



PRÁTICAS DISCURSIVAS E CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES NÃO-HEGEMÔNICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA E PERTENCIMENTO DE ALUNOS LGBTQIA+

George Moraes De Luiz [*]; Samuel Barros Rodrigues [**]

RESUMO

Este ensaio teórico analisa como alunos LGBTQIA+ em instituições de formação profissional e técnica constroem e negociam masculinidades não-hegemônicas. Através da lente do construcionismo social e das práticas discursivas, o estudo explora estratégias de resistência e pertencimento empregadas por esses alunos. São discutidas implicações para práticas educacionais inclusivas, destacando desafios como resistência institucional e oportunidades para pesquisas futuras. O trabalho enfatiza a importância de ambientes educacionais que reconheçam e valorizem diversas expressões de masculinidade, contribuindo para uma formação profissional mais equitativa e inovadora.

Palavras-chave: Masculinidades não-hegemônicas. Educação profissional. LGBTQIA+.

DISCURSIVE PRACTICES AND THE CONSTRUCTION OF NON-HEGEMONIC MASCULINITIES IN TECHNICAL PROFESSIONAL TRAINING: A STUDY ON THE RESISTANCE AND BELONGINGS STRATEGIES OF LGBTQIA+ STUDENTS

ABSTRACT

This theoretical essay analyzes how LGBTQIA+ students in professional and technical education institutions construct and negotiate non-hegemonic masculinities. Through the lens of social constructionism and discursive practices, the study explores strategies of resistance and belonging employed by these students. Implications for inclusive educational practices are discussed, highlighting challenges such as institutional resistance and opportunities for future research. The work emphasizes the importance of educational environments that recognize and value diverse expressions of masculinity, contributing to more equitable and innovative professional training.

Keywords: Non-hegemonic masculinities, Professional education, LGBTQIA+.



**PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES NO
HEGEMÓNICAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA: UN ESTUDIO
DE LAS ESTRATEGIAS DE RESISTENCIA Y PERTENENCIA DE LOS
ESTUDIANTES LGBTQIA+**

RESUMEN

Este ensayo teórico analiza cómo los estudiantes LGBTQIA+ en instituciones de formación profesional y técnica construyen y negocian masculinidades no hegemónicas. A través de la lente del construccionismo social y las prácticas discursivas, el estudio explora estrategias de resistencia y pertenencia empleadas por estos estudiantes. Se discuten las implicaciones para prácticas educativas inclusivas, destacando desafíos como la resistencia institucional y oportunidades para futuras investigaciones. El trabajo enfatiza la importancia de entornos educativos que reconozcan y valoren diversas expresiones de masculinidad, contribuyendo a una formación profesional más equitativa e innovadora.

Palabras clave: Masculinidades no hegemónicas, Educación profesional, LGBTQIA+.

APRESENTAÇÃO

A intersecção entre educação profissional e técnica, identidade de gênero e orientação sexual tem se tornado um campo de estudo cada vez mais relevante na contemporaneidade. As instituições de formação profissional e técnica, tradicionalmente associadas a normas e expectativas de gênero rígidas, enfrentam desafios significativos na promoção de ambientes inclusivos e equitativos para todos os estudantes, especialmente aqueles que se identificam como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais e outras identidades (+) (LGBTQIA+). Este ensaio teórico propõe-se a analisar como alunos LGBTQIA+ em instituições de formação profissional e técnica constroem e negociam masculinidades não-hegemônicas, identificando estratégias discursivas de resistência e pertencimento, com o intuito de propor reflexões que possam orientar práticas educacionais mais inclusivas.

A educação profissional e técnica desempenha um papel importante na formação de sujeitos para o mercado de trabalho, contribuindo significativamente para o desenvolvimento

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-25, e-rte341202524, 2025.



econômico e social (Grubb & Lazerson, 2004). No entanto, estas instituições não estão isentas das dinâmicas sociais mais amplas que permeiam a sociedade, incluindo as questões relacionadas a gênero e sexualidade. Historicamente, muitos campos profissionais e técnicos têm sido dominados por concepções tradicionais de masculinidade, o que pode criar barreiras significativas para estudantes que não se conformam a essas expectativas (Connell & Messerschmidt, 2005).

O conceito de masculinidades, plural e dinâmico, tem sido extensivamente explorado na literatura acadêmica. Raewyn Connell (1995) introduziu o termo “masculinidade hegemônica” para descrever o padrão de práticas que permite que a dominação dos homens sobre as mulheres continue. As masculinidades não-hegemônicas, por sua vez, referem-se a formas de ser homem que se desviam desse padrão dominante, incluindo expressões de masculinidade associadas à comunidade LGBTQIA+.

No contexto da educação profissional e técnica, a intersecção entre identidade LGBTQIA+ e a construção de masculinidades não-hegemônicas apresenta desafios únicos. Estas instituições, muitas vezes associadas a campos tradicionalmente masculinos, podem inadvertidamente reforçar estereótipos de gênero e criar ambientes excludentes para alunos que não se conformam às expectativas tradicionais de masculinidade (Cech & Waidzun, 2011).

Neste contexto, as estratégias discursivas de resistência e pertencimento tornam-se ferramentas cruciais para os alunos LGBTQIA+. A resistência, conforme conceitualizada por Michel Foucault (1978), não é meramente uma oposição ao poder, mas uma forma produtiva de poder em si mesma. O pertencimento, por outro lado, refere-se ao processo pelo qual os indivíduos buscam criar conexões significativas e sentir-se parte de uma comunidade (Yuval-Davis, 2006).

