

Scars From School: How the LGBTphobia Affects the Life of Students

Guilherme Seiji Hocama⁴

Nadia Sabchuk⁵

RESUMO: A violência escolar afeta até 70% da população, alterando significativamente o aproveitamento dos estudos. Assim, o objetivo desse trabalho foi caracterizar como se dá a violência contra a comunidade LGBT, bem como os agentes, locais, efeitos e medidas tomadas por todos os envolvidos dentro das escolas. Esse trabalho é uma pesquisa qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas. No total, foram entrevistadas 19 pessoas, sendo treze alunos vítimas de LGBTfobia durante o período escolar e seis professores, com idades entre 20 e 48 anos. Todos os professores afirmaram já ter presenciado situações preconceituosas contra a população LGBT e todos os alunos afirmaram ter sofrido algum tipo de violência, seja física ou psicológica. Ficou clara também a necessidade de mudança da grade curricular das graduações formadoras de professores, de modo a instrumentalizar esses profissionais a tratarem desses assuntos nos espaços de educação.

PALAVRAS-CHAVE: *Bullying; Preconceito; Diversidade; Violência.*

ABSTRACT: School violence affects up to 70% of the population, significantly decreasing academic performance. Concerning LGBT populations, the rates may reach even higher levels. Therefore, the main aim of this paper is to describe violence against the LGBT community, as well as the places, agents, effects, and measures taken by those involved within schools. This is a qualitative study based on semi-structured interviews. A total of 19 participants took part in the study, including thirteen students who were victims of LGBTphobia during their school years and six teachers, aged 20 to 48 years. All teachers reported having witnessed prejudiced situations against LGBT students, and all students reported having suffered some form of violence, whether physical or psychological. The study also highlights the need for curricular changes in teacher-training programs, in order to provide educators with appropriate tools to address these issues within educational settings.

KEYWORDS: *Bullying; Prejudice; Diversity; Violence.*

INTRODUÇÃO

A violência escolar afeta até 70% dos alunos, seja dentro ou no entorno das escolas (UNICEF, 2014), o que resulta no menor aproveitamento escolar das vítimas (ALCÂNTARA *et al.*, 2019), aumentada em grupos que não se encaixam nas normas sociais e de gênero

⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) | <http://orcid.org/0000-0001-5070-4899> | ghocama@gmail.com

⁵ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) | <https://orcid.org/0000-0003-3573-1375> | nadia.sabchuk@ifpr.edu.br

heteronormativas (PINHEIRO, 2006). Essas ações de violência resultam em marcas permanentes tanto na saúde quanto na vida social dos indivíduos, tendo como uma das principais consequências a evasão escolar (OMS, 2015).

O ambiente escolar deixou de ser encarado como local exclusivo de educação formal, passando a atuar como local de socialização dos indivíduos. Dentro dessa perspectiva, entende-se que os assuntos abordados dentro de seus limites físicos são determinantes para o desenvolvimento moral, ético e coletivo dos alunos (SILVA, 2005). Por essa razão, os documentos oficiais garantiam o acesso a temas transversais, como raça, gênero e sexualidade (BRASIL, 1998).

Desde a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1996 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1997, a temática homossexual sempre foi ignorada dentro das salas de aula, principalmente devido a dois pontos: a pressão social em busca da higienização das relações familiares, constituída apenas por casais heterossexuais e quase sempre justificadas pela presença de casos de HIV dentro da comunidade LGBT (MONTEIRO & RIBEIRO, 2019) e a negligência dos temas devido à falta de capacitação dos professores para lidar com a educação sexual e temas correlacionados (RAMIRO & MATOS, 2008).

No Brasil, esse cenário tende a piorar com o lançamento da Base Nacional Comum Curricular, onde as discussões e termos relacionados à identidade de gênero e “orientação sexual” foram retirados do currículo, devido à crescente onda conservadora que tomou conta do país (BRASIL, 2017). O fato dessas discussões serem extintas formalmente das escolas tem efeitos devastadores, uma vez que é nesses ambientes que os tabus criados em ambientes não formais são desmistificados e desmembrados (FIGUEIRÓ, 2007; MONTEIRO & RIBEIRO, 2018), dando ferramentas cognitivas para que os alunos sejam capazes de pensar temáticas sexuais sem vieses ideológicos familiares ou religiosos, por exemplo.

Entendendo que a escola é um ambiente no qual há o despertar das relações sociais e, consequentemente, as relações de gênero e sexualidade (LOURO, 2007; JOCA, 2011), o estabelecimento do sentido e dos valores que se relacionam com esses comportamentos (ALTMAN, 2001), a exclusão destes temas – identidade de gênero e orientação sexual – dos currículos pode trazer consequências diretas às populações vulneráveis, como o sentimento de ridículo, desviante e inadequado (LOURO, 1997, NARDI, 2006), principalmente quando se considera que as políticas públicas deveriam priorizar o combate da violência contra a criança e ao adolescente (CARNEIRO, 2019), como previsto na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, onde se lê:

Art. 227. Dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, [...], além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Dentro do contexto escolar, faz-se também necessário salientar que não apenas essas identidades são construídas, mas também os papéis de gênero, ou seja, o comportamento social e cultural esperado por cada um deles (SÃO PAULO, 2014). Quando o indivíduo se encontra divergente dos padrões patriarcais esperados (BORRILLO, 2010), a LGBTfobia – a discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis – torna-se mais evidente, às vezes

dentro da própria comunidade (BATISTA, 2013; SILVA & BARRETO, 2012; SILVA & SALLES, 2010).

