

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

Elizângeli Fátima Serafini de Carvalho

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E RELAÇÕES DE GÊNERO: UM OLHAR A PARTIR DE
PRODUÇÕES BRASILEIRAS**

Alfenas/MG

2021

Elizângeli Fátima Serafini de Carvalho

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E RELAÇÕES DE GÊNERO: UM OLHAR A PARTIR DE
PRODUÇÕES BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Educação e sociedade: sujeitos, ideias e políticas
Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

Alfenas/MG

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

C331v Carvalho, Elizângeli Fátima Serafini de.
Violência escolar e relações de gênero: um olhar a partir de produções
brasileiras. / Elizângeli Fátima Serafini de Carvalho. -- Alfenas/MG, 2021.

129f. : il. –

Orientador: André Luiz Sena Mariano.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Alfenas, 2021.
Bibliografia.

1. Assédio nas escolas. 2. Gênero. 3. Homofobia. I. Mariano, André
Luiz Sena. II. Título.

CDD-306.43

VIOLÊNCIA ESCOLAR E RELAÇÕES DE GÊNERO: UM OLHAR A PARTIR DE PRODUÇÕES BRASILEIRAS

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 27 de setembro de 2021

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva
Instituição: Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR-SP

Profa. Dra. Cristiane Fernanda Xavier
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz Sena Mariano, Professor do Magistério Superior**, em 27/09/2021, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Fernanda Xavier, Professor do Magistério Superior**, em 27/09/2021, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva, Usuário Externo**, em 27/09/2021, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=669874&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=220000017&infra_hash=7df... 1/2



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0596404** e o código CRC **D4179F4F**.

À minha família que esteve sempre ao meu lado, em especial aos meus filhos Natan e Ana Clara que são minha grande fonte de amor e incentivo.

Ao meu orientador, André, que além de me acompanhar nesse processo, foi parceiro e compreensivo em momentos de adversidades.

Aos alunos e alunas que me inspiraram.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Machado, pelo incentivo à qualificação.

À Universidade Federal de Alfenas e aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

RESUMO

Esta dissertação de mestrado estrutura-se sobre a relação entre violência escolar e gênero por meio da análise de produções brasileiras e, por vezes estrangeiras. A princípio houve uma descrição sobre o histórico dessas publicações: qual era o foco inicial, quais mudanças foram provocando novas feições a essas pesquisas e a importância das mesmas para os estudos de gênero. Foram utilizados trabalhos de organizações voltadas para a defesa da comunidade LGBTQIAP+ e publicações do Ministério da Educação em parceria com a Unesco que forneceram substratos ao texto. Para a coleta de dados, a busca se deu na Anped e na Scielo por trabalhos publicados entre os anos de 2004 a 2019 que tratavam da temática violência e gênero na escola, levantando a hipótese de que os artigos selecionados me conduziram à afirmação de que a escola é um ambiente seletivo, reprodutor da violência que existe fora de seus muros. Logo, se faz inseguro para os LGBTs que, provavelmente é a parcela mais vulnerável do alunado, já que as discussões sobre sexualidade na escola estão cada vez mais cercadas de censura e desrespeito à diversidade.

Palavras-chave: Violência escolar, gênero, homofobia

ABSTRACT

This master dissertation is based on the relationship between scholar violence and gender through the analysis of Brazilian and foreigner productions. At first there was a description about the history of these publications: what was your initial focus, what changes were provoking new features to these researches and their importance to the gender studies. There were used organization works oriented to the LGBTQIAP+ community defense and Education Ministry's publications in partnership with Unesco whose supplied substrates to the text. When it comes to the data gathering, the search was accomplished in Anped and Scielo by published works between the years of 2004 to 2019 that talked about the violence thematic and gender at school, bringing up the hypothesis that the selected articles conducted me to the affirmation that school is a selective environment, reproducer of the violence that exists out of its walls. Therefore, they turn out as insecure for the LGBTs, which is probably the most vulnerable portion of students, even because the discussions about sexuality have been each time more surrounded by censorship and disrespect to diversity.

Keywords: scholar violence, gender, homophobia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Proporção de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo e por ordem de indicação, segundo as cinco ações consideradas mais violentas.....	41
Tabela 2	Proporção de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo, segundo a opinião de que não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe.....	42
Tabela 3	Violência escolar em países da América Latina.....	50
Tabela 4	Número de trabalhos encontrados no site da Anped.....	68
Tabela 5	Públicos escolares que fizeram parte das pesquisas nos artigos selecionados.....	82
Tabela 6	Quais são os autores mais utilizados nos artigos selecionados.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Predomínio do bullying – Relatado por estudantes de diferentes orientações sexuais.....	47
Gráfico 2	Não somente dentro das escolas.....	47
Gráfico 3	A violência homofóbica e transfóbica se manifesta de diferentes formas.....	48
Gráfico 4	Porcentagem de alunos LGBT que relataram já ter presenciado alguma vez preconceito/discriminação em diferentes sistemas.....	49
Gráfico 5	Abrangência das atitudes preconceituosas	76
Gráfico 6	Intensidade da atitude preconceituosa.....	77
Gráfico 7	Grau de conhecimento de práticas discriminatórias sofridas por alunos.....	77
Gráfico 8	Porcentagem de alunos que se sentem inseguros na instituição educacional por causa de uma característica pessoal.....	79
Gráfico 9	Número de dias que estudantes LGBT não foram à instituição educacional no último mês, porque se sentiam inseguros/as ou constrangidos/as.....	80
Gráfico 10	Frequência com que os/as estudantes ouvem comentários contra LGBT na instituição educacional.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho'

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Objetivo geral	13
1.1.1	Objetivos Específicos	13
2	UM HISTÓRICO DA SEXUALIDADE E SUA RELAÇÃO COM A HOMOSSEXUALIDADE	15
2.1	O movimento feminista: seu desenrolar e a construção de gênero.....	19
2.2	Identidade.....	25
2.2.1	Identidade e diferença	28
2.2.2	Representação e Identidade de gênero	30
3	A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E VIOLÊNCIA ESCOLAR	35
3.1	Um histórico sobre os estudos da violência escolar.....	36
3.2	O papel da escola na construção das violências.....	51
3.3	A negação da diversidade na construção curricular nas políticas públicas brasileiras.....	53
3.4	Experiências de agressão na atividade escolar: agressões verbais	56
3.5	As conquistas dos direitos relacionados à diversidade sexual: um histórico.....	60
4	OS CAMINHOS DA PESQUISA	67
4.1	Resumos dos trabalhos encontrados na ANPEd.....	70
4.2	Resumos dos trabalhos encontrados na Scielo.....	72
4.3	Algumas pesquisas sobre violência no Brasil.....	73
4.4	Análise quanto ao que se considera violência escolar homofóbica nos artigos.....	89
4.5	Quais públicos são alvos da violência de gênero nas escolas.....	103
4.6	Quais foram as estratégias de enfrentamento da violência detectadas nos artigos analisados.....	110
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	121

1 INTRODUÇÃO

Uma das características que mais me encantam na docência, prática que faz parte de minha vida há quase 20 anos, é o enigma. É olhar para cada um dos discentes e tentar descobrir quais bagagens aquele aluno carrega e como eu, enquanto professora, posso contribuir no seu processo de formação. Não apenas no âmbito pedagógico, mas como posso ser um agente construtor positivo da identidade de cada um desses indivíduos que passam pela nossa vida e que aprendem com a gente, mas que, muitas vezes, nos ensinam muito mais. Tanto quando falam, tanto quando silenciam. E foi nessa troca de ensinamentos e aprendizagens que pude perceber o quanto as questões relacionadas à sexualidade mexiam com a vida dos alunos e reverberavam nas relações estabelecidas no convívio escolar.

Minhas primeiras experiências em sala de aula foram ministrando a disciplina de Geografia, na maior parte dos anos, em escolas particulares. Em um determinado momento, fui aprovada no concurso para a escola pública estadual e tive a sensação que estava entrando em outro mundo! Que experiência enriquecedora: me deparei com uma realidade nunca antes vista. Comecei a observar mais de perto que as questões relacionadas à sexualidade eram abordadas de uma maneira que eu ainda nunca tinha visto, elas eram mais claras. No mundo das escolas particulares, essas questões eram ocultadas ou tratadas de forma muito discreta.

Sempre que se falava sobre o aluno homossexual nas reuniões e conselhos de classes, o assunto era tratado como tabu. Muitas vezes ouvi a expressão: *“Vamos com jeitinho... ele tem problemas sexuais”*. O aluno também era induzido a ser “discreto” (se comportar de acordo com seu sexo biológico) para que não fosse gerado nenhum conflito no ambiente escolar. Era um mundo de faz de conta. Ao aluno/a não era permitido expressar por meio de roupas, gestuais e comportamentos sua orientação sexual julgada como “anormal”. Reinava o silêncio: todos sabiam, mas ninguém falava nada. Isso me causava um grande incômodo.

Nos primeiros dias de escola pública, comecei a enxergar as questões de gênero por outro ângulo. Fiquei surpresa ao me deparar com meninos e meninas, que se diziam homossexuais assumirem posturas bem diferentes daquelas que faziam parte da minha rotina. Não que o preconceito não aparecesse, pois sempre tinham aqueles que classificavam os colegas homossexuais como pessoas “sem

vergonha” ou como “aberrações”. Muitas vezes ouvia piadinhas direcionadas a esses alunos, mas mesmo assim, via um espaço mais aberto para as diferenças, para que esses alunos tivessem mais liberdade de se expressarem (verbal e fisicamente) em um ambiente frequentado por ele todos os dias. Porém, o período de trabalho nessa escola foi curto, o que me impossibilitou de conhecer esse universo mais a fundo, pois logo fui aprovada em um concurso do Instituto Federal e fui trabalhar no norte de MG.

Logo que cheguei para assumir as aulas, a escola estava praticando um projeto que envolvia toda a comunidade escolar e, naquele ano, o tema abordado era a homofobia. Todas as turmas montaram stands em suas salas, recebiam a comunidade que era convidada a comparecer nas apresentações e faziam a culminação do projeto com palestrantes que falavam a respeito do tema com toda a comunidade escolar. A primeira impressão foi a de que eu estava iniciando um processo de trabalho em um lugar muito democrático e aberto às diferenças. Não foi bem assim, pois à medida que fui conhecendo os alunos, principalmente nas conversas de corredores, fatos novos foram se revelando. Ouvi de muitos alunos não-heterossexuais que já haviam passado por situações nada acolhedoras em relação à sua orientação/identidade de gênero na escola. E, certamente, foi esse processo de escuta e, em alguns casos, interferência (solicitando ajuda profissional para esses alunos) que fez brotar em mim o desejo de desvelar o universo da homofobia na escola.

Quanto mais acompanhava esses alunos, mais percebia que os relatos de preconceito que eles revelavam eram na verdade uma forma de violência que não partia somente dos colegas, mas também de alguns professores. Uma violência que não agredia fisicamente, mas que deixava marcas emocionais muito profundas e dolorosas.

Mediante o meu processo de redistribuição voltei para minha terra natal e assumi aulas de Sociologia e Filosofia no Instituto Federal - Campus Machado. Trabalhar com essas disciplinas me proporcionou espaço e abertura para falar de temas que não eram possíveis na Geografia e fizeram com que muitos alunos me procurassem, sempre fora dos horários de aula, para conversar ou desabafar, pois sempre tratei as questões com respeito, sem rótulos, deixando bem claro que ninguém era obrigado a gostar ou aceitar nada, mas que o respeito às diferenças era

fundamental. Em algumas situações de intolerância, fui tachada como “puxa-saco” de aluno gay, me vi em algumas saias justas com pais de alunos/as que viam em meu suporte um incentivo para que seus filhos se “tornassem” gays ou “sapatonas”. Surgiu daí a necessidade de me aprofundar nessa temática e entender as razões de ela provocar tantos embates, já que temas ligados à sexualidade deveriam ser tratados na escola com menos rigidez, pois fazem parte da formação humana. Ao mesmo tempo em que havia a abertura de muitos para essas discussões, também percebia inquietações e resistências em outros. Em muitos casos, até mesmo certo incômodo.

Mas meu ambiente de análise, apenas as turmas com que trabalhava, era muito pequeno para obter todas as respostas que buscava. Havia a necessidade de ampliar horizontes e conhecer outras realidades e experiências. Deu-se assim, o início de um caminho por pesquisas e estudiosos que pudessem ajudar na busca dessas respostas em uma dissertação de mestrado.

1.1 Objetivo geral

A partir desse interesse formulei meu projeto de pesquisa com o intuito de descobrir, através de produções brasileiras e, por vezes estrangeiras, o que estas revelam sobre a relação entre violência escolar e gênero. Iniciei minhas buscas na Anped e, posteriormente no Scielo utilizando a combinação de palavras “escola, violência, homofobia”, levantando a hipótese de que os artigos selecionados me conduziram à afirmação de que a escola é um ambiente seletivo, reprodutor da violência que existe fora de seus muros, um ambiente inseguro para os LGBTQIAP+¹ que, provavelmente é a parcela mais vulnerável do alunado.

1.1.1 Objetivos específicos

- a) Analisar quais são os autores mais citados no tema da violência escolar;
- b) Identificar quem são os elementos que mais praticam violência.

¹ Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais – travestis – transgêneros, queer, intersexo, assexual, pansexual, não-binário, entre outros. Optamos pelo uso da sigla LGBTQIAP+ para contemplar pessoas de diversas orientações sexuais e identidades de gênero.

- c) Analisar como o espaço escolar se torna, ou não, uma possibilidade de formação e afirmação da identidade sexual;

A discussão sobre a temática da homossexualidade na escola não é nova. Há muito se busca entender porque esse assunto gera tanta polêmica e inquietação. As divergências entre grupos que se auto denominam defensores da família, da ética e da moral, sempre batem de frente com os que defendem a diversidade, a liberdade e, principalmente o respeito à essência de cada ser.

2 UM HISTÓRICO DA SEXUALIDADE E SUA RELAÇÃO COM A HOMOSSEXUALIDADE

As pesquisas sobre o tema das relações de gênero se tornaram, nos dias atuais, um amplo campo de discussões e debates que ganhou centralidade em diversos segmentos e instituições: na família, na escola, na Igreja e em vários outros que se dedicam a analisar seus diferentes momentos e as maneiras como estes temas reverberaram na organização da sociedade. Os discursos em campos como educação, justiça, por exemplo, determinaram e ainda determinam regras e comportamentos que são considerados aceitáveis na vivência de sua sexualidade.

Essa centralidade do tema já se dava há muito tempo desde os primórdios da história da humanidade, porém sem ainda ser denominada como “sexualidade”, mas, como os prazeres da carne. As relações entre pessoas do mesmo sexo já ocorriam em várias sociedades. No mundo antigo, a homossexualidade era vista com naturalidade, até mais que a heterossexualidade que tinha um viés mais voltado à procriação. Na Grécia e na Roma antigas, a homossexualidade era considerada um privilégio dos bem nascidos.

O relacionamento homoerótico na Grécia Antiga teve seus aspectos explorados por diversos autores da Antiguidade Clássica, tais como Heródoto, Ateneu, Xenofonte e Platão, [...]. A maneira mais conhecida e socialmente significativa de relação sexual entre indivíduos do mesmo sexo na Grécia era entre homens adultos e jovens, conhecida como pederastia; (ANDRADE, 2017, p.10)

Na Idade Média, a religião se tornou a mais implacável perseguidora da homossexualidade, visto que essa orientação não caminhava no sentido da procriação propagada pela Igreja. A homossexualidade era considerada uma violação da ordem natural. A alegação é que essas relações culminariam com o fim da humanidade, já que não haveria a possibilidade da procriação.

Em torno dos anos de 1860/1870, a sexualidade se transformou numa questão voltada para a análise em textos de escritores como o austríaco Karl Maria Kertbeny que fez estudos sobre as relações eróticas e afetivas entre pessoas do mesmo sexo, nos quais cunhou os termos homossexualidade e heterossexualidade. Posteriormente, os aspectos da sexualidade se tornariam objeto de estudo da

medicina. Ao final do mesmo século, já era temática de médicos como Sigmund Freud. A sexualidade se torna objeto de atenção do Estado, da Medicina, das Leis, além de continuar a ser tema da Religião (Louro, 2017, p.30). Essas diversas esferas passavam a determinar o que era saudável e aceitável nas práticas sexuais.

O século XIX assistiu a campanhas que médicos, clérigos e pedagogos realizaram para infundir medo e gerar repúdio ao sexo. Eles resolveram organizar um programa de educação sexual pautado na divulgação de informações distorcidas acerca da sexualidade, cujo propósito era propagar o temor para reprimir os prazeres sexuais. Autoridades científicas uniram-se a autoridades eclesiásticas para propalar conhecimentos pseudocientíficos sobre a sexualidade, disseminando a ignorância. Propuseram inúmeras teorias alarmistas que alertavam os indivíduos para o perigo da vida sexual. (DANTAS, 2010, p.717).

Os autorizados a discutir essas práticas, lógico, eram os homens. Essa prerrogativa afasta as mulheres das questões ligadas à sexualidade:

Não é de se estranhar que as mulheres tenham sido concebidas como portadoras de uma sexualidade ambígua, escorregadia e potencialmente perigosa; nem deve causar espanto que os comportamentos das classes média e alta dos grupos brancos das sociedades urbanas ocidentais tenham se constituído na referência para estabelecer as práticas moralmente apropriadas ou higienicamente sãs (LOURO, 2017, p.30).

As relações entre pessoas do mesmo sexo que, posteriormente, se denominaria de homossexualidade, que ainda era classificada como “sodomia” e como relações pecaminosas, passam a ser encaradas como comportamentos e práticas “anormais”. Estabelece-se hierarquicamente, os diferentes tipos de sujeitos e as diferentes práticas sexuais. Várias dessas formulações que, durante muito tempo, foram classificadas de verdadeiras, ratificadas pela justiça, pela Igreja e pela Ciência, persistiram por muito tempo e algumas delas são alimentadas até os dias atuais.

O que antes era considerado como um pecado de carnes decaídas se transforma em tema para análise das ciências médicas. É denominado de “homossexualismo” e seria tratado como um problema mental e um desvio moral pela ciência psiquiátrica que dava seus primeiros passos.

Estava, então, o mundo ocidental preparado para receber, sem contestação uma nova moral sexual, diferente de todas as tendências morais já vistas na História: o vitorianismo do século XIX. Tratava-se de uma ideologia sexual repressora, que nortearia o comportamento e as atitudes sexuais dos indivíduos a partir do século XIX, com reflexos importantes até os dias de hoje (RIBEIRO, 2005, p.7)

Os discursos sobre sexualidade ganharam multiplicidade e diversidade. Os questionamentos às “verdades impostas” pelas concepções religiosas e os primeiros estudos da medicina começam a ganhar força por meio de movimentos feministas e grupos considerados minorias. Os movimentos feministas e das minorias sexuais nos levaram a construir um olhar enigmático sobre a sexualidade já que propõem debater as construções e representações sociais, políticas e históricas que reproduziram as relações desiguais entre os sujeitos. Apesar de mais presente em nossos dias atuais, não podemos dizer que as questões relacionadas à sexualidade são discutidas livres de tabus, preconceitos ou medo.

Sexualidade é uma construção social fundada sobre nossos corpos, que não se limita ao biológico. A sexualidade é um componente da personalidade humana e sua satisfação está ligada à satisfação de nossas necessidades, como necessidade de prazer, carinho, contato e amor. A sexualidade não é uma questão de instinto e nem às alternativas corporais de vivenciarmos nossos prazeres e afetos. Partindo desse princípio, podemos verificar que há muito mais coisas envolvidas em nossa sexualidade:

[...] podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza (OLIVEIRA, 2016, p. 15 e 16).

A sexualidade também é construída socialmente. É um fenômeno complexo, objeto de análise de diferentes áreas de estudo, que “[...] na segunda metade do século XX, adentram o campo da psicologia e das ciências sociais e humanas, encontram-se com os estudos de gênero e com os estudos gays e lésbicos” (Carvalho, 2017, p. 97) e que, no Ocidente, é muito atrelada ao conceito de gênero.

Segundo Louro, apesar das diversas formas de conceituar e de entender,

[...] a maioria das estudiosas e estudiosos considera que a sexualidade supõe ou implica mais do que corpos, que nela estão envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizados ou postos em ação para expressar desejos e prazeres (LOURO, 2007, p.209 e 210).

A sexualidade, ao contrário do que afirma o senso comum, não é somente uma questão de instinto. A constituição da sexualidade humana se expressa, também, de maneiras diversas e é resultado de um longo processo que se constrói em meio a diferentes condições. Ao contrário do sexo, que diferencia o que é macho/fêmea nos vegetais e animais, a sexualidade qualifica o que é sexual, se relaciona tanto com o próprio ato sexual como às práticas e comportamentos que dizem respeito a ele. A sexualidade está em nossa personalidade e se manifesta em cada indivíduo de maneiras diferentes, envolvendo diversas experiências humanas de maneira fluida; logo se caracteriza como vertente mais íntima do ser humano que não pode ser separada de outros aspectos da vida.

Quanto às mulheres, desde as sociedades antigas, elas já ocupavam uma posição social inferior à masculina. Os homens tinham direitos especiais como herança, divórcio, concubinas e, até mesmo, ter a esposa condenada à morte em caso de traição.

De acordo com as regras de comportamento sexual construídas no período vitoriano, os homens dominavam todos os espaços e à mulher restava o papel de submissa, limitando-se aos afazeres domésticos e compromissos sociais, eram caprichosamente construídas para se tornarem verdadeiras damas resguardadas na santidade do lar. Não é de se estranhar que o que caracteriza esse período, fosse um olhar “essencialmente” masculino.

[...] na era vitoriana inicia-se um processo de individuação através do qual a mulher se dá conta de sua situação inferior em oposição ao homem, reconhece todos os seus sofrimentos como ser humano, admite suas contradições e revolta-se indo em busca de uma solução para seu problema existencial (LOPES, 1986, p.9).

A mulher passiva, obediente, submissa e responsável pelos filhos, que via no

pai e no marido uma espécie de entidade divina (patriarcado), se encaixava no padrão do período vitoriano. As mulheres eram consideradas intelectualmente inferiores aos homens; ao tentar usar de sua inteligência eram consideradas transgressoras das regras religiosas e da ordem naturalmente estabelecida. O destino da mulher estava estreitamente ligado à família.

Porém, com o advento da Revolução Industrial, o trabalho feminino passa a ser interesse da classe burguesa que estava ávida por lucros. A indústria mecanizada cria condições para a quebra do patriarcalismo pré-capitalista que não admitia à mulher o direito de trabalhar fora de casa. Os salários dos trabalhadores masculinos, os denominados “chefes de família” eram baixos e não garantiam a subsistência de todos, o que abre espaço para o trabalho das mulheres nas fábricas. Apesar de serem expostas a condições ultrajantes de trabalho, as mulheres conseguem romper com o isolamento do patriarcado e adentrar como trabalhadoras nas fábricas. Já que o trabalho se tornava uma forma de emancipação, havia a necessidade de lutar por melhores condições de sua prática e posteriormente, transformar a sociedade para que houvesse igualdade entre elas e os homens. As lutas dessas operárias nascem na Europa e nos Estados Unidos, sobretudo a partir do século XIX, nesse sentido, essas lutas andaram de mãos dadas com o movimento feminista.

No século XXI, a modernidade globalizada ainda nos impõe uma vivência limitada de nossa sexualidade, que nos dita normas, regras e questionamentos que fazem com que sejamos tomados por angústias e culpas. Nossa sexualidade não pode ser relacionada apenas ao sexo. Ela envolve emoção, desejos e prazer com o próprio corpo e exige de nós uma intensificação dos diálogos em todos os âmbitos. Que nos possibilite a libertação de corpos aprisionados em conceitos e estigmatizações que afastam o sujeito do convívio social em função das preconceitos sofridos e de todo histórico de repressão e tabus: é uma questão de cidadania e respeito ao direito do outro. É uma questão de respeito à identidade do outro e de seu direito de reconhecimento como sujeito na esfera social.

2.1 O movimento feminista: seu desenrolar e a construção de gênero.

Surgido na passagem do século XIX para o século XX, os movimentos

feministas se deram depois de um longo processo de diferenciações e falta de reconhecimento dos direitos das mulheres no mundo inteiro. As mulheres buscariam, a partir de então, a libertação em suas mais diversas esferas: social, econômica, política, sexual. “Com o surgimento do movimento feminista, alguns padrões foram quebrados e as mulheres começaram a ganhar espaço na sociedade, tendo seus valores e seus direitos parcialmente adquiridos”. (FABRÍCIO, 2015, p.4).

Com raízes na Europa e nos Estados Unidos, a nova realidade, advinda da Revolução Industrial, impõe à mulher a necessidade de se tornar mão-de-obra nas fábricas, já que a família perde seu caráter de unidade produtiva. A lógica capitalista do lucro, ratificando as posturas tradicionais em relação às mulheres, impõe a estas salários menores que os dos homens e condições insalubres de trabalho. “Nesse viés, o movimento feminista, na sua multiplicidade de relações, constrói articulações, se amplia e se corporifica não de modo isolado e alienado, mas sim dentro de um contexto mundial”. (GREGORI, 2017, p.47)

Atuando nas mais diferentes formas, as mulheres passam a cobrar o direito de viver com mais dignidade, direito de gerir a própria vida, não sofrer violências e igualar seus direitos aos dos homens. No confronto com o sistema patriarcal de dominação e a possibilidade de transformações da sociedade a partir de raízes variadas, teriam as mulheres a chance de dar origem a novas perspectivas de vida. O movimento feminista passou por várias fases que foram denominadas de “ondas”. Cada uma dessas ondas trouxe uma sequência de movimentos e reivindicação de pautas.

A denominada “primeira onda” evidenciou as mulheres proletárias por reivindicar igualdade nas condições de trabalho. A primeira onda tinha seu destaque nas defesas de pensadoras socialistas/marxistas e por aquelas que queriam maior participação na política por meio do voto (sufragistas), e como salienta Louro:

Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação no movimento. (LORO, 2017. p.2)

Agregados ao direito de votar (que no Brasil só foi atingido na constituição de 1942) vieram à tona outros anseios das mulheres que deram ao movimento feminista um caráter múltiplo: o acesso ao Ensino Superior, condições mais justas de trabalho e salários e autonomia para que decidissem questões relacionadas ao corpo e à sua sexualidade. “O movimento é, pois, desde essas origens, multifacetado: de muitos e diferentes grupos de mulheres e de muitas e diferentes necessidades...” (MEYER, 2017, p. 14).

Os anos de 1960 e 1970 marcam o início da “segunda onda” do movimento feminista. Além das preocupações comuns à primeira fase, insere-se nesse cenário a construção de teorias que se ocupam em explicar o processo de inferioridade pelo qual as mulheres, historicamente, passaram e a abordar o tema de maneira a produzir conhecimentos que “... tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido submetidas” (MEYER, 2017, p.14). A intenção não era apenas denunciar, mas discutir maneiras de intervenção para que esse cenário de subordinação e inferioridade das mulheres fosse modificado.

A realidade feminina, que tinha seu mundo organizado com coisas típicas “de mulher”, que criava hierarquias e poderes diferentes, ou seja, um recurso ideológico para justificar os comportamentos “femininos” e “masculinos” nas diversas sociedades passa a ser discutida para entender os anseios dessas mulheres. “No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero”. (LOURO, 2017, p.19).

Aos poucos, as mulheres iam ocupando outros espaços que quebrariam a ideia construída historicamente de que o ambiente delas era o doméstico. A presença feminina se expande para os mais diversos espaços (hospitais e escolas, por exemplo), mas ainda em um papel “periférico” e secundário, que se ligava às atividades educacionais ou de assistência social. Esse cenário vai se tornar objeto de estudo que, para (MEYER, 2017, p.15), o [...] “maior mérito foi exatamente este: o de colocar as mulheres, seus interesses, necessidades e dificuldades em discussão.” Essa nova organização para o trabalho, denominado de “trabalho de mulher”, também é objeto de análise do primeiro momento do movimento feminista. Esses estudos colocam a mulher numa posição de centralidade além de ganhar um

caráter político.

Tais estudos levantaram informações antes inexistentes, produziram estatísticas específicas sobre as condições de vida de diferentes grupos de mulheres, apontaram falhas ou silêncios nos registros oficiais, denunciaram o sexismo e a opressão vigentes nas relações de trabalho e nas práticas educativas, estudaram como esse sexismo se reproduzia nos materiais e nos livros didáticos e, ainda levaram para a academia temas então concebidos como temas menores, quais sejam, o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, etc. (MEYER, 2017, p.15).

As mulheres se organizaram para que o movimento feminista ganhasse visibilidade: passeatas, grupos de apoio, reivindicações, o adentramento às universidades em que se produziam estudos e livros que alegavam que as lutas feministas tinham sido esquecidas. Concomitante a isso, as minorias sexuais como gays e lésbicas, organizaram-se para reivindicar respeito e visibilidade. Uma das mais ricas marcas dessa trajetória são os confrontos e resistências. O reconhecimento de uma dominação comum fez com que os primeiros grupos ganhassem força; surge, neste momento, um intercâmbio entre mulheres socialistas, republicanas, as religiosas, pensadoras, filantropas, sindicalistas e donas-de-casa. Os embates se davam por perspectivas que se sustentavam no viés teológico (sustentação religiosa de que as relações afetivas só poderiam ocorrer entre pessoas de sexos diferentes) ou no biológico, em que as diferenças entre homens e mulheres eram explicadas pela anatomia.