A relevância deste estudo para educadores não pode ser subestimada. As instituições de formação profissional e técnica têm a responsabilidade de preparar todos os alunos para o



sucesso no mercado de trabalho, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual. Compreender como os alunos LGBTQIA+ constroem e negociam suas identidades masculinas não-hegemônicas pode fornecer reflexões valiosas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas.

Este ensaio teórico se propõe a contribuir para esse campo de estudo através de uma análise aprofundada das práticas discursivas e estratégias de resistência e pertencimento empregadas por alunos LGBTQIA+ na construção de masculinidades não-hegemônicas. Ao fazer isso, busca-se não apenas ampliar a compreensão teórica desses processos, mas também oferecer reflexões práticas que possam informar políticas e práticas educacionais mais inclusivas.

O presente ensaio teórico se fundamenta em três pilares conceituais interconectados: o construcionismo social e as práticas discursivas, as teorias sobre masculinidades (com ênfase nas não-hegemônicas), e a interseccionalidade entre gênero, sexualidade e educação profissional.

O construcionismo social propõe que o conhecimento e a realidade social são construídos através das interações e práticas sociais (Berger & Luckmann, 1966). Esta perspectiva desafia a noção de uma realidade objetiva e imutável, argumentando que nossas compreensões do mundo são produtos de processos históricos e culturais específicos.

As práticas discursivas, conceito central no construcionismo social, oferecem uma lente valiosa para examinar como os alunos LGBTQIA+ constroem e negociam suas identidades nestes ambientes. Mary Jane Spink (1999) define práticas discursivas como as maneiras pelas quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas. Através dessas práticas, os indivíduos não apenas descrevem, mas também constituem a realidade social.

O campo dos estudos sobre masculinidades oferece reflexões valiosas para nossa análise. Connell (1995) desenvolveu o conceito de “masculinidades hegemônica” a fim de



descrever o padrão de práticas que mantém a dominação masculina sobre as mulheres, reconhecendo a existência de múltiplas masculinidades, incluindo masculinidades subordinadas, cúmplices e marginalizadas.

O conceito de interseccionalidade, originalmente desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1989), oferece uma lente valiosa para examinar as complexas interações entre gênero, sexualidade e educação profissional. Sob esta perspectiva, entende-se que diferentes formas de opressão e discriminação não operam independentemente, mas interagem criando sistemas de opressão interligados.

A educação profissional e técnica, historicamente, tem sido um espaço marcado por expectativas de gênero rígidas. Muitos campos técnicos e profissionais são tradicionalmente associados à masculinidade hegemônica, criando potenciais barreiras para alunos que não se conformam a essas expectativas (Cech & Waidzunas, 2011).

A teoria queer, conforme articulada por teóricos como Judith Butler (1990), oferece reflexões valiosas para nossa análise. Butler argumenta que o gênero é performativo - não uma identidade estável, mas uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituída através de uma repetição estilizada de atos.

A integração destas perspectivas teóricas fornece uma base robusta para nossa análise. Ela nos permite examinar como os alunos LGBTQIA+ em instituições de formação profissional e técnica constroem e negociam masculinidades não-hegemônicas através de práticas discursivas, considerando as complexas interações entre identidade de gênero, orientação sexual e expectativas profissionais.

PRÁTICAS DISCURSIVAS NA CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES

As práticas discursivas são fundamentais na construção, manutenção e transformação das concepções de masculinidade, especialmente no contexto da educação profissional e



técnica. Estas práticas não apenas refletem concepções existentes, mas também participam ativamente na construção e reconstrução dessas noções, moldando a forma como a masculinidade é entendida, expressa e valorizada em ambientes educacionais e profissionais (Spink, 1999; Connell & Messerschmidt, 2005).

Wetherell e Edley (1999) identificaram três posições discursivas principais adotadas pelos homens em relação aos discursos dominantes sobre masculinidade: posições heroicas, “ordinárias” e rebeldes. As posições heroicas alinham-se com ideais convencionais de masculinidade, muitas vezes enfatizando força, competitividade e dominância. As posições “ordinárias” enfatizam normalidade e moderação, apresentando uma versão mais cotidiana da masculinidade. Já as posições rebeldes rejeitam ativamente estereótipos machistas, desafiando noções tradicionais de masculinidade.

No contexto da educação profissional e técnica, essas posições discursivas podem se manifestar de maneiras complexas. Por exemplo, um aluno LGBTQIA+ pode adotar uma posição heroica em relação à sua competência técnica, alinhando-se com ideais convencionais de excelência profissional, enquanto simultaneamente adota uma posição rebelde em relação às expectativas de gênero tradicionais (Cech & Waidzunas, 2011).

A linguagem utilizada em campos profissionais específicos frequentemente carrega conotações de gênero. Termos como “força”, “dureza” e “racionalidade” são comumente associados a profissões técnicas tradicionalmente masculinas (Faulkner, 2009). Essa linguagem não é neutra; ela ativamente constrói e reforça expectativas de gênero dentro desses campos profissionais. Para alunos LGBTQIA+, navegar esse terreno linguístico pode ser particularmente desafiador, pois eles podem se sentir pressionados a adotar uma linguagem que não reflete sua identidade de gênero ou expressão pessoal (Butler, 1990).

