camuflado, disfarçado né? (Sol da Primavera, interlocutor da pesquisa, 2025).

A narrativa de Sol da Primavera é a evidência material da interseccionalidade como ferramenta analítica e existencial. O interlocutor parte da percepção da gordofobia, mas, rapidamente, reconhece a raça, expressa em seu relato como “eu não sou branco”, como um vetor inseparável e estruturante da opressão. Essa articulação conceitual desvela que a gordofobia e o racismo não operam de maneira isolada no cotidiano escolar; ambos derivam de uma matriz colonial de poder que estabelece o corpo magro e branco como a norma universal de humanidade, belo e civilidade, enquanto empurra os corpos gordos e negros para as margens da patologização, do descontrole e da rejeição estética. Sob essa ótica, a descrição de um “turbilhão de coisas” e de uma “sobrecarga” rejeita terminantemente qualquer

leitura aditiva ou segmentada da violência. Percebo que, para o sujeito, as opressões se coadunam e se multiplicam na carne, sendo o racismo o elemento estrutural que permanece “camuflado, disfarçado”, tal como Munanga (1990) nos alerta sobre a sutileza e a perversidade do preconceito à brasileira. A experiência de Sol da Primavera denuncia, portanto, que o dispositivo disciplinar da escola visa à desestabilização psicopolítica do sujeito ao acionar múltiplos marcadores de subalternização de forma simultânea.

As Relações Étnicas aparecem como uma luta que ainda enfrenta uma batalha muito grande no ambiente escolar. Pétala de orvalho aborda sobre a inefetividade da Lei 10639/03, que “não se efetivou na prática” essa teoria é validada por Semente do Ipê, que aponta que ainda há um “abismo muito grande” entre o que é ensinado e a realidade. O espaço reservado no currículo para o tema racial não é suficiente para combater o racismo. Essas narrativas são fundamentais para percebermos que a mera inclusão formal de uma temática na grade curricular não garante, por si só, uma prática efetivamente antirracista. Essa limitação fica escancarada ao resgatar a agressão verbal proferida por uma docente durante o intervalo, no momento do cafezinho, já mencionada anteriormente na página 61, na qual a expressão “aquele viado do cabelo de bicho, só podia ser preto” materializa, de forma cruel, como o racismo e a LGBTTQIAPN+fobia operam em acordo. Esse exemplo concreto reitera que as opressões não se justapõem de forma aditiva, mas se misturam na carne do sujeito, gerando uma violência multifacetada que o currículo prescrito é incapaz de frear se as subjetividades escolares não forem profundamente tensionadas.

Essa fala é essencial para se perceber que a escola precisa abordar o preconceito de forma interseccional, pois o racismo e homofobia não são problemas separados.

Dando continuidade a essa cartografia das opressões, ao ser questionado se já havia sofrido racismo no ambiente escolar, Semente do Ipê não apenas confirma a violência, mas a situa dentro de um projeto de exclusão de classe e cor. Para ele, a escola opera como uma fronteira que tenta barrar a chegada de corpos que não pertencem ao padrão normativo:

Sim. O negro já sofre o preconceito. [...] Eles não querem ou não queriam que a gente chegasse. Eles não querem. Na verdade, é igual, é assim mesmo. Eu gosto muito de ouvir a isso em homens. Gosto muito. Que saiu de baixo, que trouxe alguém na vida e que somos. [...] Mas aí a gente vai Com a nossa ousadia , sabe , chegando, dizendo não e falando, não. Eu

estou aqui , eu cheguei. Eu vou ficar por aqui. [...] Eu tenho orgulho de mim.
(Semente do Ipê, (professor) interlocutor da pesquisa, 2025).

Mais uma vez, a intersecção entre racismo e homofobia estão presentes nas narrativas. Enquanto o Sol da Primavera descreve o “turbilhão” interno da dor, Semente do Ipê aponta para a engrenagem extrema: a escola com uma instituição “elitizada” que resiste à presença do corpo negro e pobre que “saiu de baixo”. Ao afirmar que “tem orgulho de si” e que vai usar a “ousadia” para ocupar um espaço que não lhe foi reservado, Semente do Ipê transforma o estigma em combustível para a insubmissão.

Se Sol da Primavera nos apresenta o corpo como o ponto de convergência de um “turbilhão” de opressões: racismo, gordofobia e cisheteronormatividade, por sua vez, Flor de Hibisco, docente, casada e entrevistada em setembro de 2025, sua narrativa emerge com a potência da insubmissão docente. Ela não apenas compartilha o sofrimento por ter vivido a exclusão e o silêncio da escola, mas usa essa experiência como ponto de partida para a agência. Sua narrativa é um manifesto sobre a responsabilidade do corpo docente, apontando para a formação continuada como a ferramenta crucial que pode romper o ciclo de medo e omissão.

Pétala de orvalho, por sua vez, desvela a face mais sofisticada do preconceito, no ambiente escolar: o silenciamento estratégico dos educadores. Ao ser questionada sobre a existência de discriminação entre professores (as) e alunos (as), a sua resposta expõe a fragilidade nos discursos de tolerância:

Olha, isso assim não fica muito claro, eu acho que é mais velado isso, porque na fala, no discurso, na reunião de professores, todo mundo aceita tudo, né? Pelo menos o discurso é esse, todo mundo aceita tudo, todo mundo quer acolher todo mundo, né? Mas na prática eu vejo que a gente se omite muito, a gente recua bastante, então eu não sei se isso é um preconceito, mas acaba que é, acaba que de qualquer forma é, é o não envolvimento, né? (Pétala De Orvalho (professora), interlocutora da pesquisa, 2025).

Pétala de Orvalho traz um diagnóstico da Pedagogia do Medo em sua vertente institucional. Ela identifica que omissão é uma ação deliberada de recuar e não se envolver. O “não envolvimento” citado pela interlocutora funciona como autorização silenciosa para que a LGBTTTQIAPN+fobia e o racismo continue operando livremente pelos corredores da escola.

É imperativa a necessidade de converter a experiência de sofrimento em resistência e ação e de exigir que o ambiente escolar transcenda a mera tolerância, avançando para o acolhimento ativo e a defesa das causas dos corpos dissidentes.