E é nesse contexto que as feministas se viram frente ao desafio de demonstrar que não são características anatômicas e fisiológicas, em sentido estreito, ou tampouco desvantagens socioeconômicas, tomadas de forma isolada, que definem diferenças apresentadas como justificativa para desigualdade de gêneros. (MEYER, 2017, p. 16).

As discussões vão ganhar um caráter de maior aprofundamento após os anos 1990, na chamada terceira onda feminista. Surge nesse cenário a figura de Judith Butler que vem mostrar que o discurso universal é excludente, uma vez que as opressões atingem as mulheres de modos diferentes. Seria necessário discutir gênero com recortes de classe e raça, levando em conta as especificidades das

mulheres.

Este feminismo contemporâneo é configurado a partir da multiplicidade e alastramento do movimento pelo mundo enquanto filosofia política, pela definição heterogênea das opressões e das identidades das mulheres, institucionalização e forte produção acadêmica. (TOMAZETTI; BRIGNOL, 2015, p. 2 e 3).

Os anos de 1990 marcaram mudanças profundas no mundo ocidental. A internet, fruto do período tecnocientífico, característica de um mundo globalizado e tecnológico, logo se viu invadida pelo tema. Assuntos como estupro, patriarcado, sexualidade e empoderamento feminino se tornaram acessíveis a muitos. Ao contrário da segunda onda, que procurava entender as estruturas que oprimiam as mulheres, a terceira onda caminha por uma vertente pós-estruturalista que não dava crédito às definições fixas.

Em confluência com as potencialidades comunicativas da era digital, o feminismo passa a perceber no ambiente virtual um lugar de práticas e expressões coletivas, antes desconhecidas, com novas significações e endereçamentos múltiplos. Assim, na perspectiva de criar espaços alternativos de visibilidade, no qual as mulheres poderiam protagonizar posicionamentos ao converterem-se no papel de autoras, produtoras e transmissoras de conteúdo, já nos anos de 1990, diversos grupos feministas se lançam na disputa pelo terreno comunicativo da internet. (TOMAZETTI e BRIGNOL, 2015, p.5).

Foi na década de 1990, no auge da terceira onda feminista, que Judith Butler desenvolve em sua tese de doutorado *Problemas de gênero* (1990), sua teoria de gênero que rompe o paradigma da divisão entre natural e social, sexo e gênero, lançando as sementes para novas formas de explicar as relações de gênero. O transversalismo propõe a abertura de espaço para políticas que caminhem no sentido do diálogo como uma importante ferramenta quando se procura entender gênero. O diálogo deve ser construído entre todas as possibilidades enfrentadas pelos indivíduos, levando em consideração todas as suas características: etnia, classe, sexualidade, religião, socialização. Ou seja, o reconhecimento das diferenças por meio de políticas que não sofressem limitações, mas realizadas de maneira conjunta. É entender-se como sujeito construído em vários sentidos, ou seja, de maneira interseccional.

E é diante desse desafio que (LOURO, 2017, p.25) afirma: “O debate vai se

constituir, então, por meio de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental”. Em Connell (2015), há referências de um grande número de estudos para apontar as relações de gênero não apenas como uma diferença, mas como uma desigualdade entre homens e mulheres. O uso da expressão “gender” se tornou comum nos debates na língua inglesa para definir todo um campo de pesquisa.

O termo foi emprestado da gramática. Em última instância vem de um radical que significa ‘produzir’ (generate/gerar) e que deu origem às palavras que significam “tipo” ou classe” (genus) em diversas línguas. Na gramática, o “gênero” se tornou uma referência à distinção específica entre classes de substantivos ‘que correspondem mais ou menos’ – como o Oxford English dictionary do século XIX primeiramente notou – “a distinções de sexo (e a ausência de sexo) nos objetos que se trata. (CONNELL, 2015, p. 45)

A partir da década de 1970, o termo Gender (gênero) passa a ser utilizado por um grupo de estudiosas anglo-saxãs. Essas estudiosas colocaram em xeque a convicção de que determinadas práticas eram típicas de um determinado sexo, e que as diferenças eram constituídas de maneira social e não biológica. Em Connell, “O gênero é uma dimensão central da vida pessoal, das relações sociais e da cultura. É uma arena em que enfrentamos práticas difíceis no que diz respeito à justiça, à identidade e até a sobrevivência”. (CONNELL, 2015, p.25). A importância da categoria “gênero” nos fornece subsídios para entender de que maneira a relação entre natureza e cultura serve como justificativa das desigualdades entre homens e mulheres.

Quando se fala de gênero, não há negação que existem diferenças entre os sexos. Elas já foram apontadas na configuração dos órgãos sexuais e, depois, na concentração dos hormônios. Quando elaboramos as características que distinguem o feminino do masculino, fazemos isso baseado nas diferenças entre os sexos. Ou seja, a definição de gênero resulta de nossas experiências humanas em sociedade. Somos nós, de acordo com nossos significados culturais, que definimos o gênero. Segundo (CONNELL,2015, p.39), “As pessoas constroem a si mesmas como masculinas ou femininas”. Por essa razão, podemos afirmar que gênero é algo que muda. É uma construção cultural e que se distancia das linhas que tratavam o corpo como uma entidade biológica universal. Segundo publicação da UFPE, Gênero,

diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente:

Gênero é uma operação de classificação cultural. Por meio da cultura usamos o gênero para ordenar nosso pensamento para pensar o que é ser homem e o que é ser mulher, mas não apenas isso. Por meio do gênero classificamos muitas dimensões da vida em sociedade e da natureza. (ALBERNAZ; LONGHI, 2009, p. 83)

O estudo de gênero não pode se restringir em diferenciar sexos, mas, em relacioná-los, uma vez que homens e mulheres estão conectados a um mesmo sistema social. É relevante considerar as relações de poder que se dão “entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos de gênero” “. (MEYER, 2017, p. 20), pois as relações entre os sujeitos e as instituições que norteiam nossas vidas implicam poder e o gênero se integra de maneira profunda nesse universo.

2.2 Identidade

O conceito de identidade se faz muito importante para analisarmos e interpretarmos os processos de transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea. O conceito de identidade está sendo amplamente discutido nas ciências sociais; porém, ainda habita um patamar instável (HALL, 2006, p. 8), pois o tratamento do tema implica analisar tendências muito recentes e flutuantes, caracterizando esse conceito como complexo e muito pouco compreendido na ciência social. Ainda em Hall, que usa a expressão “identidade cultural”, afirma que nosso processo identitário é formado pelas nossas relações de pertença: língua, raça, religião e de nossa nacionalidade. Em sua obra “A identidade cultural na pós-modernidade”, o autor aponta que as transformações que ocorreram no final do século XX fragmentaram as diferentes paisagens culturais.

Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos

integrados. (HALL, 2006, p.09)

O autor sinaliza em sua obra “A identidade cultural na pós-modernidade”, diferentes concepções de identidade desde as que ocorrem no sujeito do Iluminismo (individualista), que é aquele que contrariava a visão teocrática, pois sofreu influência direta de importantes movimentos culturais religiosos e científicos como, por exemplo, a Reforma, o Protestantismo, o Humanismo Renascentista, as revoluções científicas e o Iluminismo. É o indivíduo que representou um rompimento com o passado. Tem como marca a centralidade pela unificação do próprio eu.

O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. (HALL, 2006, p. 10 e 11)

O segundo sujeito descrito por Hall é o “Sujeito sociológico”, que se manifesta quando a sociedade moderna passa por processos de evolução. As relações com outras pessoas e uma cultura exterior passam a ser fatores consideráveis para a formação interior desse sujeito. O conceito do sujeito individual não daria conta desta evolução; assim, origina-se a concepção do sujeito sociológico, envolvido em processos de grupo, numa constante interação com as culturas que estão à sua volta. A identidade, então, é formada nessa interação entre o eu e a sociedade, ocupando o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público. Pedro de Castro Picelli faz uma análise desse sujeito da obra de Hall:

Assim o indivíduo passa a se construir e construir suas concepções identitárias a partir da relação com outros sujeitos e experiências. A concepção de indivíduo deixa de ser autônoma e autossuficiente para se constituir a partir da relação entre o “eu” e a “sociedade”, ou, de outra maneira, entre o “interior” e o “exterior”, sendo a identidade uma costura do sujeito à estrutura. (PICELLI, 2018, p.175)

A terceira concepção de sujeito em Hall é o pós-moderno. Pressupõe que a identidade não se apresenta como única, fixa ou permanente. Em vez disso, a

identidade modifica-se constantemente. O sujeito não possui uma identidade fixa e estável, mas fragmentada, múltipla, contraditória e, por vezes, difusa. [...] como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006, p. 12.).

O cenário de surgimento desse sujeito é o mundo globalizado. Um mundo permeado por novas realidades como a diminuição das distâncias em função da evolução dos meios de transporte e comunicação, a dissolução das fronteiras físicas e com a crise das Ciências e da verdade. Nesse contexto, as identidades passam a ser compreendidas como fragmentadas e até mesmo contraditórias. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2006, p. 13).

A globalização ganha especial atenção na busca pelo entendimento de que forma este fenômeno afeta as identidades culturais nacionais que estão sendo deslocadas. A mesma globalização que desloca as identidades também as despedaça.

À medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 2006, p. 74)

O sujeito da pós-modernidade, segundo o autor, passa por uma crise de identidade. Uma espécie de perda, em que as referências que garantiam a estrutura dos sujeitos são alteradas e passam por constantes transformações. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”. (HALL, 2006, p.13). Não são mais identidades fixas, por isso, ganham espaço para mudar a qualquer momento.

A formulação do conceito de identidade passou por um longo histórico feito por diferentes abordagens: a essencialista, que parte da ideia de que todos os grupos compartilham elementos enraizados nos seus sentimentos de pertença. As características históricas e biológicas se encaixam nessa perspectiva, que define a essência de nosso ser como sujeitos humanos e de características fixas. A identidade é assim concebida como algo imutável ao longo do tempo e formaria o caráter coletivo de um povo. Apesar de aparentar inocência, esse conceito

essencialista de identidade se constrói por meio de discursos excludentes e preconceituosos baseados na concepção de pureza e que fazem a negação de seus diferentes, ou seja, uma prática excludente e marginalizadora. [...] “o conceito essencialista de identidades se baseia na noção do sujeito cartesiano, o qual possui uma identidade fixa e inalterável.” (CRUZ, 2010, p.193).

Numa vertente oposta ao essencialismo, os construtivistas consideram outros pontos de vista, como econômicos, políticos e as relações de poder estabelecidas. Que nos identificamos enquanto sujeitos, em um processo dinâmico em que nossas práticas sociais são significadas e ressignificadas. Em Woodward (2017), a autora chama a atenção para a necessidade de analisarmos a inserção da identidade na cultura, que compreender a centralidade desse conceito, exige olhares em diferentes níveis.

Há uma discussão que sugere que, nas últimas décadas, estão ocorrendo mudanças no campo da identidade - mudanças que chegam ao ponto de produzir uma “crise de identidades”. (WOODWARD, 2017, p.17). O ponto de partida é a representação, ou seja, como produzimos nossas significações dentro de um sistema. “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2017, p.18).

Mantendo a ênfase na representação, estabelecemos também, uma relação de poder: indivíduos a serem incluídos ou excluídos e os grupos nos quais buscaremos nosso sistema de representação, avaliando e valorizando a posição dos sujeitos. “A discussão sobre identidades sugere a emergência de novas posições e de novas identidades, produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais cambiantes.” (WOODWARD, 2017, p. 20).

2.2.1 Identidade e diferença

Quando nos referimos à identidade, parece ser uma coisa fácil de ser definida, que se referencia em si própria e é autossuficiente. É como se a identidade fosse [...] simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou homossexual", "sou jovem", "sou homem". (SILVA, 2017, p.74) Analisada por esse viés, ganha característica positiva, referenciando-se em si própria como capacidade

de ser algo independente e que não se liga a outros fatores. A diferença, tratada como oposição de identidade [...] “é aquilo que o outro é. Tal como a identidade, a diferença também se autorreferencia e, simplesmente existe.

As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (SILVA, 2017, p. 75).

Silva aponta ainda que identidade e diferença são produtos de atos de criação linguística. Identidade e diferença não são coisas prontas naturalmente, mas que [...] “têm que ser ativamente produzidas.” (SILVA, 2017, p.76)

Sua argumentação é construída no viés pós-estruturalista em que trata os dois conceitos como produto de relações sociais e culturais em uma base histórica. Para Silva (2017), a identidade não faz oposição à diferença, mas elas são interdependentes. Para ele:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.

[...] Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos materiais e simbólicos da sociedade (SILVA, 2017, p.81).

Nesse sentido, mesmo que se conteste a ideia essencialista de identidade, se faz necessário compreender as variadas vertentes discutidas para se estabelecer identidade, seja ela cultural, raça, gênero ou outra esfera qualquer. É preciso levar em consideração a essência que não pode ser destruída.

Nesta chave, as diferenças são produzidas a partir de aparatos identitários enquanto essências, concebidos enquanto dados da natureza. Tal premissa não apaga a percepção da diferença enquanto ato discursivo, mas transfere o debate para uma nova arena, agora política. (PATROCÍNIO, 2017, p. 19).

Outro ponto a se levantar é que, para a teoria cultural contemporânea, o conceito de identidade e diferença está intimamente ligado ao de sistema de representação. Mas o que significa representação? Na história da filosofia ocidental, “representação” é a busca de formas apropriadas de tornar o "real" presente - de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio da significação. Para o pós-estruturalismo, a representação é um sistema de signos materiais com marcas e traços visíveis ao exterior. Na vertente pós-estruturalista, a representação é contemplada em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como marca material. É a representação de uma característica exterior e visível.

O pós-estruturalismo não trata a representação como um meio de transporte de alguma expressão, mas sim como um meio de se atribuir sentidos, e que, de maneira arbitrária, determina relações de poder. Damos sentido à identidade e às diferenças por meio da representação no meio em que se estabelecem os sistemas de poder.

Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e os movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. (SILVA, 2017, p. 91)

As representações, no que diz respeito às identidades de gênero, constroem a ideia de superioridade das identidades “tradicionais” (heterossexuais) em prejuízo daquelas construídas como “inferiores” (não heterossexuais). Logo, alguns grupos sempre serão relegados à condição de inferioridade enquanto outros imporão suas hegemonias. Conhecer essa realidade de forma crítica, nos dá subsídios para atuar no sentido de romper esse cenário de opressão. O pós-estruturalismo nos permite essa análise dos indivíduos em suas mais variadas vertentes, ou seja, o sujeito que se constitui de múltiplas identidades.

2.2.2 Representação e Identidade de gênero

Para Woodward (2017), a maneira como nos construímos é resultado do

nosso processo de interiorização das representações, de como nós as significamos.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2017, p. 18).

Por meio das representações, procuramos compreender as relações que se estabelecem entre o sujeito e o conseqüente processo de formação de identidade que resulta dessa interação. Nesse contexto, se encaixa de maneira adequada a abordagem da questão da “identidade de gênero”. A construção da identidade de gênero envolve uma série de fatores relacionados ao contexto social do indivíduo. Segundo o caderno OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE Produções Didático-Pedagógicas-2013, identidade de gênero “É a percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres.” Por se tratar de uma questão identitária, é impossível estabelecer o momento em que essa identidade se estabelece. “As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.” (LOURO, 2017, p.9)

As experiências vivenciadas pelos nossos corpos são singulares, porém vivemos em uma sociedade que nos estabelece padrões aceitáveis sobre essa sexualidade e que legitima uma superioridade masculina. Um exemplo disso, segundo Louro, é quando [...] aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados diferentes, são representados como o outro é, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação” (LOURO, 2017, p.48). Não se identificar com esse sexo biológico traz, muitas vezes, situações claras de estabelecimento de relações de poder desiguais em que os dominantes tentam fazer crer que determinados comportamentos pareçam vindos da natureza, quando na realidade são socialmente construídos. Bourdieu faz uma análise desse binarismo.

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as

coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. (BOURDIEU, 2011, p. 20)

As diferenças biológicas entre o corpo dos homens e das mulheres, em especial as diferenças anatômicas, podem servir para explicar socialmente as diferenças de gênero. São condições estruturais de pensamentos que são compartilhadas pela sociedade e suas instituições de maneira tão enraizada que acabam determinando parâmetros para se definir o que é “masculino” e “feminino”. E, dentro desses parâmetros, o autor aponta a violência simbólica sofrida pelas mulheres, no sentido em que as mesmas têm suas liberdades e direitos cerceados em uma sociedade que “naturaliza” as diferenças sem levar em consideração que as relações são historicamente construídas, perpetuando a ideia de que mulheres são seres inferiores.

São políticas explícitas de masculinidade que (Connell apud Louro, 2017, p.52) afirma que essa narrativa é construída supondo que toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. É possível apresentar identidade de gênero que não se limita à classificação de masculina ou de feminino, algumas pessoas podem sentir que seu gênero está “em algum lugar entre homem e mulher” ou que é totalmente diferente dos dois polos. São os chamados gêneros não-binários.

Ou seja, indivíduos que não serão exclusiva e totalmente mulher ou exclusiva e totalmente homem, mas que irão permear em diferentes formas de neutralidade, ambiguidade, multiplicidade, parcialidade, ageneridade, outrogeneridade, fluidez em suas identificações. (REIS; e PINHO, 2016, p.8).

Para a democratização das discussões sobre a identidade de gênero, se faz necessário derrubar as argumentações de que esses mecanismos se dão na polarização homem /mulher ou homo/heterossexuais, que vão, naturalmente, reverberar em relações de desigualdades e injustiças.

O grande desafio para as estudiosas não é apenas assumir que as

posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. (LOURO, 2002: p.237).

As identidades de gênero se constroem baseadas em relações, algo muito mais complexo que um simples binarismo sexual. As normas impostas pela biologia limitam os indivíduos a se identificarem conforme normas sociais previamente estabelecidas.

[...] gênero só existem dois: masculino e feminino. Entendemos por identidade de gênero o conjunto de traços construídos na esfera social e cultural por uma dada sociedade, que definem conseqüentemente, quais os gestos, os comportamentos, as atitudes, os modos de se vestir, falar e agir, de forma semelhante para homens e mulheres. As identidades de gênero tendem a estar em consonância com o sexo biológico do sujeito, porém, não são estruturas fixas, encerradas em si mesmas; pelo contrário, podem e estão continuamente se renovando, em ebulição e a cada momento podem ser novamente moldadas de outras formas. (SILVA, 1999, p. 74)

As identidades de gênero são impostas pelo nosso processo de socialização. Embora não seja uma condição para formarmos nossa identidade sexual, têm relação com nossas escolhas afetivas e sexuais. Podemos encontrar homens e mulheres que não se identificam com seu sexo biológico. Logo, a identidade de gênero é uma questão subjetiva.

Connell (2015) faz um relato sobre o histórico dos estudos de identidade de gênero. A identidade, para a autora é a forma mais comum de se compreender o gênero e essa compreensão “mudou de significado no decorrer de sua longa história”.

[...] “identidade” significa coerência entre os mecanismos psicológicos com os quais o ego lida e com pressões que recaem sobre ele – do inconsciente, de um lado, e do mundo exterior, do outro. A questão “quem sou eu?” é, em princípio, respondida pelo sucesso do ego em dominar os julgamentos e os causadores de sofrimento do desenvolvimento psicológico (CONNELL, 2015, p.206).

“Falar em identidade de gênero é abordar apenas um aspecto da pessoa – seu envolvimento em relações de gênero ou, na prática sexual.” (CONNELL, 2015, p.207). Identidade é algo plural, não unitário em que nossa personalidade é focada na dicotomia macho/fêmea, ao contrário do que era aceito na década de 1970 em que se determinavam funções distintas para cada um dos sexos. Segundo Louro, faz-se necessário considerar os diversos tipos de identidades sociais que nos formam.

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 11)

Todas as identidades são moldadas num processo cultural e a identidade de gênero não foge a essa regra. São identidades construídas sobre discursos de vertentes heterogêneas e processos plurais que resultaram num posicionamento do sujeito na construção do feminino e do masculino. As formas como expressamos nossa sexualidade, desejos e prazeres, são definidas e moldadas em nosso processo de socialização. Nosso corpo constrói uma estreita relação com o mundo e é profundamente afetado por ele. O corpo que se insere no espaço social, se torna produto dessa socialização: um ser singular. Da mesma forma que a cultura significa nossos corpos, também os altera e os ressignifica permitindo que tenhamos flexibilidade para assumirmos diferentes identidades em diferentes momentos de nossas vidas.

3 A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência é um tema que sempre fez parte de nossas vidas. É uma preocupação, um fantasma que nos rodeia nas esferas relacional e profissional e não se configura como algo fácil de conceituar. A violência que ocorre nos dias atuais, invade a vida dos indivíduos, tanto de maneira objetiva quanto abstrata e interfere nas diferentes formas em que praticamos nossas ações e em quais opções fazemos ao longo de nossa existência. A violência se apresenta de maneiras variadas e se constitui num complexo desafio que a sociedade precisa enfrentar. Segundo a OMS, a definição de violência é:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (OMS, 2002, p. 5).

Questionar a violência é um processo que requer alguns cuidados. Faz-se necessário delimitar a violência da qual se fala, pois os processos de violência se dão por uma série de representações que são impossíveis de serem analisadas em sua totalidade, mas que deixam sequelas como os danos psicológicos, privação de direitos e em empecilho para o desenvolvimento.

Contudo, a vertente que por hora nos interessa é violência escolar. Mais precisamente a violência escolar que ocorre com meninos e meninas que não possuem orientação heterossexual. Essa violência implica várias nuances que afetam as atribuições pertinentes a esse espaço: a de socializar, a de garantir o direito ensino-aprendizagem e demais direitos e o acesso à cultura.

Compreender o vínculo entre as relações escolares e os atos de violência que nela ocorrem exige a construção de um complexo processo. E para compreensão do mesmo, fiz um levantamento das pesquisas produzidas no Brasil e em alguns outros países sobre esse importante fenômeno e os diferentes perfis que expressaram ao longo do tempo. Apesar de numericamente serem poucos, os dados levantados conseguem delinear uma importante face dos desafios que o espaço escolar representa para alunos que não se encaixam no padrão de heterossexualidade.

3.1 Um histórico sobre os estudos da violência escolar

O primeiro estudo sobre as pesquisas relacionadas à temática da violência escolar no Brasil foi feito por Marília Pontes Sposito no ano de 2001. Denominado de “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”, foi publicado na revista “Educação e Pesquisa” que fez o levantamento das dissertações e teses da USP, num período compreendido entre os anos de 1980 a 2000. A autora dividiu essa pesquisa na análise de dois grupos, sendo que no primeiro:

Essas investigações são empreendidas, sobretudo, por organismos públicos da educação, associações de classe e, de modo menos frequente, por institutos privados de pesquisa ou por pesquisadores ligados às universidades. (SPOSITO, 2001, p. 89).

Sposito chama a atenção para o fato de que essas pesquisas não eram feitas em condições materiais adequadas e que isso impossibilitou a formação de um quadro com dados mais precisos, mas trouxe informações importantes sobre o que ocorria em várias regiões do país em relação à temática da violência escolar.

O segundo grupo era composto por estudos feitos na pós-graduação ou por grupos com alguma relação com as universidades. A autora aponta ainda que, mesmo sendo um tema que ganhava relevância, não havia registros consistentes sobre a violência escolar. Sposito assinala que, apesar de já ser assunto de interesse público, [...] “as equipes de pesquisadores demoram a assimilar no conjunto de seus interesses o tema das relações entre violência e escola”. (2001, p.89) Detectam-se apenas dois estudos e ambos voltados para questão de depredação e invasões.

A abordagem dos temas relacionados à violência nos anos de 1980 está ligada a uma demanda da sociedade civil. Vivendo um processo de redemocratização, nota-se, principalmente nos grandes centros, um expressivo crescimento da violência nas periferias e que esta passa a apresentar reflexos no espaço escolar. Nesse contexto, a violência era voltada para a depredação física das escolas que precisavam ser protegidas dos marginais e delinquentes. A preocupação era construir uma escola que aproximasse a comunidade das decisões escolares. Para Sposito, 2001, p.91: “Buscava-se uma instituição mais aberta,

menos autoritária em suas práticas e propiciadora de melhores condições de permanência dos alunos mais pobres no sistema formal de ensino”.

No final da década de 1980 e início de 1990, as questões de depredação das escolas ainda persistem, porém com um agravante: ameaças a alunos e professores, invasões e a expansão do crime organizado que aumenta a sensação de insegurança. Nos anos finais da década de 1990, são apresentadas propostas para debelar a violência escolar e, algumas delas elaboradas em parceria com ONGs. A relação violência/escola passa a ser analisada por meio de outras variáveis além de políticas sociais. As novas propostas ganham um cunho educativo, voltado para uma maior democratização do espaço escolar.

Nas pesquisas sobre a violência escolar produzidas no ambiente universitário, fez-se a relação entre criminalidade/tráfico de drogas/violência escolar, principalmente em favelas e periferias dos grandes centros.

Esses trabalhos trazem questões importantes para a compreensão das relações entre a violência e escola, apontando, principalmente, a influência do aumento da criminalidade e da insegurança sobre os alunos e a deterioração do clima escolar. (Sposito, 2001, p.95).

Essa deterioração se acentuou dentro do espaço escolar porque grupos rivais ligados ao narcotráfico absorveram essas esferas para consolidar seus poderes, o que prejudicava a prática educativa e frustrava a crença na educação como caminho de democratização da sociedade. Nesse mesmo trabalho, Sposito cita como exemplo uma dissertação de mestrado desenvolvida em Belo Horizonte por Maria Carla de Ávila Araújo (2000) em que a mesma faz a análise dos enfrentamentos de moradores de bairros rivais e das cicatrizes deixadas pela violência e pela criminalidade na formação da identidade desses jovens. A pesquisa também revela que, alguns jovens, se aproveitando das estigmatizações de serem violentos ou fazerem parte de grupos e bairros violentos, serviram-se da situação para se impor pelo medo ou pela força.

Nos estudos de Sposito, há uma confirmação de que no período analisado, grande parte da violência se voltava contra o patrimônio da escola e que, posteriormente, ganharia um viés de sociabilidade caracterizado por práticas de violência que se desenhavam nos ambientes periféricos e se refletiram de maneira

negativa no ambiente escolar.

No levantamento de Rosana Maria Nogueira “Escola e Violência: análise de dissertações e teses sobre o tema na área de Educação, no período de 1990 a 2000” publicado em 2003, a pesquisadora propôs analisar a produção científica dos programas de pós-graduação voltada para a temática “escola e violência”, usando como referencial a Teoria Crítica, representada pelos autores Herbert Marcuse, Adorno e Horkheimer. A autora salientou que a pesquisa contribuiu para elucidar os processos de violência na sociedade e, em especial, na escola. Observou-se a preocupação dos pesquisadores com a violência física e não física, além da indisciplina por parte dos discentes e que as explicações da violência dão ênfase aos aspectos individuais e sociais.

Publicado em 2008, o trabalho “Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005”, de Juliana Aparecida Matias Zechi, identificou 21 trabalhos produzidos nessa temática e que apontou a questão da violência e da indisciplina escolar como fonte de preocupação dos pais e dos profissionais da educação. A autora aborda o fato de que a violência escolar e a indisciplina têm sido estudadas como reflexo da violência social que penetra os muros escolares e, principalmente, a partir da violência propriamente escolar, aquela que surge nas instituições em decorrência das relações de sociabilidade entre os pares e de práticas escolares.

No ano de 2014, um estudo denominado “Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos”, feito pelos pesquisadores do Programa de Pós Graduação de Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Londrina, teve como objetivo dimensionar e identificar fatores associados à violência escolar no Brasil descritos na literatura. A equipe de pesquisadores formada por Francine Nesello, Flávia Lopes Sant’Anna, Hellen Geremias dos Santos, Selma Maffei de Andrade, Arthur Eumann Mesas e Alberto Durán González iniciou sua busca identificando 1174 artigos relacionados ao tema. Porém, após a adoção dos critérios de exclusão como duplicidade de dados ou informações contidas nos títulos e resumos, restaram apenas 24 artigos para amostra.

Algumas características importantes foram apontadas pelos pesquisadores: 80% das publicações se deram entre os anos de 2009-2013 e que as posições geográficas das mesmas coincidem com as áreas mais abastadas do país, com

destaque para o Sudeste, mais precisamente o Estado de São Paulo e o Sul, com destaque para o Estado do Rio Grande do Sul. A maior parte das pesquisas foi feita em escolas públicas e ouviu em maior número, alunos do Ensino Fundamental. Segundo os autores, [...] evidenciando que os do ensino médio ainda são pouco pesquisados no Brasil. (NESELLO, et al, 2014, p.133)

Um fato que chama a atenção nessa pesquisa é que, ao contrário das que foram feitas em anos anteriores, os resultados sobre violência escolar não mais residem apenas nas questões da depredação dos prédios escolares e na indisciplina dos alunos, mas envolviam, em maior quantidade, o bullying e a violência psicológica como mostram os dados abaixo:

- A prevalência de vítimas de *bullying* variou de 10,2% a 31,1%,
- A de autores de *bullying* de 2,9% a 60,0%
- A de vítimas/autores esteve entre 8,3% e 70,0%.
- As prevalências de violência psicológica e de violência física estiveram, respectivamente, entre 5,5% (sensação de insegurança na escola, resultando em faltas às aulas) e 70,0% (autor de xingamentos) e entre 3,6% (vítima de agressão física) e 12,9% (participação em brigas envolvendo agressão física).