No ambiente da educação profissional e técnica, as práticas discursivas se manifestam de várias maneiras interconectadas:



1. Linguagem Técnica e Jargão Profissional: O domínio da linguagem técnica e do jargão profissional é frequentemente visto como um marcador de competência e pertencimento (Faulkner, 2009).
2. Narrativas de Competência e Sucesso: As histórias de sucesso profissional frequentemente reforçam ideais masculinos hegemônicos (Acker, 1990).
3. Interações em Sala de Aula e Laboratórios: As práticas discursivas se manifestam vividamente nas interações cotidianas. O modo como os alunos se comunicam entre si e com os professores, como fazem perguntas, como demonstram conhecimento, tudo isso é permeado por expectativas de gênero (Sallee, 2011).
4. Discursos sobre Corpo e Apresentação Física: Em muitos campos técnicos e profissionais, há expectativas implícitas e explícitas sobre como os profissionais devem se apresentar fisicamente (Halberstam, 1998).
5. Humor e Socialização: O humor e as práticas de socialização em ambientes educacionais técnicos muitas vezes reforçam normas masculinas hegemônicas (Kehily & Nayak, 1997).
6. Discursos de Liderança e Autoridade: As noções de liderança e autoridade em campos técnicos e profissionais são frequentemente alinhadas com ideais masculinos hegemônicos (Eagly & Karau, 2002).
7. Narrativas de Pertencimento: As práticas discursivas moldam quem é visto como pertencente “naturalmente” a determinados campos profissionais (Faulkner, 2009).

Compreender essas dinâmicas é crucial para criar ambientes educacionais mais inclusivos e equitativos. Educadores e instituições precisam reconhecer como as práticas discursivas podem reforçar normas de gênero restritivas e trabalhar ativamente para desafiar essas normas (Rankin, 2005).



Além disso, é importante reconhecer o potencial transformador das práticas discursivas. Assim como podem reforçar normas restritivas, elas também podem ser ferramentas poderosas para desafiar e remodelar essas normas. Alunos LGBTQIA+ que adotam práticas discursivas que afirmam suas identidades e desafiam estereótipos não estão apenas resistindo a normas opressivas, mas também estão ativamente contribuindo para a construção de novas concepções de masculinidade e profissionalismo (Renn, 2010).

Em última análise, a transformação das práticas discursivas na educação profissional e técnica tem o potencial não apenas de melhorar as experiências educacionais de alunos LGBTQIA+, mas também de enriquecer o ambiente de aprendizagem para todos os alunos, preparando-os melhor para um mundo profissional cada vez mais diverso e inclusivo (Vaccaro & Newman, 2017).

ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA E PERTENCIMENTO

No contexto da educação profissional e técnica, alunos LGBTQIA+ frequentemente desenvolvem e empregam uma variedade de estratégias discursivas para resistir a concepções hegemônicas de masculinidade e construir um sentido de pertencimento. Estas estratégias não são apenas mecanismos de sobrevivência, mas também poderosas ferramentas de transformação social e pessoal (Renn, 2010). A análise dessas estratégias revela a complexidade das experiências vividas por esses alunos e o potencial transformador de suas ações.

Identificação e Análise de Estratégias Discursivas:

1. **Reapropriação Linguística:** Uma estratégia comum é a reapropriação de termos ou expressões tradicionalmente usadas de forma pejorativa. Butler (1997) argumenta que a ressignificação de linguagem opressiva pode ser um ato poderoso de resistência. No contexto da educação técnica, isso pode envolver a reclamação de termos técnicos ou jargões profissionais, infundindo-os com
- Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-25, e-rte341202524, 2025.**



novos significados que desafiam as associações masculinas hegemônicas (Brontsema, 2004). Por exemplo, alunos LGBTQIA+ podem reconfigurar termos técnicos tradicionalmente associados à masculinidade para refletir uma gama mais ampla de identidades e expressões de gênero.

2. **Código-Alternância:** Alunos LGBTQIA+ frequentemente empregam a estratégia de código-alternância, alternando entre diferentes registros linguísticos dependendo do contexto. Bucholtz e Hall (2004) descrevem isso como uma forma de “performance de identidade”. No ambiente educacional, isso pode envolver a adoção de linguagem técnica “masculina” em certos contextos, enquanto se usa uma linguagem mais alinhada com sua identidade LGBTQIA+ em outros (Cashman, 2005). Esta flexibilidade linguística permite que os alunos naveguem em diferentes espaços sociais e profissionais, mantendo um senso de autenticidade.
3. **Narrativas Contra-Hegemônicas:** A construção e compartilhamento de narrativas que desafiam as histórias dominantes sobre sucesso e competência profissional é outra estratégia crucial. Plummer (1995) argumenta que as “histórias sexuais” têm o poder de desafiar normas sociais. No contexto da educação técnica, isso pode envolver compartilhar histórias de profissionais LGBTQIA+ bem-sucedidos ou relatar experiências pessoais que desafiam estereótipos (Formby, 2017). Estas narrativas não apenas validam as experiências dos alunos LGBTQIA+, mas também expandem as noções de quem pode ser bem-sucedido em campos técnicos e profissionais.
4. **Humor Subversivo:** O uso de humor como forma de resistência é bem documentado em estudos sobre minorias sexuais (Bing & Heller, 2003). No ambiente da educação técnica, alunos LGBTQIA+ podem usar humor para desafiar normas de gênero, expor contradições em expectativas profissionais ou criar solidariedade entre pares (Kehily & Nayak, 1997). O humor subversivo pode ser uma ferramenta poderosa para desestabilizar noções



rígidas de masculinidade e profissionalismo, criando espaços para expressões mais diversas de identidade.

