

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

ROSELAINÉ DIAS DA SILVA

**VOZES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A LGBTFOBIA EM UMA
ESCOLA ESTADUAL EM CAMPO GRANDE, MS**

**Campo Grande/MS
2019**

ROSELAINÉ DIAS DA SILVA

**VOZES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A LGBTFOBIA EM UMA
ESCOLA ESTADUAL EM CAMPO GRANDE, MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Profissional em Educação na Unidade Universitária de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de educadores
Orientadora: **Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda**

**Campo Grande/ MS
2019**

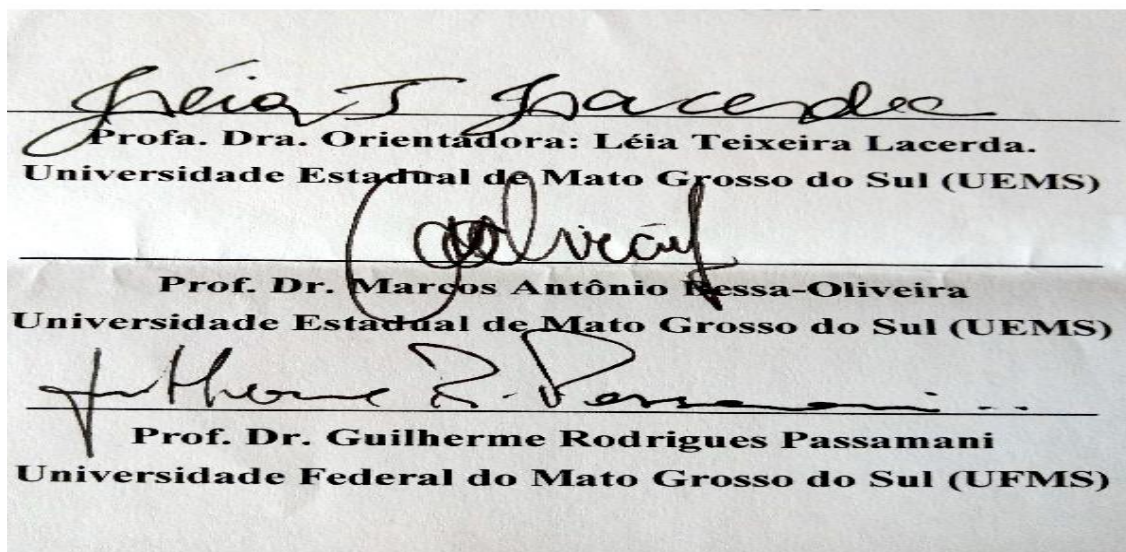
ROSELAINÉ DIAS DA SILVA

**VOZES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A LGBTFOBIA EM UMA
ESCOLA ESTADUAL EM CAMPO GRANDE, MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Profissional em Educação na Unidade Universitária de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, área de concentração Formação de Educadores.

Aprovada em 29/04/2019.

BANCA EXAMINADORA



Scanned by CamScanner

**Campo Grande/ MS
2019**

Aos/às estudantes LGBT e de outras representações
identitárias sexuais que, cotidianamente, resistem com
seus corpos e suas linguagens à norma heterossexual no
espaço da escola.

AGRADECIMENTOS

Ao Meu Pai Ogum e Minha Mãe Iansã por me fazerem “lutar pelo bom combate”.
Ogunhê! Eparrei Oya!

Ao Meu Senhor Exu por cuidar do meu caminho. Por me fazer entender que estou aqui de passagem. Laroî Exu!

A minha Mãe, Nelci Dias da Silva, que me ensinou desde os sete anos que estudar seria a saída para minha vida. Lembro até hoje, quando no período de vestibular da UFRGS, em Porto Alegre/RS, na década de 1970, ela escutava pelo rádio as respostas das questões e anotava porque estudava as provas. A ela devo a memória afetiva que me direcionou aos estudos.

Ao Meu Pai, *in memoriam*, por ter me concedido a benéfico de estudar. Por ter se associado à Biblioteca do Exército para que eu acessasse as obras importantes da literatura mundial e me preparasse para a vida estudantil, deu-me todo o suporte para chegar à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aos Meus Filhos, dois Homens que ajudei instruir nesse Universo, Leônidas da Silva Alves e Pedro Arthur da Silva Alves. Dois sujeitos que aprenderam a respeitar quaisquer pessoas independentes de sua condição social, étnica, sexual, geracional, física ou intelectual. A Eles Meu agradecimento pelo que me ensinam.

Ao Meu Ilê onde me recolhi e recorri em muitos momentos dessa caminhada para me fortalecer e me conectar com o mundo espiritual para prosseguir de cabeça erguida com a força, proteção e o perdão dos Orixás. Assim, agradeço à Minha Mãe de Terreiro, Cenira Almeida, Mãe Tetê, pelos abraços, carinho, sustentação, amparo e ensinamentos.

Aos Meus amigos, Ela Minha Madrinha de Terreiro, Eliane Almeida por tudo, pelo carinho, pelo “ombro” nos momentos mais difíceis desse processo, quando a minha vida parecia sucumbir, Tu estavas ali com o teu companheiro, Adílio, para me dar pouso, acolhimento, escuta e amizade.

À Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, minha orientadora, do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC/ UEMS, que se colocou para partilhar minhas experiências como Militante e inter-relacioná-las às necessidades acadêmicas. Agradeço o cuidado, a escuta, os sorrisos que me aproximaram dessa Grande Mulher que divide seus conhecimentos humildemente nessa Universidade. Conheci duas Mestras na Educação, a primeira foi Minha Professora da primeira série, Marlene, que me ensinou a ler e escrever e está presente nesta dissertação. A segunda está em todos os processos dessa construção, Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, obrigada por aceitar esse desafio, por me acompanhar, ensinar, corrigir e me levar ao crescimento pessoal, profissional e às aprendizagens acadêmicas.

À Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira também integrante do PROFEDUC/UEMS que em suas contribuições no Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Sexualidade me levaram à condição de estruturação da produção de conhecimento nesse estudo.

Ao/as colega/s do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Sexualidade – PROFEDUC/UEMS, Cristiane Lima nas indicações para a pesquisa junto à Plataforma Brasil; Flávio Pezzi pelas trocas, provocações e estímulo ao conhecimento e com todo carinho e gratidão à colega Josinei Vieira Machado que abriu as portas da Escola onde atua como coordenação pedagógica para a realização dessa pesquisa.

Agradeço à Profa. Ms. Roberta de Souza Salgado que me apresentou a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e com seu encantamento pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC/UEMS me instigou a estar nesse lugar.

Agradeço à Escola Estadual de Ensino Médio, em nome da sua direção, Professor Claudio Morinigo que me permitiu acessar os espaços educacionais dessa instituição que possibilitaram os conhecimentos e análises apresentados nessa dissertação.

Com respeito e admiração sou grata aos/às estudantes que partilharam seus pensamentos e vivências em sala de aula durante o processo de sensibilização nas quatro turmas selecionadas que contribuíram com esta pesquisa.

Como mulher, militante, professora e lésbica agradeço ao estudante e às estudantes que colocaram suas vidas à disposição deste estudo, que me concederam a possibilidade dessa escuta, dos seus saberes, do que vivem como sujeitos LGBT no espaço da escola. Muito obrigada!

SILVA, Roselaine Dias da. **Vozes de estudantes do Ensino Médio sobre a LGBTfobia em uma escola estadual em Campo Grande, MS.** 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa desenvolvida junto aos/às estudantes matriculados/as em uma escola estadual de ensino médio em Campo Grande/MS buscou compreender o fenômeno da LGBTfobia, verificando sua existência vivenciada por jovens estudantes lésbicas, gays, bissexuais e pansexuais no espaço escolar. O aporte teórico sobre a temática LGBT, que orientou as análises dos discursos do/as entrevistado/as, pautou-se em estudos gays e lésbicos, e nas pesquisas encontradas na Plataforma CAPES sob o descritor homofobia. Ademais, para delinear um campo investigativo que concebe as sexualidades como construto histórico, cultural e social, buscamos o Construcionismo Social, teoria para a qual a vida das pessoas passa a ser constituída e caracterizada pela representação e/ou vivência das sexualidades. Consideramos, para o estudo, a hipótese de que as representações das identidades sexuais podem atuar como instrumento de resistência política e enfrentamento à LGBTfobia em ambiente escolar. A metodologia seguiu a investigação qualitativa em uma perspectiva pós-crítica do currículo em educação, em que a pesquisa empírica foi realizada em duas etapas, a primeira com 140 estudantes com atividades de sensibilização para a reflexão sobre a temática pesquisada; e a segunda, com entrevistas individuais com roteiro pré-estabelecido. Isso possibilitou a produção de dados relativos às experiências sobre as discriminações e preconceitos vividos por estudantes LGBT e pela jovem pansexual na escola investigada. Os discursos dos/as estudantes revelaram que: i) a heterossexualidade é a referência identitária sexual única para os/as jovens; ii) o currículo escolar mantém a organização binária dentro do sistema de educação; iii) as identidades LGBT e pansexual fazem parte do contexto dessa escola e criam possibilidades de rompimento com o conceito de gênero na construção identitária sexual; e iv) a direção da escola pesquisada e parte de seu corpo docente buscam estratégias pedagógicas para problematizar as questões pertinentes às sexualidades. Os/as jovens estudantes que reconhecem a existência da LGBTfobia afirmaram que a assunção da identidade sexual LGBT é fator de risco. Além disso, as estudantes lésbicas e bissexuais narraram já ter vivenciado ou presenciado situações de LGBTfobia em casa ou na rua.

Palavras-Chave: Sexualidades. Grupo de Jovens. Discriminação Sexual. Intolerância Social. LGBTfobia.

SILVA, Roselaine Dias da. **High school student voices about LGBTphobia at a state school in Campo Grande, MS. 2019.** 141 f. Dissertation (Professional Master in Education) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

ABSTRACT

This research was developed with students enrolled in a state high school in Campo Grande/MS and sought to understand the phenomenon of LGBTphobia, verifying its existence experienced by young lesbian, gay, bisexual and pansexual students in the school space. The theoretical support on the LGBT theme, which guided the analysis of the interviewees' discourse, was based on gay and lesbian studies, gender and research found on the CAPES Platform under the homophobia descriptor. Moreover, to delineate an investigative field that conceives sexualities as a historical, cultural and social construct, we seek Social Constructionism, the theory for which people's lives are constituted and characterized by the representation and/or experience of sexualities. For the study, we considered the hypothesis that the representations of sexual identities can act as an instrument of political resistance and confrontation with LGBTphobia in the school environment. The methodology followed the qualitative investigation in a post-critical perspective of the curriculum in education, and the empirical research was carried out in two stages, the first with 140 students with awareness raising activities for reflection on the researched theme; and the second, with individual interviews with pre-established script. This made it possible to produce data on the experiences of discrimination and prejudice experienced by LGBT students and the young pansexual in the school investigated. The students' speeches revealed that: i) heterosexuality is the unique sexual identity reference for young people; ii) the school curriculum maintains binary organization within the education system; iii) LGBT and pansexual identities are part of the context of this school and create possibilities of breaking with the concept of gender in the construction of sexual identity; and iv) the direction of the researched school and part of its faculty seek pedagogical strategies to problematize the issues pertaining to sexualities. Young students who recognize the existence of LGBTphobia have stated that the assumption of LGBT sexual identity is a risk factor. In addition, lesbian and bisexual students reported that they had experienced or witnessed LGBTphobia situations at home or on the street.

Keywords: Sexualities Group of young people. Sexual discrimination. Social intolerance. LGBTphobia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENTRHO- Centro de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia do Estado do Mato Grosso do Sul
CDH - Comissão de Direitos Humanos
CCJ -Comissão de Constituição e Justiça
CONAE-Conferência Nacional de Educação
CNCD- Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT
LGBT- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis
MS- Mato Grosso do Sul
PEE- Plano Estadual de Educação
PLC - Projeto de Lei Complementares
PNE- Plano Nacional de Educação
TALE- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto do ator.....	54
Figura 2 - Liberdade.....	57
Figura 3 - Dupla Face.....	60
Figura 4 - Projeto Transviados.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Teses e Dissertações com Descritor LGBTfobia.....	120
Quadro 2. Produções de Teses e Dissertações.....	121
Quadro 3. Perfil dos/as Participantes.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Contextualização Teórica.....	15
A cruzada moral no cenário da educação brasileira.....	19
A ação do estado sobre a LGBTfobia.....	27
CAPÍTULO 1 LGBTFOBIA: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	30
1.1 Homofobia.....	34
1.2 LGBTFOBIA na Escola.....	39
1.3 Identidades, Sexualidades e Poder.....	42
1.4 Identidades Sexuais e Resistências no Contexto da Educação.....	44
CAPÍTULO 2. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	49
2.1 Organização da pesquisa de campo.....	50
2.2 A pesquisa em campo.....	51
2.3 As atividades de sensibilização e as discussões sobre a temática.....	53
CAPÍTULO 3. OS DISCURSOS DOS/DAS ESTUDANTES.....	66
Bloco A Qual a percepção dos estudantes sobre os sujeitos LGBT na escola?.....	70
Bloco B Preconceito ou discriminação contra os/as colegas LGBT na escola.....	71
Bloco C A identidade LGBT como forma de enfrentamento à LGBTfobia.....	74
Bloco D A resistência LGBT no contexto da escola.....	77
CAPÍTULO 4 A LGBTFOBIA NA ESCOLA.....	81
4.1 Quem é esse sujeito LGBT?.....	81
4.2 O contexto do preconceito e da discriminação por orientação sexual e/ou identidade de gênero na escola.....	84
4.3 A representação do sujeito LGBT na escola.....	89
4.4. A constituição das identidades LGBT na escola.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE A – Quadro 1. Teses e Dissertações com Descritor LGBTfobia.....	120
APÊNDICE B – Quadro 2. Produções de Teses e Dissertações.....	121
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas.....	123
APÊNDICE D – Entrevista com a coordenação do Centro de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia do Estado do Mato Grosso do Sul	

(CENTRHO)	125
APÊNDICE E –Entrevista realizada com a Funcionária da Área Técnica do Centro de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia do Estado do Mato Grosso do Sul (CENTRHO)	131
APÊNDICE F- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	137
APÊNDICE G- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE	139
ANEXO A – PARECER DA PLATAFORMA BRASIL	141
ANEXO B - MAPA DA HOMOFOBIA NO BRASIL	144
ANEXO C – PERFIL DA HOMOFOBIA NO BRASIL	145
ANEXO D – MAPA DOS ASSASSINATOS DE TRANSEXUAIS NO MUNDO	146
ANEXO E– ASSASSINATO DE LGBT NO BRASIL	147

INTRODUÇÃO

A escolha do tema de pesquisa constitui meus interesses como sujeito político lésbica e acadêmicos que por meio de argumentos teóricos e empíricos refletem meu pensamento sobre a constituição dos sujeitos LGBT. A escuta dos/das jovens nas salas de aula me fez perceber quão elaborada é a estrutura da educação que transmite como função do estado a anulação das expressões das sexualidades em que a heterossexualidade, ainda, ocupa um lugar de primazia. Igualmente é evidente a demonstração de que as bandeiras de lutas de gays, lésbicas, transexuais e travestis no Brasil influenciam a vida de jovens LGBT e a identificação pansexual no contexto da escola. Porque não afirmarmos, também, que influenciaram a escola, pois, o fato de encontrarmos uma instituição escolar predisposta a nossa investigação pode ser uma resposta ao nosso exercício de ser e estar, que ao não pedir licença, impõe-se ao cotidiano social enredando a prática da vida privada e pública, esta que perpassa o campo das sexualidades e de gênero.

Nesse sentido, este trabalho é parte de nossa contribuição a esse "sistema de pensamento que pode servir de instrumento"(RUBIN, 1994, p.195) para as possibilidades de mudanças quanto às alternativas já vivenciadas por jovens no âmbito das sexualidades em contexto escolar.

Em analogia ao que Rubin(1994) inscreve sobre a importância dos trabalhos empíricos para o crescimento dos estudos gays e lésbicos, propomos apresentar informações documentadas pelo/as próprio/as jovens entrevistado/as que vêm carregadas por sua existência lésbica, bi, gay e pansexual que foram analisadas conceitualmente para auxiliar aos/às professores/as que se interessam em qualificar suas intervenções em sala de aula sem exclusão dos/das estudantes que não correspondem ao padrão normativo sexual. Ademais, pretendemos possibilitar a melhora das condições das relações entre os/as jovens no espaço da escola, independente de sua orientação sexual; assim como propiciar um olhar sobre aqueles/as que não vivem a heterossexualidade como referência de sua sexualidade, além de contribuir para a produção de conhecimento sobre a temática da LGBTfobia no campo das sexualidades e da educação no Brasil.

Em entrevista à Butler, a antropóloga Rubin (1994, p. 197) destaca: “[...] sempre que olhamos para alguma coisa já estamos tomando decisões em certo nível sobre o que constitui o que é visível e essas decisões afetam a forma como interpretamos o que vemos. Assim, as buscas teóricas, os argumentos, as análises feitas neste trabalho vêm carregadas do meu movimento de vida como mulher e professora de carreira no âmbito da educação que se articula

com a vivência sexual da lesbianidade e, por isso, sem dúvidas interpreta esse cenário de afirmações ou suposições elencadas a partir da leitura dos/das estudantes que participaram desta pesquisa.

Nessa perspectiva, a trajetória como militante LGBT, a experiência de ver, ter conhecimento e receber informações como Conselheira Nacional e Vice-presidenta do Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT (CNCD/LGBT) sobre as perdas de vidas de lésbicas, gays, transexuais e travestis, os ataques, as perseguições, as ameaças, as injúrias, entre outras formas de agravo, instigaram-me após esse período de movimento institucional pelos direitos LGBT (de 2011 a 2016) a pesquisar a LGBTfobia no Brasil.

O interesse em investigar esse fenômeno na escola se coloca diante da compreensão de que os/as jovens em processo de constituição das sexualidades podem contribuir com seus olhares, suas singularidades e originalidades para o pensamento da população pesquisada no espaço escolar escolhido para a investigação.

Contextualização Teórica

A LGBTfobia neste estudo foi caracterizada no campo da educação para refletir sobre as sexualidades na escola e entender; se ela ocorre e como se apresenta esse fenômeno em ambiente educacional, tendo em vista as vivências das sexualidades dos/as jovens LGBT como instrumento de resistência frente à LGBTfobia quando experienciadas no espaço escolar.

Para essa análise, optamos pelo estudo de Furlani (2005) que, em sua Tese de Doutorado, examinou as sexualidades no campo da educação. Além disso, a procura pela razão pedagógica dessa realidade no universo escolhido foi examinada pelo trânsito desta trama: sexualidade, escola e LGBTfobia por meio dos argumentos da perspectiva pós-crítica do currículo (MOREIRA; SILVA, 1994).

A introdução à temática se dá pela discussão sobre a cruzada moral no cenário da educação brasileira que procura expor o campo moral em que as expressões contrárias à heterossexualidade normativa foram colocadas no domínio institucional o Congresso Nacional, que usou de suas prerrogativas para intervir no campo da educação. Seguimos com a arguição, apresentando o olhar do estado sobre a LGBTfobia que discute a construção do Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (PEE-MS 2014-2024) e a atuação do Centro de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia do Estado do Mato Grosso do Sul (CENTRHO) no estado frente aos relatos feitos por estudantes na escola pesquisada.

A problemática investigativa desta pesquisa visa buscar a compreensão da discriminação e do preconceito vivenciados por jovens em razão da orientação sexual e da identidade de gênero em uma escola de Ensino Médio em Campo Grande, MS. A partir dessa proposta, optamos por uma metodologia que possibilitasse reconhecer em campo a LGBTfobia em uma escola de grande porte da rede pública Estadual, localizada no centro de Campo Grande, com vistas a compreender a condição em que se encontram jovens LGBT nesse espaço escolar na perspectiva de Dayrell (2007, p.1108), que “refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade”.

O referencial teórico utilizado, por seu turno, pauta-se na abordagem qualitativa em educação, a partir de pressupostos da investigação qualitativa, explicada por Bogdan e Biklen (1994, p.132) como “[...] o processo de condução de investigação que reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”. Sob essa óptica, consideram-se as “técnicas de coleta” por meio da pesquisa empírica, que pressupõe a “produção de dados” (DEMO, 1982, p.21-25) como elemento do conhecimento. Nesse sentido, acompanhando as ideias de Demo (1982) neste estudo analisamos a leitura exposta por estudantes sobre a LGBTfobia durante as sensibilizações em sala de aula.

Por esse prisma, usamos como “estratégia dominante” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134) a entrevista individual como instrumento para a coleta dos dados empíricos por meio de um roteiro pré-estabelecido de acordo com procedimentos éticos que regem investigações com seres humanos, conforme aprovação da Plataforma Brasil, de modo a compreender como os/as jovens participantes da pesquisa posicionam-se diante do fenômeno social pesquisado. O estudo foi realizado, a partir da interação desta pesquisadora com o ambiente escolar em encontros com as turmas para a sensibilização sobre a temática investigada e para a organização da coleta dos dados. As entrevistas foram realizadas, conforme Dayrell (2007, p.1111), nos “[...] espaços de sociabilidade que tendem a ocorrer em um fluxo cotidiano, como no intervalo e entre as obrigações”. Esses espaços foram os horários de intervalo entre as aulas, principalmente, o recreio para que os/as estudantes pudessem responder sem o controle imposto em sala de aula.

As análises deste estudo são apresentadas a partir do estado do conhecimento (NÓBREGA- THERRIEN; THERRIEN, 2004) sobre a LGBTfobia no capítulo 1, intitulado “LGBTfobia: a produção de conhecimento no campo da educação”, que apresenta produções acadêmicas, sobre o tema localizadas na Plataforma Sucupira e no banco de dados da CAPES

(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no período de 2013 ao primeiro semestre de 2018, por meio dessas pesquisas, procuramos o conceito da *Homofobia* recorrendo às teses e dissertações que têm esse descritor como objeto de investigação em âmbito educacional. A fim de conceituar essa manifestação que qualifica a violência contra as pessoas LGBT procuramos a contribuição de Borrillo (2010).

Em seguida, passamos a discutir o tema LGBTfobia na Escola que trata do estado da questão (NÓBREGA- THERRIEN; THERRIEN, 2004), pelo qual articulamos o fenômeno pesquisado à produção de conhecimento sobre violência na escola, a partir dos estudos de Abramovay e Rua (2002), cuja pesquisa nas principais capitais brasileiras contextualizando o tema violência, escola e juventude para diagnósticos e recomendações solicitadas pela UNESCO Brasil.

No capítulo 1, estudamos *Identities, Sexualities and Power* por meio do pensamento foucaultiano constituídas nas obras, *A História da Sexualidade. A vontade do saber* (FOUCAULT, 1988) *A Microfísica do Poder* (FOUCAULT, 1998), que revelam que a instância do poder se impõe em discursos expressos por sujeitos que se reproduzem nas instituições. Também nesse item, buscamos aporte em teóricos/as do Construcionismo Social, como Jeffrey Weeks (2000), Gayle Rubin (2003) e Carol Vance (1995) e nos estudos de gênero de Judith Butler (2003).

No item Identidades Sexuais e Resistências no Contexto da Educação, apresentamos a discussão conceitual sobre as identidades sexuais no contexto da educação por meio do estudo de Britzman (1996), com a finalidade de refletirmos sobre como as identidades LGBT podem se constituir ou não no espaço escolar. Refletimos também sobre as identidades em uma perspectiva de confronto e resistência pela concepção de Foucault (1998, p. 143) para abordar a constituição das identidades LGBT em meio ao domínio social da heterossexualidade.

No Capítulo 2, demonstramos o percurso metodológico da pesquisa, revelando o desenvolvimento da investigação. Nele, encontram-se, a organização da pesquisa de campo, a apresentação do projeto de pesquisa à direção e os acordos formados entre a autoridade responsável pela instituição escolar e a pesquisadora. Também apresentamos, nesse capítulo, a descrição das turmas do 1º ano do ensino médio selecionadas para a investigação, as dificuldades iniciais do trabalho, assim como, a sensibilização e as discussões sobre a temática, que promovem o processo de sensibilização sobre a LGBTfobia junto aos/às estudantes em uma etapa de aproximação e aprendizagens. Nessa fase, explicamos também os procedimentos

éticos que envolveram a investigação, como a necessidade de assinatura dos termos de consentimento por parte dos responsáveis e de assentimento, quando cada estudante define participar ou não da pesquisa. Para as análises elencamos estudos que exploram as categorias juventude, violência e escola, interpretados por Abramovay, Castro e Silva (2004).

O Capítulo 3, As Narrativas dos/as Estudantes, apresenta a descrição das entrevistas, desde seu roteiro até sua realização detalhando como ocorreu a troca entre a pesquisadora e o/as estudante/s, desde o aceite para participação, os acordos para a entrevista, até as condições da realização, bem como a forma como se colocaram nesse momento individual da pesquisa, isto é, os diferentes aspectos desse processo em que a transcrição das falas considerou a originalidade das narrativas, preservando a fidedignidade dos registros. Neste capítulo, consta ainda o perfil do/as entrevistado/as e a distribuição das narrativas em blocos conforme o tema especificado, para melhor compreensão do leitor/a sobre os questionamentos feitos.

O bloco A, por exemplo, registra: qual a percepção dos estudantes sobre os sujeitos LGBT na escola? Refere-se à questão nº 3: O que você entende por LGBT? Já o bloco B, Preconceito ou discriminação contra os/as colegas LGBT na escola, apresenta a pergunta nº 6. Você percebe preconceito ou discriminação contra os/as colegas LGBT na escola? E uma indagação implicada a ela: nº 6.1. Como constata esses atos: cochichos, comentários, agressão verbal (xingamentos, palavrões, palavras depreciativas), agressão física, isolamento/exclusão da pessoa? Também congrega a questão nº 16: como você compreende que a escola pode ajudar a minimizar os preconceitos ou a discriminação sofrida por estudantes LGBT?

Já o bloco C, A identidade LGBT como forma de enfrentamento à LGBTfobia traz a questão nº 9: O que você entende por identidade de gênero?; a nº 12: na sua opinião, assumir a orientação sexual e/ou a identidade de gênero na escola ajuda a diminuir preconceitos ou discriminação? A nº 13: você entende que os/as colegas LGBT que se assumem são mais respeitados ou não? Por quê?; e a nº 17: há algo que não foi perguntado nesta entrevista que você gostaria de registrar?

O bloco D, A resistência LGBT no contexto da escola, por sua vez, encerra esse capítulo com a pergunta nº14: como você percebe a representação do sujeito gay, lésbica, bissexual, transexual ou travesti no contexto da escolar? E os adendos: 14. b1). Você se sente respeitado/a como pessoa LGBT na escola pelos/as colegas? b2) E por professores/as? E a questão nº15: você sofre ou já sofreu preconceito ou discriminação na escola? E a indagação sobre as ações, no caso de resposta afirmativa: a) O que acontece ou já aconteceu? b). Você relatou para o/a professor/a? Assim, essa questão fecha a seção.

No Capítulo 4, *A LGBTfobia na escola*, problematizamos a caracterização dessa violência em âmbito escolar, a partir das análises das falas do/as estudante/es participantes das entrevistas individuais para compreender teoricamente a complexidade desse fenômeno no campo da educação, com base nos referenciais teóricos apresentados no Capítulo 1.

Foram feitas análises por blocos de questionamento, conforme o roteiro. No item 4.1. Quem é esse sujeito LGBT? Foi analisada a percepção que o/as estudante/s têm sobre si e sobre os/as outros/as LGBT da escola, firmadas no bloco A. Nessa contextualização, além dos conceitos expostos, a noção de comunidade se revela e é interpretada pelos argumentos de Louro (2001) e Meccia (2011). Na subdivisão 4.2 O contexto do preconceito e da discriminação por orientação sexual e/ou identidade de gênero na escola, foram exploradas pelo olhar do/as entrevistado/as às interrogações reunidas no bloco B.

Já o ponto 4.3, A representação do sujeito LGBT na escola agrega as questões do bloco C.A última seção, 4.4. A Constituição das Identidades LGBT na Escola exprime as considerações das entrevistas do bloco D que foram feitas exclusivamente ao/às participante/s LGBT e à entrevistada nº 8, que trouxe a possibilidade de estar se constituindo como pansexual – fala que exigiu explorar essa concepção de identificação sexual a partir de contribuições de Palma e Padilha (2017) e de Medeiros e Barbosa (2015).

Nas considerações finais sobre o processo investigativo, apresentamos reflexões sobre a escuta e a apreensão dos momentos de sensibilização em sala de aula e absorção dos discursos por meio das entrevistas individuais, retratando o que os/as jovens estudantes participantes da pesquisa pensam sobre a temática LGBTfobia em ambiente escolar, independente da orientação sexual, descrevendo as narrativas sobre esse fenômeno possivelmente vivenciado por ele/elas no espaço da escola.

A cruzada moral no cenário da educação brasileira

Os dados apresentados nos Relatórios sobre Violência Homofóbica no Brasil (BRASIL, 2011; 2012) retratam os estados com características de cultura homofóbica no país, entre eles, Mato Grosso do Sul. Esses dados se transversalizam ao debate em torno do artigo 2º do Plano Nacional de Educação (PNE): *superção das desigualdades educacionais*, inciso III, em que os termos orientação sexual e identidade de gênero foram substituídos pela proposição: a “erradicação de todas as formas de discriminação” articulada no texto de votação do PNE no Congresso Nacional (Brasil, 2014, p. 23). Segundo as análises de Gomes, Albuquerque e

Albuquerque (2016, p. 02) sobre o PNE (2014-2024), foi suprimido um trecho importante que: “[...] dizia que as escolas deveriam promover a igualdade de gênero, raça e orientação sexual”.

A barreira articulada pelos setores conservadores do Brasil contra as expressões de gênero e de orientação sexual no conjunto do documento (PNE, 2014-2024) aprovado em 2014, traduz-se na ideologia aplicada pelos institutos educacionais (MOREIRA; SILVA, 1994), defendida e perpetrada no país pelas lideranças políticas do Congresso Nacional reconhecidas como bancada da “bíblia, do boi e da bala” (DIPP, 2018). Essa articulação deflagrou, nesse período, um processo público de contrariedade às populações que vivem diferentemente da norma do homem branco, heterossexual e cristão.

Ao longo desse processo político, há o agravamento da violência contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no país. Os dados registrados pela Transgender Europe, organização internacional, que fez o levantamento das mortes por assassinato de transexuais no mundo entre 2008 e 2016, por exemplo, colocam o Brasil no mapa dos países que mais matam essa população no planeta (TGEU, 2016). O site nacional *A homofobia mata*, por sua vez, apresentou os dez estados mais perigosos para a população LGBT, entre eles, Mato Grosso.

Também uma matéria veiculada em 2017 pelo G1, site de notícias nacional, apresentou o quadro de assassinatos em 2016, em que Mato Grosso do Sul aparece com 12 mortes registradas (notificações oficiais), fato que o colocou entre os dez estados que mais matou LGBT no país (GLOBO, 2017).

Somada a esses dados, a matéria *Educação sem homofobia, um olhar para a diversidade* (LUCON, 2016) apresenta o mapa da leitura das violações por estado contra a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais entre 2011 a 2013, conforme dados dos Relatórios sobre Violência Homofóbica no Brasil (BRASIL, 2011; 2012). Ela mostrou Mato Grosso do Sul entre os três estados com maior número de denúncias registradas, nesse período, no Disque 100 (Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos). Os registros citados demonstram parte do que se configurou no Brasil desde a votação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, quando a agenda conservadora no país se apresentou de forma organizada e institucionalizada nas câmaras municipais, nas assembleias legislativas e no Distrito Federal, encerrando-se com uma votação no Congresso Nacional que, por meio das bancadas conservadoras já citadas, representadas pelo trinômio “bala, boi e bíblia” (DIPP, 2018) – chamadas assim pelo compromisso que têm com os grupos que as sustentam politicamente no país – conduziu à denominada “cruzada moral” (BALIEIRO; DUQUE, 2017, p. 278) junto com

outros/as seguidores/as que colocaram a pauta da “ideologia de gênero” como risco aos/às estudantes no Sistema Nacional de Educação.