Buscar entender os mecanismos responsáveis pela LGBTfobia no ambiente escolar, bem como onde e como esses atos de violência ocorrem, é passo básico para a prevenção. Assim, o objetivo desse trabalho foi caracterizar como se dá a violência contra a comunidade LGBT, bem como os agentes, locais, efeitos e medidas tomadas por todos os envolvidos dentro das escolas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esse trabalho é uma pesquisa qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas, com perguntas fechadas para a caracterização da população estudada e perguntas abertas para relato das memórias de cada um dos participantes (BONI & QUARESMA, 2005). O objetivo final foi identificar as situações vividas dentro do ambiente escolar – a saber, o Ensino Fundamental II e Ensino Médio –, que tivessem alguma relação com a orientação sexual ou identidade de gênero dos indivíduos, representando um recorte espaço/temporal específico, caracterizando-se como história de vida tópica (MINAYO, 1993).

Após a submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética do Instituto Federal do Paraná de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, sob protocolo número 3.331.849, foi feita a divulgação da pesquisa em redes sociais, para que a participação fosse feita de modo voluntário. Esse cuidado referiu-se ao fato de a descrição dos eventos potencialmente servir de gatilhos emocionais aos entrevistados e, assim, apenas indivíduos dispostos a relatar tais situações seriam selecionados. Outro ponto que delimitava a seleção era a necessidade de os indivíduos terem estudado, ou dado aulas, na cidade de Londrina. Por ser um evento social, a LGBTfobia poderia tomar diferentes caras, caso fosse aberto um espaço muito amplo de vivência.

Após o contato, as entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos voluntários, em locais reservados. As entrevistas tiveram duração de 20 minutos a 1 hora e 30 minutos, dependendo dos relatos pessoais. As entrevistas foram gravadas e transcritas para posteriores análises.

Para proteger a identidade dos participantes, os nomes foram trocados por siglas, constituídas por quatro letras (a primeira referente a aluno (A) ou professor (P); a segunda aos papéis de gênero autoidentificados, podendo ser feminina (M), não-binária (N) ou masculina (H); a terceira em relação à identidade de gênero Cisgênero (C) ou Transgênero (T) e a quarta às orientações heterossexual (S), homossexual (H), bissexual (B) ou assexual (A) e um numeral (indicando a ordem alfabética dos entrevistados). A partir desse material, foi realizada a Análise de Conteúdo dos discursos. Os relatos puderam ser classificados de acordo com os locais em que as violências ocorreram, os agentes de violência, efeitos psicológicos e físicos, apoio e presença da escola e direção, apoio e presença de amigos e implicações para a história de vida, por exemplo. A partir dessas classificações, pudemos entender quais as principais situações sofridas pelas vítimas, bem como identificar onde e como aconteciam.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

Ao todo, foram entrevistadas 19 pessoas, sendo treze alunos vítimas de LGBTfobia durante o período escolar e seis professores que relataram já terem presenciado atos de violência de alguma forma contra os estudantes em ambiente escolar. Dentre todos os entrevistados, treze tinham até 25 anos. Dos que possuíam mais de 25 anos, três eram professores e três eram estudantes. O egresso mais novo possuía 20 anos e o mais velho, 48. Entre os professores, o mais novo tinha 23 anos e o mais velho, 40.

Dentre os estudantes, dez se identificavam como homens cisgêneros, duas como

cisgêneras, enquanto uma entrevistada se identificava como mulher transgênera. Em relação à orientação sexual, todos os homens declararam que se identificavam como homossexuais. Entre as mulheres, uma se identificava como assexual, uma como bissexual e uma como homossexual. Todos os entrevistados terminaram o ensino médio, sendo que nove apenas em escolas públicas, um apenas em escola particular e três passaram períodos em ambas. Do total de entrevistados, as mulheres relataram ter sofrido constrangimentos principalmente por parte dos professores e da direção da escola em episódios bem pontuais, enquanto para os homens, a violência era mais frequente e com origem tanto por parte dos colegas quanto dos professores.

Entre os voluntários, as meninas foram as primeiras a se apresentarem, respondendo diretamente nas postagens que foram feitas nas redes sociais, bem como foram as entrevistas mais rápidas, com tempo médio de 30 minutos, incluindo a mais rápida, com 23 minutos. Isso está diretamente relacionado com o fato de as situações terem sido mais pontuais. Já os meninos apareceram aos poucos, muitos marcados por amigos nas postagens e alguns até por indicação, com os posts tendo sido mandados para eles (como relatado antes de as entrevistas começarem). A entrevista mais longa foi entre eles, com 1h29 minutos de duração, e com média de 45 minutos, onde todos relataram situações frequentes de *bullying* de origem LGBTfóbica.

Já entre os professores, quatro se identificaram como homens cisgêneros, um se identificou como não-binário e uma mulher se identificou como cisgênera. Em relação à orientação sexual, dois professores se declararam heterossexuais e quatro se identificaram homossexuais. Do total, três atuaram em escolas públicas apenas e os outros três deram aulas tanto em escolas públicas quanto particulares. Dentre eles, apenas um afirmou não ter sido vítima de *bullying* enquanto estava em período escolar. Entre esses professores, todos afirmaram ter percebido que havia intimidações dentro das salas, mas que nem sempre interferiram diretamente, tornando-se mais atuantes com o aumento do tempo de docência e, consequentemente, de experiência.