5. Silêncio Estratégico: Embora possa parecer contraditório, o silêncio também pode ser uma estratégia discursiva poderosa. Sedgwick (1990) discute o “armário” como um espaço tanto de opressão quanto resistência. Em certos contextos, alunos LGBTQIA+ podem optar por não divulgar aspectos de sua identidade como uma forma de autopreservação ou resistência silenciosa (Morrish & Sauntson, 2007). Este silêncio estratégico pode ser uma forma de navegar em ambientes hostis enquanto se trabalha para mudá-los de maneiras menos visíveis, mas igualmente significativas.
6. Criação de Espaços Discursivos Alternativos: A formação de grupos de apoio, clubes ou fóruns online onde alunos LGBTQIA+ podem se expressar livremente é outra estratégia importante. Fraser (1990) chama esses de “contra-públicos subalternos”, espaços discursivos paralelos onde membros de grupos subordinados inventam e circulam contradiscursos (Kjaran & Jóhannesson, 2013). Estes espaços alternativos permitem que os alunos LGBTQIA+ desenvolvam um senso de comunidade, validem suas experiências e formulem estratégias para mudança institucional.
7. Performatividade de Gênero Subversiva: Inspirados pela teoria de Butler (1990) sobre a performatividade de gênero, alguns alunos LGBTQIA+ podem adotar performances de gênero que deliberadamente desafiam as expectativas em ambientes técnicos. Isso pode envolver a adoção de maneirismos ou estilos de vestimenta que misturam ou subvertem códigos de gênero tradicionais (Linstead & Pullen, 2006). Estas performances subversivas não apenas desafiam noções binárias de gênero, mas também expandem as possibilidades de expressão profissional.
8. Advocacia e Ativismo Discursivo: Alguns alunos podem adotar uma postura mais abertamente ativista, usando sua voz para advogar por mudanças



institucionais. Isso pode envolver o questionamento direto de práticas discriminatórias, a proposição de políticas inclusivas ou a organização de eventos de conscientização (Renn, 2007). Este ativismo discursivo não apenas busca mudanças imediatas, mas também trabalha para transformar as culturas institucionais a longo prazo.

Desafio às Concepções Hegemônicas de Masculinidade:

Estas estratégias discursivas desafiam concepções hegemônicas de masculinidade de várias maneiras:

1. **Expansão da Noção de Competência Profissional:** Ao demonstrar excelência em seus campos enquanto abertamente LGBTQIA+, esses alunos desafiam a associação entre competência técnica e masculinidade hegemônica. Faulkner (2009) observa que isso pode levar a uma “desestabilização produtiva” das normas de gênero em campos técnicos.
2. **Questionamento de Binários de Gênero:** Muitas dessas estratégias, especialmente a performatividade de gênero subversiva, desafiam diretamente a noção binária de gênero que sustenta concepções hegemônicas de masculinidade. Halberstam (1998) argumenta que isso pode levar a uma compreensão mais fluida e inclusiva de gênero em contextos profissionais.
3. **Redefinição de Liderança e Autoridade:** Ao adotar posições de liderança ou demonstrar autoridade técnica de maneiras que não se conformam às expectativas masculinas hegemônicas, alunos LGBTQIA+ desafiam noções tradicionais de como a liderança e a autoridade devem ser performadas em ambientes técnicos (Muhr & Sullivan, 2013).
4. **Exposição da Construção Social da Masculinidade:** O uso de estratégias como o humor subversivo e narrativas contra-hegemônicas pode expor a natureza construída e muitas vezes arbitrária das normas masculinas hegemônicas em campos técnicos. Isso alinha-se com a argumentação de Connell (1995) de que



as masculinidades são configurações de prática que são ativamente produzidas, não determinadas biologicamente.

5. Criação de Modelos Alternativos de Sucesso: Ao compartilhar histórias de sucesso que não se alinham com narrativas masculinas hegemônicas, alunos LGBTQIA+ oferecem modelos alternativos de realização profissional. Isso pode inspirar outros alunos e gradualmente transformar as expectativas culturais em seus campos (Bilimoria & Stewart, 2009).

Construção de um Sentido de Pertencimento:

As estratégias discursivas empregadas por alunos LGBTQIA+ não apenas resistem a normas opressivas, mas também contribuem ativamente para a construção de um sentido de pertencimento:

1. Criação de Comunidade: Estratégias como a formação de grupos de apoio e a criação de espaços discursivos alternativos permitem que alunos LGBTQIA+ formem comunidades de apoio mútuo. Wenger (1998) argumenta que essas “comunidades de prática” são cruciais para o aprendizado e o desenvolvimento de identidade profissional.
2. Construção de Narrativas Coletivas: O compartilhamento de narrativas contra-hegemônicas e o uso de humor subversivo contribuem para a criação de uma identidade coletiva entre alunos LGBTQIA+. Plummer (1995) destaca a importância dessas “histórias de vida” compartilhadas na construção de comunidades e identidades. Esse processo de narração coletiva não apenas valida experiências individuais, mas também cria um senso de história e cultura compartilhada, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo.
3. Negociação de Identidades Múltiplas: Estratégias como a código-alternância permitem que alunos LGBTQIA+ negociem múltiplas facetas de sua identidade - como profissionais técnicos e como membros da comunidade LGBTQIA+. Isso pode levar a um sentido mais integrado de pertencimento



tanto à sua comunidade profissional quanto à sua comunidade LGBTQIA+ (Cech & Waidzunas, 2011).

4. Transformação do Ambiente Institucional: Através do ativismo discursivo e da advocacia, alunos LGBTQIA+ podem trabalhar para transformar o ambiente institucional, tornando-o mais acolhedor e inclusivo. Isso pode levar a um maior senso de pertencimento não apenas para eles, mas para futuros alunos LGBTQIA+ (Renn, 2010).
5. Reconhecimento e Valorização da Diversidade: Ao tornar visíveis suas identidades e experiências únicas, alunos LGBTQIA+ contribuem para um ambiente educacional que reconhece e valoriza a diversidade. Isso pode levar a um senso mais amplo de pertencimento para todos os alunos, não apenas aqueles que se identificam como LGBTQIA+ (Vaccaro & Newman, 2017).
6. Redefinição de Normas Profissionais: Ao desafiar concepções hegemônicas de masculinidade e sucesso profissional, alunos LGBTQIA+ contribuem para a redefinição das normas em seus campos. Isso pode criar um ambiente onde uma gama mais ampla de identidades e expressões é vista como pertencente legitimamente ao campo profissional (Cech & Waidzunas, 2011).