No entendimento de Balieiro e Duque (2017, p. 278), houve uma “cruzada moral” para sustentar a ideia da “ideologia de gênero”, gerida não somente por cristãos, mas também por outros setores, como políticos e mídias, representados por youtubers em seus argumentos como “empreendedores morais” (BALIEIRO; DUQUE, 2017, p. 286) dessa pauta. Para Balieiro e Duque (2017, p. 282), esses atores, unidos às representações “políticas, religiosas e intelectuais formaram uma rede de oposição às políticas voltadas às questões de gênero” que se visibilizou no Brasil por meio da “expressão ideologia de gênero”.

Esses pesquisadores acrescentam que houve um “primeiro momento dessa cruzada moral” que se centrou em questões das sexualidades e um segundo que “foi focado mais no gênero” (BALIEIRO; DUQUE, 2017, p. 294), oriundas durante os debates para a constituição dos Planos Municipais e Estaduais de Educação que culminariam com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). A “expressão ideologia de gênero” foi promovida organizadamente a partir da tentativa do Ministério da Educação, em 2004, de lançar pelo Programa Brasil Sem Homofobia, o chamado kit gay (BALIEIRO; DUQUE, 2017, p. 286).

Diante da conjuntura analisada por Balieiro e Duque (2017), o documento da Câmara dos Deputados (Brasil, 2014, p. 09) que traz a leitura sobre o processo de aprovação do PNE desde a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, registra que a manutenção do termo “gênero, orientação sexual e identidade de gênero foi a mais ruidosa polêmica” (BRASIL, 2014, p. 23) do Plano Nacional de Educação (2014-2024) no legislativo brasileiro. Definido pelo Art. 214 da Constituição Federal (Brasil, 1988), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) foi alterado pela Emenda Constitucional EC nº 59/2009 (BRASIL, 2009). De acordo com o documento publicado pela Câmara dos Deputados, o PNE (2014-2024) tem como função:

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 2014, p. 09).

Assim, desde a alteração da referida Emenda Constitucional, o Plano Nacional de Educação passou a estabelecer metas e diretrizes para o período decenal, 2014 - 2024, tendo sido aprovado como consta na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que em seu artigo 2º delibera sobre 10 diretrizes (Brasil, 2014, p. 23), entre elas:

- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Nesse panorama, o inciso III do artigo 2º do Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi alvo da perseguição das representações sociais que se colocaram no país como defensoras da família e da sociedade cristã (FURLANI, 2016). Assim, o discurso do que foi considerado por Balieiro e Duque (2017 p. 294) como “pânico moral” em relação à ideologia de gênero serviu para demarcar a visão conservadora e moralista das bancadas legislativas no país, em todas as esferas¹. Esses fatos constituídos por políticos, religiosos e pelas mídias, organizaram uma narrativa para combater o avanço das políticas de gênero no Brasil, o que foi determinante para a elaboração de um discurso que gerou “medos e temores” sociais em relação às mudanças nos padrões morais da sociedade, como a “destruição da família, ameaça às crianças e à sociedade” (BALIEIRO; DUQUE, 2017, p.300).

Corroborando as reflexões de Balieiro e Duque (2017), em relação aos empreendedores morais, Miskolci (2007, p. 113), assegura que esses/as articuladores/as, “[...] ao invés de propor a criminalização e o aprisionamento tendem a sugerir medidas educacionais, de prevenção e regulamentação legal”. Essa afirmação admitiu aspectos implicados durante esse estudo que concerne ao Projeto de Lei nº.867/2015 – Escola Sem Partido (BRASIL,2015) – e Lei nº 7.180/2014 (BRASIL, 2014), além dos demais Projetos de Leis Complementares que versam sobre a temática *ideologia de gênero*. Assim como, o Plano Nacional de Educação e, até o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Acompanhando as relevantes contribuições de Miskolci (2007, p. 114):

Os pânicos morais são fenômenos antigos, mas se sucedem com enorme rapidez na sociedade contemporânea, na qual a moralidade não é mais redutível a um conjunto de regras simples pronunciado por líderes religiosos ou políticos. Vivemos em um período em que é preciso debater e renegociar a toda hora os limites morais da coletividade. Nos momentos de renegociar esses limites, aumenta a preocupação com

¹ Nas palavras de Miskolci (2007, p. 102), "pânicos morais, são aqueles que emergem a partir do medo social com relação às mudanças, especialmente as que os setores percebidos como repentinas e, talvez por isso mesmo, ameaçadoras".

certo tipo de comportamento, ao que se segue maior hostilidade com relação a ele até se chegar a um consenso sobre um grupo ou categoria social.

Quanto a essa questão, a pesquisadora da temática na área da educação, Jimena Furlani (2016), em entrevista à Agência Pública, destaca que a ideologia de gênero foi “um termo usado em 1998, em uma Conferência Episcopal da Igreja Católica realizada no Peru, cujo tema foi *A ideologia de gênero – seus perigos e alcances*” (FURLANI, 2016, p. 02). A entrevistada argumenta que, a partir desse evento, cria-se uma “[...]retórica que afirma haver uma conspiração mundial entre ONU, União Europeia, governos de esquerda, movimentos feministas e LGBT para destruir a família, mas que, em última análise, objetiva, sim, propagar um pânico social[...]” (FURLANI, 2016p. 02). Para Furlani (2016) a ideologia de gênero retratada pelas camadas sociais conservadoras no Brasil é:

[...] contra os estudos de gênero, e contra todas as políticas públicas voltadas para as mulheres e a população LGBT, sobretudo nas questões relacionadas aos chamados novos direitos humanos, por exemplo, no uso do nome social, no direito à identidade de gênero, na livre orientação sexual (FURLANI, 2016).

Miskolci (2007), contribuindo para essa discussão, articula historicamente fatos científicos, médicos e acadêmicos que demarcam os estigmas que, segundo ele, “[...]marcaram a identidade homossexual: sexualidade, loucura e crime” (MISKOLCI, 2007, p. 105). Reportando esses adjetivos como potenciais para a ideia criada socialmente a partir dos mecanismos legais e do saber (FOUCAULT, 1998) que estigmatizaram a população LGBT, Miskolci (2007) nos ajuda a compreender que a aversão social a qual a população LGBT vem sendo submetida é um processo histórico que toma proporções diversas em tempos distintos. O autor acrescenta que na “[...]década de 1980, com o surgimento da AIDS, o problema da epidemia reavivou antigos pânicos sexuais”(MISKOLCI,2007, p. 105).

Para essa classe conservadora, os “[...]valores da ideologia judaico-cristã” (FURLANI, 2016, p. 03) estariam sendo ameaçados devido ao avanço das garantias de direitos da população LGBT no Brasil, como a adoção por casais do mesmo sexo, o casamento entre pessoas do mesmo sexo e agenda das mulheres quanto ao aborto legal, assim como a mudança cultural nas famílias advindas dessas novas concepções. Na perspectiva de Furlani (2016) e dos pesquisadores Balieiro e Duque (2017), a ação articulada da propagação do discurso conservador foi adotada também por representações sociais no país em que se incluem os/as religiosos/as.

“O estudo de pânicos morais permite compreender como preocupações e temores de um dado momento histórico expressam lutas de poder entre grupos sociais, valores e normas, pois pânicos morais nunca são espontâneos. Eles são produto da catalisação de temores já existentes na coletividade” (MISKOLCI, 2007, p. 114-115).

Nesse cenário orquestrado pela bancada do Congresso Nacional da “bíblia, do boi e da bala” (DIPP, 2018), vimos a Câmara dos Deputados derrubar quaisquer propostas que vislumbrassem a compreensão das sexualidades em âmbito educacional. Em matérias veiculadas no mês de dezembro de 2017, o jornal *El País* (ALESSI, 2017) descreveu que esses deputados representaram uma onda moralista e deflagraram as ações incisivas desse segmento conservador na Câmara dos Deputados contra as Mulheres e a população LGBT. A reportagem *Os parlamentares religiosos tendem a ser mais conservadores do que a população evangélica*, assinala que esses parlamentares “[...]conseguiram avançar em propostas mais conservadoras, como a retirada da palavra gênero no Plano Nacional de Educação; realizaram audiências e comissões para tentar barrar qualquer direito da comunidade LGBT e das mulheres” (MACHADO, 2017, p. 01).

De acordo com Machado (2017), professora especialista em sociologia da religião, em entrevista concedida ao mesmo jornal “[...]as vitórias dos religiosos no campo moral se devem a alianças feitas com parlamentares católicos e espíritas”, [assim como] o conservadorismo moral que tem dentro do Congresso Nacional se deve às articulações de diversos grupos religiosos” (MACHADO, 2017, p.02). A entrevistada aponta também que os evangélicos congressistas são lideranças religiosas que têm status hierárquico em suas representações e, por isso, visibilizaram-se com mais força no legislativo brasileiro (MACHADO, 2017). Ela assegura que a Frente Parlamentar Evangélica que tem 199 assinaturas e foi instituída em novembro de 2015, também foi apoiada por católicos, assim como, a Frente Parlamentar Católica recebeu adesão de evangélicos (BRASIL, 2015). Vale ressaltar que essas organizações são constituídas em sua grande maioria por homens heterossexuais – construto sociocultural dos sujeitos que as constituem – que inferem sobre os direitos de outros sujeitos que não correspondem à sexualidade normativa. Tendo em vista essa realidade, entende-se porque barraram pautas e assim prejudicaram demandas do movimento feminista e LGBT no Congresso Nacional.

Em suas contundentes observações, Furlani (2016) se refere às intenções eleitoreiras em que se coloca esse debate. Quanto a esse aspecto, Balieiro e Duque (2017, p. 295) destacam que, devido aos interesses eleitorais, entre 2010 e 2012, na disputa para Presidência da

República – que resultou na eleição da Presidenta Dilma Rousseff – e para a Prefeitura de São Paulo de Fernando Haddad como Prefeito – volta à cena política o debate sobre o kit gay estabelecido por meio do “pânico moral”, que, de acordo com Miskolci (2007, p. 114) “[...] fica plenamente caracterizado quando a preocupação aumenta em desproporção ao perigo real e gera reações coletivas também desproporcionais”.

É importante observar que os estudos de Furlani (2016), Balieiro e Duque (2017) e Machado (2017), assim como, as contribuições de Miskolci (2007), mostram-se pertinentes diante do cenário eleitoral também de 2018, em que “a cruzada moral” volta com mais força, fomentando o discurso de “proteção às crianças” (BALIEIRO; DUQUE, 2017, p. 296), haja vista o embate ideológico deflagrado no segundo turno da eleição para a Presidência da República no Brasil. Nesse pleito, o representante da defesa da moral tradicional ocidental (RUBIN, 2003), candidato da extrema direita, retoma a narrativa conservadora com muita propriedade, que passa a ser verbalizada pelo discurso contundente contra determinados segmentos da população, como mulheres, negros/as, nordestinos/as, indígenas, pobres, população LGBT (ALESSI, 2017) e, possivelmente, pessoas com deficiência. O candidato retoma, inclusive, o discurso sobre o “kit gay” (BALIEIRO; DUQUE, 2017, p. 295) para desgastar seu oponente.

Também o Projeto de Lei (PL) nº 7.180/2014 (BRASIL, 2014) volta ao cenário nacional, após a eleição do candidato conservador da extrema direita no Brasil. Ainda sem a assunção ao cargo, seus/suas apoiadores/as no legislativo apresentaram a apreciação desse projeto na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, em sessão do dia de 13 de novembro de 2018. É importante ressaltar que essa Comissão foi instalada em julho do mesmo ano e, desde então, seu relator incorporou ao parecer todos os projetos de lei apensados ao referido PL, como de nº 867/2015 – Escola Sem Partido, que foi suspenso devido ao início da ordem do dia².

Na ocasião, foi designada uma comissão especial com o propósito de ouvir o parecer do relator para prosseguir com os trâmites necessários para a apresentação da pauta em Plenário, mas deputados e deputadas “[...]da oposição apresentaram diversas questões de ordem e conseguiram adiar a discussão” (BRASIL, 2018). É imprescindível destacar que essa corrida parlamentar para votação na Comissão do PL nº. 7.180/2014 (BRASIL, 2014) se apresenta no

²Fase da sessão plenária destinada à discussão e votação de projetos no Plenário do Congresso. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/565461-REUNIAO-DA-COMISSAO-QUE-ANALISA-PROJETO-DA-ESCOLA-SEM-PARTIDO-E-SUSPENSA.html>>. Acesso em 15 jan 2019.

momento de uma eleição, em que há uma comum correlação de forças político-ideológicas distintas. Por um lado, a representação institucionalizada da direita conservadora no Brasil que fez jus à relação moralidade e elegibilidade, como aponta Furlani (2016) e se projetou no país. Por outro lado, a oposição caracterizada pelo PSOL e pelo Partido dos Trabalhadores, que juntos têm a maior bancada da história da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2018). Com base em uma estratégia de ação também empregada durante o processo eleitoral, “[...] a força política do pânico moral” (SANTOS, 2018, p. 01) segue seu curso, demonstrando que essa cruzada foi pensada e articulada para atravessar o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que alcançou sua vitória ao não constar em seu conjunto de diretrizes aprovadas os termos gênero e orientação sexual.

Em relação à proposta do Projeto de Lei nº 7.180/2014 (BRASIL, 2014), foi apensado o PL nº 867/2015 –Escola Sem Partido – ela impede que professores/as de escolas públicas e privadas da Educação Básica no país apresentem pedagogicamente os conceitos dos “estudos de gênero” (FURLANI, 2016), em seu exercício da função. Podemos constatar, acompanhando as ideias de Balieiro e Duque (2017, p. 281) que “[...] a cruzada moral com alguns traços de pânico moral cujas consequências futuras ainda são desconhecidas” teve o firme intuito de combater a visibilidade das políticas para a população LGBT, para as Mulheres e pelo reordenamento das configurações familiares. Após quatro anos de investida, o Projeto de Lei nº 7.180/2014 (BRASIL, 2014), que atravessou o impeachment da Presidenta Dilma, perpassou um governo não reconhecido pelo movimento social progressista no Brasil que retoma a cena política do país em 2018, quando proposições que reforçam e marcam o conservadorismo moral, social, político, religioso e comportamental voltam de maneira exponencial para o espaço legislativo nacional.

Diante dessa conjuntura, ao confrontar as pautas LGBT, “[...] nossa sociedade renegocia padrões normativos e práticas sexuais na moeda do controle social” como certificou Miskolci (2007, p. 101). Tal ponto de vista é presenciado no Brasil no processo de articulação do Congresso Nacional quando da votação da homofobia como crime pelo Supremo Tribunal Federal, aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado aprovou em 22 de maio de 2019, a partir do Projeto de Lei nº 672/ 2019 (BRASIL, 2019) que inclui na Lei do Racismo crimes de discriminação por orientação sexual ou de identidade de gênero desde que as manifestações de afeto não aconteçam em templos religiosos (FERNANDES, 2019).

De forma análoga, a Comissão de Direitos Humanos (CDH) da Câmara dos Deputados em votação simbólica (sem a contagem de votos) aprovou um substitutivo do relator do

PL7.582/2014, que deixou de ser o Deputado Carlos Veras (PT-PE), e passou a ser a Deputada Maria do Rosário (PT-RS)), uma vez que a proposta tramitava desde o ano proposto sem apreciação.

Entretanto, somente foi admitida após a exclusão do texto da punição quando da “manifestação de crença em locais de culto religioso, salvo quando houver incitação à violência” (BRASIL, 2014-2019). Há de se considerar (pela nossa experiência militante) que o texto do Projeto de Lei da Deputada não será mantido em plenário, não havendo assim nem previsão do período em que será examinado pela Câmara.

A ação do estado sobre a LGBTfobia

Diante dessa conjuntura, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS 2014-2024), por meio da Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, foi aprovado, apresentando 10 diretrizes e mantendo as deliberações das instâncias de participação. No que se refere o inciso III do artigo 2º do PNE (2014-2024), o PEE-MS (2014-2024) garante na meta 7, que estabelece as diretrizes pedagógicas do item 7.33 – gênero e orientação sexual, estas que aparecem em destaque no que se refere políticas de prevenção e combate à violência nas escolas,

[...] implantar e desenvolver, até o segundo ano de vigência do PEE-MS, políticas de prevenção e combate à violência nas escolas, com capacitação dos profissionais da educação para atuarem em ações preventivas junto aos (às) estudantes na detecção das causas como: violência doméstica e sexual, questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, para a adoção das providências adequadas, promovendo e garantindo a cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 23).

Não obstante os conflitos de interesses nessa região do país, as inclusões nas diretrizes pedagógicas dos itens 7.33, 7.34 e 7.35, que remetem ao inciso III do artigo 2º do Plano Nacional de Educação (2014-2024), foram aprovadas e publicadas como consta na Lei nº 4.811, de 28 de dezembro de 2015, sancionada pelo Governador em exercício e publicada no Diário Oficial nº 9.074, de 29 de dezembro de 2015.

A Lei nº 4.811/2015 incumbiu o Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (PEE-MS 2014-2024), de promover reflexões referentes aos “[...]direitos humanos em sua interface com as questões étnico-raciais, geracionais, situação das pessoas com deficiência, na vigência do PEE-MS”(MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 23). Os itens 7.34 e 7.35, por exemplo, tratam da promoção e da garantia da formação continuada dos profissionais da

educação e da elaboração e distribuição de material didático para educadores (as), estudantes pais e/ou responsáveis esse como compromisso didático-pedagógico.

Diante da classificação, as unidades da federação, que mais cometem violência contra população LGBT (BRASIL, 2012), como já mencionado, encontra-se Mato Grosso do Sul. No entanto, o estado garantiu os conceitos de gênero e orientação sexual que transversa lizam os direitos humanos no Plano Estadual de Educação (PEE-MS 2014-2024), ao aprovar as diretrizes pedagógicas da meta 7 (PEE-MS 2014-2024), que rege gênero, questões étnico-raciais e orientação sexual, contrariando a vertente política conservadora que se instalou no país (FURLANI, 2016).

Esse movimento articulado entre o ato legislativo e a ação governamental pressupõe um olhar do estado sobre a LGBTfobia. Nesse sentido, para além do aporte legal instituído, como já referido, examinamos as informações prestadas por meio de entrevistas, conforme apêndice D, realizada com a coordenação e o corpo técnico do Centro de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia do Estado do Mato Grosso do Sul (CENTRHO).

A finalidade da inclusão dessa entrevista nesta pesquisa foi destacar como profissionais que atuam junto às demandas da LGBTfobia no estado percebem esse fenômeno no espaço escolar, além de investigar se existem, de fato, ocorrências dessa violência em ambiente educacional e como são tratadas pelo estado. Por esse prisma, os aspectos considerados pela coordenação apontaram Campo Grande como uma cidade com características LGBTfóbica, mas com o entendimento de que não há caracterização do ódio e do desejo de matar, e sim um conjunto de atos que transitam pela violência simbólica, pela agressão verbal e pela agressão física, que demonstram a discriminação e o preconceito contra a população LGBT. A coordenadora do CENTRHO afirmou que a agressão verbal é uma característica da LGBTfobia na cidade.

A coordenadora do CENTRHO registra que a cidade de Campo Grande é bastante preconceituosa em relação às pessoas trans. Ela entende que, quanto às lésbicas, bissexuais e gays, esse preconceito “não é assim tão declarado”. No entanto, no caso das transexuais, há falta de inclusão em escolas, universidades, comércio e trabalho na cidade, tendo em vista que não se vê esse público em espaços sociais diversos.

Em relação a essa questão, a coordenadora constatou que “não se tem conhecimento porque não aparece no boletim de ocorrência” (CENTRHO, 2018). Para ela, “a gente sempre faz uma leitura de que, muitas pessoas que sofrem a violência física, principalmente, se ela é

lésbica, bi ou gay, não aparece no boletim de ocorrência”. No caso das lésbicas e bissexuais, a coordenadora mencionou até a evidência de abusos sexuais, conhecidos como estupro corretivos, mas afirma que, por falta de registro policial, não podem ser caracterizados como atos de violência específica. A agente pública indica ainda que a institucionalização da orientação sexual e da identidade de gênero nos boletins de ocorrências policiais poderia contribuir para a visibilidade desse tipo de violência, principalmente, contra lésbicas, bissexuais e gays, pois segundo suas afirmações, as trans, apenas ao serem mortas ou espancadas, aparecem nesses registros.

A preocupação manifestada pela coordenação em relação à falta de dados policiais se mostra na história do Movimento LGBT brasileiro como uma das pautas de lutas que culminou, em 2016, com a proposição do eixo III, Segurança Pública e Sistema de Justiça na Promoção e Defesa dos Direitos Humanos da População LGBT, durante a 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Essa proposição possibilitou, conforme Relatório da Conferência (BRASIL, 2016), a inclusão de orientação sexual e identidade de gênero nos boletins de ocorrências policiais do país.

A entrevistada acrescentou ser difícil a comprovação dos atos por LGBTfobia porque, em geral, a pessoa agredida não se identifica como LGBT na ocorrência policial, ausência que dificulta a execução de políticas públicas específicas. Ela assegura que, após o levantamento do censo que vem sendo realizado no estado de Mato Grosso do Sul, esse panorama será alterado. Dessa perspectiva, os dados e informações aqui contextualizados indicam a cruzada legislativa, inserida no PNE (2014- 2024), impedir a compreensão de conceitos que podem facilitar o convívio e a percepção de um mundo plural para crianças, adolescentes e jovens inseridos no sistema nacional de educação.

Nesse cenário, a falta de instituto legal que ampare a ação do estado frente às situações de violência contra a população LGBT justificam uma pesquisa sobre a LGBTfobia em âmbito escolar no Mato Grosso do Sul. Este estudo, pois, pode auxiliar a compreensão do processo ideológico e suas tramas incorporadas ao complexo fenômeno da LGBTfobia no Brasil.

CAPÍTULO 1 - LGBTFOBIA: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

O percurso teórico apresentado foi definido com a finalidade de compreender o fenômeno da LGBTfobia caracterizado pela violação das expressões das sexualidades da população LGBT, muitas vezes, exteriorizada por meio de atos, sejam eles simbólicos ou explícitos, sejam os que se configuram em ações violentas que são sua marca no Brasil (MACIEL, 2015).

A LGBTfobia é apresentada neste estudo como implicação de relações de poder (FOUCAULT, 1998) em ambiente escolar em um cenário social que impõe a heterossexualidade como padrão de referência. Além disso, percebe-se de que forma as representações das identidades sexuais podem ser usadas como resistência e instrumento político de enfrentamento à LGBTfobia por jovens do ensino médio. Nesse sentido, a compreensão do processo de constituição das identidades LGBT, tornou-se análise significativa neste estudo.

O uso do termo LGBTfobia garante a visibilidade das especificidades dessa população conforme deliberação da III Conferência Nacional LGBT (BRASIL, 2016). Por essa vertente, quanto às produções acadêmicas, buscamos estudos que versassem sobre o descritor “LGBTfobia” no banco de teses de doutorado e dissertações de mestrado da CAPES. O último acesso a esse banco foi feito em 15 de maio de 2018, quando constavam, cinco estudos sobre a temática. Eles se referem aos anos de 2014, 2016 e 2017 e estão elencados no quadro 1, na sequência deste texto. Entre essas pesquisas há somente uma na área da Educação.

Organizamos o aporte teórico junto às obras de Foucault, como *A História da Sexualidade. A vontade do saber*, (1988), em que o filósofo apresenta a sexualidade como “dispositivo de poder” que regula e monitora o exercício das sexualidades; e *A Microfísica do Poder* (1998), quando o autor identifica os discursos como estratégia do poder que cria as “verdades ditas” e organizadas pela estrutura institucional. Estudamos, também, *A ordem do discurso*, pela qual Foucault (1971, p. 140) articula a sexualidade como dispositivo especificamente discursivo e estrategicamente dominante, além da epistemologia propagada em *A Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2008) que conceitua as etapas da ação discursiva, colocando-a como produtora de saberes manifestos pelo sujeito que discursa.

Desse modo, a orientação sexual e as identidades de gênero são analisadas como contraposição à norma heterossexual a partir dos referenciais dos/as estudiosos/as do obstrucionismo social, que consideram a sexualidade como intersecção histórica na vida dos

sujeitos como destaca Vance (1995). Para essa sustentação teórica, buscamos apoio nos trabalhos de Rubin (2003), que apresentou, no campo das sexualidades, a exclusão das representações não heterossexuais na sociedade moderna, e Jeffrey Weeks (2000, p.29-32), que contextualiza essa vertente teórica, colocando a sexualidade “como um fenômeno social e histórico”.

A partir desse aporte, trabalhamos com argumentos teóricos acerca dos estudos de gênero desenvolvidos por Judith Butler (2003) para compreender os processos de exclusão advindos da heterossexualidade instituída na sociedade brasileira como norma e regulamento, bem como, dos estudos gays e lésbicos do referencial produzido por Britzman (1996) no artigo em que dialoga sobre *O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo*.

Ao considerar como sujeitos desta pesquisa jovens matriculados/as em uma escola de Ensino Médio em Campo Grande/MS, elencamos os estudos sobre a categoria juventude com base nas contribuições de Dayrell (2007), que articula as concepções de escola, juventudes³ e socialização. No tocante à relação dessa categoria de análise e o espaço institucional, aqui compreendido como escola, as referências teóricas partem dos estudos de Abramovay et al (2002); Abramovay e Castro (2003); Abramovay, Castro e Silva (2004); Abramovay (2005) e Abramovay et al (2016), que têm se voltado para a investigação e conhecimento dessa população no contexto da educação brasileira. Para tanto, produzem relatórios e diagnósticos sob o amparo institucional da UNESCO, relatando em suas pesquisas como a juventude brasileira se coloca frente a atos de preconceito, discriminação e violência no espaço escolar.

Ademais, diante da dificuldade em identificar trabalhos acadêmicos com referência ao conceito da LGBTfobia no campo de estudos da educação, optamos também pela busca de teses e dissertações que apresentaram como objetivo de pesquisa, a homofobia, conceito mais divulgado no país, especialmente quando esse descritor estava expresso no título. O recorte temporal considerado para as buscas na Plataforma Sucupira abrangeu o período de 2013 até maio de 2018.

Localizamos, assim, 336 trabalhos, entre teses e dissertações, que apresentaram a homofobia como objeto de estudo. Contudo, ao filtrar a pesquisa por meio da área de conhecimento, avaliação, concentração e programa de pós-graduação em educação esse montante foi reduzido, significativamente, passando a 19 dissertações, 12 delas com o descritor

³ O substantivo se encontra no plural, conforme descrição do autor.

“homofobia” no título. Dada à relevância do tema exposto, foram consideradas, por esse estudo 06 dentre as 12 pesquisas, dissertações que relacionaram as categorias, estudantes, juventude, homofobia e educação em suas análises. O que resultou em 06 apreciadas nesse projeto de pesquisa. As demais (10 pesquisas que compõem o montante inicial, de 22 trabalhos pesquisados) que trataram parcialmente sobre o assunto, constam no quadro 2 (APÊNDICE, B).

Entre as teses de doutorado que trazem o mesmo descritor “homofobia”, foram localizadas seis pesquisas no banco de dados da CAPES, no período citado. Entretanto, somente duas apresentam o descritor “homofobia” em seu título, como demonstra o quadro 2 (Produções de teses e dissertações), apêndice deste estudo. Todavia, somente uma foi defendida em um programa de pós-graduação em educação: *Discursos científicos sobre a homofobia no processo de escolarização: enunciados e problematizações* (ROSA, 2016), que apresenta discursos científicos sobre a temática da homofobia. O pesquisador buscou compreendê-la e problematizá-la na educação escolarizada. Em tese de doutorado na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, em 2016.

No que refere ao descritor “LGBTfobia”, o único estudo encontrado em programas de pós graduação em educação é vinculado à dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Pernambuco por Marcio da Silva Lima em 2016, intitulada *Políticas de Educação que Tratam de Gênero e Sexualidades na América Latina: um estudo sobre Brasil e Uruguai*, que traz as medidas adotadas por esses países para o enfrentamento à LGBTfobia por meio da elaboração de políticas em Educação que visem assegurar o direito ao respeito às diversas identidades LGBT nos espaços educacionais.

Para compreender as categorias que se inter-relacionam, neste estudo, examinamos, entre as dissertações citadas, as que articularam as categorias estudantes, juventude, homofobia e educação, encontrando no banco CAPES, o estudo intitulado *Bullying: uma das faces do preconceito homofóbico entre jovens no contexto escolar*, realizado por Jackeline Maria de Souza, em 2013, na Universidade de São Paulo. Nesse estudo a pesquisadora enfocou bullying e homofobia, apontando que essa é uma das manifestações de preconceito em âmbito escolar. A pesquisa foi realizada com 808 jovens com média de idade de 14,9 anos em 09 escolas da rede estadual da cidade de Aracaju/SE, cujos instrumentos foram a escala de homofobia, o questionário de bullying e de saúde geral (QSG). A conclusão da pesquisadora é de que há bullying homofóbico entre os jovens da faixa etária escolar elencada.

Já o estudo de Adriel Paulo Escolari, da Fundação Universidade de Passo Fundo/RS, defendida em dissertação de 2014, sob o título *Homofobia e educação: problematizações e possibilidades de construção de uma cultura de respeito e liberdade às diferenças* problematiza a homofobia no contexto da educação a partir de um estudo bibliográfico de abordagem hermenêutica para analisar os comportamentos homofóbicos, descrevendo algumas práticas produzidas e reproduzidas em ambientes educacionais.

Em *Homofobia para além das aparências*, dissertação defendida por Marcelo Martins Rezende em 2015 na Universidade Metodista de Piracicaba/SP, buscou-se compreender alguns elementos históricos e culturais constitutivos da homofobia; identificando e analisando como a homofobia afeta a vida de sujeitos que se autodeclararam homossexuais no interior da escola.

Em uma análise marxista, Rezende (2015) procurou evidenciar um olhar histórico e dialético para a compreensão do fenômeno da homofobia. O estudo foi feito com seis jovens, alunos e ex-alunos de uma escola pública do interior do estado de São Paulo que se autodeclararam homossexuais; quatro adultos, sendo três militantes e um ex-militante do movimento LGBT. Os dados foram construídos e analisados a partir de quatro categorias de análises: 1) hierarquia das sexualidades; 2) normal e desviante; 3) mundo público e vida privada e 4) internalização da homofobia.

A dissertação *Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência escolar*, defendida por Keith Daiani da Silva Braga em 2014, na Universidade Estadual Paulista, por sua vez, apresenta uma pesquisa sobre o Livro de Ocorrência Escolar, instrumento institucional utilizado em algumas escolas públicas brasileiras. Nessa pesquisa, Braga (2014) analisou os relatos sobre as violências de natureza homofóbica que se desenvolvem no espaço educacional: em doze escolas Públicas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio de Presidente Prudente/SP levantando relatos que se relacionam ao tema da homofobia. A autora analisou o conteúdo e a frequência com que esses relatos apareceram e identificou os possíveis posicionamentos das educadoras e dos educadores que registraram o ocorrido, bem como, as atitudes tomadas por todo o corpo da escola diante da problemática. O estudo foi desenvolvido por análise documental e como referencial teórico, a pesquisadora trouxe autores que problematizam a educação, a partir da corrente de pensamento pós-estruturalista e da Teoria Queer. A pesquisa identificou 31 ocorrências sobre o tema.

A pesquisa defendida por Reginaldo Peixoto, *Bullying e homofobia na escola: implicações pedagógicas na percepção de alunos/as e professores/as do ensino médio* (PEIXOTO, 2013) da Universidade Estadual de Maringá, constatou que as escolas são

reprodutoras de práticas de violência, homofobia e exclusão social, pois seu público, estudantes e professores/as não apresentam um entendimento sobre sexualidade e suas implicações, o que gera grandes conflitos no espaço escolar. Por meio de um mapeamento descritivo e ilustrativo representado por gráficos em relação aos dados de dois colégios estaduais do município de Maringá/PR, o trabalho apresenta o entendimento de como as práticas pedagógicas podem ser influenciadas pela formação, pelo preconceito e pela discriminação dos/as alunos/as diferentes.

