

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO

ESCOLA DE GOVERNO PROFESSOR PAULO NEVES DE CARVALHO

EIDER MAX DE OLIVEIRA GONTIJO

**LGBTFOBIA NA ESCOLA:  
UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES DE  
UMA ESCOLA PÚBLICA MINEIRA SOBRE PRECONCEITO CONTRA  
DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR**

BELO HORIZONTE

2018

EIDER MAX DE OLIVEIRA GONTIJO

**LGBTFOBIA NA ESCOLA:  
UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES DE  
UMA ESCOLA PÚBLICA MINEIRA SOBRE PRECONCEITO CONTRA  
DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR**

Monografia apresentada ao Curso Superior de Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro como requisito parcial para a obtenção de título de Bacharel em Administração Pública.

Área de concentração: Políticas Públicas.

Orientador: Marcos Arcanjo de Assis.

BELO HORIZONTE

2018

G6411 Gontijo, Eider Max de Oliveira.  
LGBTfobia na escola [manuscrito] : uma análise da percepção de estudantes e professores de uma escola pública mineira sobre preconceito contra diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar / Eider Max de Oliveira Gontijo. – 2018.  
[10], 91 f. : il.

Monografia de conclusão de Curso (Graduação em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2018.

Orientador: Marcos Arcanjo de Assis

Bibliografia: f. 94-101

1. Educação – Discriminação sexual – Minas Gerais. 2. Violência – Aspectos morais e éticos – Minas Gerais. 3. Preconceitos – Minorias sexuais – Minas Gerais. I. Assis, Marcos Arcanjo de. II. Título.

CDU 37.015.3(815.1)

## **Eider Max de Oliveira Gontijo**

LGBTfobia na escola: uma análise da percepção de estudantes e professores de uma escola pública mineira sobre preconceito contra diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar

Monografia de Conclusão apresentada ao Curso Superior de Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial de obtenção do título de bacharel em Administração Pública

### **Aprovado na Banca Examinadora**

---

Prof. Marcos Arcanjo de Assis (Orientador) – Fundação João Pinheiro

---

Prof. Ana Paula Salej Gomes (Avaliadora) – Fundação João Pinheiro

---

Prof. Marina Alves Amorim (Avaliadora) – Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 05 de dezembro de 2018

Dedico este trabalho a cada uma das estudantes LGBTQIA+ que o tornaram possível. Em especial, o dedico à memória de todas as pessoas mortas no Brasil em razão de sua orientação sexual, expressão ou identidade de gênero.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe por todo o amor a mim dedicado ao longo da vida e pelos apoios material e afetivo irrestritos, sem os quais minha jornada acadêmica não teria sido possível. Admiro sua força, coragem e ânimo diante de tantos desafios colocados pela vida. Agradeço ao meu pai, pela presença afetuosa durante todo o tempo e pelos necessários puxões de orelha. Aos meus irmãos, pelos exemplos de perseverança e sucesso e ao meu sobrinho, por ser fonte de inspiração para a minha caminhada. À Tereza, sou grato pelos cuidados e pelo exemplo de simplicidade e sabedoria que sempre nortearam os meus passos. À minha madrinha Zulma, sou grato pelo acolhimento nos momentos de necessidade e pelo exemplo de firmeza e sobriedade diante da vida. Aos meus tios e tias, agradeço pela confiança em minhas escolhas e pelo apoio sempre presente. À Mayda, amiga de longa data, agradeço pelos conselhos sempre pertinentes e pelo afeto a mim sempre dedicado. Agradeço por ter errado na escolha do primeiro curso acadêmico, onde pude conhecer pessoas incríveis, como a Larissa, a Juliana e o Egon, sem as quais eu não seria quem sou hoje. Não poderia esquecer da Bárbara, cujo próprio nome já descreve tudo! Obrigado por sua luz infinita, amiga. Aos amigos do 35 CSAP, muito obrigado pelas etapas vencidas de maneira unida e solidária. À Clarissa, agradeço pela energia solar que tudo acende e ilumina, isso foi crucial para me manter forte nesses longos quatro anos, além de aquecido com todo o seu carinho e generosidade. À Mariana, agradeço pelos momentos de incontáveis risos e gargalhadas que tornaram tudo mais gostoso, além das constatações profundas sobre essa vida. Lorena, te agradeço pelo seu jeito leve de ser, e ao mesmo tempo altivo, e pela inteligência fora do comum, um alento em tempos obscuros. Luiza, obrigado por compartilhar comigo suas histórias e me fazer entender muito sobre mim, obrigado por cada momento vivido junto e, claro, por seu humor e pontos de vista excêntricos. Agradeço aos mestres da Fundação João Pinheiro, em especial, à Maria Isabel e à Kamila, pela confiança em mim depositada, e ao Marcos, pela orientação cuidadosa e leve. Enfim, sou grato ao Universo, por sempre ter me proporcionado experiências maravilhosas e por ter me colocado em cada lugar onde passei no tempo preciso e exato para que hoje eu pudesse ser quem sou e estar onde estou. Ahô!

*“Um dia ainda vou me redimir por inteiro do pecado do intelectualismo, se Deus quiser. Não vou ter mais necessidade de falar nada, de ficar pensando em termos desconstruídos de tudo, para tentar explicar que eu não sou perfeito, mas que o mundo também não é. Que eu não estou querendo ser dono da verdade, que eu não estou querendo fazer sozinho uma obra que é de todos nós e de mais alguém, que é o tempo, o verdadeiro grande alquimista, aquele que realmente transforma tudo (...).”*

*Gilberto Gil*

## RESUMO

O preconceito contra diversidade sexual e de gênero produz reflexos negativos na sociedade brasileira, com altos índices de violência contra a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). Na escola, os sujeitos que destoam do padrão heteronormativo, centrado na figura do homem heterossexual, branco, cristão, urbano e de classe média, tipo ideal do imaginário burguês, se veem às voltas com piadas e insinuações desqualificantes. Isso acontece, na maioria das vezes, com o assentimento do corpo docente, que pauta suas condutas dentro do modelo heteronormativo, afastando, assim, a escola de seu potencial transformador e contribuindo para a violação do direito à educação das estudantes LGBT, na medida em que naturaliza violências. Este trabalho busca apreender e analisar a percepção de estudantes e professores de uma escola pública da rede estadual de ensino de Minas Gerais quanto ao preconceito contra diversidade sexual e de gênero no âmbito escolar, por meio de técnicas de pesquisa qualitativa, como observações participantes, entrevistas e grupo focal, procedendo à análise dos dados coletados. Os resultados apontam para a predominância de violência simbólica e institucional contra a diversidade sexual e de gênero, com prejuízos ao convívio democrático e à livre manifestação da orientação sexual e da identidade de gênero na escola estudada.

**Palavras-chave:** diversidade sexual; diversidade sexual e de gênero; lgbtfobia; lgbtfobia na escola; violência na escola; direitos humanos; educação; educação em direitos humanos.



## **ABSTRACT**

Prejudice against sexual and gender diversity produces negative repercussions in Brazilian society, with high rates of violence against the lesbian, gay, bisexual, transvestite and transgender (LGBT) population. At school, individuals who differ from the heteronormative pattern, centered on the figure of the heterosexual, white, Christian, urban, and middle-class man, the bourgeois imaginary's ideal type, find themselves being the subjects of jokes and disqualifying insinuations. This happens, most of the time, with the faculty consent, whose practices falls within the heteronormative model. Thus distancing schools from its transformative potential and contributing with the violation of the education rights of LGBT students, as it naturalizes violence. This study aims to obtain and analyze the perception of students and teachers from a public school of Minas Gerais' state education system regarding the prejudice against sexual and gender diversity in the school environment, through qualitative research techniques such as participant observations, interviews and focus group, proceeding to the analysis of the data collected. Results point to the predominance of symbolic and institutional violence against sexual and gender diversity, impairing the democratic coexistence and the free expression of sexual orientation and gender identity in the school studied.

**Keywords:** sexual diversity; sexual and gender diversity; lgbtphobia; lgbtphobia in school; violence in school; human rights; education; human rights education.

## GLOSSÁRIO

**Sexo biológico:** conjunto de características cromossômicas, fisiológicas e reprodutivas que distinguem dois sexos biológicos, machos e fêmeas.

**Gênero:** construção sociocultural que se ampara em um conjunto de valores e comportamentos associados a homens ou mulheres, ditando diferentes características (emocionais, afetivas, intelectuais ou físicas) a cada um.

**Orientação sexual:** atração emocional, afetiva e sexual por outros indivíduos; basicamente, pode ser homossexual (quando a atração se direciona a indivíduos do mesmo sexo), heterossexual (quando a atração se direciona a indivíduos do sexo oposto) e bissexual (quando a atração se direciona a ambos os sexos).

**Identidade de gênero:** gênero com o qual a pessoa se identifica (homem, mulher, uma combinação dos dois ou nenhum dos dois, no caso dos não-binários). A identidade de gênero pode ou não concordar com o gênero designado no nascimento. Quando há concordância, diz-se que o indivíduo é cis/cisgênero/cissexual e quando não, transexual. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não devem ser confundidas.

**Identidade sexual:** é a percepção de si mesmo como homem ou mulher, diferentemente da orientação sexual que se refere à atração por um sexo ou outro ou ainda ambos os sexos.

**Lésbicas:** mulheres que experimentam atração emocional, afetiva e/ou sexual por outras mulheres.

**Gays:** homens que experimentam atração emocional, afetiva e/ou sexual por outros homens.

**Bissexuais:** indivíduos que experimentam atração sexual, romântica e/ou emocional por pessoas do mesmo gênero ou de gênero diferente deles próprios.

**Travestis:** indivíduos designados como sendo do sexo masculino que transicionam ao gênero feminino e geralmente usam hormônios ou intervenções cirúrgicas para promover alterações no corpo. Deve-se sempre dizer a travesti e nunca o travesti.

**Transexuais:** indivíduos com identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Nem toda pessoa transexual deseja realizar o procedimento cirúrgico para mudança do sexo biológico.

**Panssexuais:** indivíduos que sentem atração sexual por pessoas, independente de gênero/identidade/orientação sexual. Assim, podem atrair-se por homens, mulheres ou por pessoas que não se sentem identificadas com o seu gênero incluindo intersexuais, transexuais e intergêneros.

**Queer:** termo não-binário para se referir a pessoas de orientação sexual ou identidade de gênero fluidos ou que não se identificam como pertencentes nem ao gênero masculino nem ao feminino.

**Intersexuais:** indivíduos com variação das características sexuais convencionais, incluindo cromossomos, gônadas e/ou órgãos genitais que dificultam sua identificação como totalmente feminino ou masculino.

**Assexuais:** indivíduos que não experimentam atração ou interesse na atividade sexual. Ainda assim, podem ser experimentadas, em algum nível, atração emocional ou afetiva. Aqui, enquadram-se os sujeitos ditos demissexuais, que só experimentam algum grau de atração sexual quando há envolvimento afetivo, emocional ou intelectual com o outro.

**Intergênero:** indivíduos que se veem como homens, mulheres ou uma junção de características dos dois gêneros. Intergênero não designa uma orientação sexual, mas sim um conceito relacionado com a identidade de gênero.

**LGBTfobia:** abrange os fenômenos da lesbofobia, homofobia, transfobia e bifobia. Refere-se a um conjunto de comportamentos preconceituosos e intolerantes em relação à diversidade sexual e de gênero.

**LGBTQIA+:** sigla que abarca todas as possibilidades de identificação de gênero e sexual diferentes da norma heterossexual. Refere-se a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e outras possíveis denominações.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 VIOLÊNCIA: UMA MÁCULA NA ESCOLA</b> .....	18
2.1 Tipos de violência na escola.....	21
2.2 LGBTfobia: uma violência heteronormativa .....	24
<b>3 A QUESTÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO BRASIL: MOVIMENTOS E CONTRAMOVIMENTOS POR TRÁS DA ATUAÇÃO DO ESTADO</b> .....	30
3.1 Movimentos sociais e políticas públicas .....	30
3.1.1 Pelos Direitos Humanos na Educação .....	32
3.1.2 Um olhar sobre o movimento LGBT no Brasil.....	36
3.2 Gênero e sexualidade na escola, pode? .....	40
<b>4 A EXPERIÊNCIA DOS CORPOS NA ESCOLA: UMA INVESTIGAÇÃO EM CAMPO</b> .....	48
4.1 Nota Metodológica .....	48
4.2 Descrição do Campo .....	53
4.3 A Convivência Intraescolar .....	55
4.4 Vivências e trajetórias LGBT na escola .....	63
4.5 Na Mira: escola, gênero e sexualidade.....	73
4.6 Constatações gerais .....	79
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	82
<b>6 APÊNDICE</b> .....	87
<b>7 REFERÊNCIAS</b> .....	95

## 1 INTRODUÇÃO

Há pelo menos três visões opostas sobre o papel da escola na sociedade. Há aqueles que tomam a escola como tendo pouca participação no progresso de transformação social, concebendo um espaço intraescolar pouco afeito ao engajamento político-social. Há ainda a visão que entende a escola como tendo um papel fundamental no desenvolvimento do processo social, assim, o espaço intraescolar é visto como *lócus* para a existência e a articulação de ideias transformadoras. (LEITE, 1989).

Existe ainda uma terceira perspectiva, pela qual a escola assume os moldes atuais a partir do século XVII, estando profundamente ligada ao processo de desenvolvimento do capitalismo. A burguesia, enquanto classe dominante, buscava educar a mão de obra das fábricas nascentes, de modo a formar cidadãos e trabalhadores disciplinados nos grandes centros urbanos e, com isso, “mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe” (COIMBRA, 1989, p. 15). Assim, a escola é interpretada por muitos teóricos, dentro de uma linha dita crítico-reprodutivista, como Bourdieu (1975) e Althusser (1985), como um aparelho ideológico do Estado capitalista.

Para o desenvolvimento desse trabalho, buscou-se firmar posição dentro da segunda concepção explicitada e, para tal, assume-se a perspectiva do interacionismo simbólico, corrente teórica cujas origens são atribuídas ao trabalho do filósofo social George Herbert Mead (1863-1931). Esse autor, como aponta Casagrande, atribui à escola um papel privilegiado, enquanto espaço-tempo “de socialização, de interação e de formação das estruturas do eu” (2016, p. 393).

Desse ponto de vista, a educação escolar é entendida como um “processo de criação e de transformação de significados mediante a interação comunicativa de seus membros” (CASAGRANDE, 2016, p. 393). Para Mead (1992), por meio do uso da linguagem e de símbolos significantes, a escola procura internalizar no indivíduo atitudes e papéis sociais que lhe permitem a

estruturação de uma identidade, abrindo várias possibilidades de organização da consciência e da sociedade.

Por outro lado, o caráter crítico-reprodutivista da escola é uma evidência empírica e se manifesta em diversos aspectos, como na reprodução dos papéis de gênero e sexualidade. Historicamente, a figura do homem heterossexual, branco, cristão, urbano e de classe média, típico do ideário capitalista burguês, foi definida como um modelo universal e aqueles que não se encaixam nesse padrão são definidos em contraposição a esse padrão, sendo socialmente marcados como diferentes. (LOURO, 2000, p. 9). A heteronormatividade pode ser definida, dessa forma, como um conjunto de ideias e práticas que ancoram a heterossexualidade como norma compulsória, isto é, pressupõe que todas as pessoas nascem heterossexuais e, portanto, toda forma de sexualidade diferente dessa é considerada como um desvio.

Na escola, o modelo heteronormativo pauta as condutas do corpo docente com os estudantes e sua imposição, segundo Miskolci (2011), não chega nem mesmo a ser percebida, já que foi se naturalizando na sociedade ao longo dos séculos. Como colocado por Carvalhar (2009, p. 43), os estudantes que não se encaixam no padrão heteronormativo são regulados pelos professores e pela direção, por estratégias “como a repreensão verbal, a separação entre colegas, a exposição destes alunos dentro da escola, ou mesmo o silêncio”. (apud ELIAN, 2013, p. 3).

Desde cedo, segundo Louro (1999), sujeitos identificados como dissidentes em relação às normas heterossexistas se veem às voltas com uma “pedagogia do insulto” na escola (apud Junqueira, 2013, p. 484). Piadas, ridicularizações, apelidos e insinuações desqualificantes, conforme Junqueira (2013, p. 484) “constituem poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão”. Essa pedagogia heteronormalizante não se direciona apenas a estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT)<sup>1</sup>, mas também contra heterossexuais que por ventura se afastem do ideal heteronormativo.

---

<sup>1</sup>Atualmente a denominação mais correta para se referir a todas as possibilidades de identidades sexuais e de gênero é LGBTQIA+, como definida no Glossário. Contudo, neste

A evidência empírica da imposição da heteronormatividade na escola pode ser ilustrada com o estudo realizado em escolas brasileiras pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), em 2004, intitulado “Juventudes e sexualidade”, segundo o qual:

(...) 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega de sala de aula que fosse homossexual, 35,2% dos pais e mães não gostariam que seus filhos tivessem um colega de classe homossexual e 60% dos/das professores/as afirmaram não estar suficientemente bem informados/as para abordar a questão da homossexualidade na sala de aula. (ABRAMOVAY et al., 2004, apud ABGLT, 2016, p. 22).

Já os números do relatório de 2016 da “Pesquisa Nacional sobre o ambiente educacional no Brasil”, da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, se somam às evidências, revelando um cenário escolar incrustado de práticas preconceituosas contra a diversidade sexual e de gênero. A orientação sexual, por exemplo, é apontada por 60,2% como a característica pessoal que mais gera insegurança na escola, seguida pela “forma de expressão do gênero” (42,8%), “o peso ou tamanho do corpo” (29,4%). A pesquisa foi feita com 1016 estudantes, com idade entre 13 e 21 anos, que se autodeclararam como lésbicas, gays, bissexuais ou transexuais no ano de 2015. Ressalta-se os altos índices de situações de violência: 73% dos entrevistados responderam ter sido agredidos verbalmente e 27% agredidos fisicamente por sua orientação sexual, já em relação à identidade de gênero, 68% foram agredidos verbalmente e 25% fisicamente. Além disso, 56% do contingente total de estudantes entrevistados afirmam ter sofrido assédio sexual na escola.

Desta forma, as instituições educacionais são permeadas pela LGBTfobia. E isto pode ser notado nas mais diversas formas de violência seja verbal ou física. Dentre essas práticas as mais comuns são xingar, ameaçar, amedrontar, intimidar, humilhar, hostilizar, ofender, excluir, difamar, assediar, abusar, gritar, bater, chutar, empurrar, perseguir, violentar, apelidar, furtar ou danificar objetos particulares de pessoas LGBTs ou entendidas como tal. (TEIXEIRA, 2011, p. 26-27 apud CALIXTO, 2016, p. 4).

Apesar dos dados comprovarem a realidade discriminatória para pessoas com sexualidade ou identidade de gênero distintas do padrão

heteronormativo nas escolas brasileiras, pouco se tem estudado a respeito do tema. Com a finalidade de analisar a produção bibliográfica sobre as trajetórias escolares de alunos LGBT, Moraes et al. (2017), investigaram os trabalhos publicados, entre os anos de 2008 e 2016, nas bases de dados do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Os resultados desse levantamento apontam para a escassez de pesquisas orientadas no sentido de utilizar relatos diretos dos estudantes LGBT como foco de análise. Ademais, constatou-se que apenas 18%, de um total de meros 11 trabalhos publicados em um período de 8 anos, tratam sobre todo o segmento, conforme apontam Moraes et al (2017):

Os resultados obtidos em nossa pesquisa revelam a seguinte tendência: sete produções referem-se a transexuais e travestis, duas produções à homossexualidade e dentre estas, uma produção trata concomitantemente sobre bissexualidade e duas produções versam sobre diversidade sexual de maneira genérica, isto é, abordando todo segmento LGBT. (MORAES et al., 2017, p. 5383).

Diante de tal quadro, conformado pela evidência empírica de práticas discriminatórias incrustadas no cotidiano das escolas e pelo incipiente campo de pesquisas sobre LGBTfobia no ambiente escolar, esse trabalho tem como tema o preconceito contra diversidade sexual e de gênero no contexto escolar, orientando-se no sentido de responder às seguintes questões: Em que medida a convivência entre os discentes é afetada em razão desse preconceito? Quais efeitos essa prática gera sobre as vivências de estudantes LGBT na escola?

O objetivo geral consiste em analisar as percepções de estudantes e professores sobre preconceito contra diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar, com os seguintes objetivos específicos:

- a) realizar revisão bibliográfica sobre o tema;
- b) refletir sobre as consequências da LGBTfobia na convivência entre os estudantes no ambiente escolar;
- c) refletir sobre as consequências da LGBTfobia nas vivências de estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transexuais dentro da escola;



d) refletir sobre a relação entre a postura adotada pelo corpo docente/gestão escolar frente a questão da diversidade sexual e de gênero e a existência de preconceito/discriminação no ambiente escolar.

Para a investigação da convivência intraescolar toma-se como referências o sentido de convivência democrática adotado pelo Programa de Convivência Democrática (PCD) no ambiente escolar, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), pautado no reconhecimento, no respeito e na valorização das diferenças e diversidades. (MINAS GERAIS, 2016) e os princípios de convívio democrático definidos no módulo de “Convivência Democrática” do “Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade – inclusão e exclusão social”, levado a cabo pelo governo federal no ano de 2007. (BRASÍLIA, 2007). Esse mesmo arcabouço é utilizado também para tecer reflexões sobre as vivências e trajetórias LGBT na escola, tendo em vista fatores como os espaços frequentados (ou evitados) pelas estudantes LGBT na escola, as redes de relações e amizades, a frequência às aulas, o envolvimento com atividades extraclasse, a participação em instâncias de representação estudantil, o desempenho nas disciplinas e a motivação para os estudos.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho se utilizou de pesquisa bibliográfica sobre o tema, para fins de aproximação do objeto de estudo, de análise documental de dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), para mapeamento de estudantes transexuais que requisitaram o uso de nome social à SEE. A partir disso, por meio de critérios de conveniência e oportunidade, como a localização e o tamanho da escola, além de características atinentes ao perfil do alunado no que diz respeito à maior ou menor presença de diversidades, procedeu-se à seleção da escola campo da pesquisa.

A primeira fase contou com observações participantes, inicialmente nas salas de aula dos estudantes transexuais que haviam solicitado o uso do nome social e em momentos de intervalo. Posteriormente, outras salas de aula foram sendo visitadas, de forma aleatória, a partir da presença e disponibilidade da turma e do docente no momento de imersão no campo. A segunda fase se caracterizou pela realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes (LGBT e heterossexuais) e professores, no intento de propiciar uma

comparação entre suas concepções de escola, gênero, sexualidade e preconceito. Já a terceira e última fase contou com a realização de um grupo focal com estudantes LGBT, visando o aprofundamento das questões, a partir de uma tentativa de identificação de padrões experienciados.