Contudo, é inegável a profunda resistência institucional que atravessa este processo de transformação.

Um episódio vivenciado durante a etapa final de escrita desta dissertação, no primeiro trimestre de 2026, ilustra com precisão essa dinâmica de silenciamento. Em um momento informal de socialização entre pares (a 'hora do cafezinho' na sala dos professores), colegas relataram que um aluno do Ensino Fundamental II, um pré-adolescente com expressões de gênero marcadamente dissidentes, vinha sendo vítima recorrente de preconceito no espaço escolar. Conforme a terminologia correta e o escopo teórico aqui defendido, tratava-se de um manifesto caso de LGBTTTQIAPN+fobia, embora os próprios docentes observadores o classificassem de forma genérica e despolitizada, minimizando o impacto da violência institucionalizada.

Na seguinte Reunião de Acompanhamento Curricular (AC), aproveitei a oportunidade para socializar o ocorrido, posicionando-me contra tal conduta. Expressei claramente a necessidade de proteção e respeito a esta criança e sublinhei a urgência de uma intervenção educativa coletiva, afirmando que a LGBTTTQIAPN+fobia constitui um crime e demanda aprendizado formal.

Ofereci-me para conduzir uma palestra sobre o tema Gênero e Sexualidade, uma vez que já possuo experiência com a temática. Ressaltei a importância de que a abordagem fosse realizada por agentes internos, evitando o risco de que, ao convidar especialistas externos o tema fosse deturpado ou, como aponta Marcos Lopes, fosse reduzido a um “discurso médico e higienista”, focado apenas em prevenção de doenças ou fisiologia.

Neste momento, deparei-me com a negação da coordenação. A resposta, sintetizada na máxima popular de que “santo de casa não faz milagre”, consistiu na sugestão de que eu mantivesse o trabalho restrito à minha “sala de aula” (o microcosmo seguro), enquanto a gestão se encarregaria de mobilizar uma “equipe de fora”, justificando que esta teria maior atenção dos estudantes. Essa estratégia de terceirização do debate revela-se, em termos analíticos, como uma manifestação nítida da cumplicidade da gestão escolar diante da violência que se perpetua no território. Ao recusar o enfrentamento imediato e contínuo da LGBTTTQIAPN+fobia e do racismo, camuflando a omissão institucional sob o pretexto de uma suposta eficácia de palestrantes externos, a coordenação atua na preservação da ordem hegemônica, eximindo a engrenagem escolar de sua responsabilidade política e pedagógica na desconstrução das opressões cotidianas.

O resultado dessa intervenção externa materializou-se poucos dias depois em uma palestra com a presença de uma equipe de saúde, cujo tema central foi exclusivamente a "Prevenção de ISTs e gravidez na adolescência". Confirmou-se, assim, a higienização e a redução do debate sobre sexualidade à sua dimensão biológica e de risco, ignorando completamente as questões de gênero, diversidade, preconceito e violência.

Apesar dos meus esforços em dialogar individualmente com o aluno vítima de sofrimento (que não integra minhas turmas), observo o silêncio institucional persistente. O estudante demonstra não possuir coragem para buscar amparo junto aos responsáveis pela escola ou à própria família.

Mais uma vez, o ciclo do medo fica evidente, ele não se sustenta apenas na ação direta do agressor, mas em um complexo paralisante círculo de deslegitimação. Ao analisar as falas, percebo que o silêncio dos alunos não é uma escolha, mas uma resposta ao medo de serem mal interpretados ou julgados pela própria direção escolar. O aluno calcula, estrategicamente, que a denúncia pode ser mais perigosa que a agressão: ele teme que a escola, que deveria ser um porto seguro, converta-se no tribunal que culpará por sua própria dissidência.

Essa rede de pavor se estende inevitavelmente para a esfera familiar. O estudante silencia. Porque sabe que se a escola acionar a família, a identidade dissidente pode ser lida como o erro. O desvio é, expondo a uma nova rodada de punições em casa. Paradoxalmente, a instituição escolar também se encontra paralisada, refém de um conservadorismo que dita que o que é certo ou errado. A direção evita o posicionamento por medo de ser julgada pelos pais. Estabelece-se, assim, uma omissão institucional pactuada: a escola não apoia o aluno para não enfrentar a família, e a família não defende o aluno porque escola reforça o estigma de que ele é responsável pelo conflito. O aluno, portanto, torna-se o elo mais fraco e, mais uma vez, o corpo que carrega sozinho o peso da punição por simplesmente existir.

A pedagogia do medo ganha força porque o aluno não tem a quem recorrer, sentindo-se sozinho, sem a segurança de encontrar apoio familiar. Sol da primavera narra um episódio de sua infância.

Uma coisa assim que me doeu muito na alma, me dói até hoje. Foi quando minha mãe, uma vez ela me deu uma surra, tô falando aqui sem chorar. Acho que se fosse em outro momento da minha vida, eu não tava conseguindo falar isso aqui não, porque já me doeu, tanto, tanto, tanto... que antes de falar, eu chorava. Minha mãe falou assim, aí me bateu, me bateu, me deu uma

surra. Foi sobre alguma coisa? Aí ela falou assim, “SEU VIADO”, quando ela falou isso, meu Deus... o que me doeu não foi a surra mais não, foi o que ela me chamou, porque veio tudo, de todas as pessoas que já me humilharam, já me chamaram, entendeu? Aí quando ela falou isso... pronto, acabou meu jogo. Então, eu, eu tenho isso ainda guardado. A gente não tem a quem recorrer (Sol da Primavera (aluno), interlocutor da pesquisa, 2025).

A narrativa de Sol da Primavera desvela a face mais cruel da pedagogia do medo, a sua capacidade de romper as fronteiras da instituição escolar e invadir o reduto do afeto familiar. O insulto “seu viado” não dói pela surra em si, mas pela sua carga, ele convoca um único instante, todas as vozes que já o deslegitimaram. Percebo que, na memória de Sol da Primavera, o corpo deixa de ser apenas alvo de agressão física para se tornar alvo da humilhação histórica. Quando ele afirma que veio tudo de todas as pessoas que já humilharam, ele confirma que o corpo dissidente funciona como um arquivo de traumas. A escola, ao não oferecer o “porto seguro” ou “acatamento” mencionado por Flor de Hibisco, deixa o sujeito desamparado, sem ter a quem recorrer. A fala “pronto, acabou meu jogo” é um anúncio do esgotamento subjetivo.