Finalizando o levantamento das dissertações e teses que apresentaram a homofobia como objeto de estudo em programas de pós-graduação inseridos no banco de dados da CAPES no período referido, apresentamos a dissertação *Homofobia para além das aparências*, defendida por Marcelo Martins Rezende, em 2015 na Universidade Metodista de Piracicaba. O estudo analisou os elementos históricos e culturais que constituem a homofobia e identificou como “a homofobia afeta a vida de sujeitos que se autodeclararam homossexuais” no espaço escolar (REZENDE, 2015, p. 07). O pesquisador assumiu a perspectiva marxista como abordagem teórica para evidenciar a história da sexualidade, da família e da religião cristã na sociedade ocidental e examinou os aspectos sociais e psicológicos da constituição dos preconceitos para compreender a homofobia.

No tocante ao estado da questão (NÓBREGA- THERRIEN; THERRIEN, 2004), a pesquisadora Souza (2013) traz uma relevante contribuição para este estudo ao pronunciar o quanto as pesquisas dirigidas ao público especificamente LGBT são significativas. De acordo com a estudiosa, seu objetivo é oferecer dados empíricos sobre esse grupo pouco estudado no Brasil, fato observado ao ser realizado o mapeamento de fontes para o estado do conhecimento, nessa pesquisa (NÓBREGA- THERRIEN; THERRIEN, 2004).

1.1 Homofobia

Os estudos apresentados para argumentar o estado da questão (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004) evidenciados nesta pesquisa consideram a homofobia como um fenômeno social que perpassa as relações de poder no espaço da escola e compreendem a violência como elemento constituinte dos processos homofóbicos. Sob essa óptica, convém examinarmos o conceito de homofobia para concepção de LGBTfobia, uma vez que se entende a homofobia como um dos fenômenos que a compõe (Lima, 2016).

Borrillo (2000, p. 24, 25, 100)), em sua obra, *Homofobia - história e crítica de um preconceito*, classifica a homofobia em *psicológica* (individual), determinada pela reação contrária ao sujeito homossexual; *irracional*, ato selvagem praticado por indivíduos em

decorrência de conflitos; *homofobia cognitiva*, também nomeada como *homofobia social*, que traz a aplicação da tolerância como pressuposto ético que demarca as diferenças e posições entre heterossexuais e homossexuais, o que por consequência causa distorções dos direitos por orientação sexual. O autor acrescenta que a *homofobia específica*, por sua vez, “[...] se constitui uma forma de intolerância que se refere, especialmente, aos gays e às lésbicas” (BORRILLO, 2000, p. 24, 25, 100). Já a *homofobia geral* descrita pelo autor colabora para a conceituação da LGBTfobia, pois pode ser compreendida como ação reativa a qualquer manifestação que contraria a norma sexual estabelecida.

Ao desenvolver esse conceito, Borrillo (2000, p. 26-27) cita a equalização entre sexualidade e gênero, que se aproxima ao conhecimento de Butler (2003) quando afirma que há socialmente o condicionante da performatividade de gênero, indicando que há necessidade de composição entre o sexo biológico e o gênero, este que deve ser representado em função dessa condição. Borrillo (2000, p. 26) declara que essas representações configuram:

Os territórios de maneira implacável, fixa[m] o indivíduo seja à masculinidade, seja à feminilidade. E quando se profere o insulto "veado!"["pédé!"], denuncia-se quase sempre um não respeito pelos atributos masculinos "naturais" sem que exista uma referência particular à verdadeira orientação sexual da pessoa. Ou quando se trata alguém como homossexual (homem ou mulher), denuncia-se sua condição de traidor (a) e desertor (a) do gênero ao qual ele ou ela pertence 'naturalmente'.

Sob essa óptica, a definição apresentada por Borrillo (2000, p. 26-27) se assemelha ao que vivemos no Brasil, um período de escassez propositiva em direitos humanos quando a ministra dessa pasta, em 2018, trouxe uma representação simbólica de territórios, ao discursar sobre o “rosa e azul”. Conforme as pertinentes ideias de Borrillo (2000, p. 26 - 27), que “desde o berço, as cores azul e rosa marcam esses territórios”. Por essa razão, demarca-se desde bebê o que é masculino e o que é feminino, esse juízo do padrão referencial de sexo e gênero que foi anunciado no país para delimitar a concepção que orientará as ações em políticas públicas do governo para a população que não responde à norma heterossexual no Brasil.

Borrillo (2000, p. 30) destaca que a “[...] proposição da ordem sexual, ou seja, o sexismo implica tanto a subordinação do feminino ao masculino, quanto à hierarquização das sexualidades”. Ao elaborar essa reflexão, Borrillo (2000), narra a heterossexualidade como um padrão cujo status pode avaliar outra sexualidade, concebendo-se essa “norma como constitutiva de uma forma específica de dominação, chamada heterossexismo” (BORRILLO, 2000, p. 31). O estudioso concede ainda à heterossexualidade uma posição de superioridade em relação às demais expressões das sexualidades. Assim, assevera que: “todas as outras formas

de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; criminosas, imorais e destruidoras da civilização” (BORRILLO, 2000, p. 31).

Esse estudioso da temática acompanha as discussões propostas por Rubin (2003) pelo fato de esta escalonar o mapa do status sexual, discorrendo sobre como a sociedade ocidental define a heterossexualidade como referência normatizadora e desconsidera as homossexualidades e as travestilidades no cenário do aceito ou não em termos de sexualidade, exercendo dessa forma o controle sobre as práticas e o exercício das sexualidades. Para Borrillo (2000, p. 31), um dos efeitos do heterossexismo é a demarcação entre heterossexualidade e homossexualidade. Porém,

[...]a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas (BORRILLO, 2000, p. 31).

O autor ratifica que a homofobia se coloca “em torno de emoções (crenças, preconceitos, convicções, fantasmas...), de condutas (atos, práticas, procedimentos, leis...) e de um dispositivo ideológico (teorias, mitos, doutrinas, argumentos de autoridade...)” (BORRILLO, 2000, p. 35) que organizam os preceitos legais e a forma de convivência social, afetando desse modo gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Nesse contexto, chegamos à necessidade no Brasil de definir a criminalização da homofobia pelo Supremo Tribunal Federal, considerando princípio a isenção dessa instância para deferir tal proposição. Seguindo esse raciocínio da exclusão por orientação sexual que leva à violência e à discriminação contra pessoas LGBT, Borrillo (2000, p. 40) esclarece que:

[...] a homossexualidade permanece como a única discriminação inscrita formalmente na ordem jurídica. Nenhuma outra "categoria" da população é excluída da fruição dos direitos fundamentais em razão de sua filiação a uma raça, religião, origem étnica, sexo ou a qualquer outra designação arbitrária.

Em análise convergente ao estudo de Borrillo (2000), Feitosa (2016) examina a temática em seu trabalho *As Diversas Faces da Homofobia: Diagnóstico dos desafios da promoção de direitos humanos LGBT*, qualificando as narrativas feitas desta pesquisa relativas às entrevistadas nº 1, 7, 8, quando faz referência à “homofobia institucional que é a forma como as instituições reproduzem, por ação ou omissão, condutas homofóbicas” (FEITOSA, 2016, p. 303). Cabe ressaltar que as estudantes registraram vários aspectos dessa homofobia institucional que de forma velada se apresenta na escola. A discente, bissexual, nº 7, por exemplo, menciona a omissão da escola ao referir sobre as várias vezes que bateu em um colega na outra escola onde estava matriculada devido ao preconceito vivido.

A jovem de nº 8, por seu turno, destaca com veemência que os/as professores/as não sobre manifestações de sexualidades, o que também nos conduz à percepção de que o quadro docente vê, mas faz que não vê. Já a participante nº 1 narra a busca da direção por sua relação na escola e ainda carrega consigo conforme sua leitura, a homofobia institucional. Interessante que uma das participantes não LGBT, a nº 4, afirma categoricamente que os docentes veem o que acontece com os/as colegas que assumem a identidade sexual lésbica, bi, ou gay na escola e não fazem nada, são omissos.

Marcelo Rosa (2016), ao defender a tese de doutorado, *Discursos científicos sobre a homofobia no processo de escolarização: enunciados e problematizações* na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul apresenta a homofobia “escolarizada” como objeto de estudo. O pesquisador fez uma busca dos campos discursivos, utilizando os descritores: “homofobia”, “homossexualidade” e “sexualidade” nos trabalhos acadêmicos publicados nas bases de dados da ANPED, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Scientific Electronic Library Online; Seminário Internacional Fazendo Gênero e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia. Foram selecionados estudos cujo foco de investigações era homofobia na educação escolarizada. Após examinar os trabalhos completos publicados na ANPEd, o pesquisador verificou que “todos os trabalhos de campo trouxeram dados que apontaram preconceitos e discriminação” (ROSA, 2016, p. 90). Para ele, os “enunciados sobre a homofobia na educação escolarizada[dentre eles]”, as identidades e as práticas identitárias [foram consideradas como] um dos principais argumentos para a presença da homofobia no contexto da educação escolarizada” (ROSA, 2016, p.92). Ao encerrar sua análise dos campos discursivos, Rosa(2016) explicita a relação entre o discurso homofóbico e a escola:

Neste campo discursivo encontramos formas de marcação do sujeito homossexual por meio de apelidos, brincadeiras, zuação e palavrões que tem por finalidade a prática discriminatória destes sujeitos, e, como a escola pouco ou nada faz em relação a essas práticas, os enunciados se fortalecem e resultam mais uma vez em exclusão, abandono escolar, suicídio e diferentes formas de violência (ROSA, 2016, p.211).

Em sua tese, Rosa (2016, p. 218) conclui que a produção de conhecimento no campo das ciências humanas é necessária para aprofundar as demandas em âmbito educacional que, além dos procedimentos técnicos e, das aprendizagens, precisam investigar, também, a “emergência do enunciado homofobia”.

A pesquisadora Jacqueline Souza (2013), por sua vez, foi a campo em busca de dados empíricos e conceituou a homofobia na escola como bullying, defendendo na dissertação *Bullying: uma das faces do preconceito homofóbico entre jovens no contexto escolar*. Ela trabalhou com a categoria juventude e relacionou a discussão teórica sobre o bullying e a

questão da violência a partir de trabalhos que datam de 2010. Seu estudo caracterizou o bullying como um tipo de violência que ocorre entre os pares, portanto não há hierarquia nessa ocorrência, torna-se recorrente pela “repetição e intencionalidade” (SOUZA, 2013, p. 17-18). Souza (2013) relacionou o conceito de homofobia ao preconceito, caracterizando-o como um fenômeno social por ser uma construção histórica em “constante movimento e condicionado às normas sociais” (SOUZA, 2013, p. 51). Para ela, o preconceito pode ocorrer de forma mais velada, enquanto o bullying precisa de testemunhas, tornando-se, dessa forma, o “preconceito mais aceito socialmente” (SOUZA, 2013, p. 51). Assim, compreende a homofobia como uma forma de discriminação.

Souza (2013) evidenciou por meio do exame de dados, a violência no ambiente escolar caracterizada tanto de forma simbólica — que muitas vezes não é vista nem percebida pela vítima — até a violência física, que conforme seus entrevistados, é mais fácil de detectar, pois é visivelmente observada. Esse fato chamou atenção da autora, já que na configuração dos dados, o bullying físico aparece em menor proporção em seu estudo. A pesquisadora traz também uma preocupação, pertinente, ao presente estudo no que se refere à homofobia institucional, pois coloca, a partir de suas análises, o ambiente escolar como espaço de “práticas excludentes legitimadas e consentidas pelos atores escolares” (SOUZA, 2013, p. 17-18), com professores e funcionários que arquitetam, segundo a autora, uma dinâmica institucional ainda pouco conhecida no cenário da educação.

Souza (2013), apontou o bullying homofóbico como o menos explorado no campo empírico, haja vista sua “abordagem pelos atores escolares” (SOUZA, 2013, p. 103), defendendo estudos acadêmicos que busquem a compreensão desse fenômeno social no Brasil

Já na dissertação defendida por Reginaldo Peixoto em 2013, *Bullying e homofobia na escola: implicações pedagógicas na percepção de alunos/as e professores/as do ensino médio*, vê-se que -o pesquisador fez sua intervenção em duas escolas e observou que o bullying homofóbico ocorria nas duas instituições, “interferindo nas relações sociais e nas práticas pedagógicas” (PEIXOTO, 2013, p. 102). Ele conclui, ao final do seu estudo, que a escola é um espaço de promoção de violência, preconceito e discriminação que reproduz o discurso da heterossexualidade, faltando-lhe “combate às práticas de violência, a homofobia e o bullying” (PEIXOTO, 2013, p. 204), o que impede a justiça social na escola.

A dissertação, *Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência escolar*, defendida por Keith Daiani Da Silva Braga em 2014, por sua vez, trouxe o livro de ocorrência escolar como registro da violência homofóbica, no espaço educacional. Levantando relatos dos

registros sobre o tema homofobia “analisou o conteúdo e a frequência com que esses relatos apareceram e identificou os possíveis posicionamentos das educadoras e dos educadores que registraram ocorrência, bem como as atitudes tomadas por todo o corpo da escola diante da problemática” (BRAGA, 2014, p. 09). Nessa pesquisa, Braga (2014), usou como metodologia, a análise documental e constatou que “[...] docentes têm vigilância sobre as normas regulatórias de gênero; a violência homofóbica se desenvolve predominantemente a partir da injúria, sendo vítimas e agressores estudantes e, até mesmo docentes”. A pesquisadora conceitua a homofobia como qualquer forma de “interdição, controle e vigilância de comportamentos sexuais” (BRAGA, 2014, p. 09) expressa por sujeitos heterossexuais por meio de atitudes de violência física, psicológica e simbólica.

1.2 LGBTfobia na Escola

Como anunciado, encontramos uma dissertação na Plataforma CAPES que investigou esse tema. A partir dessa produção e das análises feitas das dissertações e da única tese de doutorado (no banco de dados referido) identificada no período citado que pesquisaram o descritor “homofobia” pretendemos delimitar esse conceito. A dissertação produzida em 2016 intitulada *Políticas de Educação que Tratam de Gênero e Sexualidades na América Latina: um estudo sobre Brasil e Uruguai* apresenta a LGBTfobia como objeto de estudo, colocando-a como fenômeno social na América Latina (LIMA, 2016). Lima (2016) estudou as políticas públicas voltadas para o enfrentamento da LGBTfobia por meio dos documentos oficiais emitidos pelos dois países no campo educacional desde a década de 1980 até o pós-ditadura, com o intuito de averiguar as políticas públicas brasileiras e uruguaias para o combate às “ações discriminatórias praticadas contra pessoas de identidade LGBT na escola” (LIMA, 2016, p. 07).

Para ele, a LGBTfobia como um “processo de exclusão social, que gera sofrimento e legítimas violências que resultam na violação dos direitos e ferem a dignidade humana” (LIMA, 2016, p. 36). O autor afirma que a LGBTfobia é resultado de um dogmatismo sexual que considera a heterossexualidade como padrão de identidade sexual e a homofobia é um fenômeno que compõe a LGBTfobia (LIMA, 2016, p. 37), esta decorrente dos “processos de inferiorização social e invisibilidade de certas identidades sexuadas” (LIMA, 2016, p. 39), o que descaracteriza os direitos sociais da população LGBT.

Em relação a este trabalho, como já referido, estudo a LGBTfobia foi apresentada como um processo de violência contra as/os jovens LGBT no espaço escolar e, por isso, os estudos descritos para a compreensão desse fenômeno estão relacionados à categoria juventude. Nesse

contexto, buscamos aporte teórico nas pesquisas realizadas por Abramovay que desde 2002 vem produzindo diagnósticos e propondo recomendações a partir de dados relativos a todo o território nacional, variando-se o de capitais em cada pesquisa e o número de participantes, entre eles professores, estudantes e funcionários das redes públicas de educação do país. Em sua pesquisa a partir do Censo Escolar de 1998, realizado pelo Inep-MEC. Realizada em 14 capitais do país com 33.655 estudantes, 3.099 professores/as, 10.225 pais/mães, totalizando 49.979 participantes. Abramovay e Rua (2002) conseguiram descrever o cenário da violência no contexto escolar das regiões urbanizadas do país. Para tanto, adotaram o procedimento de amostragem por estratos nas unidades de ensino públicas e privadas, nos níveis fundamental (a partir da 5ª série) e médio dos turnos diurno e noturno, nas capitais das Unidades da Federação escolhidas.

As autoras envolveram o entorno da escola como caracterização para a compreensão das ocorrências de violência e se surpreenderam quando o conjunto da escola afirmou que o espaço interno era o próprio agente dela. Isso porque, 1/5 dos/as estudantes e 1/4 dos membros do corpo técnico-pedagógico afirmaram ser a escola o lugar do acontecimento dos atos de violência. Essa constatação requer o olhar sobre o ambiente escolar e sobre o funcionamento dessas instituições.

Abramovay e Rua (2002), destaca também a preocupação de que a violência escolar deve ser considerada como um fenômeno social que precisa de atenção, uma vez que “afeta diretamente agressores, vítimas e testemunhas” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 26). As pesquisadoras acrescentam que, ao estudar a escola e a violência, torna-se necessário considerar outros fatores, pois no contexto social em que está inserida, a instituição escolar não é uma parte isolada do corpo estrutural. As autoras caracterizam a violência:

[...] como a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro (s) grupo (s) e também contra si mesmo – abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de violência verbal, simbólica e institucional (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 27).

Abramovay e Rua (2002, p.49) documentam diversos tipos de violências partir de estudantes, pais, professores e comunidade externa, caracterizando-os como: 1. violência contra a pessoa, que pode ser expressa verbal ou fisicamente e que pode tomar a forma de ameaças, brigas, violência sexual e coerção mediante o uso de armas; 2. violência contra a propriedade, que se traduzem em furtos, roubos e assaltos e 3. violência contra o patrimônio, que resulta em vandalismo e depredação das instalações escolares.

Neste estudo será considerada a primeira caracterização, pois os dados registrados pelo Disque 100(BRASIL, 2012) mostram que essa é uma das formas de ação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, pela qual as ameaças, “[...] promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade e/ou bens de outrem” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 49) são expressas, principalmente em espaços públicos. Segundo as pesquisadoras, essas ameaças podem ocorrer entre estudantes, pais, professores/as e funcionários/as, mas nem sempre, elas resultam em agressão física, causando, todavia, tensionamento cotidiano na escola.

Abramovay e Rua (2002) também consideram as transgressões feitas pelos estudantes e as punições emitidas pela escola como um dos pontos a serem caracterizados no estudo. Nesse sentido, observaram que “a escola pode ser um locus privilegiado do exercício da violência simbólica” (ABRAMOVAY; RUA, 2002), que se dá de forma recorrente, já que as regras, em geral, são estipuladas de forma “arbitrária”. As estudiosas mostraram ainda violência simbólica, exercida pelo uso de símbolos de poder, nesse caso, da direção, da coordenação pedagógica e dos/as professores/as, que têm a autoridade de punir nesse ambiente. Em conformidade com as ideias de Foucault (1988), tem-se assim, um dos instrumentos do dispositivo do poder, o discurso, pois essas regras escolares são verbalizadas, repetidas até que existam como máxima sem questionamento. Em seus argumentos, Abramovay e Rua (2002, p. 63) afirmam que tratar de violência na escola significa lidar com uma intersecção de elementos, isto é, um fenômeno de uma nova ordem e não simplesmente com o somatório dos objetos “escola” e “violência”. Para as autoras, trata-se de um fenômeno singular, pois envolve práticas sociais que, para serem compreendidas, requerem um olhar que não as reduza a meras extensões de práticas violentas ou escolares.

O estado do conhecimento (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004) sobre a LBGTfobia no campo da educação no Brasil mostra que as pesquisas elencadas, conforme os descritores “LBGTfobia” e “homofobia” indicam a violência como manifestação contrária às diferentes representações das identidades sexuais. Esses estudos nos permitem questionar se a escola está em um cenário adverso socialmente e se cabe a ela, a manutenção da estrutura social organizada pelo estado e a responsabilidade pela proteção e promoção de cidadania dos/das jovens que estão inseridos/as em seu contexto, independente da orientação sexual ou das identidades de gênero.

1.3 Identidades, Sexualidades e Poder

As representações da orientação sexual e das identidades de gênero foram estudadas e analisadas, nesta pesquisa, a partir do Construcionismo social (VANCE, 1995) que considera a sexualidade como processo histórico imersa ao contexto sociocultural dos sujeitos. De acordo com Weeks (2000), essa concepção toma a sexualidade como um fenômeno social e histórico. Esse referencial é exposto por teóricos/as como Rubin (2003), que considerou a sexualidade como um instrumento que mantém a estrutura de um sistema hierárquico, este que organiza a heterossexualidade com prerrogativas que a privilegiam na sociedade ocidental.

Vance (1995), por sua vez, nomeia essa visão como teoria da construção social das sexualidades, entendendo a heterossexualidade como uma referência e, por conseguinte, outras expressões de sexualidade, como a bissexualidade, a homossexualidade, a travestilidade e a transexualidade como subalternas a ela. Weeks (2000, p.31) acompanhando esse entendimento em seu texto *O corpo e a sexualidade*, afirma que “[...] nossas definições, convenções, crenças, identidades e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder”.

Foucault (1988; 1998), aponta que o poder está articulado sob várias formas nos organismos estatais, que utilizam estratégias para garantir o comando sobre os sujeitos, Foucault (1988, pág. 90) conceituou o poder como: “[...] as correlações de forças múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, [e] servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social” (FOUCAULT, 1988, p. 90).

A partir desses conceitos, ratifica-se a sexualidade no espaço do domínio do poder, cuja representação oficial é a heterossexualidade, conforme a normatização ordenada, desde o século XIX. Isso ocorre em função do seu caráter de reprodução, que passou a designar o controle dos bens imóveis por meio da instituição econômica da herança familiar e o símbolo da posse da terra por meio do “dispositivo de aliança” (FOUCAULT, 1988, p.99).É importante observar que essa aliança considerada pelos/as pesquisadores/as que estudam as sexualidades, no século XXI, só pode ser constituída na lógica heterossexual por meio do sistema binário que impõe o gênero relacionado ao sexo e o define pela estruturação do masculino e feminino, corporificando pressupostos sociais dominantes em que cada gênero, de modo a cumprir seu papel cultural (PADILHA; PALMA, 2017).

Para Butler (2003), que investiga a construção dos sujeitos a partir da perspectiva política de acordo com os estudos de gênero, esse sistema binário gera poder ao gênero

masculino e ao feminino e se configura a partir dos corpos “universalmente” construídos. Por seu entendimento Butler (2003, p. 28) afirma que há:

Fronteiras analíticas que sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada no que se refere ao gênero”. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal.

No que se refere a esse domínio universal, caracterizamos os conceitos defendidos por Foucault (1988), para quem o poder institucionalizado usa mecanismos legais para o ‘controle’ dos sujeitos. Dentre essas engrenagens, estão os “dispositivos da sexualidade” (FOUCAULT, 1988, p.73), que são usados sob vários aspectos para manter o regramento estrutural da sociedade moderna e a heterossexualidade com status de privilégio. Como dispositivo, entende-se que “[...] o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos, engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 1988, p. 75). Temos, dessa maneira, o arcabouço da organização social disponibilizado para garantir o cumprimento da regra normativa sexual.

Esses aspectos teóricos foram percebidos durante as sensibilizações, quando a narrativa heterossexualizada esteve muito presente em sala de aula, tanto pelos jovens homens, quanto pelas mulheres. Contudo, as falas principalmente masculinas, explanaram a norma que estabelece a heterossexualidade como aceita nas inter-relações sociais e familiares, inclusive na escola. Os regramentos convencionados pelo padrão heterossexual definem, entre outros, o que cabe ser visto ou não no espaço público, observação feita pela entrevistada nº 7 quando tratamos do respeito aos/às LGBT pelos/as colegas no espaço da escola, Ela diz: “Por alguns colegas, sim. Mas por outros, assim tipo: ai meu deus não fala muito comigo, senão você vai querer me pegar. Tem esse tipo de coisinha”. A mesma observação foi considerada pela jovem nº1, lésbica, quando cita a forma como a direção se orienta a ela quando em interação com as meninas na escola.

Essas narrativas nos permitem constatar que há um pré-julgamento sobre os atos dos sujeitos de acordo com sua orientação sexual. Nessa perspectiva, com a heterossexualidade no lugar do privilégio, esta não precisa ser contestada: os sujeitos que a expressam estão livres de “olhares”, dos julgamentos, da invisibilidade, já que ela ocupa um lugar de poder nas relações e por isso não precisa ser vista, está presente nos espaços institucionais e referendada por discursos (FOUCAULT, 1998). Pelos argumentos foucaultianos, vê-se que nessa estrutura de controle, a sexualidade é a meta de domínio, posto que “o poder não pode nada contra o sexo e

os prazeres, salvo dizer-lhes não” (FOUCAULT, 1988, p. 09). Para o filósofo, o “poder e desejo se articulam “etapas de organização, entre elas:

“A relação negativa” em que o sexo é visto como “rejeição, exclusão, recusa, barragem ou, ainda, ocultação e mascaramento”; a “instância da regra, em que o poder dita a lei, no que diz respeito ao sexo”; “o ciclo da interdição: sobre o sexo, o poder só faria funcionar uma lei de proibição” que é a regra em que nada pode – não desejos não toques, não exista. E, por fim, “a lógica da censura”, proibir, coibir, impedir que exista (FOUCAULT, 1988, p.80-82).

Segundo a perspectiva, foucaultianas, uma das leituras que se evidenciaram durante a pesquisa foi em relação às posturas de Mães que não autorizaram seus filhos a participarem deste estudo, notificando suas posições assinaram os Termos de Consentimento (APÊNDICE F) no verso do documento. Trata-se de uma postura contraposta ao direcionamento da Escola que contribuiu para este processo investigativo, favorecendo o acesso a turmas, horários, turnos e contato com os/as jovens estudantes com o propósito de que a temática fosse dialogada nesse espaço escolar.

Diante desse quadro e entre os questionamentos que surgem neste estudo, cabe a indagação se a Escola investigada cumpre com essa prerrogativa institucional do controle ou se a pesquisa aponta que essa Escola acolhe esses sujeitos não heterossexuais ao facilitar seu trânsito; ao ser procurada ou os/as receber esses/as jovens para o exercício de suas vidas estudantis, propiciando, em alguma medida, que suas manifestações ocorram nesse ambiente educacional.

1.4 Identidades Sexuais e Resistências no Contexto da Educação

Em suas contundentes observações, na obra *A Microfísica do Poder*, Foucault (1998, p.143), apresenta a concepção dos tensionamentos existentes na trama das relações de poder. A partir desse pensamento, o autor elabora a tese de que, em meio aos conflitos existentes dentro dessas relações, coloca-se como força a resistência, que percorre esses “tensionamentos” (FOUCAULT, 1988, p. 143). Nessa direção, a articulação das categorias identidades e sexualidades, nesta investigação, são consideradas dentre as relações de poder no contexto educacional, considerando gênero como premissa cultural articulada por dentro do currículo. De acordo com a perspectiva da pedagogia feminista, segundo a qual o currículo tem um viés de dominação masculina com “epistemologia não neutra” (MOREIRA; SILVA, 2005 p. 94), assinala a complexa relação de poder engendrada nesse espaço institucional.

A epistemologia foucaultiana apresenta o poder de forma material ou imaterial pelo fato de que. “[...] o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e

móveis” (FOUCAULT, 1988, p. 89). Nesse contexto, Foucault (1998, p. 143) discorre sobre o tensionamento, afirmando que ele ocorre por meio dos mecanismos de resistência que são criados em ações discursivas. Por dentro desse discurso que regula, normatiza e julga há também o discurso do enfrentamento, que pode ser observado pela materialização dos corpos, estes como manifestação contrária ao regramento estabelecido. Desse modo, “[...] o que tornava forte o poder passa a ser aquilo por que ele é atacado” (FOUCAULT, 1998, p. 83).

Sob essa óptica, no capítulo 3, *A fala do/as estudantes: descrição das entrevistas*, que evidencia, neste estudo, a condição da população jovem LGBT que está no cenário da escola em desacordo com a regra da sexualidade explicitará a subversão desse poder em meio ao ambiente escolar que toma a heterossexualidade como referência universal na sociedade moderna (RUBIN, 2003), confrontando as demais expressões e ocasionando tensionamentos e resistência nesse ambiente.

Rosa (2016), por meio dos resultados das diferentes pesquisas divulgadas nas bases de dados da ANPED, buscou contextualizar o campo discursivo dos trabalhos fundamentados em Foucault, procurando “[...] analisar a regularidade discursiva de cada campo, bem como suas tentativas de construções lógicas internas, destacando as relações de poder” (ROSA, 2016, p.62). Observou entre os textos publicados nos sites acadêmicos selecionados, termos pejorativos usados por estudantes LGBT entre seus pares como forma de resistência, retirando-os, assim, do quadro da vitimização.

O autor constatou — por meio das análises desses enunciados — que as estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais usam esse recurso para demarcar seu espaço. Por esse viés, pode-se pensar no campo das comunidades LGBT que são expostas, talvez, pela “experiência social”, como salientado por Meccia (2011, p.133) quando trata da homossexualidade. Para o estudante gay entrevistado por esta pesquisa, participante nº 5, trata-se de uma forma de reconhecimento identitário: “Ah, é uma comunidade pelo o que Eu dei uma pesquisada, foi criada pra as pessoas que resolveram, assim, assumir a sua sexualidade[...].Essa percepção foi referenciada durante a pesquisa de campo quando os sujeitos LGBT circulavam pelo pátio da escola, pelo trânsito com seus corpos, seus códigos, seus signos e seu vocabulário, criando, assim, uma forma de resistência à expressão normatizadora de sexualidade no espaço escolar.

Essa narrativa corrobora o que Britzman (1996) afirma que os sujeitos LGBT precisam buscar suas referências identitárias, mostrando sua expressão de identidade sexual para achar

seus pares e, ao mesmo tempo, proteger-se dos problemas advindos do padrão heterossexual estabelecido.

Nesse contexto, evidencia-se a concepção de “capital sexual” apresentada por Britzman (1996, p. 75), que o descreve como: “uma economia política das sexualidades, uma série de relações necessárias entre, de um lado, a heterossexualidade e a homossexualidade e, de outro, as desequilibradas e subordinadas diferenças entre os signos do valor de uso e os signos do valor de troca”. A autora indica, nesse argumento, que esse “capital sexual” pode “[...] perfeitamente nos dizer algo sobre como as identidades sexuais se tomam normalizadas e forada-lei” (BRITZMAN 1996, p. 75), e também pode ser transgressivo, ao revelar o que não tem valor social em termos de sexualidade.

De forma análoga, pode-se considerar que:

“[...] os discursos motivados pelos sujeitos LGBT aparecem como estratégias utilizadas para romper com as engrenagens sócio - culturais que definem o ‘certo’ e o ‘errado’, o possível ou o impossível em termos de sexualidade que tencionam as relações de forças nesse ambiente que podem ser investigadas como resistência (FOUCAULT, 1998, p. 09).

A partir dos estudos gays e lésbicos, nota-se que o “aparato estatal” organizado em torno da heterossexualidade age de forma ofensiva ao fazer com que jovens gays e jovens lésbicas escondam sua orientação sexual e mantenham seu “capital sexual no armário” (BRITZMAN, 1996, p. 82). O discurso da estudante, lésbica, nº 6, pode conduzir a essa afirmação: “Que Eles não são aceitos pela sociedade, por que a gente... é como se nós fôssemos uma mutação por não ser o padrão que a sociedade impõe”.

Essa argumentação comprova o pensamento de Foucault (1988) que por meio do dispositivo da sexualidade expôs essa relação desigual hierarquicamente superior da heterossexualidade como norma, regrada e organizada como construto cultural definido na sociedade ocidental (RUBIN, 2003). Por esse prisma, as identidades sexuais, no contexto escolar, podem ser excluídas, invisibilizadas, e os/as jovens que vivem as homossexualidades, as travestilidades e as transexualidades podem estar vivendo em conflito entre expressar sua manifestação sexual, ou preservar sua identidade para evitar “a recusa, a rejeição, a exclusão [...]” (FOUCAULT, 1988, p.89).