Um empecilho apontado pelos pesquisadores para a sistematização dos resultados foi a falta de consenso na definição do que é violência. Segundo os autores:

[...] a sistematização do conceito de violência escolar é essencial para o estabelecimento de diálogo entre pesquisadores e para a construção de instrumento de referência para coleta de dados que possibilite maior nível de detalhamento e auxilie na compreensão desse fenômeno. (NESELLO, et al, 2014, p. 133)

Outro fator apontado como complicador na sistematização da pesquisa é o fato de que muitos alunos, vitimados pela violência, abandonam a escola ou faltam com elevada frequência, o que faz com que seus dados não sejam captados. Em síntese, foi possível observar que essas pesquisas são construídas de maneira desigual pelo território brasileiro. Apesar disso, seus resultados trouxeram um novo viés às pesquisas, voltado para questões psicológicas, abrindo caminhos para novas formas e possibilidades de discussão em relação à violência escolar.

Vale salientar que, diferente das características das pesquisas já citadas,

houve iniciativas de Organizações não governamentais como a UNESCO que, em conjunto com outras instituições brasileiras, vão delinear as características da violência entre jovens e seus educadores na escola. A presença de organismos internacionais, como os da ONU, se justifica no fato de [...] “que estes organismos ditaram as regras de reestruturação econômica e da globalização, no Brasil e na América Latina, enfatizando um contexto de mercantilização e privatização da educação”. (DAMBROS; MUSSIO, 2014, p.5)

Ainda em relação às parcerias com a UNESCO, no ano de 2003, as pesquisadoras Mary Garcia Castro, Miriam Abramovay e Lorena Bernadete da Silva produziram o documento “Juventudes e Sexualidade”. Trata-se de uma coletânea de textos relacionados às situações comuns aos jovens e seus processos de sexualidade, tais como: a construção da adolescência, o aborto, a contracepção e mais especificamente, em seu capítulo VI, aborda o tema da homofobia, o tratamento preconceituoso, as discriminações e as violências sofridas por jovens tidos como homossexuais nas escolas. Apesar de o foco estar voltado para a homofobia, as autoras apontam que:

[...] são diversos os preconceitos, discriminações que em nome da sexualidade, desrespeitam, ferem a dignidade do outro, constituindo, muitas vezes, para quem é o objeto desses, sofrimentos e revoltas. (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 278).

Esses preconceitos e discriminações são legitimados por padrões culturais que determinam e que definem o que se entende por sexualidade “normal”. O preconceito vai ganhando características de naturalização e não é encarado como violência. A Unesco já havia tratado da questão em relação à banalização e o silenciamento a expressões de masculinidade que se transformam em preconceito com o outro em um seminário ocorrido em Oslo, no ano de 1997. No mesmo evento salientou-se o lado negativo da violência nas relações sociais de gênero e que caberia à escola o importante papel de discutir essas formas de desrespeito. De acordo com Abramovay, Castro e Silva, 2004, salientam como pontos de referências desse seminário as relações interpessoais, a família e a comunidade são referências para a edificação de relações assertivas,

[...] em que os seres masculino e feminino não sejam esmaecidos, mas afirmados por respeito à individualização de cada sexo/gênero e por orientação coletiva por compromissos com os direitos humanos. (2004, p. 278).

As formas de linguagem e a comunicação são apontadas como fatores a serem analisados, pois podem servir, por meio de brincadeiras, como construtoras de preconceito e discriminação. Outra análise que foi feita na pesquisa é que a percepção da violência escolar por moças e rapazes se dá de maneira diferente quando solicitados a indicar as formas mais graves em que esta ocorre no ambiente escolar: para as moças, bater em homossexuais é a terceira violência mais grave da escola; enquanto que para os meninos, é a sexta. Os dados constam da tabela abaixo:

Tabela 1 – Proporção de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo e por ordem de indicação, segundo as cinco ações consideradas mais violentas, Brasil – conjunto de 14 cidades, 2000¹

Ações consideradas mais violentas ²	Masculino		Feminino	
	Posição	(%)	Posição	(%)
Atirar em alguém	1º	82,6	1º	86,3
Estuprar	2º	68,5	2º	84,0
Bater em homossexuais	6º	36,1	3º	47,8
Usar drogas	3º	48,1	4º	46,0
Roubar	4º	45,3	5º	44,6
Andar armado	5º	44,0	6º	42,1

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Fonte: Juventude e sexualidade (2004, p. 279).

A discriminação contra os homossexuais, mais apontada pelos jovens, denota um padrão de estereótipos marcado por masculinidades e medo de ser confundido com o outro, de não ser encarado como um “normal”, pois os comportamentos que fogem do padrão heterossexual acabam por reverberar em uma série de problemas. Imperam nesse cenário as características da masculinidade hegemônica.

A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela [...] (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013, p.5).

A masculinidade hegemônica constrói ações que regulam as posições de

alguns homens em suas práticas reprodutoras de homofobia. Adotando a postura de dominadores e dominantes, estimulam a criação de identidades heterossexuais, que conduzem à estigmatização dos gays, produzindo homofobia e, entre as mulheres, a misoginia.

A homofobia, o medo voltado contra os(as) homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de “terror em relação à perda do gênero”, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher “reais” ou “autênticos(as)” (LOURO, 2017, p.32 e 33).

As pesquisadoras detectaram que alguns alunos, em sua maioria os meninos, não gostariam de ter como colega de sala de aula um homossexual, cerca de ¼ dos ouvidos. Mas, algumas capitais brasileiras chamaram a atenção por índices muito elevados: Fortaleza, com 30,6% e Belém, com 22,6%. Analisando o resultado nas capitais brasileiras, em todas elas, os alunos homossexuais eram os repelidos com mais veemência e acrescido a isto, os pais também responderam em porcentagens consideráveis, que não gostariam que seus filhos fossem colegas de um aluno homossexual. Em Fortaleza, esse percentual foi de 47,5%, e em Porto Alegre, 22%. Infere-se, com isso, que os homens são mais preconceituosos que as mulheres, como confirma a tabela abaixo:

Tabela 2: Proporção de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo, segundo a opinião de que não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe e capitais de Unidades da Federação – 2000¹

Proporção de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo, segundo a opinião de que não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe e capitais de Unidades da Federação – 2000¹

Capital	Não gostaria de ter homossexuais como colegas de classe ²		
	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Belém	33,5	15,0	22,6
Cuiabá	35,0	15,1	24,1
Distrito Federal	39,7	19,8	28,2
Florianópolis	35,6	16,3	26,1
Fortaleza	42,3	21,3	30,6
Goiânia	40,9	20,1	30,0
Maceió	44,0	16,4	27,8
Manaus	36,3	17,4	26,0
Porto Alegre	42,0	13,4	27,4
Recife	39,6	22,1	30,1
Rio de Janeiro	39,7	10,0	24,2
Salvador	37,5	16,3	25,4
São Paulo	40,9	15,2	28,0
Vitória	44,0	13,1	27,7

Fonte: UNESCO, Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, 2001.

Fonte: Juventude e sexualidade (2004, p. 281).

A discriminação pode levar a atos de extrema violência, que pode ser

praticada física e verbalmente. Uma das formas costumeiras de violência contra os homossexuais é o uso da linguagem.

[...] porque por ela se apresenta visões de mundo, representações e também a nomeação do outro por formas negativas ou contrárias à sua vontade, com o intuito de humilhar, discriminar, ofender, ignorar, isolar, tyrannizar e ameaçar. (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2003, p. 286).

As autoras assinalam que o verbo é matéria-prima na escola e que o uso inadequado da linguagem e dos discursos pode resultar no insucesso escolar em formar indivíduos por preceitos de igualdade. No caso da sexualidade dentro das escolas, essa linguagem é ainda mais importante porque marca os lugares de gênero e quando se utiliza de vocábulos depreciativos e xingamentos, denunciam uma convivência com a violência.

A criação da SECAD em 2004, também merece menção. Em parceria com a Unesco, a SECAD tinha como um de seus propósitos, abordar segmentos específicos: educação escolar indígena, educação do campo, educação para as comunidades remanescentes de quilombos, apoio a grupos socialmente desfavorecidos para acesso à universidade, educação para a diversidade étnico-racial e valorização da história e cultura afro-brasileira, educação ambiental, ações educacionais complementares para crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, educação em Direitos Humanos e educação para população prisional. Mas um caderno em especial, o “Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas” (2009) da Coleção Educação Para Todos em parceria com a Unesco, tratou exclusivamente de questões relacionadas ao enfrentamento da violência contra os LGBTQIAP+ nas escolas.

A Coleção Educação para Todos, lançada pelo Ministério da Educação e pela UNESCO em 2004, é um espaço para divulgação de textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores/as, acadêmicos/as e educadores/as nacionais e internacionais, que tem por finalidade aprofundar o debate em torno da busca da educação para todos. (SECAD/MEC/UNESCO, 2009. P. 2).

No caderno, organizado por Rogério Diniz Junqueira, o autor aponta a

importância da educação para o enfrentamento das questões de preconceito e discriminação e que diante da constatação de que a homofobia se transformou em um problema social, [...] a escola é considerada um espaço decisivo para contribuir na construção de uma consciência crítica e no desenvolvimento de práticas pautadas pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos. (JUNQUEIRA, 2009, p. 7). Já no capítulo introdutório, intitulado “Homofobia nas escolas: um problema de todos”, Rogério Diniz Junqueira aborda a necessidade de construirmos uma escola e uma sociedade mais justas para enfrentarmos os entraves de promover os direitos humanos nas questões relacionadas à homofobia.

O autor aponta, ainda, que essas dificuldades estão entrelaçadas com nossa realidade cultural e histórica, que fazem da homofobia e seus efeitos uma questão que foge à compreensão de muitos e que precisa ser inserida nas políticas públicas. Soma-se a isso, que o profissional da educação tem suas ações relacionadas com as práticas de direitos humanos, mas que quando exercermos essas práticas, não podemos desconsiderar que estamos envolvidos em uma sociedade que perpetua o desrespeito por meio de sexismo, racismo e homofobia. Logo,

Não podemos perder de vista que intervenções centradas, única ou principalmente, em nossas boas intenções pedagógicas ou no poder genericamente redentor da educação costumam contribuir para reproduzir o quadro de opressão contra o qual nos batemos. Em outras palavras, com frequência, colocamos nossas boas intenções e nossa confiança em uma educação a serviço de um sistema sexista e heterossexista de dominação que deve justamente a essas intenções e confiança uma parte significativa de seu poder de conservação. (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Bourdieu e Passeron derrubaram essa imagem da escola como instituição “redentora” e afirmam sua função de reprodutora dos padrões adotados pela sociedade que legitima poderes estabelecidos de maneira hierarquizada que determina normas, que molda corpos e estabelece identidades. E a escola brasileira não fugiu a essa regra. Desconsiderando a multiplicidade que caracteriza a população brasileira, criou como seu padrão de normalidade a branquitude da pele, o sexo masculino, a sanidade mental e a heterossexualidade como o que é considerado “normal”.

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

Preocupados com essa temática, temos como exemplo a Lei de Padrões e Estrutura Escolares, na Inglaterra (*School Standards and Framework Act*), de 1998, que segundo o levantamento “Violência nas Escolas: dez abordagens europeias” produzido no ano de 2002 pela Unesco, foi uma resposta ao crescimento de práticas de intimidação e agressões físicas contra alunos, sendo estas consideradas como um abuso de poder agressivo e sistemático. Apontada como um dos fatores que geravam tensão e provocavam a baixa autoestima nos alunos, a intimidação deveria ser contida nas escolas. A lei [...] “passou a estabelecer que os diretores são obrigados a adotar medidas para evitar todas as formas de intimidação entre os alunos” (DEBARBIEUX; ÉRIC, 2002, p. 72).

Já o *Equality Act*, tinha como intenção banir o preconceito por orientação sexual no trabalho e que segundo Junqueira, [...] “determinou que até mesmo as escolas religiosas deverão ensinar o respeito à livre expressão sexual”. Já no Brasil, no ano de 2004, foi lançado o “Programa Brasil sem Homofobia” que propunha em seu componente V, a efetivação de uma educação que promova a paz e para que não haja discriminação por orientação sexual, atuando mediante intervenções sugeridas, tais como: formação para professores, avaliação de livros didáticos (que eliminassem discursos preconceituosos), filmes, vídeos e a divulgação de informações sobre a sexualidade humana embasadas na ciência, fica explícito, diante dessas proposições, que a escola é ambiente produtor e formador de homofobia que necessitava de medidas que mitigassem o problema:

[...] a escola atua como um dos principais agentes responsáveis pela produção, reprodução e naturalização da homofobia, não apenas no que se refere aos conteúdos disciplinares, mas também às interações cotidianas que ocorrem em seu interior e que são extensivas, também, ao ambiente doméstico.” (CADERNO ESCOLA SEM HOMOFOBIA, 2015, p. 6)

Nos esforços para inibir a homofobia, segmentos como Estado, escola e sociedade, devem unir forças. Levando em consideração que a escola permite e até mesmo ensina a homofobia e o que se faz uma instituição que marca a formação dos indivíduos, fica evidente que os jovens que vivenciam uma sexualidade considerada anormal, têm mais dificuldades para assegurar seus direitos nesse espaço. A indiferença em relação aos seus sofrimentos é uma delas, [...] produto de uma difusa negligência, o que se vê aqui assume mais os contornos de uma vedação à manifestação de simpatia ou solidariedade (JUNQUEIRA, 2009, p.27). Essa indiferença pode levar o indivíduo a sentir culpado e merecedor de violência, que além de física, também pode se expressar de maneira simbólica, [...] fazendo com que a própria vítima contribua para a legitimação da agressão e favoreça o agressor e os seus difusos cúmplices. Em função do fato de estarem expostos a um ambiente hostil a eles, apresentam rendimento escolar mais baixo, isolamento e, finalmente, abandonam a escola.

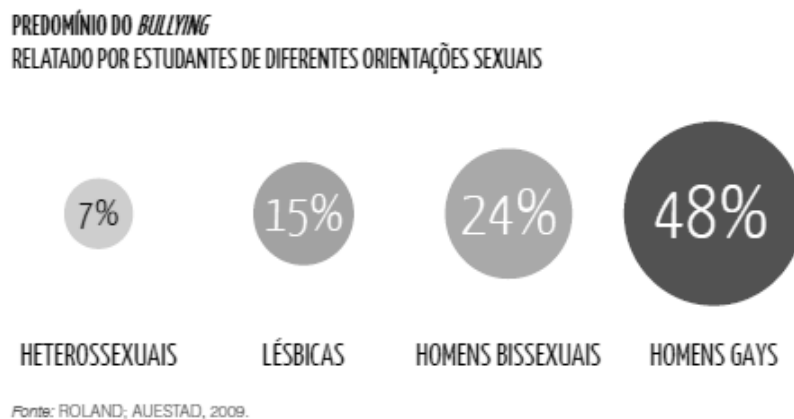
O Relatório Jogo Aberto - Respostas do setor de educação à violência com base na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero, foi encomendado pela Unesco para apresentar dados mundiais sobre violência relacionadas à expressão de gênero e orientação sexual. Em suas considerações iniciais, classifica a discriminação e a violência (aplicada aos alunos que não se encaixam nas normas binárias de gênero) como empecilhos a jovens e crianças em função de sua orientação sexual ou identidade de gênero a uma educação de qualidade. O documento afirma:

A violência em escolas e em outros setores da educação é um problema mundial. Alunos que não se encaixam nas normas consideradas comuns de sexo e gênero, incluindo aqueles que são lésbicas, gays, bissexuais ou transgêneros (LGBT), são mais vulneráveis. Violência baseada na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero, também conhecida como violência homofóbica e transfóbica, é uma forma de violência baseada em gênero relacionada à escola. Ela inclui violência física, sexual e psicológica, além do bullying e outras formas de violência relacionadas à escola, e pode ocorrer em salas de aula, parques e áreas de lazer, banheiros, vestiários, no caminho de ida ou volta da escola e também online (JOGO ABERTO – UNESCO, 2017, p. 8).

O mesmo relatório da Unesco alerta para o fato de que as escolas deveriam ser ambientes seguros para o desenvolvimento de crianças e jovens. Porém, comprovou por meio de seus levantamentos na Pesquisa Global de Saúde

Estudantil - *Global School-based Student Health Survey*, [...] “que entre 7% e 74% dos estudantes com idades entre 13 e 15 anos passaram, recentemente, por experiências de bullying dentro e no entorno da escola”. (Jogo Aberto – Unesco, 2017, p 12) E mais precisamente, aponta que estudantes percebidos como destoantes dos padrões de sexualidade impostos, são as maiores vítimas.

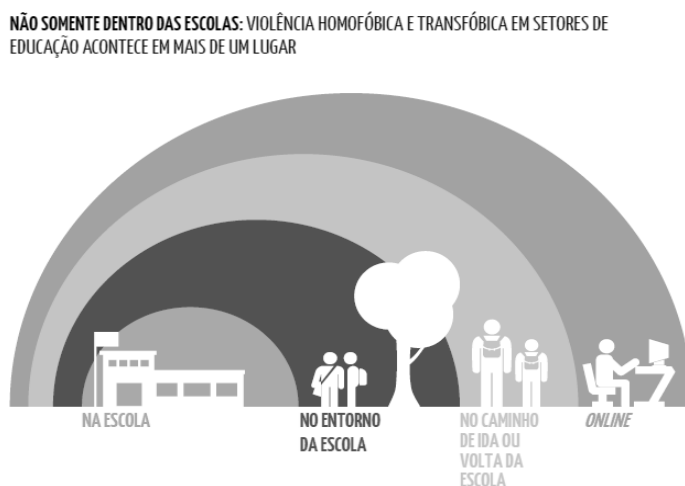
Gráfico 1- Predomínio do bullying. Relatado por estudantes de diferentes orientações sexuais



Fonte: Jogo Aberto (2017, p. 14).

Os dados da pesquisa comprovaram também que a violência se dá do lado de fora da escola:

Gráfico 2 – Não somente dentro das escolas: violência homofóbica e transfóbica em setores de educação acontece em mais de um lugar



Fonte - Jogo Aberto (2017, p. 15).

Semelhante ao que acontece no Brasil, “A maioria dos dados disponíveis sobre a violência homofóbica e transfóbica tem como foco o *bullying*”. (UNESCO, 2017, p. 16)

Gráfico 3 – Mais que o bullying. A violência transfóbica se manifesta de diferentes formas



Fonte: Jogo Aberto (2017, p.

Os impactos da violência apontados pela pesquisa:

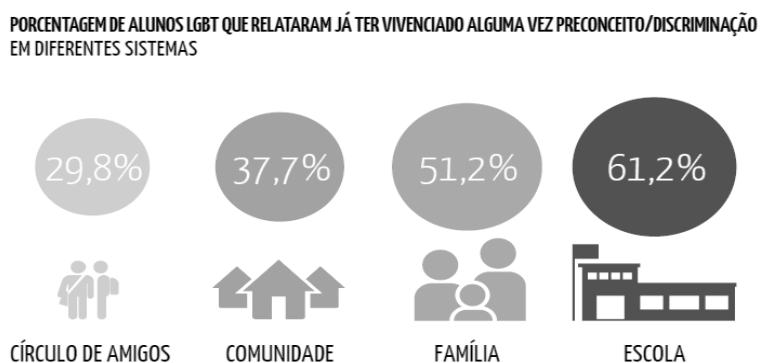
- Na educação e no emprego: que alguns alunos apresentam desempenho acadêmico baixo e abandonam a escola com mais frequência. Logo, se qualificam menos e têm menores chances no mercado de trabalho;
- Na saúde e bem-estar: provocam problemas que reverberam em sua saúde mental e física: [...] “aumento do risco de ansiedade, medo, estresse, perda de confiança, baixa autoestima, solidão, automutilação, depressão e suicídio”. (UNESCO, 2017, p.18) Na Tailândia, cerca de 22,6% dos alunos LGBTQIAP+ que foram alvo de brincadeiras e agressões, sofreram depressão, sendo que 6,7% desses pensaram em suicídio. Essa propensão ou mesmo a tentativa de suicídio, analisadas em países como Estados Unidos, Bélgica, Países Baixos e Polônia, deram conta de que os jovens LGBTQIAP+ são entre duas ou mais de cinco vezes propensos ao suicídio.

Quanto à violência homofóbica e transfóbica nas escolas, o documento aponta que há uma escassez de dados em escala mundial. Os levantamentos são pontuais e poucos governos os fazem, sendo prática mais comum atribuída às ONGs e institutos de pesquisas. Não há pesquisas sobre os dados entre os países e apenas a Europa tem um levantamento regional. Apesar de serem poucas, trazem uma importante constatação:

[...] “todos os dados analisados para este relatório mostram, consistentemente, que uma alta proporção de estudantes é afetada pela violência homofóbica e transfóbica na escola, e que os estudantes LGBT estão mais propensos a experimentar esse tipo de violência na escola do que em casa ou na comunidade. (UNESCO, 2017, p. 22).

A inexistência de dados em muitos países, como alerta o texto, não significa que a violência não aconteça. “Pelo contrário, ele pode sugerir que os esforços políticos não tiveram espaço nesses temas e os dados não foram coletados.” (UNESCO, 2017, p. 23)

Gráfico 4 - Porcentagem de alunos LGBT que relataram já ter presenciado alguma vez preconceito/discriminação em diferentes sistemas



Fonte: Jogo Aberto (2017, p. 22).

Nos países da América Latina, segundo o “Jogo Aberto”, os dados foram adquiridos em estudos de pequena escala e não apresentam confiabilidade. Mas cita o exemplo da Colômbia como exceção, classificando o país como o único que apresenta credibilidade nos dados. Feito em escolas secundárias de Bogotá, os estudos revelam que 34% dos alunos tinham consciência que colegas

LGBTQIAP+eram excluídos das atividades na escola. Esses alunos sofriam as mais variadas formas de violência, sendo predominante a verbal, seguida da física, tanto em escolas públicas quanto em particulares. Na tabela abaixo, foram relacionados os dados da pesquisa que chamaram atenção sobre a violência escolar em outros países da América Latina, que constam no documento Jogo Aberto.

Tabela 3 – Violência escolar em países da América Latina

Países	Violência escolar em países da América Latina
Argentina	45% dos estudantes transexuais deixaram a escola por sofrerem bullying transfóbico ou por serem excluídos.
Chile	33% dos estudantes já fizeram comentários negativos em relação à orientação sexual.
Colômbia	34% dos alunos estão conscientes de que colegas LGBTQIAP+ foram excluídos das atividades escolares no mês anterior à pesquisa.
Equador	26% dos estudantes homossexuais e bissexuais foram vítimas de violência física ao longo da sua vida estudantil / 25% dos estudantes foram, excluídos das atividades escolares por serem homossexuais ou bissexuais

Fonte: Jogo Aberto (2017, p. 28).

As afirmações sobre as pesquisas levantadas na Europa chamam atenção pela constatação de que “A investigação na Europa Central e Oriental, muitas vezes, não é levada a sério e tende a permanecer desconhecida pelo setor de educação”. (Jogo Aberto, 2017, p. 26). Sendo produzidas, em sua maioria por ONGs em parceria com universidades, a pesquisa verificou que 68% dos alunos vivenciaram episódios de condutas ou comentários homofóbicos. A Turquia está entre os países que apresenta os maiores índices de violência, sendo que a psicológica é predominante: 67%. Em contrapartida, os Países Baixos demonstram um índice menor de violência: 23%.

A América do Norte é apontada como a região que apresenta pesquisas extensas e consolidadas a respeito de violência homofóbica nas escolas. Nos Estados Unidos, 85% dos alunos LGBTQIAP+ sofreram assédio verbal e, no

Canadá, 55% já foram intimidados em seu percurso escolar. A conclusão da pesquisa dessa região deu conta de que “A violência verbal é a manifestação mais frequente de violência homofóbica e transfóbica na região, seguida de assédio físico e *bullying*”. (JOGO ABERTO, 2017, p. 29).

3.2 O papel da escola na construção das violências

Diante das constatações feitas nas pesquisas, há de se levar em consideração que as instituições, em especial a escola, funcionam produzindo e reproduzindo práticas que delimitam poder, que constroem hierarquias e legitimam comportamentos excludentes, não só no Brasil, mas em vários outros países. A escola deve problematizar e discutir essas questões, dando subsídios aos alunos para melhor compreensão de suas concepções. A construção de um espaço escolar que abrace essas conquistas é de suma importância. É na escola que jovens e adolescentes vivenciam grande parte de suas experiências e estas precisam ser inclusivas e garantidoras de direitos. Estabelecer padrões de sexualidade nos quais alunas e alunos devem se encaixar não contribui para o desenvolvimento de um ambiente saudável. Segundo Louro,

Esses mecanismos operam, fortemente, no campo da sexualidade. Aqui, uma forma de sexualidade é generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como "natural" e também como universal e normal. (LOURO, 2000, p. 9).

A socialização no espaço escolar vai ao encontro às regras heteronormativas vigentes. Ou seja, trata a heterossexualidade como o padrão sexual natural e moral, desconsiderando a ampla gama de outras formas de experimentar a sexualidade. Na escola, os estudantes gays são, desde cedo, classificados e rotulados. (Silva, 2019. P.4) Ou seja, desde muito cedo a escola se apresenta como espaço que marca nossas experiências. Seja pelos colegas ou até mesmo pelos professores que criticam ou hostilizam os alunos gays.

As pessoas que destoam desta falsa normalidade aprendem, desde a escola, que vivem em desarmonia com o mundo natural, em um não-lugar da qual ela precisa ser retirada. Assim, sujeitos que fogem

ao padrão são constantemente convidados a retornar ao esperado, quando não forçados através de violência física ou simbólica. (BASTOS, 2017, p.01)

Nesse cenário, a educação ganha o estratégico papel de trabalhar em favor da diversidade. Deve servir de via de inclusão, igualdade e respeito às diferenças, inclusive, às questões de gênero e sexualidade.

Diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola mais justas, solidárias, livres de preconceito e discriminação, é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia (BRASIL. SECAD/MEC 2009, p.13).

O papel da escola na construção dessa sociedade mais justa nos faz contemplar a temática dos Direitos Humanos relacionados a ela. Como esses direitos visam proteger a dignidade humana, a educação é importante caminho para se adquirir cidadania, colaborar para a diminuição da estigmatização dos indivíduos homossexuais e os comportamentos discriminatórios que negam direitos civis. Assim, a escola também assume o papel na construção desse corpo social, já que ela também “tata” na carne as normas, transformando esse em um corpo socialmente aceito. (CAETANO, 2009, p.5).

Quando a escola não cumpre esse papel de acolhimento, diálogo e convívio saudável com a diversidade, ela impede que as diferenças sejam explicitamente trabalhadas e contribui para que os tratados como “diferentes” sejam mantidos à margem da sociedade. A diferença pode se tornar um abismo quando nossa busca por preservação nos faz enxergar o outro como ameaça, pois o espaço escolar, comprometido com o corporativismo, não produz conhecimento transformativo. A educação, sozinha, não consegue a realização de mudanças efetivas, [...] “pois o que fazemos quando intentamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas que irão constituir sujeitos e identidades” (LIBÂNEO, 2005). Trata-se de um processo que rejeita imposições e se abre às transformações, visando à edificação do outro em uma experiência de transformação. O conhecimento é produzido de maneira dialógica. Dá-se então, a necessidade de fazermos buscas para entendermos como esses processos de educação se dão e a forma como atingem os indivíduos.

Louro (1999) aponta que, para muitos alunos, a homossexualidade é vista como uma coisa contagiosa e que impede de se aproximar dos demais. Essa visão resulta na busca do padrão identitário “ideal” por parte da maioria da sociedade: o indivíduo branco, produtivo, heterossexual, cristão e mentalmente perfeito. Apesar de nem todos corresponderem a esse padrão, é ele que, mesmo inconscientemente, boa parte de pessoas busca no outro. Isso faz com que “qualquer pessoa que saia desse padrão é considerada fora da norma, o que justificaria sua marginalização”. (JESUS, 2012, p. 30).

3.3 A negação da diversidade na construção curricular nas políticas públicas brasileiras

A educação tem papel essencial, especialmente no que tange às experiências em sala de aula, um espaço heterogêneo e de experiências múltiplas. Logo, está ligada ao nosso processo de formação e ideal para se reconhecer as pluralidades, entender como fundamentar nossas afirmações identitárias e os meios pelos quais produziremos nossos posicionamentos enquanto “sujeitos”.

Não dá para desvincular a escola dos movimentos de nossa vida real. E estes movimentos envolvem uma gama de relações tanto boas quanto ruins, como as diversas formas de preconceito que, muitas vezes, tornam o ambiente escolar insustentável ou fonte de sofrimento e opressão para quem convive com reiteradas práticas de desrespeito, derrubando o mito de redenção e transformação que há muito é atribuído à educação e, sobretudo, ao espaço escolar. Os dados abaixo constataam essa realidade em relação aos alunos homossexuais:

Quando se pergunta aos alunos sobre quais pessoas ele não gostariam de ter como seu colega de classe, aproximadamente 1/4 dos alunos indicam que não gostariam de ter um colega homossexual, sendo que os percentuais extremos dessas respostas ficam entre 30,6% (Fortaleza) e 22,6% (Belém), o que corresponde em números absolutos a 112.477 (Fortaleza) e a 43.127 (Belém). (Juventudes e Sexualidades - Unesco, 2004, p.280.) Da mesma maneira, como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico, onde se formam sujeitos, corpos e identidades, a escola torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a

diversidade (BRASIL. MEC/SECAD, 2007, p.9).