Essas falas dos participantes revelam o trauma gerado pelo preconceito. O entrevistado Semente do Ipê descreve os alunos de sexualidade dissidentes como “almas feridas”, uma metáfora que se alinha com as narrativas de Sol da Primavera e Aurora Dourada, que relata ter pensado em suicídio na adolescência.

E eu cheguei a um ponto de, na época, eu pensar em suicídio. Eu cheguei a esse ponto, porque eu não aguentava mais. Eu não aguentava mais as pessoas me olhando, eu não aguentava mais as pessoas falando, eu não aguentava mais eu mesma me cobrando, eu mesma me condenando. Então, eu cheguei a esse ponto... (Aurora Dourada (professora), interlocutora da pesquisa, 2025).

Deste modo, o ciclo de violência e invisibilidade, o qual a literatura acadêmica define como o silenciamento que invisibiliza as sexualidades dissidentes para proteger a suposta “normalidade” (Souza; Santos, 2016), se perpetua e se fortalece no cotidiano escolar, os corpos dissidentes são constantemente violentados e silenciados. Esse processo de exclusão, que muitas vezes resulta no afastamento físico do sujeito do território escolar, ganha contornos práticos no olhar de quem observa o cotidiano das salas de aula e pátios. A seguir, a narrativa de Flor de Hibisco traz para a análise a crua realidade da Pedagogia do Medo mais uma vez em ação no espaço público da escola:

Teve uma vez que uma menina estava no pátio, sozinha, isolada. E aí, de repente, chegou um grupo de meninos e começaram a chamá-la de sapatão, de macho e tal. E aí ela ficou muito mal, muito mal. Ela voltou para a casa chorando, voltou muito mal, e tal. E aí no outro dia, ela já não quis vir para a escola. E a gente teve que buscar, eu e a coordenadora, buscar para que ela retornasse. Mas aí depois ela foi, retornou. Mas ela ficou muito traumatizada. Isso foi a partir de um gesto de um grupo de meninos, fazendo bullying. (Flor de Hibisco (professora), interlocutora da pesquisa, 2025).

Este relato é um espelho do ciclo de medo e omissão que esta dissertação denuncia. O corpo dissidente da aluna, ao se manifestar em sua plenitude, é imediatamente atacado pelo dispositivo heteronormativo (os xingamentos “sapatão”, “macho”). A violência, não é apenas um ato de meninos isolados; é uma falha institucional que opera na ausência de posicionamento e na falta de um protocolo de proteção.

Observo que a maior consequência desse episódio é a expulsão simbólica da aluna, que, traumatizada, se recusa a retornar à escola. O fato de Flor de Hibisco e a coordenadora terem de buscar a aluna confirma que a resposta da instituição foi posterior à violência, e não preventiva. Outro ponto que Flor de Hibisco narra é que a escola não mediu esforços para trazer a aluna de volta, mas que enquanto os agressores, apenas participaram de uma reunião em que foram advertidos. Segue a sua narrativa: “a escola se posicionou, chamou os meninos, fez aquela reuniãozinha e ficou por isso mesmo. E aí, depois, não adiantou. É como eu falo: a reuniãozinha não adianta”.

A aluna por não ter seu corpo respeitado foi despossuída de seu direito de frequentar a escola sem medo. Judith Butler e Athena Athanasiou (2024, p. 79) afirma que:

Por meio dos nossos corpos, implicamo-nos em processos sociais, densos e intensificados de relacionalidade e interdependência; estamos expostos, desmembrados, entregues a outros e desfeitos pelas normas que regulam desejos, alianças sociais, relações de parentesco e condições de humanidade. Somos despossuídos pelos outros, passíveis de afetação e capazes de afetar os outros. Somos despossuídos pelas normas, pelas proibições, pelas culpas, pelo autopatrolhamento e pela vergonha, mas também pelo amor e pelo desejo.

A experiência da aluna é a materialização desse conceito de desposseção. No contexto escolar, o seu corpo dissidente foi exposto e desfeito não apenas pelo ataque direto, mas, sobretudo, pela norma implícita da omissão institucional. A ausência de uma pedagogia do acolhimento que puna o insulto e eduque para a diversidade permite que a agressão se torne, de fato, a norma reguladora que Butler e Athanasiou

descrevem. É essa falha em proteger que transforma o pátio, um espaço que deveria ser de convivência, em um palco de vigilância e trauma. Consequentemente, a despossessão do direito de existir em segurança no espaço público exige uma resposta política: a insubmissão. É nesse cenário de violência e silenciamento normativo que a insubmissão precisa florescer, exigindo que a escola se posicione ativamente contra toda forma de violência e silenciamento, transformando o trauma em resistência organizada. Essa resistência, no entanto, não se dá apenas no campo do discurso; ela se trava, prioritariamente, na dimensão estética e performativa do cotidiano escolar.

Neste momento da análise, as narrativas dos participantes nos mostram que a escola se utiliza de regras sobre vestimentas, gestos e comportamentos para forçar a adequação dos corpos ao binarismo de gênero cisheteronormativo. A vivência como educadora me permite ver que essa vigilância sobre o que se veste e como se anda é uma tática para sufocar a insubmissão. As falas a seguir debatem essa fiscalização implacável, contrastando a rigidez da norma imposta com a urgência ética de acolhimento e o reconhecimento do direito à expressão corporal plena que a escola insiste em negar. A luta pela aceitação começa na superfície da pele, na roupa e no gesto, e evidencia o quão profundo é o medo institucional da diversidade.