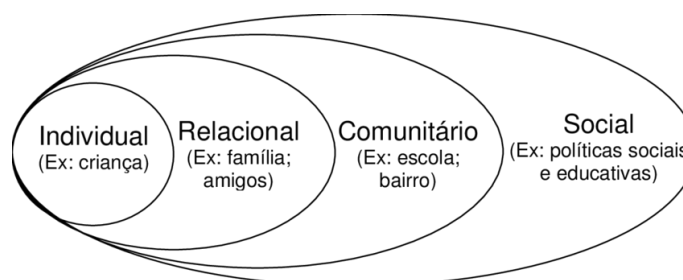
Esse trabalho é composto por cinco seções, incluindo essa introdução. Na segunda seção, é feita uma discussão a respeito de como a violência afeta negativamente o papel da escola e prejudica o direito à educação, buscando ainda elencar diferentes tipos de violência que se manifestam no contexto educativo, dentre as quais a LGBTfobia. Na terceira seção, são apresentados os rumos tomados pelas políticas públicas de combate à LGBTfobia no Brasil, bem como as concepções que norteiam os documentos orientadores das principais políticas educacionais, a partir de um olhar sobre a atuação de movimentos sociais em articulação com o Poder Público. Na quarta seção apresenta-se a metodologia, com a descrição do campo de pesquisa e a discussão dos resultados. Enfim, já na quinta seção, são feitas as considerações finais.

## 2 VIOLÊNCIA: UMA MÁCULA NA ESCOLA

No presente capítulo busca-se, de início, apresentar diferentes explicações sobre o fenômeno da violência, propiciando uma compreensão de como ele se manifesta no ambiente escolar e os efeitos que produz. Então, partindo para a enumeração dos tipos de violência na escola, pretende-se construir um enquadramento que permita o entendimento da LGBTfobia, uma forma de preconceito e/ou discriminação contra a diversidade sexual e de gênero, como manifestação de uma violência.

A violência pode ser compreendida como um fenômeno social de natureza multicausal, resultado da complexa interação de fatores individuais, relacionais, comunitários e estruturais. (ASSIS, 2010). A Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza o chamado modelo ecológico de Bronfenbrenner (1996) para captar as intersecções e conexões existentes entre os fatores que causam a violência, abaixo representado.

**FIGURA 1 – MODELO ECOLÓGICO DE EXPLICAÇÃO DA VIOLÊNCIA**



Fonte: adaptado de OMS (2002, p. 9).

Sob esse ângulo, o nível individual diz respeito aos fatores históricos, sociais, biológicos e pessoais que uma pessoa traz em seu comportamento e que influenciam a possibilidade da pessoa ser vítima ou perpetradora da violência. O nível relacional leva em conta relações sociais próximas, caracterizadas pela intimidade, como familiares ou com parceiros afetivo-sexuais. O nível comunitário foca em contextos como as escolas, locais de trabalho e a vizinhança, buscando identificar as características desses cenários

associadas ao fato de a pessoa ser vítima ou perpetradora da violência. Enfim, o nível social analisa os aspectos mais amplos correntes na sociedade que interferem nos índices de violência. (ASSIS, 2010).

A OMS classifica as diferentes formas de violência ainda segundo a “natureza” dos atos cometidos, podendo ser física, quando há uso da força para produzir lesões, feridas ou incapacidades; psicológica, quando há uso de agressões verbais ou gestuais de forma a prejudicar o convívio social da vítima, provocando aterrorização, rejeição e humilhação; sexual, quando há uso da força para obter excitação sexual por meio de aliciamento, violência física ou ameaça; abandono, quando há ausência, recusa ou deserção de atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados. (ASSIS, 2010).

Segundo Stelko-Pereira (2010), a violência pode se expressar de múltiplas formas e ser compreendida de maneiras diversas. Como pontua Abramovay (2006, p. 54), “além da multiplicidade de formas assumidas pela violência, existem diferenças entre períodos históricos e culturas no que tange à compreensão sobre o tema”, assim é um conceito que deve ser tomado historicamente, tendo em conta o contexto sociocultural em que o fenômeno se manifesta.

Embora haja dificuldades quanto à conceituação do fenômeno da violência, sua caracterização em diferentes trabalhos acadêmicos passa por elementos comuns, sintetizados na seguinte definição de Michaud (1989),

Há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais. (Michaud, 1989, p. 10 e 11).

Debarbieux (2002) explica que a ocorrência da violência depende da combinação de fatores de risco, tais como de natureza psicológica, como a impulsividade; de natureza familiar, como a supervisão parental deficiente ou família muito numerosa, além de fatores socioeconômicos. A junção de alguns desses fatores, a depender das circunstâncias do ambiente, podem determinar a manifestação de atos violentos em diferentes espaços da vivência social. Por exemplo,

(...) morar num bairro ruim e sofrer privações socioeconômicas, podem, de algum modo, ser a causa da deficiência dos cuidados

parentais, que, de alguma forma, pode causar impulsividade e fracasso na escola que, de alguma maneira, podem levar a um alto potencial de violência. (Debarbieux, 2002, p. 37).

O fenômeno da violência na escola é preocupante, tanto pelos efeitos nefastos que gera para todos os atores sociais da comunidade escolar quanto pelo prejuízo à imagem da instituição como “lugar de amizade, de prazer, da busca de conhecer e de aprender”. (ABRAMOVAY, 2015, p. 7). As consequências das violências no contexto escolar relacionam-se com a repetência, a evasão e o abandono escolar, além das questões relativas à qualidade do ensino, afetando a vida de alunos, professores e pais.

Como pontua Charlot (2002), a escola é um lugar privilegiado de aprendizagem e socialização que possibilita a construção de sujeitos na sua singularidade. A consolidação de uma cultura de direitos humanos, que preze pelo desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação e da formação de identidade dos sujeitos depende da construção de um ambiente educativo plural e democrático. Dessa forma, o olhar sobre as interações e os vínculos entre os vários atores no contexto escolar permite “uma aproximação das vivências e dos conflitos que possibilitam, dificultam ou impedem a efetivação das garantias desses direitos”. (ABRAMOVAY, 2012, p. 19).

Embora se tenha que a escola é um espaço de inclusão e convivência das diversidades, ela possui “seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns e colocando para fora outros”. Esses que são excluídos, em geral, como pontua Abramovay (2006, p. 370), “são os que não respondem às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade”.

Pierre Bourdieu (1993), importante sociólogo da Educação, já chamava a atenção para esse ponto da exclusão, ressaltando aquela que ocorre mesmo no interior da escola, de maneira recorrente e constante:

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. (BOURDIEU, 1993, p. 485).

Dentro dessa lógica, têm-se que, como será demonstrado ao longo do trabalho, as estudantes LGBT, nem sempre enfrentam a realidade trágica de repetências e evasão, mas acabam sendo excluídos no interior da escola. Como aponta Silva (2013, p. 14):

(...) o preconceito sexual – que se estimula – através de "piadinhas", "brincadeiras" e várias maneiras de *bullying* surge como que automatizado e, muitas vezes, encontra-se estereotipado à luz do comportamento conservador que ainda está presente em diversos "Aparelhos Ideológicos do Estado".

Assim, percebe-se como o preconceito contra diversidade sexual e de gênero, enquanto forma de violência, é prejudicial ao ambiente escolar, materializando-se de maneiras, por vezes, sutis e que marginalizam todos aqueles que se afastam do modelo heteronormativo.

Na seção seguinte, busca-se elencar os tipos de práticas violentas que se evidenciam no ambiente escolar, de forma a propiciar uma compreensão fundamentada do problema da LGBTfobia na escola, melhor definido na seção subsequente.

## 2.1 Tipos de violência na escola

Quanto à manifestação do fenômeno da violência na escola, distintos atores podem estar envolvidos, possibilitando que se expresse em várias modalidades, como nos coloca Ristum (2010, p. 79):

(...) entre alunos, de aluno contra professor, da escola e do professor contra o aluno, entre os profissionais da educação, do sistema de ensino contra a escola e o professor, do funcionário contra o aluno, do aluno contra o patrimônio da escola (depredação) e outras.

É importante também pontuar que quando se trata de violência escolar, as pesquisas seguem tendências interpretativas distintas, variando de um país para o outro. (ABRAMOVAY, 2003). As pesquisas inglesas não abrangem atos violentos de professores direcionados a alunos e de alunos a professores; as pesquisas espanholas tendem a excluir da definição atos violentos praticados contra crianças e jovens; pesquisas norte-americanas tendem a se localizar no

exterior da escola; quanto aos estudos brasileiros, a expressão “violência escolar” costuma se referir às agressões contra o patrimônio e contra a pessoa.

Segundo Charlot (2002), de início é preciso distinguir violência na escola, violência à escola e violência da escola. No primeiro caso, a violência é produzida dentro do espaço escolar, sem, contudo, estar ligada à natureza da instituição escolar e suas atividades. No segundo caso, são atos violentos voltados diretamente à instituição e àqueles que a representam. Por fim, quando se fala de violência da escola, é discutida a forma como a instituição e seus agentes tratam os estudantes.

As violências na escola podem ser classificadas ainda, de acordo com sua natureza, em: microviolências ou incivilidades, práticas tidas como humilhações, palavras grosseiras ou falta de respeito, que fragilizam a instituição escolar, causando sensação de insegurança. Há ainda as violências simbólicas ou institucionais, imposições de símbolos de poder por parte da escola; a violência dura, atos enquadrados como crimes ou contravenções penais; e violência estrutural, que se relaciona às diferentes formas de desigualdades presentes em nossa sociedade e que são reforçadas no espaço educativo, como as relacionadas a gênero ou orientação sexual, por exemplo. (ABRAMOVAY, 2012; DEBARBIEUX, 2002).

**QUADRO 1 – TIPOS DE VIOLÊNCIA SEGUNDO SUA NATUREZA**

<b>Tipo de violência</b>	<b>Possíveis formas de manifestação</b>
Microviolência ou incivilidade	Gritos; safanões; uso de termos pejorativos; humilhações; formas de assédio moral
Violência simbólica ou institucional	Abuso de poder; imposição desmedida de autoridade; formas indiretas de discriminação; práticas de assujeitamento e marginalização
Violência dura	Uso de armas de fogo ou armas brancas; roubos; assaltos; homicídio; suicídio; abuso sexual
Violência estrutural	Diferentes formas de opressão e exclusão

Fonte: Elaboração própria. Adaptado de Abramovay (2012, p. 47) e Debarbieux (2002, p. 219).

Abramovay (2006) relaciona ainda diferentes formas de externalização da violência no âmbito escolar, podendo se expressar como agressão verbal, ameaça ou agressão física. As agressões verbais consistem em xingamentos, ofensas ou modos grosseiros de expressão e apesar de serem vistas como se fossem típicos comportamentos dos adolescentes, impactam sobre o sentimento de violência experimentado pelos estudantes na escola, induzindo, por vezes, à violência física. Nesse sentido, muitas das microviolências externalizam-se dessa maneira, como gritos e termos pejorativos ou desqualificantes.

As ameaças também se externalizam verbalmente e geram um clima de medo e silêncio nas vítimas, “esse tipo de ocorrência pode ser um aviso, uma etapa pré-agressão física, sendo, portanto, um momento importante para intervenção dos adultos da escola”. (ABRAMOVAY, 2006, p. 145). A ameaça entre os educandos também pode ser sentida por meios de comunicação não-verbal, como formas de olhar ou gestos confrontadores. Seu objetivo é intimidar, criar uma situação de vulnerabilidade e insegurança, marcando uma relação de superioridade entre aquele que ameaça e o alvo.

Por fim, as agressões físicas se configuram pelo uso da agressividade com o fim de machucar o outro e costumam ocorrer em situações como é no horário de saída ou nos intervalos. Nesse caso, o que se destaca é o fato “dos alunos se destacarem ora como vítima ora como agressor” (ABRAMOVAY, 2006, p.171). Stelko-Pereira (2010), também aponta para isso e salienta em ambientes com a ocorrência de violências frequentes, é comum que um indivíduo desempenhe mais de um papel em diferentes situações, podendo ser autor e alvo ao mesmo tempo. Esse tipo de agressão é a que, muitas vezes, acaba maculando mais a imagem da instituição escolar e pode estar relacionada com formas de violência dura, quando há a utilização de armas, por exemplo.

No caso das violências sofridas por estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), elas se diferem das de outros tipos, como aquelas relacionadas ao racismo ou ao sexismo, por serem, conforme Abramovay (2004, p. 279), “(...) mais abertamente assumidas, em particular por jovens alunos, além de ser valorizada entre eles”.



Abramovay coloca ainda que esse tipo de violência é legitimado por “padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade, da masculinidade e da rigidez que codifica uma determinada vivência da sexualidade como a normal, a consentida” (2004, p. 278). Segunda essa autora, muitas expressões de preconceito sexual não são nem mesmo entendidas necessariamente como violências.

De acordo com Costa (2015), algumas teorias da Psicologia Social confirmam isso, sustentando que após um processo de mudança social que alterou a forma como as pessoas encaram questões como gênero, raça e orientação sexual, surgiu uma forma moderna de preconceito. O “preconceito antigo”, que a depender do contexto continua se manifestando, se externalizava na forma de atitudes negativas e aversivas, em contraste com o conceito moderno, que se manifesta simbólica e indiretamente, às vezes de maneira mais ambivalente, inclusive positiva. Essa dinâmica também ocorre no caso do preconceito contra diversidade sexual e de gênero (COSTA, 2015).

Tendo em vista, os principais tipos de violência que ocorrem no contexto escolar, considerando sua natureza, suas possíveis causas e as formas como se externaliza, pode-se dizer que o preconceito contra diversidade sexual e de gênero, no contexto moderno, aproxima-se de um fenômeno com características ligados à esfera mais simbólica, na medida em que se desenrola de forma sutil, passando, por vezes, despercebido e não sendo compreendido como violência.

No tópico seguinte, busca-se uma aproximação desse fenômeno, objeto de pesquisa do estudo, visto como resultante da imposição da heterossexualidade como única forma legítima de vivência e expressão da afetividade/sexualidade. Atualmente, essa violência é marcante na sociedade brasileira, produzindo reflexos também na escola, onde provoca consequências danosas ao processo educacional das estudantes não heterossexuais.

## **2.2 LGBTfobia: uma violência heteronormativa**

O termo heteronormatividade, criado por Michael Warner na década de 1990, refere-se a uma concepção alicerçada em um conjunto de ideias que toma a heterossexualidade como norma, isto é, pressupõe que todas as pessoas sejam heterossexuais. Segundo essa visão,

(...) a partir dos sexos biológicos (macho, fêmea) se convencionaram expressões de gênero (masculina, feminina), das quais derivariam orientações sexuais (hetero/homossexual). Ou seja, há a imposição de uma linearidade/congruência entre sexo biológico, gênero e orientação sexual, sendo que essas categorias mantêm uma relação de necessidade e complementaridade umas com as outras. (COSTA, 2015, p. 718).

Além dessa linearidade requisitada entre sexo biológico, gênero e orientação sexual, evidencia-se aí também o jogo binário efetuado entre as categorias masculina e feminina, estendida também à distinção hetero e homossexual. Teresa de Lauretis (1987, p. 211) nos aponta que

As concepções culturais do masculino e feminino como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente, nas quais todos os seres humanos são classificados, formam, dentro de cada cultura, um sistema de gênero, um sistema simbólico ou sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais.

Daí as exigências sociais que o macho expresse seu gênero como masculino, que se atraia por uma mulher, que deve expressar seu gênero como feminino, se atrair por um homem e, como consequência, que tenham filhos juntos. Caso haja variação em quaisquer elementos dessa lógica linear, a sociedade age no sentido de “ajustá-los”, pois qualquer outra forma de expressão da sexualidade é vista como um problema, uma vez que coloca em risco a estrutura do sistema binário de gênero (SOUZA, 2013).

A teórica Judith Butler nos coloca em sua obra “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade” de 2010 que esse sistema binário de gênero é mantido estável por meio da contraposição de dois sexos fixos e coerentes. Cada um desses sexos possui um arcabouço de diretrizes que determinam o jeito de se vestir, de andar, de dançar e de se expressar, conformando, dessa forma, certa identidade sexual.

Butler (2003) vai além de outras autoras clássicas do feminismo e defende que não há distinção entre sexo-gênero, sendo que o gênero se trata apenas de um conceito que serve à legitimação da heteronormatividade, uma

vez que inscreve a categoria do sexo fora do campo social, remetendo-o à biologia e tornando-o inalcançável a qualquer possibilidade de desconstrução. Dessa forma, para ela, ambos devem ser encarados como performance normativa, que é repassada de geração em geração pela repetição de atos, gestos e signos aprendidos culturalmente e que reforçam a construção dos corpos masculinos e femininos dotados dessas ou daquelas características.

Nessa lógica, qualquer ser que não reconheça, identifique ou expresse seu sexo em conformidade com as normas heterossexuais, não se acomodando a elas, é considerado abjeto.

Criados os corpos inertemente sexuados, ou seja, corpos tatuados pela natureza que nos ditam como devemos habitá-los, sendo a tatuagem principal a que se encontra nas genitálias, temos consequências importantes: se existem diferenças e o corpo feminino é perfeito à maternagem (portanto ao privado) e o masculino é perfeito à guerra (portanto ao público), os corpos só devem se unir também de modo perfeitamente normal: um homem com uma mulher. (...) Fora desse modelo temos patologias: um corpo mal tatuado pela natureza ou um ser que deseja mudar a tatuagem natural. Vemos que não se trata de um preconceito exclusivamente religioso, mas uma afirmação científica. (MÉLLO, 2012, p. 199).

Portanto, a estrutura ideológica da sociedade heteronormativa repousa no heterossexismo, que se refere à matriz de práticas e relações sociais que manifestam e perpetuam, “em instituições como a justiça, a educação e o trabalho, a ideia de que tudo que não é heterossexual tem menos valor e legitimidade” (COSTA, 2015, p. 718).

Segundo Herek (2004), o termo heterossexismo por vezes é utilizado como sinônimo de homofobia, apesar de seu significado remeter a um aspecto mais sociológico. De toda forma, o conceito nos possibilita compreender a dinâmica de estruturação do preconceito contra todos aqueles indivíduos que destoam, seja na identidade ou na expressão sexual e de gênero, do padrão heteronormativo.

Gordon Allport (1954) define o preconceito como atitudes hostis em relação a uma pessoa que é identificada como pertencente a um determinado grupo, simplesmente porque pertence a esse grupo. Assim, existe o preconceito contra pessoas negras, o preconceito contra pessoas indígenas etc. Define-se, assim, o preconceito contra diversidade sexual e de gênero como correspondente ao preconceito contra pessoas LGBT, ou simplesmente, LGBTfobia.

O Brasil vem apresentando, ao longo dos últimos anos, uma tendência de aumento de mortes violentas motivadas por LGBTfobia. Há 38 anos mapeando dados referentes ao assassinato de pessoas LGBT, com base em informações veiculadas pelos meios de comunicação, a organização não-governamental Grupo Gay da Bahia (GGB), apontou em seu último relatório, do ano de 2017, um crescimento de 30% no número de casos de morte relacionados à homofobia em comparação com 2016. (GGB, 2017).

Em 2017, foram 445 lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais vítimas fatais de LGBTfobia no país, o maior número registrado pela ONG desde o início de sua atuação. Desse total, 387 representam assassinatos e 58 suicídios. Isso significa que a cada 19 horas um LGBT é assassinado ou se suicida em nosso país, segundo esse relatório. Dados de outras organizações, como a Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais (ILGA), confirmam essa realidade de violência e morte enfrentada pela população LGBT brasileira.

Em relatório divulgado em 2017, é mostrado que o Brasil é o país que mais mata pessoas que destoam dos padrões impostos de sexualidade da América, com 340 mortes causadas por homofobia no ano de 2016. Os números apontados pela organização internacional *Human Rights*, em relatório divulgado em janeiro de 2018, mostram que somente no primeiro semestre de 2017, a Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos recebeu 725 denúncias de violência, discriminação ou outras formas de abuso contra a população LGBT. Essas informações denotam uma realidade alarmante: o Brasil é campeão mundial de crimes homofóbicos, ficando à frente até mesmo de países onde há pena de morte institucionalizada contra pessoas LGBT.

Essa teia de preconceitos e crimes LGBTfóbicos acaba produzindo reflexos dentro das escolas, que têm se mostrado ambientes hostis à expressão da diversidade sexual, por causa do preconceito por parte de estudantes, principalmente do sexo masculino, e até mesmo por parte de pais, além da falta de preparo de professores para abordar o tema de forma adequada. Na escola o fenômeno da LGBTfobia pode se manifestar em diferentes níveis e de diversas formas.

Louro (2000), diz que a homofobia não só é aceita como também é ensinada dentro da escola, que se mostra fortemente empenhada nos

processos que reforçam a heterossexualidade como norma compulsória. No âmbito escolar, esse fenômeno se expressa pelo desprezo, afastamento ou pela imposição do ridículo.

Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é, muitas vezes, o que Peter McLaren (1995) chamou de um apartheid sexual, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais como pelos/as próprios/as. (LOURO, 2000, p. 19).

Com seu conjunto de rotinas, a instituição propicia o ajustamento heterorregulador, por meio do heterossexismo, que se materializa em tratamentos preconceituosos e medidas discriminatórias, como ameaças e agressões. A vigilância das normas de gênero dentro da escola cumpre um papel crucial na sustentação da chamada pedagogia do armário, nos termos de Junqueira (2013, p. 486), "um processo de ocultação da posição de dissonância ou de dissidência em relação à matriz heterossexual". Segundo esse autor, essa pedagogia se desdobra de forma a silenciar seus alvos e apagar seus rastros, residindo aí a sua força.

Logo, diante de um cenário de intimidação e violências, as estudantes LGBT são levadas a um quadro de estresse, em que se veem obrigadas a produzirem comportamentos compensatórios, como um desempenho escolar acima da média, por exemplo, na tentativa de serem aceitas e acolhidas.

Sem obrigatoriamente perceber a internalização das exigências da pedagogia do armário, podem ser instados (as) a assumirem posturas voltadas a fazer deles (as): "o melhor amigo das meninas", "a que dá cola para todos", "um exímio contador de piadas", "a mais veloz nadadora", "o goleiro mais ágil". Outros (as) podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até a se mostrar dispostos (as) a imitar condutas ou atitudes atribuídas a heterossexuais. Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma inclusão consentida em um ambiente hostil, uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: "É gay, mas é gente fina", que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em "É gente fina, mas é gay". (JUNQUEIRA, 2013, p. 489).

Assim, a LGBTfobia no contexto escolar pode ser vista como uma forma de violência que se ampara em uma estrutura pedagógica que impõe e reforça a matriz heterossexual. Uma vigilância quanto aos modos de se expressar,

sentir e se portar se instaura na instituição escolar, normatizando os corpos pela imposição da heteronormatividade, o que acaba produzindo prejuízos aos sujeitos não-heterossexuais que se veem instados a adotarem comportamentos outros que não aqueles vistos como estranhos ou mesmo repulsivos. Esse quadro, difícil de ser rompido e derivado da violência heteronormativa corrente na sociedade de uma forma mais geral, acaba retroalimentando os alarmantes índices de violência contra a diversidade sexual e de gênero presentes no Brasil.