No artigo *Avanços e Retrocessos em Políticas Públicas Contemporâneas Relacionadas a Gênero e Sexualidade: Entrelaces com a educação*, as autoras Bianca Salazar Guizzo e Jane Felipe objetivaram analisar políticas públicas que fazem menção de gênero e sexualidade e porque é tão difícil inserir essas questões na escola. As autoras afirmam:

[...] que tem havido um incremento de documentos que objetivam dar visibilidade a questões de gênero e sexualidade que até então eram pouco discutidas. Porém, alguns deles não chegam a ser postos em prática, em função da resistência de setores conservadores. (GUIZZO; FELIPE, 2015, p.1).

Parte dessa resistência vinha das famílias que não queriam que os temas fossem abordados ou até mesmo dos educadores que não tinham formação para tratá-los. Naturalmente, os grupos que ficaram à margem da sociedade (negros, indígenas, mulheres, homossexuais) passam a contestar essa educação e a cobrar suas integrações nas políticas voltadas à escola.

Os movimentos reivindicatórios, que denunciavam práticas de discriminação na educação brasileira e levantavam como objetivo uma educação pública e gratuita garantida pelo Estado, pela universalização da escola pública e a erradicação do analfabetismo no país, fizeram com que o Ministério da Educação também produzisse iniciativas como a criação de documentos oficiais que visavam a melhoria e a equidade da educação ofertada no Brasil. Algumas dessas leis serão citadas na sequência e suas características analisadas em relação ao que se propuseram.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) determinava que os currículos deveriam estabelecer uma parte diversificada que contemplasse as características regionais, culturais e econômicas dos educandos, mas deixou de fora importantes segmentos que faziam parte da escola: negros, indígenas e alunos LGBTQIAP+. Nos anos de 2003 e 2008, foram feitas alterações na LDB que contemplavam políticas educacionais voltadas para a história afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais em todas as áreas de ensino. Para Guizzo e Felipe,

[...] a ênfase recaía sobre questões étnico-raciais. Gênero e sexualidade, em contrapartida, não eram sequer mencionados. (GUIZZO; FELIPE, 2015, p.4).

Foi com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que os temas Sexualidade e Gênero foram inseridos e tratados como importantes nas discussões escolares. O volumes 8 (Apresentação dos temas transversais e ética) e o 10 (Pluralidade cultural e orientação sexual), tinham seus focos voltados para temas contemplados como importantes na construção da identidade de crianças e jovens.

No volume 10, havia dois tópicos especialmente que procuraram promover o desenvolvimento de atividades e discussões que se articulariam às questões de gênero e sexualidade, quais sejam: “Corpo: matriz da sexualidade” e “Relações de gênero”. (GUIZZO; FELIPE, 2015, p.4).

O Plano Nacional da Educação (2001) trouxe importantes questões a serem consideradas: a promoção de uma sociedade menos desigual em relação a gênero e sexualidade, que os livros didáticos deveriam abordar questões de etnia e gênero, retirando textos que reproduziam estereótipos. Em relação à formação de professores, o plano defendia a necessidade de abordagem de gênero e educação sexual ligado ao fundamento de respeito e justiça. Finalizado em 2011, o PNE não alcançou os objetivos propostos. Em 2014, outro PNE foi construído com a intenção de se obter um documento mais enxuto e que fosse efetivo. As questões de gênero e sexualidade sequer foram citadas. E a observação de Junqueira, 2009, reitera as observações sobre a invisibilidade de alunos LGBTQIAP+ nos currículos escolares:

O processo de invisibilização de homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar precisa ser desestabilizado. Uma invisibilidade que é tanto maior se se fala de uma economia de visibilidade que extrapole os balizamentos das disposições estereotipadas e estereotipantes. Além disso, as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola. (JUNQUEIRA, 2009, P. 30)

Isso evidencia que essas leis não cumpriram seus propósitos e carecem de trabalhos mais efetivos na formação inicial e continuada dos profissionais da

educação.

3.4 Experiências de agressão na atividade escolar: agressões verbais

Além de promover um ambiente hostil aos estudantes, as agressões verbais podem degradingar em agressões físicas e, de acordo com a pesquisa, um número alto de estudantes alegou ter sofrido violência verbal no ano da coleta de dados: 84,4%. Dentro desse percentual, a maioria das agressões se deu em função da orientação sexual e das maneiras como expressavam seus gêneros.

[...] (72,6%) já foram verbalmente agredidos/as por causa de sua orientação sexual; quase um quarto (22,8%) vivenciou essa forma de agressão quase sempre ou frequentemente; e mais de dois terços dos/das estudantes LGBT (68,0%) foram agredidos/as verbalmente na instituição educacional por causa de sua identidade / expressão de gênero; um quarto (23,5%) relatou ter sido agredido por este motivo com frequência ou quase sempre (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS, TRANSEXUAIS E INTERSEXOS, 2016, p. 39).

- Agressões físicas: 35,8% dos alunos declararam ter sofrido agressões físicas e que estas se davam na forma de puxões e empurrões em função de alguma de suas características pessoais. Por razões parecidas com as agressões verbais, a violência física também ocorreu em maior porcentagem em função de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Entretanto, foi apontado que os alunos podem viver outros episódios de violência que nem sempre estão explícitos quanto à orientação ou identidade de gênero. Esta violência pode se dar por meio de assédio sexual (56,2% dos pesquisados apontaram já terem vivido essa situação), exclusão, ser envolvidos em boatos maliciosos ou mentiras. Desses alunos, 76,8% afirmaram que foram excluídos de maneira proposital das atividades com os colegas. Até mesmo concepções ligadas à religião podem ser utilizadas para assediar os alunos. Segundo o depoimento de uma aluna do Distrito Federal que participou da pesquisa

da ABGLT:

Algumas pessoas religiosas do meu colégio são inconvenientes e tentam a todo custo me 'converter', insistem em me fazer acreditar que estou errada e vou para o inferno. Isso parte tanto dos estudantes quanto de alguns professores, é desagradável. (ABGLT, 2016, p.41).

Porém, outras formas de agressão foram elencadas nas relações que se dão na instituição escolar e entre elas foi apontado o *cyberbullying*, que se faz pela utilização de algum aparato eletrônico e a internet com a finalidade de prejudicar, ameaçar ou constranger alguém. Dos alunos participantes, 34,7% deles disseram ter passado por esse constrangimento.

A equipe pesquisadora chegou à conclusão que as instituições escolares não se apresentam como espaços seguros para os alunos LGBTQIAP+. Que as diversas formas de violência adquirem índices bastante elevados e que são potencializados pela ausência de medidas para contornar essas situações e que o número e a capacitação da equipe profissional são insuficientes para reverter esse cenário.

Enfim, ao longo da análise, foi possível perceber que as primeiras pesquisas relacionadas à violência escolar não se preocupavam com as questões de gênero. A princípio, o olhar dos pesquisadores era voltado para a destruição do patrimônio físico da escola e depois o foco se voltou para a extensão da violência urbana que invadia o espaço escolar. As agressões interpessoais eram o alvo de análise dos pesquisadores.

Tanto as pesquisas sobre violência e, mais especificamente, sobre violência de gênero, ainda são incipientes no país. Porém, as que foram levantadas, nos revelam que ainda há muito a se fazer para desnaturalizar as desigualdades de gênero que foram construídas sobre nossas bases ideológicas voltadas ao patriarcalismo, sexismo e na naturalização da opressão quando se foge de padrões pré-estabelecidos. Para Louro,

[...] é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se "enquadrem" dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios. (LOURO,1997, p. 76 e 77).

Desde os primeiros anos de vida, a escola é uma das instituições nas quais

desenvolvemos nossas convivências e nossas relações com a sociedade. Essas convivências, essas trocas de experiência fazem com que nos descubramos e, nessas descobertas, há de se levar em consideração a sexualidade. Tradicionalmente, ao contrário do papel ao qual ela deveria se prestar, a escola cria realidades que separa universo dos alunos e nos determina modos “corretos” e “aceitáveis” para sermos acolhidos nos moldes criados pelos padrões dominantes. A escola age como se não fosse responsável por questões de sexualidade. Essa negação resulta em um “muro” que separa a instituição escolar do universo dos jovens. O resultado das pesquisas nos evidencia essa realidade quando muitos, dentro do espaço escolar, acham que podem e devem determinar o lugar do outro.

[...] essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam fatos culturais). A escola é parte importante desse processo. Tal “naturalidade” fortemente construída nos impeça denotar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movem, circulam e se agrupam de formas distintas. Observamos, então que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades do ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas” (LOURO, 1997, p. 60).

Os resultados do que foi analisado sobre a violência de gênero nas escolas brasileiras, e até mesmo de outros países, não nos fornecem um cenário animador. Para muitos dos alunos LGBTQIAP+, a escola se tornou em um espaço indesejável. “Indubitavelmente, ser vítima do fenômeno do *bullying* homofóbico não é, atualmente, uma situação rara, pelo contrário, tem-se tornado um problema diário na educação”. (Pereira, Varela e Silveira, 2015, p.1493) Os relatos de *bullying* e até agressões físicas são justificativas para que os alunos falem às aulas, não se sintam bem no convívio com os outros e tenham seu desempenho escolar negativamente impactado.

A escola já apresentou alguns avanços quando se trata de discutir sobre sexualidade, porém, quando a temática específica é sobre “homossexualidade”, a discussão é dificultada e a comunidade escolar alega “não estar preparada para abordar o tema”. Alguns discentes e docentes não conseguem estabelecer uma convivência saudável com os alunos LGBTQIAP+, visto que muitos colegas de

classe não toleram o/a aluno/a homossexual e alguns reportam tratamento preconceituoso até mesmo por parte de professores. A escola se torna ambiente de discriminação e opressão que coloca à margem uma minoria de alunos que não têm seus direitos respeitados. Segundo Junqueira,

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. (JUNQUEIRA, 2009, p.15).

Ficou entendido que a escola, enquanto campo formador de opinião e participante na construção do indivíduo, colabora para a manutenção de relações segregadoras, que se omite diante de situações de preconceito fazendo prevalecer a ordem vigente de poder. Um poder conservador que oprime os corpos e as mentes dos que não acatam os valores que foram alicerçados pelas classes dominantes, que relega esses alunos a uma constante invisibilidade.

Reconhecer esses sujeitos, apesar de não ser missão fácil dado que os alunos trazem para esse espaço uma multiplicidade de experiências, de variadas trajetórias de vida, é responsabilidade da escola. A escola que preza pela equidade deve garantir, a todos os seus alunos, um ambiente saudável e pronto para lidar com a diversidade que é inerente a esse espaço. É nesse sentido que Lopes se atenta:

A escola é uma agência importante na constituição de quem somos e seus discursos podem legitimar outros sentidos sobre quem podemos ser ao apresentar outras narrativas para a vida social menos limitadas/aprisionadoras e mais criativas para nossas histórias e orientadas por um sentido de justiça social. (LOPES, 2012, p.134).

Daí a importância dos agentes envolvidos no processo educacional de não esperar apenas por políticas públicas para modificar suas práticas. Até porque essas políticas [...] podem se eximir das questões de gênero já que é na idade escolar obrigatória que as crianças, adolescentes e jovens se desenvolvem, inclusive

sexualmente (Gomes, 2017, p. 32 e 33). Nos tempos hodiernos, a forma mais democrática de conviver com a pluralidade é por meio do respeito. Isso exige dos educadores que aumentem seus conhecimentos, que se preparem melhor para suas práticas pedagógicas e que não permitam o isolamento, a marginalização e o desrespeito aos alunos LGBTQIAP+ em nenhuma situação.

Promover a discussão sobre a homofobia, reconhecer a multiplicidade e por em prática ações pedagógicas que coíbam a violência em relação aos alunos LGBTQIAP+ é de relevante importância para a escola. “É imprescindível então pensarmos o currículo escolar a partir de uma “pedagogia da diferença”, isto é, pensar em uma proposta pedagógica que acolha as diferenças existentes e as problematize” (Longaray, 2014, p.12). Um currículo que não contemple apenas a hegemonia heterossexista. A escola é instituição com potencial para ratificar as lutas por igualdade e respeito, cobrados não só pelos LGBTQIAP+, mas para todos aqueles que dela fazem parte.

Utilizando-se da educação, as lutas relacionadas ao respeito à diversidade sexual e à igualdade a ela inerente, podem encontrar um caminho para sair do obscurantismo. É preciso fomentar nas escolas, desde os primeiros ciclos, uma esfera que acate as diferentes identidades de gênero e orientações afetivas.

3.5 As conquistas dos direitos relacionados à diversidade sexual: um histórico.

E é pela busca desse respeito que o histórico do movimento LGBTQIAP+ não poderia ficar de fora, pois reivindica a ampliação do debate sobre a diversidade sexual em todas as esferas para que haja garantias e condições para que todos vivenciem sua sexualidade. Garantias e condições essas, que devem encontrar na escola um campo fértil para abrir as portas da consolidação de direitos a muitos negados.

Movimentos sociais resultam da necessidade de personagens descontentes com a forma com a qual são tratados e vistos nas esferas pública e/ou privada de lutarem por seus direitos. Se há necessidade de se organizar para cobrarem direitos é porque existem resistências aos anseios, expressões e vivências desses personagens. Os homossexuais se encaixavam nesse perfil, pois lhes eram

negados direitos básicos em função de sua orientação. Baseadas em passagens bíblicas, como Levítico 18:22, que considera a relação entre dois homens uma aberração, a Igreja foi perseguidora implacável dos homossexuais e somava-se a isso também a impossibilidade de procriação. Sendo assim, a Igreja estabeleceu o que era “normal” ou “anormal” nas práticas sexuais.

As primeiras tentativas de movimentos que defendiam os Direitos dos Homossexuais pela integração na sociedade têm suas origens na Europa e datam dos anos de 1850, em um momento que as teorias médicas tomavam emprestadas as concepções religiosas que consideravam a homossexualidade como uma condição endêmica e patológica e que as relações que se estabeleciam entre pessoas do mesmo sexo eram consideradas criminosas.

O processo inaugurado no século XIX pela medicina procurou relacionar a identidade sexual de um indivíduo às qualidades morais. Nesse cenário, a homossexualidade foi sendo constituída e relacionada com as ideias de imoralidade, promiscuidade e infelicidade. (REINKE et al 2017, p. 283).

Essas características preconceituosas se mantiveram por longos espaços de tempo e provocaram eventos que deixaram marcas dolorosas, como em 1933, quando mais de 200 mil homossexuais foram mortos pelo regime nazista que, no parágrafo 175 do Código Penal da República de Weimar, mantinha a homossexualidade como prática ilegal na Alemanha.

No entanto não podemos deixar de mencionar que essa visão de homossexualidade como um crime se associa à ideologia nazista, uma vez que, para os membros desse regime, a homossexualidade era vista como uma praga, que poderia acabar com a perpetuação da raça ariana. (REINKE et al 2017, p. 284).

Os nazistas acreditavam que a homossexualidade era uma praga e que impunha ao povo alemão o risco de ser aniquilado. Nem mesmo com a derrota nazista e o fim da Segunda Guerra Mundial, a Alemanha altera seu código penal. Foi somente entre os anos de 1968 e 1969 que se iniciaram as alterações em relação à rigidez das leis que condenavam a homossexualidade.

Já na América, foram os anos da década de 1960 nos Estados Unidos, em um cenário marcado pelo pós-Segunda Guerra Mundial, que deixaram marcas

importantes para o fortalecimento do movimento LGBTQIAP+. As Rebeliões ou Revoltas de Stonewall são vistas como o acontecimento mais importante para a liberação do movimento gay e a luta pelos direitos LGBTQIAP+ nos EUA e no mundo. A data que mais marcou esse período foi o dia 28 de junho de 1969, contra as arbitrárias e recorrentes batidas policiais no Bar Stonewall Inn, em Nova Iorque. Vale lembrar que até o ano de 1962 a prática homossexual era considerada crime em todo o território americano. Stonewall era o único bar gay de Nova Iorque, não tinha licença para funcionar e só era mantido porque seus proprietários pagavam, semanalmente, uma alta propina à polícia nova-iorquina.

Porém, na manhã de 28 de junho de 1969, a costumeira batida policial se transformou em revolta, degradingolando para o confronto quando um grupo de frequentadores do bar reagiu à violência policial e incitou os demais a não aceitarem os abusos. O bar foi invadido e rapidamente incendiado. Um ano depois, no intuito de não deixar que o ocorrido caísse no esquecimento, 10 mil homossexuais marcharam nas ruas de N.Y. Razão esta, que fez do 28 de junho, o Dia Internacional do Orgulho LGBT:

Sobre esse acontecimento, organizaram-se, em seguida, cinco dias de protestos contra a discriminação, exigindo a igualdade de direito aos homossexuais. [...] esse evento, nos Estados Unidos, impulsionou o mundo à visibilidade cultural e aos questionamentos referentes à homossexualidade. (MOLINA, 2011, p. 954).

Influenciados pelos movimentos de contracultura que se caracterizou como o período de manifestações pela liberdade de expressão, a liberação sexual, dos direitos dos negros e das mulheres, pela defesa da ecologia, pelo combate a regimes autoritários e pelo fim das guerras que por ora ecoavam, os integrantes da militância gay buscaram:

[...] elaborar novas formas de representação dos homossexuais para a sociedade, através de uma (re)construção na relação homossexualidade/sociedade e da construção de identidades mais positivas, embasadas na valorização da autoestima, da autoimagem e do auto-conceito de seus integrantes (MOLINA, 2011, p.954).

Alguns tratados internacionais, em especial, os que tinham relação com

Direitos Humanos, foram importantes ferramentas para as reivindicações de direitos dos LGBTQIAP+. A Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a as Formas Conexas de Intolerância Correlata que ocorreu em Durban, África do Sul no ano de 2001, foi importante para embasar a reestruturação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, que em 2010 tem seu viés voltado às políticas LGBT, o CNCD –LGBT,

[...] por meio do Decreto no 7.388, de 9 de dezembro de 2010, institui nova competência e estrutura ao CNCD/LGBT, para atender, uma demanda histórica do movimento LGBT brasileiro, com a finalidade de potencializar as políticas públicas para a população LGBT. Atualmente, o CNCD/LGBT tem como finalidade a formulação e a proposição de diretrizes de ação governamental, em âmbito nacional, voltadas ao combate contra a discriminação e a promoção e defesa dos direitos de LGBTs (INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA, 2012, p.13).

O CNCD – LGBT foi criado para garantir o prosseguimento de debates em favor de políticas públicas que levassem à promoção e inclusão de grupos vulneráveis.

Outro documento internacional, do qual o Brasil é signatário, denominado de Princípios de Yogyakarta (Nações Unidas – 2006) trata da aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero e reitera a obrigação dos Estados com a implementação desses direitos.

É crítico fazer um exame detalhado e clarificar as obrigações dos Estados perante as atuais leis internacionais de direitos humanos, para promover e proteger todos os direitos humanos de todas as pessoas, na base da igualdade e sem discriminação. (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p. 7)

Logo em sua introdução, os Princípios de Yogyakarta afirmam que a orientação sexual e a identidade de gênero não podem servir de motivo para discriminação nem abuso. Foram estabelecidos nele 29 princípios básicos com direcionamentos necessários para serem observados pelos países participantes, no tocante à vivência da sexualidade relacionada à diversidade de identidade de gênero e orientação sexual. O princípio de número 16, que se dedica ao direito à educação,

saliente em sua abertura que: “Toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero”. (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p. 16)

No Brasil, o movimento gay ganhou visibilidade junto a outras reivindicações que pediam por democracia, direito à cidadania plena e direitos civis nos anos finais da ditadura militar. O sonho de uma sociedade mais justa deu esperanças ao movimento gay de que poderia viver sua sexualidade de maneira livre de restrições. Nesse período, o Jornal Lâmpião da Esquina, que apesar de publicar textos relacionados a outras demandas sociais como a das mulheres, negros, ecologistas, manteve seu principal foco voltado para a temática da homossexualidade masculina.

Outra manifestação desse movimento se deu em 1978 em São Paulo, com a fundação do grupo SOMOS – Grupo de Afirmação Homossexual, que tinha uma proposta de politizar a questão da homossexualidade. O grupo SOMOS se tornou um modelo, tanto para outras organizações, como para os pesquisadores do tema. O grupo era formado por estudantes, artistas, intelectuais que buscavam a visibilidade LGBTQIAP+ em São Paulo. No dia 13 de junho de 1980, foi responsável por organizar a primeira marcha contra a violência sofrida pela população LGBTQIAP+. Teve duração de apenas três anos, mas isso não diminuiu a importância do grupo que adquiriu grande notoriedade e visibilidade do ponto de vista histórico.

Os outros diversos grupos e movimentos que se formaram a partir de então, agregaram em suas lutas as questões relacionadas à expansão da AIDS e a contenção do vírus HIV.

Desta maneira, fortalecendo-se frente à sociedade, os grupos e as associações voltadas à homossexualidade ganham visibilidade aproximando o Movimento Gay do Estado Nacional, por meio de políticas públicas voltados a contenção do vírus HIV. (MOLINA, 2011, p.954).

Os grupos gays passam a salientar novas condutas dos homossexuais para estabelecer outras relações com a sociedade e com os indivíduos, principalmente pela luta de uma educação mais formal em relação à AIDS, que atingiu fortemente a

comunidade homossexual masculina. A comunidade se via obrigada a discutir a sexualidade diante da realidade da pandemia.

Em face de todas as lutas por direitos relacionados à diversidade sexual no Brasil, a Constituição de 1988 aborda a igualdade de direitos como princípio básico: [...] “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” deixando explícito que preconceitos, em nenhuma de suas formas podem ser admitidos, sendo seu objetivo [...] “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988, art. 3º, § 4). Logo, abordar assuntos relacionados à diversidade sexual é de extrema importância para a vivência da sexualidade dos indivíduos.

No final dos anos 1990, o Governo Federal lançou os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que apontavam em seu caderno “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual” que, entre outros assuntos como ética, saúde e meio ambiente, a orientação sexual também era tema a ser tratado na escola.

[...] alerta-se para a necessidade de introduzir o debate sobre essa diversidade no cotidiano dos jovens, considerando que a instituição escolar é um espaço privilegiado para fomentar o respeito à dignidade das pessoas e de suas famílias. Nesse sentido, abordar “orientação sexual” na escola significa a possibilidade de estarem atentos, alunos e professores, à diversidade humana, especialmente no campo da sexualidade. (MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009, p. 175).

A importância desse debate reside no fato de que a sexualidade é parte integrante do ser humano e ainda é tratada com uma série de tabus. Nesse cenário, é que a escola, como instrumento fundamental para a superação de todos os tipos de preconceito, se faz ambiente adequado para a construção de relações entre indivíduos múltiplos para um mundo mais democrático.

Para somar a esses esforços, no ano de 2004, o governo brasileiro lançou o Programa Brasil Sem Homofobia, que consistia na primeira política pública brasileira voltada unicamente para garantir os direitos da população LGBTQIAP+.

O programa traz, no seu cerne, a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de equidade e que,

para isso, é indispensável interromper a longa sequência de cumplicidade e indiferença em relação à homofobia e promover o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade de identidade de gênero, garantindo e promovendo a cidadania de todos/as (JUNQUEIRA, 2009, p.15).

Nesse programa há direcionamentos voltados para múltiplos direitos: segurança, saúde, trabalho, cultura e educação. Em se tratando especificamente dos direitos educacionais, ressalta a importância da formação dos professores, o estímulo à pesquisa e à divulgação de conhecimentos que se valham no combate à discriminação e à violência. O plano de implementação do programa estabelece em seu componente V – “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual”.

Há de se levar em consideração que as instituições, em especial a escola, que presumidamente deve ser um espaço de igualdade, funcionam produzindo e reproduzindo práticas que delimitam poder, que constroem hierarquias e legitimam comportamentos excludentes. Segundo Louro;

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. (LOURO, 2017, p.62).

Através de suas práticas e marcas se apresenta como um campo desigual de poder. Abraçar as ideias dos movimentos sociais é uma possibilidade que poderá auxiliar na desconstrução de padrões hegemônicos e enfrentar as desigualdades de sexualidade e de gênero.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção serão expostos os procedimentos metodológicos utilizados, que compõem a proposição da pesquisa para coleta de dados. A escolha foi pelo tipo de pesquisa bibliográfica que

[...] tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis. A sua indicação para esses estudos relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto ser dada a partir de fontes bibliográficas. Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações... (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

A busca por essas informações se iniciou no site da ANPEd em publicações feitas nas reuniões que ocorreram entre os anos 2004 e 2019 no GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação) sobre a violência ocorrida nas escolas com os alunos LGBTQIAP+. A escolha do GT23 se deu em função de seu foco ser voltado para os estudos de gênero. Iniciei a busca a partir do ano de 2004 e segui a ordem cronológica da ocorrência das reuniões até 2019 que é o último constante do site da Anped. Desse modo, de acordo com Lima e Mioto, esta dissertação tem como parâmetro cronológico o período de 2004 a 2019 e como parâmetro temático “Violência escolar e população LGBT”.

A parte inicial da pesquisa se deu pela busca por trabalhos em que os títulos estivessem ligados ao tema de violência escolar relacionadas a gênero e ou orientação sexual em todas as reuniões da ANPEd a partir de 2004, pois foi nesse ano que o GT 23 foi incluído. Neste primeiro critério não foi encontrado nenhum título explícito que tivesse relação com o tema. No critério seguinte, que era a leitura dos resumos, selecionei nove textos que achei que pudesse encontrar relação com o que procurava. Diante da leitura dos resumos, que ainda não fora suficiente para elucidar minhas dúvidas, iniciei a leitura dos nove textos. Pois, segundo Lima e Mioto,

[...] a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre

eles de modo a analisar a sua consistência. (LIMA; MIOTO, 2017, p.41)

Tabela 4 - Número de trabalhos encontrados no site da Anped

Ano	Número total de trabalhos encontrados no GT	Trabalhos utilizados
2004	12	0
2005	13	0
2006	17	0
2007	16	0
2008	12	0
2010	12	0
2011	15	0
2012	16	0
2013	17	0
2015	26	1
2017	22	1
2019	22	2

Fonte: Do autor (2020)

Entretanto, quatro destes textos não contemplavam as análises sobre violência LGBTQIAP+ nas escolas de que necessitava para compor meu estudo, pois se tratavam, na maioria das vezes, da violência vista e analisada por professores que percebiam atos de agressão (físicas, psicológicas e outras) sofridos por seus alunos em casa e como estas reverberavam em seus comportamentos dentro da escola. Discutiam se a violência era maior com as meninas ou com os meninos, se a escola se silenciava diante dessas diferenças e se estas interferiam no rendimento dos alunos.

O que buscava nos textos eram informações sobre os relacionamentos estabelecidos no ambiente escolar que degradingavam nas mais diversas formas de violência em função da intolerância ou na não aceitação em conviver com alunos LGBTQIAP+. Meu foco não era a análise da violência domiciliar observada por

professores.

Os textos que traziam algumas informações de que necessitava eram o de 2015: “LGBTFOBIA NA ESCOLA: O BEIJO ENTRE GAROTAS LÉSBICAS, HOMOSSEXUAIS OU BISSEXUAIS” de Cláudia Pereira Vianna e Maria Cristina Cavaleiro, serviu como norteador das minhas buscas após uma leitura reflexiva do mesmo e “AS DISTÂNCIAS SOCIAIS ENTRE ESCOLA E SUJEITOS HOMOSSEXUAIS E SUA INTERFERÊNCIA NA PERCEPÇÃO DE HOMOFOBIA” de Felipe Bastos. Entretanto, apenas dois trabalhos se faziam um número insuficiente para a formulação das respostas que buscava. Diante da constatação de que precisava de mais trabalhos para subsidiar minha pesquisa, me vi diante da necessidade de ampliar minhas fontes. Por esta razão iniciei um novo processo de busca, agora na Scielo.

Em relação ao Scielo, utilizei o mesmo descritor Usando o critério de título, não consegui encontrar trabalhos específicos, mas quando passei para a leitura dos resumos, selecionei três textos para a leitura reflexiva que abordavam a temática que me interessava.

Os textos eram “Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista” de Teixeira-Filho, Rondini e Bessa, 2011, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e “O fenômeno do bullying homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana” de Pereira, Varela e Silveira, 2015, da Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação da Unesp.

Porém, diante da pequena quantidade de material selecionado na Scielo, já que a amplitude do assunto não conseguia ser contemplada apenas por esses trabalhos, resolvi retomar a procura na ANPEd. Para fazer essa busca alterei as palavras que foram utilizadas em um novo parâmetro temático: relações de gênero e violência escolar. Essa mudança, às vezes se faz necessária, pois o parâmetro adotado não se revela satisfatório e isso

[...] não significa que os procedimentos a serem seguidos são determinados de uma vez para sempre, pois mesmo que o pesquisador tenha definido o objeto de estudo, o vínculo com determinada tradição e o desenho da investigação, ele sempre poderá voltar ao objeto de estudo à medida que forem obtidos os dados, de modo a defini-lo mais claramente ou reformulá-lo. (LIMA; MIOTO, 2007, p.40)

No estabelecimento do critério “título” encontrei o trabalho “Nas paredes da escola: histórias de estudantes gays inscrites de violências e subjetividades” de Juliane Costa Silva. Após a leitura, constatei que o mesmo atendia à minha procura. O outro texto, porém, selecionei-o, primeiramente pelo e resumo e, posteriormente fiz a leitura seletiva [...] aquela que procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o com o objetivo da pesquisa (Lima; MIOTO, 2007, p.41). Ao final, constatei que me fornecia informações de que necessitava.