A seguir trago trechos que discutem a função da escola em fiscalizar ou acolher o corpo dos estudantes que não se encaixa nas normas heteronormativas. Para iniciar, Sopro do Vento, ex-aluno, solteiro, entrevistado em agosto de 2025 aborda como pensa sobre essas normatividades a seguir:

Rapaz, pelos padrões, a gente entra em questão de padrões. O que é que pede? O que é a norma disso? Se a escola tem uma norma, eu acredito que a norma deve ser seguida. Uma coisa é ele ter a estatura masculina, que mais se encaixa no caso em questão, e ele vir alterando o padrão que a escola pede. Aí eu acho que a escola sim deve pedir que ele fique dentro dos padrões, assim como a menina também deve andar nos padrões de normas escolares. (Sopro do Vento, (aluno) interlocutor da pesquisa, 2025).

A insistência nos termos “padrões” e “norma” revela a lógica binária e rígida que rege a escola. O interlocutor atua como um porta-voz do dispositivo de controle ao afirmar que o corpo deve ser “alterado” para “ficar dentro dos padrões”. Eu pude perceber, em minha análise, que a preocupação não é com a decência ou a ordem, mas com a adequação ao gênero. A menina deve andar em “padrões femininos” e o menino deve se adequar à “estatura masculina”.

Essa fala ilustra perfeitamente o conceito de performatividade obrigatória: a escola exige que o aluno performe o gênero que lhe foi atribuído ao nascer, e qualquer desvio é visto como uma quebra de norma que precisa ser corrigida pela instituição (FOUCAULT, 2025). A escola assume, assim, o papel de fiscal da cisgeneridade e da heteronormatividade. A rigidez dessa visão, que confunde regra com moral, é o obstáculo central para a pedagogia do acolhimento e reforça o ciclo de medo e silêncio, pois a escola pune o corpo que, em sua essência, está tentando se manifestar de forma dissidente.

É notório que a comunidade escolar, já internalizou e normatizou as constantes vigilâncias e imposições comportamentais, o que se fundamenta na narrativa de Sopro do Vento ao querer manter o “padrão” de acordo com a cisnormatividade. A instituição escolar crítica e fiscaliza os corpos retirando a liberdade de expressão e corporal do aluno.

A imposição desse padrão não é um mero detalhe administrativo; é um ato de violência simbólica que visa à anulação dos sujeitos. Com base nas evidências de todos os três eixos, que a escola se estabeleceu como o principal agente do terror corporal, onde a tentativa de uniformização nega a riqueza da diversidade de raça e sexualidade. O Corpo Dissidente, ao se recusar a ser enquadrado pelo uniforme ou pelo andar ditado pela norma, está, na verdade, realizando um ato de resistência política, um gesto de insubmissão.

A insistência da escola em manter a fiscalização da vestimenta, do corpo e dos padrões prova que a instituição tem medo da liberdade e, ao fazê-lo, ela falha em sua função mais elementar: proteger e educar integralmente. É a partir dessa falência da norma que a nossa luta e as narrativas dos participantes ganham seu valor máximo, exigindo a reformulação urgente das práticas pedagógicas e institucionais.

A escola é apresentada nas entrevistas como espaço de contradição, onde a omissão é a norma, mas acolhimento, um ato de resistência.

A falta de preparo e a missão institucional são maiores desafios apontados. Sopro do Vento critica a direção, que, mesmo percebendo preconceito, “não se posiciona”. Semente do Ipê complementa essa visão, afirmando que a escola “só se posiciona quando o leite já derramou”. Flor de Hibisco aponta que os professores “evitam” o assunto, muitas vezes por falta de formação.

A análise da omissão institucional ganha contornos mais nítidos na fala de Pétala de Orvalho que situa o silêncio docente em um campo de forças entre a escola e a

família. Para ela, o “não se envolver” não é apenas falta de vontade, mas um sintoma de insegurança diante de um “terreno muito arriscado”:

[...] A gente que é educador, acaba ficando naquela questão de: a família não fala, a gente também não. Porque aquela história: a gente não quer se meter, né? Que é a vida do outro. “Tá vendo? A mãe tá vendo, não é possível”. Aí a gente não quer se envolver com isso, né? Então, são contados os professores que fazem esse acolhimento, que percebem e... dão uma mão amiga, uma palavra de acolhimento para que o adolescente ou até o adulto também, né? Tem umas pessoas adultas também. A escola precisa abordar esses assuntos. Isso precisa, sim, está no currículo. É cada dia mais urgente. A gente precisa também ter um olhar aberto, acolhedor, para poder estar atento, a esses meninos e meninas. [...], mas tem um ponto negativo, porque a gente nunca sabe, né? Como a família vai reagir, então você fica ali numa insegurança. A família pode agradecer dizer, “Oh, obrigado, eu não sabia como... eu já tinha percebido alguma coisa, mas eu não sabia como chegar”, ou pode também vir a escola com uma certa resistência, achar que a gente está induzindo, que a escola está fazendo algo que não é seu papel. É um terreno muito, muito arriscado, por isso que eu... eu bato na tela tecla da formação, né? Porque até aí quando você tem uma formação, você tem condições melhores de... de se organizar, se articular para tratar dessas questões, especialmente. [...] Aí é quando eu falo de vir de cima para baixo. Para mim é questão de formação mesmo, é o ponto primordial, é a oferta de formação, porque quando também há formação, as pessoas se sentem mais seguras, né? Falar daquilo que eu sei. Mas são temas bem delicados. (Pétala de Orvalho (professora) interlocutora da pesquisa, 2025).

A narrativa de Pétala de Orvalho revela que o silêncio denunciado por Sol da Primavera e a marginalização percebida por Semente do Ipê são alimentados por um corpo docente que se sente desamparado. Ao afirmar que educador prefere não se envolver porque “a família não fala”. Pétala expõe como a Pedagogia do Medo paralisa o acolhimento. A professora deixa claro que a omissão é uma estratégia de autoproteção diante do medo de ser acusada de induzir os alunos ou de invadir o papel da família. Ainda sobre isso, Flor de Hibisco, fala que: “a escola não está preparada, os professores não estão preparados e o conselho que eu daria é a formação continuada”.

As narrativas afirmam que a formação é o ponto primordial para gerar segurança. Percebo, então, que a reexistência dos meus interlocutores, que ressignificaram suas vidas apesar da violência e do receio institucional, não podem mais depender da sorte de encontrar uma “mão amiga”, isolada.