### **3 A QUESTÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO BRASIL: MOVIMENTOS E CONTRAMOVIMENTOS POR TRÁS DA ATUAÇÃO DO ESTADO**

Nesse capítulo, procura-se realizar um apanhado histórico sobre a atuação de movimentos sociais relacionados aos direitos humanos na Educação, visando a superação, ou ao menos a minimização, do quadro de violências e violações no ambiente escolar, e à pauta da diversidade sexual, como é o caso do movimento LGBT. Deseja-se evidenciar como a articulação desses movimentos foram cruciais para a produção de políticas públicas por parte do Estado brasileiro. Por fim, é apresentado o contexto político mais recente, marcado por uma onda de movimentos conservadores que agem de forma conectada para barrar avanços no que diz respeito a políticas de gênero e sexualidade, sobretudo no campo educacional.

#### **3.1 MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS**

A autora Maria da Glória Gohn (2007), em um estudo sobre novos movimentos sociais no Brasil, nos coloca que a década de 1970 impulsiona movimentos sociais que exigiam a efetivação de direitos que reconhecessem e ampliassem a participação política de sujeitos historicamente discriminados e oprimidos: mulheres, negros, povos indígenas e, ainda em menor escala, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

Propugnava-se a equidade nas relações de raça, gênero, etnia e orientação sexual em uma perspectiva que se diferenciava da atuação do movimento social clássico, conectado à corrente marxista. Neste, as pautas concentravam-se na luta por direitos sociais clássicos e estruturais, como

alimentação, saúde e moradia, por exemplo. (GOHN, 2007, p. 25). Segunda a autora, nos chamados novos movimentos sociais, o foco volta-se para a luta pelo respeito aos direitos humanos e seu modo de atuação caracterizava-se por ações que contestavam diretamente os valores morais e culturais vigentes à época, além da própria política institucional.

A partir da década de 1990, observa-se um associativismo crescente entre os novos movimentos sociais e o Poder Público brasileiro na produção de políticas públicas. A provisão de iniciativas para ampliação da participação social

“[...] faz com que os movimentos sociais emergidos e mobilizados ajudem a mudar o centro de gravidade sociopolítico, de uma democracia política estruturada a partir do Estado para uma democracia mais participativa, mobilizada a partir do poder da sociedade civil”. (RAMÍREZ, 2003, p. 55 apud GOHN, 2007, p. 32).

A partir de então, diversas iniciativas pontuais passaram a contar com uma nova visão, sendo estruturadas como políticas de Estado, destacando-se aí medidas de promoção da igualdade e de combate às diferentes formas de discriminação, calcadas na noção de equidade, o que, portanto, pressupunha ações de discriminação positiva, por exemplo. Alguns exemplos de ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização estão contidas no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (de 2004), no Programa Brasil sem Homofobia (de 2004), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (de 2006) e no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (de 2011). Todas essas ações foram caracterizadas por intensa articulação com a sociedade civil. (GOHN, 2007).

No tópico seguinte, a perspectiva de Educação em Direitos Humanos é colocada no centro do estudo, tendo em vista as possibilidades que oferece para a transformação do contexto educacional, na medida em que visa, a partir da criação de uma cultura de direitos humanos, minimizar ou superar o quadro de constantes violações e violências presente nas escolas. Em seguida, é apresentado um panorama de como se deu a configuração do movimento LGBT no Brasil, verificando em que bases se construiu sua articulação com o Poder Público na produção de políticas públicas.



### 3.1.1 Pelos Direitos Humanos na Educação

O lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2006, marco legal da educação em direitos humanos no Brasil, marca a adesão do Estado ao Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), inaugurado pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 2004.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), consta como seus principais objetivos: destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; a proposição da transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); e a orientação de políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos. (BRASIL, 2007, p. 26/27).

A Educação em Direitos Humanos, de acordo com o PNEDH, consiste em um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação dos sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos

em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007, p. 25).

Considerando a temática de Gênero e Sexualidade, dentre suas ações programáticas, pode-se ressaltar, para a Educação Básica:

9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas;

10. apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar. (PNEDH, 2007, p.33).

No eixo do Ensino Superior, pode-se destacar:

18. desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais. (PNEDH, 2007, p.41).

Portanto, é possível notar como o tema da educação em direitos humanos reivindica uma visão mais ampliada do que significa educar, preocupando-se com a discussão de temas como gênero, sexualidade e orientação sexual como estratégia de garantia do direito à educação de sujeitos historicamente invisibilizados. Na Educação Básica, isso é feito como forma de combate ao preconceito e à discriminação contra a diversidade sexual e de gênero no âmbito escolar e no Ensino Superior, como forma de garantia do acesso e permanência de sujeitos alvo de discriminação por motivo de gênero e orientação sexual, por meio da adoção de políticas afirmativas. O direito à educação, norte dessas ações, é originário da chamada segunda geração de direitos, afirmados a partir do século XIX e encontra respaldo em documentos internacionais que foram assimilados ao longo do tempo nas normativas no plano nacional.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é proclamada como “o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações [...] através do ensino e da educação”. É dito ainda, no artigo XXVI, que:

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos

humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948, p. 7).

No Brasil, após o longo período de 21 anos de duração da Ditadura Militar, com a extensiva violação dos direitos civis, sociais e políticos, foi promulgada, em 1988, uma Carta Constitucional amparada no compromisso com os Direitos Humanos, reconhecida como Constituição Cidadã. Conforme o artigo 205, a educação é estabelecida como um direito de todos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Além da Constituição Federal, outro importante marco que fundamenta o direito à educação, no plano nacional, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 9.394/1996). Nela também são estabelecidos o pleno desenvolvimento humano e a preparação para o exercício da cidadania como fins da Educação Nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Lei Federal nº 9.394, 1996).

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) também dita, em seu artigo 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 9), devendo-lhes ser assegurada a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A temática de Educação em Direitos Humanos é contemplada também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, podendo ser inserida nos currículos por meio da transversalidade, da disciplinaresidade ou por ambos. Seu objetivo é que

“(…) a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro”. (Diretrizes Curriculares Nacionais – diversidade e inclusão, 2013:337).

São destacados ainda alguns princípios que norteiam o desenvolvimento da temática na Educação Básica:

- A Educação em Direitos Humanos além de ser um dos eixos fundamentais da educação básica, deve orientar a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, a elaboração do projeto político pedagógico, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação das aprendizagens.
- A prática escolar deve ser orientada para a Educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.
- Os/as estudantes devem ser estimulados/as para que sejam protagonistas da construção de sua educação, com o incentivo, por exemplo, do fortalecimento de sua organização estudantil em grêmios escolares e em outros espaços de participação coletiva.
- Participação da comunidade educativa na construção e efetivação das ações da Educação em Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, no âmbito do estado de Minas Gerais, no ano de 2015 é criada a Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (CEDHC) no âmbito da Secretaria de Estado de Educação. Com uma série de ações voltadas à formação do corpo docente em questões de gênero e diversidade sexual, mediação de conflitos no espaço escolar e violências na escola, além de ações para sistematização de dados referentes à violência escolar, visa desenvolver uma cultura dos direitos humanos nas escolas públicas estaduais mineiras.

Em 2016 foi lançado o Programa de Convivência Democrática no ambiente escolar (PCD), carro-chefe da CEDHC. Ação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o PCD estrutura-se em torno dos princípios da intersetorialidade, buscando uma nova forma de gestão pautada em mais democracia e participação social, da territorialidade, levando em conta a relação do sujeito com o território, e, por fim, da centralidade dos sujeitos, encarados como dotados de autonomia, podendo construir processos de ensino e aprendizagem coletivamente. (MINAS GERAIS, 2016).

Além disso, conta com três eixos: gestão democrática e participação social, fomentando ações de participação e interação da comunidade escolar e seu entorno; ações educativas, com a instituição de um Sistema on-line de registro de situações de violência nas escolas; e formação continuada, com a previsão de cursos em Educação em Direitos Humanos e Mediação de Conflitos para profissionais da Educação.

Esses eixos são materializados por cada escola no processo de elaboração de um Plano de Convivência Democrática no Ambiente Escolar, que, após a instituição de uma comissão representativa, é elaborado tendo como base um diagnóstico e a definição de ações pedagógicas. Assim, se é verificada a prevalência de determinado tipo de violência escolar, por exemplo, a LGBTfóbica entre os estudantes, devem ser propostas ações educativas objetivando o debate do problema e sua solução.

O PCD conta ainda com um sistema online de registro de situações de violência nas escolas, por meio do qual os gestores podem registrar e acessar dados que servirão de insumo para o direcionamento das ações educacionais. Nesse sistema, é possível classificar a situação de violência quanto à motivação do ato (por exemplo, por racismo ou LGBTfobia) e sua forma de manifestação. No longo prazo, isso possibilitará o desenvolvimento de políticas públicas mais focalizadas e assertivas.

No tópico seguinte, busca-se construir um panorama da atuação do movimento LGBT brasileiro, evidenciando como sua articulação com o Poder Público tem sido crucial na elaboração de políticas públicas de combate à LGBTfobia.

### **3.1.2 Um olhar sobre o movimento LGBT no Brasil**

As mobilizações e o reconhecimento dos coletivos LGBT pela sociedade civil inserem-se no contexto de emergência dos novos movimentos sociais, como colocado por Gohn (2007). Esses coletivos procuram pautar a urgência de práticas sociais voltadas à garantia de uma cidadania sem exceções, reafirmando a necessidade de políticas e leis que assegurem a igualdade de

direitos e o combate ao machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia, que causam diferentes formas de violência. (SILVA, 2018).

Além das questões da afirmação de direitos e do combate às violências, o movimento LGBT orientou sua ação política também no sentido de melhor delimitar um sujeito político de representação. O movimento, ao longo do tempo, foi deixando de se ater apenas à população homossexual masculina e passando a abarcar também outras identidades sexuais, como as lésbicas e as travestis. (SILVA, 2018). Observando a trajetória do movimento ao longo da história brasileira, é possível destacar avanços, como a formalização de programas governamentais voltados à população LGBT, mas também há desafios e contradições, como veremos a seguir.

No final dos anos 1970 surgia no Brasil o movimento homossexual, como era chamado na época. Correspondendo ao período histórico de abertura democrática, o movimento concentrava-se principalmente no eixo São Paulo-Rio de Janeiro e apresentava forte inflexão antiautoritária. Durante os anos 1980, a atuação do movimento passa a ser mais pragmática e a contar com menor resistência à institucionalidade. (FACCHINI, 2009).

A partir dos anos 1990, o movimento parece se deslocar “das margens ao centro” (FACCHINI, 2009, p. 138). O movimento LGBT, em contraste com outros movimentos que perdem visibilidade no período, cresce em quantidade de coletivos que se espalham por todo território nacional, a partir de uma diversidade de formatos institucionais, ampliando a visibilidade do movimento e de suas pautas. Como nos aponta Facchini (2009),

A ampliação da visibilidade social se dá basicamente pelo debate público em torno de candidaturas e projetos de lei; pela adoção da estratégia da visibilidade massiva através da organização das Paradas do Orgulho LGBT; e pela incorporação do tema de um modo mais “positivo” pela grande mídia, seja pela inserção de personagens em novelas, seja em matérias de jornais ou revistas que incorporam LGBT como sujeitos de direitos. (FACCHINI, 2009, p. 139).

Junto a uma crescente preocupação com a questão da sexualidade, começa a emergir na agenda política brasileira as primeiras iniciativas do que viriam a ser as ações afirmativas, tendo como foco recortes populacionais como as mulheres, os negros e as LGBT. (FACCHINI, 2009). Como pontua a autora, esse processo se relaciona basicamente às temáticas de direitos humanos e saúde, com grande influência da visibilidade alcançada pela

epidemia do HIV/Aids. Assim, as primeiras políticas públicas brasileiras que tinham como público-alvo os homossexuais orientaram-se para o combate ao HIV/Aids. (FACCHINI, 2005).

No ano de 1996, o Brasil lança o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), que definia as diretrizes de atuação estatal no campo dos direitos humanos, com o empenhamento de esforços para a garantia dos direitos civis e políticos. Segundo Facchini (2009), esse foi o primeiro documento oficial do Brasil a reconhecer publicamente homossexuais no campo da promoção dos direitos humanos. O documento posiciona a homossexualidade no conjunto de grupos em situação mais vulnerável, chegando a propor a incorporação da não-discriminação por orientação sexual na Constituição, o que nunca chegou a acontecer. (DANILIAUSKAS, 2010).

Com nova versão lançada em 2002, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II) passa a englobar também direitos econômicos, sociais e culturais, com a inclusão de algumas ações direcionadas a LGBT. (GOHN, 2007; FACCHINI, 2009). Segundo Daniliauskas (2010), o escopo do que seriam os direitos LGBT é ampliado, contando com

(..) tópicos específicos dentro da seção Garantia do direito à liberdade: orientação sexual e gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais – GLTTB. Propostas de não-discriminação por orientação sexual também figuram em outras seções como: adoção e guarda de crianças e adolescentes; discriminação no trabalho; e, nas políticas de combate, prevenção, tratamento e assistência em relação ao HIV/AIDS. (DANILIAUSKAS, 2010, p. 2).

Além disso, enquanto o PNDH I se referia a homossexuais, o PNDH II passa a citar gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais, abrangendo todas as identidades sexuais e de gênero reivindicadas pelo movimento LGBT, que participou dos debates da versão preliminar do programa, por meio da ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros, primeira rede nacional do movimento, fundada em 1995 – e outras entidades. (DANILIAUSKAS, 2010; FACCHINI, 2009).

No que tange à educação, o PNDH II sugere apoiar a capacitação de profissionais de educação e operadores do direito para a promoção da compreensão sobre as diferenças individuais, visando a eliminação dos estereótipos depreciativos com relação às LGBT e incentivar programas para a resolução de conflitos relacionados à orientação sexual, com o objetivo de

prevenir violências, tanto no âmbito familiar quanto no escolar. (DANILIAUSKAS, 2010).

A partir de 2003, um novo impulso para a articulação entre o movimento LGBT e direitos humanos é observado com a criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) no âmbito federal e com a incorporação à sua estrutura do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), criado em 2001, como instância de participação social. Além disso, esse período contou ainda com a designação de um grupo de trabalho para formulação de um plano de combate à homofobia, dando origem ao Programa Brasil sem Homofobia, lançado em 2004, com um formato interministerial. (FACCHINI, 2009; DANILIAUSKAS, 2009).

O Programa Brasil Sem Homofobia é projetado com o objetivo de “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (BRASIL, 2004, p. 11). Conforme Facchini (2009), “sua implementação previa a criação de comitês técnicos e grupos de trabalho no interior de ministérios e/ou secretarias com a participação de ativistas”, o que “remete a duas noções que se tornam recorrentes no vocabulário das políticas públicas brasileiras neste começo de século: transversalidade e intersetorialidade”. (FACCHINI, 2009, p. 136/137). Entretanto, é importante destacar que as noções de intersetorialidade e transversalidade que deveriam pautar a condução da política “coexistem com definições um tanto quanto essencializadas acerca dos grupos ou segmentos populacionais beneficiados” (FACCHINI, 2009, p. 137).

Dentro do programa de ações do Brasil sem Homofobia, destaca-se a educação, que aparece em tópico específico – “V Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2009, p. 22). De forma geral, propõe a elaboração de diretrizes para orientar os sistemas de ensino na implementação de ações de não-discriminação por orientação sexual, sendo previstas, por exemplo, cursos de formação inicial e continuada para os professores sobre a temática da sexualidade, formação de equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, preparação de materiais educativos sobre orientação sexual e



homofobia e divulgação de informações científicas sobre a sexualidade humana. (BRASIL, 2009).

Em 2008 acontece a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, evento que marca a mudança da nomenclatura usada para o movimento, que passa de GLBT para LGBT, na justificativa de proporcionar maior visibilidade às lésbicas. Até 1993, o termo usado era MHB – Movimento Homossexual Brasileiro – a partir de 1995 há uma série de alterações na sigla, primeiro de forma a explicitar a identidade sexual das lésbicas e, nos anos seguintes, para incluir as demais denominações: em 1997 é acrescentado o termo “travestis” e em 2005, os termos “bissexuais” e “transexuais”. (FACCHINI, 2009).

Com base nas resoluções dessa Conferência, em 2009, é lançado o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT. Como aponta Daniliauskas (2010), “o plano em questão foi elaborado com a participação de milhares de pessoas nos diversos municípios e estados”. (DANILIAUSKAS, 2010, p. 5). Segundo esse autor, o próprio nome do plano representa um avanço em relação ao programa Brasil sem Homofobia, por exemplo, pois o foco é deslocado para uma perspectiva mais ampla, abraçando todas as identidades da sigla. Dentre as diretrizes específicas para a educação, pode-se destacar a inserção da temática LGBT no sistema educacional de forma a promover o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero e a garantia de acesso e permanência a estudantes LGBT em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo vedadas quaisquer formas de discriminação. (DANILIAUSKAS, 2010).

A partir de uma série de conferências realizadas entre o movimento LGBT e o governo brasileiro, em 2010, é lançado o PNDH III. Essa última versão representa um avanço e se destaca, segundo Daniliauskas (2010), pelo aprofundamento da temática LGBT, que aparece

[...] permeando diversos eixos, diretrizes e objetivos do programa e ainda conta com a nomeação/designação dos ministérios e secretarias do governo federal responsáveis ou parceiros por implementar tais ações. A transversalidade não se dá somente na estrutura do documento, mas também no modo como orientação sexual é correlacionada com outras formas de discriminação e desigualdades. Essa forma de incorporar a perspectiva da diversidade sexual faz sentido ao considerar que todas as pessoas necessariamente têm um sexo, raça/etnia, sexualidade, idade etc,

sendo que, essas características ou marcadores sociais são passíveis de discriminação e desigualdade. (DANILIAUSKAS, 2010, p. 3).

Conforme conclui Rocha (2017), o movimento LGBT brasileiro conseguiu materializar muitas conquistas, em diversos aspectos, em um contexto, muitas vezes, desfavorável, entretanto, apesar dos avanços, ainda existe um longo percurso em busca da visibilidade e da cidadania. (ROCHA, 2017). No entanto, sua história de atuação é marcada pela luta em torno de categorias que acabam sendo utilizadas para oprimir sujeitos com práticas e desejos relacionados ao gênero e à sexualidade que conflitam com a heteronormatividade. (FACCHINI, 2009).

Nesse sentido, conforme Judith Butler, é necessária uma atitude crítica de desnaturalização da ideia de um sujeito político uniforme e portador de uma essência previamente dada, em um exercício que reconheça, ao mesmo tempo, a contingência da construção de sua identidade e as exclusões sociais que constituem a trajetória social desses sujeitos. Dessa maneira, será possível avançar em direção a um movimento que, de fato, provoque rupturas estruturais, na medida em que deixa de atuar somente nos termos da matriz heterossexual, que oprime através da fixação e da estigmatização de identidades. (BUTLER, 1998; 2002).

No próximo tópico, é jogada luz sobre o atual contexto político brasileiro, no intuito de verificar como movimentos conservadores têm atuado em conjunto para deter todos esses avanços conquistados tanto por movimentos ligados diretamente aos direitos humanos quanto pelo movimento LGBT.

### **3.2 Gênero e sexualidade na escola, pode?**

Tomar a escola como uma arena cultural significa compreendê-la como um espaço onde diferentes sujeitos e modos de significação do mundo dialogam e se confrontam, aí se incluem múltiplos sentidos para a vivência do gênero e da sexualidade experimentados pelos sujeitos. Em muitos casos, essa diversidade de sentidos e experimentações pode resultar em violências, tendo em vista as perspectivas de negação ou falso acolhimento das diferenças que existem na escola. (BORTOLINI, 2011).

Uma primeira perspectiva é a que nega a existência da diferença: os educadores tendem a invisibilizar as diferenças sexuais e de gênero na escola, por meio de discursos e práticas universalizantes que minimizam a importância da diversidade sexual. (BORTOLINI, 2011). Outra perspectiva é a que procura assimilar as diferenças, de tal forma que os sujeitos percebidos como destoantes do “padrão” são obrigados “a se despir de suas diferenças e se adequarem à norma”. (BORTOLINI, 2011, p. 34).

Essa visão pressupõe que a cultura escolar, a despeito de suas regras de caráter autoritário ou excludente, está acima do aluno ou da aluna, de modo que eles devem se adaptar. Daí decorrem processos altamente disciplinarizantes voltados à regulação dos corpos no espaço escolar, nota-se uma grande preocupação com os jeitos de vestir, de falar, de andar, de cruzar as pernas, de usar o cabelo. (BORTOLINI, 2011).

Em uma outra perspectiva, as “minorias sexuais” são aceitas, contanto que sua inclusão não acarrete em ameaças ao binarismo de gênero que sustenta a heteronormatividade. Na visão dita aditiva, as questões de grupos minoritários são adicionadas às práticas curriculares, sem alterar, no entanto, o modo opressivo como age a escola. Bortolini diz que “essa perspectiva trabalha na lógica do reconhecimento e da inclusão do ‘outro’, mas sem questionar as estruturas que produzem as desigualdades e que determinam quem é o ‘outro’ a ser incluído”. (2011, p. 35).

Dessa maneira, o cotidiano escolar contribui para reforçar a heterossexualidade como norma, uma vez que, em nenhuma dessas perspectivas há o debate ou a problematização das relações de poder que permeiam a escola. Termos pejorativos como “veado”, “sapatão” ou “mulherzinha” aparecem recorrentemente na linguagem dos atores sociais na escola, marcando os corpos que diferem das normas e padrões definidos pelos grupos dominantes. (JESUS, 2015). Tendo isso em vista, é importante empreender um esforço na compreensão de como a temática da diversidade sexual e de gênero é tratada em documentos oficiais que norteiam as ações educativas.

O primeiro documento oficial que abriu possibilidades para a apresentação e discussão da temática da sexualidade na escola foram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997). Esse documento

introduz a “Orientação Sexual” como tema transversal a ser trabalhado ao longo de todo o ciclo da escolarização, tendo em vista o crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e o risco da contaminação pelo HIV. (ALTMANN, 2001).

É importante salientar que, nos PCNs, a orientação sexual é tomada como sendo um trabalho sistematizado de educação sexual, de caráter informativo, não em seu sentido de condicionamento do desejo sexual. O que, de certa forma, está em consonância com a visão de sexualidade que perpassa o documento, entendida com um dado da natureza, algo sobre o qual os jovens precisariam ser informados. (ALTMANN, 2001).

Como aponta essa autora, “fala-se em ‘necessidade básica’, ‘em potencialidade erótica do corpo’, ‘em impulsos de desejo vividos no corpo’” (ALTMANN, 2001, p. 580; BRASIL, 1998, respectivamente, p. 317, 295, 319 e 321). A partir desses trechos, é possível notar o caráter biologizante que cerca a noção de sexualidade dada pelos PCNs, dentro de uma perspectiva reguladora e normalizadora, em prejuízo da promoção de uma adequada problematização da sexualidade, levando em conta sua construção histórica. (ALTMANN, 2001).

Em 2001 foi instituído outro importante documento para o campo educacional, o Plano Nacional da Educação (PNE), que vigorou até 2010. Em seu último ano, foi encaminhado um projeto de lei para aprovação de um novo PNE para o decênio 2011-2020, em que se colocava a preocupação com o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar. (MARCON, 2016).

No entanto, este foi aprovado em 2014, sem a inclusão de uma discussão a respeito dessas temáticas. Como apontado no próprio documento, o “Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”” (BRASIL, 2014, p. 22).