OS LOCAIS DE VIOLENCIA

Os entrevistados relataram violências sofridas em todos os horários e ambientes escolares. Nos horários de entrada e saída, tanto nos corredores quanto no pátio, a grande quantidade de alunos circulando facilita que os insultos passem despercebidos por inspetores, sendo muito frequentes, como relatado por AHCH09: “[...] nesse local (corredor de entrada), algumas vezes aconteceu de eu entrar e as pessoas dizerem que eu deveria morrer [...]”, e também AHCH13 lembra que “[...] ele me empurrou numa poça de lama, e tive que ficar com a camiseta suja, porque só tinha aquela [...]”. Nos banheiros onde a permanência de responsáveis também é menor, aconteceram episódios de intimidação e constrangimento, como dito por AHCH12: “[...] me encurraram no banheiro e queriam tirar minha calça [...]”. Mas a violência também acontecia dentro das salas de aula, mesmo com a presença dos docentes. Em alguns casos, até o ambiente externo da escola transformava-se numa extensão para as violências, como relatado por AHCH10: “[...] ele ficou me seguindo por vários quarteirões, teve uma hora que ele abriu a bolsa e eu fiquei com medo, achei que podia tirar uma faca ou alguma coisa assim [...]”. Outros autores já identificaram esses locais como palco das intimidações, como nos corredores de entrada e saída, no pátio durante os intervalos, durante o horário de recreio, banheiros e dentro das próprias salas de aula (BATISTA, 2013; BORILLO, 2010; DIAZ & SOUZA, 2010; GOMES, 1996; LOURO, 1997).

Outro local que foi citado diversas vezes durante as entrevistas foram as aulas de Educação Física. O entrevistado AHCH07 relata que “[...] eu era obrigado a jogar futebol, daí uma vez fiz um

gol contra, daí os meninos tentaram partir pra cima de mim. Um deles veio e me deu um chute na canela [...]. Um comportamento usual nessas aulas é a separação entre meninos e meninas, o que, para os indivíduos que não se encaixam em papéis de gênero pré-definidos, torna-se local de vulnerabilidade.

As aulas de Educação Física são espaços “onde os corpos, gêneros e sexualidades são incitados ao discurso” (PRADO & RIBEIRO, 2010), tornando-se local primordial de conhecimento de comportamentos e interesses sexuais e, assim, local também de conscientização sobre a diversidade. No entanto, os currículos universitários deste curso raramente abordam essas questões (ALTMANN, 2013), formando profissionais frequentemente despreparados para lidar com a Educação Sexual.

O professor é a figura responsável dentro da sala de aula e tem, por preceito, trabalhar os temas sujeitos ao preconceito de maneira imparcial, apesar de sua prática ser diretamente influenciada pelas próprias experiências, podendo comprometer seu discurso (PERRENOUD, 2009), enviesando o modo como eles acontecem. As ações promovidas pelo docente são essenciais para a determinação do sucesso no processo de ensino-aprendizagem, particularmente para o jovem LGBT.

OS AGENTES DA VIOLÊNCIA

Os principais agentes de violência foram os próprios colegas dos estudantes. No entanto, em alguns casos, a origem do preconceito foram os próprios docentes ou a gestão escolar. Assim como a prática pode ser influenciada por ideologias próprias dos professores, suas atitudes dentro das salas de aula também o são. Durante as entrevistas, houve relatos de comentários de cunho LGBTfóbico feitos pelos responsáveis da sala, como AHCH09 que diz que “[...] teve até uma professora que começou a dar risada dos meus trejeitos [...]” ou a omissão deles, como relata AHCH06 “[...] os professores ouviam as brincadeiras, mas nunca faziam nada [...]” e AHCH10 “[...] O professor nem falava comigo, não dava atenção [...]”. Os professores são responsáveis por práticas sutis de preconceito dentro de seus discursos – como a não utilização do nome social, uso de brincadeiras e piadas, ou mesmo por não coibirem comentários pejorativos em sala (PRADO & JUNQUEIRA, 2011), que podem passar despercebidos pela maioria, mas afetam diretamente alunos que se identificam nestas falas.

Sem surpresas, os principais agentes de *bullying* LGBTfóbico relatados pelos entrevistados foram em relação aos colegas, passando pelos diferentes níveis de violência, desde comentários não direcionados, xingamentos diretos, intimidações e ataques físicos, a exemplo do observado em outros estudos (MASON & PALMER, 1996; TRENCHARD & WARREN, 1984). Dentre estes, o principal tipo de *bullying* comentado nas entrevistas foi o verbal. Todos os alunos entrevistados declararam que durante o período escolar ouviram, direta ou indiretamente, verbalizações de preconceito que se direcionavam à sua orientação sexual e, em alguns casos, aos trejeitos apresentados por esses indivíduos. Em alguns casos, a fala apresentada pelos colegas variava entre xingamentos como “viadinho” ou “boiola”, até comparações com criminosos, como relata o indivíduo AHCH04 que, numa conversa, ouviu de um colega que “[...] homossexuais deveriam ir para o inferno, pois essa condição é tão ruim quanto matar uma pessoa”.

A violência física, apesar de menos comum, esteve presente em pelo menos quatro casos, que variavam desde assédio físico, com insinuações de cunho sexual ou empurrões, como relatado por AHCH12: “[...] eles me empurravam quando eu tava passando (...) e tinha um menino que ficava passando a mão em mim quando passava [...]”, o chute na canela já citado anteriormente na aula de Educação Física, até objetos atirados contra um dos entrevistados, o

AHCH10 relatando uma vivência durante uma apresentação artística realizada no pátio da escola: “[...] a gente começou a dançar no pátio principal (...) e a gente tava sendo vaiado, a gente tava sendo xingado enquanto a gente dançava. Eu lembro de jogarem coisas na gente, teve umas pessoas que jogaram lixo na gente, teve umas pessoas que jogaram pedra em mim e umas outras coisas duras que eu não parei pra ver o que era (...) E foi muito ruim (...) muita gente rindo e debochando mesmo, muita gente xingando (...) foi bem ruim [...]”.