O texto é “DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E PERCEPÇÕES DE GÊNERO PARA JOVENS MULHERES ESTUDANTES DE UM CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DE SÃO BORJA/RS” do Instituto Federal de Farroupilha, de Aline Adams e Nara Vieira Ramos. O resultado da busca me propiciou 06 trabalhos que serão as fontes norteadoras das análises seguintes.

A seguir, para efeitos de socializar com a banca os dados já obtidos, transcrevo abaixo os resumos dos artigos encontrados. É importante salientar que, por ora, os resumos foram transcritos integralmente do jeito que se encontram nos artigos publicados.

4.1 Resumos dos trabalhos encontrados na ANPEd

LGBTFOBIA NA ESCOLA: O BEIJO ENTRE GAROTAS LÉSBICAS, HOMOSSEXUAIS OU BISSEXUAIS Cláudia Pereira Vianna – FEUSP Maria Cristina Cavaleiro – UENP - Com base em pesquisa sobre vivências de garotas, entre 16 e 17 anos – que se consideram lésbicas, homossexuais ou bissexuais, em uma escola pública estadual de ensino médio na cidade de São Paulo – este trabalho examina os modos pelos quais elas elaboram suas experiências, constroem identidades e, muitas vezes enfrentam a LGBTFobia no ambiente escolar. As conclusões evidenciam tensões, táticas e astúcias que têm no beijo uma atitude de questionamento da LGBTFobia na escola. As relações escolares também mostram que a discriminação das feminilidades homossexuais ocorre mediante mecanismos de interdição e controle das relações amorosas e sexuais, visando o silenciamento e a dissimulação das formas de viver a sexualidade não-heterossexual para ensinar que a experiência dos beijos (e dos afetos) deve ser ocultada. Assim, são

bloqueados vínculos de amor e afeto entre as garotas e legitimando a transformação de diferenças em desigualdades.

AS DISTÂNCIAS SOCIAIS ENTRE ESCOLA E SUJEITOS HOMOSSEXUAIS E SUA INTERFERÊNCIA NA PERCEPÇÃO DE HOMOFOBIA - Felipe Bastos – A partir da compreensão de que a homofobia é uma realidade no cotidiano escolar, o presente artigo tem como objetivo compreender os dados sobre a percepção de homofobia por parte de sujeitos ligados à escola em relação às suas distâncias sociais com indivíduos homossexuais, obtidos e disponibilizados pela pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, realizada em 2009 pela FIPE. Com o universo de 18.599 respondentes, dentre diretoras, professoras, funcionárias, alunas e responsáveis, geramos tabelas de referência cruzada entre distância social com pessoas homossexuais e: (i) percepção de atitudes preconceituosas específicas contra pessoas homossexuais; e (ii) características sociodemográficas. Observamos a tendência em todas as análises de que pessoas socialmente muito distantes de pessoas homossexuais enxergam menos práticas de preconceito contra homossexuais quando comparados com estudantes socialmente mais próximos de homossexuais.

NAS PAREDES DA ESCOLA: HISTÓRIAS DE ESTUDANTES GAYS ENTRE VIOLÊNCIAS E SUBJETIVIDADES - Este estudo discute as marcas de violências vividas na educação básica, especificamente no ensino fundamental, problematizando a educação e suas culturas escolares que por vezes estão imersas em uma rede de violências simbólicas e físicas. Para tal, fazemos um percurso teórico e narrativo sobre as experiências escolares e familiares de seis jovens gays, egressos e estudantes de uma escola da rede pública. Isso se faz possível, mediante ao uso de uma pesquisa qualitativa, de abordagem autobiográfica que utilizou como instrumento de coleta de dados o uso das narrativas. A partir das narrativas conseguimos perceber como as escolas tem atuado em muitos momentos como um espaço de violências que precisa ser repensado, problematizado e questionado sobre o seu real papel social.

DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E PERCEPÇÕES DE GÊNERO PARA JOVENS MULHERES ESTUDANTES DE UM CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DE SÃO BORJA/RS - O objetivo deste artigo é analisar como as

jovens estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha – campus São Borja percebem as dimensões do feminino e do masculino e a influência dessas questões em relação a sua formação profissional. As principais referências teóricas são Bourdieu (2003), De Conto (2012), Auad (2003), Biroli (2018), Garcia (2015), Perrot (2015) entre outras. O método de pesquisa é qualitativo e a abordagem é feita pelo estudo de caso. A técnica de coleta de dados consistiu em pesquisa de opinião realizada com 38 jovens estudantes do curso técnico em informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha no mês de julho de 2017. O tratamento dos dados foi feito por meio de análise de conteúdo. Nos resultados verificou-se que o curso possui maioria de estudantes meninos e que, apesar do trabalho desempenhado pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual do campus, as estudantes pesquisadas mantêm discursos e práticas que segmentam e dividem a organização social por gêneros.

4.2 Resumo dos trabalhos encontrados na Scielo

Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. - Trata-se de um estudo do tipo survey realizado em 2009 junto a 2.282 estudantes de ambos os sexos cursando as três séries do ensino médio em três cidades do interior do Oeste Paulista (Assis, Presidente Prudente e Ourinhos). O instrumento de coleta de dados foi um questionário autoaplicável e anônimo com 131 questões. Neste artigo, reflete-se sobre o quanto @s participantes da pesquisa reproduzem e reforçam, no espaço escolar, os discursos hegemônicos de controle das sexualidades pautados na tentativa de fazer prevalecer a heterossexualidade como a única forma de inteligibilidade sexual, em detrimento de outras formas de manifestação da sexualidade. Discute-se como a homofobia e os dispositivos de controle social das sexualidades (re)produzem preconceitos e estereótipos, resultantes em vulnerabilidades que os adolescentes não-heterossexuais apresentam, tais como: vitimização homofóbica, isolamentos sociais e afetivos, e ideações e tentativas de suicídio. O estudo mostra que o invariante foram as discriminações, as violências homofóbicas e as injúrias que são perpetradas nos

valores e discursos dos adolescentes em situação escolar e familiar, demonstrando a institucionalização da homofobia como prática regulatória da construção social e psicológica de gêneros e identidades sexuais. Destaca-se quão importante é, para a escola, apropriar-se de meios de desconstrução das normativas heterocentradas, visando preservar os direitos e a cidadania de pessoas que não se identificam aos modelos vigentes da heterossexualidade.

O fenômeno do *bullying* homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana. - A discriminação por identidade de gênero, orientação sexual, geracional, etnia-racial, classe social, religião, deficiências mentais ou físicas, não é uma novidade nas instituições de ensino e com o passar do tempo percebe-se que essas violências têm se transformado em um problema pernicioso. Nesse contexto, a prática do bullying homofóbico ultrapassa as barreiras dos direitos humanos, ocasionando inúmeros malefícios para a educação e o desenvolver de uma sociedade. Este artigo pretende discutir as consequências que o fenômeno do bullying homofóbico traz para a humanidade na vivência plena de seus Direitos Sexuais entendidos como Direitos Humanos Universais e Fundamentais, mais especificamente ao princípio da dignidade da pessoa humana, um tema ainda pouco difundido, embora frequente, muitas vezes esquecido pela comunidade educacional.

4.3 Algumas pesquisas sobre violência escolar no Brasil

Os dados mais atualizados sobre a violência de gênero em seus mais diversos segmentos se deram na busca por publicações como livros, jornais, sites na internet (como a ANPEd, por exemplo, que possui um GT voltado para questões de gênero, dissertações e teses, levantamentos feitos por institutos de pesquisas e ONGs e, em alguns casos, em parceria com órgãos públicos. Mediante a sondagem de dados, que serão analisados ao longo desse texto, houve a percepção que entidades ligadas à sociedade civil se preocupam muito mais com questões de gênero que os órgãos governamentais. Uma constatação disso, é o que nos afirma a pesquisa da AGLT (Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil) de 2016

Enquanto no Brasil estamos diante de um retrocesso na agenda progressista por uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, no âmbito internacional as Nações Unidas vem envidando esforços desde 2008 para coletar informações e apontar respostas para a violência e a discriminação às quais as pessoas LGBT estão sujeitas em muitos países. (ABGLT, 2016, p.13)

A manchete da reportagem do jornalista William de Lucca (do site Brasil 247, maio de 2018): De pouco, quase nada até coisa nenhuma: os direitos LGBTQIAP+ nos governos Fernando Henrique Cardoso, Lula, Dilma e Temer, chamam a atenção para a forma secundária com que as políticas LGBTQIAP+ são tratadas pelo executivo. O autor da reportagem, ativista da causa LGBTQIAP+, afirma que essa é uma realidade que independe de quem esteja à frente do governo. Segundo o repórter, no governo Lula houve avanços na construção de políticas públicas, porém não foram concretizadas exigências básicas da população LGBTQIAP+.

A gestão de Dilma Rousseff não é apontada como efetiva nessas políticas, pois a presidente fez acordos com alas conservadoras da sociedade que provocaram retrocessos nos direitos já adquiridos e as demandas requeridas, como a criminalização da homofobia, em nada avançaram. Já no governo Temer, elas simplesmente zeraram, visto que o presidente tentou extinguir o Ministério dos Direitos Humanos e não dialogou com grupos LGBTQIAP+. Logo, foi possível fazer o levantamento dos dados em pesquisas feitas, em sua maioria por institutos de pesquisas e ONGs. Celebrando um convênio com o INEP, a FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas), vinculada à USP, criou o projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar. O objetivo que se queria se almejar era:

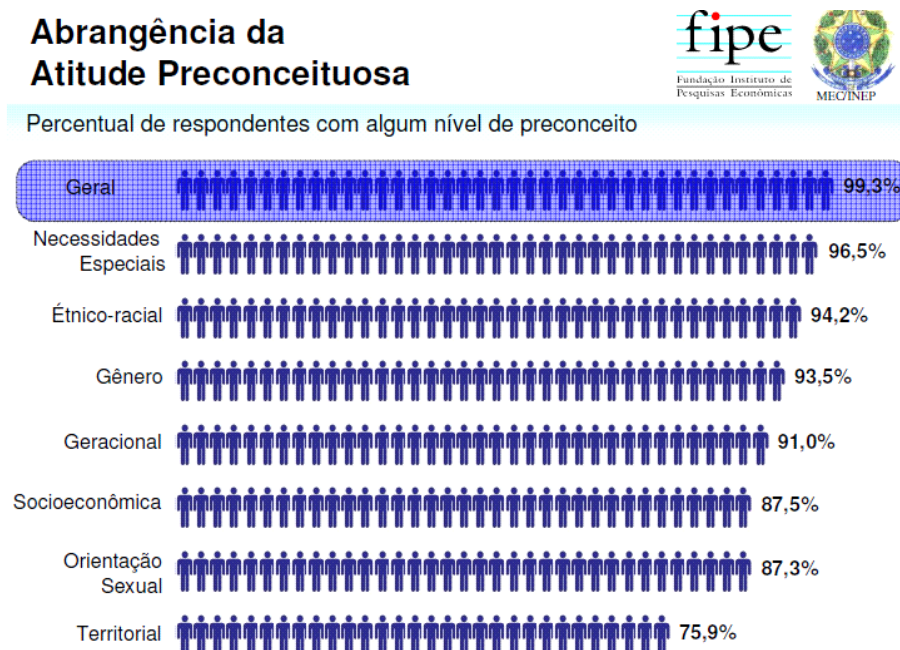
[...] a realização do estudo quantitativo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar – organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais (deficiência) e socioeconômica – a mensuração de situações de discriminação no ambiente escolar e sua influência no acesso, na permanência, na trajetória e no desempenho escolar dos estudantes, de forma a subsidiar a formulação de políticas e estratégias de ação que promovam, a médio e longo prazos, a redução das desigualdades em termos de resultados educacionais, o respeito e a própria educação para a diversidade (FIPE, 2009, p. 12).

A pesquisa foi aplicada em 501 escolas de 27 Estados, 18.599 pessoas, de cinco segmentos da escola (alunos, professores, diretores, profissionais da educação e pais) responderam aos questionamentos. Na medida em que os dados foram sendo analisados, os pesquisadores perceberam que os participantes da Região Sudeste têm percepção menos preconceituosa em relação às questões analisadas do que em outras regiões do país. As regiões que apresentaram os índices mais elevados de distanciamento, comparadas com o Sudeste, em quase todos os indicadores que dizem respeito à diversidade são a Região Centro-Oeste e Sul. Apesar de a pesquisa ter sido construída sobre sete temas diferentes, os que diretamente nos interessam são os resultados sobre gênero e orientação sexual. E sobre esses aspectos o levantamento apontou que:

A área temática que apresentou os maiores valores para o índice ponderado percentual de concordância com as atitudes discriminatórias foi a que exprime a discriminação em relação a gênero (38,2%), [...] à identidade de gênero (26,1%) e que “A distância em relação a pessoas homossexuais foi a que apresentou o maior valor para o índice percentual de distância social, com 72%. (FIPE, 2009, p. 6)

Porém, é interessante salientar o elevado índice que a pesquisa apontou de pessoas que possuem algum nível de preconceito na escola: 99,3% dos entrevistados. Percebe-se que o preconceito não é isolado e reflete os comportamentos que caracterizam culturalmente nossa sociedade, a exemplo dos que tinham maior envolvimento com religião: [...] apresentam valores cerca de 2% maiores para o preconceito de gênero e de cerca de 6% maior para o preconceito em relação à orientação sexual. (FIPE, 2009, p.340) Logo, o espaço escolar reproduzirá esses preconceitos nas mais diversas escalas. Dados estes bastante preocupantes, pois discriminações e preconceitos podem reverberar em práticas de violência e a permanência do *bullying* com os alunos alvos.

Gráfico 5 – Abrangência da atitude preconceituosa



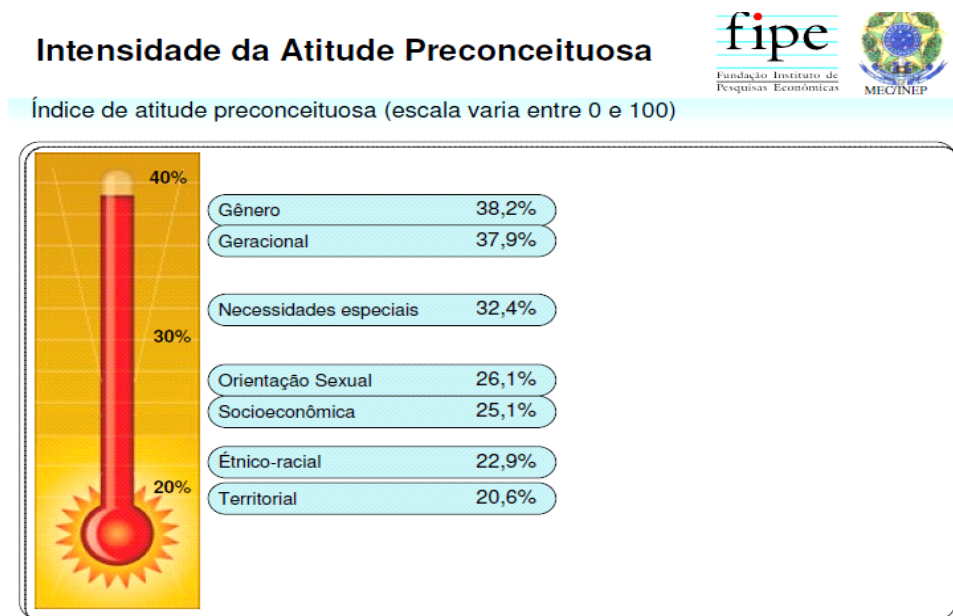
Fonte: Fipe (2009).

Em relação à identidade de gênero, a pesquisa FIPE/INEP possui uma semelhança com outras aqui citadas: que os homens são mais preconceituosos que as mulheres e procuram manter mais distância dos homossexuais. As respostas dos alunos do sexo masculino indicaram 23% mais preconceito que as respostas das alunas em relação à orientação sexual.

Os respondentes do sexo masculino apresentam atitudes mais preconceituosas que as do sexo feminino em relação à identidade de gênero, compreendendo a não aceitação da homossexualidade e a percepção de que os homossexuais não devem fazer parte do ambiente escolar de heterossexuais. (FIPE/INEP, 2009, p. 192.)

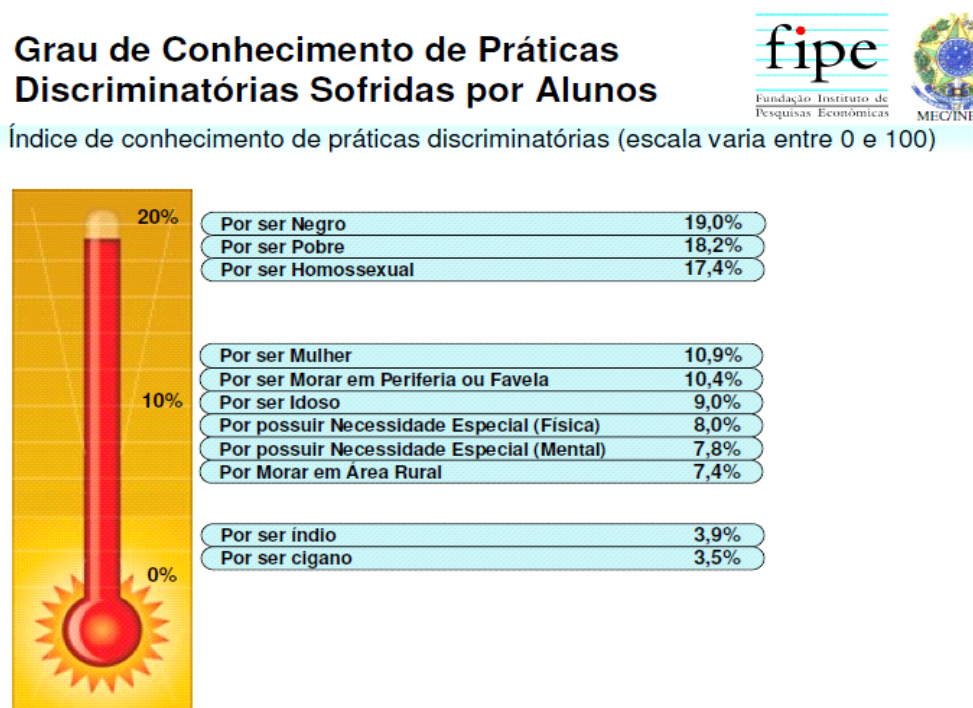
Porém, indiferente ao sexo dos respondentes, fica claro nos números apresentados pela pesquisa, que existem percentuais consideráveis de distanciamento e preconceito dos alunos no que se refere às questões de gênero e orientação sexual e que os mesmos possuem conhecimento das práticas discriminatórias.

Gráfico 6 – Intensidade da atitude preconceituosa



Fonte: Fipe (2009).

Gráfico 7 – Grau de conhecimento de práticas discriminatórias sofridas por alunos



Fonte: Fipe (2009).

A Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil. AS EXPERIÊNCIAS DE ADOLESCENTES E JOVENS LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS EM NOSSOS AMBIENTES EDUCACIONAIS, feita no Brasil em 2015, se deu pela parceria entre a ABGLT, o Grupo Dignidade, o Centro Paranaense de Cidadania, o Instituto Brasileiro de Diversidade Sexual e o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná e apoio da organização Todo Mejora Chile e da *Gay, Lesbian and Straight Education Network* (GLSEN). Foi direcionada para estudantes LGBTQIAP+, de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

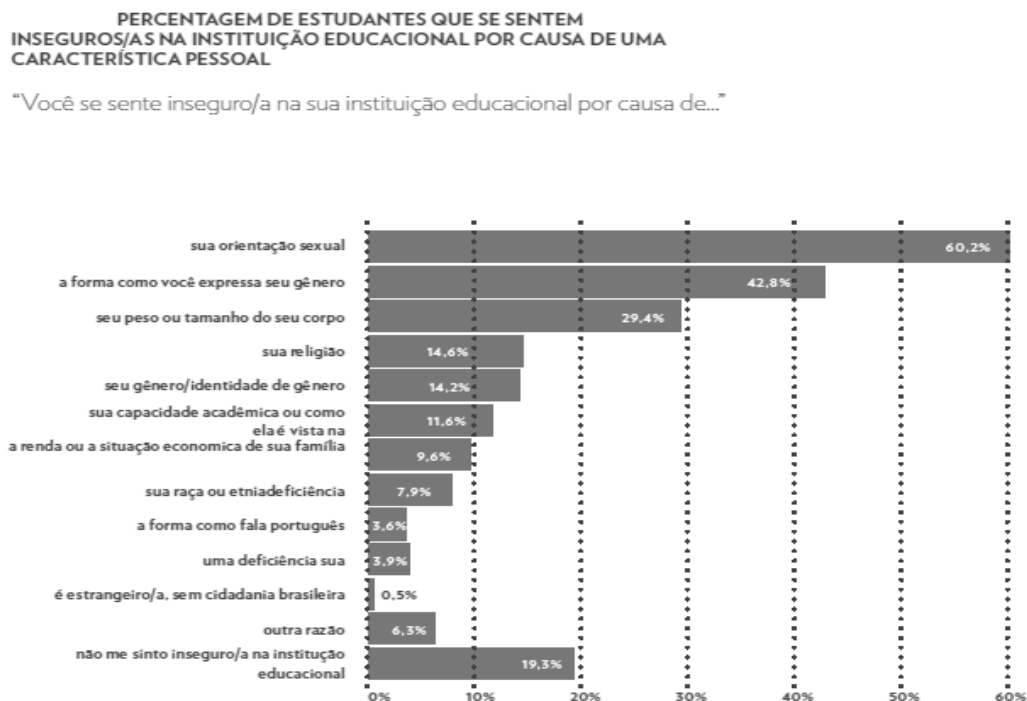
A pesquisa foi aplicada a 1016 estudantes com idade entre 13 e 21 anos em todo o país, com exceção do Tocantins, entre dezembro de 2015 e março de 2016, que responderam aos questionamentos pela internet. O objetivo era o de fazer coleta de dados sobre as vivências dos estudantes LGBTQIAP+ nas escolas, a fim de fornecer informações que subsidiassem políticas públicas que se voltariam para o intuito de tornar as instituições escolares locais mais seguros para os alunos alvos da pesquisa. Em relação ao perfil dos alunos verificou-se que:

Quase a metade se identificou como sendo do gênero feminino (46,9%), a maioria se identificou como sendo gay ou lésbica (70,7%) e os/as demais respondentes se identificaram como bissexuais ou como tendo outra orientação sexual que não a heterossexual. A maioria desses/as estudantes LGBT frequentou o ensino médio em 2015. (ABGLT, 2016, p. 18)

Quanto aos resultados da pesquisa: Insegurança

- Quando indagados se sentiam inseguros na instituição escolar que frequentavam em função de alguma de sua característica pessoal, seja voltada para a sexualidade ou aparência física, as porcentagens foram as seguintes: 60,2% se sentiram inseguros/as na escola em função de sua orientação sexual e 42,8% sentiam insegurança em função da forma como expressavam seu gênero.

Gráfico 8 – Percentagem de estudantes que se sentem inseguros/as na instituição educacional por causa de uma característica pessoal



Fonte: ABGLT / Secretaria de educação (2016, p. 28).

Esse cenário de insegurança afasta o aluno de determinados espaços da escola, de interações com os demais alunos e, principalmente, o faz sentir desejo de se afastar da própria escola. O depoimento abaixo, retirado dos que foram coletados na Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional No Brasil, é de uma discente do Mato Grosso, foi colhido pelos pesquisadores e comprova o que retratam os dados: a não aceitação da orientação sexual de um aluno por seus colegas pode afastá-lo ou fazer nascer nele o repúdio pelo espaço escolar.

Certa vez ao sair da escola com a minha amiga (lésbica), dois garotos da nossa sala nos perseguiram até quase chegarmos à minha casa (moro a 5 km da escola). Enquanto corríamos com medo, os dois gritavam coisas como: aberrações, filhos do capeta, abominação e coisas do tipo. Depois do ocorrido fui para a escola por mais uma semana, e depois desisti de estudar aquele ano (2015), pois não me sentia seguro. (ABGLT, 2016, p.27)

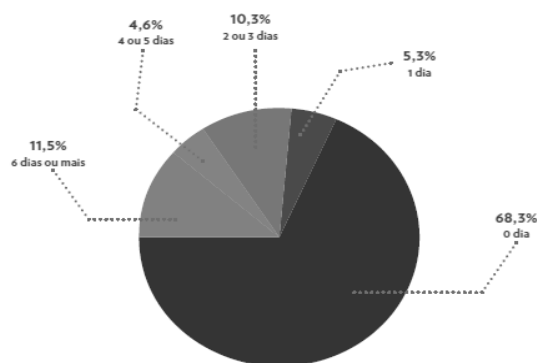
- Quanto aos espaços evitados pelos alunos por se sentirem inseguros, os banheiros e as aulas de educação física, foram

apontadas, respectivamente por 38,4% e 36,1% dos entrevistados.

- A insegurança quanto à escola pode levar o aluno ao número elevado de faltas, o que muitas vezes reflete na baixa de seus rendimentos.

Gráfico 9 – Número de dias que estudantes LGBT

NUMERO DE DIAS QUE ESTUDANTES LGBT NÃO FORAM À INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL NO ÚLTIMO MÊS, PORQUE SE SENTIAM INSEGUROS/AS OU CONSTRAÍDOS/AS



Fonte: ABGLT / Secretaria de educação (2016, p. 30).

- Quanto à exposição a comentários preconceituosos: os comentários LGBTfóbicos podem tornar a escola em um espaço desagradável para os alunos, visto que o índice de alunos que são vítimas dos mesmos é alto (47,5%). Porém, o que chama ainda mais atenção é esse tipo de comportamento partindo de professores. Os resultados apontam que 69,1% dos alunos já ouviram dos professores ou dos funcionários da escola, comentários LGBTfóbicos. O relato abaixo, feito por um estudante do Estado do Paraná, expressa um pouco dessa realidade:

No colégio reinava o machismo, a misoginia, a lgbtfobia e a gordofobia. Qualquer fuga do estereótipo padrão de gênero, sexualidade ou/e beleza era motivo de “piadas”. Não ocorreram agressões físicas, porém as verbais eram diárias. O pior de tudo é que as agressões mais graves vinham dos professores. O de história desrespeitava identidades de gênero ou sexualidade (que não se adequassem à heteronormatividade), as quais o mesmo não sabia

diferenciar. Chamava mulheres “masculinizadas” “de machorra”, fazia comentários hipersexualizando mulheres e fazia discurso de ódio disfarçado contra lgbs. Mas o grande pesadelo era o professor de matemática, fui perseguido pelo mesmo após reclamar à direção sobre seus discursos de ódio contra lgbs (dizendo que “traveção” tinha que apanhar até virar homem, que os gays impunham seu estilo de vida demoníaco, etc.), e suas “piadas” sobre violência doméstica. Além de me perseguir em sala de aula, ameaçou bater se encontrasse na rua. (ABGLT, 2016, p.31)

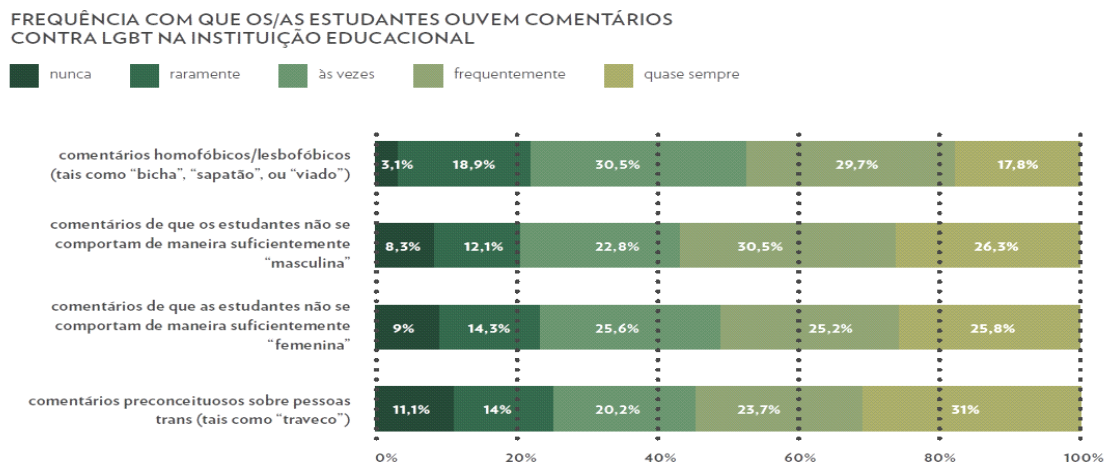
Os pesquisadores atentam para o fato de que quando a escola interfere pouco diante desses comentários, colabora para que se instale um ambiente de tolerância com a LGBTfobia. Pode ser ainda, que a própria equipe escolar, professores e funcionários, legitimizem comportamentos e falas inadequadas.