Ao analisar o “terreno arriscado” mencionado por Pétala de Orvalho, é preciso estabelecer uma distinção ética fundamental para não cairmos na armadilha de justificar toda a missão com um mero despreparo. As narrativas colhidas nesta pesquisa revelam que a violência escolar contra corpos dissidentes em Irajuba possui

duas faces. De um lado, o silêncio da insegurança, o professor que, recua pelo medo da reação da família ou pela falta de repertório se sente acuado. Do outro lado, emerge uma face muito mais perversa, a violência docente ativa onde o preconceito, o racismo e a LGBTTQIAPN+fobia não são frutos da ignorância, mas de uma escolha deliberada de manter a norma ferindo quem dela se desvia.

No entanto as narrativas trazem a insubmissão com uma prática docente que rompe esse ciclo. O professor surge como agente de mudança e um “porto seguro” para alunos, algo que Semente do Ipê e Aurora Dourada apontam em suas narrativas. Aurora Dourada, que teve uma adolescência marcada pelo medo, se torna um “espelho” para seus alunos ao se posicionar e se apresentar como quem é, mostrando que a sua presença na escola é, por si só, um ato de resistência. A fala de Flor Hibisco, “se a gente se silenciar diante da causa, estamos sendo coniventes”, resume a essência da insubmissão: um compromisso ético e moral com acolhimento e a justiça.

Embora esta dissertação tenha se dedicado até aqui a desvendar as tramas da Pedagogia do Medo é muito importante que o olhar científico não fique estagnado no trauma. A escola é um local vigiado e regido pela norma, mas ela é também um local onde a resistência floresce. Mesmo a escola tendo sido palco de silenciamentos, ela também detém a potencialidade pedagógica de se ressignificar.

Nesse sentido, ao olhar para a trajetória Aurora Dourada, Sol da Primavera, Semente do Ipê, Pétala de orvalho, Flor de Hibisco, Estrela Cadente e Sopro do Vento, percebo que o sofrimento narrado não foi a última palavra de suas histórias. Todos eles, sem exceção, operaram que podemos chamar de (re)existência: ato político de existir, (re)existir apesar da norma e de criar formas de estar no mundo.

A (in)submissão que esses participantes demonstraram não é apenas uma reação a agressão, é a construção de uma identidade nova, onde a dor do “olhar atravessado” foi se transformando em orgulho e ocupação. Para que a escola possa ressignificar essa prática, é preciso que ela aprenda com esses corpos, deixando de ser palco de opressão e se tornando abrigo para as dissidências. Essa mudança não ocorrerá com leis ou manuais burocráticos, mas sim da capacidade de nós, educadores, reconhecermos que cada narrativa de superação aqui registrada é em si, uma aula de liberdade. Eles reexistiram no chão da escola; agora, cabe escola reexistir para recebê-los.

Entretanto, para que a escola transite da violência para o acolhimento é fundamental desconstruir a ideia de que o acolhimento é um gesto puramente afetivo.

Acolher é um ato político de reconhecimento. Reconhecer significa afirmar que a existência do outro, o (a)aluno (a) negro (a), a (o) aluna (o) trans, o (a) estudante que foge ao padrão não é um erro a ser corrigido, mas sim uma presença que legitima a escola como espaço seguro e plural.

O acolhimento, como entendo é a antítese da Pedagogia do Medo: acolher é ouvir o que não é dito. É dar valor à narrativa de participantes como semente do Ipê ou Aurora Dourada, validando suas histórias, sem tentar enquadrá-las em moldes pré-existent.

Acolher é assegurar que o corpo do (a) aluno (a) não seja alvo, é garantir que o “olhar atravessado”, não encontre terreno fértil para florescer, porque a instituição Se posiciona ativamente contra o insulto.

Acolher é sinalizar, através do currículo, do espaço físico, da gestão e das atitudes e comportamentos que aquele (a) aluno (a) tem lugar ali. Como bem apontou Sol da Primavera, que quando estudante sente que a escola o reconhece, a sobrecarga do preconceito diminui porque ele entende que não está sozinho na luta.

Ressignificar é, portanto, criar um ambiente seguro e de proteção, onde a insubmissão não precise ser uma forma de sobrevivência, mas um ponto de partida para a emancipação. O acolhimento é o que permite que o corpo dissidente relaxe a postura defensiva e, finalmente, possa pensar a escola como ela deveria ser: que é um espaço de descoberta e expansão do ser.

Durante as entrevistas, percebi que os maiores gestos de acolhimento não partem das grandes estruturas, da gestão, mas sim da disposição do educador em chamar o aluno pelo nome que ele escolheu ou validar a sua identidade. Quando o Sol da Primavera e Aurora Dourada descreveu suas dores o que lhe faltou no passado não foi apenas um currículo, mas um olhar que os vissem através das lentes do erro ou da anomalia, o acolhimento no fundo, é o olhar que devolve ao sujeito a sua integridade.

A escola como espaço de acolhimento exige o que podemos chamar de Pedagogia do Olhar. Se a Pedagogia do Medo desumaniza através do “olhar atravessado” e do insulto, o ato de acolher opera na contramão: ele devolve ao sujeito a sua integridade. Acolher, portanto, não é um favor ou um ato de bondade, mas um compromisso ético em ver o outro em sua totalidade.

Se as narrativas de sol da Primavera e sementes do Ipê expuseram o peso de uma Pedagogia do Medo, é no reconhecimento da agência desses sujeitos que

vislumbramos a escola como espaço de possibilidades. Eles não apenas sobreviveram; eles operaram uma (re)existência política.

Em muitos relatos, o professor foi o próprio agente da pedagogia do Medo, utilizando a falta de formação como escudo conveniente para esconder suas posturas ideológicas que violentam o aluno. Portanto, a transição para uma Formação Continuada (In)submissa não é apenas uma sugestão acadêmica, mas uma resposta direta à urgência de transformar a insegurança em articulação política.

Esta proposta de intervenção, que denomino “Ousadia e Reexistência: Círculos de (De)formação para uma Escola Insubmissa”, não visa o simples acúmulo de informações teóricas. Trata-se de uma (De)formação. Um convite para que o educador desaprenda a neutralidade, que traduz a violência. Estruturada em eixos que buscam descolonizar o olhar, enfrentar o insulto e romper o abismo curricular, esta formação deve ocorrer no calor das trocas, onde o professor possa expressar suas fragilidades para, então, reconstruir a sua autoridade sobre a base do acolhimento.