Importa destacar que somente nessa única referência aparecem os termos “gênero” e “orientação sexual” no documento. Segundo Marcon, isso aconteceu devido à atuação de “políticos altamente conservadores e calcados

em convicções morais e religiosas defendendo propostas voltadas à patologização das sexualidades não heterossexuais”. (2016, p. 293).

Já no ano de 2017, ainda era possível notar a influência de visões religiosas na aprovação de documentos voltados para a educação. Como apontado por Murta, “o (des) governo ou o “governo do golpe” de Michel Temer ao propor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua versão final, deixou de fazer menção a tais questões” (2018, p. 4), atendendo a pleitos da bancada religiosa. Esta versão foi aprovada no dia 22 de dezembro de 2017, através da Resolução CNE/CP nº 2, que institui a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Para compreender os porquês do sumiço dos termos e das discussões relacionados a gênero e sexualidade dos documentos oficiais que norteiam as ações do setor educacional brasileiro, é preciso lançar olhar sobre uma complexa articulação de visões e práticas dentro do campo dito conservador, que deu impulsionamento ao chamado Movimento Escola sem Partido (MESP).

Esse movimento se apresenta como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” e propõe medidas de cerceamento da liberdade de expressão de professoras e professores em sala de aula, por serem consideradas opiniões impróprias que visam a “doutrinação ideológica” dos estudantes. (MIGUEL, 2016).

No Brasil, os discursos conservadores se originam da conjugação de pensamentos existentes entre a corrente ultraliberal libertariana, o fundamentalismo religioso e o anticomunismo. A perspectiva libertariana preconiza, dentre outras coisas, que toda situação oriunda dos chamados mecanismos de mercado é justa por natureza, por mais que pareça produzir efeitos de injustiça social. (MIGUEL, 2016).

O fundamentalismo religioso tornou-se uma força política relevante a partir dos anos 1990, com a eleição de pastores neopentecostais a cargos do Legislativo. Frequentemente, utiliza-se o termo “bancada evangélica” para se referir a esses deputados e deputadas, mas essa expressão deixa de fora setores católicos conservadores também atuantes no Congresso e ignora diferenças entre as denominações protestantes. Conforme Miguel, “o fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada

que anula qualquer possibilidade de debate”. (2016, p. 593). Temas como o aborto e o combate à homofobia são objetos constantes de oposição da bancada fundamentalista, que se alia a outros setores conservadores da sociedade, como os ruralistas e os defensores do armamento. (MIGUEL, 2016).

Por fim, o anticomunismo, que parecia superado com o fim da Guerra Fria, volta a se inserir no contexto político, desta vez, por meio de um processo de disseminação de um pânico moral contra inimigos representados por Hugo Chávez, na Venezuela, e Lula, aqui no Brasil. Esse movimento buscou associar à figura do ex-presidente brasileiro e ao seu partido político, o Partido dos Trabalhadores (PT), a ideia de que são comunistas que estariam atentando contra a democracia, a despeito das ações notadamente centristas do PT enquanto esteve no poder. (MIGUEL, 2016).

Foi da articulação dessas três vertentes abertamente conservadoras que foram fundadas as bases para a visibilidade e expressão parlamentar do MESP. Em sua origem, o movimento focava apenas no temor da “doutrinação ideológica marxista”, mas passou a mirar também sobre os papéis sexuais e de gênero, aliando-se à bancada fundamentalista na defesa da autoridade da família sobre as crianças. Dessa maneira, é minada a discussão política de gênero e sexualidade que, passando para um terreno aparentemente moral, permanece intocável pela instituição escolar, cabendo apenas às instituições religiosa e familiar levar à cabo esse debate. (MIGUEL, 2016).

Até o ano de 2016, havia uma série de projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional encabeçados pelo Escola sem Partido e seus apoiadores presentes nas bancadas ruralista e fundamentalista. Para se ter uma ideia, os projetos denominados PL 7180/2014 e o PL 7181/2014, de autoria de um deputado ligado à Assembleia de Deus, pretendem instituir “os valores de ordem familiar têm precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, sendo vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas” nos PCNs e na LDB. (MIGUEL, 2016).

Já o PL 1859/2015, de um deputado da frente católica, coloca que a educação não poderá desenvolver políticas de ensino que, ao menos, toquem nos termos “gênero” ou “orientação sexual”, também visando alterar a LDB. De

autoria desse mesmo deputado, o PL 867/2015 enseja instituir o “Escola sem Partido” nas escolas brasileiras, prevendo canais de denúncia dos estudantes em todos os níveis de ensino contra a suposta “doutrinação marxista” dos professores em sala de aula. (MIGUEL, 2016).

Nessa mesma linha, um projeto mais recente, o PLS 193/2016, de autoria de um pastor da Igreja Batista, também objetiva incluir o “Programa Escola Sem Partido” nas diretrizes e bases da educação nacional. Segundo esse projeto, a crença religiosa dos estudantes deve ser protegida de quaisquer perspectivas de mundo diferentes daquelas privilegiadas em seu ambiente doméstico. (MIGUEL, 2016).

Conforme Miguel, essas iniciativas se tratam “[...] de projetos de criminalização da docência, entendida em seu sentido mais profundo – o estímulo ao pensamento crítico e à capacidade de reflexão autônoma” (MIGUEL, 2016, p. 614). A concepção de educação que permeia a visão do Movimento Escola sem Partido, e que está por trás de todas essas iniciativas parlamentares, nega, portanto, tanto o sentido republicano da escola, materializado na pluralidade de sujeitos e visões de mundo em seu interior, quanto o direito dos estudantes de se informarem e se orientarem livremente, a partir do contato com diversas opiniões e manifestações, no seio de uma sociedade democrática.

Ainda, ao serem vetadas as discussões de gênero e sexualidade na escola, qualquer questionamento quanto aos papéis sexuais é evitado, impedindo o devido combate a violências contra a diversidade sexual e de gênero que acabam ocasionando no feminicídio e no assassinato ou suicídio de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e todos aqueles que não se encaixam no padrão binário da heteronormatividade.

Além disso, o Escola sem Partido se trata de uma visão pautada em concepções morais particulares que não encontram respaldo científico, por outro lado, as discussões de gênero e sexualidade não são novas, constituindo um campo de estudos iniciado nos EUA na década de 1960, e que chega no Brasil, em meados de 1990. Assim, a atuação do MESP revela também um atentando contra a produção de conhecimento científico.

Essa onda conservadora, representada pelo MESP e seus apoiadores fundamentalistas no Congresso, bem como as noções biologicistas que

fundamentam documentos como os PCNs, podem ser compreendidos pelo entendimento da sexualidade e do gênero como dispositivos ou tecnologias sociais. Nos termos de Michel Foucault (1984) e Teresa de Lauretis (1987) uma tecnologia social se trata de um dispositivo conceitual, cognitivo, afetivo, organizativo, impositivo de controle das práticas sociais, de forma a satisfazer interesses políticos de grupos dominantes no poder.

Foucault (1984, 1997) nos coloca que a sexualidade é construída na cultura de acordo com os objetivos da classe dominante, tratando-se de um dispositivo histórico que consiste em um conjunto de técnicas de regulamentação e proibição, ditadas e executadas por autoridades religiosas, legais e científicas. Ainda segundo esse autor, o exercício do poder consiste em “conduzir condutas”, isto é, estruturar o campo de ações possíveis dos outros.

Assim, por exemplo, a Igreja ao falar do tema da sexualidade ou do sexo exigia sua confissão, concebendo-o como pecado; a Medicina, pelo viés do desvio, tratava toda forma de vivência da sexualidade que fugia à norma, como doença; a Justiça, por sua vez, punia os desvios de conduta da norma como crime, e a Pedagogia, contribuía com práticas e métodos que visavam ao disciplinamento dos corpos na escola. (ALTMANN, 2001).

Para Lauretis (1987), o gênero é uma representação sociocultural de cada indivíduo em termos de uma relação social preexistente ao próprio indivíduo e predicada sobre a oposição conceitual-estrutural dos dois sexos ‘biológicos’. Segunda essa visão, embora haja variações de uma cultura para outra, qualquer sistema do gênero está sempre intimamente ligado a fatores políticos e econômicos em cada sociedade. (LAURETIS, 1987). Sob essa ótica, tanto a sexualidade quanto o gênero são chaves da individualidade, da privacidade, “dando acesso à vida do corpo e à vida da espécie, permitindo o exercício de um biopoder sobre a população”. (ALTMANN, 2001, p. 578).

Dentro desse entendimento, Guacira Lopes Louro também nos coloca que a escola é uma entre várias instâncias sociais que, colocando em prática variadas tecnologias de governo, determinam aos sujeitos as formas legítimas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero. (LOURO, 1999. p. 25-26).



A partir disso, é possível tomar as ações do Escola sem Partido, em aliança com setores como o fundamentalista, o ruralista e o de defesa do armamento no Parlamento brasileiro, sobretudo aquelas voltadas ao campo educacional, como uma forma de barrar os avanços conquistados pelos movimentos sociais ligados à diversidade sexual e de gênero, como o LGBT, em uma tentativa de manutenção das estruturas vigentes de poder, que perpetuam o machismo e a LGBTfobia e silenciam as inúmeras violências disso decorrentes.

## **4 A EXPERIÊNCIA DOS CORPOS NA ESCOLA: UMA INVESTIGAÇÃO EM CAMPO**

Neste último capítulo são apresentados a metodologia utilizada na pesquisa, uma breve descrição do campo e a análise dos resultados encontrados. De uma forma geral, pode-se dizer que a experiência dos corpos na escola perpassa por um controle institucional fortemente pautado pelo heterossexismo, como já apontado pela bibliografia nas seções anteriores. Pode-se dizer ainda que a postura geral da escola foi de se defender, a partir da negação da existência do problema do preconceito contra diversidade sexual e de gênero em seu espaço. Isso ficará mais claro nos tópicos seguintes.

### **4.1 Nota metodológica**

Esse estudo adota uma abordagem qualitativa de aproximação do objeto, na medida em que objetiva o aprofundamento da compreensão de um grupo social sobre determinada questão, como nos coloca Gerhardt (2009, p. 32):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas, nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Já Minayo (2002, p. 22) elucida que a pesquisa qualitativa trata de significados, crenças, valores e atitudes, correspondendo “a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Assim, a atenção se volta para a compreensão de um fenômeno social, a partir da apreensão dos sentidos dados pelas pessoas a determinadas questões. Para tal, não interessa, por exemplo, o tamanho da amostra, contanto que ela seja capaz de fornecer

novas informações sobre um tema e que permita um olhar analítico aprofundado.

Diante do exposto, pode-se dizer que o interesse dessa pesquisa recai sobre os significados que os atores sociais, estudantes e professores, atribuem a suas ações no cotidiano escolar, com o propósito de desenvolver reflexões sobre o tema do preconceito contra diversidade sexual e de gênero na escola, pautadas nas principais discussões de gênero e sexualidade pertinentes à análise.

Do ponto de vista da classificação quanto aos seus objetivos, este trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória, no sentido de tornar o problema da LGBTfobia no ambiente escolar, ainda pouco estudado, mais explícito, e descritiva, ao mesmo tempo em que busca descrever como esse fenômeno se expressa na escola selecionada. Assim, foi realizado um estudo de caso, por meio da escolha de uma escola específica para se desenvolver o trabalho de campo para coleta dos dados. Segundo Minayo (2002), o campo pode ser entendido como o recorte feito pelo pesquisador em termos de espaço, que representa uma realidade empírica que deverá ser compreendida a partir das concepções teóricas que estruturam os objetivos da análise.

Em um estudo de caso, não é objetivo do pesquisador intervir sobre o objeto estudado, mas tão somente revelar suas características, tais quais percebidas por ele, logo “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”. (FONSECA, 2002, p. 33).

Foram utilizadas três técnicas de coleta de dados qualitativos na pesquisa de campo: a observação participante do cotidiano escolar, as entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores e o grupo focal com estudantes LGBT. Segundo Gil (2012), a observação participante trata-se de participação real do conhecimento na vida da comunidade, grupo ou situação determinada. Até certo ponto, o observador assume o papel de membro do grupo, compartilhando rotinas habituais da instituição investigada. As principais vantagens desse método referem-se ao rápido acesso proporcionado a dados sobre situações em que os membros se encontram

envolvidos e à possibilidade de captação de palavras, gestos e símbolos que acompanham o comportamento dos observados.

Dentro dessa perspectiva, essa técnica se alinha aos fundamentos da teoria simbólico-interacionista, sobre a qual buscou-se estruturar o olhar analítico durante a imersão no campo. Nos termos de Casagrande (2016, p. 395), “o processo de formação dos significados é social e depende de situações interativas entre os sujeitos da educação”. Assim, “a compreensão da realidade do mundo pressupõe a análise das ações e das interações dos sujeitos como seres implicados na investigação” (CASAGRANDE, 2016, p. 383). Por meio da lente simbólico-interacionista, busca-se captar falas, expressões e gestos dotados de significação, descartando aqueles desprovidos de intencionalidade comunicativa, como se extrai dos escritos de G. H. Mead, considerado o precursor dessa corrente teórica

Mead atribui à comunicação, enquanto interação simbólica, um papel central na emergência e na evolução do indivíduo e da sociedade. Entende que no gesto reside o princípio originário da comunicação humana. Por isso, ele diferencia os gestos simples dos gestos significativos, aqueles gestos carregados de significado. (CASAGRANDE, 2016, p. 383).

Assim, por meio da observação participante, foi possível apreender elementos relacionais e comunicativos que carregam intenções subjetivas e que revelam um certo sentido para a ação dos estudantes, procurando focar nas falas e gestos mais simbólicos, dotados de significado. Nesse sentido, no que tange a identificação de práticas LGBTfóbicas na escola, os elementos dotados de significação e intencionalidade nas relações entre os estudantes, alvo da atenção durante a imersão no campo, referem-se, nos termos de Junqueira, a

(...) dispositivos heteronormativos e práticas disciplinares relacionados à edificação e à salvaguarda de valores e regimes de verdade heteronormativos, bem como de relações de poder heterocêntricas e de processos de (des) classificação, hierarquização e estruturação de privilégios heterossexistas. (JUNQUEIRA, 2013, p. 493).

A imersão no campo se deu no período compreendido entre 18/09/2018 e 26/10/2018, foram observadas aulas das disciplinas de Filosofia, Geografia, Português, Inglês, Biologia, Química, História e Educação Física, em cinco turmas diferentes, todas do Ensino Médio, além dos momentos de intervalo.

Com isso, foi possível coletar informações o suficiente para direcionar as entrevistas feitas com os estudantes e professores na fase seguinte.

A técnica de entrevistas, por sua vez, possibilitou “obter informes contidos na fala dos atores sociais”, além disso, não se trata de uma conversa despreziosa e sim “meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa, que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. (MINAYO, 2002, p. 57).

Por meio das entrevistas, buscou-se problematizar junto aos atores, aspectos considerados relevantes captados durante a observação do cotidiano escolar, objetivando extrair dados relativos “aos valores, às atitudes e às opiniões” (Minayo, 2002, p. 58) dos estudantes e professores sobre a questão da diversidade sexual e de gênero e formas de preconceito a ela relacionados. A estrutura das entrevistas contou com questões referentes à convivência intraescolar, ao ambiente educativo e às percepções dos atores quanto à diversidade sexual e de gênero e práticas preconceituosas no contexto escolar.

Foram entrevistados dezesseis estudantes (em uma primeira etapa, de pré-teste do formulário, foram entrevistados cinco destes, e, posteriormente, os outros onze restantes). Desse total, dez são do sexo masculino e seis do sexo feminino; quatro se declararam heterossexuais e o restante se declarou com orientação sexual distinta da heterossexualidade, sendo: quatro gays, uma lésbica, uma pansexual, dois bissexuais e quatro com orientação indefinida; quanto à identidade de gênero, dois são transexuais e o restante, cis. Além disso, foram entrevistados dois professores, de Português (sexo masculino, cis e gay) e Matemática (sexo feminino, cis e heterossexual), e um profissional encarregado da parte de orientação e supervisão pedagógicas (sexo feminino, cis e bissexual).

Por fim, a utilização do grupo focal com estudantes LGBT objetivou apreender padrões experienciados pelos sujeitos na escola no que diz respeito à influência do preconceito contra diversidade sexual e de gênero em suas vivências dentro da escola. Para Gaskel (2002, p. 79), “os grupos focais propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes” (apud Trad, 2009, p. 780), possibilitando a coleta de informações que ajudam na compreensão de percepções, crenças e atitudes sobre esse tema. Sua aplicação nessa pesquisa se justifica como técnica complementar às

observações participantes e às entrevistas, na medida em que proporcionam “uma oportunidade de gerar dados que são bons candidatos à análise pela abordagem do interacionismo simbólico, que enfatiza a construção ativa do significado” (BARBOUR, 2009, p. 62). Do grupo focal participaram dez estudantes, que se declararam com orientação sexual distinta da heterossexual. Em um primeiro momento, o grupo foi dividido em dois, onde foram debatidos, por um deles, a temática de sexualidade e orientação sexual e, pelo outro, a temática de gênero, expressão e identidade de gênero. Após isso, todos foram convidados a debater em conjunto questões referentes ao preconceito contra diversidade sexual e de gênero na escola e o papel da instituição diante da questão.

Para fins de análise dos dados coletados, ensejando compreender como as dinâmicas relacionais influenciam na convivência intraescolar e nas vivências/expressões da diversidade sexual pelos estudantes LGBT dentro da escola, foi estruturado um quadro analítico, a partir dos princípios de convívio democrático definidos no módulo de “Convivência Democrática” da política federal “Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade – inclusão e exclusão social”, datada do ano de 2007. (BRASÍLIA, 2007).

Segundo esse programa, o convívio democrático se pauta nos seguintes princípios: (a) diálogo e incentivo ao pluralismo de ideias e identidades, baseando-se no respeito, na tolerância, no reconhecimento e na valorização das diferenças e das diversidades; (b) ação cooperativa e interação entre diferentes, pressupondo o respeito mútuo, a solidariedade e o trabalho conjunto entre os estudantes no desenvolvimento das atividades educativas, apesar das diferenças e, por fim; (c) inclusão e participação ativa, tomando como fundamental a inclusão de todos na busca por soluções para os conflitos cotidianos e na construção de valores de ética e cidadania que permeiem as relações intraescolares, a partir do envolvimento direto com movimentos e coletivos. (BRASÍLIA, 2007).

A partir desses três componentes, foi possível estabelecer o modelo analítico, ilustrado pelo quadro da página seguinte, sobre a convivência democrática no ambiente escolar que orientou, sobretudo, a dinâmica de observação, mas também as entrevistas e o grupo focal e a análise dos dados,

visando a proposição de reflexões sobre a convivência intraescolar e as vivências e trajetórias LGBT na escola.

## QUADRO 2 – MODELO ANALÍTICO: ASPECTOS DO CONVÍVIO DEMOCRÁTICO, SOB A ÓTICA DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Dimensão	Subdimensão	Variáveis
1 Diálogo pela diversidade (incentivo ao pluralismo de ideias e identidades)	1.1 Escuta e acolhimento	1.1.1 Recepção de casos de preconceito/discriminação
		1.1.2 Encaminhamento de casos de preconceito/discriminação
		1.1.3 Resolução dos casos de preconceito/discriminação
		1.1.4 Discussão dos casos de preconceito/discriminação
		1.1.5 Postura geral do corpo profissional
	1.2 Atividades de diálogo ou debate fomentadas pela escola	1.2.1 No currículo/discussões em salas de aula
2 Ação cooperativa e interação entre diferentes	2.1 Na sala de aula	1.2.2 Extra currículo/discussões interclasses/contextos mais amplos que envolvem toda a escola
		2.1.1 Mapa de sala
		2.1.2 Trabalhos e atividades coletivas
		2.1.3 Conformação dos grupos
	2.2 Nos intervalos	2.1.4 Situações de violências
		2.2.1 Quem anda com quem
3 Inclusão e participação ativa	3.1 Representação e atuação discente	2.2.2 Situações de violências
		3.1.1 Existência de coletivo estudantil
		3.1.2 Natureza das atividades desenvolvidas
		3.1.3 Pautas LGBT
		3.1.4 Apoio institucional
		3.1.5 Adesão pelos estudantes
3.1.6 Participação estudantil em instâncias colegiadas		

Fonte: Elaboração própria. Construído com base no “Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade – inclusão e exclusão social” (BRASÍLIA, 2007).

### 4.2 Descrição do campo

O campo foi realizado em uma escola estadual pública localizada na região central da cidade de Belo Horizonte, capital mineira. A escola é frequentada por estudantes de diferentes localidades e situações socioeconômicas e é reconhecida pela diversidade sociocultural, racial, de gênero e sexual de seu alunado. A instituição funciona nos turnos matutino e vespertino, em duas unidades, com turmas de Ensino Médio regular e integral, atendendo a um contingente de cerca de 2000 estudantes.

A gestão escolar é composta por um cargo de direção e três cargos de vice direção, contando ainda com três cargos de supervisão e orientação

pedagógicas. A pessoa responsável pela direção fica sempre na unidade 1, enquanto as pessoas responsáveis pela vice direção circulam ora na unidade 1 e ora na unidade 2.

A chamada unidade 1, que funciona na modalidade de ensino integral e integrado, possui uma estrutura física maior, contando com vigias em seus dois portões de entrada e saída, durante todo o período de aulas, compreendido entre 7h30 e 17h30, contando com funcionários disciplinadores que inspecionam o ambiente escolar durante os turnos, tanto na área externa quanto na área interna. Para adentrar na unidade, é necessário passar por um porteiro que coleta a assinatura e pergunta sobre o motivo para se visitar a escola. O uso de uniformes pelos alunos é obrigatório na entrada, que conta com muros relativamente baixos, não sendo difícil observar estudantes sentados no muro ou conversando com alguém do lado de fora, ou até mesmo pulando para fora do prédio.

Em seu espaço interno, nota-se fotografias de ex-patronos e ex-diretores emolduradas nas paredes, em sua grande maioria, homens brancos; há um grande corredor de entrada, onde estão distribuídas as salas da direção, orientação, sala dos professores, secretarias e salas de reuniões; ultrapassando esse corredor, chega-se a um enorme pátio interno, dotado de árvores, gramados e mesas com bancos; há o refeitório e uma escada que leva ao segundo andar, onde ficam as salas de aula.

Já a chamada unidade 2 possui uma estrutura física bem menor e não conta com vigias ou porteiros em seu interior. Nota-se grande liberdade dos estudantes para sair e voltar para a escola sem ter que passar por um mecanismo de controle. Além disso, poucos são os alunos que vestem uniforme escolar nessa unidade, sendo bastante expressiva a diversidade de estilos conformados pelas diferentes roupas e acessórios usados por eles. As aulas, no turno da manhã, começam às 7h00 e encerram às 11h30 e, no turno da tarde, têm início às 13h00 e fim às 17h30.