O trauma psicológico experienciado a partir das intimidações é outro fator recorrente dentro das entrevistas. Dentro desse tópico, o relato mais comum foi o de intimidações nas aulas e corredores dos colégios, que levavam as vítimas a se retraírem na tentativa de invisibilizar sua existência dentro desses espaços, uma vez que, passando despercebidos, eles não sofreriam com abusos, como diz AHCH11 “[...] eu, no meu caso, pra evitar esse tipo (de *bullying*) eu sempre me segurei muito, me escondi [...]”. No entanto, essa não foi a pior consequência do *bullying*. O entrevistado AHCH08 afirma que “[...] eu tirei muito da minha essência, eu era super afeminado e hoje eu não. Isso é bem triste pra mim. Cara, eu mudei quem eu realmente sou, meu jeito de falar, meu jeito de andar, pra não sofrer, pra ser aceito. Isso é bem triste”. Para AMCA01, o modo de defesa encontrado foram as frequentes ausências às aulas: “[...] chegava no portão da escola e ia embora [...]”. A consequência, para AHCH10, foram efeitos físicos, como as frequentes dores abdominais e enxaquecas, sempre presentes nos horários próximos de ida ao colégio. Para o entrevistado AHCH12, os boatos espalhados no início do Ensino Fundamental II o perseguiram até metade do Ensino Médio, quando finalmente mudou de escola, causando episódios de ansiedade e fazendo-o se esconder cada vez mais ao longo dos anos na escola.

A construção da sexualidade, seja em relação à orientação sexual, seja em relação a identidades ou papéis de gênero, é um evento de construção social onde a sociedade espera, a partir do sexo biológico, que o indivíduo está predestinado a seguir padrões tipificados. Nesse sentido, o padrão heterossexual de construção de indivíduos é tomado como norma única (BUTLER, 2003; FIGUEIRÓ, 2010), tornando-se prejudicial quando exigido, mesmo que indiretamente, em discursos de orientação de comportamento, aumentando a noção de preconceito contra quem foge dessa norma (MATTOS & JAEGER, 2015; MIRANDA, 2013; MISKOLCI, 2017). Ao internalizar esse tipo de idealização, os jovens desenvolvem profundos sentimentos de vergonha e inadequação, levando a transtornos psicológicos, como a depressão, ansiedade, automutilação e, em alguns casos, ao suicídio (ELLIOT & KILPATRICK, 1994), principalmente nesse momento formador de identidade (COSTA, LOPES, SOUZA & PATEL, 2001; MOREIRA, VIANA, QUEIROZ & FORGE, 2008).

O PAPEL DO DOCENTE

Os próprios professores que foram entrevistados indicaram a falta de preparo para falar sobre as questões referentes à Educação Sexual. Relataram que, durante a graduação, não houve nenhum tipo de aula que ensinasse sobre os termos identidade de gênero ou ainda orientação sexual. A partir da falta de preparo, os docentes acabam reproduzindo os discursos preconceituosos, muitas vezes por desinformação.

O modo de ação relatado pelos professores também foi a partir das situações que foram observadas em sala, com a tentativa de se tratar o assunto da maneira mais natural possível. O professor PHCH05 relata que “[...] sempre levava textos que ajudassem a discutir os assuntos como se fossem matéria, para debater, como se fosse um tema curricular, para não constranger os alunos, mas eles sempre percebiam [...]” e o professor PHCS01 afirma que sempre aproveitou a matéria para trazer o assunto onde “[...] cada professor tem, dentro do seu embasamento, como

falar sobre preconceitos [...]. O mesmo professor assegura ainda que “[...] nós precisamos nos manifestar [...]”.

Nessas falas, é possível observar dois pontos que valem a pena serem pensados. O primeiro é o fato de o PHCS01 afirmar que há sempre a possibilidade de falar sobre preconceito e o segundo é a necessidade de se manifestar. No entanto, o discurso dos professores, como qualquer outro discurso, pode estar diretamente influenciado pelas crenças individuais (BAGDONAS & AZEVEDO, 2017; PERRENOUD, 2009), o que, em alguns casos, é o próprio racismo ou homofobia internalizados, com uma intrínseca tentativa de consertar os comportamentos desviantes da norma (LOURO, 2018).

Exemplo disso são as falas dos professores PNCH03 que diz “[...] eu já ouvi professores fazendo piadinhas na sala dos professores [...]”, ou PHCH06 que relata “[...] que sempre tinha umas piadinhas homofóbicas, umas brincadeiras, mesmo todo mundo sabendo que eu sou gay [...].” Esse comportamento reflete a naturalidade com que a homofobia é institucionalizada dentro dos espaços formais de educação. Expressar a homofobia é um comportamento naturalizado (DINIZ, 2011), que ainda serve como mecanismo machista e de demonstração de superioridade em uma lógica patriarcal.

Assim como relatado por Jesus, Souza e Silva (2015), cerca de 75% dos professores só tiveram formação inicial quanto ao tema sexualidade e de modo superficial, o que parece ser uma tendência geral entre os cursos de licenciatura, uma vez que nenhum dos entrevistados nesta pesquisa afirmou ter tido aulas sobre sexualidade durante a faculdade. Os mesmos autores ainda afirmam a complexidade de se falar sobre esses temas dentro do ambiente escolar, mostrando a importância de disciplinas sobre educação sexual durante a formação inicial de professores, como reforçado por Dinis (2012), que afirma a necessidade de instrução dos licenciandos quanto à complexidade do tema.