Ao refletirmos sobre as identidades sob uma perspectiva de confronto e resistência pela concepção de Foucault (1998) para abordar a constituição das identidades LGBT em meio ao domínio social da heterossexualidade, depreendemos que aqueles/as que mantêm o “capital sexual no armário” (BRITZMAN, 1996, p. 82) podem estar transgredindo o saber-poder que se

propaga no espaço da escola e que pode enredar o sujeito no campo do domínio, pois é esse saber que conjuga a verdade sobre o outro (FOUCAULT, 1998).

Por essa análise, não se visibilizar como pessoa LGBT pode definir estratégia de resistência a esse saber que normatiza e regula as representações das sexualidades e, assim, leva essas pessoas a operarem no enfrentamento à LGBTfobia. A ideia foucaultiana da verdade que se incorpora por meio do saber como forma de ação do poder se rompe quando a verdade da sexualidade heterossexual é desconstituída no cotidiano da escola a partir dos sujeitos LGBT que passam a recriar seu tempo histórico (FOUCAULT, 2008). Ao contrário do discurso que normaliza e regra “o poder no próprio corpo”, provoca-se tensionamento no espaço escolar, em que a materialização dos corpos que desestabiliza pelo fato de o próprio poder trazer em si a resistência (FOUCAULT, 1998, p. 83).

Nessa direção, a constituição das identidades sexuais que desvelam outras manifestações de desejo, o afeto e o prazer enfrentam as relações de poder exercidas em práticas sociais e culturais que circundam o cotidiano da escola, visto que “a instância da regra que dita a lei, no que diz respeito ao sexo” (FOUCAULT, 1988, p. 80) toma corpo nesse espaço e mantém a ordem estabelecida da heterossexualidade. Assim, o “ciclo da interdição” como anunciou Foucault (1988, p.80) cumpre seu poder - lei: “[...] não te aproximes, não toques, não consumas, não tenhas prazer, não fales, não apareças; em última instância não existirás, a não ser na sombra e no segredo”. Nessa perspectiva, as identidades sexuais, no contexto escolar, podem ser excluídas, invisibilizadas. Britzman (1996, p. 82) declara que “toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada”. Portanto, conforme a autora, não há uma “identidade heterossexual acabada e pronta” socialmente, assim como, não há uma “identidade homossexual” a mercê do contexto social (BRITZMAN, 1996, p. 74). A pesquisadora considera que a identidade é um construto que se reorganiza diante do contexto social, em consequência das complexidades, da história de cada indivíduo, da “cultura e dos marcadores sociais, como raça, gênero, geração” (BRITZMAN, 1996, p. 74). A partir dessas proposições, entendemos o poder constituído, corporalmente, como parte discursiva da composição das identidades lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais que materializam, com efeito, o processo de “descontinuidade histórica” (FOUCAULT, 2008, p. 64) e, assim, atuam como estratégia de resistência e enfrentamento à LGBTfobia social, dentre outros, no campo educacional.

No que se refere à resistência como confronto à LGBTfobia, Rosa (2016, p. 92) afirma que as “identidades e as práticas identitárias” demarcam o espaço da resistência na escola por

meio do uso de vocabulário que se refere à cultura LGBT expresso no cotidiano da escola. Sua pesquisa a interpretação da materialização dos corpos, apresentada neste capítulo, a de que a população LGBT constitui seu poder no próprio corpo (FOUCAULT, 1998). Assim, ao manifestar sua expressão para ser reconhecido pelos pares, como menciona Britzman (1996), os sujeitos criam formas de comunicação que favorecem a constituição identitária coletiva.

CAPÍTULO 2- PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta a construção metodológica do trabalho em campo, o processo de aproximação, organização, sensibilização e aplicação das entrevistas junto aos/ às estudantes da escola de ensino médio selecionada. Consideramos que as informações aqui retratadas são significativas em relação à referida instituição escolar, posto que, de acordo com Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 73), no estudo *Juventude e Sexualidade*, “[...] faz-se importante apontar a peculiaridade da juventude focalizada, ou seja, aquela na escola”.

O contato com a escola foi iniciado, após um diálogo com a direção, que foi solícita à proposta de investigação e considerou a temática importante para ser refletida naquele espaço escolar. A única requisição foi a de que não houvesse exclusividade da aplicação somente à população LGBT e que todos/as os/as estudantes das turmas selecionadas participassem do processo de reflexão e de sensibilização. Quanto ao pedido da direção, esta pesquisadora prontamente se colocou à disposição para atendê-lo, comunicando que a pesquisa estava direcionada para o diálogo com os/as jovens, independente da orientação sexual e da identidade de gênero.

A partir desse acesso, iniciamos a aproximação entre o “sujeito e o objeto de estudo” (DEMO, 1982, p. 22) por meio da pesquisa empírica, organizada para acontecer durante as intervenções em sala de aula e, posteriormente, na realização das entrevistas. Essa metodologia facilitou a aproximação da pesquisadora com a realidade do ambiente escolar nesse nível de ensino e propiciou conhecer o pensamento dos/das estudantes sobre o tema em estudo, permitindo ainda analisar a complexidade do âmbito educacional.

O instrumento utilizado individualmente para a coleta das informações foi a entrevista com roteiro pré-estabelecido. Conforme Abramovay e Castro (2003), ele favorece que o/a participante saiba exatamente o que a pesquisadora busca conhecer, além de ser uma técnica que faz com que o/a entrevistado/a aponte respostas mais fidedignas. Segundo as autoras, ainda “[...] permite a realização de comparações, devido ao relativo grau de homogeneidade assegurado, [além de assegurar que] por meio de suas respostas, os informantes estão revelando sua representação sobre a realidade, suas experiências e percepções básicas” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 48-49).

Com o propósito de elucidar os momentos de interação pesquisadora-participantes, apontamos neste capítulo a realização da pesquisa em campo. Assim, esta seção exhibe a organização, a investigação e o processo de construção da intervenção junto às turmas; logo após, mostramos como ocorreram as reflexões junto às turmas selecionadas, registrando desde

o momento de entrada na sala de aula até os debates em torno da temática e as apreensões adquiridas a partir do olhar dos/as estudantes.

2.1 Organização da pesquisa de campo

A pesquisa em campo teve início após sua aprovação pelos pareceristas Ad hoc da Plataforma Brasil e do Comitê de Ética da UEMS, por meio do protocolo nº 2.700.948. Essa etapa foi dividida em fases: a primeira, já citada, deu-se pela autorização da instituição à investigação in loco. Em seguida, houve a organização junto à Coordenação Pedagógica, etapa em que foi planejado o processo de entrada nas turmas. Logo depois, iniciamos sensibilização junto às turmas. Todavia, houve uma fase intermediária, entre a sensibilização e as entrevistas, quando contatamos os/as estudantes na escola. Finalmente, ocorreram as entrevistas individuais. Esse processo foi concluído em 5 meses, sendo que o contato com o público alvo teve a duração de dois meses, consideradas as etapas de sensibilização e entrevistas individuais.

A pesquisa foi desenvolvida junto a quatro turmas do 1º ano do ensino médio, cada uma com cerca de 35 alunos/as, totalizando 140 participantes. As turmas foram selecionadas por terem um maior número de estudantes, que correspondiam à faixa etária selecionada, direcionamento que favoreceu a busca pelo público alvo. Além disso, eram salas sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica e, conforme critério da Professora não tinham atividades extraclasse como as demais.

No contato inicial com a docente e também coordenadora pedagógica, ela apontou que a escola por estar em uma região central de Campo Grande tinha muita procura de vagas para matrículas por parte dos/as pais/ mães e/ou responsáveis e que é reconhecida pelos/as jovens por ter várias “tribos” – compreendemos que ela se referiu às diversas manifestações e expressões culturais ali presentes, fato que caracteriza o interesse dos/as estudantes pela essa escola.

Ela acrescentou que, em duas turmas, havia estudantes LGBT, um menino e uma menina que não podiam revelar sua identidade sexual em casa. Segundo ela, no caso do menino, “ele estava namorando outro estudante, também da escola, e a mãe foi até lá para falar com ela, como coordenadora, que isso era um problema da escola, pois ele era homem e isso jamais tinha acontecido antes. Ficou furiosa, dizendo à professora que ele se tornou na escola”. A leitura da docente é de que o estudante se sentiu à vontade no espaço escolar para demonstrar seu interesse por outro menino. Esse registro ilustra as afirmações de Furlani (2005, p.67), que aponta para a questão de a sexualidade ser considerada como um “bicho de sete-cabeças” para a comunidade

escolar. Sob essa perspectiva, pais, professores/as e direção não conseguem, muitas vezes, auxiliar os/as estudantes nesse aspecto de suas vidas por desconhecimento sobre o assunto, mostrando inclusive desconforto, uma vez que essa temática “[...]incomoda, perturba, aborrece” (FURLANI, 2005, p. 67). No caso, em questão, a professora tentou contextualizar a orientação sexual do estudante com a mãe, mas sem sucesso.

No que tange à sensibilização, as turmas são identificadas, neste relatório, por características apresentadas durante as atividades para que não sejam reconhecidas conforme organização da escola. Para essa etapa, foram acordados dois encontros em cada turma para a sensibilização e orientação sobre a temática em pauta, assim como houve orientações sobre a aplicação da entrevista individual. Os encontros aconteceram nos tempos de aula, sempre depois do início das atividades escolares, do 2º ao 5º tempo, dependendo da disponibilidade dos/as professores/as responsáveis. Em alguns dias, os tempos foram reordenados devido à aplicação de avaliações, ou como ocorreu com o 1º ano M, quando a docente precisou trabalhar conteúdo em seu tempo.

2.2 A pesquisa em campo

Essa foi a fase da interação entre esta pesquisadora e o público alvo que teve início com a entrada nas turmas selecionadas com a apresentação da professora da escola. Em seguida procedemos à exibição da proposta da pesquisa em tela e à escuta dos/as estudantes sobre a temática, questionando se tinham noção do tema, familiaridade ou discutiam esse assunto em sala de aula. Foi unânime a colocação de que a temática nunca fora abordada em aula, apesar de haver colegas lésbicas e gays.

Havia um equilíbrio no número de estudantes, no total por turma, como já mencionado, entretanto, o 1º M tinha mais mulheres que homens (por isso, a inicial M usada para sua identificação); já o 1º 2H, ao contrário, tinha um maior número de homens (mesmo critério para nomear a turma). Essa característica pode ter dificultado ou impedido um maior aprofundamento sobre as reflexões, tendo em vista que as pesquisas de Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 280) indicam que “[...] os jovens do sexo masculino, em qualquer capital analisada, rechaçam com maior intensidade a homossexualidade”. O 1º V (escolhida essa representação pela discussão feita em aula), por sua vez, tinha um grupo solícito, participativo, e o 1º L (pelo respeito da turma à estudante lésbica em aula) tratava a temática de forma muito atenta.

A caracterização por gênero mostra o 1º M, com muitas meninas, articuladas em suas falas e com personalidade, assim como um menino assumidamente gay, que marcava sua

presença sobre a temática; no 1º ano 2H, foi notório que muitos estavam incomodados com a discussão proposta e se negaram, muitas vezes, em contribuir coletivamente, mostrando, corporalmente sua negação à temática (debruçavam-se sobre a mesa, fechavam os olhos...). No 1º V, a postura foi totalmente diferente da turma 2H: os meninos colaboraram muito para as discussões; já o 1º L, talvez pela presença de uma menina lésbica, tinha participação equânime.

O quesito gênero, como visto, influenciou o processo de sensibilização, haja vista que os estudantes do gênero masculino das turmas M e 2H demonstraram alguma aversão ao tema. Nessas turmas, as reações masculinas foram, em geral, as mesmas: os estudantes agiam de forma a explicitar que o assunto não lhes interessava, alguns se debruçavam sobre a mesa, baixavam a cabeça, isolavam-se do contexto, outros conversavam entre si, com comentários isolados, em meio a risos e cochichos que não eram socializados com a turma, mesmo se solicitados. Já as meninas, em sua maioria, no total das quatro turmas, colocaram-se predispostas à discussão, à participação e à interação com as dinâmicas propostas. Vale ressaltar que as questões de gênero implicam a homofobia, como foi descrito por Souza (2013) em sua dissertação sobre bullying homofóbico, quando verificou que os meninos assumem sua atuação como agentes, enquanto as meninas, em geral, não se enquadram como agentes do bullying. Abramovay, Castro e Silva (2004) já haviam verificado que, “em seus relatos, elas[as jovens] são sempre testemunhas ou vítimas, quase nunca sujeitos ativos da discriminação”.

Nesse contexto, no 1º ano M, as meninas se colocaram à disposição para a discussão e também se mostraram mais corajosas quanto as suas curiosidades (que, possivelmente, poderiam ser as mesmas da turma). Elas nos questionaram sobre o interesse em estudar essa temática, ficando nítido que o relevante nesse questionamento era saber sobre a minha orientação sexual. A resposta foi política, embasada na vivência como Conselheira Nacional LGBT e pela experiência como vice-presidente do Conselho, o que propiciou contato com perdas por mortes em decorrência da LGBTfobia no Brasil. Contudo, visivelmente não foi a esperada pela turma.

Na turma V, os diálogos eram intensos, com participação coletiva não havendo distinção entre estudantes do gênero masculino ou feminino. Eles e elas tiveram atuação simultânea nas discussões: os meninos não se omitiram em contribuir e manifestar sua opinião, sua visão sobre a temática. Inclusive, foi perceptível a abertura dos estudantes para a reflexão proposta. Essa foi uma das turmas em que as aprendizagens e trocas foram acontecendo conforme se aprofundava a discussão. A turma L também não apresentou relevância no que tange ao gênero: os diálogos foram abertos e sem preocupação com essa condição, com falas masculinas e

femininas e interação entre ambas, sempre muito fortes e veementes e com trocas com esta pesquisadora em momentos, em que os meninos dirigiam seus questionamentos, ou apontavam suas considerações, sem receio, com a tranquilidade de quem se sentia seguro para se expressar em um contexto favorecido.

Destacou-se a atenção a presença, em uma das turmas, de uma aluna surda acompanhada por uma intérprete de Libras. Diferente da maioria do grupo, ela não interagiu com a turma nem os/as colegas com a estudante, apenas no intervalo percebi que uma estudante de outra turma vinha fazer o lanche, ou conversar com ela. Em nenhum dos encontros a estudante ela se manifestou sobre o assunto em discussão, mesmo quando nos dirigíamos a ela para que houvesse interação. Era perceptível que ela dialogava com a intérprete sobre as questões, mas não se colocava diante da turma, esta que, falante, também não considerava sua presença.

No que se refere à faixa etária, somente três estudantes tinham mais que 18 anos, dois rapazes e uma moça. Notoriamente, o 1º ano 2H tinha estudantes mais velhos/as que as demais turmas; o 1º M, por sua vez, apresentava mais adolescentes. Talvez por isso, tenha havido alguma dificuldade do 1º ano 2H em relação ao debate proposto. Entretanto, foi perceptível, nas turmas 1º ano M, L e V, a vontade com que dialogavam sobre a temática, assim como a fluência e a desenvoltura com que nos colocavam suas percepções e para seus pares.

2.3 As Atividades de Sensibilização e as Discussões Sobre a Temática

Após a descrição das turmas selecionadas, iniciamos a etapa da sensibilização dos/das estudantes para participação junto à temática pesquisada. Nessa perspectiva e para provocar reflexão e discussão, usamos junto às turmas M e H, imagens veiculadas em mídia, espaços culturais e formais de educação que traziam as especificidades da população LGBT explícitas. No primeiro encontro usamos a foto de um ator no palco, travestido, segurando uma placa que registrava as seguintes palavras: “ódio, medo, solidão e exclusão”.

Figura 1 -Foto do ator

Fonte: <http://www.verdinha.com.br/entretenimento/12682/peca-que-aborda-universo-transexual-tem-apresentacao-gratuita-em-fortaleza/>

Com base na figura 1, vimos que foi rápida a leitura da turma porque o ator atuou em uma novela com repercussão nacional interpretando uma travesti, que durante o dia precisava manter sua representação como homem para não perder o emprego de motorista e à noite se travestia. Os/as estudantes conheciam sua interpretação, facilitando a discussão em sala de aula em que se propôs a análise, palavra por palavra, do que estava registrado na foto, com a intenção de explorar a compreensão e o entendimento dos/as estudantes sobre a LGBTfobia.

A partir dessa proposta, as palavras medo, solidão e exclusão foram as mais discutidas. Ódio não foi colocada ou sequer observada, fato que demonstra que a proposição política da “ideologia de gênero” (FURLANI, 2016) para a votação do Plano Nacional de Educação (PNE) tem traços geracionais, pois se observou que a ideia da maioria votante, entre os/as Deputados/as do Legislativo Federal, é composta de homens e mulheres adultos, que não representam as vozes desses/as jovens e adolescentes (BALIEIRO; DUQUE, 2017). Já quanto ao “medo”, principalmente as meninas se referiram ao sistema imposto, ao padrão, explicitado com papéis definidos em sociedade como homem x mulher (conforme as palavras deles/as). Esse padrão foi definido por Rubin (2011) como um “sistema sexo/gênero”, em que a sociedade

se organiza pela sexualidade definida biologicamente e, assim, ordena as relações sociais e até econômicas.

Quanto à palavra “solidão”, algumas estudantes fizeram referência ao processo de isolamento vivido pela população LGBT na escola. Quando questionadas sobre esse sentimento, lembraram preconceitos e suas consequências sobre a vivência de pessoas, que por sua orientação sexual ou identidade de gênero, poderiam se retrair para não sofrerem com a pressão social. Essa afirmação vai ao encontro das afirmações de Britzman (1996) quando aponta a necessidade que jovens gays e lésbicas têm de ocultar sua identidade para não sofrerem com a exclusão social. Além disso, tem embasamento na concepção foucaultiana que enfatiza o “ocultamento” como uma das estratégias discursivas para o uso do poder da norma estabelecida (FOUCAULT, 1988, p. 80). Por meio da percepção das jovens, depreende-se que elas têm noção dessa tática, mesmo sem domínio teórico da epistemologia.

Ainda sobre “solidão”, as estudantes do 1º ano 2H, expuseram a questão da internalização da homofobia (falaram de outras formas); alguns discursos trouxeram a compreensão de o/a próprio/a jovem se isolasse do meio social. Nesse ponto, questionamos: será que o/a jovem é responsável por essa internalização?

Essa informação se assemelha à definição transmitida por Feitosa (2016, p. 303), para quem “[...] a população LGBT assimila a cultura homofóbica e constrói, na sua subjetividade, pensamentos e posturas homofóbicas”. A descrição do autor reproduz uma das peculiaridades da homofobia definidas por Borrillo (2010, p. 40, 100, 101) como a homofobia interiorizada: a violência direcionada a si mesmo, em decorrência da hostilidade heterossexual, que é o patamar da superioridade sexual.

Em seus argumentos, Borrillo (2010), afirma que essa posição age sobre os sujeitos psicológica e culturalmente sob a forma de pressão social que lhe impediria (à época do estudo) à formação de família (a continuidade dos sobrenomes) e, hoje, vivencia-se pelos atos de discriminação originados pela orientação sexual.

“Exclusão”, por sua vez, trouxe o processo da LGBTfobia reconhecido na escola. As falas documentadas retomaram processos de exclusão por gostarem de meninos ou meninas ou porque não podem andar na rua com seus pares sem que sejam vistos como diferentes. Nessa discussão, questionamos se nas famílias também poderia ocorrer esse processo de “exclusão”, ao que a maioria dos/as estudantes afirmaram que sim, pois, não há diálogo “sobre isso em casa”, conforme a maioria dos/as alunos/as. Já o/a menino que se identificou como gay em uma turma e a menina que se identificou como lésbica em outra colocaram que, em suas famílias, a

temática era colocada em função de suas presenças. Uma menina e um menino que não se identificaram como população LGBT (entre os 70 participantes) relataram que, em suas casas, havia diálogo sobre outras expressões de sexualidade: no caso da menina, segundo ela, por ter uma pessoa LGBT na família. Esse momento da discussão reforça o pensamento de Furlani (2005) de que a sexualidade é um tema cercado por tabus e marcado pelo pressuposto da norma heterossexual, que interfere sobre a vida dos/as estudantes, como ficou evidente na discussão proposta, em que somente quatro estudantes se manifestaram sobre dialogar acerca do tema em casa, evidenciado que, em geral, as famílias, não se referem a outras manifestações de sexualidade.

No segundo encontro, retomamos o objetivo da pesquisa para os/as estudantes que não tinham comparecido no dia anterior e para reforçá-lo junto aos/às demais. Nesse dia, foram apresentadas duas imagens, uma que trazia uma figura masculina, que aparecia da cintura para baixo, evidenciando somente suas pernas e vestida de saia. Foi uma imagem usada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro para divulgar um seminário sobre gênero, sexualidade e questão étnico-racial.

Figura 2 - Liberdade






escola_e liberdade

**gênero, sexualidade e
relações étnico-raciais**

Seminário de encerramento do curso
Gênero e Diversidade na Escola | 2016

5, 6 e 7 DEZEMBRO

Edifício Central do Brasil | 7º andar
Praça Cristiano Ottoni, S/N - Centro, Rio de Janeiro - RJ
ATENÇÃO: Não é permitido o acesso ao prédio de bermuda ou chinelo

Programação completa:
www.pr5.ufrj.br/diversidade







Fonte:

<http://diversidade.pr5.ufrj.br/index.php/2-uncategorised/87-seminario-escola-e-liberdade.html>

Ao discutir a Figura 2 nº 1º ano M, as primeiras falas foram “é um negão”, “que nojo” e “vergonha” (estava de costas para a turma, anotando as falas no quadro). Ao virarmos para a turma, visualizamos o menino que se manifestou e envergou o corpo em direção à mesa, como se quisesse se esconder. Foi um dos momentos decisivos para esta pesquisadora, pois ouvir essa fala de um menino, que não passava dos 14 anos, pronunciando um adjetivo sobre uma foto nos alertou sobre o quanto estamos cercados pela força da heterossexualidade no ambiente escolar; pela ideia repassada pela “ideologia de gênero” (FURLANI, 2016) de que somos algo fora da moralidade, do certo; sermos o desconforto, o infortúnio. Foi nítido que essa imagem o afetou. Todavia, para garantirmos com fidedignidade e espontaneidade as falas, optamos por não questionar a expressões usadas.

Quanto à manifestação do termo “nojo”, conforme Borrillo (2010, p. 99), que trabalha com o termo “asco”⁴, ela pode ser representada como característica homofóbica que se refere à expressão de medo, nesse caso relacionada a sua própria sexualidade, isto é, do sujeito que a pronúncia.

Em seguida, solicitamos a manifestação dos/as estudantes sobre o que viam na imagem. As meninas colocaram questões como o foco da imagem proposital: um homem vestido de saia não era algo comum, não fazia parte do dia a dia das pessoas e que se estava questionando padrões (essa turma fazia essa observação sempre). Elas se pautaram na expressão de gênero a partir da visibilidade da imagem. Os meninos se limitaram a cochichos.

A mesma imagem, quando exposta para turma 1º ano 2H, foi vista como algo mais próximo. Ao serem perguntados/as se já haviam visto alguém vestido assim em seu cotidiano, os/as participantes responderam que sim: um menino (que tentava sempre se eximir da discussão) disse que já havia visto até no ônibus. Entretanto, ao perguntarmos se aquela manifestação era possível na escola, alguns/algumas estudantes disseram: “é tem gente que se veste assim aqui, mas esse comprimento de saia (minissaia) não seria permitido”. De acordo com a análise deles/as, independente da expressão de gênero, não seria permitido a ninguém naquela escola aquela peça de roupa. Chegaram assim à discussão sobre o local para determinadas expressões. Nesse momento, perguntamos: onde haviam visto um homem vestido, assim? Responderam: no shopping, no teatro, no cinema. Em outra turma, os meninos trouxeram a questão da “masculinidade” referindo-se ao questionamento do que viram como: “macho, másculo”.

Como evidenciado por Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 278), os jovens do sexo masculino são influenciados por “[...] padrões culturais, legitimados, que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade, da masculinidade [...]”. É possível refletir sobre a fala desses estudantes, bem como sob a perspectiva de a masculinidade definir o ser: a ideia de que homens, independente do vestuário, do local, do propósito, são sempre homens. É possível pensar, por essas falas, também sobre o impacto dessa construção na vida dos meninos.

Seguindo com a análise da imagem, a turma registrou a figura de um homem de saia como afronta – uma forma de rebeldia do sujeito – para mostrar para a sociedade outros comportamentos. Ao interrogá-los/as sobre esse pensamento, trouxeram questões dos padrões

⁴Borrillo (2010, p. 99) faz referência aos estudos psicanalíticos da década de 1940.

que se traduzem como ser e não ser. Foram questionados/as também se é necessário saber o que se é (em termos de orientação sexual) esse gênero deve ser explícito, ao que responderam politicamente que não. Mas essa foi a opinião, em geral, das meninas mais ‘descoladas’ da turma, inclusive a assumida como lésbica. Considerando o conceito da “performatividade”, Butler (2003), defende que há socialmente a construção de corpos designados pelo sexo e que este tem comportamento adequado ao gênero correspondente, ou seja, masculino ou feminino.

A materialização desse constructo junto aos/às estudantes foi evidenciado nas falas durante a visualização das figuras 1, 2 e 3, pois os/as estudantes fizeram suas explicações sempre retomando a expressão de gênero.

No segundo momento desse encontro, foi tela uma imagem que refletia um rosto metade homem, metade mulher, maquiado, como lado feminino com cabelo bonito e de etnia branca. Na primeira turma, o 1º ano M, a manifestação das meninas sobre o que viam foi: “bofe, escândalo, drag queen”. Já os meninos se limitaram a dizer que a imagem mostrava duas pessoas. Mais uma vez, as atitudes masculinas foram de rejeição, simbolicamente, ao que estava à mostra. Na segunda turma, o 1º ano 2H, a imagem não gerou muita atenção, sendo vista pelos/as estudantes como expressão artística. Ao serem interpelados pedagogicamente sobre sua visão, disseram que a figura trazia uma ideia “ambígua”.

Figura 3- Dupla Face

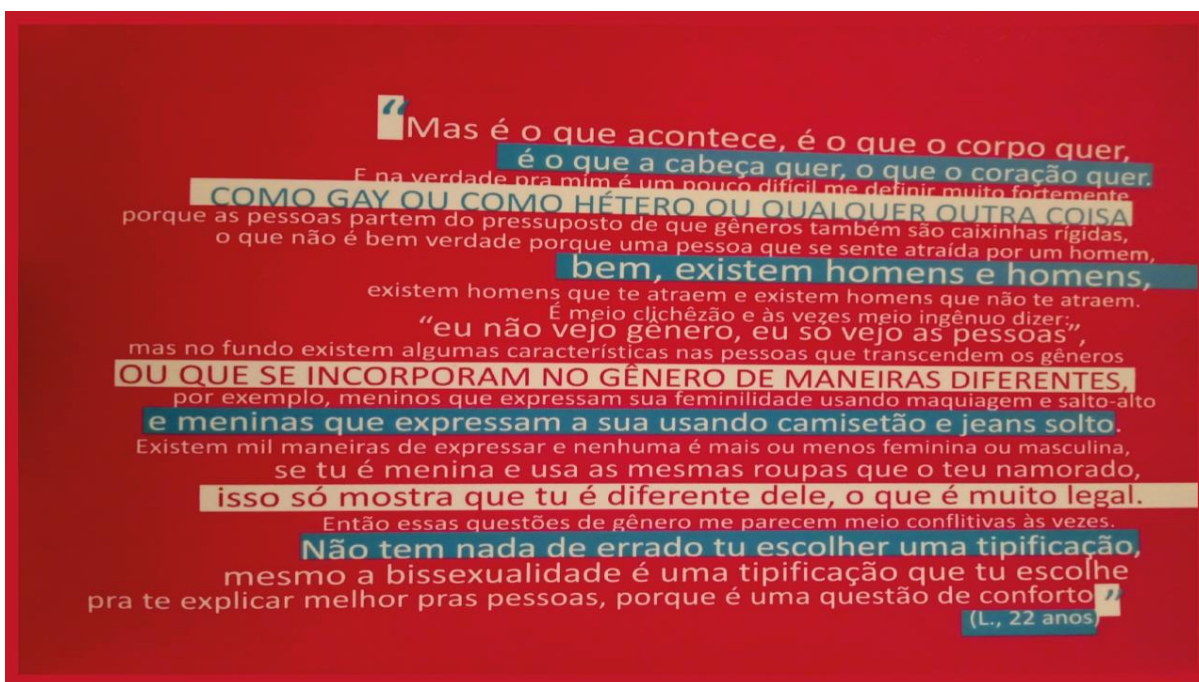
Fonte: <https://www.ijba.com.br/single-post/Identidade-de-genero-e-de-alma>

A questão da masculinidade foi novamente observada nessa reflexão. Discutimos por que os meninos não conseguem se expressar quando o outro é bonito, interessante. De novo, eles só olhavam, sorriam ou repetiam falas do senso comum dirigindo-se ao outro: “olha, fulano, é contigo, responde aí”! Explicitando o que Abramovay, Castro e Silva (2004) avaliam quanto aos padrões culturais aos quais os meninos precisam responder. Cabe ressaltar pela manifestação dos meninos, o aspecto “[...] histórico e moral, apresentado pelo capitalismo que instaura um patrimônio cultural de formas de masculinidade e feminilidade” (RUBIN, 2011, p. 16) que são regulamentadas pela sociedade ocidental. É possível afirmar que seja essa visão dos estudantes, tendo em vista os comentários, principalmente na manifestação de controle que eles expressaram. O encontro com as turmas, 1º V e 1º L teve mudanças quanto às dinâmicas trabalhadas, em função das dificuldades com o equipamento de Datashow. Dessa forma, considerando o tempo de aula (45 minutos) optamos por trabalhar com uma atividade em que a palavra-chave – que expõe o tema em questão – vai conduzindo ao raciocínio para a reflexão sugerida. Nesse contexto, registramos as falas no quadro a fim de que as palavras fossem visualizadas e fomentassem o processo de discussão.

A proposta foi bem aceita pelos/as estudantes, que colaboraram e participaram intensamente desse momento de interação. Depois desse tempo, utilizamos outras técnicas de

grupo para a discussão sobre a LGBTfobia. Solicitamos a ambas as turmas que se dividissem em três grandes grupos, pela distribuição de colunas, em que cada uma virava para a outra, formando um pequeno grupo dentro da turma. Assim, foram organizados dois grandes grupos e um pequeno; nessa formatação, um grupo visualizava a foto de um ator no palco com a placa “ódio, medo, solidão e exclusão” (Figura 1) e outro acessou as falas de jovens que participaram do projeto Transviados, articulado ao grupo SOMOS, Comunicação e Sexualidade, em que manifestam suas questões sobre as sexualidades, conforme a figura 4. No último grupo, trabalhamos com a mesma dinâmica, destacando a palavra sexualidade e solicitando que apontassem o que pensavam sobre esse conceito.

Figura 4 - Projeto Transviados



Fonte: Projeto Transviados, SOMOS, Iguais, Diversos e Plurais (2012).

A partir dessa organização, foram promovidas as sensibilizações nas duas últimas turmas. A participação dos/as estudantes do 1º ano V foi muito instigante, pois as falas foram espontâneas, sem preocupações com o politicamente correto. À medida que instigávamos, eles/as traziam sua forma de pensar seus interesses e suas dificuldades. Ficou nítido que não há diálogo sobre as sexualidades, uma vez que não encontravam argumentos e precisavam de “pistas” para acharem as palavras e se expressarem. Dessa forma, tanto meninas, quanto meninos, em alguns momentos, usavam expressões grosseiras para identificar o que queriam expressar, como ao discutir as questões dos desejos e dos afetos que compõem a sexualidade.