Seu espaço interno conta com duas grandes quadras poliesportivas, que atendem tanto aos estudantes dessa unidade como da unidade 1; há um refeitório que é aberto para o pátio interno, um espaço relativamente apertado; o edifício também conta com dois andares, ao longo dos quais se distribuem as salas de aula, sala da vice direção que, quase sempre, está vazia, e sala dos



professores. Essa unidade é cercada por grades, por onde é possível notar constante interação entre os estudantes com vendedores informais que trabalham do lado de fora.

Essas diferenças entre as duas unidades, sobretudo no que diz respeito ao controle do fluxo de pessoas e a obrigatoriedade de uso do uniforme, se desdobram, sobretudo, no processo de construção e afirmação de suas identidades, o que influencia também nos processos de convívio entre eles. Na unidade 1 nota-se menos expressão de diversidade sexual e de gênero do que na unidade 2, onde é possível perceber maior liberdade na expressão da orientação sexual e da identidade de gênero, inclusive uma maior proximidade física entre eles.

### **4.3 A convivência intraescolar: o preconceito pela linguagem e a configuração segregacionista de grupos**

Para analisar os aspectos relacionados à convivência intraescolar, foi utilizado, principalmente a segunda dimensão analítica constante no quadro 2, denominada “Ação cooperativa e interação entre diferentes”. Nesse quesito, buscou-se organizar todos os dados coletados que faziam referência à convivência na escola, analisando-os segundo aspectos como a distribuição dos estudantes em sala, a conformação dos grupos sociais, na sala e nos intervalos, bem como situações de violência. Esse último aspecto foi melhor explicado e desenvolvido no tópico seguinte desse mesmo capítulo, como forma de contribuir na descrição das vivências LGBT na escola. De toda forma elas também são apontadas aqui.

A partir da imersão no cotidiano da escola foi possível notar nas dinâmicas relacionais entre os estudantes em sala de aula a prevalência do uso de gírias e “palavrões”, especialmente em brincadeiras entre os estudantes heterossexuais do sexo masculino. Muitos dos termos utilizados nessas brincadeiras fazem referência, de forma pejorativa, a alguma prática sexual e a figuras maternas, como mães e avós. Além disso, é frequente o uso de termos como “veado” para se referir um ao outro. O uso dessas expressões nas falas desses estudantes são indícios de machismo e homofobia, à medida que são

empregadas com o intuito de classificar e hierarquizar os colegas, em um duplo movimento de rebaixamento do outro e de tudo aquilo que se relaciona com o universo feminino ou gay. Na nota de campo seguinte, isso pode ser constatado:

A aula deveria se iniciar às 16h40, a professora substituta de Filosofia adentra na sala de aula, no entanto, os estudantes continuam conversando entre si, falando alto e interagindo por meio de piadas e brincadeiras. Nessa sala, as carteiras estavam divididas de forma que na frente sentavam-se, em sua maioria, estudantes do sexo feminino: no canto esquerdo, meninas que compunham um grupo mais fechado, o qual não interagia quase nada com o restante da sala e a maioria utilizava uniforme escolar; no canto direito, meninas que expressavam diversidade sociocultural em seu estilo de se expressar, com acessórios como *tops* coloridas, camisetas *tie-dye*, piercings e *dreads*, marcando assim um contraponto em relação ao restante da turma. Atrás, sentavam-se, no canto esquerdo, meninos heterossexuais que conversavam em um tom extremamente alto, por vezes, gritando uns com os outros; no canto direito, junto ao estudante transexual do sexo masculino, um estudante gay e um grupo pequeno de meninas que, durante a aula, ficavam interagindo entre si ou no celular. Me sentei no fundo da sala, bem no meio. Foi possível perceber insinuações sexistas nos comentários desse grupo de meninos do canto esquerdo, tais como: “vou traçar sua vó no meio [sic]”; “pergunta para sua mãe, aquela arrombada [sic]”. Houve uma brincadeira onde eles jogavam uma garrafa de um para o outro, enquanto trocavam xingamentos como “veadinho” e “seu baitola, joga para cá”. (Observação do dia 18/09/2018).

Isso fica evidente também em situação observada em outro dia de aula, nessa mesma turma, onde foi notada a distorção de quaisquer termos ditos pelo professor (assumidamente gay) quando se referia a um filme passado como atividade por estudantes do sexo masculino:

Nessa aula de Português, o professor passava uma atividade relativa ao filme recomendado “Thelma e Louise” no intuito de discutir questões de gênero. Alguns estudantes do sexo masculino, diante das perguntas do professor sobre o filme e suas personagens, traziam brincadeiras onde utilizavam termos como “baitola”, “marica” e “boiola” para se referir a um personagem (heterossexual), nesse filme representado pelo ator Brad Pitt. Em dado momento, o professor constrange esses estudantes dizendo que iriam ficar sem lanche no intervalo que já se aproximava, ao que um deles responde que iria apenas pegar uma banana no refeitório, sendo cortado pela fala de outro estudante, em tom de gozação: “os meninos preferem comer banana mesmo”, em referência ao órgão sexual masculino. Em outro momento dessa mesma aula, enquanto os estudantes respondiam às perguntas passadas pelo professor, uma estudante indaga aos colegas que sentavam perto qual era o nome desse personagem representado por Pitt, obtendo como resposta de um menino “coloca só cowboy veado mesmo”. (Observação do dia 26/09/2018).

Podemos compreender melhor como esses preconceitos trazidos na linguagem relacionam-se a processos de afirmação da própria identidade

heterossexual, sob a luz das colocações de Louro (2004, apud Junqueira, 2013, p. 485):

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos [...] produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade.

Assim, o uso recorrente de termos desqualificantes entre os estudantes do sexo masculino, como apontado por Louro (2004, apud Junqueira, 2013, p. 485) representa um símbolo de reforço do heterossexismo, uma vez que lança mão do emprego de expressões misóginas e homofóbicas em um sentido pejorativo. No entanto, cabe ressaltar que, em nenhum momento, algum desses estudantes se mostrou incomodado com nenhuma dessas brincadeiras, tendo sido comum observar risos e gargalhadas durante esse processo, o que mostra que é comum na socialização entre os estudantes heterossexuais e que não servem a outro propósito a não ser o rebaixamento da identidade sexual gay.

Esse tipo de situação é recorrente na rotina escolar, com brincadeiras, piadas e xingamentos de conteúdo heterossexistas entre os próprios estudantes heterossexuais, como apontado no relato seguinte:

Acontecem várias brincadeiras de alunos heterossexuais contra os próprios heterossexuais com conteúdo machista e homofóbico. Quando isso acontece, acho que também é um caso de homofobia, independente da sexualidade deles. (Entrevista, estudante, 16 anos, cis, gay).

Sobre esse ponto, Daniel Borrillo (2009) nos esclarece que a homofobia reforça “a instauração de um regime binário de sexualidades que se traduz na valorização constante da heterossexualidade em relação à homossexualidade, organizando a hierarquização das sexualidades”. Dessa maneira, as brincadeiras de conteúdo homofóbico entre estudantes heterossexuais podem ser interpretadas como uma prática de reforço indireto da orientação heterossexual como norma, a partir do rebaixamento de tudo o que diz respeito à feminilidade ou à homossexualidade. A fala seguinte traduz esse caráter

compulsório de produção e reprodução da heterossexualidade como norma, a partir de práticas heterossexistas e homofóbicas.

Essas falas representam ainda, nos termos colocados por Abramovay (2002), microviolências e incivildades, que, segundo a autora, contribuem para tornar o ambiente instável, no que diz respeito à sensação percebida de segurança, tornando-o mais propício à possíveis ocorrências de outros tipos de violência, como agressão verbal ou física diretas. Simbolizam também uma violência simbólica, tendo em vista que se constituem como formas indiretas de discriminação contra o sexo feminino e contra a sexualidade homossexual.

Ao longo da imersão, nessa turma da unidade 2, conhecida pela maioria dos estudantes se declarar como LGBT, foi onde se concentrou a maior parte das observações, por constatar que se tratava de um campo rico para a pesquisa. De forma geral, como se vê na nota de campo do dia 18/09/2018, a maioria dos estudantes expressavam bastante diversidade sociocultural no estilo, na comunicação e nas interações, era comum ver alguns deles chegando de skate para assistir às aulas e usando roupas e acessórios étnicos diversos.

Até certo ponto, desconsiderando fatores subjetivos e individuais de cada um, pode-se supor que se trata de uma forma política de marcar simbolicamente uma diferença em relação aos estudantes heterossexuais. Assim, nota-se uma contraposição entre a linguagem preconceituosa utilizada nas interações heterossexuais e a expressão das identidades LGBT nessa sala.

Em algumas entrevistas com estudantes dessa turma foi possível notar uma grande divisão na sala. Enquanto alguns estudantes heterossexuais se recusaram ou desistiram de participar de algumas fases da pesquisa por não quererem debater com alguns estudantes LGBT específicos, nos relatos dos estudantes LGBT tivemos falas como essa:

Eu fico no meu grupo fechado, são minorias. Evito fazer amizades ou ter relações com os meninos heterossexuais da sala, até porque eles são contra a minha existência. (Estudante, 18 anos, cis, lésbica).

Isso é um exemplo de configuração da convivência entre os estudantes que foi observada também em outros espaços da escola, tanto na unidade 1

quanto na unidade 2. Uma convivência pautada no medo de se relacionar com o diferente, no que diz respeito à forma de vivência e expressão do gênero e da sexualidade. Os heterossexuais, de forma a se proteger de qualquer processo de desconstrução, se relacionam mais entre eles e evitam situações de discussão crítica ou debate em torno desse tema. Os LGBT enturmam-se entre eles, também como forma de se proteger contra possíveis situações de preconceito ou discriminação ou ainda porque, a priori, existe uma tendência segregacionista na forma como os estudantes heterossexuais se agrupam. Isso aparece na seguinte fala de um estudante da unidade 1:

Tem muita separação de grupos, geralmente seguem sempre o mesmo padrão, os grupos de meninos heterossexuais, os grupos de LGBT. Não tem grupos diversificados. Eu costumo me enturmar com meninas que, em sua maioria, são meninas lésbicas, porque sei que vai ter menos preconceito. (Estudante, 16 anos, cis, gay).

Ainda sobre a conformação de grupos em sala de aula, foi possível observar que não há um mapa de sala em nenhuma das turmas da escola, sendo que a distribuição dos estudantes na sala segue um padrão que leva em conta a proximidade e a amizade entre eles. Assim, percebeu-se, como ilustrado na nota de campo do dia 18/09/2018, que os grupos se formam, em menor ou maior medida, de forma bastante separada: meninas sentam com meninas, meninos sentam com meninos, havendo uma maior diversificação quanto ao gênero, somente nos agrupamentos de estudantes LGBT.

Em atividades ou dinâmicas de grupo foi possível notar que os professores não impõem uma divisão de grupos específica, deixando-a sob responsabilidade dos alunos. Assim, eles acabam se enturmando com quem já está perto, ou seja, seus habituais círculos de amizade, notadamente conformados pelas questões de gênero e orientação sexual, como reforçado pela seguinte fala:

O hetero, por exemplo, conversa com a menina bi, mas não conversa com o menino bi. Há uma grande separação de grupos na sala, os LGBT ficam juntos e os heterossexuais em outro grupo, na minha sala pelo menos. Todo mundo conversa e tal, mas não existe uma relação de proximidade com pessoas que são vistas como diferentes. (Estudante, 17 anos, cis, orientação sexual indefinida).

Dessa forma, conclui-se que, nas salas de aula, não há uma interação significativa entre diferentes, as inter-relações ficam restritas ao grupo de

amigos habitual. Além disso, a ação cooperativa só se mostrou válida dentro de cada um desses grupos, por exemplo, nos momentos de trabalho coletivo colocados em sala de aula. Nos intervalos, isso não é diferente, notando-se uma reprodução desses padrões relacionais estabelecidos em sala.

Nessa última fala, também cabe destacar que os estudantes heterossexuais do sexo masculino interagem com estudantes não-heterossexuais do sexo feminino, mas não do sexo masculino. Isso demonstra uma atitude preconceituosa, no sentido em que é dotada de carga afetiva contra um sujeito determinado, nesse caso qualquer estudante do sexo masculino que seja não-heterossexual, simbolizando o reforço do heterossexismo, na medida em que segrega todos aqueles que não se encaixam nos padrões da heteronorma.

Nesse contexto, dentro da perspectiva simbólico-interacionista, o teórico Erving Goffman (1922-1982), em sua obra “Estigma: a identidade deteriorada”, publicada pela primeira vez em 1963 e com nova edição em 2006, nos traz como se conformam processos grupais a partir da noção de estigma. Segundo Goffman (2006), o estigma funciona como uma etiqueta, separando os indivíduos em dois grupos: os normais e os estigmatizados.

O estigma, conforme o autor, é imprimido nos sujeitos por meio de processos de diferenciação com base (i) no corpo, a partir de marcas ou características físicas, (ii) no caráter, com base nos traços de personalidade, emoções, hábitos e atitudes e, (iii) em características “tribais”, no que concerne fatores como cor, raça, etnia, religião. Nesse último ponto, também pode ser considerado qualquer outro aspecto ligado à reunião de um grupo de indivíduos em torno de um modo de vida que resulte na identificação de uma tribo, compreendida como um agrupamento de pessoas com um estilo de vida e práticas sociais em comum, que torna possível diferenciá-lo de outros grupos.

Assim, nos processos relacionais observados na escola, foi possível perceber como o estigma colado nas estudantes LGBT, por meio da articulação de linguagens e atitudes preconceituosas por parte do grupo considerado normal, os heterossexuais, influencia na convivência intraescolar, alicerçada nesse processo segregacionista já demonstrado anteriormente. No caso da LGBTfobia, o estigma é produzido, nos termos de Goffman (2006), com base nos aspectos do caráter e das características “tribais”. No primeiro aspecto, a

diferenciação se dá pela visão estigmatizada dos hábitos afetivo-sexuais homossexuais e de suas práticas sociais. No segundo aspecto, o processo de segregação se dá pela visão estigmatizada de toda forma de expressão e identidade sexual e de gênero que não esteja pautada no quadro heteronormativo.

É importante dizer também que, no caso específico dos transexuais, o estigma é produzido também pela diferenciação com base no corpo, primeiro aspecto apontado pelo autor. Uma vez que esses sujeitos não podem se esconder por trás de uma identidade de gênero que se adeque à linearidade exigida pela heteronormatividade para a sequência sexo-gênero-desejo, uma vez que há uma ruptura entre o sexo (designado no nascimento) e o gênero com o qual a pessoa deveria se identificar, segundo as normas heterossexistas. No caso dos gays, lésbicas e bissexuais, a ruptura se localiza entre o gênero e o desejo, isto é, se rompe com a lógica de que corpos classificados como masculinos deveriam sentir atração por corpos classificados como femininos (e vice-versa). Essa ruptura pode ser encobrida, ao passo que a primeira não.

Em outros termos, pode-se dizer que o critério do estigma, quando se trata de LGBTs, se relaciona mais à expressão/identidade do gênero do que à sexualidade. Dessa forma, aqueles que transgridem as fronteiras do gênero tendem a sofrer mais com a LGBTfobia do que aqueles que expressam sua orientação afetivo-sexual de maneira não-heterossexual, uma vez que essa pode ser ocultada pelos sujeitos, em caso de se sentirem ameaçados, por exemplo.

Nessa pesquisa, pôde-se constatar que os estudantes transexuais estavam de fato mais suscetíveis a sofrer com a LGBTfobia. No primeiro dia em campo, diante da solicitação de informações sobre as turmas em que os estudantes trans estavam matriculados, houve confusão por parte dos funcionários da Secretaria da escola ao se referirem a esses estudantes, com dois dos funcionários não sabendo por qual pronome se referiam a ele, um deles, inclusive, debochou da situação. Pontua-se que esse tipo de confusão pode até ser considerada “normal”, contanto que se note esforço de entendimento da realidade do outro, de forma que se introjete que certos tipos

de atitude, por mais que pareçam inofensivas ou banais, podem ser fonte de violação da integridade dos estudantes trans.

Além disso, dentro do que foi possível captar através da imersão em campo, com as observações e entrevistas, é que a violação mais grave do direito à educação de estudantes LGBT se deu por parte da instituição e dirigiu-se a um estudante transexual. É o caso, que será relatado na próxima seção, em que um aluno trans, ao frequentar o banheiro do gênero com o qual se identifica, foi simplesmente impedido de permanecer no espaço escolar pela direção, sem ter sido devidamente ouvido, em uma atitude que demonstra autoritarismo e que mina qualquer oportunidade de debate em torno da questão.

Por fim, vale apontar o que os estudantes pensam sobre a questão do que seria um convívio democrático na escola:

Convívio democrático, para mim, é poder vivenciar o mesmo ambiente de forma igual que várias outras pessoas, com respeito às diversas opções políticas, de pensamento e pluralidade de ideias. (Entrevista, estudante, 17 anos, cis, gay).

Em uma convivência democrática, o respeito é a base, não resolve tudo, mas é o mínimo. Tem que existir uma relação de respeito, mesmo não havendo aceitação do modo de viver e sentir do outro. O respeito é conversar, interagir e trabalhar com o outro, independentemente de suas diferenças. Eu vejo que os trabalhos até acontecem entre pessoas diferentes, mas as interações socialmente espontâneas não acontecem. (Entrevista, estudante, 16 anos, cis, gay).

Para ter uma convivência democrática, precisaria das pessoas se disponibilizarem a escutar os outros e aprender sobre uma realidade que não é a delas. Os heterossexuais da minha sala, por exemplo, afirmam que discussões de gênero ou sexualidade não são importantes e não deveriam ser tratadas na escola. Lembro que chegavam até a atrapalhar as aulas onde isso era discutido. Então, falta bastante respeito. (Entrevista, estudante, 18 anos, cis, lésbica).

Convivência democrática é um convívio de respeito. A gente vive num meio de diferentes ideias, opiniões e temos que saber lidar e conviver de uma forma respeitosa, e não ficar brigando por ideias divergentes da sua. Para isso é importante ter debates sobre gênero e sexualidade, para tocar as pessoas que não estão nesse meio, porque muitas vezes o preconceito é gerado por não terem empatia, não se colocam no lugar do outro e ficam presos nesses paradigmas e normatividades que crescem com a gente. E esses debates ajudam muito, porque você entende o que o outro vive, como ele é atingido, o que causa. (Entrevista, estudante, 17 anos, cis, pansexual).

A palavra respeito aparece em todos os apontamentos sobre o que seria necessário para se ter uma convivência democrática na escola. Nesse sentido,



parece haver certo consenso de que, atualmente, esse valor não é percebido nas relações intraescolares. O conceito de convivência democrática articulado pelo Programa de Convivência Democrática no ambiente escolar da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) preconiza além do respeito, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades como estratégia na redução de violências escolares, por meio da criação de uma cultura de direitos humanos na escola.

Nesse sentido, pode-se concluir que não há uma cultura voltada aos direitos humanos consolidada nessa escola, uma vez que nem mesmo o respeito é percebido como valor balizador das relações intraescolares frente à questão da diversidade sexual e de gênero. Reconhecer implicaria em compreender a realidade do outro em sua inteireza e complexidade, facultando-lhe legitimidade e inteligibilidade. Valorizar implicaria em encarar a diversidade como um aspecto positivo, que oportuniza o contato entre vivências e visões de mundo plurais, sendo, portanto, benéfica à construção de uma sociedade democrática.

No tópico seguinte, procura-se refletir sobre os principais pontos que pautam e moldam as vivências da diversidade sexual e de gênero no âmbito da escola. A partir da articulação das dimensões de “Diálogo pela diversidade” e “Inclusão e participação ativa” do quadro 2, além do aprofundamento da variável de análise relacionada a situações de violência, presente no eixo de “Ação cooperativa e interação entre diferentes”, busca-se traçar um panorama das experiências e trajetórias LGBT.

#### **4.4. Vivências e trajetórias LGBT na escola: muitas violações, pouco debate e um caso emblemático de incitação à violência homofóbica**

Atendo-se agora à dimensão do diálogo pela diversidade, em que se busca analisar como a escola se coloca diante de casos de discriminação LGBTfóbica e se promove discussões em torno do tema da diversidade sexual e de gênero, seja por meio de atividades curriculares ou não, nota-se uma falta de incentivo ao debate desse tema pela escola.

Na fala seguinte, o estudante chama atenção para a monotonia do cotidiano escolar, onde não se discute temas caros aos estudantes, como a sexualidade:

Não tem muito debate sobre sexualidade aqui, a gente discute pouco aqui na escola. As coisas são muito monótonas. (Estudante, 17 anos, cis, orientação sexual indefinida).

Em geral, os estudantes apontam para essa falta de espaços para diálogo e afirmam que, quando há algum movimento por parte da escola para se discutir alguma questão, isso acontece por iniciativas isoladas de alguns professores ou diante de casos graves de violência e não como uma política contínua adotada pela escola.

A escola não promove espaços ou momentos de diálogo, discussão e debate como o grupo de estudo de gênero que aconteceu a pedido dos alunos para uma professora no ano passado. Ela iniciou esse trabalho sem nem dar conhecimento à direção. (Estudante, 18 anos, cis, lésbica).

Não tem muito debate ou discussões aqui. Uma vez teve uma roda de conversa para a gente falar sobre os problemas que a gente enfrenta no dia-a-dia, foi no âmbito da disciplina de artes cênicas, mas aí teve sanção por parte da direção. Dizem que não podemos trazer problemas de casa para a escola. (Estudante, 16 anos, trans, orientação sexual indefinida).

Não tem espaço de debate promovido pela escola, só algumas coisas isoladas, como o professor de Sociologia que leva a gente lá para fora e discutimos algumas questões sociais, mas isso acontece só de vez em quando e em poucas disciplinas. (Estudante, 18 anos, trans, bissexual).

Aqui, nunca participei de nenhum debate sobre gênero e orientação sexual, só teve uma vez que o professor de Informática falou durante a aula um pouco sobre preconceito, para a gente respeitar todo mundo. Mas foi uma coisa isolada. (Estudante, 17 anos, cis, gay).

Assim foi possível perceber a falta de interesse da escola na promoção de espaços e momentos de debate sobre o tema da diversidade sexual e de gênero. O contato dos estudantes com discussões sobre gênero e sexualidade, no currículo, se deu em momentos pontuais e pouco frequentes, dependendo mais do perfil do professor à frente da disciplina e da natureza da própria disciplina, que pode dar mais ou menos espaço para esse tipo de debate acontecer. Extra currículo, essa discussão só acontece na emergência de um fato de violência considerado mais grave ou emblemático.

Por outro lado, apesar do pouco espaço institucional para debate, nota-se um esforço por parte de alguns profissionais em acolher as estudantes vítimas de preconceito ou discriminação contra diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar, embora haja estudantes que preferem abafar os casos quando acontecem.

Não chega para mim nenhum caso grave para ser intermediado. Eu falo para eles que tem de bater aqui na porta, ao menor sinal, para ajudar a resolver, mas geralmente se espera chegar ao extremo. (Responsável por orientação e supervisão pedagógicas, 43 anos, cis, orientação sexual não-declarada).