A MUDANÇA DE COMPORTAMENTO

Durante as entrevistas, um ponto evidenciado foi a mudança de comportamento dos próprios LGBTs frente aos ataques, tanto em relação às diferentes gerações quanto à idade. Os alunos egressos mais velhos, a partir dos 29 anos, relataram que a imagem de LGBT passada dentro do ambiente escolar era sempre negativa, levando-os a negar veementemente sua orientação sexual, para não serem excluídos da convivência social. Isso fica claro quando observados os discursos do entrevistado mais velho AHCH11 “[...] Eu sempre me escondi, foi sempre dentro do armário mesmo, até a época da faculdade que eu fiz em São Paulo, onde eu pude me abrir um pouco mais [...]”, e AMTB02 que relata que só aceitou sua identidade de gênero (...) depois de muita terapia [...]”, em contraposição à fala dos entrevistados mais novos AHCH07 dizendo “[...] eu me assumi com uns 13 ou 14 anos [...]” e AMCH03 que relata “[...] eu me assumi no nono ano [...]”.

A mudança de comportamento também foi observada entre os dois diferentes níveis de escolaridade. No Ensino Fundamental, as ofensas eram mais frequentes, uma vez que a própria incerteza sobre a sexualidade e a homofobia internalizada dos indivíduos levava-os a reagir às provocações, o que servia de reforço positivo para que os agressores continuassem com as provocações. Já no Ensino Médio, quando os alunos já tinham se assumido, pelo menos na escola, as ofensas já diminuíram, pelo fato de, frente ao xingamento, eles assumirem a sexualidade, o que tirava o poder do intimidador que tentava provocá-los, como relata AHCH07: “[...] no Ensino Médio eu já sabia quem eu era, então vamo trabalha isso (...) ahh eu gosto é de meninos [...].” Esse empoderamento foi essencial para que os entrevistados, principalmente os mais novos, não

sofressem tanto durante a época de estudos.

Apesar de iniciada com a Rebelião de *Stonewall* – ocorrida nos dias de junho de 1969, dias nos quais a comunidade gay de Nova Iorque (Estados Unidos) se uniu contra a brutalidade e marginalização que sofriam diariamente, é tida como início do movimento pelos direitos LGBT no mundo (KUHN, 2011) –, as últimas duas décadas foram tomadas pelo crescente número de movimentos sociais que buscavam trazer a ideia de *normalidade* e aceitação das orientações sexuais e identidades de gênero, fomentando processos de aceitação e empoderamento dentro da comunidade LGBT. Através desses processos, os indivíduos passaram a alterar seu comportamento, seja através da saída do armário mais cedo, quanto em relação a se assumirem durante o período escolar, diminuindo de modo significativo os efeitos da LGBTfobia sobre eles.

Entender como essa mudança de comportamento tem afetado a vida escolar da comunidade LGBT demanda o entendimento do processo histórico de desenvolvimento da cultura *queer*. A Rebelião de *Stonewall* foi apenas o gatilho de início do empoderamento da comunidade LGBT. Nos anos que se seguiram, os estudos e movimentos sociais que buscavam normatizar essas relações interpessoais tomaram nova forma, ganhando visibilidade frente à sociedade. A partir dos anos 90, a apropriação de termos usados em contextos pejorativos serviu de ferramenta para que o considerado bizarro, anormal e perverso se transformasse em adjetivo positivo (SALIH, 2016), usado para definir os estudos de sexualidade e desejos na sociedade moderna, como é o caso de *queer* (BUTLER, 2004). Foi dentro dessa mudança de percepção sobre as sexualidades, bem como a visibilidade sobre as antes marginalizadas sexualidades, que o empoderamento da comunidade LGBT se fundou, não permitindo mais que fossem tidos como aberrações.

O modo como a comunidade LGBT passou a ser vista pela sociedade nos últimos anos facilitou a saída do armário, o que, de um ponto de vista interpessoal ou intrapessoal, é uma vitória experienciada pelo jovem na escola. Sair do armário pode ser entendida como o "...duplo processo de integração na comunidade homossexual e de afirmação da homossexualidade para o exterior (POLLAK, 1985, pp. 71-72)". Tornar-se visível e normal é, para a autoestima do jovem LGBT, o processo responsável por validar sua existência no mundo, podendo não apenas existir, mas também viver. Esse empoderamento, quando associado à recepção de seus pares, é um processo poderoso de melhoria de qualidade de vida.

Apesar de deixarem de figurar como doenças no Cadastro Internacional de Doenças (CID) – a homossexualidade no CID10 e a transexualidade no CID11 – elas ainda são classificadas como distúrbios que causam sofrimento pelo CID (CID-11 F65 – OMS, 2018). A partir desse contexto histórico de doença, se concebeu a ideia de anomalias humanas não merecedoras de existir (PRADO & MACHADO, 2012), que foi internalizada pelos indivíduos mais velhos que participaram da pesquisa, levando-os ao sentimento de vergonha e de necessidade de esconder a orientação sexual, bem como a identidade de gênero, formando a base de um processo de exclusão de indivíduos (SOUZA, SILVEIRA & SILVA, 2018).