Ao dialogarmos sobre seus interesses nessa composição, por exemplo, uma estudante colocou: “ah! Se for só pra comer!” Trabalhamos com essa expressão, buscando entender como nos sentimos, quando somos “algo pra comer”. Entre risos e manifestações de regozijo sobre a discussão, fomos (eu e os/as estudantes) delineando essa discussão, com todos/as conectados/as à reflexão proposta. Pode-se articular esse pensamento da mulher disposta como objeto do prazer masculino às teorias feministas que relacionam ao gênero feminino a existência em função do gênero masculino, já que esse é a definição do ser, de modo que tudo passa a ser constituído universalmente a partir dele. Segundo Butler (2003, p. 28), “[...] a linguagem constitui o domínio imaginável do gênero a partir do discurso cultural hegemônico baseado em estruturas binárias”.

Ainda como resultado da visualização da Figura 1, três estudantes entregaram registros em folha de caderno sobre suas impressões relativas. Para o primeiro, “a foto representa um travesti excluído pela sociedade por conta da opressão dos opressores que oprimem os LGBT, gerando medo e solidão”; o segundo limitou-se a colocar o significado de cada palavra no papel. O terceiro, por sua vez, conseguiu transpor sua compreensão sobre cada palavra articulada com a temática da LGBTfobia, inclusive, inserindo-se no contexto. Quanto ao ódio, explicou: “bom, acho que é por causa da tradição de homem com mulher, aí as pessoas acham que isso é errado”.

Em relação ao medo, assim se expressou: “eles têm medo das pessoas que são contra, têm medo de saírem na rua, com medo de serem oprimidos” (entendemos, que foi usado “eles” para a população LGBT). No que tange à solidão, refletiu que “eles têm medo de ficarem isolados no mundo por conta dos opressores” e, sobre a exclusão, acrescentou: “bom, as pessoas excluem eles, de muitas coisas, como cinema, etc.”.

Esse estudante ainda exprimiu sua opinião, afirmando: “eu não sou contra, mas também não gosto que façam brincadeiras para mim”. Ele confirma uma das evidências da pesquisa de Abramovay; Castro e Silva (2004, p.280):

Muitos dizem que não têm preconceito, desde que o homossexual permaneça longe, não se aproxime e, principalmente, que não insinue que eles possam ser um igual ou um parceiro da relação. Os rapazes têm aversão às “cantadas” vindas de homossexuais, sentindo-se ameaçados em sua masculinidade e, muitas vezes, reagindo com violência.

A discussão na turma 1º ano V, no que refere à população LGBT, considerou a identificação dos homens gays como “viados”, o que foi explicado por uma aluna: “quando se trata do animal, diz veado, entretanto, quando querem falar de um homem gay, dizem viados”. Exploramos essa colocação, perguntamos: e se fizéssemos isso com heterossexuais, isto é, ao

invés de chamá-los pelo nome, usássemos os termos vinculados aos animais, como: cachorro, periquito, papagaio, etc.?

Para tal questionamento os/as estudantes não tiveram argumentos. No segundo encontro, com essa turma, retomamos o trabalho, agora com os pequenos grupos. Foram expostas as falas discutidas sobre o projeto Transviados (Figura 4), com aprofundamento das reflexões, ao que o grupo respondeu abertamente que algumas falas eram de umas pessoas do mesmo sexo se referindo à outra. Destacamos a tranquilidade ou a facilidade com que expuseram a leitura das bissexualidades e das homossexualidades a partir do contexto estudado. Nesse momento da discussão, as declarações sobre a heterossexualidade tida como normal ou mais comum foram reafirmadas, assim como emergiu o preconceito ao que não é comum.

Nesse encontro, trabalhamos também com a imagem já utilizada com as duas primeiras turmas: em que traziam uma figura masculina de saia curta, em que apareciam somente as pernas (Figura 2). Questionados se era comum verem essa representação nas ruas da cidade, responderam imediatamente que não. Um estudante disse que na sua comunidade havia um homem que se vestia, assim. Esse momento foi muito intenso: falavam muitos, tentavam expressar suas opiniões sobre a questão colocada. Quando questionados, se estudantes entrariam naquela escola vestidos/as assim, apontaram o regimento como algo que antecede a manifestação por orientação sexual ou a representação de identidade de gênero, ou seja, no caso, dos homens de saia, a questão não seria sua expressão de sexualidade, mas as normas o regimento da escola quanto ao vestuário, em que a saia curta não seria permitida nem para homens, nem para mulheres.

Nessa reflexão, foi discutido por eles/as o uso do uniforme, situação em que uma estudante colocou que a “regra era usar a camiseta” e não se dita “o que se usa embaixo”, se calça, saia ou outra peça qualquer. Arguimos, então: se um estudante que viesse, vestido daquela forma, como na comunidade citada pelo colega, às 05h30 (horário em que pega o ônibus para chegar à escola) chegaria ileso e uma aluna gritou: “não, ia apanhar!”

Vê-se pela expressão da jovem que os/as estudantes têm noção dos aspectos que circundam a LGBTfobia. Essa fala caracteriza uma das formas consagradas pela homofobia que se manifesta para o fenômeno aqui estudado e sua população, e uma das implicações dessa expressão que precisamos apreciar é a que Borrillo (2010) especifica e já foi desenvolvida no Capítulo 1 deste estudo: a violência gerada pela recusa do sexo biológico e a inversão do território correspondente ao masculino ou feminino pode ser ultrajante e geradora de discriminação e preconceito. Butler (2003) ratifica essa percepção de subjugação do gênero

feminino quanto ao masculino que tem efeito sobre o processo de exclusão. Por isso a leitura da estudante que gritou [...] ia apanhar! É nítido para essa estudante que o julgamento pela rejeição ao seu “território” é imperdoável, e a vigilância exige a pena (metaforicamente falando).

Um estudante, ao final da discussão, quis retomar a questão da normatização: “eu acredito que, primeiramente, ele não entraria na escola, não pelo fato de ser como ele é, gay, transexual, algo do tipo, ou a opção de escolha dele, não por esse fato. Mas sim, por que a lei de todas as escolas são: roupa curta na escola não pode”. Nesse momento, muitas meninas discordaram e ele falava em tom alto: “não pode, não pode”. Em meio às falas que se cruzavam, ele afirmava: “pelo menos, aqui no estado não pode”.

Nessa discussão, os estudantes foram categóricos, quanto aos regulamentos que balizam as relações escolares indicando essas imposições, inclusive, com aparato legal (como foi constatado, por uma das alunas, que usou seu celular para elucidar a questão, trazendo a legislação como argumento). Nesse sentido, compreendemos que, para algumas pessoas da turma, as questões não estão colocadas para o gênero ou para a orientação sexual, mas para a regra social ou o aparato institucional usado pelo estado, que, de acordo com Foucault (1988), também serve para o controle das sexualidades. Como vimos na tese de Rosa (2016), a escola cumpre essa tarefa no processo de educação.

No 1º ano L, entre as discussões, trabalhamos a questão da sexualidade na perspectiva dos/das estudantes que refletiram sobre os desejos, a liberdade, a livre expressão sexual, o sexo, a construção do gênero, sobre a existência de “dois tipos de sexo”, mudança e influência. No tocante à orientação sexual, afirmaram que “a pessoa é o que ela quer ser” que elas “viram, trocam, nascem assim”. Com esses elementos, foram exploradas as falas.

Assim, fizemos um recorte sobre cada palavra para que refletissem sobre as afirmações e buscamos ilustrar cada assertiva para conceituar a orientação sexual e a identidade de gênero. Como exemplo, usamos a frase: “a pessoa é o que ela quer ser”, em que afirmaram que a vida era da pessoa e, portanto, “ninguém tinha nada a ver com o que ela era”. “Viram” e “trocam” foram usadas para designar quando alguém se assume LGBT e, sobre esse ponto, alegaram que uma pessoa pode ser influenciada por amigos/as e assumir essa identidade.

Quanto à afirmação: “nascem assim”, a expressão foi debatida a partir de correntes de pensamento, como sobre a posição da estudante que entendia que a pessoa já traz consigo, desde o nascimento, essa condição, seja da homossexualidade, da travestilidade, seja da transexualidade. Já outras compreendiam a situação como construção da sexualidade,

mostrando que, ao longo do tempo, o indivíduo se constitui sexualmente. Indicaram, inclusive, que alguém pode se reconhecer em algum momento “de uma forma e, depois de outra”.

Por essa discussão observamos que, nessa turma, a sensibilização apresentava reflexões sobre a condição da sexualidade e como ela pode atravessar a vida das pessoas. Esse ponto de vista se relaciona com a perspectiva estudada pelo Construcionismo social, que compreende que o trânsito das sexualidades acontece durante toda a vida dos sujeitos (VANCE, 1995). Nesse âmbito da discussão, surgiram também as questões relacionadas às implicações morais, como o que é certo e errado na sociedade. Também foi mencionada a opinião alheia como fator que cerceia a liberdade de expressão sexual. Nesse sentido, questionamos o que seria o certo e o errado? Para eles/as, há uma pressão social sobre a população LGBT, o que dificulta essa vivência. Foi interessante que não conseguiam dizer como essa pressão atua, quando está pesquisadora ajudou mencionando a qualidade de vida, com o que concordaram. Apresentaram também, o julgamento como forma de opressão sobre a expressão de vida LGBT. Pode-se inferir assim que o discernimento apresentado pelos/as jovens dessa turma evidencia a moralidade construída historicamente sobre o “[...] domínio do sexo e da sexualidade que formatam as estruturas da opressão sexual” (RUBIN, 2011, p. 16).

Nessa perspectiva, buscamos relacionar tudo o que os/as estudantes falaram sobre a temática em estudo – a LGBTfobia. Para eles/as, a homofobia (palavra mais conhecida deles/as) se constitui no meio social por questões de concepção sobre a sexualidade, que, segundo uma das alunas, acontece por preceitos familiares, tabus e tradição, apresentando a agressividade, a violência, o medo e o suicídio como formas de manifestação da LGBTfobia. Essas observações se aproximam das questões elencadas por Borrillo (2010), que entende parte dessas manifestações direcionadas ao domínio do espaço público, em que a heterossexualidade, como já consideramos no Capítulo 1, é a representação de domínio.

CAPÍTULO 3 - O DISCURSO DO/AS ESTUDANTE SOBRE A LGBTFOBIA NA ESCOLA

Após a etapa de sensibilização realizada em sala de aula, por uma semana, circulamos no espaço da escola pelos corredores e pelo pátio na hora do intervalo e conversamos com estudantes lembrando o retorno dos termos de consentimento e assentimento para a participação na pesquisa. Esse momento auxiliou-nos na percepção sobre o interesse dos/as jovens quanto ao processo de investigação, posto que eles/as, já haviam revelado em casa, o que discutiram em aula sobre o tema da pesquisa, evidenciando as dificuldades sobre o diálogo em casa referentes ao assunto. Os relatos eram variados, desde “eu ainda não apresentei os documentos pra minha mãe” (LÉSBICA, 15, 2018) até “professora, minha mãe tava quase assinando (nesse momento, o estudante faz um movimento mínimo com os dedos indicador e polegar, mostrando que faltava pouco...) quando resolveu voltar no início do documento e disse ‘tu não vai participar’. E não terminou de assinar, professora” (ESTUDANTE, 16 anos, 2018). Um estudante de 15 anos, em uma das salas em que eram recolhidos os termos, colocou-se ao nosso lado (ele era muito alto) e disse baixinho (de forma que somente nós ouvíssemos): “eu queria participar, mas minha mãe disse ‘não, tu não vais’. Entrego o termo mesmo assim” (ESTUDANTE, 16 anos, 2018). Outros dois casos, as responsáveis registraram no verso dos próprios termos, os nomes dos estudantes que não participariam.

Também foi significativa, a explicação de uma estudante, assumida como lésbica, que por duas vezes, veio explicar por que, ainda, não estava com os termos. Na primeira, disse: “minha mãe está viajando a trabalho, assim que ela voltar converso com ela pra participar”. E, na segunda vez, em sala de aula, após o recolhimento dos termos veio até a frente da sala para falar conosco e explicou: “minha mãe está se organizando em casa depois da viagem. Como me assumi há pouco, vou esperar o momento pra falar com ela. Ainda é difícil pra ela” (LÉSBICA, 15, 2018). Ouvir essas explicações sobre as atitudes familiares em relação à possibilidade de participação ou não na pesquisa retomam as afirmações de Furlani (2005, p.69), quando trata das dificuldades de mães, pais, das famílias em dialogar sobre a temática das sexualidades, apontando-a como um dos “monstros do currículo escolar”. Além de registrar o controle e o domínio familiar sobre a sexualidade (FOUCAULT, 1988).

Ainda nesse movimento, durante e ao final do intervalo (nessa escola, dada a estrutura física, todos/as precisam se deslocar por andares para chegar à sala de aula), foi se constituindo o ambiente para as entrevistas individuais. O critério de busca por participantes variou entre o/a estudante com identidade sexual LGBT, assumida ou manifestada pela própria pessoa em sala

de aula, o pronunciamento contundente sobre a temática durante a sensibilização e os/as estudantes que silenciosamente trouxeram seus termos assinados para a participação, ou seja, o interesse demonstrado.

As primeiras entrevistas, por afinidade, foram com pessoas identificadas como LGBT: três estudantes, duas lésbicas e uma bissexual. Essas entrevistas tiveram a duração média de 15 devido às perguntas específicas que detalhavam situações de preconceito e discriminação às pessoas LGBT. As demais chegavam a 10 minutos, pois não requeriam esse detalhamento. As entrevistas, em geral, foram realizadas durante o intervalo: no pátio; em volta de uma árvore, próxima à entrada principal do prédio de acesso às salas de aula; ou mais afastado, por solicitação das participantes (esses espaços eram mais silenciosos e menos visíveis na escola). Uma delas ocorreu entre os andares, próxima às escadas, onde não se ouviria a conversa e, nesse caso, não atrasaria a estudante ao retorno à sala de aula porque o intervalo já havia terminado.

De acordo com o roteiro de entrevistas (apêndice C), das 17 perguntas, duas delas, as de número 14 e 15, foram direcionadas especificamente aos/às participantes LGBT. Já a questão nº 16, que inicialmente fora colocada para esse público, foi redirecionada a todos/as os/as estudantes em decorrência das percepções que tivemos sobre a temática durante o processo de sensibilização em sala de aula. As questões de números 1,2,4,5,7,8, 10 e 11 estarão dispostas em quadro específico (Quadro 3) com a finalidade de facilitar a visualização das características da população participante.

Reformulamos as perguntas de acordo com a necessidade evidenciada no período de sensibilização, assim como destacamos algumas, em função da resposta do/a discente. Para manter a fidedignidade das perguntas e respostas, bem como demonstrar as condições das entrevistas, estas foram registradas em áudio. As falas foram posteriormente transcritas, também, para garantir a originalidade das respostas e demonstrar a interação entre esta pesquisadora e os participantes.

Foram entrevistados/as oito estudantes, que são reconhecidos/as por um número, segundo a ordem de realização das entrevistas. Na descrição o/a discente é identificado/a como LGBT ou não, o que ocorreu foi feita para o entendimento da fala do/a estudante sobre cada pergunta e para a compreensão do/a leitor/a sobre o que pensam os/as jovens da escola pesquisada. Nessa parte da pesquisa, os pronomes pessoais estão colocados com inicial maiúscula para considerar o sujeito que fala ou de quem se fala, a quem se refere. A primeira entrevista foi realizada com a estudante assumidamente lésbica (nº1) que passeava com sua namorada pela escola. Fez-se a aplicação do roteiro, com uma e durante a semana com a outra;

a segunda entrevistada se identificou como bissexual (nº 2); as entrevistadas nº 3 e 4 não se identificaram como LGBT estavam juntas durante a entrevista. A próxima entrevista foi realizada com o único estudante que se prontificou e pode participar, identificando-se como LGBT (nº 5); a entrevistada nº 6 é a namorada da primeira participante também se identificou como lésbica. A próxima entrevistada identificou-se como bissexual (nº 7); a última, afirmou estar em construção sobre a sua sexualidade e se identificou-se, possivelmente em princípio, como pansexual (nº 8).

As descrições das entrevistas estão dispostas em Blocos para melhor entendimento das respostas no Capítulo IV em que são expostas as análises de acordo com o assunto elencado no roteiro. As intervenções que fizemos durante a entrevista são identificadas com a letra P para facilitar a leitura. O primeiro bloco (A) apresenta a pergunta nº 3, pela qual se questiona o que o/as estudante/s entendem por LGBT; o segundo (B), com as questões 6, 12 e 17, expõe como o entrevistado e as entrevistadas percebem o preconceito ou a discriminação contra os/as LGBT na escola; o bloco C – perguntas nº 9, 12 e 13 – dispõe sobre como jovens — independente da orientação sexual e identidade de gênero — constataam a representação (sócio-política-cultural) do sujeito LGBT na escola. Finalmente, as questões do bloco D, nº 14 e 15, são dirigidas ao/às participante/s LGBT, pois se referem às percepções desses sujeitos no contexto escolar.

Quadro 3 – Perfil do/as Participantes

Participantes	Idade	Auto identificação Étnico-Racial	Orientação Sexual	Identidade de Gênero	Tem colegas LGBT na escola? Se relaciona com eles/as?	Reconhece colegas transexuais ou travestis na escola?
Nº 1	16 Anos	Branca	Lésbica	Feminina	Sim/ Sim	Não
Nº 2	14 Anos	Branca	Bissexual	Feminina	Sim/ Sim	Não
Nº 3	14 Anos	Parda*	Não LGBT	Feminina	Sim/Sim	Não
Nº 4	15 Anos	Branca	Não LGBT	Feminina	Sim/ Sim	Não
Nº 5	15 Anos	Branca	Gay	Masculino	Sim/ Sim	Não
Nº 6	16 Anos	Branca	Lésbica	Feminina	Sim/ Sim	Não
Nº 7	15 Anos	Branca	Bissexual	Feminina	Sim/ Sim	Não
Nº 8	16 Anos	Oriental	Bissexual ou Pansexual**	Feminina	Sim/Sim	Não
TOTAL						
Participantes	Idade/ Média	Auto identificação Étnico-Racial	Orientação Sexual	Identidade de Gênero	Tem colegas LGBT e relaciona-se com eles/as na escola	Reconhece colegas transexuais ou travestis na escola?
8	Entre 14 e 16 anos:	6 estudantes declarado/as brancas	2 estudantes, Lésbicas	7 estudantes de identidades femininas	8 afirmaram que sim	8 estudantes responderam não
	2 estudantes 14 anos	1 estudante declarada parda	1 estudante Gay			
	3 estudantes 15 anos	1 estudante declarada oriental	2 estudantes Bissexuais	1 estudante de identidade masculina		
	3 estudantes 16 anos		2 estudantes Não LGBTs			

Fonte: Elaborado pela autora.

BLOCO A- Qual a percepção dos estudantes sobre os sujeitos LGBT na escola?

A primeira questão do roteiro de perguntas dessa etapa da pesquisa apresenta as respostas do/as entrevistado/as, iniciando-se pela questão nº 3 com a finalidade de compreensão sobre o sujeito LGBT nessa escola.

3. O que você entende por LGBT?

Nº 1: É quem tem um padrão diferente. [...]

– Você se relaciona com os/as colegas? Tem amizade, parceria?

– Sim, tenho namorada!

Nº 2: Pessoas que têm sexos diferentes, que não são héteras. [...]

Nº 3: Pra mim, LGBT é aquelas pessoas que são gays, lésbicas e é uma forma deles se mostrarem mais. [...]

Nº. 4:

P: Tu te entende LGBT?

– Não.

P: Não te entende LGBT?

– Não.

P: Tu tem colegas LGBT?

– Não nessa escola, mas na minha antiga escola

P: E Tu continua se relacionando com Eles?

– Sim.

P: A Tua relação com eles é mais mídia ou é presencial mesmo?

– Assim, a gente conversa, sai junto.

P: Entendi, então Tu sai, tem parceria mesmo?

– Aham!

P: Tipo sair, vai pra balada, festa?

– Festa, show, essas coisas...

P: Vida social mesmo?

– Sim.

Nº 5: Ah, é uma comunidade pelo o que Eu dei uma pesquisada, foi criada pra as pessoas que resolveram, assim, assumir a sua sexualidade. [...]

Nº 6: Que Eles não são aceitos pela sociedade, por que a gente... é como se nós fôssemos uma mutação por não ser o padrão que a sociedade impõe. [...]

Nº 7: Aham! Diferença de sexo, algo não muito comum, mas uma diferença de sexo. [...]

Nº 8: Pra mim, LGBT é uma coisa que se trata de liberdade, todos deveriam ser, por que, independente do que você gostar, você é aceito. Deveria ser aceito. Isso se trata sobre tipo, é..... Como posso dizer: de aceitação. Tipo, de liberdade.

P: Tu tem colegas LGBT?

– Tenho!

P: Tu te relaciona com Eles? Tem parceria, amizade?

– Sim! Meus melhores amigos. [...]

P: Tu te identifica como LGBT?

– Sim!

P: Nesse caso, Tu te identifica como homo?

– Eu tô me descobrindo, eu não sei certamente se eu sou bissexual ou pansexual.

P: Tu conhece outras pessoas pansexuais?

– Não!

P: Não teve contato, ainda?

– Meus melhores amigos são bissexuais. Mas pansexual, Eu não SEI se Eles são, pode ser que estejam na mesma situação que Eu, se descobrindo.

P: Entendi! Então, Tu tá numa fase de descoberta?

– Sim!

BLOCO B- Preconceito ou discriminação contra os/as colegas LGBT na escola

6. Você percebe preconceito ou discriminação contra os/as colegas LGBT na escola?

Nº 1: – Sim, por parte da direção.

– “Ele perguntou está ficando ou é colega? Tá precisando dar uma parada.

P: Tu falou para alguém, para algum/a professor/a?

– Eu só falei pra Você. Eu só falei aquele dia na aula.

P: Isso é só contigo ou com todos os colegas héteros que ficam na escola?

– “É Comigo”!

Nº 2: – Sim!

– É quando as pessoas, quando uma pessoa faz parte da LGBT, geralmente, as pessoas não querem ficar próximas dela.

P: Tu acha que há isolamento?

– Sim!

Quanto à agressão física, afirmou que nunca presenciou.

Nº 3: Sim! As pessoas olham de cara feia.

P: Na escola?

– Sim!

P: As pessoas que tu diz: os alunos ou os professores?

– os alunos

Nº. 4: Muito!

P: Na escola?

Na escola, assim, tem bastante, mas fora da escola é muito maior.

Nº 5: – Aqui no JM (escola), Eu não percebi nenhum.

Nº 6: Na escola, não!

P: Nos outros espaços, sim?

– Sim!

P: Onde?

– Na rua, shopping, shows.

– Sim, tem bastante!

P: Tu constata como esses preconceitos?

Nº 7: São meio idiotas, mas você escuta vários comentariosinhos chatos, sabe.... É mais indiretamente.

P: Agressão verbal, tu já sofreu?

– Já!

P: Onde, aqui?

– Na escola e até família.

P: Na rua?

Nº 8: Sim!

P: Nesse caso, os preconceitos, tu percebes?

– Dos olhares.

P: Agressão verbal, tu já viu?

– Já!

P: Isolamento? Exclusão?

– Sim!

P: Agressão física, tu já viste?

– Não!

6.1. Como constata esses atos: cochichos, comentários, agressão verbal (xingamentos, palavrões, palavras depreciativas), agressão física, isolamento/exclusão da pessoa?

Nº 1: Na escola não, só na rua.

Ao ser questionada sobre onde presenciou essa agressão, respondeu:
 Na Parada, os hetéros estavam esperando – referindo-se à Parada do Orgulho LGBT em Campo Grande em 2017.
 Quanto ao isolamento, respondeu:
 – Na escola não; na comunidade, nas relações sociais, na família, sim.
 Nº 3: Sim! As pessoas isolam a pessoa pelo gosto dela.
 Pela orientação sexual dela, no caso?
 – Sim!
 Nº. 4: Sim!
 Quanto à agressão verbal (xingamentos, palavrões, palavras depreciativas)?
 Nº 3: Não!
 Nº 4: brincadeira, cochicho, essas coisas...
 Agressão física tu já presenciou?
 Nº3: Não!
 Nº 4: Não!
 P: Isolamento. Tu acha que existe na escola quanto às pessoas LGBT?
 Nº 4: Eu acho que sim, por que tem gente que não gosta, né, não aceita.
 P: Como que tu percebe esses preconceitos?
 Nº 6: Pela forma que eles olham, porque quando a gente tá junto, a gente passa, eles cochicham e olham pra gente com cara feia.
 P: Tu acha que esse tipo de discriminação causa isolamento?
 – Causa!
 P: Tu já viu agressão física contra LGBT?
 – Já!
 P: Na rua?
 – Em casa.
 P: O que Tu fez? Tentou defender a pessoa? Chamou alguém?
 – Eu tentei defender, mas...
 P: Não conseguiu?
 – É!
 P: Chamou alguém?
 – Chamei!
 P: Chamou quem? Desculpe perguntar?
 – A minha mãe!
 Nº 7: Quando as pessoas sabem, sim. Você já escuta algumas coisinhas...
 P: Tu sente que tem um isolamento, uma exclusão social por conta da orientação?
 – Sim! Sempre!
 P: Sempre, Tu acha? Esse isolamento, sempre, seria onde?
 – Na escola e até locais que você frequenta, tem bastante.
 P: Tu já sofreu agressão física?
 – Não!
 P: Tu já viu alguém sofrer?
 – Já!
 P: Onde?
 – Na rua, um colega meu apanhou!
 P: Tu tentou defender essa pessoa?
 – Claro!
 P: Chamou alguém?
 – Sim! Chamei o segurança do lugar.

<p>16. Como você compreende que a escola pode ajudar a minimizar os preconceitos ou a discriminação sofrida por estudantes LGBT?</p>
--

Nº 1. Não sei!
 Nº 2. Acho que dando mais palestras, falando mais sobre os assuntos, pra pessoas não ficarem tão com medo do que é ser LGBT.
 P: Tu acha que o que a gente fez ajudou?
 Nº 2. Sim!

P: Trouxe alguma contribuição?

Nº 2: Sim!

Nº 3: Eu acho que eles devem se preocupar mais com os alunos, porque eles veem as coisas acontecer e fingem que não é nada.

P: Nesse sentido, Tu acha que são professores e direção?

Nº 3: Sim!

P: Se preocupar mais?

Nº 3: Sim!

P: Tu entende que fingem que não veem nada?

Nº 3: Sim!

Nº 4: Ah, Eu não sei! Eu acho que eles têm que ficar mais ligados nos alunos, mais. Não veem deles também, né. Vem muito dos outros colegas. E tem pessoas que a gente nunca vai conseguir mudar a mente delas.

P: Entendi! Tu acha que isso não muda?

Nº 4: Eu acho que de algumas pessoas não muda. De algumas, sim.

Nº 5: Acho que seria mais conversando, explicando isso pros outros alunos. Aham! Por que pra maioria, alguns assim, tipo: ah, assumiu gay, tipo pro hétero, vão querer dar em cima de mim. Mas na maioria das vezes não! Tipo: a pessoa tem gosto e não vai ficar tipo saindo e dando em cima... E tal. Então, Eu acho que eles deveriam, tipo: ter uma palestra, explicando sobre isso, orientando os alunos, tipo: porque a pessoa só tem a opção sexual diferente, o resto dela é normal, não vai mudar.

Nº 6: Não!

P: Tu acha que a escola não consegue mudar isso?

Nº 6: Não!

P: O que Tu acha que seria necessário para mudar isso?

Nº 6: Porque muita gente não aceita, então, até todo mundo aceitar, isso seria muito importante. [...]

P: Mas no espaço da escola? O corpo da escola. Isso que a gente fez, por exemplo, entrar na sala de aula?

Nº 6: A chance é bem pequena.

Nº 7: Eu acho que é mais conversando e incluindo mais em projetos e tudo isso. Por que você... Saiu um tema sobre isso e a gente até escutou: “ai, mais isso é frescura. A pessoa escolhe isso, então quer sofrer”.

P: Entendi!

Nº 7: Na minha própria sala, teve essa discussão.

P: É?

Nº 7: Sim! Eles não falam muito sobre o tema, então o tema fica mais esquecido, como se fosse uma coisa normal o preconceito. E não é.

P: Entendi!

Nº 8: Tudo se baseia no diálogo, né. Na comunicação.

P: E tu acha que esse diálogo deveria ser como?

Nº 8: Tudo tem que ter paciência, tem que ter um diálogo bom pra compreender, tem que ter uma visão ampla. E isso que, infelizmente, poucas pessoas têm.

P: Na escola ou tu acha que no geral?

Nº 8: No geral.

P: Essa visão ampla?

Nº 8: É!

BLOCO C- A identidade LGBT como forma de enfrentamento à LGBTfobia

Nesta continuidade da pesquisa, o propósito do roteiro foi descobrir como jovens, independente da orientação sexual e da identidade de gênero percebem a representação do sujeito LGBT na escola. Mostramos as descrições referentes às perguntas, 9, 12, 13 feitas a todos/as os/as participantes, conforme a ordem das entrevistas.

Seguem abaixo as respostas, iniciando-se pela entrevistada nº 1 até a de nº 8

9. O que você entende por identidade de gênero?

Nº 1: Identificação diferente do órgão genital, por exemplo, se ele tem um pênis, não se sente homem e se ela tem...tem...

P: vagina.

– Não se sente mulher.

Nº 2: Identidade de gênero? Eu acho que é o que a pessoa é, né. Se ela é lésbica, hétera, bissexual.

Nº 3: Não...

P: Do que a gente conversou na sala, não bateu nada, tipo aquelas fotos, lembra? As fotos do cara de minis- saia? Ah! Eu acho, um pouco assim. É meio estranho. Só que é comum, assim. Por que tem muitas mulheres, mesmo, assim, que são mulheres mesmo e andam daquela forma. Por que que tem que ser diferente, um homem tá andando daquele jeito.

Nº 4: Eu acho que isso é uma escolha da pessoa, independente, se ela quiser sair com alguma coisa masculina e feminina junto, ou feminina, ou masculina é uma opção dela.

P: Tu acha que tá mais pela representação, então? Aham!

Nº 5: Identidade de gênero? Seria a pessoa assumir o que ela é, o que Ela realmente é.

Nº 6: Identidade de gênero. [...]

P: A tua construção é masculina ou feminina?

Nº 6: Feminina.

P: E o que tu entende dessa construção do masculino ou feminino?

Nº 6: Que as pessoas, têm pessoas que nascem já com isso e pessoas que transformam. Eu conheço gente que Ele está, meninas lésbicas, que Elas dizem que Elas nasceram já com vontade de. [...]

Nº 7: Ah! Eu acho que é meio sair fora do padrão, aquela coisinha que todo mundo tem a mesma coisa. É você realmente aceitar quem Você é. E mudar um pouco.

P: Mudar um pouco?

Nº 7: Sim!

P: Tu acha que a identidade de gênero muda só um pouco?

Nº 7: Não. No sentido, no bruto mesmo muda muita coisa. Saber até o quanto você sofre.

Nº 8: Não sei. Tipo...como assim, identidade de gênero? É uma coisa...

P: Eu vou perguntar a Tua, daí Tu vê se consegue responder. A Tua identidade de gênero é feminina ou masculina?

Nº 8: Feminina.

P: Então, a identidade de gênero pra Ti, seria o quê? Essa composição do masculino e feminino? Pra Ti, seria o quê?

Nº 8: Me identificar como uma garota.

12. Na sua opinião, assumir a orientação sexual e/ou a identidade de gênero na escola ajuda a diminuir preconceitos ou discriminação?

Nº 1: Não, sofre mais!

Nº 2: Não!

P: Tu acha que não, por quê?

Nº 2: Tipo, quando você assume, mesmo, não vai ajudar a diminuir os preconceitos das pessoas, vai aumentar esses preconceitos.

P: Então, tu acha que assumir essa orientação, essa identidade, ela traz mais carga de preconceitos?

Nº 2: Sim!