Em conclusão, as estratégias de resistência e pertencimento empregadas por alunos LGBTQIA+ em ambientes de educação profissional e técnica são diversas, criativas e poderosas. Elas não apenas desafiam concepções hegemônicas de masculinidade, mas também contribuem ativamente para a construção de um sentido de pertencimento e para a transformação dos ambientes educacionais e profissionais (Renn, 2010; Bilimoria & Stewart, 2009). Para educadores e instituições, compreender e apoiar essas estratégias é crucial para criar ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos e equitativos.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL



A compreensão das estratégias de resistência e pertencimento empregadas por alunos LGBTQIA+ em ambientes de educação profissional e técnica tem implicações significativas para a prática educacional. Este tópico explorará como educadores podem reconhecer e apoiar essas estratégias, bem como propor abordagens pedagógicas que promovam a inclusão e o reconhecimento de masculinidades diversas.

Reconhecimento e Apoio às Estratégias de Resistência:

1. **Conscientização e Educação Contínua:** Educadores devem se engajar em um processo contínuo de conscientização e educação sobre questões LGBTQIA+ e diversidade de gênero. Rankin (2005) argumenta que o desenvolvimento profissional nesta área é crucial para criar ambientes educacionais inclusivos. Isso pode envolver workshops, seminários e leituras dirigidas sobre teoria queer, estudos de gênero e pedagogia inclusiva.
2. **Reconhecimento Ativo de Experiências Individuais:** É fundamental que educadores reconheçam e validem ativamente as experiências individuais dos alunos LGBTQIA+. Vaccaro e Newman (2016) enfatizam que este reconhecimento individual por parte de figuras de autoridade é crucial para a construção de um senso de pertencimento para estudantes marginalizados. Educadores podem implementar esta prática através da escuta ativa, do reconhecimento explícito das contribuições desses alunos em sala de aula e da incorporação de suas perspectivas nas discussões acadêmicas. Esta abordagem personalizada complementa a validação coletiva que ocorre entre pares, oferecendo um suporte institucional vital para a afirmação das identidades LGBTQIA+ no ambiente educacional.
3. **Apoio à Reapropriação Linguística:** Educadores podem apoiar os esforços de reapropriação linguística dos alunos LGBTQIA+ reconhecendo e respeitando os termos que eles escolhem para se autoidentificar. Brontsema (2004) argumenta que a reapropriação linguística é uma forma poderosa de



- resistência. Isso pode envolver a adoção de linguagem inclusiva em materiais didáticos e comunicações institucionais.
4. **Facilitação de Espaços Seguros:** A criação e manutenção de espaços seguros para alunos LGBTQIA+ é crucial. Poynter e Washington (2005) enfatizam a importância desses espaços na promoção do bem-estar e sucesso acadêmico de estudantes LGBTQIA+. Educadores podem apoiar a formação de grupos de afinidade LGBTQIA+ e garantir que esses grupos tenham recursos e reconhecimento institucional.
 5. **Promoção de Narrativas Contra-Hegemônicas:** Incorporar narrativas diversas no currículo e nas discussões em sala de aula é uma forma de apoiar as estratégias de resistência dos alunos. Formby (2017) argumenta que a visibilidade de histórias LGBTQIA+ pode desafiar normas heteronormativas e cisnormativas. Isso pode envolver a inclusão de exemplos de profissionais LGBTQIA+ bem-sucedidos em materiais didáticos e convites para palestrantes LGBTQIA+ em eventos acadêmicos.
 6. **Reconhecimento da Interseccionalidade:** É crucial reconhecer a natureza interseccional das identidades dos alunos LGBTQIA+. Crenshaw (1991) introduziu o conceito de interseccionalidade para destacar como diferentes formas de opressão interagem. Educadores devem estar atentos a como raça, classe, deficiência e outros fatores interseccionam com identidade LGBTQIA+ e adaptar seu apoio de acordo.
 7. **Apoio ao Ativismo Estudantil:** Renn (2007) destaca o papel do ativismo na formação da identidade e no desenvolvimento de liderança de estudantes LGBTQIA+. Educadores podem apoiar o ativismo estudantil fornecendo orientação, recursos e reconhecimento institucional para iniciativas lideradas por alunos.
 8. **Desafio a Normas de Gênero Restritivas:** Educadores devem estar dispostos a desafiar ativamente normas de gênero restritivas em suas práticas de ensino e



interações com os alunos. Connell (1996) argumenta que as escolas são agentes ativos na construção de masculinidades. Isso pode envolver o questionamento de suposições baseadas em gênero sobre habilidades ou interesses dos alunos.