APOIO

Ao mesmo tempo em que colegas e professores se caracterizavam como agentes do *bullying*, a maioria dos entrevistados encontrou apoio em um seletivo grupo de amigos para superarem a forma com que eram tratados dentro da escola. A presença desse grupo foi fundamental para que a maioria deles não tivesse desistido de frequentar as aulas, uma vez que encontravam proteção para se expressarem de modo seguro. Inclusive, o apoio desses grupos de amigos foi essencial no momento de verbalizarem a sexualidade. Por exemplo, AMCH03 “[...] com

os amigos foi super tranquilo. Eles ficaram sabendo e não mudou nada [...]” e o entrevistado AHCH07 afirma que “[...] depois que eu me assumi na sala, o relacionamento com os colegas até melhorou [...]”.

Por outro lado, o apoio recebido pela direção da escola ou por professores foi bem mais discreto. A maioria dos alunos relatou que as situações eram tratadas como brincadeira entre crianças, sem que houvesse nenhum tipo de ação para conscientização contra essas falas. O modo como a escola frequentemente silencia os casos de LGBTfobia acaba por constranger os alunos, podendo contribuir com a evasão (SANTOS & LAGE, 2018). A exceção foram os alunos AHCH04, AHCH07 e AHCH09 que, após algum evento, a direção cuidou para que conversas ou palestras sobre a homofobia fossem ofertadas aos alunos.

No que diz respeito aos momentos de conscientização, as aulas não foram espaços de debate sobre a diversidade, encontrada ali naquele mesmo ambiente. As aulas de educação sexual tomaram sempre o rumo higienista, onde apenas eram apresentados os órgãos genitais, métodos contraceptivos e ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis), sem menção à identidade de gênero nem à orientação sexual. A única exceção foi AHCH04, que relata que teve oportunidades de discutir assuntos relacionados à diversidade nas aulas de redação, dispondo de uma “caixa de perguntas”, onde o professor de biologia respondia qualquer pergunta ali depositada.

De acordo com a Lei nº 13.185/2015 – *antibullying*, o *bullying*, seja ele de qualquer motivação, deve ser combatido de maneira sistemática, na tentativa de garantir a qualidade de vida do educando, sendo papel primordial da escola (BRASIL, 2015). Quando perguntados, todos os entrevistados disseram sentir falta de ações que combatam a violência e promovam a diversidade. Associar uma prática de inclusão, que se preocupe com as populações vulneráveis, faz parte de uma pedagogia voltada aos direitos humanos (CANDAU *et al*, 2013; MACIEL, 2016), e deveria estar estabelecida de modo permanente dentro do discurso de docentes e da direção escolar. Ainda se faz necessário que as instituições de ensino tomem posse desse local de ação contra qualquer tipo de violência, seja de etnia, gênero, sexo ou outros.

A supracitada Lei *Antibullying*, no entanto, não é suficiente para garantir que haja ações concretas que tratem da promoção da diversidade em seu espectro mais amplo. O Estado deveria se ocupar de garantir políticas que promovam a capacitação dos profissionais da educação, seja por meio da formação inicial ou da formação continuada.

DISCUSSÃO GERAL

O modo como as relações sociais são criadas na sociedade sempre foi baseado no opressor-reprimido, como observado nas questões de etnias e de sexismo, sendo, então, questões políticas (SOUZA-LOBO, 2011). Tal dinâmica é também observada na população LGBT. Esse cenário torna-se mais preocupante devido à conjuntura política do país. Discursos proferidos pelo atual presidente do país, Jair Bolsonaro, e pela Ministra da Mulher, Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, podem validar atitudes LGBTfóbicas, legitimando o aumento da violência contra a comunidade (FIRMIANO, RODRIGUES & PINHEIRO, 2019).

Enquanto espaço de formação psicossocial, a escola deveria ter a obrigação de acolher os alunos em toda sua diversidade, no entanto, frequentemente as diferenças vêm sendo ignoradas dentro desses ambientes. A rejeição direcionada à comunidade LGBT pode resultar em violência física, psicológica e emocional praticada pelos colegas, docentes e gestão, bem como a violência simbólica, que leva à falta de estímulos ao comparecimento a esses espaços formais de educação, caracterizando uma pedagogia excludente (MIRANDA & LIMA, 2019).

A escola não é local obrigatório de identificação de identidade de gênero ou de orientação

sexual, mas, por se tratar de local no qual os estudantes passam grande parte do tempo e constroem habilidades sociais, é impossível dissociar a necessidade de tratar da educação sexual. A normatização da heterossexualidade, inclusive por parte da escola, cria mecanismos de opressão, onde aqueles que se identificam dentro dessa categoria enxergam o direito superior sobre aqueles que destoam dela (TORRES, 2010), se configurando como uma ordem social, numa ideologia de superioridade hétero (BORRILLO, 2009; RIBEIRO, 2009). A utilização de adjetivos em sentidos pejorativos – como *bichinha, viado, frutinha ou sapatão* – acaba por aparecer como mecanismos de dominação inconsciente, levando à repressão do grupo atingido (JESUS *et al.*, 2015).

As falas dos entrevistados deixaram claro como a homofobia se apresenta de forma naturalizada e até normatizada dentro do ambiente escolar, principalmente fomentada por um discurso imperialista heteronormativo (BUTLER, 2003; MIRANDA & LIMA, 2019). Para um aluno LGBT, que não encontra informação nem apoio em seu círculo social, ouvir algumas frases de cunho preconceituoso pode minar a autoestima e o senso de individualidade, levando o aluno ao sentimento de não pertencimento a grupos, base da estrutura social humana. Outra consequência desse tipo de discurso velado no cotidiano da população LGBT é o sentimento de vergonha, de se sentir inadequado, levando à depressão, ansiedade e, em casos extremos, ao suicídio.