Nº 3: Eu acho que continua a mesma coisa, porque as pessoas, mesmo que ela assume, as pessoas continuam com preconceito.

Nº 4: Olha.... Eu acho que preconceito e a discriminação vão existir de qualquer forma, tipo, a pessoa se assumindo ou não, ou a pessoa sendo LGBT ou não. Isso vai continuar existindo, independente, eu acho que não muda.

Nº 5: Ah! Ajuda sim, se a pessoa que assume tiver ao redor dela, pessoas que entendam e que ajudem ela a passar pelas situações que a pessoa vai enfrentar.

P: Então ajuda, mas depende da colaboração coletiva, também?

Nº 5: É!

Nº 6: Não!

P: Porque tu acha que não?

Nº 6: Porque aí a gente fica pior, né. Como Eu falei, a gente não é..... É tipo uma mutação... uma aberração, não é o que...

P: Tu acha que fica muito exposto?

Nº 6: É, fica mais exposto

Nº 7: Em alguns pontos sim, mas as pessoas sofrem bastante na escola quando. [...]. Sabe, esse tipo de coisa.

P: Quando se assumem?

Nº 7: Sim!

P: Há sofrimento?

Nº 7: Sim!

Nº 8: Sim!

P: Tu acha que esse sofrimento é por quê?

Nº 7: Porque as pessoas têm a mente muito fechada, não sabem aceitar os outros direito.

Nº 8: Sim!

13. Você entende que os/as colegas LGBT que se assumem são mais respeitados ou não? Por quê?

Nº 1: Não! A pessoa é excluída, coloca-se mais preconceito.

Nº 2: Não!

P: Por que tu entende que não?

Nº 2: Porque as pessoas costumam fazer piadas com isso. Tipo, ah, ela é bi! Ah, ela é gay! Ficam fazendo piadas com isso.

P: Não respeitam?

Nº 2: Sim!

Nº 3: Não! Acho que depois que eles se assumem, aí fica pior o preconceito das pessoas.

P: Aumenta?

Nº 3: Sim!

Nº 4: Não!

P: Tu acha, que o que que acontece quando eles se assumem?

Nº 4: Assim, ah! Não muda muito, tipo, as pessoas só vão saber mais que eles são e, talvez, vão começar a zoar eles mais ou alguma coisa assim. Mais agressão verbal ou alguma coisa assim. Acho que é por isso que eles têm bastante medo disso. Mas também não deveriam porque a gente não deve ligar pra opinião dos outros, né.

Nº 5: Aham! Não muito... Aham! Porque eles acham que vai pela escolha da orientação do gênero, pelo gosto.

P: Tu podia me explicar melhor, isso?

Nº 5: Aham! Tipo, pra escolher alguém ou alguma coisa assim... Eles acham que a gente vai escolher mais homens por gostar mais de homens.

P: Então há uma discriminação em função da orientação?

Nº 5: É!

P: O grupo se forma conforme tua orientação, seria isso?

Nº 5: É!

P: Tu conhece colegas que assumem e são mais respeitados ou não? Tu mesma é mais respeitada por isso ou não?

Nº 6: Não. Eu sou menos respeitada por isso.

Nº 7: Não. A gente passa a ser excluído e até julgado.

P: Esse julgamento, tu entende como?

Nº 7: Falta de entendimento das pessoas.

Nº 8: Tem dificuldades.

P: Quais seriam essas dificuldades?

Nº 8: Pra começar, um exemplo que N. disse sobre o diretor, que Ela tava andando com uma colega e Ele já olhou feio e falou umas coisas. Isso não é legal, né. Tipo, na verdade, era amiga Dela. Ela não tava se relacionando e são essas situações. As pessoas acham que só por que a gente...é isso. Eles acham que é com todos que Nós nos relacionamos, mas não é isso.

P: Entendi! Como se a orientação fosse um pressuposto pra qualquer relação?

Nº 8: É tipo...

17. Há algo que não foi perguntado nessa entrevista que você gostaria de registrar?

Nº 1: não respondeu.

Nº 2: não!

P: Do que a gente tratou na escola, tu achou que faltou, alguma coisa, para a gente trabalhar?

Nº 2. Não, foi bem trabalhado.

P: Tem alguma coisa que eu não perguntei aqui, que tu acha que poderia estar nesta pesquisa?

Nº 3: Acho que não.

P: Alguma coisa que eu não trabalhei na sala de aula, que tu acha que poderia ter ajudado?

Nº 3: Não, acho que cê falou tudo.

P: Tem alguma coisa que eu não perguntei aqui, que tu acha que seria importante, já que tu tem uma vivência fora da escola com LGBT?

Nº 4: Não recordo de nada, não. Acho que não.

P: Do que a gente trabalhou em aula, tu acha que teria alguma coisa que eu poderia acrescentar ou trazer diferente pra aula? Sem medo, tranquila.

Nº 4: Acho que não. Não me recordo agora, acho que não.

P: Tem alguma coisa das aulas que a gente teve, do trabalho que a gente fez em aula, que tu acha que poderia ser diferente, acho que tu tinha que ter trazido outra coisa.... Pode falar, tranquilamente.

Nº 5: Não! Eu gostei das aulas!

P: Tu achou que foi bom?

Nº 5: Aham! Porque tudo mundo debateu.

P: Sim! Pegou fogo, né? Não sei se a tua turma é uma que pegou fogo. Eu tenho as gravações, gente!

Nº 5: Pegou fogo lá sim, nossa!

P: Tem uma hora que 'endoideceu'... E aí...

Nº 5: Aí ficou todo mundo dividido lá sim, nossa!

P: Tem alguma coisa que eu não perguntei, aqui, que tu acha que eu poderia ter perguntado?

Nº 6: Não.

P: No trabalho que a gente fez na escola, tem alguma coisa que tu acha que poderia ter mudado?

Nº 6: Olha... Poderia ter ajudado a mudar a forma de pensar das pessoas.
 P: Tem algo que eu não perguntei, aqui, que tu acha que seria importante?
 Nº 7: Sim!
 P: O que tu acha que eu devia perguntar? Pode dizer.
 Nº 7: Que as pessoas precisam aceitar mais duas pessoas que se amam, por que amor é lindo de qualquer forma.
 P: Do que A gente trabalhou em sala de aula, tu acha que teria alguma coisa que Eu poderia ter mudado, ou ter colocado diferente?
 Nº 7: Trabalha mais com as pessoas que têm mais preconceito.
 P: Entendi!
 Nº 7: Porque quem sabe com todo esse poder que as pessoas LGBT têm, que toda essa palestra que a gente escuta por aí, a gente consiga mudar a cabeça das pessoas.
 P: Dentro de tudo que a gente falou, tu acha que tem alguma coisa que eu deveria perguntar?
 Nº 8: Acho que não. Porque a minha situação, ainda bem que é tranquila. Mas pras outras pessoas que passam por isso, é difícil. E às vezes, não querem falar sobre essas coisas. Mas Eu, no caso, acho que não tenho nada não, nada mais que possa perguntar.
 P: Entendi! E do que a gente trabalhou na aula, tu acha que teria alguma outra coisa que tu poderia sugerir? Bem, tranquilamente. Olha, acho que tu poderia falar, por exemplo, Eu não falei dos pansexuais, né, nem das pansexuais.
 Nº 8: É... Falar sobre outros gêneros, acho que ia ser muito bacana.
 P: Entendi! Mas sabe que a gente não fala por que já é difícil, tu fala.... Do que é....
 Nº 8: Do que é gay, lésbica.
 P: Já é difícil a gente conversar sobre o que tá mais em evidência, né.
 Nº 8: Agora, imagina outro.

BLOCO D – A resistência LGBT no contexto da escola

Nesta parte da descrição das entrevistas, destacamos a questão de número 14 e suas específicas 14b¹ e b² e a pergunta nº 15, que foram feitas exclusivamente ao/às participante/s LGBT e à entrevistada que se identificou como possível pansexual. Segue a ordem das respostas pelo/as entrevistado/as número 1,2, 5, 6, 7 e 8.

14. a) Como você percebe a representação do sujeito gay, lésbica, bissexual, transexual ou travesti no contexto da escolar?

Nº 1: Sim! A gente percebe!
 Nº 2: Me vejo como uma pessoa normal. Só que, porém, não tenho os mesmos gostos das outras pessoas, de algumas pessoas.
 Nº 5: Não!
 P: Tu percebe isso? Tu percebe esse sujeito?
 Nº 5: Não!
 P: Não? Tu não identifica na escola?
 Nº 5: Não!
 P: Essa representação, tu não vê aqui?
 Nº 5: Não! Igual Eu, quando Eu me assumi pros meus amigos, eles ficaram, tipo: “nossa não parece, pensei que Você era hétero”.
 P: Tu percebe isso como uma identificação, como uma marca, como algo que cause impacto na escola? A representação ela passa despercebida ou não?
 Nº 6: Não!
 P: Tu acha que ela causa o quê? Quando as pessoas te viram, por exemplo, namorando com a tua parceira?

Nº 6: Ah, eles acham feio, ridículo. Eu já ouvi muito comentário, tipo: “ai, o que que você quer com isso? Você é uma mutação. Ai, muita coisa ruim!

P: Ou seja, no momento que tu te assume, tu percebe, tem um impacto, tem uma diferença? O mundo muda na escola?

Nº 7: Tem! Parece que Você é Judas, entendeu? Parece que Você traiu Jesus. Em todo esse preconceito, as pessoas usam a bíblia pra esconder. Muito!

Nº 8: Como assim? Só olhando ele?

P: Não é só a questão do olhar, mas a questão do se colocar, por exemplo.

Nº 8: Sim! No modo dele se comportar, se expressar.

P: Sim! Sim!

14. b₁) Você se sente respeitado/a como pessoa LGBT na escola pelos/as colegas?
b₂) E por professores/as?

Nº 1: b₁) Pelos colegas, sim!

b₂) Pelos professores, sim! Pela direção, não.

Nº 2: b₁) Por alguns!

P: Então não é por todo mundo?

Nº 2: b₁) Não!

b₂) Pelos professores, sim!

P: Mas eles sabem da tua identidade?

Nº 2: Alguns sabem, alguns não! Mas os que sabem, respeitam!

Nº 5: b₁) Sim!

b₂) Também! Nunca houve, nenhum...

Nº 6: b₁) alguns, sim.

b₂) Não! Professores, nenhum me desrespeitou até hoje.

Nº 7: b₁). Por alguns colegas, sim. Mas por outros, assim tipo: “ai meu deus não fala muito comigo, senão você vai querer me pegar”. Tem esse tipo de coisinha.

P: Entendi! Medo de que tu esteja buscando uma relação por conta da tua orientação sexual?

b₂) Medo que Eu queira a pessoa. É! Olhar pra ela parece que Você quer ela.

Nº. 8: b₁). Sim! Não faz diferença pra Nós, Eu sinto isso!

b₂) Bom! Pra começo de conversa, eles nem sabem, mas mesmo que soubessem, não mudaria a situação.

P: Entendi! Não faz diferença, no caso?

Nº. 8: Da posição de professor e aluno, não faz.

15. Você sofre ou já sofreu preconceito ou discriminação na escola?

a) O que acontece ou já aconteceu?

b) Você relatou para o/a professor/a?

Nº 1: a) Sim! A direção me cuidando.

b) Só falei pra Você aquele dia na aula

Nº 2: Já! Quando Eu estava tipo com a minha... Ela era minha colega. Só por eu já ter a minha identidade, começaram a falar que Eu tava dando em cima dela. Ela tinha namorado. Daí o namorado dela começou a falar, tipo: “ah, aquela guria lésbica, aquela menina, tipo, Ela não vale nada. Tá dando em cima da minha namorada”.

P: E isso caiu na boca do povo?

Nº 2: Sim!

P: Já que caiu na boca do povo, foi para o espaço da tua casa, ou não?

Nº 2: Não, ficou na escola mesmo.

P: Aliás, tu teve algum problema já que chegou na tua casa? Alguma coisa na tua casa te afetou, como bi?

Nº 2: Na minha casa, não!

P: Então, o que aconteceu na verdade foi o namorado da outra te difamando na escola?

Nº 2: Sim!

P: Tu relatou isso para algum professor?

Nº 2: Não, por que foi mais entre amigos, mesmo, o que aconteceu.

P: Entre vocês mesmo? Sim!

P: Se Tu não relatou, a escola não podia fazer nada, né? Não.

P: Tu percebe mudança de atitude diante das pessoas que provocam a discriminação quando a escola toma alguma medida sobre preconceito ou discriminação?

Nº 2: Não. Eles até param por um certo tempo, mas depois eles voltam a fazer.

P: Então para, na verdade, só para a escola não ficar no pé, né?

Nº 2: Sim!

Nº 5: Não!

P: Tu já viu algum tipo de preconceito na escola?

Nº 5: Não!

Nº 6: Na escola, não.

Nº 7: Já!

P: Nesse caso, o que aconteceu?

Nº 7: Eu acabei brigando com a pessoa bem feio, porque Eu acho que aceitação é tudo.

P: Brigou, discutiu ou foi pras vias de fato?

Nº 7: Discuti. Não, só uma vez que a gente saiu na porrada (risos...).

P: Discuti e, noutra vez, teve agressão física?

Nº 7: Sim!

P: Com a mesma pessoa?

Nº 7: Não!

P: Essa pessoa era menina ou menino?

Nº 7: Era um menino.

P: Tu relatou pra algum professor?

Nº 7: Não!

P: Não? Por que tu não relatou?

Nº 7: Porque não, não tinha como resolver. Não nessa escola, nessa escola eles resolvem bastante, mas não tinha como resolver.

P: Ah! Isso foi noutra lugar?

Nº 7: Isso foi.

Nº 7: Aqui se Eles falam....É, ai Meu Deus! É... Isso é pecado! Lesbicazinha.... Esse tipo de coisinha.

P: Não chega na, na, no tranco mesmo?

Nº 7: Não!

P: E quais as medidas que a escola tomou? A escola fez alguma coisa?

Nº 7: Não! Me deixou bater no menino e tanto faz.

P: E, pronto. Entendi!

P: Tu percebe mudança na atitude das pessoas que provocaram esse ato? Tu entende que se a escola, lá, tivesse tomado alguma atitude, essa pessoa mudaria?

Nº 7: Eu acho que não. Porque o preconceito veio de casa. Isso é mais passado de pai e mãe ou por conta própria de idiotice.

P: Sei! E tu entende que a escola te defendeu, te protegeu quando deixou tu bater no menino?

Nº 7: Não! Eles foram omissos.

Nº 8: Nunca! (Balançou a cabeça, em uma ação negativa).

P: Deixa só eu te perguntar: já que tu tem amigos coisa e tal, tu já viu preconceito, agressão, alguma coisa na rua?

Nº 8: Não.

P: Discriminação?

Nº 8: Não.

P: Não? Na família?

Nº 8: Minha Vó! É! Um exemplo, quando comecei a falar que Eu gostava de outras áreas, Ela pegou e... Não... Minha mãe e minha vó que não aceitaram muito bem porque elas são da moda antiga, né.

P: Entendi! Mas elas conseguem transitar contigo?

Nº 8: Mas elas aceitaram. Tipo: no começo se sentiram um pouco espantadas, né. Numa situação assim, mas hoje em dia elas já aceitam.

CAPÍTULO 4- A LGBTFOBIA NA ESCOLA

As análises das informações do/as estudante/s, ocorreram a partir das respostas às questões 3 e 6, pelas quais analisamos como discentes de Ensino Médio, matriculados em escola pesquisada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, concebem o sujeito LGBT. Já, quanto ao contexto do preconceito e da discriminação por orientação sexual e/ou identidade de gênero na escola, exploramos como os/as estudantes que vivem as homossexualidades, as bissexualidades e a pansexualidade⁵ constataam essas exclusões nesse ambiente e como contribuíram para essa análise as participantes que se identificam como LGBT.

A apreciação do jovem e das jovens sobre a representação do sujeito LGBT na escola é a última parte deste capítulo. Importante salientar também que os aspectos analisados foram discutidos conforme sua relevância atribuída pelo/a estudante durante a entrevista.

4.1. Quem é esse sujeito LGBT?

A consideração das vozes nas análises do bloco A são feitas a partir da teoria foucaultiana, para quem o sujeito é visto pelo autor como um ser histórico que produz seu próprio movimento (FOULCAUT, 1988), este motivado por processos de ação que constituem o poder e geram tensionamentos, diante das normas convencionadas da heterossexualidade, provocando assim resistências. As considerações sobre o sujeito LGBT pelo/as entrevistado/as decorrem da compreensão do atravessamento das sexualidades na formação dos sujeitos (WEEKS, 2000), para a qual esse aspecto da vida transita por códigos e signos apresentado/as pelo/as estudante/s como forma de visibilizarem suas identidades. Reconhece-se, pois, nos estudos das sexualidades, a partir do campo teórico do construcionismo social (VANCE, 1995) a possibilidade de análises das respostas relatadas pelo/as entrevistado/as.

As estudantes lésbicas, bissexuais e o jovem gay participantes da pesquisa indicaram a concepção de uma direção única para suas expressões, como se houvesse, dentre as representações de sexualidades, uma única forma de manifestação das homossexualidades, como registra o entrevistado nº 5: “ah, é uma comunidade [...]”. A estudante nº 8 nos faz lembrar que jovens se constituem socialmente por meio de seus pares (DAYRELL, 2007) e que há a necessidade do reconhecimento do/a outro/a com o/a qual seja possível se identificar, principalmente, no que refere à condição da sexualidade.

⁵Pansexuais que são pessoas cuja identificação com o outro independe do gênero, orientação sexual, papel de gênero e identidade sexual (ZENNI et al., 2015, p. 28-29).

Quanto a esse aspecto da vida dos sujeitos, Britzman (1996) ratifica a importância do ambiente educacional para que eles/as possam perceber seus pares e outras identidades sexuais. A entrevistada nº 3 que não se identificou como LGBT, por exemplo, afirmou: “Pra mim, LGBT é aquelas pessoas que são gays, lésbicas e é uma forma deles se mostrarem mais [...]”. Já a entrevistada nº 8 expressa: “Meus melhores amigos são bissexuais. Mas pansexual, Eu não sei se eles são, pode ser que estejam na mesma situação que Eu, se descobrindo [...]” (PANSEXUAL, nº 8, 2018).

Depreendemos desse posicionamento, que essa estudante enfrenta o contexto da heterossexualidade como norma (RUBIN, 2003), ao mesmo tempo, em que busca nas suas relações a condição para a auto- identificação e desconstrói a perspectiva de uma única representação identitária em uma busca, que se dá, assim como a manifestação do entrevistado nº 5, no espaço considerado por Ele como a “comunidade LGBT”. Essa ideia da “comunidade” é traduzida por Louro (2001, p. 543) como parte importante da luta da população LGBT no Brasil, que aponta para as especificidades do cenário das sexualidades no país.

Meccia (2011, p. 134), ao estudar as formas de relações sociais da homossexualidade em sua pesquisa, certifica-as “[...] como uma experiência social, em que a coletividade incrementa seus sentimentos de pertencer a uma entidade superior e práticas de reconhecimento de pares”. Sob essa óptica, pode-se entender que esses estudantes colocam nessa expectativa, a possibilidade de vivências e expressão de suas sexualidades dadas suas idades, quando necessitam de modelos, de espelhos para se identificarem. Segundo Dayrell (2001, p. 153), “é o entrecruzamento de modelos que constrói os diferentes ‘tipos’ de professores e demais sujeitos da escola”. Nesse sentido, Meccia (2011, p. 134) ao estudar o Movimento Gay argentino, alega que “[...] é muito provável que as diferenças biográficas dentro da comunidade sejam baixas”. Fato que pode nos auxiliar à compreensão do porque esse/as estudante/s se veem nesse lugar simbólico da coletividade, mesmo que, como veremos a seguir, não vivam, ou não se entendam concretamente dessa forma.

A estudante nº 6 apresenta a leitura de uma pessoa LGBT que se sente fora do padrão da heterossexualidade, que vivencia o tratamento diferenciado por sua orientação sexual: “[...] é como se nós fôssemos uma mutação por não ser o padrão que a sociedade impõe” (LÉSBICA, nº6, 2018). Ela jovem ao referir a si mesma e aos seus pares como uma “mutação” coloca o ponto de vista defendido por Furlani (2005, p.69), que defende que qualquer pessoa que não se coloque como heterossexual é taxada como o “monstro”. Para a autora, essa monstruosidade é

marcada pela caracterização social do que não é aceito em termos de sexualidade, ou seja, da população LGBT frente à normativa da heterossexualidade.

Nessa perspectiva em que os sujeitos LGBT entrevistado/as vivenciam mediante seus corpos, seus desejos e afetos, eles para transformarem o contexto em que vivem ao provocarem essas mudanças de comportamento que não correspondem a um modelo, alterando assim a norma da heterossexualidade no espaço escolar. Em um cenário em que a contrariedade ao que está posto como referência de sexualidade é enfrentada, cotidianamente, como apresentam o/as entrevistado/as nº 5, 6, 7,8, é possível afirmarmos que há uma tensão, verificada a partir de conflitos cotidianos em função da assunção de identidades sexuais que geram resistências no espaço escolar, este orientado pelo currículo oficial, inteligentemente subvertido pelo/as estudante/s que o transformam de acordo com suas vivências.

Há de se considerar, nesse cenário, o processo ideológico que molda o currículo para o cumprimento institucional do modelo heterossexual vigente que se utiliza de todo o aporte cultural possível, inclusive da “linguagem, dos signos, materializando” (MOREIRA; SILVA 1994, p. 25) uma ideia que constitui o ambiente educacional. Trata-se, nesse caso, de uma imposição ideológica que estabelece a heterossexualidade como norma, pois como afirmou Foucault (1988), a escola é um dos aparelhos de regulação da norma e do cumprimento dos preceitos do estado.

Também segundo as análises de Moreira e Silva (1994) existe uma trama que envolve a educação, o currículo e o poder, cuja ideologia dominante é um componente fundamental para a constituição de um currículo que se encarrega em alicerçar os princípios necessários para a manutenção dos padrões de estado no campo da educação.

Com relação às análises de *quem é esse sujeito LGBT*, consideradas as respostas obtidas nas entrevistas, é possível afirmar que há nesses sujeitos, no dia a dia da escola, um discurso que promove a resistência. Ela diretamente vinculada à expressão dos corpos LGBT, que visibilizam atitudes e identificam os sujeitos dessa comunidade por meio de expressões manifestadas por comportamentos e pelo auto identificação com que se distinguem daqueles/as que não são heterossexuais. Para Moreira e Silva (1994), pesquisadores do currículo na educação, mesmo diante dessas manifestações o poder não cessa, nem tampouco esses sujeitos “demonstram que ele não existe” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 29). Os autores ponderam que esse panorama somente confirma que “o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções” (MOREIRA; SILVA, 1994, p.?). Portanto, por esse prisma o poder não tem domínio absoluto sobre as expressões das sexualidades.

Por essa análise, a resistência aqui estudada, de acordo com a perspectiva foucaultiana de que poder é um construto abstrato, nota-se pela a tensão que se estabelece dada a presença, as atitudes, as condutas, os hábitos e os discursos individuais desses sujeitos, que demonstram o conflito do poder materializado no espaço institucionalizado da escola que, por deferência, reforça a heterossexualidade como pressuposto ideológico.

4.2 O contexto do preconceito e da discriminação por orientação sexual e/ou identidade de gênero na escola

Nessa parte do roteiro de entrevista, buscamos saber do/das estudante/s qual a compreensão que têm sobre o preconceito e a discriminação por orientação sexual e/ou identidade de gênero na escola. As questões agrupadas no bloco B são as de número 6 e 6.1 e a 16 que admitiram a opinião sobre a interferência desta pesquisadora em sala de aula. As análises foram feitas a partir da recorrência das respostas, isto é, quanto mais citado/a ou observado algum tipo de preconceito ou discriminação, mais destaque este obteve na análise, assim como relatos singulares.

Dessa forma, iniciamos o exame das vozes do/as estudante/se com as observações feitas pela estudante lésbica, nº 1, que evidenciam o preconceito e a discriminação por parte da direção. A estudante relata um questionamento do diretor da escola: “Ele perguntou está ficando ou é colega? ” (DIRETOR, 2018). De acordo com Abramovay, Castro e Silva (2004), o ficar é compreendido como mais livre nas relações no que tange ao nível de compromisso em relações afetivo-sexuais. Quanto à discriminação, no caso deste trabalho, evidencia-se a homofobia, uma vez que “[...] os alunos assinalam casos de discriminação explícita dos professores em relação a alunos homossexuais” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 289).

Nesse contexto, cabe considerar o discurso da entrevistada nº 1 que ao ser interpelada: “Tu falou para alguém, para algum/a professor/a? ”, respondeu: – Eu só falei pra Você. Eu só falei aquele dia na aula” (LÉSBICA, nº 1, 2018). Nesse caso, a identificação com o outro/a é importante, como indica Britzman (1996), para quem os jovens precisam de referências de outras expressões de sexualidade, fato que pode ter acontecido, nesse caso, pelo contato da estudante com a pesquisadora.

No dia seguinte à entrevista da estudante nº 1, ao tratarmos de padrões de comportamento, em sala de aula, fez-se uma referência a esse relato e a turma foi questionada: se a atitude da direção era exclusivamente com a estudante ou também aconteceria com M (um

menino de aproximadamente 15 anos). A resposta da turma foi unânime: a atitude da direção seria a mesma para todos/as.

Vale ressaltar que essa cobrança da direção em relação à estudante destaca o que Abramovay e Rua (2002) apresentam sobre a produção da violência na escola, declarando que “[...] a escola pode ser um locus privilegiado do exercício da violência simbólica” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 80). Esta se dá de forma recorrente já que as regras, em geral, são estipuladas de forma arbitrária.

As autoras, mostraram a violência exercida pelo uso de símbolos de poder, analogicamente, nesse caso entendido analogicamente como praticado pela direção, pela coordenação pedagógica e pelos/as professores/as, que têm a autoridade de punir no ambiente escolar. Em conformidade com as ideias de Foucault (1988), têm-se, os instrumentos da rede de dispositivo do poder – o discurso, os mecanismos de controle que disciplinam o contexto escolar. Outra questão citada mais de uma vez nas entrevistas foi a “condição” dos sujeitos (DAYRELL, 2007, p. 1108) – o modo como ela é vivida a partir dos diversos recortes que se referem às diferenças sociais: a violência familiar a que estão expostas as jovens lésbicas e bissexuais, como demonstrado nos relatos. Foi evidente no discurso da estudante nº 1, lésbica, por exemplo, o risco da violência física, que também foi colocada pela estudante nº 6 que, ao ser indagada se já havia visto agressão física contra LGBT, respondeu: “já! Em casa” (LÉSBICA, nº 6). Nesse momento da pesquisa, constatamos a situação de violência a que mulheres e meninas podem estar submetidas.

Na sequência do relato, indagamos: “chamou alguém?” Ao que responde: “chamei!” Chamou quem? Desculpe perguntar?; “a minha mãe!” (LÉSBICA, nº 6, 2018). Foi um momento delicado, posto que não nos sentimos em condições de solicitar detalhes sobre os fatos citados. Isso porque pensamos que isso poderia gerar sofrimento e dor para as participantes. Dessa maneira, optamos por não invadir as informações além do que estavam sendo socializadas. Além disso, observamos como frequente nas falas das estudantes as agressões verbais como parte de suas experiências desde o contexto familiar até o ambiente escolar, como expressou a estudante nº 7. Nessa perspectiva, somente o/a entrevistado/a nº 5 e 6 não presenciaram esse tipo de agressão na escola.

Já no espaço da rua, a violência esteve presente e reconhecida, e somente o entrevistado nº 5 disse não a ter presenciado. É relevante observar que muitas ações de preconceito ou discriminação vivenciadas pela orientação sexual foram experimentadas no espaço da rua. Ao responder à questão nº 6.1: Como constata esses atos? A jovem lésbica, nº 1, afirma: – “Na

escola não, só na rua”. Ela menciona a ação dos grupos de “héteros que na Parada ficam esperando” (LÉSBICA, nº 1, 2018). Essa espera é compreendida como possível ação de violência contra a população que participa como sujeito LGBT desse evento de manifestação político - cultural na cidade.

É importante destacar que nesses atos o corpo é apropriado como instrumento de luta (PEREIRA, 2017), ao ocupar as ruas de Campo Grande (MS), por exemplo, que se coloca para contestação da heterossexualidade instituída. Nesse contexto, os corpos enunciam que o poder não pode tudo sobre ele mesmo (FOUCAULT, 1998) e, por essa compreensão, percebe-se uma motivação para os ataques a que se refere a estudante nº 1. Por esse prisma, Pereira (2017) que estuda as representações LGBT na política assegura que:

O espaço público, a despeito da resistência dos corpos LGBT que desobedecem inúmeras normas e ocupam ruas, praças, parques, etc., tradicionalmente condena manifestações de afeto e de sexualidade entre as pessoas, embora vejamos todos os dias, em todos os espaços, casais cis- heterossexuais expressando seu desejo afetivo e erótico publicamente (PEREIRA, 2017, p. 126-127).

A estudante nº 7, bissexual, coloca a experiência da violência física sofrida por um amigo: “Na rua, um colega meu apanhou!”. Ao ser perguntada sobre o que Ela fez, respondeu: “Sim! Chamei o segurança do lugar” (BISSEXUAL, nº 7, 2018). Nessas respostas, as jovens expressam as vulnerabilidades a que a população de lésbicas, gays, travestis e transexuais está submetida no espaço público. Nessa seara, como aponta Soliva (2011, p.123) em seu artigo *A Rua e o Medo: algumas considerações sobre a violência sofrida por jovens homossexuais em espaços públicos*, a violência vai além dos “[...]logradouros públicos, da rua propriamente dita, mas também considera os locais de comércio, como bares, boates, que compartilham neste contexto do sentido atribuído a “rua”, um lugar marcado pela interação entre diferentes indivíduos que estão em circulação” ”, além dos espaços frequentados por jovens, como os citados pelas estudantes, nesta pesquisa: shopping, shows, Parada da Diversidade, entre outros.

Soliva (2011) acrescenta que a rua é um espaço em que a população LGBT é:

[...]Alvo de distintas formas de violência, geralmente, perpetradas por outros jovens supostamente heterossexuais” [e essa] “violência ocorre, em geral, por demonstrações públicas de afeto entre pares homossexuais ou situações na quais estão presentes uma ou mais pessoas que destoam das expectativas de gênero associadas ao seu sexo biológico (SOLIVA, 2011, p.124).

Conforme os textos citados, a rua é o lugar do perigo para a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, um risco para os sujeitos que expressam a identidade sexual distinta da heterossexual. Essa evidência foi ratificada nesta pesquisa, tanto que somente dois participantes não apontaram a rua como um local da agressão. As entrevistadas lésbicas e as

bissexuais, têm ciência da vulnerabilidade a que estão expostas quando saem à rua, principalmente, se estiverem visibilizadas como casal. Igualmente, os relatos das jovens demonstram a fragilidade do serviço público prestado a essa população, em Campo Grande, pois como consta no Apêndice D, a Coordenadora de CENTRHO não tinha ciência de ações nesse sentido no entorno da Parada da Diversidade na Capital: “não, não chega até Nós...”(CENTRHO, 2018). Ao fazer essa declaração, a agente pública ilustra a inoperância do estado diante dos atos de violência LGBTfóbica.

Verificamos, assim, que as respostas indicam o isolamento dos sujeitos LGBT na escola, à exceção àquela do entrevistado nº 5, que não reconhece o preconceito e a discriminação no espaço da escola. Como afirmou a entrevistada, que se coloca como bissexual (nº 2), é real essa “condição” (DAYRELL, 2007, p. 1108) para quem se assume. A entrevistada nº 1 já afirmara que na escola não sofre isolamento, mas na família e nas relações sociais, sim. Essa condição de isolamento entre jovens gays e jovens lésbicas é verificado também por Martin e Hetrick (1988 apud BRITZMANN, 1996, p. 84) que:

[...] Sugerem três tipos inter-relacionados de isolamento entre jovens gays e lésbicas: (1) isolamento cognitivo, no qual o conhecimento, as práticas e as histórias dos gays e das lésbicas não estão disponíveis; (2) isolamento social, no qual os jovens gays e as jovens lésbicas sofrem rejeição social por parte de jovens e adultos heterossexuais e são isolados entre si; e (3) isolamento emocional, no qual o fato de ser aberto sobre a própria sexualidade é visto como um ato hostil [...]” (MARTIN E HETRICK, 1988 apud BRITZMAN, 1996, p. 84).