Propostas de Abordagens Pedagógicas Inclusivas:

1. **Pedagogia Crítica e Queer:** A adoção de uma pedagogia crítica e queer pode promover a inclusão e o reconhecimento de masculinidades diversas. Britzman (1995) argumenta que a teoria queer tem o potencial de transformar fundamentalmente as práticas educacionais. Isso pode envolver o questionamento de suposições heteronormativas em materiais didáticos e a promoção de discussões críticas sobre gênero e sexualidade.
2. **Aprendizagem Baseada em Projetos Inclusivos:** A implementação de projetos que explorem questões de diversidade e inclusão pode ser uma forma eficaz de promover o reconhecimento de masculinidades diversas. Bilimoria e Stewart (2009) sugerem que abordagens baseadas em projetos podem permitir que alunos LGBTQIA+ tragam suas perspectivas únicas para o trabalho acadêmico.
3. **Mentoria e Modelos de Papel:** Estabelecer programas de mentoria que conectem alunos LGBTQIA+ com profissionais LGBTQIA+ bem-sucedidos pode ser uma forma poderosa de promover o reconhecimento e a inclusão. Singh, Meng e Hansen (2013) destacam a importância de modelos de papel na formação da identidade profissional de estudantes LGBTQIA+.
4. **Avaliação Inclusiva:** Desenvolver métodos de avaliação que reconheçam e valorizem diversas formas de conhecimento e expressão. Montenegro (2019) argumenta que práticas de avaliação tradicionais podem perpetuar desigualdades. Isso pode envolver a oferta de opções flexíveis para



demonstração de conhecimento, como projetos multimídia ou apresentações orais, além de exames escritos tradicionais.

5. Currículo Inclusivo: Integrar conteúdo LGBTQIA+ e perspectivas diversas em todo o currículo, não apenas em unidades ou cursos especializados. Kosciw et al. (2013) demonstram que um currículo inclusivo está associado a um clima escolar mais positivo para estudantes LGBTQIA+.
6. Aprendizagem Colaborativa: Implementar estratégias de aprendizagem colaborativa que promovam interações positivas entre alunos diversos. Johnson e Johnson (2009) argumentam que a aprendizagem cooperativa pode reduzir preconceitos e promover relações positivas entre grupos.
7. Uso de Tecnologia para Inclusão: Aproveitar a tecnologia para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos. Wexelbaum, Hoover e Kipp (2015) discutem como as tecnologias digitais podem ser usadas para criar espaços seguros e inclusivos para estudantes LGBTQIA+.
8. Práticas Reflexivas: Incentivar práticas reflexivas entre educadores e alunos. Schön (1983) argumenta que a prática reflexiva é crucial para o desenvolvimento profissional. Para educadores, isso pode envolver a reflexão regular sobre seus próprios preconceitos e suposições.
9. Abordagem Interseccional: Adotar uma abordagem interseccional na prática pedagógica. Crenshaw (1991) enfatiza a importância de considerar como diferentes formas de opressão se interseccionam. Isso pode envolver a consideração de como raça, classe, deficiência e outros fatores interagem com identidade LGBTQIA+ no contexto da educação profissional e técnica.
10. Desenvolvimento de Competências Culturais: Promover o desenvolvimento de competências culturais entre todos os alunos. Sue (2001) argumenta que competências culturais são cruciais para o sucesso profissional em um mundo diversificado.



A implementação dessas abordagens pedagógicas inclusivas não é sem desafios. Resistência institucional, falta de recursos e preconceitos arraigados podem ser obstáculos significativos. Rankin et al. (2010) destacam que a criação de ambientes verdadeiramente inclusivos requer um compromisso institucional sustentado e mudanças sistêmicas.

Além disso, é fundamental que essas abordagens sejam implementadas de maneira que não sobrecarreguem ou tokenizem alunos LGBTQIA+. O termo “tokenizar”, derivado do inglês “tokenize”, refere-se à prática de fazer esforços superficiais ou simbólicos para incluir membros de grupos minoritários, muitas vezes para dar uma aparência de diversidade sem promover uma inclusão verdadeiramente significativa. Patton (2011) adverte contra práticas que colocam o ônus da educação sobre diversidade nos próprios estudantes marginalizados

Educadores também devem estar preparados para lidar com resistência ou desconforto de alguns alunos ou colegas. Kumashiro (2002) argumenta que a educação anti-opressiva muitas vezes envolve um processo de “crise” que pode ser desconfortável, mas é necessário para a transformação.

As implicações para a prática educacional derivadas da compreensão das estratégias de resistência e pertencimento dos alunos LGBTQIA+ são profundas e multifacetadas. Elas exigem uma abordagem holística que envolve não apenas mudanças nas práticas de ensino individuais, mas também transformações institucionais mais amplas.

Ao reconhecer e apoiar as estratégias de resistência dos alunos LGBTQIA+ e implementar abordagens pedagógicas inclusivas, educadores podem criar ambientes de aprendizagem que não apenas toleram, mas celebram ativamente a diversidade de gênero e sexualidade. Isso não apenas beneficia os alunos LGBTQIA+, mas enriquece a experiência educacional de todos os alunos, preparando-os melhor para navegar em um mundo profissional cada vez mais diverso e complexo (Vaccaro & Newman, 2017).

Em última análise, essas práticas têm o potencial de transformar não apenas as instituições educacionais, mas também os campos profissionais e técnicos mais amplos,



promovendo uma cultura de inclusão, respeito e valorização da diversidade em todas as suas formas (Cech & Waidzun, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teórico explorou as complexas dinâmicas envolvidas na construção de masculinidades não-hegemônicas na educação profissional e técnica, com foco particular nas experiências e estratégias de alunos LGBTQIA+. Através de uma análise crítica das práticas discursivas, estratégias de resistência e pertencimento, implicações para a prática educacional, e desafios e oportunidades, emergem várias reflexões cruciais.

As práticas discursivas desempenham um papel fundamental na construção e manutenção de concepções de masculinidade no contexto educacional profissional. Como argumentado por Butler (1990) e Connell (1995), estas práticas não apenas refletem, mas ativamente produzem e reproduzem normas de gênero. No entanto, como demonstrado ao longo do ensaio, elas também oferecem oportunidades para resistência e transformação.