Outro ponto que ficou evidente após a análise dos discursos tem relação com o despreparo dos cursos de formação de profissionais da educação quando relacionados com a diversidade encontrada dentro das salas de aula. Os currículos têm a tendência de perpetuar e fortalecer o discurso que contribui na manutenção das desigualdades (JESUS, 2001; GROSFOGUEL, 2016), reproduzindo ideia de normalidade e anormalidade (VEIGA-NETO, 2001). A invisibilidade criada por esses currículos está diretamente relacionada à produção da violência LGBTfóbica (OLIVEIRA & DINIZ, 2014). É necessário que haja fortalecimento real dos currículos voltados à diversidade, onde os mais diferentes temas e conceitos sejam abordados, principalmente naqueles voltados à formação de professores – continuada ou inicial.

A escola é o principal local de modificação da realidade, na qual os indivíduos têm a chance de transformar sua realidade, isso incluindo traços psicológicos e sociais. É dentro desse espaço que papéis antes marginalizados encontram visibilidade através da modificação de valores sociais, através de ações contra o preconceito (OLIVEIRA, 2015). É papel do professor mediar como essa transformação ocorre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho, pudemos evidenciar um ponto frequentemente ignorado dentro das escolas, como o *bullying* LGBTfóbico é capaz de minar a autoestima dos estudantes e causar cicatrizes que perduram por toda a vida. Os entrevistados foram capazes de relatar com detalhes situações que foram vivenciadas há vários anos. Essas situações não apenas marcaram os indivíduos, mas definiram como os processos de interações sociais foram estabelecidos durante a vida.

Foi também possível perceber como a mudança de atitude frente à diversidade tem alterado as dinâmicas dessa população em específico. Com o aumento de exemplos e discursos positivos, as pessoas da comunidade vêm encarando essas situações de modo mais positivo, denotando um intenso processo de empoderamento, mesmo que esse esteja sendo ameaçado pelo aparecimento da ala conservacionista na política nacional.

O terceiro ponto preocupante está relacionado à fragilidade dos currículos de licenciaturas

quanto à formação para a diversidade. Todos os professores entrevistados relataram que não tiveram aulas que tratassem a respeito do assunto, não apenas da sexualidade, mas também de etnias e gêneros. É imprescindível e urgente que esses cursos tratem da renovação dos currículos, instrumentalizando profissionais capazes de lidar com tais assuntos de maneira responsável dentro dos espaços de educação.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, S. C. D.; GONZÁLEZ-CARRASCO, M.; MONTSERRAT, C.; CASAS, F.; VIÑAS-POCH, F.; ABREU, D. P. D. Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 24, p. 509-522, 2019. doi: 10.1590/1413-81232018242.01302017

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, p. 575-585, 2001. doi: 10.1590/S0104-026X2001000200014.

BAGDONAS, A.; AZEVEDO, H. L. O projeto de lei “Escola sem Partido” e o Ensino de Ciências. *Alexandria: Revista de Educação Em Ciência e Tecnologia*, v. 10, n. 2, p. 259-277, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6189934>.

BATISTA, E. H. M. Bullying e preconceitos étnico-raciais. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 7, n. 12, p. 302-323, 2013. doi: 10.19177/prppge.v7e122013302-323.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em tese, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. doi: 10.5007/%25x.

BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Eds.). *Homofobia & Educação: Um desafio ao silêncio*. Brasília, DF: LetrasLivres, 2009. p. 15-46.

BORRILLO, D. Homofobia: história de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/26223/22865>.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Imprensa Oficial, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRASIL. Lei de Combate às Intimidações Sistemáticas (bullying) nº 13.185/2015. Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. Undoing gender. Psychology Press, 2004.

CANDAU, V. M.; ANDRADE, M.; DA CONSOLAÇÃO LUCINDA, M.; AMORIM, V.; PAULO, I. A.; SACAVINO, S. B. Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as). Cortez Editora, 2016.

CARNEIRO, N. C. Enfrentamento do bullying no ambiente escolar. Paco Editorial, 2019.

CORRÊA, S.; FREITAS, J. D. Princípios de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. In: Princípios de Yogyakarta. Brasília: Letras Livres, 2006. p. 38-38.

COSTA, M. C. O.; LOPES, C. P. A.; SOUZA, R. D.; PATEL, B. N. Sexualidade na adolescência: desenvolvimento, vivência e propostas de intervenção. Jornal de Pediatria, v. 77, n. 2, p. 217-224, 2001. Disponível em: <http://www.jped.com.br/conteudo/01-77-s217/port.pdf>.

DIAZ, G. A.; SOUZA, M. D. Bullying homofóbico: um nome “diferente” para a violência. Seminário Internacional Fazendo Gênero, 9, 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278250298_ARQUIVO_artigofazendogeneroformatado4-7-2010ultimo.pdf.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. Educar em revista, p. 39-50, 2011.

DINIS, N. F. Educação e diversidade sexual: interfaces Brasil/Canadá. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 9, n. 18, p. 75-96, 2012.

ELLIOT, M.; KILPATRICK, J. How to stop bullying: A KIDSCAPE guide to training. London: Kidscape, 1994.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007.

FIRMIANO, T. C.; RODRIGUES, B. O. L.; PINHEIRO, L. S. Racismo, LGBTfobia e criminalização no Brasil: educação na moção das estruturas. Anais VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores, Salvador, 2019.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educação & Sociedade, v. 33, p. 727-744, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Sociedade e Estado, v. 31, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt>.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Autêntica, 2018.