Dentre os mencionados, destacamos o estado de isolamento social, pois foi relevante a fala das entrevistadas com identidades lésbicas e bissexuais, que confirmaram essa situação nas relações sociais na escola. A entrevistada nº 7, por exemplo, pondera que, além dos muros da escola, esse isolamento acontece “até em locais que Você frequenta, tem bastante” (BISSEXUAL, nº 7, 2018). Essa fala nos permite concluir que o isolamento no contexto escolar para os/as jovens LGBT é real conforme alegam as participantes e já verificara Britzman (1996).

As narrativas das estudantes revelaram também que de fato há preconceito e discriminação na escola, que podem ser observados, segundo elas, por meio de “cara feia” dos/as colegas como registrou a estudante nº 3, ou por “brincadeira, cochicho, essas coisas...” como disse a nº 4 (que não são LGBT). Para a participante nº 7, há ainda “comentários chatos” (BISSEXUAL, nº 7, 2018) ou “olhares”, como citou a estudante pansexual, nº 8, tanto na escola como na rua, quando foram vítimas ou presenciaram agressões verbais.

As vivências das estudantes vão ao encontro com a pesquisa de Soliva (2011) sobre as agressões verbais, em que o autor reconhece essa forma de violência como prática, geralmente, experimentadas por grande parte da população LGBT no Brasil. Para Soliva (2011, p. 126):

“esse tipo de violência não é exclusivo da rua” pode ser explicitada em quaisquer espaços de convivência social, o que se confirma com os relatos das estudantes lésbicas e bissexuais, que trouxeram o registro de agressões em vários espaços.

As entrevistadas não LGBT responderam que os/as colegas jovens lésbicas, gays e bissexuais sofrem a exclusão, o isolamento no contexto escolar. A entrevistada nº 4 aponta o preconceito entre os colegas e “acha difícil que se mude a forma de pensar de alguns/algumas” (ESTUDANTE, nº 4, 2018). Ao serem questionadas sobre quem provocava a reprovação moral, no item 6, a estudante nº 3 foi categórica: “os alunos”! Já a nº 2 – que se identifica como bissexual – citou situações muito semelhantes ao bullying homofóbico (SOUZA, 2013), afirmando que os responsáveis são os colegas – os estudantes –por essa prática: “param um tempo, depois voltam a fazer”. As informações prestadas se igualam à evidência assinalada por Souza (2013, p. 100) de que há “[...] uma cadeia de violência entre os pares na escola”.

Em análise análoga, Abramovay, Castro e Silva. (2004, p. 289), na pesquisa *Juventude e Sexualidades* indicam que homossexuais ou aqueles que parecem ser identificados com essa sexualidade sofrem preconceito “velado ou disfarçado” no espaço da escola. As autoras citam que: “[...] principalmente os meninos têm esse tipo de atitude como forma de constrangimento e intimidação àqueles que têm uma orientação sexual diferente da sua, ou cuja aparência não se enquadra no padrão esperado do ser homem” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 289).

Da mesma forma, Abramovay et al. (2016) ressaltam no *Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas: falam os jovens* que um terço dos/as estudantes sofre discriminação no espaço escolar. Sob esse prisma, a fala da entrevistada nº 6 demonstra que a escola não muda essas ações de preconceito e de discriminação. Esse pensamento foi também apreciado por Abramovay (2005) em outra pesquisa em que a autora assegura que a instituição escolar não só reproduz a violência, mas se torna um espaço de produção dessa violência. Para a autora, a escola que deveria promover o acolhimento e a proteção, mas se torna o algoz das vítimas.

Sob essa óptica, a estudante nº 4, assim como a nº 3, trouxeram para reflexão a falta de atenção do corpo docente para com os/as estudantes gays, lésbicas e bissexuais que sofrem preconceito e discriminação na escola. Essa posição de silenciamento pode ser relacionada à prática dos/as colegas citada pela entrevistada nº 7, quando o assunto é a LGBTfobia.

Os resultados da pesquisa de Abramovay e Castro (2016, p. 289) evidenciam também que parte dos/as professores/as “naturalizam e banalizam as expressões de preconceitos” bem como consideram que as brincadeiras são ofensivas e que, geralmente, são manifestadas pelos

estudantes. A caracterização dessa omissão por parte do corpo docente foi registrada, na escola pesquisada, pelas estudantes nº 3 e nº 4 assim como destacada pela estudante nº 8. Quando responde outra questão do Bloco C, Ela afirma: “Pra começo de conversa, eles nem sabem, mas mesmo que soubessem não mudaria a situação” (PANSEXUAL, nº 8, 2018).

Dessa perspectiva, é importante considerar que as estudantes nº 3 e nº4 não são LGBT e mesmo assim têm a percepção do quanto a omissão por parte dos/as professores/as atinge a vida dos/as colegas gays, lésbicas e bissexuais que sofrem preconceito e discriminação no contexto escolar. A entrevistada nº 7, quando conta sua vivência em outra escola também retrata a omissão por parte dos/as docentes. A estudante nº 8, por sua vez, de seu lugar de fala como não heterossexual trouxe de forma incisiva a ausência de atitude desses/as profissionais frente às situações de desrespeito à/ao estudante LGBT na escola.

Essa realidade mostra uma omissão por parte da escola que propicia a descrença dessas jovens nessa instituição, quanto à defesa dos direitos daqueles/as que não expressam a heterossexualidade como identidade sexual. Esse fator é preocupante, pois as declarações documentadas sugerem que a escola não oferece o mesmo acolhimento para todos/as os/as estudantes.

No entendimento de Abramovay (2005, p. 263) em seus estudos sobre a violência na escola, “É comum a omissão institucional [...]”.Torna-se oportuno relembrar, nesse contexto, o dispositivo da sexualidade e seus mecanismos de controle que se articulam em uma trama dentro do jogo do poderem que a sexualidade se mostra como um instrumento de controle para a organização social(FOUCAULT, 1988, p. 79).De forma análoga, Moreira e Silva (1994) destacam a escola como espaço de um cumprimento ideológico que serve ao estado por meio do currículo.

Em perspicaz e pertinente análise, Louro (2000) mostra ainda que existem representações identitárias que são hegemônicas na sociedade analisada por Foucault (1988) e, por conseguinte, a heterossexualidade surge como orientação do certo e do lícito.

4.3 A representação do sujeito LGBT na escola

As análises das entrevistas do bloco de perguntas C demonstraram o conhecimento do/as participantes, independentemente de sua orientação sexual sobre a representação do sujeito LGBT na escola. Houve dificuldade do/as estudante/s responderem a pergunta nº 9 e de se expressarem sobre sua identidade de gênero. Confirma essa afirmação o fato de que explicar que dos/as oito entrevistados/as, a maioria, cinco, definiram sua orientação sexual e duas

entrevistadas não se identificaram como LGBT, mas também não se colocaram quanto à orientação sexual. A participante nº 8, afirmou estar em processo de construção e que, possivelmente, seja pansexual – identificação que desconsidera os binarismos e indica que o sujeito se relaciona com a pessoa e não com o gênero (PALMA; PADILHA, 2017). Ela menciona a sexualidade como um processo contínuo de reflexão pessoal sobre a identidade sexual e sobre as mudanças possíveis na vida dos sujeitos (WEEKS, 2000).

O conceito de gênero alicerçado na teoria social vem inter-relacionado ao contexto e as relações histórico-culturais, que podem consignar os sentidos do gênero, estes que são deterministas na existência dos sujeitos (BUTLER, 2003, p. 26- 29). Visibiliza-se, portanto, na voz da estudante nº 8, a descaracterização desse processo em sua constituição como sujeito em que o sistema binário ordena a estrutura de representação social e cria a ideia da combinação de dois gêneros, masculino e feminino, estes que reconhecidos na trama sócio- cultural e econômica a partir daquele para manter a estrutura vigente (BUTLER, 2003,). O posicionamento da entrevistada, nº 8, rompe com essa perspectiva dos binarismos que define o que é homem ou mulher e se coloca no espaço da escola em outra expectativa quanto a sua sexualidade, sem se preocupar com o padrão do que é feminino ou masculino, tampouco com a representação da sexualidade.

A falta de compreensão dos/as jovens estudantes sobre o tema em análise não é fato isolado. Como vimos por meio dos estudos de gênero, a ordenação dos comportamentos que correspondem ao padrão, como apresentou Butler (2003, p. 28), forma-se mediante a performatividade de gênero, que consiste por atuação cultural e social sobre a constituição dos sujeitos estes que devem se articular com a origem do sexo biológico. Como discutem as estudiosas da educação e da antropologia, ela é resultado dos “[...] binarismos de gênero impostos pela heterossexualidade” (BRITZMAN, 1996, p. 76).

Das sete estudantes do gênero feminino participantes da pesquisa, considerando que duas não assumiram orientação sexual e uma se identificou como possível ‘pansexual’; as duas lésbicas e as duas bissexuais exprimiram em seus discursos o peso da representação da identidade sexual no meio escolar. A exteriorização desse sentimento de carga social que a sociedade atribui às pessoas que não se classificam como heterossexuais, nesse caso, pode estar vinculada à expressão de gênero e à contraposição que as lésbicas e bissexuais visualizam ao romper com a submissão ao mundo masculino e, como consequência, atribuem insignificância a essas orientações sexuais, que revelam o mundo generificado em que vivemos (BUTLER, 2003).

O relato das estudantes se compara à conceituação feita por Borrillo (2010, p. 27), que entende como “homofobia específica” a vulnerabilidade que se forma pela intolerância quanto à expressão sexo/ gênero. O autor define que a lesbianidade se “constitui [como] uma especificidade no âmago de outra: com efeito, a lésbica é vítima de uma violência particular, definida pelo duplo desdém que tem a ver com o fato de ser mulher e homossexual” (BORRILLO, 2010, p. 27).

Por esse prisma, podemos compreender as narrativas das estudantes que sofrem ao enfrentar uma organização ideológica transmitida oficialmente via currículo em âmbito educacional (MOREIRA; SILVA, 1994) e que declara a heterossexualidade como referência de sexualidade, articulada à linguagem, aos signos e ao modo de vida dos discentes que convivem com as participantes. Para Butler (2003, p. 55), “[...]a teoria e a prática feministas têm efetivamente argumentado que a sexualidade sempre é construída nos termos do discurso e do poder, sendo o poder em parte entendido em termos das convenções culturais heterossexuais”.

Acompanhando as ideias de Butler (2003) e Borrillo (2010), comprova-se que os sujeitos LGBT que não respondem à heterossexualidade experimentam várias formas de exclusão advindas dessas construções das sexualidades. Nesse cenário distinto do padrão, as singularidades relacionadas ao gênero feminino sofrem as perseguições em função da destituição dos cumprimentos das atribuições do gênero. Isso porque, as narrativas das jovens lésbicas e bissexuais, inclusive, da estudante que se situa como pansexual o rompimento com a condição que a dualidade sexo/ gênero impõe. O gênero que não corresponde ao sexo biológico, mas ainda, há falta de descrição dessa composição e de como se expressa na relação não binária apresentada na vivência da pansexualidade. Os estudos de gênero produzidos por Butler (2003, p. 39) categoricamente anunciaram que:

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” — isto com aquelas em que o gênero não decorre do sexo com aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”.

A autora acrescenta que há uma construção para os gêneros “inteligíveis” em que o desejo e a prática sexual estão diretamente relacionados ao que compreende como coerência e continuidade entre sexo e gênero (BUTLER, 2003, p. 38). Por essa constatação, podem-se perceber os tensionamentos vivenciados pelas estudantes lésbicas e bissexuais, pois ao expressarem sua orientação sexual para a visão social heterossexualizada contrariam a expressão entre o sexo biológico e o gênero culturalmente constituído.

Os discursos das duas participantes lésbicas e das duas bissexuais explicitam que assumir a orientação sexual traz marcas às suas constituições como estudantes e às representações identitárias sexuais diferentes do modelo normativo que declaram em uma escola de ensino médio. Assim, é possível perceber, por meio dessas vozes, das estudantes que a visibilidade dessas identidades sexuais traz tensionamentos para os sujeitos que as assumem sua expressão de sexualidade.

Nessa situação, o poder como constructo abstrato que se manifesta sob vários mecanismos, entre eles, a sexualidade que serve de dispositivo para o controle social é provocado (FOUCAULT, 1988) e, dessa forma, desestabilizado. Sendo assim, ao se exibirem esses componentes se origina a resistência.

Importante considerarmos ainda que, mesmo diante dessas manifestações o poder não cessa, tampouco, elas “demonstram que ele não existe” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 29). Elas somente confirmam, de acordo com os argumentos dos pesquisadores do currículo na educação que “o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 29). Nessa perspectiva, ele não tem domínio absoluto sobre as expressões das sexualidades.

Continuando as análises, a estudante nº 8 aponta uma questão que também é descrita pelo jovem gay (nº 5) que ao responder à questão nº 13 – você entende que os/as colegas LGBT que se assumem são mais respeitados ou não? Por quê? – Assinala: “eles acham que vai pela escolha da orientação do gênero, pelo gosto. Tipo pra escolher alguém ou alguma coisa assim... Eles acham que a gente vai escolher mais homens por gostar mais de homens” (nº 5, Gay). Os dois estudantes indicam que tanto professores/as como os/as colegas entendem que, por não serem heterossexuais, colocam sua orientação como premissa nas relações escolares, como se o interesse dele ou delas (entrevistado/as) fosse somente pelo viés do desejo sexual pelo outro/a. Essa constatação explicita que existem “barreiras” para o desenvolvimento da representação identitária sexual (PEREIRA, 2011, p. 04) no espaço da escola, em que colegas e professores/as colocam a orientação sexual do/as jovens LGBT e, no caso da estudante pansexual, como fator de interposição nas relações escolares.

Nesse contexto, Miskolci (2009, p.06) afirma que o ambiente educacional concretiza:

[...] Discursos e práticas educacionais que, frequentemente, são heteronormativos e cúmplices de violências físicas e simbólicas em relação a homo-orientados[...]que materializam a homofobia em mecanismos de interdição e controle das relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo.

Nas palavras de Pereira (2011, p. 08), no campo da educação, “é difícil, em um contexto cerceado como o nosso, as pessoas perceberem que a sexualidade e a identidade de gênero,

mais do que meras características humanas, são marcadores sociais que definem valores, lugares e desigualdades”. Segundo Britzman (1996) esses dois aspectos da sexualidade marcam também o ambiente escolar. As análises das narrativas do/as estudantes podem confirmar os impedimentos das constituições identitárias como assegura Britzman (1996), pois estes podem ocasionar o ocultamento da identidade sexual que difere da heterossexual pelos discursos, afetam o convívio desse/dessas jovens no espaço escolar. Portanto, tais impedimentos marcam as relações sociais e a interação no ambiente escolar, em que o pressuposto da orientação sexual foi apontado como prerrogativa para a definição dessas relações.

A declaração do entrevistado nº 5 (gay), quando fala da representação e coloca a necessidade do apoio dos/as colegas para que o sujeito LGBT possa se constituir, ressalta a ideia apresentada por Britzman (1996, p. 83) de que “[...] esse processo de identificação, desidentificação e rearticulação, de construção de um novo discurso do eu, dos outros e do desejo ocorre, pois, em contextos problemáticos”. Entendemos que esses contextos são, assim, adversos à construção e à organização da identidade sexual do sujeito LGBT, ou daquele que manifeste outra possibilidade de construção sexual, como a pansexualidade, expressa nesta pesquisa.

As análises das questões de números 12 e 13 que trataram sobre a representação LGBT como possibilidade de resistência dos sujeitos que assumem sua orientação sexual no contexto da escola demonstraram com base na argumentação Louro (2000) que a representação da identidade sexual é marcada pela existência de outra. A autora afirma que “[...] algumas delas ocupam, culturalmente, uma posição central e servem de referência a todas as demais. Essas identidades são representadas como normais, básicas, hegemônicas” (LOURO, 2000, p. 67). Por essa leitura, descreve-se a heterossexualidade como “dispositivo histórico da sexualidade” (MISKOLCI, 2009, p. 06) que orienta a organização social para uma única expressão de sexualidade, esta que delibera papéis, funções e status dos indivíduos.

Cabe lembrar as afirmações de Butler (2003), por seu turno, entende que a reverificação social que distribui as atribuições sociais de acordo com o gênero e sexo de cada um/a, além de garantir que cada ser expresse em sua forma de ser a performatividade de gênero compatível com seu sexo biológico.

A constituição das identidades LGBT e a expressão da pansexualidade – que foi declarada pela participante nº 8, assim como as narrativas das duas jovens lésbicas nº 1 e 6; das duas estudantes bissexuais, nº 2 e 7 e, do jovem gay nº 5 estão presentes no espaço escolar. Nesse contexto, as conclusões foucaultianas (FOUCAULT, 1998) mostram como os

tensionamentos vivenciados por esse estudante e essas discentes no espaço escolar, já que o exercício de resistência desse/as participante/s está na ação de suas presenças nesse ambiente. A configuração desse movimento de contrariar a ordem estabelecida da heterossexualidade o/as fazem os sujeitos de objeção que decorre da negação dessas identidades sexuais por parte do corpo docente, da direção e dos/as colegas que não as consideram na escola. Essas representações se deparam com as faltas de referências identitárias nesse espaço para a sua constituição Britzman (1996, p. 82).

Em seus argumentos, Britzman (1996, p. 73), assevera que “[...] as identidades são dadas ou recebidas e não negociadas – social, política e historicamente”. Por esse viés, nota-se que o/as estudante/s não têm alternativa para essas aprendizagens na escola, e por isso suas possibilidades de aprendizado ocorrem em outros espaços sociais já mencionado, inclusive na rua. Além disso, tanto as estudantes lésbicas (nº 1 e 6), quanto às bissexuais (nº 2 e 7), a jovem em construção pansexual (nº 8), e o jovem gay (nº5) foram unânimes em afirmar que a assunção da identidade sexual traz consigo mais preconceito e discriminação.

Pelas perguntas nº 12 e 13 buscamos uma compreensão referente à assunção da orientação sexual e/ou da identidade de gênero e sobre a representação do sujeito gay, lésbica, bissexual, transexual ou travesti como forma de diminuir preconceitos ou discriminação no contexto escolar. As respostas a essas questões foram preocupantes: a entrevistada nº 1, lésbica, respondeu que “não”, não diminui os preconceitos: “sofre mais!” (LÉSBICA, nº 6, 2018). Já a estudante bissexual (nº 2) disse: “Tipo, quando você assume, mesmo, não vai ajudar a diminuir os preconceitos das pessoas, vai aumentar esses preconceitos” (Bissexual Nº 2,), corroborando a fala da participante nº 6: “Porque aí a gente fica pior, né. Como Eu falei, a gente não é..... É tipo uma mutação... uma aberração, não é o que...” (LÉSBICA, nº 6, 2018). Para a estudante que se identificou como bissexual a nº 7 afirmou: “Em alguns pontos sim, mas as pessoas sofrem bastante na escola quando. [...]. Sabe, esse tipo de coisa” (Nº 7, Bissexual).

As vozes das estudantes sobre a constituição da representação concordam com as afirmações de Furlani (2005, p.69) sobre os “monstros do currículo” quando esta disserta sobre as expressões distintas da heterossexualidade na educação. Essa perspectiva nos remete a Moreira e Silva (1994, p. 27) que ao explanar sobre currículo e educação afirmam: “[...] o currículo é terreno de produção e criação simbólica e cultural [...] são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos”. Para Pereira (2017, p. 127), desde crianças, LGBT encontram “barreiras” para sua constituição de representação identitária posto que o há um forte mecanismo pedagógico de repressão e

conversão de suas orientações sexuais e identidades de gênero diferenciadas para a norma dominante.

Por esse prisma, a educação é tida como um espaço de “produção simbólica” (PEREIRA, 2017, p.127) e a escola, como a instituição que reproduz, controla e fiscaliza, a cultura da norma sexual (FOUCAULT, 1988). Esta impede a compreensão das necessidades desses sujeitos e os obriga a buscarem aprendizagens de fortalecimento de suas representações nos espaços públicos como se verificou entre as participantes desta pesquisa.

Em consonância com a corrente teórica do Construcionismo Social (VANCE, 1995), entende-se que códigos e signos são importantes para a constituição das identidades sexuais e constroem as expressões de sexualidades, sejam elas, heterossexuais ou homossexuais (BRITZMAN, 1996). Por essa perspectiva que compreende a sexualidade como construção cultural e histórica na vida de cada sujeito, podemos depreender que a escola é um espaço significativo para a produção das sexualidades – onde os/as jovens gays, lésbicas e pansexuais passam parte de suas vidas, assim como os demais jovens. Nesse sentido, como afirmou Britzman (1996, p. 93), há a necessidade de se “[...] construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor”.

Pereira (2011) quando explica que a representação identitária LGBT é pertinente, assegura que:

[...] Politizar a sexualidade é a primeira barreira para tornar a vida mais digna, plena de vivências, o que não é algo exatamente fácil já que não dispomos de políticas públicas sólidas ou uma rede de contatos, incluindo profissionais habilitados, para nos empoderar (pelo contrário, LGBT encontram desde a infância até a vida adulta um conjunto de atores que atuam no sentido de condenar as lesbohomotranssexualidades como os pais, parentes, vizinhos, amigos, professores ou colegas de trabalho, todos somados à invisibilidade/inexistência na mídia, nas religiões, nas legislações, entre outros espaços de formulação simbólica)(PEREIRA, 2011, p. 08).

Quanto à representação do sujeito LGBT na escola, a estudante nº 7, que se identificou como bissexual, com pragmatismo apontou em resposta à questão nº 17: “porque quem sabe com todo esse poder que as pessoas LGBT têm que toda essa palestra que a gente escuta por aí, a gente consiga mudar a cabeça das pessoas”. Ao analisar essa fala, evidenciamos o distanciamento do sujeito que vive o exercício cotidiano da sexualidade em relação a um meio construído e mantido pela hegemonia da heterossexualidade que não tem consciência de sua condição de resistência, mas que a exerce, cotidianamente, tanto no espaço da escola, quanto em suas experiências sociais.

A voz aguerrida, corajosa e crítica da estudante nº 7 nos conduz ao pensamento foucaultiano de que o poder instituído passa a ser questionado por dentro dele mesmo, criando o tensionamento e mostrando a expressão que o materializa em corpos que provocam a resistência (FOUCAULT, 1998). Vemos também a epistemologia foucaultiana declarada nos discursos das jovens bissexual e da pansexual, ao exprimirem a ideia de rompimento com o que está dado, que muda o tempo-histórico e que reordena a forma de pensar e de compreender conceitos (FOUCAULT, 2008).

4. 4. A Constituição das Identidades LGBT na Escola

As análises das entrevistas das perguntas do bloco (D) foram feitas exclusivamente no que tange às respostas do/as participante/s LGBT e da entrevistada que se identificou como possível pansexual e evidenciaram subjetividades que cercam as sexualidades e as condições de resistência LGBT frente à norma enraizada e propagada da heterossexualidade no contexto da escola. Nessa percepção, dos/as oito entrevistados/as, a maioria, cinco, definiram sua orientação sexual.

A resposta à pergunta nº 14 estava diretamente relacionada à percepção do/as jovens entrevistado/as sobre a representação do sujeito gay, lésbico, bissexual, transexual ou travesti no contexto da escolar. Contudo para respondê-la havia a necessidade do entendimento da identidade do sujeito LGBT na escola pesquisada. Vale assinalar que mesmo com seis estudantes assumindo sua orientação sexual, a compreensão sobre sua identidade de gênero não foi percebida com nitidez. Esta pesquisadora precisou sempre exemplificar, buscar informações para que principalmente. Elas se colocassem sobre esse questionamento.

Em que pesem a auto percepção e a assunção das identidades das participantes nº 6, 7 e 8, por exemplo, as dificuldades quanto às referências identitárias ficaram explícitas. O peso da heterossexualidade instituída impõe a referência binária (homem/mulher) e relaciona a sexualidade ao gênero – masculino/feminino (PALMA; PADILHA, 2017). Nessa perspectiva, a organização, a regulação e a normatização das identidades sexuais e a definição das expressões de todos os corpos foram evidentes em todas as falas, mesmo da estudante que se considera pansexual (FOUCAULT, 1988). Além disso, a pressão do reconhecimento do gênero que impõe o que Butler (2003) caracterizou como a performatividade, que rege que se deve responder ao sexo biológico estabelecido, ou seja, o gênero precisa ser definido: ou é masculino ou é feminino, e necessariamente corresponde ao sexo.

Ao contrário desse entendimento construído na sociedade ocidental, a entrevistada nº 8 se coloca como um sujeito de identidade sexual “não binário/a, que é uma identidade para além do masculino/feminino e todos os seus atravessamentos nos campos éticos, políticos e sociais” (PALMA; PADILHA, 2017, p. 245). Em relação a essa visão, é importante contextualizarmos o conceito de gênero que se refere a essa dinâmica dual das representações do ser homem ou ser mulher. Com base no entendimento da performatividade de gênero, que interpreta que não necessariamente: “homens aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo mulheres interprete somente corpos femininos” (BUTLER, 2003, p. 24), questiona-se a referência binária, exclusivamente pautada em dois gêneros, assim como sua representação estanque de homem para corpo masculino e mulher para o corpo/feminino. Em seus contundentes argumentos, Butler (2003), com seus estudos, volta-se aos efeitos do discurso e à sua força no regramento das normas que impõem a dualidade masculino/feminino (FOUCAULT, 1988).

É perfeitamente plausível, a partir do conceito inscrito por Butler (2003 p. 24), a hipótese de que essa estudante nº 8 vê sua construção de sexualidade afora o gênero. Partilhando dessas ideias, pode-se pensar que pode haver um gênero “flutuante”, que não se assenta ao corpo em que está supostamente colocado. Isso porque, de acordo com o que foi narrado por essa participante, o sujeito não precisa se explicar em seu processo de construção identitária sexual.

Palma e Padilha (2017), contribuem para essa discussão ao apresentarem como esse sujeito de identidade “não binário/a” se coloca diante da sociedade:

Se a sociedade apreende a realidade a partir do gênero, e dentro disso, a partir dos estereótipos e das normatizações construídas em cima do conceito, entender o processo não binário é romper com os fundamentos que dão significado ao mundo que conhecemos. É a possibilidade de compreender a existência de um corpo que não está inscrito dentro da matriz cultural hegemônica, tratando-se de gênero e sexualidade, além de não estar inscrito em nenhum espaço formal de representação social. Um corpo autônomo que pressupõe uma identidade singular. (PALMA e PADILHA, 2017, p. 244-245).

Todavia, com base no construto firmado por Foucault (1988), para quem a sexualidade é usada como dispositivo de poder na trama das relações da sociedade moderna, não constituir uma representação de gênero é um marco de resistência em um cenário de regras e ordenamento no campo das sexualidades em que o currículo, tido como formalidade de organização ideológica, articula-se no ambiente escolar como instrumento para o controle do *status quo* em

um contexto em que “a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 28-29).

Ao construir essa análise da identidade a partir do campo da teoria crítica do currículo, podemos inferir principalmente pelas contribuições das estudantes nº 6, nº 7 e nº 8, que “a ideologia é interpretada de formas diferentes daquelas intencionadas e dentre essas formas – embora não todas – algumas constituem uma resistência e uma luta efetiva contra a ideologia” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 25). Ademais, a visibilidade que as jovens lésbicas (nº 1 e 6) e bissexuais (nº 2 e 7) explicitam de suas identidades sexuais no espaço da escola provocam, possivelmente, entre os/as colegas, um olhar sobre a desconstrução da heterossexualidade como premissa para os/as jovens e a desorganização dessa imposição.

Importante salientar também que, ao pensar em assumir a pansexualidade como referência identitária, a estudante nº 8 motiva em meio ao seu círculo social, escolar e familiar, conflitos e tensionamentos; possivelmente também internos, visto que não deve ser um processo fácil transgredir a imposição dual (sexo/ gênero) em que estamos inseridos/as – na desconstituição do sistema binário que passa a ser desconsiderado para o exercício de vida da estudante para quem a composição masculino/feminino não tem importância. Pois como assegura Louro (2001, p. 542) quando se rompe com o sistema binário: “o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira”. Nesse sentido, a transição – apontada pela estudante nº 8 – pode ser uma fronteira no processo de construção da identidade sexual e ser o limiar para a manifestação de outras referências sexuais, propiciando a compreensão da sexualidade por outro viés que não unicamente o gênero.

Neste estudo, as narrativas repetidas várias vezes, pela estudante nº 6 (lésbica) desvendam as “barreiras” destacadas por Pereira (2017, p. 127) quanto à constituição da representação LGBT. Ela expõe o rechaçamento dos pares na escola pela assunção de sua identidade sexual. Podem-se inferir em seu discurso sobre os embaraços advindos dessa identidade: Eu já ouvi muito comentário, tipo: “ai, o que que você quer com isso? Você é uma mutação. Ai, muita coisa ruim!” (LÉSBICA, nº 6, 2018), fato que Louro (2001) certifica em seus argumentos, como já citamos, quando defende esse processo como fronteira na trajetória de constituição das identidades sexuais.

Em uma perspectiva foucaultiana, essa recusa dos/as colegas frente à manifestação da lesbianidade expressa pela participante nº 6 se refere ao “interdito, à recusa, à proibição” (FOUCAULT, 1998, p.133), que não são o poder, mas, seus limites, seus extremos que, de acordo com a entrevistada, são usados por seus pares na escola. Isso gera reações para quem

expressa a identidade sexual, como se percebe na voz da discente que se sente afetada pela reação dos/as colegas que se manifestam contrariamente à sua expressão de sexualidade e por meio daqueles/as que se opõem a essa expressão. A narrativa da estudante também revela a concepção de homofobia específica conceituada por Borrillo (2010, p. 27), que expõe essa representação identitária ancorada na sua condição de uma mulher que não se identifica como heterossexual.

É importante ressaltar que as manifestações que contestam o posicionamento da identidade sexual diversa da heterossexualidade podem estar relacionadas ao que Louro (1997, p. 61) entende como “constituição das identidades escolarizadas”. A autora pondera que a escola produz intencionalmente:

[...] um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura[que] parece penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas". Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar) [...].

Cabe destacar que, nas palavras de Louro (1997, p. 61), as aprendizagens para “as identidades escolarizadas” “podem ser compreendidas como arquitetadas no interior do ambiente educacional, anunciando a heterossexualidade como pressuposto único de referência identitária sexual pelos/as estudantes como. Percebem-se, por essas análises, as estratégias usadas pela escola para manter a ideologia dominante, o que nos leva a retomar a articulação ideológica de educação, currículo e cultura defendida para compreender como a constituição das identidades sexuais que são demandadas pela trama das relações de poder se estabelecem em âmbito educacional (MOREIRA; SILVA, 1994) e, alcançam as subjetividades dos sujeitos, refletindo-se sobre a construção histórico-cultural das sexualidades.

Nesse processo de construção das identidades sexuais no contexto da escola, para Britzman (1996, p. 82), os sujeitos LGBT possuem um “capital sexual” que pode ser interpretado como acúmulo das vivências, dos códigos e das marcas que devem ser consideradas no embate no campo das representações identitárias sexuais e expõe o discurso não só firmado verbalmente, mas principalmente, em suas composições corporais e expressões sensoriais que contrariam a norma da heterossexualidade aceita e estabelecida no espaço da escola. Por outro lado, a disposição da escola investigada, no posicionamento do seu corpo docente – que viabilizou a realização dessa pesquisa – mostrou que a perspectiva pedagógica

da instituição pode transgredir e contrariar o legado que a escola carrega como instrumento de controle estatal.