Comentários negativos sobre a identidade / expressão de gênero: expressar o gênero de uma forma que não seja considerada a correta socialmente, faz com que os alunos sofram risco de violência na escola. Quanto a comentários sobre identidade / expressão de gênero, a pesquisa buscou identificar a frequência com que os alunos/as ouviam comentários quanto a agir de forma aceitável como feminino e masculino. “Os achados desta pesquisa demonstram que comentários negativos sobre as expressões de gênero das pessoas estavam generalizados nas instituições educacionais”. (ALGBT, 2016, p. 34)

Alguns alunos relataram o despreparo dos professores para lidar com LGBTQIAP+, citando preconceito por parte da direção e ou tendo amigos/as constrangidos/as quando se relacionavam com os mesmos no ambiente escolar. Segundo o depoimento de uma aluna do Estado de São Paulo:

[...] dizia que eu não podia abraçar minha amiga pois eu influenciaria as outras pessoas a serem gay também (falaram como se fosse opcional ser lésbica, além de insinuar que não é uma coisa boa). A escola que contou à minha mãe sobre minha orientação sexual sem eu permitir, além de espalharem para os professores/estudantes sobre minha depressão e ansiedade. Por parte dos estudantes teve comentários sobre minha sexualidade, mas já não ouço muito sobre o assunto. (ABGLT, 2016, p. 34)

Gráfico 10 – Frequência com que os/as estudantes ouvem comentários contra LGBT na instituição educacional



Fonte: ABGLT / Secretaria de educação (2016, p. 33).

Tabela 5 - Públicos escolares que fizeram parte das pesquisas nos artigos selecionados quanto ao textos analisados

Artigo	Ano	Nível de ensino pesquisado
1. LGBTfobia na escola: O Beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais.	2015	Alunos de Ensino Médio
2. As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia.	2017	Alunos de: Anos finais do Ensino Fundamental Ano final do Ensino Médio Ensino Fundamental e Médio do EJA
3. Nas paredes da escola: histórias de estudantes gays entre violências e subjetividades.	2019	Ensino Fundamental
4. Divisão sexual do trabalho e percepções de gênero para jovens mulheres estudantes de um Curso Técnico em Informática de São Borja/RS	2019	Ensino Médio
5. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista	2011	Ensino Médio
6. O fenômeno do <i>bullying</i> homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana	2015	Sem nível de ensino específico

Fonte: Da autora.

De acordo com o levantamento feito foi possível detectar que a quantidade de artigos que tratam da violência homofóbica na escola é pequena. Até mesmo na Anped, que possui um GT exclusivo, o 23, que versa sobre as questões de gênero, sexualidade e educação, não foi encontrada quantidade expressiva de artigos que falem especificamente sobre a homofobia nas escolas. Constata-se assim, a evidente necessidade de mais pesquisas nesse campo que, além de analisar as representações dos alunos que sofrem a violência homofóbica, os temas diversidade sexual e homofobia, possibilitam intervenções e ações que auxiliem no combate à homofobia produzida e reproduzida no espaço escolar.

Outra característica que chama a atenção nos artigos é quanto ao nível escolar dos alunos que foram ouvidos para que se fizesse as análises. A maior parte aponta que os alunos selecionados faziam parte do Ensino Médio. Porém, em nenhum dos artigos analisados há nenhuma indicação de que haja mais violência homofóbica nesse nível.

Tabela 6 - Quais são os autores mais utilizados nos artigos selecionados

Autores	Autores
Guacira Lopes Louro	Viana e Cavaleiro, Silva, 2019; Filho, Rondini e Bessa; Pereira, Varela e Silveira.
Rogério Diniz Junqueira	Vianna e Cavaleiro; Bastos; Silva; Pereira, Varela e Silveira, 2015.
Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva, Rogério Diniz Junqueira	Viana e Cavaleiro; Bastos; Filho, Rondini e Bessa.
Daniel Borrilo	Vianna e Cavaleiro; Bastos.
Judith Butler	Filho, Rondini e Bessa; Bastos;
Pierre Bourdieu	Ramos
Raewyn Connell e Rebecca Pearse	Ramos
Michel Foucault	Filho, Rondini e Bessa

Fonte: Da autora.

O que podemos constatar com a leitura do quadro é que os autores que mais foram utilizados para a construção dos textos analisados são Guacira Lopes Louro e Rogério Diniz Junqueira. Utilizando-se de um texto de Guacira Lopes Louro (Heteronormatividade e Homofobia) que consta da obra organizada por Rogério Diniz Junqueira, no caderno “Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas” (2009), Cláudia Pereira Vianna e Maria Cristina

Cavaleiro (2015), ancoram suas afirmações de que a escola é um ambiente despreparado para enfrentar a temática da sexualidade, principalmente, a não heteronormativa.

Teixeira Filho, Rondini e Bessa (2011) trazem as constatações de Louro quando esta afirma que:

[...] a escola está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade. (LOURO, 2000, p. 41)

Já os autores Pereira, Varela e Silveira afirmam também, que a escola, ao silenciar sobre os alunos homossexuais, agindo para que os mesmos sejam afastados dos considerados “normais”, pode leva-los a desenvolver transtornos, medos e, conseqüentemente, se evadirem da vida escolar.

Nesse diapasão, pode-se afirmar que o comportamento depressivo, a fobia, a ansiedade e o medo que muitas vítimas dos ataques praticados pelos agressores do bullying homofóbico sofrem contribui para a evasão nos contextos educacionais, uma vez que estes se entendem fora do padrão considerado “normal”, a norma heterossexual, ao expressarem suas identidades sexuais e de gênero (PEREIRA; VARELA; SILVEIRA, 2015. p. 1494).

Outro autor utilizado em quatro textos e que possui vasta obra na temática sobre educação e gênero é Rogério Diniz Junqueira. As autoras Cláudia Pereira Vianna e Maria Cristina Cavaleiro (2015) se utilizaram de considerações de Junqueira em (Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas) para embasar a constatação de que a escola não está preparada para enfrentar a LGBTfobia e que dá pouca importância para a sexualidade e as experiências sexuais dos alunos (VIANA; CAVALEIRO, 2015, p. 2).

No artigo de Felipe Bastos (2017), o mesmo se utiliza do trabalho de Junqueira “Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas” para afirmar que a escola é uma instituição que impõe e sanciona aos corpos, regras e imposições legitimadas em padrões heterossexuais:

[...] de representação, padrões relacionais e identitários, todos eles “voltados a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade, centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero (JUNQUEIRA, 2007, p. 9).

No mesmo artigo ainda se explora a visão de que a violência homofóbica é parte da vivência escolar e que a percepção dessa violência é maior nas pessoas que apresentam mais proximidade em relação a esses alunos.

O artigo de Juliane Costa Silva (2019) aponta o caráter hegemônico heterossexual desde os primeiros anos da escola e, fazendo uso do texto “Pedagogia do armário: a normatividade em Ação” de Rogério Diniz Junqueira (2013), traz à baila o conceito de “pedagogia do armário” em que o autor discorre sobre a relação currículo/heteronormatividade, em que as práticas pedagógicas se sustentam em uma invisibilidade dos que não se enquadram no padrão hegemônico masculino e que, conseqüentemente, perpetua práticas homofóbicas e preconceituosas entre colegas e gestores escolares.

Graziela Raupp Pereira, Cristina Monteggia Varela e Guilherme Pereira Silveira (2015) trazem Rogério Diniz Junqueira para esclarecer o conceito de homofobia que o autor define como um comportamento de “repulsa às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo” (JUNQUEIRA, 2016, p.4) e que, de maneira até mesmo patológica, induz ao ódio dos indivíduos homossexuais por meio da prática do *bullying* e suas diversas formas de agressão.

Vianna e Cavaleiro (2015) trazem em seu texto a ideia embasada da compulsoriedade da norma clássica de sexualidade baseada na binaridade masculino/feminino em um ambiente escolar em que impera a cultura da homofobia “fazendo da heterossexualidade a única sexualidade considerada aceitável, “compulsória”, reforçada pela generalização do heterossexismo” (VIANNA; CAVALEIRO, 2015, p.3)

Felipe Bastos (2017) traz Borrillo para ratificar a violência da prática homofóbica nas escolas e que a mesma marca uma característica de superioridade da ordem heteronormativa que se estabelecesse no espaço escolar. Borrillo afirma que “a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal” (BORRILLO, 2010, p. 13).

A filósofa americana Judith Butler, importante referência para os estudos de gênero, principalmente a Teoria Queer, se faz presente no trabalho de Teixeira Filho, Rondini e Bessa (2011) em diversos momentos, como para ancorar o conceito de homofobia “Por homofobia entendemos o medo, a aversão, o descrédito e o ódio a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, de modo a desvalorizá-l@s por

não performarem seus gêneros (BUTLER, 2003) e as consequências dessa prática na vida dos indivíduos que não performam seus gêneros e se veem envoltos em um mecanismo de regulamentação que privilegia a subsistência do padrão heteronormativo. Ainda sobre a homofobia e as consequências da mesma, as autoras reiteram que comportamentos homofóbicos podem provocar em suas vítimas um estado melancólico e, "consequentemente, fazendo com que a pessoa não-heterossexual seja assujeitada à abjeção no jogo interativo da linguagem e da comunicação" (RONDINI; BESSA, 2011, p. 729).

O outro texto em que os conceitos de Butler são utilizados é o das autoras Vianna e Cavaleiro (2015). As mesmas, ao detectarem que as professoras censuravam as alunas lésbicas que expressavam demonstrações de carinho, trazem as constatações de Butler a esse respeito, em que a mesma explicita a cumplicidade da escola com a orientação heteronormativa que se manifesta de maneira compulsória e obriga as alunas a silenciarem seus desejos. "Materializada em mecanismos de interdição e controle das relações amorosas e sexuais, percebe-se os efeitos da matriz organizativa da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 1990, 2005 apud VIANNA; CAVALEIRO, 2015, p. 8)

Adams e Ramos (2019) fizeram uso de vários conceitos do francês Pierre Bourdieu que foi considerado um dos principais referenciais pelas autoras. O primeiro conceito citado é de "dominação masculina", quando afirmam que as jovens que responderam à pesquisa repetem em seus comportamentos, conceitos estabelecidos pelo patriarcado. Para explicar que essa dominação masculina se dá de maneira sutil e que, muitas vezes, sequer é percebida pela vítima, Adams e Ramos fazem uso do conceito Bourdiano de "violência simbólica" que o autor define como "suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento" (BOURDIEU, 2011, p.3). Ainda trazem a visão crítica do autor de que a Biologia justificaria as diferenças entre homens e mulheres. Dessa forma, as autoras inferiram que, para Bourdieu, ser homem ou mulher é uma questão de identidade.

No texto de Adams e Ramos as australianas Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015) foram utilizadas para explicar a crença de que não existe apenas um movimento feminista, mas vários. O contexto se encaixa nas percepções de que

algumas alunas fogem aos estereótipos machistas por acessarem informações de maneira mais fácil pelas redes sociais, o que seria uma quarta onda do movimento feminista.

O texto de Teixeira Filho, Rondini e Bessa (2011) é o único que se utiliza de conceito de Michel Foucault. O estudo formulado pelo filósofo, professor, psicólogo e escritor francês, Michel Foucault de que a sexualidade serve como instrumento para regular a construção das subjetividades e que, em suas diferentes esferas, seja o político, o religioso ou outro, são permeados pela homofobia embasa parte do texto.

Os autores apontam que nos estudos de Foucault

[...] a sexualidade é um dispositivo regulatório na construção das subjetividades. Para compô-lo enquanto tal, diversos discursos, como os religiosos, os jurídicos, os científicos, os políticos e os educacionais, são atravessados pela homofobia. (TEIXEIRA FILHO; SSILVA; RONDINI, 2011, p. 727).

Infere-se com isso, que nos textos selecionados para análise, os autores mais utilizados como referencial foram os brasileiros. Guacira Lopes Louro é referência na área de gênero, sexualidade e educação, é licenciada em História, mestre em Educação, e doutora em Educação. Professora titular aposentada da UFRGS, Guacira foi fundadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE). Segundo Fernandes (2006), “Louro procurou desde cedo refletir sobre a forma como o gênero e a sexualidade se cruzam com as políticas educativas” (FERNANDES, 2006, p.145). Tem publicados livros, artigos e capítulos, bem como orientou dissertações e teses sobre questões de gênero, sexualidade e Teoria Queer em articulação com o campo da Educação. A docente participou da fundação do GT 23 da Anped, Grupo de Estudos voltado para as temáticas de gênero e sexualidade em sua articulação com o campo da educação. Lopes Louro também foi a Coordenadora do GT 23 nos seus primeiros dois anos. (Anped)

Rogério Diniz Junqueira é bacharel em comunicação pela Universidade de Brasília, doutor em sociologia pelas universidades de Milão e Macerata e pós-doutor em direitos humanos e cidadania pela UnB. Pesquisador do Centro de Estudos Multidisciplinares Avançados da UnB. Membro da rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Integra o quadro permanente de Pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Dedica-se a pesquisas sobre educação, direitos humanos, política e discurso, com ênfase em direito à educação, direito à diferença, gênero, sexualidade, deficiência, racismo, acessibilidade e avaliações educacionais. Possui livros, artigos e outros escritos publicados, entre os quais organizou "Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas", da Coleção Educação para Todos, da Unesco.

Miriam Abramovay, nascida em São Paulo, foi durante 4 anos professora da Universidade Católica de Brasília e coordenadora do Observatório de Violência nas Escolas – Brasil, coordenou diversas pesquisas e avaliações da UNESCO e foi consultora do Banco Mundial e do UNICEF. Doutora na *École Doctorale EPIC – Education Psychologie Information et Communication – Université Lumière Lyon, França*. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986). Formou-se em Sociologia e Ciências da Educação pela Universidade de Paris, França (Paris VIII – Vincennes). É autora e coautora de vários livros e inúmeros artigos nas áreas de educação, ciências sociais, gênero, violências nas escolas e juventudes.

Mary Garcia Castro possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia, mestrado em Sociologia da Cultura pela Universidade Federal da Bahia, mestrado em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutorado em Sociologia - *University of Florida*. Tem experiência na área de Sociologia, Estudos Culturais e Demografia, atuando principalmente nos seguintes temas: juventude, etnicidade e raça; migrações internacionais, gênero, família, mulher, feminismo, sexualidade, identidades e cidadanias, modernidade e metodologia de pesquisa. Presentemente desenvolve pesquisa sobre epistemologias feministas e o debate sobre maternidade, com ênfase na produção de autoras africanas.

Lorena Bernadete da Silva é pesquisadora da UNESCO. Formou-se em Ciências Econômicas pelo UniCEUB – Centro Universitário de Brasília, possui pós-graduação em Análise de Projetos pelo CENDEC – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Curso regional de Empleo, pela Organização Internacional do Trabalho em Santiago/Chile; Pobreza pela Comisión Económica para América Latina y el Caribe e Organización Internacional Del Trabajo no México. É funcionária aposentada do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Economista – Técnico de

Planejamento e Pesquisa), tendo sido coautora de vários trabalhos LORENA BERNADETE DA SILVA é pesquisadora da UNESCO. Formou-se em Ciências Econômicas pelo UniCEUB – Centro Universitário de Brasília, possui pós-graduação em Análise de Projetos pelo CENDEC – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Curso regional de Empleo, pela Organização Internacional do Trabalho em Santiago/Chile; Pobreza pela Comisión Económica para América Latina y el Caribe e Organización Internacional Del Trabajo no México. É funcionária aposentada do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Economista – Técnico de Planejamento e Pesquisa), e atuou como coautora de vários trabalhos.

4.4 Análise quanto ao que se considera violência escolar homofóbica nos artigos

A partir do que se considera violência gerada pela homofobia na escola nos artigos analisados, farei a discussão, por meio de paráfrases dos mesmos e fazendo uso, quando necessário, de citações integrais desses textos para corroborar com sua leitura.

Artigo 1. LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais - de Cláudia Pereira Vianna e Maria Cristina Cavaleiro. Trata-se de uma análise feita com garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais em uma escola pública de Ensino Médio a partir das maneiras como essas garotas vivenciam suas experiências e as formas como compõem suas identidades na medida em que enfrentam a LGBTfobia. O estudo foi construído através das respostas de alunas lésbicas, homossexuais e bissexuais de uma escola estadual em São Paulo, lançando mão de vários mecanismos como: "...observações, questionários, entrevistas individuais semiestruturadas e grupos de discussão". (VIANNA; CAVALEIRO, 2015, p.4). As pesquisadoras tinham a intenção de desvelar se essas alunas passavam por algum processo de violência em função de sua orientação sexual e, em caso afirmativo, como construíam seus processos de enfrentamento. Ao longo do texto as autoras detectaram diferentes formas de violências nas falas das discentes e até mesmo das docentes e demais membros da equipe pedagógica que se posicionaram ao longo da pesquisa quanto ao comportamento das meninas.

Mediante análise das respostas e das observações, percebe-se forte

insistência na imposição violenta de que masculino e feminino devem ser rigorosamente opostos. Nesse contexto, as experiências sexuais que fogem da heterossexualidade são ocultadas, mas as meninas são expostas a comentários maldosos e irônicos que reverberam em agressões.

As autoras não citaram agressões físicas em nenhum momento da pesquisa, entretanto, outras formas de violência foram por reiteradas vezes citadas: o assédio moral, que desperta nas alunas a sensação de que a escola é um ambiente desconfortável para elas, e os processos de autocensura e invisibilidade por parte dos demais. Manifestações de carinho também eram fortemente reprimidas por parte da equipe gestora que reprimia até mesmo os beijos entre meninas e denominavam a situação como “exagerada e escandalosa”. As situações observadas “permitiram perceber que para vivenciar o beijo há práticas e sentidos que estruturam e limitam a sexualidade e mais amplamente a vida social no cenário onde muitas vezes prevalece a LGBTFobia”. (VIANNA; CAVALEIRO, 2015, p.7)

Há um apontamento para o que as autoras chamam de “violência simbólica” na suposição de que apenas a heterossexualidade é um comportamento normal e nas formas sutis de sugerir que os afetos entre as meninas devem ser ocultados. Ou seja, a escola se torna cúmplice da heteronormatividade depreciando as demais orientações e instigando o silenciamento dos desejos dessas alunas. A homofobia é um preconceito assumido, às vezes, manifestado de formas explícitas e por outras, de forma velada. Nas violências verbais houve a percepção de constantes repreensões que desqualificavam as afetividades das alunas sustentando um processo de ameaças vindas da inspetora: “se quiser fazer isso, tem que ser fora da escola, aqui eu não vou aceitar mesmo” ou “duas meninas se beijando é uma falta de respeito, aqui não é lugar pra isso”.

Relatos como esses revelam a transformação de diferenças em desigualdades: enquanto os/as jovens podem repartir com seus pares a experiência do beijo, as garotas não-heterossexuais devem refrear essa satisfação como algo vergonhoso. (VIANNA; CAVALEIRO, 2015, p.9).

Até mesmo quando a situação é só de descontração entre os casais lésbicos, há repreensão por parte da escola. Nas brincadeiras entre casais

héteros, esse comportamento não ocorre. Uma das alunas lésbicas chega a declarar para as pesquisadoras que “ninguém era obrigado a ver o que não gosta”. A fala expressa a sensação de que se está fazendo algo errado. Ao serem chamadas para “conversar” com a direção da escola, que alega querer “protegê-las”, são vítimas, na verdade, da violência da LGBTfobia que as instiga a serem discretas e não expressarem publicamente suas relações de afeto no espaço escolar.

Algumas garotas afirmaram que precisam se esconder para encontrar com seus pares e, para isso, fazem uso do banheiro feminino para que não se sentissem expostas nos corredores. Baseado na Declaração dos Direitos Humanos, as autoras do texto afirmam que a discriminação é um ato de violência, pois fere o reconhecimento do direito à igualdade entre as pessoas. Sendo a escola um espaço que diz respeito às questões de direito, fere, de maneira muito clara, o direito à cidadania dessas alunas.

Artigo 2. As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia - de Felipe Bastos. O artigo faz uma leitura sobre a homofobia que era percebida pelos sujeitos envolvidos na escola a partir dos dados apresentados pela pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar feita pela FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas) em 2009. O autor buscou compreender por meio das respostas dadas, se havia maior ou menor distanciamento da comunidade escolar em relação aos alunos/as homossexuais.

Já em sua introdução, o autor Felipe Bastos aponta que a escola reproduz o padrão heteronormativo em seus espaços quando não incentiva seus sujeitos a refletirem sobre sua sexualidade e que, tanto dentro quanto fora da escola, fugir desse padrão impositivo pode levá-los a sofrer violências físicas ou simbólicas. O texto afirma que “O cotidiano escolar é constantemente desafiado por práticas de preconceito, discriminação e violência, (...) nas relações desiguais entre sujeitos e suas identidades”. (BASTOS, 2017, p.2). A ideia do espaço escolar que não ofereça diversidade é fator que contribui para a manutenção da hegemonia de alguns grupos privilegiados em detrimento de outros que sofrem preconceitos e violências. Nesse contexto, mantém-se a arbitrária normalidade do padrão heterossexual.

Consoante a isso, o autor faz uso das afirmações de Louro, Abramovay e Borrillo de que, mesmo tendo aumentado as discussões sobre questões

relacionadas à sexualidade na escola, estas ainda não foram suficientes para sanar a homofobia, a violência e os preconceitos que aumentam as distâncias entre o “eu e o outro” pela não aceitação da diversidade.

Fato importante é a observação feita pelo autor, fazendo uso de outro trabalho seu em parceria com Marcelo Andrade, quanto à postura dos professores, ao fazer uso da afirmação que:

“...a convivência com a diversidade sexual em alguma etapa da vida pode fazer com que professoras consigam se sensibilizar quanto à questão da diversidade sexual no intuito de evitar práticas preconceituosas ou discriminatórias em sala de aula”. (BASTOS, 2017, p.2/3).

Segundo a análise feita por Felipe Bastos, a partir das tabelas da pesquisa FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas), algumas conclusões ficaram claras:

- É muito elevada a dificuldade que os sujeitos ligados à escola têm em estabelecer proximidade com a diversidade sexual. Isso implica um silenciamento quanto à diversidade sexual existente na escola.
- Trabalhando com a hipótese de que pessoas que apresentam menos distanciamento em relação aos homossexuais percebem melhor o preconceito homofóbico, os respondentes apontaram em níveis altos na pesquisa que já presenciaram a humilhação, agressão física e acusações injustas contra os homossexuais nas escolas.
- Entretanto, também houve a percepção de que esse fato é quase indiferente para outros indivíduos (os que apresentaram maior distanciamento), pois afirmaram que já ouviram falar, mas nem sabem o que aconteceu de fato nos episódios de homofobia. Ou seja, há uma invisibilidade da constante violência homofóbica que faz parte da rotina escolar.

“Nem vi, nem soube que aconteceu nesta escola” – nos grupos de baixa distância social são maiores quando a violência é de agressão física e acusação injusta. Uma explicação para este fato reside na humilhação se configurar enquanto uma agressão mais branda e, possivelmente, mais cotidiana em relação a agressões físicas e injustiças marcadas. (BASTOS, 2017, p. 10)

Em outro quesito analisado - As distâncias sociais por gênero - os dados demonstraram que os homens apresentam uma alta distância em relação aos indivíduos homossexuais e que as mulheres apresentam mais facilidade para estabelecer esses contatos. Essa constatação corrobora para que Felipe Bastos faça uso das inferências de Abramovay em que a mesma afirma que há nesses homens o medo de serem confundidos com os homossexuais ao se aproximarem deles.

Parte da pesquisa analisada no artigo trata do tema da religião. A análise foi feita levando em consideração se pessoas ligadas à religião, têm mais ou menos distâncias em relação aos homossexuais na escola. A maioria dos respondentes, 62,3%, não praticam nenhuma religião e têm maior distanciamento em relação aos alunos homossexuais. Porém, 58,9% dos que têm religião, possuem média distância em relação aos sujeitos homossexuais, o que leva o autor a afirmar que "... a religião tem se demonstrado um entrave nas discussões sobre gênero e sexualidade no ensino" (BASTOS, 2017, p.12).

Diante do exposto, o autor infere que as questões de gênero, embora façam fortemente parte do cotidiano escolar, ainda carregam uma cômoda invisibilidade para os sujeitos que apresentam distanciamento maior em relação aos homossexuais, o que sustenta padrões estereotipados de masculinidades culturalmente mantidos e que as distâncias só serão menores mediante a formação de indivíduos que sejam capazes de perceber essas distâncias e, por conseguinte, colaborar para a diminuição dos preconceitos que, inevitavelmente, reverberam em alguma forma de violência.

Artigo 3. Nas paredes da escola: história de estudantes gays entre violências e subjetividades - Juliane Costa Silva. O trabalho foi construído sobre a análise de pesquisa que se utilizou da narrativa de seis alunos gays do Ensino Fundamental em uma escola pública e como as violências sofridas pelos mesmos podiam ser problematizadas na educação e na cultura que envolve o espaço escolar.

Foi por meio das experiências desses alunos que a autora Juliane Costa Silva demonstra que vivenciar a sexualidade no espaço escolar pode se transformar em um processo que deixa marcas muito negativas nesses indivíduos.

Para explicar e entender as experiências desses seis jovens gays, a autora

começa por descrever a importância da infância, mais precisamente no período em que há a transição para a adolescência. Período esse permeado por uma série de descobertas e imposição de regras socialmente estabelecidas, inclusive as determinações do que é feminino e o que é masculino. E aquelas que se descobrem gays, que se descobrem “diferentes”, convivem com os seus próprios estranhamentos e também com os estranhamentos dos outros, o que, inevitavelmente os envolve em processos de violência e silenciamento, seja na família ou na escola.

A autora deixa clara a importância de falar da família nessas experiências, pois é no nicho familiar que construímos os alicerces das nossas vivências e que vão ter reflexos na nossa escolaridade: Somos “educados” nas famílias e posteriormente na escola. (SILVA, 2019, p.1). Essa afirmação vai no mesmo sentido das constatações de Guacira Lopes Louro, citada pela autora do texto, que diz que os rótulos que pretendem estabelecer as identidades não ficam restritos ao espaço familiar, mas vão reverberar no comportamento dos indivíduos na escola também.” Essa classificação, no entanto, não fica limitada à expectativa que a família tem sobre os(as) filhos(as), mas extrapola os muros familiares e chega à escola” (LOURO, 2000, s.n. apud SILVA, 2019, p. 2). E esses reflexos, muitas vezes, são negativos.

Por meio de narrativas, a autora Juliane Costa Silva vai desvelando histórias, dando a esses jovens o direito de “falar” e serem “ouvidos”, e de entender como suas experiências reverberam nas vivências escolares desses jovens.

Feita a leitura, percebe-se que o controle dos corpos, construção histórica, cultural e social que prepara os indivíduos para a heterossexualidade grita forte em alguns relatos. A fala de um garoto que gostava de brincar de boneca, e o fazia escondido do pai, deixa bem explícita essa normatização. A criança era afastada de brinquedos de meninas a fim de reiterar a visão biológica de gênero: ele era menino. Logo, seus brinquedos deveriam ser de “menino”. O corpo do menino era condicionado às simbologias determinadas pela sociedade. No comportamento do pai se expressava uma manifestação violenta da imposição de uma masculinidade tóxica, na qual se nega ao corpo “masculino” qualquer construção do domínio feminino.

O artigo constata que a família e a escola colaboram na manutenção

dessas práticas excludentes e que transformam as relações desses jovens em um processo doloroso. Desde pequeno já se aprende a excluir, marginalizar, ser intolerante as diferenças e ser violento com o outro. Os casos de jovens gays que sofrem violência expressam um comportamento que é ensinado desde a mais tenra idade e que, posteriormente, é reproduzido na escola por aqueles que absorveram como corretas as divisões identitárias. Logo, não é de se estranhar que esses comportamentos sejam estendidos ao espaço escolar e que os alunos gays sofram as mais diversas formas de violência por parte dos que assimilaram o padrão hegemônico de masculinidade em seu processo de criação.

A escola colabora para a extensão desses comportamentos quando controla até as expressões corporais de seus alunos. Um deles afirma “que era necessário ser menos feminino para ser aceito, uma vez que o menino que não apresentava trejeitos mais femininos não era questionado em sua sexualidade”. Diante da pressão de vestir um modelo de masculinidade socialmente construída, os meninos adentram um processo de solidão e negação de si mesmos. Somadas a isso, muitos relataram que o preconceito sofrido na escola agravava outros traumas como abuso sexual sofridos por tios e ou primos. O medo imobiliza essas vítimas que, sem alternativas, apenas silenciam e se entregam à pedagogia do armário.

O que a autora denomina de “pedagogia do armário”, baseada nas formulações de Rogério Diniz Junqueira, é a situação em que o aluno finge, se esconde atrás de um personagem que precisa apresentar aos demais para se sentir aceito, obriga o aluno a se submeter a um padrão de imposição da masculinidade. A escola se transforma num ambiente de pressão e opressão para os homossexuais que lidam com o desrespeito e o preconceito na forma de apelidos, rejeição, dificuldade em estabelecer amizades e, conseqüentemente, optarem pela solidão.

A autora aborda o caso de um menino que sempre conviveu com o preconceito de falas pejorativas e apelidos como “mulherzinha” e “Ney Matogrosso” e se calava diante das brincadeiras. Em seu processo de silenciamento e solidão, passa a se mutilar. Além da violência simbólica, o garoto passou a carregar o peso da culpa, o que fica claro em sua fala:

“E assim, eu comecei realmente a me martirizar por conta disso, porque eu dizia se eles estão me chamando é porque eu realmente pareço, passei a me culpar e aí que me mutilava com alicate de unha no calcanhar, tirava aquela pele, ficava igual à pele de bebê, de

recém-nascido” (MENINO DE LUZ). (SILVA, 2019, p.6).

Como consequência de tamanha violência, tanto simbólica quanto física, o aluno entrou em depressão e necessitou de atendimento psiquiátrico especializado.