JESUS, C. C. de; SOUZA, E. de J.; SILVA, J. P. da. Diversidade Sexual na Escola: reflexões sobre as concepções de professores/as. Bagoas - Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades, v. 9, n. 13, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/9659>.

JOCA, A. M. Direitos humanos e diversidade sexual: pelo direito à educação e à diversidade na escola. Rio de Janeiro: MEC, 2011.

KUHN, B. *Gay Power!: The Stonewall Riots and the Gay Rights Movement, 1969*. Twenty-First Century Books, 2011.

MACIEL, T. S. Educação em Direitos Humanos na formação de professores (as). Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 4, n. 2, p. 43-57, 2016. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/388>.

MASON, A.; PALMER, A. *Queer bashing: A national survey of hate crimes against lesbians and gay men*. London: Stonewall, 1996.

MATTOS, M. Z. de; JAEGER, A. A. Bullying e as relações de gênero presentes na escola. Movimento (ESEFID/UFRGS), v. 21, n. 2, p. 349-361, 2015.

MINAYO, M. C. D. S. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MIRANDA, M. H. G.; LIMA, L. S. G. A. A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 28, n. 1, p. 328-348, 2019. doi: 10.14295/momento.v28i1.7847.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Autêntica, 2017.

MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. M. A “in” visibilidade dos temas da sexualidade no ambiente escolar e a formação docente. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 3, n. 24, p. 87-110, 2019. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1399/1021>.

MOREIRA, T. M. M.; VIANA, D. D. S.; QUEIROZ, M. V. O.; JORGE, M. S. B. Conflitos vivenciados pelas adolescentes com a descoberta da gravidez. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 42, p.

312-320, 2008. doi: 10.1590/S0080-62342008000200015.

NARDI, H. C. Youth Subjectivity and Sexuality in the Brazilian Cultural and Social Educational Context. *Journal of Homosexuality*, v. 3, n. 2, p. 67-79, 2006. doi: 10.1300/J367v03n02_14.

OLIVEIRA, D. A. D. O espaço escolar numa perspectiva de gênero. In: DIAS, A. F.; CRUZ, M. H. S. (Org.). *Educação e Igualdade de Gênero*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

OLIVEIRA, R. M. D.; DINIZ, D. Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo. *Educação & Realidade*, v. 39, p. 241-256, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/PnX3KXWJR3HJCvYsf4FwK5c/abstract/?lang=pt&format=html>.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório Mundial sobre a Prevenção da Violência 2014. Núcleo de Estudos da Violência (Trad.) São Paulo: OMS, 2015. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/publicacao/relatorio-mundial-sobre-a-prevencao-da-violencia-2014/>.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision). Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Artmed Editora, 2015.

PINHEIRO, P. S. *World report on violence against children*. General Segment United Nations Human Rights Council Palais des Nations Geneva, 2006.

POLLAK, M. A homossexualidade masculina, ou: a felicidade no gueto. In: *Sexualidades ocidentais*. p. 54-76, 1986.

PRADO, M. A. M.; JUNQUEIRA, R. D. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In: *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. p. 51-72, 2011.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. Preconceitos contra a homossexualidade: a hierarquia da invisibilidade. 2. ed. Coleção Preconceitos, vol. 5. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, V. M. do; MIRANDA RIBEIRO, A. I. Gêneros, sexualidades e educação física escolar: um início de conversa. *Motriz: Revista de Educação Física*, p. 402-413, 2010. doi: 10.5016/1980-6574.2010v16n2p402.

RAMIRO, L.; MATOS, M. G. D. Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Revista de Saúde Pública*, v. 42, p. 684-692, 2008. doi: 10.1590/S0034-89102008005000036.

SALIH, S. *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANTOS, É. S.; LAGE, A. C. Lgbtfobia na escola: implicações da gestão escolar. *Revista Fórum Identidades*, 2018.

SÃO PAULO. Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. *Diversidade sexual e cidadania*

LGBT. São Paulo: SJDC/SP, 2014.

SILVA, J. M. A. D. P.; SALLES, L. M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em Revista*, p. 217-232, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/58prxNcd4bFt6cLF9swktFL/?format=pdf&lang=pt>.

SILVA, J. P. da; BARRETO, N. S. Violência escolar: problematizando a relação entre o bullying e a homofobia. *Revista Fórum Identidades*, v. 3, n. 2, p. 34-51, 2012. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1883>.

SOUZA, R. P. de; FERREIRA, L. L.; PEREIRA, E. L.; CAVALCANTI, R. P. S.; FERREIRA, M. G. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. *Pensar a Prática*, v. 4, p. 149-162, 2001. Disponível em:

<http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2009/03/sintese-teorias-do-curriculo.pdf>.

SOUZA, E. L. de; SILVEIRA, É. L.; DA SILVA, R. A. Será que ele é? Notas para pensar a identidade cultural da (s) homossexualidade (s) na escola. *Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade-Igarapé*, v. 5, n. 2, p. 287-310, 2018.

SOUZA-LOBO, E. A classe operária tem dois sexos. São Paulo: Brasiliense, 1991. Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Classe-operaria-tem-dois-sexos.pdf>.

TORRES, M. A. A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola. Autêntica, 2017.

TRENCHARD, L.; WARREN, H. *Something to tell you*. London Gay Teenage Group; London, 1984.

UNICEF. *Hidden in plain sight: a statistical analysis of violence against children*. New York, 2014.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.5.htm>.