Já vivi ou presenciei casos de LGBTfobia muitas vezes. Teve a vez da saudação nazista no auditório quando o grêmio estava entrando, e em sua maioria, o grêmio é formado por LGBTs e negros. Essa situação não levamos à direção, porque eram muitos alunos e eles estavam bem próximos de mim e minhas amigas. Muitas amigas lésbicas contam que sofrem discriminação por parte dos próprios funcionários também, mas também não contam para a direção ou supervisão. Acho que a gente tem que lidar tanto com essas situações na vida que, às vezes, é mais fácil tentar resolver ou só ignorar do que reclamar para a direção. (Estudante, 16 anos, cis, gay).

Quanto à ocorrência de situações de violências, por meio da observação participante não foram constatadas práticas violentas diretas e/ou graves entre os estudantes, as chamadas violências duras, nos termos de Abramovay (2002). Além disso, nas entrevistas e grupo focal, não foram relatados casos graves. No entanto, é muito comum o relato de situações de preconceito indireto, como olhares de reprovação, por exemplo, o que pode caracterizar uma forma de violência simbólica. Em uma situação observada durante um intervalo, isso pôde ser constatado, conforme a nota de campo que se segue:

Em uma mesa no pátio, estava sentado sozinho um garoto, quando, passado algum tempo, chega outro garoto, com o qual eu já havia conversado anteriormente e que é declaradamente gay. Os dois sentam-se um de frente para o outro na mesa e ficam em silêncio, se olhando e rindo, a conversa surge com o tempo. Começam a passar várias pessoas do lado da mesa. Alguns meninos, ao passarem pela mesa, lançam olhares suspeitos sobre os dois. Um desses passageiros chega a fixar o olhar para um dos meninos sentados, que ri sem graça de volta para ele. Em certo momento, um desses meninos que passavam pela mesa, contendo em mãos um pacote de biscoitos, retorna e joga um biscoito na testa de um dos garotos que estava sentado e sai rindo com seu grupo. (Observação do dia 18/10/2018).

Esses olhares de suspeita diante de uma simples cena de dois alunos do sexo masculino sentados de frente para o outro revelam claramente a

vigilância das normas de gênero, na medida em procuram externalizar o sentimento de reprovação. Nos termos de Junqueira (2013, p. 489):

(...) as contínuas vigilâncias e repetições da *doxa* heteronormativa aprofundam o processo de distinção e elevação estatutária dos indivíduos do grupo de referência – os heterossexuais – cujos privilégios possuem múltiplas implicações. A norma os presume, e sua incessante reiteração garante maior sedimentação das crenças associadas ao estereótipo.

Isso é confirmado a partir dessa cena observada, na medida em que os estudantes heterossexuais impõem a heteronormatividade a partir dos olhares de constrangimento e suspeita. O fato de um deles ter retornado e jogado um biscoito no estudante assumidamente gay escancara esse “processo de distinção e elevação estatutária” (Junqueira, 2013, p. 489) da figura heterossexual sobre o não-heterossexual.

Há ainda relatos de ações (ou omissões) por parte de importantes atores da escola, partícipes do corpo docente ou da gestão/direção escolar, que sinalizam violência simbólica/institucional contra as estudantes LGBT, na medida em que se nota abuso de poder e uso descabido de autoridade conferida pela posição de docente/gestor:

Teve o caso de uma professora que passou e olhou de cara feia quando eu estava abraçado com meu namorado. Ela foi na supervisão e reclamou. Logo em seguida, vieram falar com a gente no pátio que tem pessoas, tanto alunos quanto professores, reclamando da gente e que era para evitar. Tem também pessoas que nos abordam falando com a gente que é perigoso fazer isso em público, preocupadas com nosso bem-estar. (Estudante, 16 anos, cis, gay).

Teve o caso de um professor [...] que vivia entrando no vestiário feminino com a gente trocando de roupa. Ele vivia fazendo comentário sobre o corpo das meninas, proibia de usar calça *legging* e só podia usar shorts curtos. Hoje não tenho mais contato com esse professor. Mas na época, depois que fiz essa denúncia, surgiram outras meninas reclamando também. A direção é muito fechada ao diálogo com os estudantes, quando levamos essa situação, na época, a direção disse que era algo normal. (Estudante, 17 anos, cis, pansexual).

Já me senti vítima de preconceito na escola. Teve a vez que me viram beijando uma menina, aí chamaram ela na sala da direção e disseram para ela parar de ficar comigo e que eu só ficava com mulheres porque não tinha achado o homem certo. (Estudante, 16 anos, trans, orientação sexual indefinida).

Nos casos do incômodo causado por um abraço entre estudantes do mesmo sexo que leva a decisão de coibi-los, do professor que adentra em um vestiário feminino durante momento de troca de roupas e do comentário preconceituoso por parte de membro da direção, configuram violência simbólica. Tratam-se de formas de discriminação indireta, no primeiro e terceiro casos, e de assédio sexual, no segundo, ambos com abuso de poder por parte da direção/docência. Assim, constata-se que a escola e suas instâncias de gestão utilizam de seu poder simbólico perante os estudantes, abrindo espaço para situações de preconceito e violações do direito fundamental à educação.

Nas falas seguintes ficam evidentes situações de abuso e discriminação, perpetradas por atores variados da comunidade escolar.

Sinto insegurança em demonstrar afetividade com meu namorado em público aqui na escola. Já passamos por situações constrangedoras como fotos da gente que foram tiradas por outros alunos e enviadas a uma funcionária que cuida da parte disciplinar nos espaços da escola.

Quando eu converso com algum menino hetero, por exemplo, percebo que eles tentam ficar longe, não olhar muito para mim, mesmo conversando comigo. (Entrevista, estudante, 16 anos, cis, gay).

Como nos aponta Warner (1993 apud Junqueira, 2013, p. 483), a normativa heterossexual “enquanto instrumento de reprodução das ideias dominantes, se mantém como o principal matiz do atual comportamento sexual e afetivo do qual se permite expressão”. Assim, percebe-se que a expressão afetiva e sexual de casais não-heterossexuais não é bem vista dentro da escola, sendo vigiada e regulada pela escola e seus atores.

Primeiro, deve ter um tratamento igualitário entre as pessoas LGBTs e heterossexuais, porque aqui claramente não tem. Por exemplo, meninas hetero que dançam e descem até o chão e nada acontece, quando é alguém LGBT, a escola interfere, fala que é errado. (Entrevista, estudante, 18 anos, trans, bissexual).

Nesse caso, é possível perceber o corpo institucional atuando no sentido de garantir a conformidade das ações dos estudantes com as normas de gênero, havendo cerceamento da liberdade de expressão do estudante que estava apenas dançando. É comum, durante horários vagos, que os estudantes ouçam música na sala, pois são obrigados a ficar dentro de sala, mesmo sem nenhuma atividade educativa acontecendo, segundo relatos. O mesmo também se verifica para outras formas de expressão de afeto ou

sexualidade, como pegar na mão ou abraçar. A escola atua no sentido de evitar o contato próximo entre pessoas do mesmo sexo.

Enquanto os heterossexuais têm oportunidade de fazer qualquer coisa aqui na escola, sim, qualquer coisa, de beijar, abraçar, se tocar, fazer qualquer coisa, gays e lésbicas não podem fazer isso. A direção já deu uma declaração falando que se encontrar homossexuais beijando, vai ligar para os pais e dizer o que estava acontecendo, vai expor, de certa forma, a homossexualidade da pessoa. (Grupo focal, estudante, 15 anos, cis, lésbica).

Em observações ocorridas em distintas salas de aula, nas datas de 26/09/2018 e 16/10/2018, foi possível perceber essa assimetria no tratamento com os estudantes no que diz respeito à regulação das normas de gênero:

Uma estudante, assumida como lésbica, adentra na sala de aula usando uma blusa *top*, que deixava a barriga a mostra. Pouco tempo depois, membro da vice direção abre a porta da sala de aula (sem bater) e olha diretamente para essa estudante, que estava sentada na frente. Foi um olhar acompanhado de expressão facial de desaprovação ou desafio. A aula continuava sendo dada pelo professor durante esse processo. O membro da vice direção, então, fecha a porta e se retira. Logo depois a estudante retira uma blusa de dentro da mochila e veste por cima do *top*. (Observação do dia 26/09/2018).

No meio da aula de Biologia, um estudante do sexo masculino entra na sala e se dirige ao fundo, sentando em uma carteira vazia próximo de uma menina. Os dois começam a conversar e a fazer brincadeiras um com o outro. Então, esse estudante tira a calça jeans que vestia e por baixo, vestia um calção largo e curto de futebol, em seguida, tira uma blusa de frio e por baixo, vestia uma regata apertada de mangas curtas. O ato não foi nem mesmo percebido pelos demais colegas e a professora não disse nada, continuou com a aula. Esses dois colegas prosseguem conversando entre si e, em certo momento, o estudante chega a dar um tapa no rosto da estudante, que ri e em seguida o xinga, pedindo para parar. A professora não interveio, continuou com a aula. (Observação do dia 16/10/2018).

Ao contrastar essas duas situações é possível perceber a diferença da postura do corpo profissional da escola diante de situações parecidas envolvendo estudantes de sexos opostos. Na situação em que a menina exibia parte de seu corpo, a barriga, a vice direção interveio apenas com um olhar e bastou para que a estudante entendesse o recado e vestisse uma camisa comprida por cima. Na situação em que o menino exhibe partes do seu corpo, quebrando essa regra de vestimenta que tenta cobrir os corpos dos estudantes o máximo possível, ao tirar a calça comprida e a blusa de frio assim que adentra na sala, não obtém nenhum tipo de reação por parte da professora, demonstrando um privilégio de gênero – seu corpo não é um tabu, em

contraste com o da estudante do sexo feminino. Além disso, nem mesmo sua agressão física a uma estudante feminina é vista como algo fora do comum, não tendo nenhum tipo de reação contrária à sua atitude. Assim, percebe-se como a vigilância de gênero recai mais fortemente sobre mulheres do que sobre homens.

No relato seguinte, constata-se, mais uma vez, discriminação institucional contra um estudante transexual, que tem o direito de usar o banheiro que corresponde à sua identidade de gênero negado e, o mais grave, tem seu direito à educação violado, na medida em que é obrigado a deixar o espaço escolar.

Aqui eu não posso usar o banheiro masculino, a direção não permite. Não me sinto mal em utilizar o banheiro feminino, pois as meninas já sabem de minha situação e todas respeitam. Se fosse para eu apontar, preferia usar um banheiro unissex.

Uma vez quando entrei no banheiro masculino junto com uma amiga que não se identifica por gênero, fui chamado na sala da direção e disseram que eu não podia ter feito isso, porque não era permitido e me mandaram para casa, eu não consegui nem explicar nada. (Entrevista, estudante, 16 anos, trans, orientação sexual indefinida).

Além disso, esse mesmo estudante conta que enfrentou dificuldades para que a escola assimilasse a mudança do registro de seu nome nos documentos, mas depois que isso ocorreu, sentiu que passou a ser mais respeitado.

Acho que nem é questão de aceitar, é questão do respeito mesmo. Tem alunos que ainda me chamam pelo nome antigo (feminino) e tem professores também que, às vezes, erram ou confundem o nome. Depois que pedi o nome social, ainda demorou um tempo para mudar nas listas de chamada, então ainda me chamavam pelo nome antigo, mesmo eu não me sentindo bem.

A escola deve tratar a pessoa como ela quer ser tratada e não ficar presa a regras que não fazem sentido. Depois que mudou o meu nome social nas listas, senti que passei a ser mais respeitado. (Entrevista, estudante, 16 anos, trans, orientação sexual indefinida).

Nesse relato acima, fica evidente como a heteronormatividade atua no sentido de somente reconhecer corpos dentro da matriz de inteligibilidade binária que contrapõe homem e mulher. Assim, se um corpo reconhecido como feminino se apresenta com um nome masculino, as instituições tendem a marginalizá-lo, a partir de processos de silenciamento, até que haja a justa

adequação entre corpo e a identidade de gênero desse estudante, como evidenciado pela seguinte fala de um outro aluno trans:

A sociedade só te vê como trans quando você começa a mudar o seu corpo, porque fora isso, ninguém te vê como trans, ninguém considera sua vontade, todo mundo simplesmente ignora o que você diz de si mesmo, até você mostrar resultado físico. (Grupo focal, estudante, 18 anos, trans, bissexual).

Como nos coloca Butler (2003),

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” — isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. (BUTLER, 2003, p. 39).

A partir dessas falas dos estudantes, e também tendo em vista o discutido no tópico anterior, percebe-se que as vivências LGBT na escola, sobretudo no que tange a afetividade, a sexualidade ou a sensualidade, são marcadas pela alta regulação e vigilância social por parte do corpo institucional.

A despeito de todas essas situações, as seguintes falas de membros do corpo institucional apontam um alheamento em relação ao problema:

Aqui não temos esse problema, é tudo muito tranquilo, tem muita diversidade aqui na escola, você vê nos corredores. (Entrevista, responsável por orientação e supervisão pedagógicas, 43 anos, cis, orientação sexual não-declarada).

Todos convivem com harmonia aqui na escola, não sei de casos disso aqui (de LGBTfobia). Tem aquela aluna que chega outro dia como homem, e aí mudou o comportamento na escola, parou de estudar, pioraram as notas. Para você ver, até nisso mudou. (Entrevista, professora, 63 anos, cis, heterossexual).

Essas falas são ilustrativas da pedagogia do armário, que, a partir da construção de uma fachada de normalidade no ambiente escolar, tende a ocultar ocorrências de violências contra a diversidade sexual e de gênero dentro da escola, como apontado por Junqueira (2013, p. 4920): “processos de normalização com epicentro na matriz heterossexual também podem se relacionar a processos sutis de invisibilização das violações”.

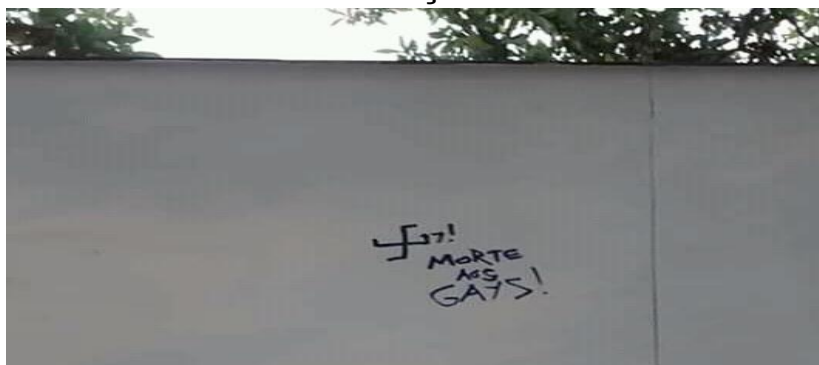
Um caso alarmante que sobressaiu aos olhos de todos da comunidade escolar, ocorrido durante a realização da pesquisa de campo, foi a pichação no muro da escola de uma suástica, em referência ao nazismo, com os dizeres “morte aos gays”. Diante desse caso, foi feita uma intervenção artística de



ressignificação da pichação por parte de alguns estudantes, motivados e incentivados pelo professor de Português e por uma das orientadoras pedagógicas. Após isso, o muro foi repintado de branco. Segundo relatos dos estudantes, não houve a promoção de debate sobre o fato, que poderia oportunizar a reflexão sobre as várias formas de violência, a necessidade do respeito à diferença e, inclusive, contextualizando historicamente regimes que violaram direitos e vidas em massa, fatos inaceitáveis dentro de um contexto democrático.

É importante destacar que essa pichação se deu durante o período de corrida presidencial das eleições 2018, marcado por uma polarização extremada entre os dois campos políticos de direita e esquerda. No campo político de direita, representado pelo então candidato Jair Bolsonaro, foi comum ver declarações e manifestações de cunho preconceituoso, discriminatório e que atenta aos direitos humanos, sendo essa pichação apenas mais uma ilustração.

#### **FIGURA 2 – FOTO DE PICHAÇÃO NO MURO DA ESCOLA**



Fonte: repassada por um dos estudantes que participou da pesquisa.

Esse ocorrido também representa uma forma de violência simbólica, na medida em que prega a discriminação (no caso, o extermínio) de um determinado grupo, estando ligado também ao conceito de violência estrutural, uma vez que pode ser interpretado como um símbolo de opressão contra uma minoria. A falta de debate em torno do ocorrido simboliza uma violência institucional perpetrada pela gestão escolar contra os estudantes homossexuais, na medida em que naturaliza o fato. Não se sabem quem foram os autores da pichação. Assim, no que concerne a escuta e o acolhimento institucionais em casos de discriminação LGBTfóbica, constata-se pelas falas

dos estudantes, uma postura de afastamento ou silenciamento institucional sobre o assunto, além da própria instância que deveria recepcionar, encaminhar ou solucionar esses casos, incorrer em práticas discriminatórias.

Quanto à questão de inclusão e participação ativa, pode-se dizer que a escola é reconhecida pelo engajamento de seu corpo estudantil em lutas sociais. Existe um grêmio estudantil, que conta com frentes de trabalho, contexto em que se insere a temática LGBT. No entanto, nesse ano não houve muita articulação do movimento estudantil na escola e nem a proposição de ações ou eventos de grande porte. Segundo os estudantes, isso se deve a troca de membros, com a saída de muitos atores importantes, além da ocorrência da greve dos caminhoneiros<sup>2</sup> que prejudicou o andamento das aulas e acabou impactando no desenvolvimento das atividades da entidade estudantil. Além disso, aponta-se para o fato de não haver apoio institucional ao desenvolvimento de suas atividades.

Hoje o grêmio é quase invisível, antes era o mais forte de BH, foi aqui que puxou as ocupações das escolas, por exemplo, e agora não tem atividades. Acho que foi perdendo força por troca de membros, além disso, não vejo nenhum tipo de apoio institucional, tudo o que o grêmio tenta articular ou comunicar aos estudantes é barrado pela direção ou secretaria. (Estudante, 18 anos, cis, lésbica).

O grêmio atua na promoção de rodas de conversa e debates temáticos, além da elaboração de vídeos informativos e educativos para a página eletrônica na internet e confecção de cartazes elucidativos para a conscientização de problemas como machismo e homofobia. Uma das estudantes entrevistada percebe essas ações como pouco efetivas:

Até agora as ações não têm adiantado muito, já teve conversas no microfone, com o grêmio falando sobre casos de violência, tem cartazes espalhados falando sobre homofobia, mas parece que isso não adianta nada, porque os casos continuam acontecendo. (Entrevista, estudante, 15 anos, cis, heterossexual).

A adesão dos estudantes às atividades do grêmio é julgada como satisfatória, segundo uma estudante que compõe a atual gestão:

Dentro do grêmio, temos as frentes LGBT, do movimento negro, das mulheres. O trabalho é mais voltado para a confecção de cartazes e

---

<sup>2</sup> No dia 21 de maio de 2018, os caminhoneiros iniciaram protestos que paralisaram as principais rodovias no País, culminando com o desabastecimento de produtos e de combustível nas cidades, o que levou comércios e instituições públicas, como a escola, a parar de funcionar. A greve se iniciou diante do descontentamento do setor com a alta do óleo diesel, que devido a nova política de preços para os combustíveis adotada pela Petrobrás, causou aumento nos custos das atividades de transporte. Ela se encerrou após um período de mais de dez dias.

para promover debates e vejo que os alunos participam, a maioria se envolve. (Estudante, 17 anos, cis, pansexual).

Por outro lado, há estudantes que preferem não se envolver com as atividades do grêmio estudantil, devido a contraposições políticas.

Evito contato com grupos específicos de estudantes, como o grupo LGBT do grêmio, uma parte dele tem um padrão de comportamento que me incomoda. Comportamentos invasivos, situações de constrangimento por causa de posição política. A maioria deles é mais orientado pela esquerda e não aceitam muito bem pessoas que são de direita, mesmo que sejam LGBT, como eu. (Estudante, 17 anos, cis, gay).

Nesse sentido, verifica-se uma situação de relativamente baixa participação ativa dos estudantes. Não há um coletivo específico LGBT na escola, a temática é desenvolvida dentro de uma frente de trabalho, o que a torna vulnerável, na medida em que, diante de acontecimentos como troca de gestão ou de membros da entidade estudantil, ela pode ser simplesmente retirada da agenda, a depender do perfil dos novos membros. Além disso, foi apontado o pouco apoio institucional às atividades desenvolvidas pelo grêmio, o que dificulta o desenvolvimento de trabalhos junto ao imenso corpo discente, refletindo na realização de atividades de caráter mais lúdico, como confecção de cartazes, que, na prática, não impactam um grande número de pessoas. Por fim, a entidade estudantil deve cuidar para que sua atuação não exclua do processo de construção coletiva de intervenções quanto à pauta da diversidade sexual, próprios estudantes LGBT, por divergência de opção política, pois também configura uma prática de discriminação.

#### **4.5 Na mira: escola, gênero e sexualidade**

Nesse tópico, objetiva-se levantar as percepções dos estudantes e professores acerca do papel social da escola, do gênero, da identidade de gênero, da sexualidade, da orientação sexual e do preconceito contra diversidade sexual e de gênero ou LGBTfobia no contexto escolar.

Na dinâmica do grupo focal, foram externalizadas visões sobre o que é ser travesti, o que é ser transexual, bissexual, hetero, gay e lésbica. Sendo contrastados os conceitos de orientação sexual e identidade de gênero.

“Travesti na verdade é um homem que se veste de mulher, mas ele não muda de sexo. Transexual é uma pessoa que se sente num corpo contrário ao que está, por exemplo eu sou uma menina, mas me sinto um menino. Ser bissexual é ter atração pelos dois gêneros, sendo ele homem ou mulher. Heterossexual é aquele que só sente atração pela pessoa do outro sexo. Lésbicas são mulheres que sentem atração por pessoas do mesmo sexo e gays é a mesma coisa, um homem gostando de outro homem”.

“Para mim, identidade de gênero é como a pessoa se identifica. Ela nasceu homem, mas pode se identificar como mulher, como homem ou ela pode não se identificar com nenhum dos dois. E a orientação sexual é se você gosta de alguém com uma imagem mais masculina ou uma imagem mais feminina ou isso não importa”.

“Na minha visão, uma pessoa que anseia em ser homem é uma pessoa que deseja ter um corpo masculino e se ela ainda não se apossou disso e se identifica com aquele corpo, é uma história totalmente diferente, temos que pensar o quanto aflige ela querer estar em um corpo e sentir que aquele que ela tem não pertence a ela. Basicamente, se a pessoa não se identifica com aquele corpo, nem pertence a ela”.

Conforme definição adotada na cartilha “Diversidade sexual e a cidadania LGBT”, do governo do estado de São Paulo, de 2014, travesti “é a pessoa que nasce com sexo masculino e tem identidade de gênero feminina, assumindo papéis de gênero diferentes daqueles impostos pela sociedade” (SÃO PAULO, 2014, p. 13). Além disso, “muitas travestis modificam seus corpos por meio de terapias hormonais, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, mas, em geral, não desejam realizar a cirurgia de redesignação sexual”. (SÃO PAULO, 2014, p. 13).

Quanto à transexualidade, diz que “uma mulher transexual (mulher trans ou transmulher) é aquela que nasceu com sexo biológico masculino, mas possui uma identidade de gênero feminina e se reconhece como mulher” (SÃO PAULO, 2014, p. 14). Já o “homem transexual (homem trans ou transhomem) é aquele que nasceu com sexo biológico feminino, mas possui uma identidade de gênero masculina e se reconhece como homem” (SÃO PAULO, 2014, p. 14).