Até mesmo quando frequentam as “melhores escolas”, como relata um aluno de escola particular que alegava que seus pais queriam que ele tivesse educação de qualidade, os alunos homossexuais enfrentam um ambiente hostil. O aluno ouvido pensou que encontraria pessoas com a cabeça mais aberta em um local que o mesmo denominou de “pessoas de dinheiro”, porém, foi vítima de piadinhas, distanciamento e dificuldade em fazer amizades. O próprio relata que conseguia fazer mais amizades com meninas, o que novamente confirma que mulheres lidam melhor com as diferenças, e com alguns garotos mais velhos, mas que os mesmos não tomaram nenhuma iniciativa para coibir os ataques homofóbicos que ele sofria.

A decisão de participar de um grupo de dança na escola representou mais um processo de cerceamento para o garoto. A presença de um gay no grupo se transformou em ameaça para os dançarinos heterossexuais. Na avaliação desses alunos, o menino dançava para se exibir para eles ou porque sentia atração por eles. O garoto terminou por abandonar a dança, numa demonstração explícita de cerceamento.

O relato de um outro aluno, bolsista em uma escola particular, também é de episódios de violência simbólica e física. Como forma de fuga daquela situação de animosidade, o aluno passou a faltar às aulas e teve seu processo de aprendizagem comprometido, assumindo que nem mesmo voltou para concluir o ano letivo. A essa altura, já apresentava sintomas de depressão. Somada à depressão, o aluno conta que praticava a automutilação: além de se cortar, o aluno também usava alfinetes para se ferir.

Mesmo não tendo como foco essa diferenciação, a autora concluiu que as escolas particulares apresentam níveis maiores de preconceitos no que se relaciona à sexualidade dos alunos.

Os relatos expostos comprovam que o processo de escolarização é, para muitos alunos gays, uma fase dolorosa de suas vidas. Em um espaço em que deveriam ser acolhidos, tratados com igualdade e respeito, se transforma em uma

experiência dolorosa e que deixa marcas indelévels.

Artigo 4. Divisão sexual do trabalho e percepções de gênero para jovens mulheres estudantes de um curso Técnico em Informática de São Borja/RS – Aline Adams e Nara Vieira Ramos. O foco do estudo foi analisar como as alunas do Ensino Médio do curso Técnico em Informática entendem a divisão sexual do trabalho e como esta divisão pode interferir na formação profissional dessas alunas.

O estudo se deu no Campus do Instituto Federal de São Borja-RS que, entre outros, oferece o curso de Técnico em Eventos que as autoras utilizaram para traçar um paralelo com o de Técnico em Informática para entender como se define o que é considerado prática masculina e prática feminina na educação.

O cenário histórico da cidade em que o campus se localiza tem uma forte ligação com o machismo. Além de ter sido fundada por Jesuítas, o que pressupõe fortes ligações com ideais religiosos, também é terra natal de dois presidentes que marcaram a História política brasileira: Getúlio Vargas e João Goulart. A cidade expressa diversos estereótipos conhecidos em relação aos gaúchos: homens e mulheres têm papéis bem definidos e distintos na sociedade. Os homens assumem uma identidade masculina muito patriarcal no sistema de representação de gêneros em que são preservados os valores da força. Já das mulheres, é esperada a delicadeza e a prática de funções definidas como “de mulheres”: cuidar, zelar, ser uma mulher de família.

As autoras afirmam que até mesmo no que diz respeito à escolha dos cursos que irão adentrar, essa lógica prevalece entre os alunos. Nos cursos que exigem força, raciocínio ou outras características “masculinas”, o contingente maior de ingressantes é de homens. Já as mulheres, em sua maioria, optam por cursos ligados a cuidados com os outros.

Apesar da igualdade entre homens e mulheres estar aumentando no mundo do trabalho, ainda prevalece uma divisão silenciosa de profissões – e de cursos de formação, portanto – por gênero. Assim, é visível a procura das mulheres por cursos em que o “cuidado” e a “proteção”, típicas da identidade do gênero feminino, estejam presentes, como a pedagogia e a enfermagem. Enquanto isso, cursos em que imperam as questões de lógica, matemática, força e raciocínio ainda são predominantemente ocupados por homens, como as engenharias em geral. (ADAMS; RAMOS, 2019, p.1).

Quanto aos dois cursos analisados, prevalece essa mesma lógica. No curso de Informática, são 117 meninos e 48 meninas; no de eventos, 126 meninas e 30 meninos. Em nenhuma das séries analisadas no curso de Informática as autoras detectaram paridade no número de meninas em relação aos meninos. Entretanto, no curso de Eventos elas predominam e quando meninos entram nesse curso, muitas vezes, tem sua sexualidade questionada. Isso comprova que a escola é reprodutora e determinante de padrões.

No que concerne à escolha do curso, até mesmo nos níveis superiores, apesar das mulheres serem maioria das cursandas, são minoria nos cursos de exatas. A grande maioria se dedica a cursos de humanidades e educação. Uma realidade marcada pelo sexismo, que faz com que a maioria das mulheres façam suas escolhas baseadas na cultura do patriarcado. A maioria reproduz em sua formação educacional o que absorveram fora da escola, em seu processo de socialização: os estereótipos de gênero. Ou seja, um determinado comportamento é característico de um determinado sexo baseado em um processo de construção histórico dos papéis e das identidades.

Contudo, segundo as autoras do texto, há estudantes que fogem a essa reprodução dos papéis de gênero buscando alternativas para sua representação. Posturas estas que as aproximam das características da quarta onda do movimento feminista que foi potencializado pela inserção das mulheres no espaço de comunicação por redes de computadores, potencializando sua capacidade de discussão, principalmente através da juventude que passou a questionar padrões vigentes e reivindicar o debate e o respeito à diversidade de gêneros. Apesar desse avanço na possibilidade de discussões, as alunas ouvidas afirmaram que ainda há o predomínio do padrão heteronormativo nas instituições de ensino que, segundo as autoras, "...impõe violência real e simbólica a todas aquelas pessoas que rompem essas normas" (ADAMS; RAMOS, 2019, p.4).

Na avaliação das respostas dadas pelas alunas do Instituto Federal, as autoras confirmaram a reprodução dos conceitos machistas predominantes no espaço de vivência das meninas que reitera um padrão de domínio patriarcal típico da região. Identificada essa dominação masculina, as autoras fazem uso de conceitos de Bourdieu para explicar a forma como o processo de violência simbólica se desenha por meio de uma imposição dissimulada diretamente ligada à produção

e reprodução das desigualdades no espaço escolar. As posições de domínio são ocupadas pelos indivíduos socialmente predominantes.

No contexto citado pelas autoras, baseadas em Bourdieu, as diferenças biológicas entre homens e mulheres são naturalizadas. Porém, para o autor, ser mulher é resultado de um processo de formação e de construção social e identitário.

Nesse sentido, Bourdieu não se deteve a trabalhar especificamente com o conceito de gênero, já que não era o objetivo do seu trabalho. Quando se fala em gênero feminino e, portanto, sobre o que é ser mulher entendemos que se vai além da característica biológica [...] já que se trata de uma construção social não só de papel, mas de identidade. (ADAMS: RAMOS, 2019, p.5)

No caso das alunas do Instituto, a referência do que é ser mulher ainda se constrói no estabelecimento de uma relação de forças: ser guerreira, forte, independente, trabalhadora, lidar o tempo todo com linhas pequenas...., o que parece estar relacionado com as condições familiares dessas meninas em que as mães apresentam maiores índices de escolaridade, trabalham fora e cuidam da família, o que se estabelece para essas jovens um exemplo do que é ser “guerreira”.

Artigo 5 - Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista – Fernando Silva Teixeira Filho, Carina Alexandra Rondini e Juliana Cristina Bessa. O estudo que se apresenta foi feito de maneira transversal em escolas de Ensino Médio de três diferentes municípios paulistas: Presidente Prudente, Ourinhos e Assis. A proposta era responder a um questionário adaptado de um material utilizado por Garcia Castro, Miriam Abramovay e Lorena Bernardes Silva em que, alunos e alunas que se dispuseram a responder, apontariam o quanto reproduziam na escola os discursos hegemônicos de heterossexualidade como a forma aceitável de sexualidade em prejuízo de outras.

O artigo inicia apontando a incapacidade da escola em abordar temas sensíveis pertinentes à demanda social, tais como a igualdade de gênero e a mitigação da homofobia por se deparar com interesses conflitantes entre as políticas públicas, as crenças dos educadores e a expectativa das famílias para a formação que esperam que os filhos recebam.

A partir dos anos de 1990 houve uma abertura, ou uma maior tentativa de

abertura para tratar de temas relacionados à sexualidade na escola. Ao abranger essa temática na escola:

(...) inevitavelmente abordaremos os discursos, seus modos e meios de produção de verdades, e, no caso dos discursos sobre as sexualidades, as normas que sustentam aquilo que entendemos ou não como normal/patológico, verdadeiro/falso, masculino/ feminino, hetero/homossexual etc. (TEIXEIRA FILHO; RONDINI; BESSA, 2011, p.727).

Baseados nos conceitos de Foucault de que a sexualidade se faz um dispositivo regulatório na construção das subjetividades, logo as discussões sobre homofobia são atravessadas por diversas vertentes: religião, ciência, política e educação, que visam a manutenção do padrão heteronormativo. Logo, exclui e desqualifica os que não se comportam de acordo com as imposições do binarismo homem/mulher.

É intenso o papel da escola nessa imposição que, de forma arbitrária, reproduz os conceitos determinados como corretos de masculinidade e feminilidade e expõe os LGBTQIA+ a situações de humilhação e ou violência em um espaço que deveria pautar pela defesa dos direitos e da cidadania desses indivíduos. Baseados nas pesquisas de Castro, Abramovay e Silva, os autores reiteram que a escola não só tolera quanto banaliza a homofobia e, na maioria da vezes, se fecha ao diálogo com seu público diante de conflitos gerados pelo preconceito,

Para os adolescentes, conviver em um contexto escolar homofóbico representa sua invisibilidade ou desqualificação, pois não são aceitos por todos e percebem que ser “diferente” é visto de forma negativa, o que os faz terem mais dificuldades de se fazerem reconhecer como sujeitos além do preconceito.

Para investigar como a homofobia é reproduzida na escola e suas consequências para os alunos, os autores aplicaram questionários em colégios de ensino médio de três cidades do interior paulista, obtendo resposta de 2.282 adolescentes de ambos os sexos. O questionário abordava uma série de outras questões relacionadas à sexualidade que não são questões tratadas nesta pesquisa, como HIV/AIDS, prevenção de DST e as fontes em que os alunos buscam informações sobre sexualidade.

Quanto à definição do que os alunos consideravam como ato violento, o

estupro foi disparado como o tipo de violência mais apontada por jovens de ambos os sexos, numa porcentagem que variou entre 63 e 70%. Já a homofobia (no ato de bater em homossexuais), ficou em terceiro lugar na classificação geral (30,9%), porém, entre os alunos declarados não - heterossexuais, essa violência ficou em segundo lugar (os autores não puseram as porcentagens, apenas dividiram a tabela entre masculino e feminino).

Sobre as piadas que são feitas com os homossexuais, a maioria dos alunos heterossexuais (48,8%) afirmaram que se divertem e não viam nada de anormal em fazer piadas de homossexuais. Quanto a afirmações homofóbicas, além das já esperadas com altos índices de resposta (não gostar de ter um amigo gay na classe, não se aproximar de um colega com traços femininos ou lésbicas com traços masculinos), os autores chamaram atenção para um detalhe nas respostas dos alunos que se declaram não - heterossexuais: a homofobia interiorizada. Vários deles responderam que não beijariam alguém do mesmo sexo biológico (22,9%) e que não gostariam de ter professores gays (17%) ou lésbica (14%). Nessa homofobia interiorizada, alunos não-heterossexuais (31,8%) temem serem reconhecidos como tal e, 20% deles rejeitam estabelecer relações com amigos ou amigas assumidamente gays ou lésbicas.

Quanto aos alunos não-heterossexuais, independente de ser homossexual, bissexual, lésbica ou outros, afirmaram já terem sofrido discriminação e violência em função de sua orientação sexual, em torno de 80% deles. As agressões se dão na forma de piadas e chacotas, rejeição ou desdém ao serem olhados ou agressões físicas, sendo que 30% afirmaram que essas agressões foram praticadas na escola.

Alguns desses alunos afirmaram já terem sentido vontade de tirar a própria vida ao sofrer agressões de pessoas próximas, seja no círculo de amizade, na escola ou na família. Dentro de uma amostra de 100 alunos, 23,6% afirmaram que os rapazes da escola são os agentes agressores e 61% reportaram a escola como local de maior fonte de agressão.

Artigo 6 - O fenômeno do *bullying* homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana. Graziella Raupp Pereira, Cristina Monteggia Varela e Guilherme Pereira Silveira.

O artigo foi construído pelo método de abordagem dedutivo através de

pesquisa bibliográfica que consultou documentos com resultados de estudos do fenômeno do *bullying* homofóbico,

...trazendo-se à reflexão o conceito, as especificidades e os pressupostos dessa violência visando compreender de forma mais contundente a incidência desse fenômeno na condição humana, discutindo a importância do abrangente significado de direito e dignidade, traçando o aporte teórico e as considerações do direito à igualdade sexual e do princípio da dignidade da pessoa humana frente à prática do fenômeno do *bullying* homofóbico, enfatizando sua repercussão e suas consequências (PEREIRA; VARELA; SILVEIRA, 2016, p. 1491).

O texto trabalha o viés da violência por meio do *bullying* que "...reflete um conjunto de comportamentos antissociais, agressivos e reiterados com o intuito de maltratar, oprimir e humilhar determinada pessoa ou um grupo de pessoas". (PEREIRA; VARELA; SILVEIRA, 2016, p.1491). Segundo os autores, é de ocorrência muito comum nas escolas e que esta instituição não o reconhece como violência social e adota a prática do silenciamento diante dessas posturas.

Apesar do *bullying* não ser uma prática recente em nossa sociedade, foi apenas a partir dos anos de 1970 que a comunidade científica internacional voltou seus olhos para o tema. Entretanto, os estudos sobre o *bullying* homofóbico ainda recebe pouca atenção no mundo da educação.

Sendo o *bullying* um fenômeno que atinge uma esfera global, os autores fazem uso da referência de Ana Beatriz Barbosa Silva para defini-lo como um conjunto de práticas que se repetem contra vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender. É uma prática que ocorre no estabelecimento de relações sociais e, nessa análise, com olhar voltado para indivíduos que têm orientação sexual diferente da norma heteronormativa que convivem com a indiferença e até mesmo o ódio ao serem identificadas como "fora" do padrão determinado.

As agressões verbais e ou físicas reverberam nas escolas o fenômeno do *bullying* homofóbico que causa repulsa às práticas típicas do universo homossexual e tenta impor, por meio de violências, o modelo heteronormativo diminuindo as possibilidades de construirmos uma sociedade mais igualitária. É uma prática cruel e destrutiva que ocorre nas instituições educacionais do mundo inteiro e de forma recorrente, vai além de simples brincadeiras. É um estabelecimento de relações

desproporcionais entre o agressor e o agredido.

Quando praticado de forma direta, o agressor age de forma direta contra a vítima; de forma indireta, as agressões não precisam da presença física para ocorrerem, pois se dão na forma de difamação, fofoca, ameaças. Segundo o relato dos autores, as duas formas são utilizadas conjuntamente. Sendo considerado como uma reação ao que não é normal, naturalizam-se condutas agressivas que podem perdurar por toda a vida e ocasionar situações de estresse que levam à queda da imunidade física e transtornos psicossomáticos, entre eles a depressão. Logo, quando no espaço escolar, esses indivíduos não se veem inseridos e a tendência é que os mesmos se evadam.

Ao discorrer sobre a temática da dignidade que, segundo a Constituição Federal, é tudo aquilo que merece respeito e reverência, o texto comprova que o *bullying* homofóbico fere direitos fundamentais como o de não ser discriminado e o de ser tratado com igualdade, pois é um fato,

...que se caracteriza como um comportamento cruel, desumano e intolerável, causador de imenso sofrimento aos vitimados da sua prática. É uma violência que se utiliza da vítima – como mero instrumento – para se obter uma satisfação pessoal, ou seja, a de causar dor, ódio e humilhação a outrem (PEREIRA; VARELLA; SILVEIRA, 2015, p. 1499).

Daí a necessidade de as instituições, principalmente a escolar, trabalharem no intuito de rechaçar posturas autoritárias e preconceituosas que negam ao outro seu direito à cidadania. À esteira da Constituição, a Declaração dos Direitos da Organização Mundial de Saúde também é clara quanto à integralidade do direito à igualdade e, quando esse direito é ferido por meio do *bullying* homofóbico, viola a dignidade da pessoa humana e a expõe a uma situação vexatória que a impede de exercer sua autodeterminação.

4.5 – Quais públicos são alvo da violência de gênero nas escolas de acordo com artigos analisados?

No artigo 1: O artigo trata especificamente dos tipos de violências sofridas por meninas lésbicas em uma determinada escola do Ensino Médio onde as mesmas relatam as dificuldades que enfrentam para expressar e viver sua sexualidade.

Violência essa que tem como principal fonte de origem a própria equipe pedagógica que usa de suas prerrogativas de punição para cercear as alunas.

No artigo 2: O mesmo não faz um apontamento específico, se são meninas ou meninos as maiores vítimas de violência, visto que a principal abordagem se dá em relação ao grau de distanciamento ou proximidade social que indivíduos demonstram a determinadas situações e características que envolvem LGBT no ambiente escolar. Entretanto, deixa claro que os respondentes classificados com altos níveis de distanciamento em relação aos LGBT, demonstram mais preconceito e ou silenciamento em relação à situações preconceituosas,

No artigo 3: A maioria das vítimas apontadas no artigo são os meninos. Os relatos de dificuldade em edificar relações saudáveis no espaço escolar se dão baseadas em um estabelecimento de normas heterossexistas e que cobram dos meninos que não se comportem ou não se pareçam com mulheres em seus trejeitos.

No artigo 4: As maiores vítimas são as meninas e, por vezes, alguns meninos (que têm sua sexualidade questionada), que precisam tomar a decisão em relação ao curso no qual irão se ingressar. O cenário da pesquisa apresenta dois cursos, Técnico em informática, classificado como propício a meninos e Eventos, como ideal para meninas, em um Instituto Federal que se localiza em uma região do país onde o machismo é exaltado.

A violência se expressa de forma simbólica, na medida em que dita regras do que é ser homem e o que é ser mulher numa imposição pré-estabelecida de papéis que retira das garotas seu lugar de fala e as submetem aos princípios daqueles que se acham mais fortes ou mais capazes, relegando à mulher um papel secundário.

No artigo 5: Os alunos respondentes deste estudo não foram diferenciados em meninos ou meninas, mas em heterossexuais e não - heterossexuais. A análise das respostas dos heterossexuais apresentaram elevados índices de discriminação em relação aos LGBTs, independentemente de serem do sexo masculino ou feminino.

No artigo 6: Afirma que o público LGBT em geral nas escolas sofrem reiteradas formas de violência. Sem fazer a diferenciação em homens/mulheres chama a atenção para a falta de atenção aos direitos humanos e negação da cidadania desses jovens na escola.

Ao olharmos para os dados apresentados nos trabalhos, é possível apontar que existem pontos em comum entre os mesmos. Em todos os artigos, a escola é considerada um ambiente hostil e de difícil enfrentamento para os alunos que não se encaixam nos padrões estabelecidos de heteronormatividade. Ou seja, é um reduto homofóbico e que não lida bem com a diversidade. É na escola que ocorrem as maiores cobranças de papéis definidos de gênero, logo, é onde alunos/as homossexuais precisam criar estratégias para vivenciar sua sexualidade. Para Vianna e Cavaleiro, na escola “... há uma espécie de cultura homofóbica que prolifera no ambiente escolar, fazendo da heterossexualidade, a única sexualidade considerada aceitável...” (VIANNA; CAVALEIRO, p.3). O que deslegitima outras formas de vivenciar a sexualidade.

A mesma inferência é possível abstrair de Felipe Bastos, 2017. O autor afirma que a escola não instiga a reflexão de outras formas de sexualidade que não a heterossexual e que, os que não se encaixam nesse padrão são classificados como pessoas “...que vivem em desarmonia com o mundo natural, em um não-lugar da qual ela precisa ser retirada” (BASTOS, 2017, p.1). Desta forma, para os que não atendem a esse padrão, há sempre uma cobrança para que se encaixem ao esperado, ou seja, a heterossexualidade.

Para Juliane Costa Silva, 2019, a escola também reproduz a exigência de comportamentos que se encaixam em padrões de heteronormatividade. “Na escola, os estudantes gays são, desde cedo, classificados e rotulados” (SILVA, 2019, p. 2). Por isso não é de se estranhar o intenso processo de vigilância sobre os alunos gays que os marginalizam e muitas vezes, os silenciam.

Aline Adams e Nara Vieira Ramos, reiteram que, mesmo em circunstâncias onde os alunos têm mais acesso à informação, a heteronormatividade ainda é o padrão mais aceito pela maioria dos alunos. Que existe ainda um padrão definido do que é ser mulher e o que é ser homem. “Assim, a naturalidade seria o modelo heterossexual, familiar e reprodutivo” (ADAMS; RAMOS, 2019, p.4). No estudo das autoras essa heteronormatividade é acompanhada por um processo de machismo aceito e absorvido por uma grande parcela de mulheres que reproduzem na escola essas convicções.

O trabalho de Fernando Silva Teixeira Filho, Carina Alexandra Rondini e Juliana Cristina Bessa, também traz a afirmação de que a escola se faz reduto de

homofobia. Os autores confirmam a institucionalização da homofobia na escola que resultará na estigmatização de que os jovens considerados “diferentes” precisam ser punidos, pois ser “diferente” não é bom.

Há falta de reflexão sobre gêneros e sexualidades nas escolas, para além do binarismo (homem/mulher) e da heteronormatividade, o que favorece que a homofobia se manifeste, muitas vezes, indiretamente. (TEIXEIRA FILHO; RONDINI; BESSA, 2011, p.728)

A prática da homofobia dificulta a convivência dos alunos homossexuais que, muitas vezes, não encontrarão na escola espaço para falar sobre sua sexualidade, seus desejos e sentimentos. Tendo seus discursos desqualificados, seu lugar de fala omitido e vitimado por falas preconceituosas, se sentem desvalorizados e desrespeitados pelos demais integrantes da escola.

Apenas dois, dos seis textos analisados, trouxeram exclusivamente o alunado feminino como foco de análise: Divisão sexual do trabalho e percepções de gênero para jovens mulheres estudantes de um curso Técnico em Informática de São Borja/RS, de Adams e Ramos e LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais e bissexuais, de Vianna e Cavaleiro. Apesar de as pesquisas terem sido feitas em contextos diferentes, uma levou em consideração a orientação sexual das meninas e a outra não, existem nelas fatores em comum. Em ambos os casos, percebe-se a instituição de regras binárias para se definir papéis.

Em Ramos essa binaridade é detectada quando a autora afirma que “Apesar da igualdade entre homens e mulheres estar aumentando no mundo do trabalho, ainda prevalece uma divisão silenciosa de profissões.” Ou seja, o gênero é que vai determinar essa escolha. Parte-se do princípio que mulheres se encaixam em alguns cursos e em outros, não. Ou seja, impera nessas escolhas o padrão de patriarcado estabelecido pela sociedade, reproduzido pela escola e que engessa a mulher em desempenhar papéis pré-estabelecidos. Salientando que há pressão para que meninas escolham cursos que as direcionem para profissões que, tradicionalmente, “cuidam de alguém”.

Em Vianna e Cavaleiro também há constatação de que

“...estudos revelam que na escola, ao invés de compreendido enquanto condição social pela qual somos identificados/as como

homem ou mulher, o gênero reveste-se de fortes insistências de que formas de masculinidades e feminilidades devem ser estabelecidas como fixas e rigorosamente opostas”. (VIANNA; CAVALEIRO, 2015, p.02)

As alunas ouvidas na pesquisa revelaram que são cobradas para adotar “comportamentos de mulheres”, logo, expressar uma orientação sexual diferente daquele definido pelos padrões de “normalidade”, baseados no patriarcado e no conservadorismo, também engessa essas alunas em seu processo de formação de identidade.

A partir do exposto, infere-se que a violência homofóbica ocorre na escola com características específicas e em diversos contextos. Os trabalhos utilizados para embasar a pesquisa apresentam cenários e personagens distintos que, de alguma forma, comprovam que as escolas, ao contrário do que deveriam, são ambientes que colaboram para reproduzir a velha ordem binária nas questões ligadas à sexualidade, que tiveram origem na Idade Média.

Ainda que estejamos vivendo em um mundo permeado por constantes inovações tecnológicas, não foi possível que alguns velhos padrões fossem quebrados. Apesar de que, em alguns momentos, a história moderna da sexualidade tenha apresentado avanços e movimentos para a quebra de paradigmas, como o movimento feminista e a reivindicação por aceitação, liberdade e igualdade da população LGBTQIAP+, ainda há um longo caminho a ser percorrido.

No caso das alunas que enfrentam a lesbofobia no ambiente escolar ficou evidente que elas são submetidas a processos de opressão constantes: a heterossexualidade vigente na sociedade e o sexismo arraigado no patriarcado. Meninas lésbicas são desrespeitadas em sua subjetividade dentro das escolas que tentam, de maneira arbitrária, fazer com que elas neguem sua orientação sexual e seus desejos e se comportem como “mulheres”. Destarte, temos o respaldo de Judith Butler quando afirma que as mulheres são atingidas de maneiras diferentes pelo preconceito e que a escola representa para elas um espaço que expressa convivência com padrões pré-estabelecidos para vivenciar a sexualidade e contestar normas dominantes. Ou seja, há um desajuste do corpo às normas.

A negação feita por parte das professoras em relação à sexualidade dessas alunas também reitera o posicionamento de Guacira Lopes Louro, em sua obra *Corpo, gênero e sexualidade*, quando afirma a vulnerabilidade dos professores

diante dos desafios e seus posicionamentos cômodos que acatam a ordem imposta como natural. A postura correta seria a de abandonar a zona de conforto e reconhecer “que é possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, constitua-se em fonte de energia intelectual e política”. (LOURO, 2017, p. 44) Como parte da prática pedagógica, é importante para os professores nortear suas ações para fora dos padrões hegemônicos que chegam à escola como verdades aceitas e cômodas.

Entretanto, não são apenas as mulheres lésbicas que enfrentam o rigor e o preconceito no ambiente escolar. O fato de ser mulher já lhes impõe que devem se adequar aos padrões definidores de papéis. O ambiente escolar ainda tem a tendência de estabelecer regras patriarcais que reverberam até mesmo na vida profissional de suas alunas definindo quando se encaixam neste ou naquele curso, desde que não se distanciem de sua função mais importante que é a de cuidar, ser frágil e assumir papéis diferenciados dos homens.

Essa imposição, que se faz de maneira sutil no ambiente escolar, vai ao encontro da formulação de Pierre Bourdieu a respeito de violência simbólica que espera que os homens possuam um capital maior que o das mulheres. Dessa forma, tem-se naturalizada a dominação masculina que julga a mulher incapaz de se sair bem em determinadas funções historicamente atribuídas aos homens. Estes, por sua vez, considerados como o grupo dominante, alcançam maior prestígio nos espaços escolares do ensino básico aos cursos superiores. Imposta de maneira arbitrária, as regras são interiorizadas e aceitas ... “quando são dadas as condições sociais de imposição ou da inculcação, isto é, as relações de força que não estão implicadas numa definição formal da comunicação.” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.22)

A realidade dos meninos não heterossexuais na escola, apesar de apresentar contornos diferentes daqueles impostos às meninas, também é permeada por diferentes tipos de violência. Desde os primeiros anos escolares, os meninos são ensinados, condicionados e dirigidos para os comportamentos que são classificados como “papel de homem”; qualquer coisa que se assemelhe ao comportamento feminino (como brincar com bonecas) é, prontamente, refutado. No processo de formação desses meninos, tanto em casa quanto na escola, lhes é imposto o padrão binário que define o que é ser homem e o que é ser mulher com

base em condicionantes biológicos da visão de gênero.

A escola, ao modo do que faz a sociedade, classifica e rotula os sujeitos, o que tem como intenção explícita a de definir suas identidades. Isso reitera Guacira Lopes Louro quando afirma que “As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente” (LOURO, 2000, p.4). E essas “sugestões” aparecem de forma bastante contundente quando esses meninos apresentam trejeitos classificados como efeminados, o que implica fator de intensificação do preconceito. Os próprios respondentes das pesquisas afirmam que sofriam menos preconceitos quando não apresentavam trejeitos femininos.

Entretanto, os homossexuais efeminados² precisam desenvolver estratégias para conviver no espaço escolar. Rogério Diniz Junqueira constata essa realidade quando afirma que esses meninos

“...deverão se distanciar do mundo das meninas e ser cautelosos na expressão de intimidade com outros homens, conter a camaradagem e as manifestações de afeto, e somente se valer de gestos, comportamentos e ideias autorizados para o "macho". (JUNQUEIRA, 2012, p.69)

Obviamente, a escola não está preparada para lidar com a diversidade sexual. Esses sujeitos transgridem os padrões heteronormativos estabelecidos e ficam mais sujeitos a práticas de violência. Mais uma vez, a autora Guacira Lopes Louro também faz afirmações que nos levam a essa constatação, pois esses alunos “...se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição”. (LOURO, 2004, p.16). Punição esta que inclui práticas que deixam marcas extremamente negativas e que reverberam em diversas instâncias desses alunos: a insatisfação em frequentar um ambiente em que é motivo de chacota por aqueles que cobram dele um comportamento de “macho”, o que certamente vai prejudicar seu rendimento escolar e desencadear desajustes emocionais, como ansiedade, depressão e até o desejo de se mutilar.