Ao pensar esta formação, como um “Círculo de saberes”, visualizo a horizontalidade do encontro, substituindo a hierarquia do julgamento. O objetivo não é treinar professores para seguirem manuais, mas provocar uma fissura na diferença. É o momento em que a Pedagogia do Medo perde sua força diante da coragem de se deixar atravessar pela história do outro.

Encerrar este ciclo de análise é, portanto, abrir um novo portal de investigação. A insubmissão que buscamos é contra a convivência institucional. Fica aqui o registro de que, em Irajuba, nenhuma subjetividade deve ser deixada à deriva pelo medo. Se meus interlocutores reexistiram no chão da escola, cabe agora à escola e a este projeto que ora se projeta para o futuro, reexistir para acolhê-los em sua plenitude.

6. Considerações Finais: O AMANHÃ SERÁ (IN)SUBMISSO

Ao encerrar esta dissertação, compreendo que a escrita não foi apenas um exercício acadêmico, mas um ato político de escrivência e denúncia. Esta pesquisa partiu de um problema central e urgente: De que maneira as narrativas de docentes e discentes de escolas públicas de Irajuba-BA revelam os processos de (in)submissão e as experiências de marginalização de corpos étnico-raciais e sexualidades dissidentes? O problema de pesquisa foi plenamente respondido ao evidenciarmos que a violência escolar não se restringe ao insulto direto, mas manifesta-se de forma sofisticada na omissão institucional e no silenciamento estratégico. Ao olhar para os silêncios e as resistências de corpos que a instituição tentou apagar, confirmei que o problema não reside na existência dessas identidades, mas na estrutura colonial que as marginaliza.

Através do encontro sensível propiciado pelas entrevistas narrativas com Sol da Primavera, Semente do Ipê, Aurora Dourada, Flor de Hibisco, Sopro do Vento, Estrela Cadente e Pétala de Orvalho, desvelamos que o chão da escola se configura como um território de disputas intensas, mas, fundamentalmente, como um aparelho ideológico e biopolítico que ainda opera com assustadora eficácia na constituição de corpos submissos. A imersão no campo revelou que a engrenagem escolar não é neutra; ela funciona como uma tecnologia de enquadramento que utiliza a omissão pactuada, o isolamento e o "não envolvimento" como ferramentas pedagógicas para domesticar o desvio. Longe de ser um espaço de emancipação automática, a escola contemporânea perpetua uma economia política dos corpos, onde a passividade e o silêncio são as moedas de troca exigidas dos sujeitos dissidentes para que obtenham uma falsa sensação de pertencimento ou uma trégua na violência cotidiana.

Os objetivos traçados foram alcançados ao evidenciarmos que as relações étnico-raciais e as sexualidades dissidentes não são temas isolados, mas realidades interseccionais que definem a sobrevivência do estudante. Contudo, a constatação mais complexa e urgente desta investigação reside na dialética do próprio termo (in)submissão: a força do parêntese revela que a submissão é a norma institucionalizada, enquanto a insubmissão é a fratura conquistada a duras penas. A escola se impõe primariamente como uma máquina de produzir a submissão dos corpos, o que se materializa na dor do racismo internalizado, no confinamento asfixiante do "armário", no medo do "descobrimento" e no ato violento de ter que

"ensaiar o andar frente ao espelho" para camuflar um "corpo estranho". A submissão, portanto, não é uma escolha dos sujeitos, mas um efeito de superfície produzido por uma instituição que pune a espontaneidade e recompensa o auto-apagamento.

Diante disso, esta pesquisa joga luz sobre a imensa dificuldade de se promover a insubmissão no cotidiano escolar. Essa barreira não decorre de uma suposta apatia dos sujeitos, mas da capilaridade dos dispositivos de controle. Promover a insubmissão em uma estrutura historicamente colonizada esbarra em um currículo engessado, em gestões omissas que preferem terceirizar o debate a enfrentar o conflito, e em uma cultura pedagógica que confunde "ordem" com silenciamento dos vulnerabilizados. A insubmissão é difícil de ser promovida porque ela exige a desestabilização de privilégios e o desmantelamento de dogmas morais e religiosos que há séculos colonizam o espaço público. Quando a escola recua e delimita que a prática docente deve se restringir ao "microcosmo seguro da sala de aula", ela está blindando a máquina de produzir submissão e sufocando qualquer ensaio de revolta pedagógica. Ainda assim, a descoberta mais potente foi que a submissão imposta nunca é total: nas frestas do dispositivo, os interlocutores acionaram a (re)existência, provando que o corpo violentado guarda a potência da insubmissão.

A escolha metodológica pela cartografia das narrativas e pela análise interseccional demonstrou-se fundamental para conferir visibilidade ao que era intencionalmente velado. A sistematização dos dados, especialmente através da ferramenta "nuvem de palavras", permitiu identificar a centralidade do corpo como território de disputa política. Os termos que emergiram com maior vigor visual — como "preconceito", "violência", "família", "homofobia" e "racismo" — revelaram que a experiência dissidente não é fragmentada, mas uma sobrecarga de opressões que se manifestam na pele e no currículo. Esta etapa metodológica permitiu a emersão da categoria analítica original desta pesquisa: A Pedagogia do Medo (ou Ciclo do Medo). É imperativo destacar que tal categoria não foi um conceito *a priori*, mas um achado que se revelou a partir da escuta atenta das subjetividades. Compreendemos que a escola alimenta o projeto de submissão quando a omissão da gestão, o receio da exposição familiar e a desorientação do aluno (que "não sabe qual é a sua direção") se retroalimentam em um movimento circular e asfixiante.