O termo transgênero, por exemplo, é uma terminologia “para descrever pessoas que transitam entre os gêneros, englobando travestis, transexuais, *crossdressers*, *drag queens*” (SÃO PAULO, 2014, p. 15). Em contraposição, cisgênero é a pessoa cuja identidade de gênero coincide com o seu sexo biológico.

É comum durante algumas falas dos estudantes constatar a confusão entre gênero, orientação sexual e identidade de gênero, sendo utilizados os

exemplos das sexualidades gay, lésbica ou bissexual, por exemplo, no momento em que se referiam ao conceito de gênero ou identidade de gênero.

Gênero é o jeito que a pessoa se identifica, a pessoa tem certeza do que sente bem de ser, então, se um gay sente bem assim, então ele é gay. (Entrevista, estudante, 15 anos, cis, heterossexual).

Gênero é a questão de homem, mulher, gay, lésbica, trans, pansexual. A pessoa está dentro do gênero e ela escolhe uma identidade dela. (Entrevista, estudante, 18 anos, cis, heterossexual).

Gênero acho que é um tema de matéria a ser tratada nas disciplinas. Mas, no aspecto biológico, é masculino ou feminino. Identidade de gênero é como a orientação sexual, o que a pessoa sente atração. (Grupo focal, estudante, 18 anos, cis, lésbica).

Conforme Graupe (2018, p. 145), a orientação sexual relaciona-se com “o sexo ou o gênero da pessoa pela qual sentimos atração afetiva, emocional e sexual, seja para pessoa do gênero oposto, do mesmo gênero ou para ambos os gêneros”. Já a identidade de gênero relaciona-se com “o modo como somos identificados como masculinos ou femininos em função do sexo de nascimento ou da nossa própria percepção de ser homem ou mulher, independente do órgão genital” (GRAUPE, 2018, p. 145).

Na fala seguinte, podemos notar a desestabilização da categoria gênero como universalizante, que agregaria todas as mulheres, sem distinção, como “sujeitos do feminismo”, nos termos de Judith Butler (2003).

A gente generaliza muito a mulher em si, mas tem uma grande diferença entre a mulher branca e a negra, por exemplo. As mulheres negras sempre foram tratadas que nem bicho, a questão do estupro na escravidão. Enquanto o papel da mulher branca na nossa sociedade era cuidar da casa e ter filhos, de certa forma sua integridade estava guardada, já a negra estava sendo violada, escravizada. Então, são âmbitos muito diferentes. (Grupo focal, estudante, 17 anos, cis, orientação sexual indefinida).

Vários teóricos dos estudos de gênero e sexualidade têm pensado a categoria “mulher” como identidade fixa, alinhada e compartilhada universalmente, entretanto, já se observam análises que levam em conta recortes transversais de raça/etnia, idade, classe social, entre outros. (FERREIRA, 2013).

Nos discursos seguintes, é possível ver o contraste entre percepções bem distintas de dois professores acerca de gênero:

Gênero tem que ser masculino e feminino e identidade também é a mesma coisa. (Entrevista, professora, 63 anos, cis, heterossexual).

Gênero é construção social e a identidade é o somatório das experiências histórico-sociais do indivíduo e de sua aptidão física, seus desejos. (Entrevista, professor, 42 anos, cis, gay).

Na primeira nota-se a prevalência de um imperativo “gênero tem que ser...”, denotando uma visão centrada na heteronormatividade, que estabelece a binaridade como imposição. Na segunda percepção, temos uma aproximação com uma perspectiva centrada nos estudos feministas, salientando, antes de tudo, que gênero é construção social.

A seguir, algumas percepções dos estudantes e professores sobre sexualidade e orientação sexual, bem como sobre as cobranças sociais relacionadas ao processo de “sair do armário”.

Você nasce com uma orientação sexual e a partir de um momento você desenvolve. (Grupo focal, estudante, 15 anos, cis, lésbica).

Não existe um momento na vida da pessoa que ela escolhe o que vai ser. (Grupo focal, estudante, 16 anos, cis, gay).

Um gay não tem que se assumir, um gay não tem que falar que é gay. Um heterossexual não fala que é hetero, só chega e se apresenta. Um gay não deveria ter que fazer uma reunião ou algo sobre isso, ele deveria simplesmente se apresentar e apresentar a pessoa que ele ama. (Grupo focal, estudante, 15 anos, cis, lésbica).

As pessoas são pessoas e elas deveriam poder amar quem elas querem. Eu sou contra rótulos, mas deve sim ter um nome para isso (referindo-se às formas de expressão da sexualidade), as pessoas devem sim conhecer, disseminar informações sobre o assunto. Não porque você precisa se rotular para seguir uma fórmula, por exemplo, se eu sou bi, eu devo fazer isso e aquilo. (Grupo focal, estudante, 15 anos, cis, lésbica).

Aqui pode-se destacar a noção comum entre os estudantes de que a sexualidade é um aspecto da vida humana que se desenvolve ao longo do tempo, não se tratando de um campo onde se faz escolhas. Além disso, a partir da fala de que “um gay não tem que se assumir” é possível perceber uma naturalização, nesse caso em sentido positivo, de todas as formas de vivência da sexualidade, não tendo cabimento algumas terem que passar por um processo obrigatório de revelação aos olhos dos outros. Percebe-se ainda, a partir da constatação da estudante sobre uma certa fluidez da sexualidade, um entendimento de que não deve haver um imperativo de se definir a sexualidade

humana dentro de uma categoria dada de orientação sexual só para ditar regras de como agir, conforme tal identidade sexual.

De acordo com Louro (2000), a identidade sexual foi se estabelecendo ao longo do tempo como categoria organizada em torno da contraposição fixa e coerente entre homem e mulher, heterossexual e homossexual, muito presente em discursos heterossexistas. Mas, foram surgindo concepções, como a Teoria *Queer*, que questiona a fixidez da identidade sexual e de gênero, desestabilizando essa categoria.

Na fala seguinte, ao evidenciar a visão religiosa de sua colega, é revelada também a conturbada relação histórica entre sexo e religião.

Tem uma menina na minha sala que ela diz se você gostar de uma pessoa do mesmo sexo que você, isso é errado porque na Bíblia diz que o certo é uma mulher gostar de um homem, porque foi assim que Deus fez o mundo, uma mulher se relacionando com o homem. E ela diz que se você for na Igreja, Deus vai mudar seu pensamento e você não vai mais gostar de alguém do mesmo sexo. (Grupo focal, estudante, 15 anos, cis, bissexual).

Nardi (2015), aponta para esse fato:

(...) a discussão sobre separação entre Estado e Igreja (laicidade e secularismo), é mais velha que o próprio Brasil e que veio para terras tupiniquins junto com as caravelas, embaladas pelas ondas do mar, mas muito bem escondidas pelos mantos do padroado católico, onde o Estado escolhia os cargos religiosos e os pagava, como se fossem cargos públicos, enquanto a igreja batizava pessoas (uma substituição, à época, do registro civil) e as reunia em congregações nas quais realizava tarefas que deveriam ser do Estado, dando origem às cidades. (Malavolta, 2015, p 40).

Dessa relação histórica entre Estado e Igreja no Brasil, surgiram concepções fundamentalistas, apoiadas em discursos e práticas, muitas vezes, heterossexistas e homofóbicas, que procuram colocar a sexualidade não-heterossexual como desvio, anormalidade, doença ou pecado. No entanto, a liberdade religiosa não se posiciona hierarquicamente acima de outras liberdades, como o direito à igualdade, à vida, à livre circulação ou à manifestação pública de afetividade. (MALAVOLTA, 2015).

Por isso, cabe ressaltar os limites da liberdade religiosa, atentando-se para o fato de que

(...) quando atenta contra os direitos humanos por preconceito, é crime e pode ser tipificado quando faz apologia à violência, ao ódio, ou quando busca impor a invisibilidade ou a inferioridade social de mulheres, de negros e negras ou de LGBTTs. (Malavolta, 2015, p 58).

Posto isso, os discursos apresentados na sequência mostram a percepção dos estudantes acerca da questão da expressão do gênero, revelando uma flexibilidade em suas concepções em relação à rigidez das normas binárias.

“Não tem um padrão de roupas que eu vou usar e vou parecer heterossexual, não existe isso, a gente acha que tem, mas não existe. Tanto que falam que se um homem usa rosa, ele é gay porque rosa é cor de menina, tem pessoas que acham isso”.

“Hoje você pode ser uma mulher, estar bem produzida, usar salto, vestido e ser lésbica”.

“Roupa não interfere mais na concepção de ser gay ou não”.

“Características masculinas ou femininas acabam sendo influenciadas pelo o que a sociedade impõe. Menino tem que gostar de azul e menina tem que gostar de rosa”.

“Vem de uma construção que a gente tem desde pequeno, é algo que está muito enraizado”.

“A sociedade cobra que a gente se encaixe em algum gênero de toda forma, mesmo que você não se identifique com nenhum, você tem que se encaixar em algum lugar”.

Quando o foco é o sexo, na dinâmica do grupo focal, nota-se ainda a prevalência na concepção dos estudantes do caráter científico e biológico dado ao sexo pela matriz heterossexual, colocando-o como categoria distante de possibilidades de reflexão e desconstrução, uma vez que é percebido como um dado da natureza.

“Sexo é masculino ou feminino, de acordo com a genitália”.

“Sexo foi definido e é definido pela Ciência”.

No entanto, é possível notar percepções dissidentes:

“A definição de homem ou mulher é ter pênis e vagina? Ou são atitudes? Não dá para definir o sexo da pessoa pelas atitudes. Não acho que existem atitudes masculinas ou femininas”.

Na fala seguinte, de uma professora, é possível verificar como as noções de sexualidade muito ligadas à ciência biológica sustentam visões sobre o papel da escola restrito ao ensino sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e gravidez, no caso das mulheres.

A gente trabalha aqui com adolescentes, igual eu já falei, eles não têm que ficar experimentando nada, principalmente a parte sexual,



porque se adolescente experimenta, cai aonde? Ou em gravidez indesejada ou em um monte de doenças. Então a escola deveria fazer o quê? O papel dela é o professor de Biologia pegar essas coisas, doenças e tudo, e trabalhar dentro disso. (Entrevista, professora, 63 anos, cis, heterossexual).

Entretanto, segundo a percepção dos estudantes, a escola deveria ter uma atuação distinta frente às questões de gênero e sexualidade, orientando-se no sentido de promover discussões, estudos e debates sobre questões de gênero e sexualidade, visto que nem todos estudam esses assuntos de maneira voluntária, em especial, os estudantes heterossexuais. Isso pode ser visto nas falas:

A escola deveria ter estudos de gênero, porque, aqui por exemplo, ou as pessoas tem um conhecimento muito pequeno sobre o assunto ou um total desconhecimento. (Grupo focal, estudante, 17 anos, cis, orientação sexual indefinida).

Deveria ser falado sobre sexualidade com os alunos, até hoje existe machismo, homofobia e racismo. Isso deveria ser trabalhado na educação desde criança, para chegar aos níveis mais altos de ensino com a mente aberta. Mas não é isso o que acontece. (Grupo focal, estudante, 15 anos, cis, lésbica).

Grande parte dos alunos não tem acesso a informações básicas (sobre questões de gênero e sexualidade), então eles não têm o fundamento para entender porque tantas pessoas tocam nesse assunto. Dois meninos da minha sala, por exemplo, não entendem porque toda hora tem alguém falando de LGBT. Então acho que deve ter debates e discussões disso sempre, porque senão for falado, eles (estudantes heterossexuais) não vão saber. (Entrevista, estudante, 18 anos, cis, lésbica).

E o papel da escola nisso tudo, qual seria? Abaixo duas perspectivas marcantes de uma estudante e um professor, que convergem no sentido de conceber a escola como uma instituição que deve se preocupar com questões que vão além do ensino de conteúdos programáticos, orientando suas ações também no sentido de enxergar os preconceitos que reproduz em seu interior, bem como as pressões psicológicas que, muitas vezes, provoca nos estudantes.

O papel da escola, para mim, é completamente o contrário disso aqui. Principalmente, tem que trabalhar a gente como indivíduo, como social. Não é trabalhada a questão de respeito à diversidade. Esse deveria ser o principal foco da escola e não só trabalhar o intelecto. Também trabalhar a questão da nossa expressão, para gente aprender a liberar nossos sentimentos e aflições, através da arte, por exemplo. As pessoas estão ansiosas, depressivas, com muita coisa presa e a escola ajuda nisso, a tornar a gente mais ansioso e mais depressivo. Queria uma escola que se atentasse mais a essas questões do indivíduo, dando apoio psicológico, com um trabalho

voltado para as artes, para a expressão. Isso de aula e aula e aula, uma atrás da outra, não traz tanto aprendizado para a vida, só deixa a gente cansado, sem nenhum tesão para estudar. (Grupo focal, estudante, 17 anos, cis, pansexual).

A escola deve urgentemente reconhecer-se como portadora de um câncer chamado preconceito. E depois tratá-lo, trabalhando a diversidade sexual, primeiro, na pauta de formação docente, segundo, na formação dos estudantes e, terceiro, na formação da comunidade escolar. Tem pais que são muito ignorantes, tem menino ainda que toma remédio, que tenta suicídio, que vive situações horríveis em casa e quando trazem isso para a escola, em vez de encontrar apoio, a escola reforça o preconceito. (Entrevista, professor, 42 anos, cis, gay).

#### **4.6 Constatações gerais**

De forma geral, nota-se que a presença em campo causou estranhamento e curiosidade por parte dos atores observados e entrevistados. Pôde-se perceber que os estudantes procuravam o convencimento sobre seus pontos de vista, colocando-os como verdade absoluta, do outro lado, os professores procuravam, em suas falas, passar a imagem da escola como lugar de respeito e harmonia, muitas vezes, negando a existência do problema da LGBTfobia no ambiente e chamando atenção para o fato da diversidade expressiva existente na escola.

No entanto, houve alguns membros do corpo docente e da gestão escolar que reconheceram a existência do problema no contexto escolar, alegando, contudo, que os estudantes não o denunciavam de forma tempestiva, de forma que a orientação e supervisão pedagógicas só tomavam conhecimento de casos mais extremos, quando havia manifestação de violência dura, por exemplo, ou de casos emblemáticos, como a pichação de cunho neonazista no muro da escola. Nos relatos de muitos estudantes LGBT foi comum a afirmação de que não levavam os problemas de preconceito e discriminação contra diversidade sexual e de gênero ao conhecimento da gestão, por não acreditarem que algo ia ser feito para solucionar o problema.

De fato, por parte da direção, como apareceu em alguns relatos dos discentes LGBT, foi possível notar uma postura de negligência, conivência ou

mesmo discriminação ativa contra diversidade sexual e de gênero, o que justifica a falta de confiança dos discentes. Mas é importante colocar que a instância responsável por intervir nesse tipo de problema é a Orientação Pedagógica ou Educacional, sendo inclusive mais preparada, em termos de formação exigida para o exercício da função.

Como colocado por Santos (1980 apud Spricigo, 2012, p. 188) a Orientação Educacional é constituída por “um conjunto de princípios e estratégias que considera a pessoa a orientar (no caso do ambiente escolar, o aluno) em sua personalidade integral”. Assim, é a instância mais apta a enxergar o estudante e suas demandas de forma mais objetiva, reconhecendo a complexidade de seu mundo e a legitimidade de suas vivências, sem tomar atitudes em relação a eles com base em concepções particulares.

No entanto, foi possível perceber no imaginário dos estudantes que os problemas devem ser levados à direção, o que explica o fato da Orientação não tomar conhecimento dos casos de LGBTfobia no tempo certo. Nesse sentido, é necessário colocar de forma mais clara aos estudantes quais são as funções de cada uma das instâncias da instituição escolar, de forma que saibam a quem recorrer em caso de violações contra seus direitos de livre expressão da orientação sexual e da identidade de gênero.

Além disso, há também o fato da LGBTfobia se tratar de uma forma de violência mais difícil de ser percebida, por não ser manifestada no ambiente escolar, de forma geral, nos dias de hoje, por meio de violência direta. É um preconceito indireto que se expressa, por vezes, de maneira muito sutil. Dessa forma, a instância da Orientação Educacional, a direção, o corpo docente e a gestão escolar como um todo, devem ter uma formação adequada no campo de gênero e sexualidade e saber atuar diante de casos de violência. Primeiro, para evitar que suas concepções pessoais interfiram em seu trabalho pedagógico, que deve prezar, acima de tudo, pelo direito educacional dos estudantes. Segundo, para que saibam identificar e tratar os casos de preconceito e discriminação contra diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar, tendo como base uma cultura de respeito, reconhecimento e valorização dos direitos humanos.

Ademais, cabe aos estudantes, levar todos os casos de LGBTfobia na escola para as instâncias de gestão escolar, sobretudo à Orientação, para que

possam ser tratados da melhor maneira. Caso alguma das instâncias acionadas no âmbito escolar aja no sentido de invisibilizar o problema, os estudantes devem recorrer a órgãos de controle da gestão escolar, como o órgão central de planejamento do setor educacional mineiro, por exemplo. Assim, possíveis abusos de autoridade e uso desmedido do poder, de forma a incorrer em violência institucional contra os estudantes LGBT, poderão ser devidamente levados a conhecimento da SEE, que tomará as medidas cabíveis.

Por fim, vale ressaltar o fato de ter havido pouca adesão à pesquisa tanto por parte do corpo docente, quanto por parte dos estudantes heterossexuais, que se recusaram a participar do grupo focal. Esse fato pode representar um certo pânico moral em tocar no assunto de gênero e sexualidade na escola, além de se colocar como um sintoma da configuração da própria convivência entre os estudantes.

Sobre o primeiro aspecto, como não há uma educação consolidada voltada para a discussão das questões de gênero e sexualidade na escola, não é de se espantar que esses estudantes não disponham voluntariamente parte de seu tempo para fazer isso, sem recompensas, como pontos em disciplinas, por exemplo. Já o corpo docente, sem estar envolvido em um quadro mais geral de discussões, debates e formações voltados para esse fim, tendem a balizar suas posturas e práticas pedagógicas no senso comum, não adentrando em questões de diversidade sexual, por não se sentirem adequadamente preparados, o que explica o fato de, em geral, não terem se sentido atraídos pela pesquisa, uma vez que essa poderia apontar para uma falha ou deficiência em sua formação, sendo uma ameaça de exposição.

No que diz respeito ao segundo ponto, como houve uma adesão grande de estudantes LGBT à pesquisa, muitos de postura política marcadamente combativa, o que extravasa nas falas e gestos, os estudantes heterossexuais podem não ter se sentido à vontade em participar, uma vez que, no próprio cotidiano escolar já não existe essa interação LGBT-heterossexuais significativa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou identificar as práticas de violência LGBTfóbica em uma escola pública da rede estadual de ensino de Minas Gerais, localizada em Belo Horizonte, analisando como ocorrem os processos de convivência no ambiente escolar. Para tal, em primeiro lugar foi desenvolvida uma revisão bibliográfica sobre os temas da violência e do preconceito contra diversidade sexual e de gênero na escola. Na sequência, foram colocados os principais planos e programas que orientam a elaboração de políticas, tanto do âmbito federal, quanto do estadual, no que concerne as temáticas de direitos humanos, tendo como foco o combate à LGBTfobia, mostrando a relação entre o movimento LGBT e o Poder Público nesse contexto. Além disso, é jogada luz sobre o atual contexto político brasileiro, marcado pela forte articulação entre setores conservadores que buscam barrar a discussão de diversidade sexual e de gênero nas escolas, tentando manter a atual estrutura de desigualdade e violências. Na pesquisa de campo, por meio das técnicas de observação participante, entrevista semiestruturada e grupo focal, baseadas em um modelo analítico estruturado em torno das dimensões de “Diálogo pela diversidade; “Ação cooperativa e interação entre diferentes” e “Inclusão e participação ativa”, foram apreendidas e analisadas as percepções de estudantes e professores sobre a questão da LGBTfobia na escola e aspectos relacionados.

O padrão heterossexual de vivência e expressão do gênero e da sexualidade, como visto, tem imperado no ambiente escolar e age com a coerção de comportamentos desviantes da norma heterossexista. A heteronormatividade impõe comportamentos, formas de sentir, expressar, andar, vestir e relacionar sustentados na matriz heterossexual, definida pela teórica *Queer*, Judith Butler, como uma “grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados”. (BUTLER, 2003, p.216). Segundo a autora, essa matriz é pautada na oposição binária heterossexual/homossexual.

Louro (2001) nos aponta que diversos teóricos e teóricas da Teoria *Queer* afirmam que essa oposição binária rege não apenas os discursos LGBTfóbicos, mas também aqueles favoráveis à diversidade sexual.

Seja para defender a integração dos/as homossexuais ou para reivindicar uma espécie ou uma comunidade em separado; seja para considerar a sexualidade como originariamente 'natural' ou para considerá-la como socialmente construída, esses discursos não escapam da referência à heterossexualidade como norma. (LOURO, 2001, p. 549).

Nesse quadro, Junqueira assume a escola como um espaço empenhado em reproduzir e atualizar os "parâmetros da heteronormatividade" (2013, p. 483).

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos (as). (JUNQUEIRA, 2013, p. 483).

Esse processo da imposição da heterossexualidade como norma, por meio da regulação dos corpos na escola, ditando o modo como devem se vestir, se portar, se comunicar, bem como o que devem comunicar e o que devem silenciar, como visto nesse estudo, recai sobre todos e violenta, de maneira mais significativa, os estudantes LGBT. Expostos a um ambiente cravejado por uma linguagem preconceituosa entre seus pares e negligenciados, de maneira geral, pelo corpo profissional educacional, se veem obrigados a conviver em um meio que contribui na reprodução de práticas discriminatórias contra eles.

Na linha de Abramovay (2002), formas indiretas de discriminação, práticas de marginalização e assujeitamento do outro, por meio da negação de sua identidade, por exemplo, se dão na esteira de uma postura institucional que lança mão de seus recursos de poder para submeter os estudantes a um contexto geral marcado por violências simbólica e institucional.

Como forma de combate às diferentes formas de violências e violações na escola, inclusive a LGBTfobia, coloca-se como alternativa a construção de uma cultura de direitos humanos no contexto escolar. Acredita-se que, a partir da promoção não só do respeito, mas também do reconhecimento e da valorização das diferenças e diversidades no espaço escolar, será possível

atingir uma convivência pautada em princípios democráticos e de pluralidade. Os novos movimentos sociais, apontados por Gohn (2007), dentre os quais está a Educação em Direitos Humanos, enfoca na formação do sujeito de direitos, fornecendo-lhe autonomia e capacidade como modo de estratégia para romper com situações recorrentes de atentado contra os direitos humanos.

Além disso, por meio das contribuições da luta histórica do movimento LGBT no Brasil, foi possível observar muitos avanços ao longo dos últimos anos, tais como o lançamento de várias políticas voltadas para a defesa da diversidade sexual e de gênero. Entretanto, esse progresso se vê ameaçado nesse momento político pela ascensão de grupos fundamentalistas aliados a diferentes tipos de igrejas que defendem o movimento Escola sem Partido, que se posiciona contrário a quaisquer discussões na escola sobre as questões de gênero e sexualidade. Isso é um fator de ainda mais perigo em um país que mata um LGBT a cada 19 horas.