As estratégias de resistência e pertencimento empregadas por alunos LGBTQIA+ revelam-se não apenas como mecanismos de sobrevivência, mas como poderosas ferramentas de mudança social. Desde a reapropriação linguística (Brontsema, 2004) até a criação de espaços discursivos alternativos (Fraser, 1990), estas estratégias desafiam ativamente as concepções hegemônicas de masculinidade e abrem caminho para uma compreensão mais inclusiva e diversificada de identidade profissional.

As implicações para a prática educacional são profundas e multifacetadas. Educadores têm um papel crucial na criação de ambientes inclusivos e no apoio às estratégias de resistência dos alunos. Isso exige não apenas mudanças nas práticas pedagógicas individuais, mas também transformações institucionais mais amplas, como argumentado por Rankin et al. (2010).



Os desafios identificados, desde a resistência institucional (Acker, 1990) até as complexidades da interseccionalidade (Crenshaw, 1991), destacam a natureza sistêmica e enraizada das normas de gênero na educação profissional. No entanto, estes desafios também oferecem oportunidades para uma transformação significativa e duradoura, como demonstrado por pesquisadores como Vaccaro e Newman (2017) e Cech e Waidzunus (2011).

A importância deste tema para educadores e para o campo da educação profissional e técnica não pode ser subestimada. Em um mundo profissional cada vez mais diverso e globalizado, a capacidade de navegar e valorizar a diversidade de gênero e sexualidade torna-se uma competência crucial, como argumentado por Sue (2001).

Em conclusão, a promoção de masculinidades não-hegemônicas e a criação de espaços inclusivos para alunos LGBTQIA+ na educação profissional e técnica não é apenas uma questão de justiça social, mas também de excelência educacional e preparação profissional. Ao enfrentar estes desafios e aproveitar as oportunidades identificadas, educadores e instituições podem contribuir significativamente para a transformação não apenas de suas próprias práticas, mas também dos campos profissionais que seus alunos eventualmente entrarão, promovendo assim uma sociedade mais equitativa, diversa e inovadora.

Este trabalho abre caminhos para futuras pesquisas, particularmente em áreas como o desenvolvimento de currículos inclusivos, a implementação de práticas pedagógicas queer, e a avaliação do impacto de longo prazo de intervenções inclusivas na educação profissional. Além disso, há uma necessidade contínua de explorar como as experiências de alunos LGBTQIA+ variam em diferentes contextos culturais e institucionais.

Por fim, é fundamental reconhecer que este trabalho é contínuo e requer um compromisso sustentado com a reflexão crítica, a ação informada e a disposição para desafiar normas e estruturas estabelecidas. Somente através desse compromisso contínuo podemos esperar criar ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos e equitativos, que preparem todos os alunos para prosperar em um mundo profissional diverso e em constante evolução.



REFERÊNCIAS

ACKER, J. Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. **Gender & Society**, v. 4, n. 2, p. 139-158, 1990.

ACKER, J. Inequality regimes: Gender, class, and race in organizations. **Gender & Society**, v. 20, n. 4, p. 441-464, 2006.

AHMED, S. **On being included**: Racism and diversity in institutional life. Durham: Duke University Press, 2012.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality**: A treatise in the sociology of knowledge. New York: Doubleday, 1966.

BILIMORIA, D.; STEWART, A. J. "Don't ask, don't tell": The academic climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender faculty in science and engineering. **NWSA Journal**, v. 21, n. 2, p. 85-103, 2009.

BING, J. M.; HELLER, W. V. "How many lesbians does it take to screw in a light bulb?" Humor and the experience of "otherness". **Journal of Pragmatics**, v. 35, n. 9, p. 1387-1406, 2003.

BOWLEG, L. When Black + lesbian + woman \neq Black lesbian woman: The methodological challenges of qualitative and quantitative intersectionality research. **Sex Roles**, v. 59, n. 5-6, p. 312-325, 2008.

BRITZMAN, D. P. Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. **Educational Theory**, v. 45, n. 2, p. 151-165, 1995.

BRONTSEMA, R. A queer revolution: Reconceptualizing the debate over linguistic reclamation. **Colorado Research in Linguistics**, v. 17, n. 1, p. 1-17, 2004.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Theorizing identity in language and sexuality research. **Language in Society**, v. 33, n. 4, p. 469-515, 2004.

BUTLER, J. **Gender trouble**: Feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, J. **Excitable speech**: A politics of the performative. New York: Routledge, 1997.



CASHMAN, H. R. Identities at play: Language preference and group membership in bilingual talk in interaction. **Journal of Pragmatics**, v. 37, n. 3, p. 301-315, 2005.

CECH, E. A.; WAIDZUNAS, T. J. Navigating the heteronormativity of engineering: The experiences of lesbian, gay, and bisexual students. **Engineering Studies**, v. 3, n. 1, p. 1-24, 2011.

CONNELL, R. W. Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. **Teachers College Record**, v. 98, n. 2, p. 206-235, 1996.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 1995.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. **Gender & Society**, v. 19, n. 6, p. 829-859, 2005.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

DASGUPTA, N.; ASGARI, S. Seeing is believing: Exposure to counterstereotypic women leaders and its effect on the malleability of automatic gender stereotyping. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 40, n. 5, p. 642-658, 2004.

EAGLY, A. H.; KARAU, S. J. Role congruity theory of prejudice toward female leaders. **Psychological Review**, v. 109, n. 3, p. 573-598, 2002.

FAULKNER, W. Doing gender in engineering workplace cultures. II. Gender in/authenticity and the in/visibility paradox. **Engineering Studies**, v. 1, n. 3, p. 169-189, 2009.