Diferente de uma estrutura linear de causa e efeito, o que as narrativas desvelaram foi um dispositivo de silenciamento em rede: o aluno silencia pelo medo do julgamento familiar; a família silencia pelo medo da exposição ou estigma do filho;

e a escola, acuada pelo receio da reação dos pais e pela influência de discursos fundamentalistas religiosos, opta pelo recuo pedagógico e pela convivência. A metodologia, portanto, capturou o ruído da consciência de uma instituição paralisada por esse círculo vicioso, o que ajuda a explicar por que os discursos oficiais de inclusão falham: tenta-se incluir o sujeito mantendo intacta a estrutura que exige a sua submissão. Foi essa sistematização inédita que permitiu projetar a urgência da (De)formação (In)submissa, visando romper essa engrenagem e devolver ao educador a segurança política para acolher, em vez de recuar.

Os resultados indicam que a Pedagogia do Medo possui duas faces distintas que operam na manutenção dessa ordem submissa. De um lado, identificamos o silêncio da insegurança docente, personificado na fala de Pétala de Orvalho sobre o "terreno arriscado" do diálogo com as famílias. De outro, emerge a face mais perversa: a Pedagogia do Terror e a violência docente ativa. Ficou demonstrado em diversos relatos que o professor não foi a "mão amiga", mas o próprio agente do insulto e do medo, utilizando a suposta falta de preparo técnico como escudo para mascarar posturas ideológicas excludentes, racistas e LGBTTQIAPN+fóbicas. Essa constatação escancara que a promoção da insubmissão enfrenta uma barreira íntima e subjetiva: a resistência de agentes escolares que se recusam a abrir mão do poder colonial de regular o corpo do outro, transformando a escola em um espaço de linchamento simbólico e físico ("jogar pedra", "botar na parede", "querer matar").

No entanto, a síntese final desta investigação reside no fato de que a submissão imposta pela máquina escolar, embora violenta, não consegue ser absoluta. As trajetórias de Sol da Primavera, Semente do Ipê, Aurora Dourada e dos demais interlocutores provaram que a insubmissão é a resposta política vital ao terror. Eles resignificaram suas resistências, transmutando a dor do silenciamento em um orgulho inegociável. A pesquisa comprova que a escola do interior baiano, embora gaste imensa energia tentando moldar corpos dóceis e mentes submissas, falha em seu projeto totalitário porque a ousadia floresce nas frestas, criando espaços de liberdade onde antes só havia interdição.

Esta dissertação projeta-se na proposta de intervenção intitulada "Ousadia e Reexistência: Círculos de (De)formação para uma Escola Insubmissa". A principal contribuição prática deste trabalho é a compreensão de que a formação continuada não pode ser um mero treinamento técnico-pedagógico, mas um processo profundo de confronto ético, estético e existencial. Propomos uma (De)formação que convida o

educador a desaprender a neutralidade violenta que historicamente fabricou corpos submissos na escola pública. Os eixos estruturantes dessa proposta — descolonizar o olhar, enfrentar o medo e romper o abismo curricular — visam transformar cada escola em um território de abrigo. O objetivo é criar condições políticas para que a insubmissão deixe de ser um ato heróico, solitário e punível de poucos sujeitos e passe a constituir uma política cotidiana e institucional de proteção à vida.

Como pesquisadora, não pude ignorar a dolorosa constatação de que o professor foi, por vezes, o próprio artífice da Pedagogia do Medo e o guardião da submissão estudantil. Por isso, a (De)formação proposta é um convite para que o educador compreenda que a sua própria emancipação está intrinsecamente ligada à dignidade e à humanidade do estudante dissidente. Este é o portal de investigação que deixo como lacuna para futuras pesquisas: a implementação prática e o acompanhamento científico desses Círculos de Saberes como tecnologias de desconstrução da submissão nas escolas do interior baiano, investigando as profundas resistências institucionais que tentam sabotar práticas libertadoras.

Embora este estudo tenha focado em um recorte específico de narrativas no município de Irajuba, os ecos dessas vozes ultrapassam as fronteiras geográficas da Bahia. Ficam aqui sementes para investigações que possam aprofundar as imbricações entre a gestão escolar, a laicidade do espaço público e a proteção de identidades vulnerabilizadas. O presente trabalho, ao sinalizar a urgência de uma educação verdadeiramente antirracista e antiLGBTTQIAPN+fóbica, reconhece que confrontar a submissão institucionalizada é um processo contínuo, inacabado e permanentemente insubmisso.

Por fim, dedico estas últimas linhas aos meus interlocutores. Que esta pesquisa sirva como um espelho político onde vocês não se enxerguem pela ótica da submissão ou da dor que a escola lhes impôs, mas pela magnitude de suas reexistências. A escola que sonhamos, e pela qual lutaremos, já se avizinha: é aquela onde a Pedagogia do Medo e do Terror será definitivamente substituída por uma calorosa vizinhança existencial. Concluo este ciclo de Mestrado com a certeza de que a insubmissão é a nossa forma mais legítima e bonita de existir. A engrenagem da submissão não terá a última palavra; o amanhã em Irajuba será, irremediavelmente, insubmisso.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. A soberania patriarcal: o sistema de justiça criminal no tratamento da violência sexual contra a mulher. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, n. 50, p. 11–26, jan. 2005.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, maio-ago. 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRAGA, Keith Daiani da Silva; Caetano, Marcio Rodrigo Vale; Ribeiro, Arilda Inês Miranda. **Lesbianidades e Educação**: interrogando a produção acadêmica. Cad. Pesq., São Luís, v. 25, n. 3, p.127-145, jul./set. 2018.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do "sexo". São Paulo: N-1 Edições e Crocodilo, 2019.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-176.
- BUTLER, Judith. **Discurso de ódio**: uma teoria performativa. São Paulo: Editora da UFSC, 2021.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BUTLER, Judith; ATHANASIOU, Athena. **Desposseção**: o performativo na política. Conversas com Athena Athanasiou. São Paulo: Editora Unesp, 2024.
- CAMPOS, Luciana. Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. *Ciência & Educação (Bauru)*, 2015 •SciELO Acesso em 20 ago. 2024
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.
- ELLIS, Carolyn. **The Ethnographic I**: a methodological novel about autoethnography. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

FALKEMBACH, P. J. O diário de campo na pesquisa educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 58-63, nov. 1987.

FERRARI, Anderson; CAETANO, Marcio de Souza. A classificação das sexualidades: o nascimento do “anormal” e os mecanismos de poder. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 58, n. 1, p. 1-13, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31148/0>. Acesso em: 25/04/2025.