² Termo utilizado para definir um rapaz ou menino que tenha um comportamento ou aparência tradicionalmente associados ao sexo feminino. Fizemos a opção pelo termo efeminado pelo fato de não apresentar o prefixo “a”, que indica negação.

Esses alunos são sempre alvo preferencial das brincadeiras e das piadinhas homofóbicas logo, se sentem excluídos, invisíveis. Rogério Diniz Junqueira (2013) embasa essas afirmações quando denomina essas práticas como “pedagogia do insulto”, em que os indivíduos passam por constantes processos de vigilância e agressões e que exerce sobre os mesmos uma pressão simbólica ajustada às normas heterossexistas.

Os poucos alunos gays que conseguem criar laços de amizade na escola se ressentem da ausência dos amigos quando estes não atuam em sua defesa diante de uma agressão. Os colegas que se definem como héteros têm medo de serem confundidos e ou classificados como homossexuais, destarte, calam-se nas situações de desrespeito dos comportamentos homofóbicos.

Esses alunos demonstram com essas posturas a sua indiferença, o que cria dentro das escolas, rígidas fronteiras em que fica explícita a prevalência das regras sexistas baseadas na heteronormatividade em detrimento do direito que todos têm de viver sua sexualidade sem que sejam discriminados, em lugar nenhum, em situação nenhuma e, menos ainda na escola, visto que este ambiente tem por obrigação acolher a diversidade e se fazer aberto para as experiências de subjetividades de seus alunos. Só assim se constrói caminhos que poderão colaborar para pôr fim ao preconceito e à intolerância.

4.6 – Quais foram as estratégias de enfrentamento da violência detectadas nos artigos analisados.

Diante da análise dos seis artigos, não foi possível detectar estratégias institucionais para o enfrentamento da violência. O Texto 1- LGBTFOBIA na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais e bissexuais de Vianna e Cavaleiro, faz diversas menções de comportamentos por parte da equipe pedagógica ao perceberem as relações entre as garotas, como chamar para conversar, alertar para um comportamento fora do padrão e exagerado quando demonstrado por pessoas do mesmo sexo, sendo censurado por professores e coordenadores. Amparadas em um falso discurso de que a intenção é a de proteger as garotas, pois alegam que as mesmas ficariam marcadas de forma negativa na escola, incentivam que as relações homoafetivas não devem ser expressas no ambiente escolar.

Frases com conotações pejorativas são direcionadas a essas garotas: “Vocês querem chamar a atenção?”, “Sabem que não vão mais passar despercebidas pelos corredores?”, demonstram o despreparo da equipe pedagógica para lidar com as questões de sexualidade que não se encaixam nas normas herossexuais. Porém, há um claro incentivo às relações entre meninos e meninas, que recebem a classificação de “Que gracinha o amor desses dois!”.

Esses procedimentos demonstram claramente que a escola não está pronta para aceitar as relações entre meninos e meninas. Como disse uma inspetora da escola, a mesma permitia o namoro naquele ambiente. Porém, se fosse com pessoas do mesmo sexo, que o fossem fazer fora da escola. Essa fala também corrobora com a visão de algumas professoras que não se dizem preparadas para presenciar o beijo entre mulheres e que isso as chocam. Para elas, a escola não é lugar de meninas se beijarem.

A lesbofobia é flagrante na conduta da equipe coordenadora, o que desqualifica e desvaloriza as experiências dessas meninas. Diante do exposto, fica nítido que a escola em que a pesquisa se deu não ofereceu nenhuma possibilidade de acolhimento dessas alunas e nem mesmo a possibilidade de ouvi-las sem que houvesse condenação e preconceito pelas suas formas de experienciar sua sexualidade condenando-as a um constante processo de preconceito.

No texto 2- As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia, de Felipe Bastos, aponta que as questões de sexualidade e gênero fazem parte da escola, não são todos que as percebem de maneira clara. Segundo o autor, quem mais percebe o processo de homofobia na escola é quem está mais próximo ao aluno homossexual e, em contrapartida, alguns alegam que não veem nada, não se dão conta dessas ocorrências no ambiente escolar.

No texto 3- Nas paredes da escola: histórias de estudantes gays entre violências e subjetividades, de Juliane Costa Silva, apenas aponta a hostilidade da escola em relação aos alunos que não apresentam orientação heterossexual. Em nenhum momento a autora afirmou que a escola tivesse adotado alguma postura para o enfrentamento das situações de homofobia ou para a conscientização dos demais alunos em relação ao respeito às diferenças que são próprias da esfera escolar.

No texto 4 – Divisão sexual do trabalho e percepções de gênero para jovens mulheres estudantes de um curso técnico em informática de São Borja/RS de Aline Adams e Nara Vieira Ramos, também não relata nenhuma política da escola para diminuir as desigualdades na mesma. Desigualdades estas que, independente da orientação sexual dos alunos e alunas, sempre coloca as meninas numa situação de menos importantes e de conivência com práticas sexistas arraigadas no contexto em que as mesmas vivem. Ao contrário, as autoras apontam que a escola, no caso específico o campus do IF São Borja, precisa reduzir as desigualdades entre meninos e meninas que são expressivas naquela instituição.

No texto 5 – Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista, de Teixeira Filho, Rondini e Bessa, também não foi possível detectar técnicas por parte da escola para o enfrentamento da homofobia. Ao contrário disso, os autores ainda afirmam que professores não se sentem preparados para ouvir os alunos que enfrentam a homofobia na escola, apesar de muitos deles serem procurados por alguns alunos para conversar. O resultado disso é que os alunos precisam criar seus próprios mecanismos para conversar sobre as questões que os afligem.

No texto 6 – O fenômeno do *bullying* homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana de Pereira, Varela e Silveira, apesar de afirmar categoricamente que a educação é um direito fundamental e que deve ser construída em um processo livre de preconceito, também não apontou estratégias específicas no enfrentamento da homofobia e do *Bullying*.

Os autores apontaram que é um dos papéis da escola oferecer aos seus alunos um ambiente que desenvolva a cidadania, a liberdade e a diversidade. Logo, as questões relacionadas à sexualidade não podem ficar à margem do cotidiano escolar, pois são instâncias que sobrepujam as relações sociais e quando a escola não sabe ou não quer se envolver com elas, faz a opção pelo silenciamento que corrobora com a construção da violência homofóbica.

Essa constatação demonstra que a escola falha no processo de formação de sujeitos que sejam capazes de perceber e diminuir as distâncias entre os alunos com diferentes orientações sexuais. Além do viés biológico que é produzido e reproduzido na escola, se faz necessário discutir com os alunos, equipe

gestora e professores as dinâmicas sociais, políticas, históricas e culturais que constroem as desigualdades entre homens e mulheres e que legitimam comportamento estabelecido como padrão no ambiente escolar.

Sem esse cuidado por parte da escola, não há possibilidade de seus alunos expressarem sua visão de mundo e as inquietações que são inerentes a esse período de construção da identidade. A constatação de que os autores não apontaram políticas de enfrentamento à homofobia nas escolas que participaram como respondentes das pesquisas, corrobora com a ideia que a escola brasileira está longe de se adequar a essas necessidades e que há um certo “conforto” em omiti-los ou ignora-los. “A invisibilidade da temática, por parte de educadoras e educadores e de todas as autoridades do sistema educacional, concorre consideravelmente para que essas violências se perpetuem.” (SECAD/MEC, 2009, p.141) Há, por parte das escolas uma convivência com a prática.

Já faz um tempo considerável que ecoa nas escolas o discurso da inclusão. Mas, parece-me que o entendimento dessa “inclusão” está voltada apenas para alunos portadores de necessidades especiais, os alunos com outras necessidades, como os reivindicam viver sua sexualidade livre de preconceitos e violências, de serem acolhidos como os demais alunos, a escola deixa a desejar. Ou seja, a própria escola contribui para a exclusão dos mesmos. Corroborando com o exposto, Guacira Lopes Louro aponta que:

É importante notar, no entanto que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área”, ou, então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos”. De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz (LOURO, 2017, p. 84).

Ou seja, à escola não cabe o direito de desvincular o sujeito de sua sexualidade. Ao aluno, não é possível fazer o desligamento do que lhe é legítimo: sua sexualidade. Isso significa afirmar que o tema das violências na escola se resolve nas esferas interpessoais.

Considerando o diálogo entre os dados analisados e o nosso referencial teórico, infere-se que a sexualidade não pode ser tratada como um aspecto unificado, mas diversificado e que funciona com conceitos diferentes nas diversas épocas da história humana. Logo, essa percepção não pode fugir do ambiente escolar. Tratar dos assuntos da sexualidade é papel da escola.

A homofobia e todos os processos violentos que ela gera na escola são problemas reais. Para reverter essa realidade, faz-se necessário criar estratégias específicas voltadas à garantia dos direitos sexuais, ao reconhecimento das plurais expressões de gênero e da diversidade sexual. Pelo que foi analisado, percebe-se que a escola está longe de alcançar essas estratégias e, aparentemente, sequer deseja desenvolvê-las. Segundo Dagmar Estermann Meyer,

“...os estudos contemporâneos sobre o espaço escolar, as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem, bem como os estudos que se têm envolvido com as pedagogias culturais têm mostrado como estamos, em nossa sociedade sempre operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível...” (MEYER, 2017, p. 26)

Essa invisibilidade que a escola insiste em sustentar se faz acompanhada de um silenciamento que compactua com sua incapacidade em lidar com as diferenças, especificamente as ligadas à sexualidade e à orientação de gênero. Destarte, a escola deixa de cumprir e desempenhar a função de respeitar a todos que dela fazem parte, desconsiderando suas especificidades quando não cumpre uma de suas mais importantes funções: fortalecer as bases para que a sociedade possa romper a barreira do preconceito, sem reproduzir e hierarquizar as diferenças. Para Junqueira, quanto à nossa função de educadores

“...estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação. (JUNQUEIRA, 2009, p.13)

Ou seja, nesse viés, o autor afirma que os profissionais da educação,

balizados no ideal redentor da mesma, podem, inconscientemente, fortalecer práticas que reproduzem um quadro que devemos combater.

Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. (JUNQUEIRA, 2009, p.14)

À luz dessas informações, constata-se o que a análise das pesquisas nos aponta: professores e equipes pedagógicas não estão preparadas para evitar o *bullying*, os constrangimentos e até mesmo as violências que permeiam as vivências dos alunos LGBTQIAP+. Enquanto membros participantes da comunidade escolar, os alunos experienciam dentro de seus muros, regras e normas estipuladas fora dela e que trata de forma abjeta os alunos não-heterossexuais.

Diante do quadro de desigualdade desenhado pela escola, temos a impressão de que ela ainda parece ter dificuldade para ser um espaço acolhedor das diferenças. Ela separa, classifica e produz profundas diferenças que objetivam de forma explícita "... a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve" (LOURO, 2017, p. 85) Padrões esses que perpetuam identidades que fogem da heterossexualidade serem tratadas como anormais.

Tendo em vista os aspectos observados, pode-se concluir que a escola brasileira está muito distante de se tornar um ambiente democrático, que garanta o direito às diversidades e o seu devido respeito. Porém, nossa realidade parece caminhar por vias distantes dessa verdade.

A sexualidade sempre foi um tabu no ambiente escolar no Brasil nas últimas décadas e, levando em consideração o cenário atual, com o recrudescimento de movimentos conservadores e justificadores de desigualdades, este será, por bastante tempo, um enfrentamento que os LGBTQIAP+ terão que fazer, não apenas nas escolas, mas também em todas as relações que os cercam. Mirando no futuro e atuando no presente, a escola se faz espaço imprescindível para que se exerça o direito à igualdade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido para responder às inquietações da professora que objetivava descobrir como se dão as relações entre violência escolar e gênero foi permeado de muitas revelações. Quando exercemos nossas funções como professor é muito difícil de que não percebamos, em algum momento, algumas tensões nas relações entre nossos alunos. Elas podem ser de origens variadas, mas em um episódio qualquer, é possível que reverberem em situações que demandarão de nós um pouco mais de jogo de cintura. As questões de violência de gênero sempre provocaram em mim essa necessidade e, à medida que fui analisando as publicações referentes ao tema, percebi que essa demanda é muito mais ampla do que podia imaginar e que nossos posicionamentos podem fazer diferença na vida de alguns de nossos alunos que carecem de um olhar mais cuidadoso.

Os dados levantados, tanto em publicações que trabalharam com estudos apenas de escolas brasileiras como alguns que trouxeram números de outros países, me levaram a depreender que as respostas que procurava foram ficando mais explícitas ao longo do trabalho. Detectei que as relações de gênero são fontes recorrentes de tensões no ambiente escolar, pois as estruturas morais que embasaram a formação de nossa sociedade instituíram, de maneira muito forte, a dicotomia entre homens e mulheres determinando um mundo específico para cada um, com a superioridade hierárquica masculina. Ou seja, instituiu-se uma expectativa prévia para corpos femininos e masculinos e a escola, por sua vez, não consegue se abster dessa imposição e a reproduz no interior de suas relações quando invisibiliza os indivíduos dissidentes das regras vigentes para sexualidade e gênero.

Na escola, em especial, transpor essas regras previamente impostas, implica riscos para aqueles que o fazem. Isso ocorre justamente em uma instituição onde vivemos interações e experiências que marcarão para sempre nossa subjetividade e que tem como uma de suas principais funções ser agente de respeito aos direitos e que deve acolher a todos com condições de igualdade. A escola, quando se distancia dessa proposição, se transforma numa guardiã de padrões pré-estabelecidos de heteronormatividade e faz com que os alunos que não se encaixam nessas normas não se sintam membros dessa instituição, o que, automaticamente, faz despertar nestes o desejo de não a frequentar. E nesse distanciamento do aluno

para com a escola, ele corre o risco de ter seu futuro comprometido, pois suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e suas chances de ascensão social e profissional, provavelmente, diminuem consideravelmente. Há necessidade de se fazer outras pesquisas sobre essa inserção na vida social e profissional, pois os dados não dão conta de afirmar categoricamente se há essas dificuldades.

Os relatos das experiências dos alunos LGBTQIAP+ nas salas e corredores escolares comprovam que as relações são conflituosas, pois estes não se sentem acolhidos ao serem tratados pelos alunos classificados como “normais” como se fossem os contaminantes do espaço escolar e que precisam ser “eliminados”. O fato de estar na escola não significa que eles fazem parte do processo educativo, muito menos que estão sendo acolhidos por quem deveria estar cumprindo a função de educar e cuidar. Esses alunos são excluídos do interior escolar e não se apossam dos benefícios a que têm direito.

O sofrimento diário da homofobia somado à indiferença da escola reafirma a manutenção do padrão hegemônico da heteronormatividade e continua tratando as questões ligadas à sexualidade e gênero como tabus. Apesar das tentativas de diversos segmentos para que essas discussões adentrassem o currículo escolar, as barreiras ainda são convenientemente mantidas e a representatividade dos alunos LGBTQIAP+ é desconsiderada. Tratadas de maneira equivocada ou até excluídas das discussões curriculares, as questões de sexualidade e gênero acabam ficando à margem das relações construídas entre alunos, equipe pedagógica e professores. A constatação de que as práticas curriculares fazem da escola um ambiente de desigualdade e de subordinação de alguns grupos nos faz acreditar na necessidade de novos olhares na construção desse recurso.

Ademais, a atual conjuntura de conservadorismo que se instalou no país, corrobora para a manutenção da ordem vigente. As práticas recorrentes de intolerância contra a população LGBTQIAP+ também são transferidas para dentro dos muros escolares. Discursos raivosos, agressivos e que são construídos sobre a falácia da “ideologia de gênero”, reforçam a ideia de que a temática causa constrangimento para professores e alunos, logo não é tratada como uma demanda escolar, mas como um aspecto da identidade do aluno a ser discutida única e tão somente no reduto familiar. O fundamentalismo tira da escola a possibilidade de se firmar como um ambiente de reflexão, que respeite as liberdades de expressão e

que se coloque a favor da desconstrução dos preconceitos e das práticas de discriminação. Logo, a escola não se faz espaço para que a diversidade sexual seja incluída.

Diante do exposto, fica evidente que a homofobia é uma realidade presente nas escolas e que dela derivam as diversas formas de bullying sofridas por alunos e alunas LGBTQIAP+. Tem-se, então, a necessidade urgente de se confrontar e questionar crenças que dão sustentação aos preconceitos para iniciar um trabalho de desmonte da rotina de hostilidades e indiferenças. O caminho se apresenta longo e pedregoso, pois quebrar paradigmas não é trabalho fácil. A escola precisa falar aos jovens sobre a necessidade de se respeitar diferenças, identidades de gênero e orientação sexual. Enquanto a escola protela essas iniciativas, temendo repreensão dos setores conservadores, mais se faz ausente na vida desses alunos, impondo-lhes um regime de exclusão que restringe seus direitos.

A temática da homofobia requer um tratamento mais zeloso pela comunidade escolar. Sabe-se que essa discussão não é fácil, pois relatos de alguns alunos que sofreram com falas homofóbicas dos próprios professores e ou equipe pedagógica, provam o despreparo da maior parte desses profissionais para se abrirem ao diálogo. Perpetuando ideias de uma sociedade que, compulsoriamente, impõe a ordem demarcada pela heteronormatividade e que professores reproduzem em seus discursos a ordem vigente.

Trabalhadas de maneira pontual, apenas no contexto das aulas de Biologia, a escola deixa de envolver todas as nuances referentes à sexualidade humana como aspectos históricos, sociais e culturais que envolvem um longo processo de construção de significados e de identidades. Diante da incapacidade de lidar com a situação, os professores deixam lacunas e falham em criar em suas práticas as tão necessárias mudanças para se extinguir da escola a homofobia e seus efeitos nefastos.

Enfrentar a homofobia se faz ação urgente e não pode mais ser ignorada pelos gestores escolares. Essa abordagem se daria de forma mais produtiva se a escola se aliasse às famílias. Sendo a família a instituição que embasa nosso processo de socialização, esta deve conscientizar seus filhos da importância do respeito aos demais em qualquer espaço e, ainda mais na escola, visto que nela nossos filhos estabelecem experiências variadas advindas do convívio com um

público múltiplo. O aluno que desrespeita um colega por causa de sua orientação sexual, pode ser o adulto que amanhã agirá de maneira ainda mais violenta contra os LGBTQIAP+. À família, cabe perceber que o respeito ao que nos é diverso, nos torna mais humanos. Em consonância com a escola, ela contribuirá para que se cumpra o papel fundamental que é a formação de cidadãos críticos, conscientes e humanos, visto que a diversidade é a melhor expressão da melhor qualidade da humanidade.

Neste sentido, essa pesquisa pode levar professores, equipes pedagógicas e demais integrantes da organização escolar a refletir sobre o sentido do seu trabalho para tecer a experiência da empatia. Pois a empatia transforma e produz em nós melhorias comportamentais no sentido de alcançarmos o equilíbrio em nossas relações. Compreender que nosso trabalho não se encerra na mera transmissão de conteúdo, mas na percepção de que nossas atitudes, gestos e interferências pode contribuir para a formação de um mundo melhor com oportunidades iguais para todos, mas principalmente para aqueles que são invisíveis para a escola e até mesmo para boa parte da sociedade.

Diante do exposto, houve a percepção muito explícita que, ao mesmo tempo em que a escola resiste em se abrir para as discussões sobre sexualidade e gênero, há uma demanda cada vez maior dos que sofrem o preconceito para que essa abertura ocorra. As falas proferidas aos alunos LGBTQIAP+ ouvidos nas pesquisas causam a nós a impressão de que integrantes da escola se veem no direito de estabelecer tribunais para julgar, condenar e sentenciar os colegas homossexuais. Sem possibilidade de resistência, esses alunos se limitam à passividade, ao acanhamento e a uma carga de sofrimento que vão carregar por muito tempo.

Já que as políticas públicas na atual conjuntura falham em criar práticas de acolhimento e diminuição da vulnerabilidade dos LGBTQIAP+, a escola precisa desempenhar esse papel. Faz-se função dela o acolhimento desses jovens, criar mecanismos que reprimam a homofobia, preservar seus alunos de exposições e chacotas desnecessárias, capacitar seu corpo docente para fazer mediações adequadas em situações de tensão entre alunos e promover ações inclusivas de orientação afetiva e sexual.

Mediante o exposto, confirmamos que a escola, na maioria das vezes, não é ambiente acolhedor para jovens LGBTQIAP+. As diversas formas de violência que

se dão nesse espaço e as consequências que as mesmas provocam ficam marcadas nos corpos desses alunos, seja por meio de depressão, ansiedade ou até mesmo por auto mutilação e vontade de tirar a própria vida. O que se espera da escola é um posicionamento crítico em relação ao preconceito que, mesmo diante da utopia de que temas ligados à diversidade sexual sejam inseridos nos currículos, não se curve ao conservadorismo das políticas vigentes e que não negligencie seu papel na luta por um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Aline; RAMOS, Nara Vieira. Divisão sexual do trabalho e percepções de gênero para jovens mulheres estudantes de um Curso Técnico Informática de São Borja/RS. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPEd, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]** Niterói: ANPEd, 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **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, 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

ANDRADE, Tiago Souza Monteiro. O relacionamento homoerótico na Grécia Antiga: uma prática pedagógica. **Faces da história**. Assis: Unesp, 2017. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/271>. Acesso em: 2 jun 2020.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira; LONGHI, Márcia. **Gênero, diversidade e desigualdades na educação**: interpretações e reflexões para formação docente. Recife: Editora Universitária, 2009.

BASTOS, Felipe. As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís. *Anais [...]* São Luís: ANPEd, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011).

BORRILLO, Daniel. **Homofobia – História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, 2004. Disponível em <https://gay.blog.br/wp-content/uploads/2018/10/escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAETANO, Marcio Rodrigo do Vale. **Currículos praticados e a construção da heteronormatividade** *In*: REUNIÃO DA ANPEd, 32., Caxambu, 2009. **Anais [...]** Caxambu, MG: ANPEd, 2009.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Gênero e sexualidade**: intersecções necessárias à produção de conhecimentos [livro eletrônico]. Campina Grande: Realize, 2017.

CARRARA, Sérgio. **Gênero e Diversidade na Escola**: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. Disponível em: http://www.eclam.org/downloads/GDE_VOL1versaofinal082009.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

CONNELL, Raewyn. PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: Editora nVersos, 2015.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n.21, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2020.

CRUZ, Fábio Souza. Do essencialismo ao não essencialismo? Reflexões sobre a identidade cultural do MST. **Lua Nova**, São Paulo, v. 80, p. 181-201, 2010.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ln/a/xvQXqkr9CsdbbqwHqkr6GQ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 abr. 2020.

DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. Sexualidade, cristianismo e poder. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 10, n. 3. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v10n3/artigos/pdf/v10n3a05.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações** In: ANPED SUL, 10., Florianópolis, 2014. **Anais [...]** Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violência nas Escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: Unesco, 2002.

FABRICIO, Cybelle Leal. **Marginalização feminina na Era Vitoriana representada no romance Tess, de Thomas Hardy**. Manaus: UFAM, 2015. Disponível em:

<https://edoc.ufam.edu.br/retrieve/4add879d-655b-43d9-8020-10e26cd2b6aa/TCC-Letras-2015-Arquivo.011.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FERNANDES, Telmo. Estudos queer: Identidades, contextos e ação coletiva.

Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, v. 76, 2006. Disponível em:

[file:///C:/Users/Prof.%20Eliz%C3%A2ngeli/Downloads/rccs-879%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Prof.%20Eliz%C3%A2ngeli/Downloads/rccs-879%20(1).pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

FRANCHINI, B. S. O que são as ondas do feminismo? **Revista QG Feminista**.

Feminismo em revista, 2017. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismoeeed092dae3a>. Acesso em: 24 fev. 2020.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo**

com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: out. 2020.

GOMEZ, Lucas Gabriel Franco. A questão de gênero nos planos nacionais de educação. **Revista Café com Sociologia**, v. 6, n. 1, jan./abr. 2017.

GREGORI, Juciane de. Feminismos e resistência: trajetória histórica da luta política para conquista de direitos. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 30, n. 2, 2017.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. **Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação.** In REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis, 2015. **Anais [...]** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos.** Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília, 2012. E-Book. Disponível em: <http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar, **Annual Review of Critical Psychology**, v.11, 2014.

Disponível em:

file:///C:/Users/Prof.%20Eliz%C3%A2ngeli/Downloads/Junqueira_Pedagogiadoarmrio.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**, v. 1, n. 1, p. 145-165, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação.

Revista Retratos da Escola, Brasília, v.7, n.13, 2013. Disponível em:

[file:///C:/Users/Prof.%20Eliz%C3%A2ngeli/Downloads/320-1179-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Prof.%20Eliz%C3%A2ngeli/Downloads/320-1179-1-PB%20(2).pdf).

Acesso em: 29 maio 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A educação frente à diferença/diversidade sexual.

Revista Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 23, n. 44 p. 162-181/ set-dez.

2013. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7966/5748>. Acesso em: 26 set. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de Lima; MIOTO, Regina Célio Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.

Revista Katalyses, Florianópolis: v. 10, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 maio 2020.

LONGARAY, Deise Azevedo. A importância da escola no combate ao preconceito.

Revista Diversidade e Educação, Rio Grande, v. 2, n. 4. jul./dez. 2014.

LOPES, Christiane Maria. **A Mulher na Era Vitoriana**: um estudo da identidade feminina na criação de Thomas Hardy. 1986. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 1986.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Gênero: questões para educação. *In*: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Um corpo estranho**. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

_____. **Sexualidade**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

Louro, Guacira Lopes *et al.* **Corpo, e sexualidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

_____. **Gênero, sexualidade gênero e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

MELLO, Luiz; GROSSI, Miriam Pillar; UZIEL, Anna Paula. A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil *In*: JUNQUEIRA, Rogerio Diniz *et al.* (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: Louro, Guacira Lopes *et al.* (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

MIGUEL, Luís Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola sem partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, N. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>. Acesso em: 25 maio 2021.

MOLINA, Luana Pagano Peres. A homossexualidade e a historiografia e trajetória do movimento homossexual, **Revista Antíteses**, Londrina: UEL, v. 4, n. 8. 2011.

Disponível em: <file:///C:/Users/Prof.%20Eliz%C3%A2ngeli/Downloads/7153-42240-1->

[PB.pdf](#). Acesso em: 25 maio 2021.

NESELLO, Francine *et.al.* Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos, **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v.14, n. 2, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/nLZm37hig3drFxsMSTTCLbm/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 23 fev. 2020.

OLIVEIRA, Luciana Garagnani de. **Os desafios da escola paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 2016.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. Diferença: um conceito necessário.

Transversos: Revista de História, Rio de Janeiro, n. 9, 2017.

PEREIRA, Graziela Raupp; VARELA, Cristina Monteggia; SILVEIRA, Guilherme Pereira. O fenômeno do *bullying* homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 10, n. 2, 2015.

PICELLI, Pedro de Castro. Raça, Identidade e Pós-Modernidade em Stuart Hall, **INTRATEXTOS**, Rio de Janeiro, v. 9, 2018.

<file:///C:/Users/Eliz%C3%A2ngeli/Downloads/33825-121074-1-PB.pdf> Acesso em: 15 jan. 2021

NAÇÕES UNIDAS. Princípios de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero, Genebra, 2006.

Disponível em:

http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

REIS, Neilton dos; PINHO, Raquel. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> Acesso em: 18

maio 2020.

REINKE, Carlos Augusto *et al.* Homossexualidade masculina e suas marcas históricas. **MÉTIS: História & Cultura**, Caxias do Sul, v. 16, n. 31, 2017.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. *In.*: BORTOLOZZI, Ana Cláudia; MAIA, Ari Fernando (org.). **Sexualidade e infância**, Bauru, Centro de Educação Continuada de Educação Matemática Científica e Ambiental, 2005.

Disponível em:

<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/50/Texto%20sexualidade1.pdf>

Acesso em: 21 fev. 2020.

SILVA, Juliane Costa. Nas paredes da escola: histórias de estudantes gays entre violências e subjetividades. *In.*: Reunião Nacional da ANPEd, 39., Niterói, 2019.

Anais. [...] Niterói: ANPEd, 2019.

SILVA, S.G. O conflito identitário: sexo e gênero na constituição das identidades, **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 10, n. 1, 1999.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2017.

SPOSITO. Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27., n.1. 2001.

TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra; BESSA, Juliana Cristina. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 725-742, dez. 2011.

TOMAZETTI; Tainan Pauli; BRIGNOL Liliane Dutra. O feminismo contemporâneo a (re)configuração de um terreno comunicativo para as políticas de gênero na era digital. *In.*: Encontro Nacional de História da Mídia, n.10, Porto Alegre, 2015. **Anais** [...] Porto Alegre, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

JOGO ABERTO. **Respostas do setor de educação à violência com base na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero.** Unesco, 2017.

VECCHIATTI, Paulo Roberto Iotti. **Manual da Homoafetividade.** Da possibilidade jurídica do casamento civil, da união estável e da adoção por casais homoafetivos. São Paulo: Método, 2008.

VIANNA, Cláudia Pereira e CAVALEIRO, Maria Cristina. LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37.,2015. **Anais** [...] Florianópolis UFSC – SC, 2015

WOODWARD, Kathryn. *In* Silva, T. T. Silva (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Violência e indisciplina em meio escolar:** aspectos teóricometodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente – SP, 2008.