FINE, M.; TORRE, M. E. Re-membering exclusions: Participatory action research in public institutions. **Qualitative Research in Psychology**, v. 1, n. 1, p. 15-37, 2004.

FORMBY, E. How should we “care” for LGBT+ students within higher education? **Pastoral Care in Education**, v. 35, n. 3, p. 203-220, 2017.

FOUCAULT, M. **The history of sexuality: An introduction, volume I**. New York: Pantheon Books, 1978.



FRASER, N. Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. **Social Text**, n. 25/26, p. 56-80, 1990.

GRUBB, W. N.; LAZERSON, M. **The education gospel**: The economic power of schooling. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

HALBERSTAM, J. **Female masculinity**. Durham: Duke University Press, 1998.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. **Educational Researcher**, v. 38, n. 5, p. 365-379, 2009.

KEHILY, M. J.; NAYAK, A. "Lads and laughter": Humour and the production of heterosexual hierarchies. **Gender and Education**, v. 9, n. 1, p. 69-88, 1997.

KJARAN, J. I.; JÓHANNESSON, I. Á. Manifestations of heterosexism in Icelandic upper secondary schools and the responses of LGBT students. **Journal of LGBT Youth**, v. 10, n. 4, p. 351-372, 2013.

KOSCIW, J. G. et al. The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. **Journal of School Violence**, v. 12, n. 1, p. 45-63, 2013.

KUMASHIRO, K. K. **Troubling education**: Queer activism and antioppressive pedagogy. New York: RoutledgeFalmer, 2002.

LINSTEAD, S.; PULLEN, A. Gender as multiplicity: Desire, displacement, difference and dispersion. **Human Relations**, v. 59, n. 9, p. 1287-1310, 2006.

MEZIROW, J. Transformative learning: Theory to practice. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v. 1997, n. 74, p. 5-12, 1997.

MONTENEGRO, M. Subverting the universality of metadata standards: The TK labels as a tool to promote Indigenous data sovereignty. **Journal of Documentation**, v. 75, n. 4, p. 731-749, 2019.

MORRISH, L.; SAUNTON, H. **New perspectives on language and sexual identity**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007.

MUHR, S. L.; SULLIVAN, K. R. "None so queer as folk": Gendered expectations and transgressive bodies in leadership. **Leadership**, v. 9, n. 3, p. 416-435, 2013.



PARENT, M. C.; DEBLAERE, C.; MORADI, B. Approaches to research on intersectionality: Perspectives on gender, LGBT, and racial/ethnic identities. **Sex Roles**, v. 68, n. 11-12, p. 639-645, 2013.

PATTON, L. D. Perspectives on identity, disclosure, and the campus environment among African American gay and bisexual men at one historically Black college. **Journal of College Student Development**, v. 52, n. 1, p. 77-100, 2011.

PLUMMER, K. **Telling sexual stories: Power, change and social worlds**. London: Routledge, 1995.

POYNTER, K. J.; WASHINGTON, J. Multiple identities: Creating community on campus for LGBT students. **New Directions for Student Services**, v. 2005, n. 111, p. 41-47, 2005.

RANKIN, S. R. Campus climates for sexual minorities. **New Directions for Student Services**, v. 2005, n. 111, p. 17-23, 2005.

RANKIN, S. et al. **State of higher education for lesbian, gay, bisexual & transgender people**. Charlotte: Campus Pride, 2010.

RENN, K. A. LGBT student leaders and queer activists: Identities of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer identified college student leaders and activists. **Journal of College Student Development**, v. 48, n. 3, p. 311-330, 2007.

RENN, K. A. LGBT and queer research in higher education: The state and status of the field. **Educational Researcher**, v. 39, n. 2, p. 132-141, 2010.

SALLEE, M. W. Performing masculinity: Considering gender in doctoral student socialization. **The Journal of Higher Education**, v. 82, n. 2, p. 187-216, 2011.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SEDGWICK, E. K. **Epistemology of the closet**. Berkeley: University of California Press, 1990.

SINGH, A. A.; MENG, S.; HANSEN, A. "It's already hard enough being a student": Developing affirming college environments for trans youth. **Journal of LGBT Youth**, v. 10, n. 3, p. 208-223, 2013.

SPINK, M. J. P. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-25, e-rte341202524, 2025.



SUE, D. W. Multidimensional facets of cultural competence. **The Counseling Psychologist**, v. 29, n. 6, p. 790-821, 2001.

VACCARO, A.; NEWMAN, B. M. A sense of belonging through the eyes of first-year LGBQ students. **Journal of Student Affairs Research and Practice**, v. 54, n. 2, p. 137-149, 2017.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WETHERELL, M.; EDLEY, N. Negotiating hegemonic masculinity: Imaginary positions and psycho-discursive practices. **Feminism & Psychology**, v. 9, n. 3, p. 335-356, 1999.

WEXELBAUM, R. S.; HOOVER, J. D.; KIPP, M. E. I. Queering Wikipedia. In: NECTOUX, T. (Ed.). **Out of the closet, into the archives**: Researching sexual histories. Albany: SUNY Press, 2015. p. 101-114.

YUVAL-DAVIS, N. Belonging and the politics of belonging. **Patterns of Prejudice**, v. 40, n. 3, p. 197-214, 2006.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutor em Psicologia Social – Universidade Federal de Rondonópolis.
<https://orcid.org/0000-0002-0477-4930> - george@ufr.edu.br

[**] Graduando em Psicologia – Universidade Federal de Rondonópolis.
<https://orcid.org/0009-0000-3033-3015> - barros.rodrigues@aluno.ufr.edu.br

Submetido em: 20 de Agosto de 2024.

Aprovado em: Outubro de 2024.

Publicado em: Fevereiro de 2025.