De forma geral, a partir das observações participantes e dos relatos dos estudantes, tanto nas entrevistas quanto no grupo focal, pode-se afirmar que as vivências e as trajetórias de sujeitos LGBT na escola são permeadas por processos de violação de seu direito à educação, ora por mecanismos que os invisibilizam no contexto escolar, a partir de uma universalização dos sujeitos, ora por ação direta do corpo profissional da escola que se empenha pela regulação das normas de gênero.

A postura institucional-pedagógica perpassa por perspectivas que são ora de negação da existência de diversidade sexual e de gênero ou do problema da LGBTfobia na escola, ora de assimilação dessas diversidades, por meio de um tratamento universalizante, e ora de reconhecimento dessas diferenças e diversidades, sem, contudo, debater a questão de um ponto de vista estrutural. Assim, o problema da LGBTfobia no contexto escolar permanece intocado e acaba mesmo sendo fomentado pelas próprias práticas da gestão escolar e do corpo docente.

Em síntese, pode-se dizer ainda que a convivência observada na escola não se aproxima do conceito adotado para se definir um convívio democrático, naquilo que diz respeito à diversidade sexual e de gênero. Isso porque: i) não se nota uma postura institucional consolidada voltada, não só para o

acolhimento adequado, mas também para a identificação de situações de LGBTfobia na escola; ii) não são promovidos debates amplos sobre a temática de diversidade sexual e de gênero e nem são incentivadas as discussões promovidas pelo corpo docente ou pelo grêmio estudantil; iii) não se nota ação cooperativa e interação entre estudantes de sexualidades diferentes, nem em sala de aula e muito menos no intervalo, não havendo nenhum tipo de ação por parte dos professores ou direção para alterar isso (possivelmente, isso não é enxergado como um problema para a instituição); iv) por fim, apesar da existência de um coletivo estudantil, com uma frente LGBT, a natureza das atividades desempenhadas não tem tido impacto significativo na alteração dos casos de preconceito ou discriminação, além das ações contarem com apoio reduzido por parte da instituição.

Por fim, a partir do enfoque dessa pesquisa e dos resultados encontrados, abrem-se novas possibilidades de investigação: como a questão da diversidade sexual e de gênero é contemplada nos planos e diretrizes da escola, como os planos de curso, planos de aula, e os próprios projeto político-pedagógico e plano de convivência democrática? Os professores e gestores da escola participaram de formação sobre gênero e sexualidade? Como isso emerge ou não em suas práticas pedagógicas? Em que medida o currículo explícito (o que deve ser trabalhado e que aparece explicitamente nos documentos e diretrizes da escola) apoia, sustenta ou rejeita o currículo oculto (aquilo que não consta nos documentos, mas que acaba sendo discutido ou transmitido aos estudantes pelo corpo profissional educacional, como práticas e valores sociais)? A escola sofre pressões externas, no que diz respeito à discussão sobre gênero, corpo e sexualidade? Quais e de quem? Como elas se manifestam? Em que medida essas pressões coadunam e em que medida não coadunam com o que é apontado pelas políticas educacionais? Ademais, acredita-se que os resultados aqui apontados consistem em importante insumo teórico para a política do Programa de Convivência Democrática da Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Cidadania do setor educacional mineiro, na medida em que pode orientar a condução dos Planos de Convivência Democrática no que tange o combate à violência LGBTfóbica no ambiente escolar.





## APÊNDICE

### ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESTUDANTES

Estudante:

Idade:

Sexo biológico:

Identidade de gênero:

Orientação sexual:

1 – Conte um pouco da sua trajetória escolar. (onde já estudou; quando você entrou nessa escola; porque veio estudar aqui).

2 – Quais semelhanças ou diferenças você apontaria entre as outras escolas que já estudou e a atual?

3 – Como é a sua experiência estudantil nessa escola? Como se sente aqui?

4 – Como você se sente em relação aos estudos? [motivado, interessado, desanimado, obrigado?]

5 – Que tipos de coisa afetam a convivência aqui na escola?

6 – Você já presenciou casos de preconceito ou discriminação aqui na escola?

7 – Como a escola deveria agir diante de casos de preconceito ou discriminação?

8 – De que formas a escola poderia atuar para acabar com casos de preconceito ou discriminação?

9 - E casos de preconceito ou discriminação contra diversidade sexual e de gênero/LGBTfobia? Você já presenciou ou vivenciou? Como você se sentiu? [Isso interferiu nos seus estudos ou na sua motivação para estudar?] Como a escola poderia acabar com eles?

10 – Relate casos de violência aqui na escola. Como a escola agiu diante do problema?

11 – De que formas a escola poderia atuar para acabar com casos de violência?

12 – Relate casos de violência contra LGBT aqui na escola. Como a escola agiu diante desses casos?

13 – Para você, qual é o papel da escola para a sociedade? [apenas formação técnica? Problematizar questões sociais? Propor reflexões sociais? Lidar com conflitos? Promover a cidadania?]

14 – O que você entende por gênero e identidade de gênero? [quantas formas de expressão e identidade de gênero existem?]

15 – O que você entende por sexualidade e orientação sexual? [quantas sexualidades existem?]

16 – O que você entende por preconceito? E discriminação?

17 – Como você acha que deve ser a atuação da escola diante da questão da identidade e sexualidade dos estudantes? [considerando que ainda estão em processo de descobertas, experimentações e dúvidas e que são aspectos indissociáveis do *self*]

18 – O que você considera importante para uma convivência democrática na escola? Como atingir isso?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

Docente:

Idade:

Sexo biológico:

Identidade de gênero:

Orientação sexual:

1 – Conte um pouco da sua trajetória profissional como docente. (onde já lecionou; quando você entrou nessa escola; porque veio lecionar aqui).

2 – Quais semelhanças ou diferenças você apontaria entre as outras escolas que já trabalhou e a atual?

3 – Como é a sua experiência profissional nessa escola? Como se sente aqui?

4 – Você já presenciou casos de preconceito ou discriminação aqui na escola?

5 – Como a escola deveria agir diante de casos de preconceito ou discriminação?

6 – De que formas a escola poderia atuar para acabar com casos de preconceito ou discriminação?

7 - E casos de preconceito ou discriminação contra diversidade sexual e de gênero/LGBTfobia? Você já presenciou? Como a escola poderia acabar com eles?

8 – Relate casos de violência aqui na escola. Como a escola agiu diante do problema?

9 – De que formas a escola poderia atuar para acabar com casos de violência?

10 – Relate casos de violência contra LGBT aqui na escola. Como a escola agiu diante desses casos?

11 – Para você, qual é o papel da escola para a sociedade? [apenas formação técnica? Problematicar questões sociais? Propor reflexões sociais? Lidar com conflitos? Promover a cidadania?]

12 – O que você entende por gênero e identidade de gênero? [quantas formas de expressão e identidade de gênero existem?]

13 – O que você entende por sexualidade e orientação sexual? [quantas sexualidades existem?]

14 – O que você entende por preconceito? E discriminação?

15 – Como você acha que deve ser a atuação da escola diante da questão da identidade e sexualidade dos estudantes? [considerando que ainda estão em processo de descobertas, experimentações e dúvidas e que são aspectos indissociáveis do *self*]

16 – O que você considera importante para uma convivência democrática na escola? Como atingir isso?

## ROTEIRO DE GRUPO FOCAL

### SEÇÃO 1 – Discussões sobre gênero e sexualidade

#### Grupo 1 – Questões de gênero e diversidade de gênero

Questão-chave: “Como a sua identidade de gênero influencia suas vivências na escola e em seu processo educativo? ”

- Pontos a serem levantados: existe uma essência masculina e outra feminina?; características dos gêneros masculino e feminino; sexo biológico x gênero; gênero é uma construção?; pode ser desconstruído? Como?; Como você expressa sua identidade de gênero?; identidade de gênero x expressão de gênero; para ser homem ou ser mulher é necessário ter um corpo masculino ou feminino?; quantas identidades de gênero existem?; cite algumas; quem dita quantos gêneros ou identidades podem existir? Com que finalidade?; qual a relação entre sexo, identidade de gênero e orientação sexual?; o que a sociedade espera dos homens e das mulheres?; como a escola se relaciona com isso?; o que um corpo cis e um trans podem ou não podem fazer na escola?

#### Grupo 2 – Questões de sexualidade e diversidade sexual

Questão-chave: “Como a sua orientação sexual influencia suas vivências na escola e em seu processo educativo? ”

- Pontos a serem levantados: o que significa ser heterossexual?; o que significa ser lésbica?; o que significa ser gay?; o que significa ser bissexual?; o que significa ser travesti?; o que significa ser transexual?; existe orientação sexual normal e anormal?; quantas orientações sexuais existem?; a pessoa nasce gay?; o que significa sair do armário?; por que os gays precisam se assumir e os heterossexuais não?; vantagens e desvantagens de ser não heterossexual; existe um jeito de andar, falar e vestir próprio para heterossexuais e outro para não-heterossexuais?; qual a relação entre sexo, identidade de gênero e orientação sexual?; quem define isso e como?; como a

escola se relaciona com isso?; o que um corpo heterossexual e um não-heterossexual podem ou não podem fazer na escola?

## **SEÇÃO 2 – Debate sobre preconceito contra diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar**

Questão-chave: “Existe LGBTfobia na escola? De que formas ela se manifesta e que consequências gera? ”

- Pontos a serem levantados: O que é preconceito e discriminação contra diversidade sexual e de gênero?; por que ele existe?; existe na escola?; como se manifesta?; quem reproduz esse tipo de preconceito na escola e como?; é importante estudar questões de gênero e sexualidade?; os professores discutem isso?; você já vivenciou ou presenciou situações de preconceito LGBTfóbico na escola?; como você agiu?; o que você sentiu?; que tipos de comportamento reforçam esse preconceito?; como a escola trata casos de LGBTfobia?; a escola agrava o problema ou ajuda a resolver?; é possível resolver esse problema de uma vez por todas? Como?; como os professores poderiam combater esse problema?; como os estudantes poderiam combater esse problema?

- Pontos a serem problematizados: piadinhas em sala de aula; participação nas aulas; postura do professor e da direção/orientação; agressões verbais; agressões físicas; que roupas usar na escola e por quê; quem pode usar o que; tirar a camisa na escola; separação de grupos; grêmio estudantil; posição política; movimentos LGBT e feminista.

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada (o) como voluntária (o) a participar da pesquisa “LGBTfobia na escola: uma análise da percepção de estudantes e professores de uma escola pública mineira sobre preconceito contra diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar”.

### **A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:**

Essa pesquisa se fundamenta diante de um quadro preocupante no país: com altos índices de violência contra a população LGBT, com um jovem que se suicida ou é assassinado a cada 19 horas, segundo dados da Ong GGB; práticas discriminatórias incrustadas no cotidiano das escolas, para se ter uma ideia, 60% dos/das professores/as afirmaram não estar suficientemente bem informados/as para abordar a questão da homossexualidade na sala de aula, segundo estudo de Abramovay, 2004; e um campo de pesquisas sobre LGBTfobia no ambiente escolar ainda incipiente, com uma produção de meros 11 trabalhos em um período de 8 anos, sendo só 18% abordando todo o segmento LGBT, conforme estudo de Moraes, 2017.

A partir da análise da percepção de estudantes e professores de uma escola pública mineira sobre preconceito contra a diversidade sexual e de gênero, será possível notar se (e como) esse problema é vivenciado pelos discentes e se (e como) é percebido pelo corpo docente. O interesse do estudo recai sobre a convivência intraescolar, procurando observar de que forma ela se relaciona e é afetada por essa prática discriminatória, além disso é lançado olhar sobre as experiências LGBTQIA+ no contexto educacional, no intento de traçar um panorama sobre a vivência da diversidade sexual e de gênero na escola. Ressalta-se que a forma como o corpo docente encara o problema influencia diretamente em como (e se) esse tipo de preconceito é pautado na agenda da equipe pedagógica e da direção.

A pesquisa se desenvolverá em três fases: na primeira, com a observação do cotidiano da escola; na segunda, com a realização de entrevistas com estudantes e com membros do corpo docente, procurando investigar suas concepções sobre gênero, diversidade sexual e preconceito; na última, com a realização de um grupo



focal com os estudantes, objetiva-se a identificação dos padrões experienciados de preconceito no ambiente escolar.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:** Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar em qualquer penalidade. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, sendo garantido o sigilo das informações prestadas e o seu anonimato.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:** A participação no estudo não acarretará em custos para você e não estarão disponíveis quaisquer tipos de compensação financeira.

**DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:** Eu, \_\_\_\_\_

fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O estudante pesquisador \_\_\_\_\_ e o professor orientador \_\_\_\_\_ certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei acionar o telefone (31) 9 9935-0441.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do participante:

Assinatura do pesquisador:

Assinatura do orientador:



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2012. 80 p. Disponível em: <<https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publications/1449252746513.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Escola e Violência**. Brasília: Unesco, 2003. 154 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Cotidiano nas escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>>. Acesso em 02 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>>. Acesso em 02 de julho de 2018.

ABRAMOVAY, Miriam. **PROGRAMA DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

\_\_\_\_\_; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133977por.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

ASSIS, S.G.; MARRIEL, N.S.M. **Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola**. In: Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010. 270 p.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 216 p.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 747 p.

BORRILLO, Daniel. **HOMOFOBIA: História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em:

<[https://www.academia.edu/23736237/BORRILLO\\_Daniel.Homofobia-Historia\\_e\\_cr%C3%ADtica\\_de-um\\_preconceito\\_2010\\_](https://www.academia.edu/23736237/BORRILLO_Daniel.Homofobia-Historia_e_cr%C3%ADtica_de-um_preconceito_2010_)>. Acesso em: 17 out. 2018.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Espaço Acadêmico**, São Paulo, v. 1, n. 123, p.27-37, ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953/7591>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. 562 p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 9.394/1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.ufsj.edu.br/porta2-repositorio/File/proen/ldb\\_11ed.pdf](https://www.ufsj.edu.br/porta2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf)>. Acesso em 13 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 8.069/1990 – **Estatuto da Criança e do Adolescente** – ECA. Brasília, DF, 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em 13 de junho de 2018.

BRASÍLIA. Ulisses F. Araújo. Ministério da Educação. **Programa Ética e Cidadania construindo valores na escola e na sociedade: Inclusão e exclusão social**. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/2\\_fasc\\_convivencia\\_democratica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/2_fasc_convivencia_democratica.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPLL), n. 8, p. 225-231, jan./jun. 2000. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/359/368>>. Acesso em 21 de junho de 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 992 p. Disponível em: <<https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2017/04/butler-problemasdegenero-ocr.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

CALDEIRA, M.C.S.; PARAÍSO, M.A. **Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpo generificados**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 3, p. 755-772, jul./set. 2016.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. Interacionismo simbólico, formação do self e educação: uma aproximação ao pensamento de G. H. Mead. **Educação e Filosofia**, [s.l.], v. 30, n. 59, p.375-403, 30 jun. 2016. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

COIMBRA, Cecília Maria B. **As funções da instituição escolar: análise e reflexões**. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 9, n. 3, p. 14-16, 1989. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931989000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 23 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931989000300006>.

CHARLOT, B. **Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Interface. Revista Sociologias, n. 8, Porto Alegre, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso em 02 de julho de 2018.

Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 13 de junho de 2018.

COSTA, Ângelo B.; NARDI, Henrique C. Homofobia e preconceito contra diversidade sexual: debate conceitual. **Temas em Psicologia**, [s.l.], v. 23, n. 3, p.715-726, set. 2015. Associação Brasileira de Psicologia. <http://dx.doi.org/10.9788/tp2015.3-15>. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2015000300015](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300015)>. Acesso em: 27 out. 2018.

DANILIAUSKAS, Marcelo. De "temas polêmicos" a "sujeitos de direitos": LGBT nas políticas de direitos humanos e de educação. **Fazendo Gênero**, São Paulo, v. 1, n. 9, p.1-11, ago. 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278409911\\_ARQUIVO\\_DETEMASPOLEMICOSASUJEITOSDEDIREITOSLGBTNASPOLITICASPUBLICASDEDIREITOSHUMANOSEDEEDUCACAO\\_BRASIL,1996-2010\\_-final.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278409911_ARQUIVO_DETEMASPOLEMICOSASUJEITOSDEDIREITOSLGBTNASPOLITICASPUBLICASDEDIREITOSHUMANOSEDEEDUCACAO_BRASIL,1996-2010_-final.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2018.

FACCHINI, Regina. Entre compassos e descompassos: Um olhar para o campo e para a arena do movimento LGBT brasileiro. **Bagoas**, São Paulo, v. 1,

n. 4, p.132-158, ago. 2009. Disponível em:

<<http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/entre%20compasos%20e%20descompassos.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. São Paulo: Verus, 2005.

GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 15 de ago. 2018.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: La identidad deteriorada**. Buenos Aires: Amorrortu, 2006. 176 p. Disponível em: <<https://trabajosocialunam.files.wordpress.com/2014/08/goffman-estigma-la-identidad-deteriorada.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GRAUPE, Mareli Eliane; LINS, Cleci Terezinha Lima de. Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar. **Educação (ufsm)**, [s.l.], v. 43, n. 1, p.141-155, 29 mar. 2018. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644427530>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/27530>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Greve dos caminhoneiros: entenda o movimento que parou o Brasil. **O Estado de S.Paulo, São Paulo**, 22 de mai. de 2018. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,perguntas-e-respostas-sobre-a-greve-dos-caminhoneiros,70002319904>. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

Grupo Gay da Bahia. **Pessoas LGBT mortas no Brasil - Relatório 2017**. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em 13 de junho de 2018.

JESUS, Cassiano Celestino de. Diversidade sexual na escola: reflexões sobre as concepções de professores. **Bagoas**, Natal, v. 9, n. 13, p.279-298, ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/9659/6899>>. Acesso em: 29 out. 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p.481-498, dez. 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320/490>>. Acesso em: 03 out. 2018.

LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia do gênero**. Bloomington: Indiana University Press, 1987. 30 p. Disponível em: <<http://marcoareliosc.com.br/cineantropo/lauretis.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **A escola e a formação da cidadania ou para além de uma concepção reprodutivista**. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 9, n. 3, p. 17-19, 1989. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931989000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931989000300007>.

LOURO, Guacira Lopes. TEORIA QUEER - UMA POLÍTICA PÓS-IDENTITÁRIA PARA A EDUCAÇÃO. **Estudos Feministas**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p.541-553, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: <<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

MALAVOLTA, Ana Naiara. Liberdades Religiosas e Liberdades Sexuais e Reprodutivas em um Estado Laico. In; NARDI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrini; SILVEIRA, Raquel da Silva. **Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?**. Porto Alegre: Deriva/ Abrapso, 2015. 220 p. Disponível em: <[http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/Diversidade\\_Sexual\\_\\_Relacoes\\_de\\_Genero\\_Politicadas\\_Publicas\\_e\\_Laicidade.pdf](http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/Diversidade_Sexual__Relacoes_de_Genero_Politicadas_Publicas_e_Laicidade.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2018.

MARCON, A.N; PRUDÊNCIO, L.E.V.; GESSER, M. **Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016: 291-301. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00291.pdf>>. Acesso em 02 de julho de 2018.

MESQUITA, Marcos Ribeiro et al. Juventudes, gênero e sexualidade: a ação política dos movimentos sociais. **Revista Polis e Psique**, Maceió, v. 8, n. 2, p.93-117, mar. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/75685>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**, São Paulo, v. 7, n. 5, p.590-621, ago. 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 12 set. 2018.

MINAS GERAIS. **Programa de Convivência Democrática no ambiente escolar**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. Pesquisa social – teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

MISKOLCI, R. Não somos, queremos – reflexões *queer* sobre a política brasileira contemporânea. In: COLLING, L. (org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011, p. 37-56. Disponível em: <<https://sociologiajuridica.files.wordpress.com/2015/03/stonewall.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Atualidades**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 16, p.569-576, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)>. Acesso em 19 de junho de 2018.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Plano de Ação 1ª fase – **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>>. Acesso em 13 de junho de 2018.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Respostas do Setor de Educação ao bullying homofóbico**. Brasília, DF, 2013. Disponível: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221314por.pdf>>. Acesso em 01 de julho de 2018.



PACIEVITCH, Thais; GIRELLI, Eliane; EYNG, Ana Maria. VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E O CLIMA ESCOLAR. **IX Congresso Nacional de Educação**, EDUCERE, 2009. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3340\\_1577.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3340_1577.pdf)>. Acesso em 08 nov. 2018.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. Os novos movimentos sociais e a educação em direitos humanos nas ações e políticas públicas no Brasil contemporâneo. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [s.l.], v. 4, n. 2, p.27-42, 20 nov. 2015. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/2317-1219rf.v4i2.8145>. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8145/10249>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

RESENDE, Carlos Alexandre; SANT'ANA, Ruth Bernardes. **Recursos metodológicos em pesquisas qualitativas com adolescentes**. XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia (ABRAPSO), 2009. Disponível em: <[http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/597.%20recursos%20metodol%20gicos%20em%20pesquisas%20qualitativas%20com%20adolescentes.pdf](http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/597.%20recursos%20metodol%20gicos%20em%20pesquisas%20qualitativas%20com%20adolescentes.pdf)>. Acesso em 21 de junho de 2018.

ROSSI, Celia Regina et al. Gênero e diversidade na escola: Reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Contexto e Educação**, São Paulo, v. 27, n. 88, p.6-34, dez. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/365>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

SÃO PAULO. ANA FERRI BARROS. **DIVERSIDADE SEXUAL E A CIDADANIA LGBT**. 2014. Disponível em: <[http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/lgbt/cartilha\\_diversidade.pdf](http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/lgbt/cartilha_diversidade.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

SILVA, Ariana Kelly Leandra Silva da. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **Rev. NUFEN**, São Paulo, v. 5, n.1, p.12-25, 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912013000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912013000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 08 nov. 2018.

SILVA, Elza Fagundes; VIEIRA, Heloisa Grein. **O ensino dos direitos humanos para minimizar a violência no espaço escolar**. XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2017. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25028\\_12315.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25028_12315.pdf)>. Acesso em 25 de junho de 2018.

SOUZA, Liliane Pereira de. A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DE SOCIÓLOGOS FRANCESES AO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR BRASILEIRA. **Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 7, p.20-34, ago. 2012. Disponível em: <[http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2\\_A\\_violencia\\_simbolica\\_na\\_escola\\_-\\_Liliane\\_Pereira.pdf](http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2_A_violencia_simbolica_na_escola_-_Liliane_Pereira.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2018.

SPRICIGO, Fabrício. O ORIENTADOR EDUCACIONAL: atuação, formação profissional e dilemas enfrentados pelo Pedagogo Escolar com o fim das habilitações em Pedagogia. **Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p.187-205, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2419/2048>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

STELKO-PEREIRA, A.C.; WILLIAMS, L.C.A. **Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente**. Temas em Psicologia, vol. 18, n. 1, p. 45-55, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a05.pdf>>. Acesso em 02 de julho de 2018.

VIANNA, C. **Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012.