FERREIRA, G. O.; Di Gregorio, M.F. Narrativas sobre práticas LGBTTIQIAPN+fobia e racismo no âmbito escolar de uma escola pública: Reflexões sobre normatividades e discriminações silenciadas. In: XX Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira, 2024, Jequié. **Anais da XX Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira & do VII Fórum de Educação: Leis 10.639/03 e 11.645/08 Gênero, Diversidade sexual**. Jequié: Revista ODEERE, 2024. v. 2. p. 286-295.

FERREIRA, G. O.; SOUZA, R. M.; SA, G. A.; ANDRADE, M. F. F.; FERNANDES JUNIOR, A. S. MUDAR É DIFÍCIL, MAS É POSSÍVEL!?: O PAPEL DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA ÀS DISCRIMINAÇÕES DE GÊNERO E DAS SEXUALIDADES DISSIDENTES. In: IX Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, V Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e V Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade, 2025, Vitória da Conquista. **Anais do IX Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**, 2025. p. 1-7.

FERREIRINHA, I. M. N.; T.R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, v, 44, n. 2, p.367-383, mar.2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, v. 1: A vontade de saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GREGORI, Maria Filomena. **Cenas e queixas**: um estudo sobre mulheres, relações de gênero e violência. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra/ANPOCS, 1993.

GREINER, Christine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

JUNIOR, A.C; SOUZA, E.C. Viado na escola: racismo e homofobia em trajetórias de vida-formação de professores negros. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 15, n. 36, p. 57-70, set./dez. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação Online**, [s. l.], 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secad, 2009. p. 367-444.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In: RODRIGUES, Alexsandro; DALLPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo (Org.). **Transposições**: lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Dados eletrônicos. Vitória: EDUFES, 2015. p. 101-169.

KYRILLOS, Gabriela M. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, n. 1, p. e56509, 2020.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 65-82.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Estudos Feministas**, [S. l.], v. 4, n. 4, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 62–70, 2018.

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

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. **Revista de Educação**, Porto Alegre, n. 1, p. 7-14, 1999.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Laços perigosos entre machismo e violência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 1, p. 23–26, jan. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MISKOLCI, R. (2016). **Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica.

MUNANGA, Kabengele. NEGRITUDE AFRO-BRASILEIRA: PERSPECTIVAS E DIFICULDADES. **Revista de Antropologia**, [S. l.], 33, p. 109–117, 1990.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. esp. 2, p. 193-199, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/reeusp>. Acesso em: 1 jul. 2026.

NAJMANOVICH, Denise. **O Sujeito Encarnado: corpo, subjetividade e conhecimento**. Buenos Aires: Biblos, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**. 6. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2007.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. - Fundamentos de pesquisa em enfermagem. 3. ed., porto Alegre, Artes Médicas, 1995. 391p.

RAMOS, Ramon Fernandes. **Marcas da LGBTfobia na escola: análise de histórias orais de alunos/as GBTT em uma escola da periferia de Fortaleza**. 2019. 151 p.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTOS, J. L. Narrativas de si e insurgências: a autoetnografia nas relações étnico-raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa Autobiográfica**, v. 9, n. 1, p. 10-25, 2024.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário**. Tradução de Bragança de Miranda. Lisboa: Angelus Novus, 2007.

SILVA, Daniela Lopes; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. Gênero e diversidade sexual no contexto escolar. **Pergaminho**, v. 14, p. 08-22, 2023.

SILVA, G. R. A autoetnografia como método de pesquisa qualitativa: entre o pessoal e o cultural. In: **Metodologias de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Editora Científica, 2022. p. 285-301.

SOUZA, Marcos Lopes de; SANTOS, Fernanda Figueredo dos; SANTOS, Beatriz Rodrigues Lino dos. DESESTABILIZANDO AS IDEIAS SOBRE DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUAL EM UMA TURMA DE EJA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2016. DOI: 10.14393/REPOD-v4n2a2015-34556. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/34556>. Acesso em: 16 set. 2024.

SOUZA, Sérgio Ricardo de. **Comentários à lei de combate à violência contra a mulher**. 22. ed. Curitiba: Juruá, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010 [1985]. 133 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Yin, R. K. (2005). **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman.

APÊNDICE A



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Relações Étnicas e
Contemporaneidade PPGREC

QUESTIONÁRIO (PROFESSORES (as))

1. Qual é o seu nome? (Pesquisa é confidencial, apenas por questão de organização)

2. Você se considera?

a) branco (a) ()

b) pardo (a) ()

c) indígena ()

d) negro (a) ()

e) asiático (a) ()

f) outro (a) _____

3. Qual a sua idade?

4. Qual a sua Religião?

5. Qual o seu sexo?

6. Como você se identifica em relação a sua orientação sexual?

7. Seu estado civil?

8. Qual o nível de escolaridade do seu cônjuge?

9. Qual a profissão do seu cônjuge?

10. Possui filhos? SIM () NÃO () Idade?

11. Onde estudam?

12. Qual o nível de escolaridade dos seus pais?

13. Qual a profissão dos seus pais?

14. Qual a religião dos seus pais?

15. Qual a sua formação acadêmica?

16. Ano que concluiu e em qual instituição?

17. Quais as disciplinas que você leciona?

18. Há quanto tempo você atua como professor (a)?

19. Em quais redes de ensino você atua?

APÊNDICE B



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Relações Étnicas e
Contemporaneidade PPGREC



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ALUNOS (as) /EX ALUNOS (as))

1. Qual é o seu nome? (Pesquisa é confidencial, apenas por questão de organização)

2. Você se considera?

a) branco (a) ()

b) pardo (a) ()

c) indígena ()

d) negro (a) ()

e) asiático (a) ()

f) outro (a) _____

3. Qual a sua idade?

4. Qual a sua Religião?

5. Qual o seu sexo?

6. Como você se identifica em relação a sua orientação sexual?

7. Qual o nível de escolaridade dos seus pais?

8. Qual a profissão dos seus pais?

9. Qual a religião dos seus pais?

10. Já concluiu a sua formação acadêmica ou está em curso?

11. Ano que iniciou e em qual instituição?

12. Você trabalha? Em que?