A partir do monitoramento institucional compreendido como mecanismo de vigilância das expressões das sexualidades (FOUCAULT, 1988), entende-se que a participante nº 7 carrega consigo um discurso com nuance religiosa – que também opera como dispositivo da sexualidade – proferido pelos colegas: “parece que Você é Judas, entendeu? Parece que Você traiu Jesus. Em todo esse preconceito, as pessoas usam a bíblia para esconder. Muito!” (BISEXUAL, nº 7, 2018) Essa fala simboliza a força das religiões de matriz “judaico-cristãs” (FURLANI, 2005, p. 172) que se reverberam no espaço da escola como instrumento de ação ideológica e fomentam o currículo educacional, enredando os simbolismos que dão sentido à cultura heterossexual estabelecida como ideologia dominante (MOREIRA; SILVA, 1994).

Esse discurso confirma o crivo moral de cunho religioso aplicado por seus/suas colegas para ofender sua constituição de identidade sexual. Furlani (2005, p. 211), em uma análise do uso desses discursos religiosos, explica que eles, influenciam sobre as representações da heterossexualidade por uma “abordagem religiosa radical”.

A estudiosa garante que esse discurso está “presente em instituições e /ou escolas religiosas” (FURLANI, 2005, p 211). Entretanto, há de se considerar que, em se tratando de uma escola pública brasileira, essa abordagem não poderia ser recorrente. É inquestionável nas narrativas da estudante nº 7, bem como do jovem gay (nº 5), a presença do currículo entrelaçado ao cotidiano da vida escolar, o pelas palavras que desloca os discursos, produzidos em determinados espaços religiosos, materializando-os na escola. Foi notável a relação temporal, já evidenciada nesta pesquisa, da combinação entre legislação em curso e repercussão social, que pode conduzir a um pânico moral (MISKOLCI, 2007, p.102), como visto, na voz da jovem nº 7e que orienta, muito jovens no contexto escolar. Em última análise, em contraponto ao discurso religioso, a voz da estudante que se declara em descoberta como pansexual (nº 8), simboliza a concepção da descontinuidade do processo histórico (FOUCAULT, 2007), presente no rompimento da necessidade da configuração do gênero para se buscar o desejo, o prazer ou o afeto. Essa ruptura com o binarismo imposto pela heterossexualidade (PALMA, 2017), que organiza e sustenta o sistema hierárquico das relações na sociedade ocidental (RUBIN, 2003), institui uma nova forma de ordenação da sexualidade frente à sociedade vigente em que a pansexualidade se coloca como um exercício de vida diante dos mecanismos regulatórios (FOUCAULT, 1988), e estabelece um marco atemporal na constituição dos sujeitos

(FOUCAULT, 2007). Isso possibilita outra compreensão de ser e estar (FREIRE, 1996) criando uma expressão de sexualidade ainda não visualizada na sociedade e, também, na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises das entrevistas individuais e das dinâmicas produzidas em sala de aula na escola selecionada para esta pesquisa mostraram que os/as jovens que vivenciaram os momentos de sensibilização, em um total de 140 estudantes, não têm informações suficientes sobre orientação sexual e identidade de gênero. Além disso, desconhecem conceitos referentes à temática das sexualidades, que vão além da ideia reprodutiva. Durante as sensibilizações foram perceptíveis as dificuldades de se expressarem sobre o assunto, fator que evidenciou o quanto eles/as têm vivências quanto às sexualidades, mas não informação qualificada, de acordo com as experiências que vivem. Essas conclusões foram possíveis a partir da escuta das narrativas dos/as estudantes do 1º ano do ensino médio sobre a falta de diálogo no que se refere à sexualidade no contexto da escola.

A falta de informações está visivelmente relacionada ao regramento da heterossexualidade como pressuposto institucional no espaço da escola que se estabelece como referência identitária sexual única para os/as jovens estudantes. Nesse contexto, o ambiente escolar mantém a organização binária sustentada pelo currículo, este que orienta o processo de formação e, por conseguinte, a vida dos/as jovens e seu exercício de sexualidade, uma vez que a configuração do masculino e do feminino estão presentes naquele espaço, como visto nas discussões mediadas durante a sensibilização. Os discursos articulados em sala de aula ou nas entrevistas individuais revelaram a norma heterossexual como imposição familiar e social que obriga jovens estudantes a perpetrarem comportamentos ou padrões de sexualidade, na maioria dos casos, sem questionamentos sobre essa imposição.

A investigação empírica construída a partir da leitura compreensão das narrativas dos/as 140 estudantes sobre a constituição das sexualidades e da existência de LGBTfobia no contexto escolar apresentam a correlação de forças sociais que estabelecem a regra da heterossexualidade. Um dos momentos observados quanto a essa condição, deu-se quando do impedimento de alguns discentes em participar da pesquisa. A atitude de suas mães, que impossibilitaram seus/suas filhos/as de contribuírem com suas vivências sobre a temática da LGBTfobia na escola ao não autorizarem capítulo 2 quando citamos os recebimentos dos termos de consentimento para a participação no desenvolvimento da pesquisa. Em alguns casos, contrariando o desejo do/a estudante, as responsáveis registraram no verso do documento que ele/ela não participaria, registrando data e assinando, reforçando assim o padrão (para usar uma

palavra recorrente entre os/as estudantes) heterossexual que impõe barreiras e dificulta a busca pela compreensão sobre o tema das sexualidades.

Durante o processo de sensibilização, o conceito de gênero como instrumento de dominação estrutural foi também fortemente exposto. Foi explicitado que ele permeia a vida do/as jovens estudantes do ensino médio partícipes desta pesquisa tendo em vista concepções teóricas da perspectiva crítica do currículo adotadas que apresentam um currículo educacional com viés masculino voltado para uma sociedade demarcada por essa caracterização. A dualidade entre masculino e feminino impõe uma hierarquização de gênero em um sistema binário, que é vivenciado no cotidiano do/as estudantes, tanto em âmbito escolar, como social e familiar, e pode ser determinante em suas expressões de sexualidade. Trata-se da razão pela qual os/as jovens participantes desta pesquisa têm dificuldade em perceberem as suas e as outras constituições identitárias de gênero, como visto nas entrevistas individuais.

Constatamos ainda que a representação de gênero para eles/elas passa pela caracterização do feminino e do masculino, não havendo reflexão sobre a representação da identidade de gênero para os/as participantes. Há, todavia, uma recorrência de entendimento sobre como a sociedade compreende esses parâmetros. E mesmo que as falas tenham sido no sentido de “a pessoa tem que ser o que é!”, a representação estética desses/as entrevistados/as ou seus códigos de representação mostram uma tentativa de mudança dessa concepção, haja vista que a verbalização sobre esse comportamento ainda retrata o padrão masculino e feminino.

Com base nessas ideias, durante as dinâmicas de sensibilização, os binarismos – masculino e feminino – referentes às sexualidades foram retratados com muita veemência. Notamos também que entre os/as 140 participantes, a maioria demonstra dificuldade em sair do lugar cômodo da heterossexualidade: não questionam as referências sociais, provavelmente pelas consequências do discurso instituído pela norma heterossexual. Os estudantes, em geral, mostraram-se aprisionados na concepção de sexualidade do século XX, relacionando-a sexualidade à procriação e aos padrões comportamentais heterossexuais. Vários argumentos apresentados centravam-se na fala homem e mulher, pela qual cada um tem seu papel definido na sociedade. Entretanto, durante o trabalho coletivo, junto às turmas, constatamos que as estudantes estão discutindo mais sobre as expressões de sexualidade: elas dialogaram de forma mais aberta, espontânea e expressiva, caracterizando o olhar mais atento às demais expressões de sexualidade.

Por outro lado, com base nas narrativas do/as estudante/s, foi possível verificar que a constituição das identidades LGBT ou de outras possibilidades de expressão das sexualidades

que não a heterossexual – como foi identificado pela estudante nº 8 que se coloca como panssexual – faz parte do contexto da escola, movimentam as estruturas instituídas de heterossexualidade, provocam tensionamento ao mostrar que existem outras especificidades de sexualidades no cotidiano da escola e demonstram resistência ao sistema que impõe a regulação sexual. Vislumbrou-se, desse modo, a possibilidade de rompimento com o conceito pré-estabelecido de gênero como referência identitária sexual no processo de elaboração do discurso que se percebe no exercício de vida, por exemplo, da estudante nº 8, que rejeita a condição binária como pressuposto para suas relações afetivas /sexuais.

Os aspectos aqui analisados, apontam para a hegemonia da heterossexualidade no espaço institucional. Entretanto, em nossa análise, desponta a autonomia pedagógica sobre o processo de diálogo acordado para a realização desta pesquisa; indica a leitura educacional do corpo docente representado por meio da direção e da coordenação pedagógica, assim como dos/das professores/as, que foram totalmente solícitos às etapas desta investigação, contribuindo com suas aulas, ao considerarem a importância da temática. Cabe considerar também a característica urbana apontada pela coordenadora pedagógica, assim como o fato de a escola investigada ser uma referência para jovens e adolescentes que a buscam para as suas vivências estudantis, dentre elas, como vimos durante as entrevistas, as sexualidades.

O trabalho de sensibilização, em sala de aula, comprovou ainda que os/as estudantes não relacionavam prazer e desejo como aspecto fundamental para o exercício da sexualidade, fator que, provavelmente, desconsidera a orientação sexual como parte dessa complexidade. Eles/elas voltavam suas atenções ao chamado sentimento de amor sem considerar a atração sexual, que pode ser tanto pela pessoa do mesmo sexo, quanto pela do sexo oposto, ou por ambos. Quando o faziam era de forma vulgar, como se os corpos fossem coisas, principalmente, os femininos. É relevante considerar que foram algumas estudantes que abordaram a temática, sendo que as que não pronunciaram, concordaram com sorrisos e olhares cúmplices. Essas observações explicitaram um cenário juvenil em que a sexualidade ou é tratada em âmbito emocional, sentimental, ou é colocada como algo impróprio, que não merece ser considerado, como a orientação sexual, que, em geral, carrega consigo por meio da expressão dos sujeitos e a ideia de busca do prazer e de sua manifestação.

Nesse contexto, os/as estudantes demonstraram que o prazer e a sexualidade não são assuntos do cotidiano em sala de aula, não são discutidos, informados ou ao menos, contextualizados. Constatamos que se trata de uma temática que não aparece nos conteúdos ministrados: não há um espaço no cumprimento do currículo para essa demanda, seja por falta

de tempo, de conhecimento, seja porque a sexualidade ainda é o “monstro do currículo” (FURLANI, 2005, p.69).

Os relatos demonstram que a população jovem participante deste estudo, percebe as expressões LGBT como contrárias aos regramentos heterossexuais, revelando que o cumprimento das regras sociais é impositivo e tem prioridade sobre as manifestações de sexualidade. A constatação possível mediante as análises das vozes dos/as estudantes, tanto em sala de aula, como nas entrevistas individuais, foi de que temos uma parte dos/as jovens em desenvolvimento com perspectivas que lhes permitem outras experiências no campo das sexualidades, como as homossexualidades, as bissexualidades e a pansexualidade – e outra, que está carregando consigo a tradição e a manutenção do sistema heterossexual e binário em suas relações.

Com base nos discursos e nos aspectos levantados pelos/as estudantes em aula, nota-se que o cumprimento da regra social pode ser mais significativo do que a expressão de gênero ou a sexualidade da pessoa. Esse construto pode levar ao pensamento de que talvez a imposição social seja mais forte do que as nuances que circundam a temática das sexualidades e, conseqüentemente, pode ser um dos pressupostos de ocorrência da LGBTfobia na escola, já que as informações aqui analisadas demonstraram que a heterossexualidade é construída como norma.

De acordo com as reflexões apresentadas no Capítulo 2, os padrões de comportamentos são mais importantes do que as expressões de sexualidade. Para eles/elas, as normas sociais têm mais relevância do que a representação de sexualidade do sujeito. A questão é que diante do trabalho arquitetado socialmente em que a norma sexual é estabelecida, os/as jovens são enredados/as nessa regra, sem muitas vezes perceberem que esta é uma articulação que perpassa as linguagens e os símbolos, organizados por meio do currículo na escola e que formatam as identidades escolarizadas (LOURO, 1997, p. 61).

Dessa perspectiva, uma questão observada e muito acentuada nas duas primeiras turmas em que a temática foi trabalhada foi a necessidade de expressão da representação da masculinidade ou da masculinidade legítima. As dinâmicas propostas que questionavam esse padrão de homem eram muito desconfortáveis para alguns estudantes, tanto que, em uma das imagens trabalhadas, a palavra “vergonha” apareceu – dita por um estudante de 13 ou 14 anos – e expressou a condição de aprisionamento em que jovens são colocados nesse padrão cultural de masculinidade, que visivelmente influencia a forma como veem as expressões de sexualidade. Esses dados conduzem a uma reflexão sobre a construção de cidadania masculina

que estamos promovendo na educação, inclusive a familiar. Analisando a temática proposta neste estudo, “vergonha” pode expressar a LGBTfobia em construção.

Nesse contexto, em que a heterossexualidade aparece como pressuposto do regramento das sexualidades, o trabalho coletivo, junto aos/às estudantes, trouxe a percepção de que eles/as, independente da orientação sexual, reconhecem a existência da LGBTfobia. Todos/as expressaram que sabem os riscos que os/as jovens LGBT correm ao assumirem sua identidade sexual. Retrataram ainda, em aula, o peso social que o padrão heterossexual impõe à juventude e declararam que a organização social impede que os sujeitos expressem sua orientação sexual e sua identidade de gênero livremente. Afirmaram, como disse uma estudante, que: “quando alguém se assume LGBT, tá quebrando tabus, padrões” (ESTUDANTE, 16, 2018).

As atividades de sensibilização mostraram também que jovens campo-grandenses do ensino médio, têm compreensão de como e por que a LGBTfobia acontece, tanto no meio escolar quanto em outros espaços sociais. Essa perspectiva explicita a condição de exclusão a que está submetida a população LGBT em Campo Grande/MS. As falas dos/as estudantes propiciaram o entendimento da LGBTfobia como processo de violência vivida por estudantes que manifestam publicamente sua expressão de sexualidade. A entrevistada nº 6, lésbica, repetidas vezes, citou a caracterização – seu vestuário, sua forma não feminina de apresentação social – como referência sobre sua condição de exclusão por LGBTfobia. Ela retoma a discussão da performatividade de gênero (BUTLER, 2003), que entende que a pessoa na sociedade heterossexualizada está subordinada à representação do sexo biológico e, quando não confere essa performance, é vista como fora dos padrões.

As vozes, em sala de aula, mostraram a compreensão dos/as estudantes que não se identificam como LGBT sobre a existência da LGBTfobia no espaço escolar. Por meio das narrativas, explicitaram a ausência de atitude dos/as professores/as frente às situações de desrespeito aos/ às estudantes LGBT na escola, o que foi constatado como omissão tanto pelas entrevistadas não LGBT nº 3 e 4, quanto pelas bissexuais nº 2 e a nº 7, esta última que relatou situação de violência no espaço físico da escola onde estudou anteriormente, sem envolvimento algum do corpo docente.

Outra questão relevante apresentada pela entrevistada nº 7, bissexual, foi a naturalização do preconceito. Ela relata que os/as colegas não têm interesse em discutir as especificidades LGBT porque entendem que a orientação sexual é uma escolha da pessoa, portanto, se há sofrimento é consequência dessa opção. Vê-se que essa naturalização pode também explicar a

omissão dos/as professores/as quanto aos casos de discriminação e preconceito vividos por pessoas LGBT na escola.

A referida estudante relatou também a imposição de preceitos religiosos cristãos, que são refletidos por jovens em ambiente escolar e marcam a vida dos/as colegas que não vivem a heterossexualidade. A ideiação dessa moral religiosa foi retratada por uma das participantes deste estudo, mostrando que ela perpassa o cotidiano das pessoas LGBT que são inquiridos/as a responderem a argumentos judaico-cristãos de seus/suas colegas sobre as suas vivências.

As jovens entrevistado/as ratificaram que a LGBTfobia é um fato também da escola, não apenas de outros espaços em que circulam. As narrativas, inclusive, das entrevistadas não LGBT nº 3 e 4, identificaram que há isolamento de lésbicas e gays no espaço escolar e uma exclusão como consequência da assunção da identidade sexual.

A pesquisa revela, pois, que o preconceito e a discriminação no contexto escolar são tão visíveis e cotidianos que, inclusive, quem não é LGBT identifica que os/as colegas sofrem a exclusão por meio de comentários, piadas, chacotas, entre outros. Além disso, as jovens lésbicas, o estudante gay e a estudante em construção pansexual narraram que ao assumirem sua orientação sexual, seus/suas colegas e mesmo professores/as e direção escolar passam a assumir o pressuposto da identidade sexual como prerrogativa para a definição de suas relações em que quaisquer aproximações dele/as com o mesmo sexo por interesse meramente sexual, o que repudiam veementemente.

As lésbicas e bissexuais relataram, mesmo tão jovens, que já presenciaram e, em alguns casos, que já sofreram esse tipo de agressão em público – o que nesta pesquisa está sendo compreendido como espaço de circulação da população jovem. As estudantes relataram já terem sido vítimas de bullying ou difamação devido à orientação sexual. Infelizmente, a agressão verbal é presente no exercício de sexualidade de lésbicas e bissexuais.

No caso delas, foi identificada uma condição de violência familiar a que estão submetidas. Não foi possível caracterizar se os fatos citados tratavam diretamente das entrevistadas, mas foi notório pelas narrativas que, elas já vivenciaram situações de LGBTfobia em casa, seja por agressão verbal, como descreveu uma delas, seja ao presenciar, tentar auxiliar ou defender outra pessoa, quiçá sendo a própria vítima da violência física.

É possível concluir, por meio das declarações das jovens lésbicas e bissexuais que cordialmente participaram desta pesquisa, que a violência de gênero é real nas capitais do Brasil. As narrativas do que elas veem e sofrem cotidianamente expressam que o recorte da violência para o gênero feminino é específico, inclusive para quem manifesta outra construção

de sexualidade. Consideramos que, a partir dessa pequena amostra de uma escola de Ensino Médio pode-se questionar um universo maior em relação a essa realidade.

A partir da leitura de Foucault (1998), entende-se que os/as LGBT e a estudante que se identificou como pansexual demonstraram que o poder instituído pela heterossexualidade é desafiado e, possivelmente desconstruído no contexto escolar pesquisado. A presença de cada LGBT e da jovem pansexual na escola pesquisada demarcam o exercício de confronto do sujeito para a expressão de sua sexualidade. Esse movimento, às vezes silencioso, provoca tensionamentos cotidianos devido à visibilidade das identidades sexuais que provocam resistência à norma heterossexual.

Vislumbramos, assim, a possibilidade de rompimento com o conceito pré-estabelecido de gênero como referência identitária sexual no processo de constituição do discurso, que se percebe no exercício de vida da estudante que se coloca como pansexual, esta que rejeita a condição binária como pressuposto para suas relações afetivas e sexuais.

As declarações analisadas conduzem à conclusão de que o reconhecimento da identidade sexual é uma busca individual, o que provavelmente seja um elemento importante para a LGBTfobia nesse ambiente escolar. Os aspectos analisados por meio das vozes dos/as estudantes revelaram que a falta de constituição coletiva das identidades pode estar vinculada ao fato de que estudantes que assumem sua orientação sexual tão jovens não têm apoio quanto à compreensão sobre sua representação identitária sexual no espaço escolar.

Ficou evidente que o tema não chega ao conhecimento familiar: é resolvido na rua, na escola, em geral, como observado pelas entrevistas sem a intervenção de um adulto, seja professor/a, seja por pais, mães ou responsável. Evidenciamos então que suas demandas quanto à sexualidade são enfrentadas individualmente, enfrentamentos esses vivenciados pela expressão da lesbianidade, da bissexualidade ou da homossexualidade que são tratados no campo da individualidade.

O jovem e as demais participantes deste estudo não compreendem a dimensão de sua condição de resistência individual, tampouco a possibilidade de fortalecimento coletivo da pauta das sexualidades no ambiente educacional em que vivem. O estudante gay (nº 5) indica, por exemplo, que ser lésbica, gay, bissexual, transexual ou travesti está além da constituição individualizada do ser e estar. Ele contextualiza a assunção da identidade sexual como aspecto significativo da representação como sujeito coletivo e sua importância para a composição do processo de identidade sexual no que se refere à população jovem LGBT.

Nessa perspectiva, em que não há referência das representações identitárias no campo das sexualidades, não existe construção coletiva dos sujeitos, não estruturação sócio-política da identidade LGBT ou de outras no espaço da escola, fator que pode ser visto como um dos elementos que desencadeiam a LGBTfobia. Observamos, pois, que a escola tem dificuldades em apoiar ou visualizar essas identidades, seja por falta de compreensão sobre esse tema, por falta de conhecimento, seja por omissão (como foi dito por três entrevistadas) ou por declarar uma única expressão de sexualidade possível.

Constatamos, enfim, que há uma transferência de a responsabilidade da representatividade LGBT por parte do/das do entrevistado/as aos gays, às lésbicas, às bissexuais, às travestis e às transexuais que estão fora da escola, em algum outro lugar na cidade e não constituída no sujeito pertencente à escola, pesquisada que interage, expressa-se e vive sua sexualidade no contexto escolar. Podemos depreender dessa posição que o/ as estudantes não concebem a escola como meio de propagação cultural, não se sentem reordenando conceitos ou alterando a condição binária e heterossexual no espaço educacional.

Entretanto, a constituição de identidade sexual se dá no espaço público, percebido como a rua, os bares, lugares de interação da comunidade LGBT. Mesmo sendo inquestionável em todas as falas das participantes LGBT da rua como lugar inóspito, violento, onde as agressões verbais e físicas acontecem. Conforme as descrições documentadas, esses atos vão desde cochichos, caras feias, até a organização de grupos heterossexuais que atacam a população LGBT quando ela sai às ruas em número elevado, como na Parada da Diversidade, em Campo Grande/MS.

As vozes do/as participantes e as declarações em sala de aula durante o processo de sensibilização revelaram que a violência é real na vida dos/as jovens LGBT: ou já sofreram, ou já presenciaram, inclusive, em casa, na família, principalmente no espaço da rua (em geral, em espaços públicos) onde convivem com seus pares.

Por meio dessas reflexões, vimos o jovem, e as estudantes LBT e a pansexual em processo de caracterização de signos, códigos e histórias de vida que demarcam a existência desses sujeitos no contexto da escola. Ele e Elas buscam em meio à falta de informações qualificadas e da disponibilidade para a escuta sobre suas vivências a afirmação de sua construção social e cultural, de suas identidades sexuais em ambiente escolar.

Assim sendo, a ousadia, acompanhando as ideias de Freire (1996), em revelar suas identidades sexuais no espaço público inclusive na escola pode conduzir à autonomia e à independência do sujeito. A expressão usada pela estudante nº 8: “liberdade”, pode anunciar

mudanças de pressupostos dos modos de viver e de ser na vida que podem influenciar outros/as estudantes em ambiente escolar, promovendo, assim, o rompimento com o tempo histórico. Por esta leitura, percebeu-se ser relevante a presença e a manifestação desses/as estudantes, que se identificam como LGBT e pansexual para a constituição identitária dessa população na escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- ABRAMOVAY, M. et al. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO, OEI, MEC, 2016.
- _____; CASTRO, M.G.; **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- _____; CASTRO, M.G.; SILVA, L. B. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- _____; RUA, M.G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ALESSI, G. Bancada da Bala, Boi e Bíblia impõe ano de retrocesso para mulheres e indígenas. **ELPAIS**. São Paulo, 07 dez. 2017. Congresso Nacional. Disponível em: https://elpais.com/<https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/01/politica/1512148795_433241.html>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- BALIEIRO, F.; DUQUE, F. T. Notas sobre uma cruzada moral na era digital: a “ideologia de gênero” como ameaça à sociedade brasileira. In: **El desangramientolatinoamericano: un panorama político contemporâneo sobre lareorganización y lareconfiguración del estado neoliberal**. Fernanda Pattaro Amaral [et al.] (Comp.) Barranquilla: Corporación Universitaria Americana, 2018, p. 277-310.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- BRAGA, K. D. S. **Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência escolar**. 2014. 190f Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia- Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. **Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional**. Data de Publicação no DCD: 09 nov. 2015. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=53658>. Acesso em: 02 nov 2018
- BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 7.180, de 2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa), e apensados (PL718014). [03/07/2018]. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722#marcaao-conteudo-portal>. Acesso em: 12 nov. 2018

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 7181/2014**. Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal. [24/02/2014]

Disponível em:

<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606723#marcao-conteudo-portal>.

Acesso em 12 nov. 2018.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 867 de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola Sem Partido". Disponível em:

<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668#marcao-conteudo-portal>. Acesso em 12 nov. 2018.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 1859/2015**. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). [10/06/2015]. Disponível em:

<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894#marcao-conteudo-portal>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 5487/2016**. Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes. [07/06/2016]. Disponível

em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2087086>

. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 6005/2016**. Institui o programa "Escola livre" em todo o território nacional. [16/08/2016]. Disponível

em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2094685#marcao-conteudo-portal>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 10577/2018**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil.

[11/07/2018]. Disponível

em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2181575#marcao-conteudo-portal>. Acesso em 12 nov. 2018.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 10659/2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas.

[07/08/2018]. Disponível

em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2182388#marcao-conteudo-portal>. Acesso em 12 nov. 2018.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 8933/2017**. [25/10/2017]. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais.

Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2158370#marcao-conteudo-portal>. Acesso em 12 nov. 2018.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei N° 9957/2018**. [04/04/2018]. Acrescenta artigo à Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2170886#marcacao-conteudo-portal>
Acesso em 12 nov. 2018.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei N°7.582/2014**. [05/06/2019]. Define os crimes de ódio e intolerância e cria mecanismos para coibi-los, nos termos do inciso III do art. 1° e caput do art. 5o da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=616270>
Acesso em 12 jun. 2019.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Câmara Notícias. **Reunião da comissão que analisa projeto da Escola Sem Partido é suspensa**. 13 nov. 2018. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/565461-REUNIAO-DA-COMISSAO-QUE-ANALISA-PROJETO-DA-ESCOLA-SEM-PARTIDO-E-SUSPENSA.html>. Acesso em 13/11/2018

BRASIL, Câmara dos Deputados. Câmara Notícias. **PT e PSL elegend as maiores bancadas da Câmara dos Deputados**. 08 out. 2018. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/564009-PT-E-PSL-ELEDEM-AS-MAIORES-BANCADAS-DA-CAMARA-DOS-DEPUTADOS.html>. Acesso em 15/11/2018

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 16 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional n. ° 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3° ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4° do art. 211 e ao § 3° do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 02 nov. 2018.

BRASIL, Ministério Especial dos Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/relatoriosobreviolenciahomofobica2011.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Ministério Especial dos Direitos Humanos. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/relatoriosobreviolenciahomofobica2011.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Ministério Especial dos Direitos Humanos. **Relatório final- 3ª conferência nacional de políticas públicas de direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/3a-conferencia-nacional-lgbt/deliberacoes/relatorio-final-3a-conferencia-nacional-lgbt-1>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024[recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor, identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade Porto Alegre**, Faculdade de Educação/UFRGS, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan. /jun. 1996. Disponível em:<www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Butler, J. R. **Problemas de gênero: feminismo e subversão das identidades**. Tradução, Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAPES. Catalogo Banco de Teses e Dissertações. Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/> Acesso em: 15 maio 2017.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc. Campinas**, v. 28, n. 100 p. 1105-1128, out 2007. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

DEMO, P. **Pesquisa Participante Mito e Realidade**. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, UnB/INEP, Versão Preliminar, Brasília, 1982. Disponível em <http://www.livrosgratis.com.br> Acesso em: 18 maio 2017.

FEITOSA, C. As Diversas Faces da Homofobia: Diagnóstico dos desafios da promoção de direitos humanos LGBT Periódicos: **Revista de Estudos Indisciplinares em Gêneros e Sexualidades**. Universidade Federal da Bahia, n. 5, v. 1 maio-out. 2016 p. 300-320. Disponível em:<<https://html2-f.scribdassets.com/27jilpsj0g5d9979/images/2-a1137f89d8.png> <https://www.academia.edu/27192781/As_Diversas_Faces_da_Homofobia_Diagn%C3%B3stico_dos_desafios_da_promo%C3%A7%C3%A3o_de_direitos_humanos_LGBT_Per%C3%BDicos_Revista_de_Estudos_Indisciplinares_em_G%C3%AAneros_e_Sexualidades_-_2016>>. Acesso em: 11 jun 2019.

FERNANDES, M. Partido de Bolsonaro é nova cara das bancadas evangélica e da segurança. **HUFFPOSTBRASIL**. Brasília, 09 out. 2018. Política. Disponível em: <<https://www.huffpostbrasil.com/author/marcella-fernandes>>

https://www.huffpostbrasil.com/2018/10/09/partido-de-bolsonaro-e-nova-cara-das-bancadas-evangelica-e-da-seguranca_a_23555509/. Acesso em: 01 nov. 2018.

FERNANDES, M.; MARTINELLI, A. Da negligência à realidade: Um passo a passo para denunciar a violência contra pessoas LGBTs no Brasil. **HUFFPOSTBRASIL**. Brasília, 07 fev. 2018. LGBT. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/author/marcella-fernandes> <https://www.huffpostbrasil.com/author/andrea-martinelli> https://www.huffpostbrasil.com/2018/02/07/da-negligencia-a-realidade-um-passo-a-passo-para-denunciar-a-violencia-contra-pessoas-lgbts-no-brasil_a_23354656/ Acesso em: 10 jun 2019.

FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. (L'Ordredudiscours, Leçoninauguraleau Collège de France prononcéele 2 décembre 1970, Éditions: Gallimard, Paris, 1971.) Tradução de Edmundo Cordeiro com a ajuda para a parte inicial de António Bento. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/2520353/Michel-Foucault-A-Ordem-do-Discurso>. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. **História da sexualidade 1- A vontade do saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque, Graal- Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: http://www.academia.edu/6772895/FOUCAULT_Michel_Historia_da_sexualidade_1_-_A_vontade_do_saber._Graal_-_Rio_de_Janeiro_1988._77_p. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. **A Microfísica do Poder. Organização**. Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Tradução Marcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. 1998. Disponível em: <https://www.sabotagem.cjb.net>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, J. **O Bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. 2005, p. 272. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-. Graduação em Educação (PPGEDu) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio. Grande do Sul (UFRGS).

FURLANI, J. **Jimena Furlani**. Existe “ideologia de gênero”? [30 ago.]. Entrevistadora: Andrea DIP, São Paulo: Pública, Agência de Jornalismo Investigativo, 2016. Disponível em: <http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 06 de out. 2018.

GLOBO. **Assassinato de LGBT no Brasil**. [2017]. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2017/01/ba-ocupa-2-lugar-em-crimes-contra-lgbts-aponta-relatorio-do-grupo-gay.html>. Acesso em: 16 jun. 2018.

GOMES, F. V. F.; ALBUQUERQUE, T. D.F. P.; ALBUQUERQUE, L. A. F. **Reflexões sobre a retirada dos planos de educação das expressões de gênero e orientação sexual**. In: II Congresso Internacional de Educação Inclusiva / II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 2016, Campina Grande/PB: <http://www2.unifap.br/nai/2016/08/24/ii->

[congresso-internacional-de-educao-inclusiva-ii-jornada-chilena-brasileira-de-educao-inclusiva/](#). Acesso em: 13 jun. 2018.

JÚNIOR, W. A. O.; BOAVENTURA, L. S.; MESSEDER, S. A. **O Disque 100 e a Violência LGBT**. [2016]. XII CONAGES, XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidades. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV053_MD1_SA_8_ID1633_03052016011452.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

LIMA, M.S. **Políticas de educação que tratam de gênero e sexualidades na América Latina: um estudo sobre Brasil e Uruguai**. 2017. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea- Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Vozes, Petrópolis, RJ, 1997.

_____. (Org.). **O corpo educado, pedagogias da sexualidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª edição, Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade Porto Alegre**, Faculdade de Educação/UFRGS, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul. /dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119> Acesso em: set. 2018.

_____. TEORIA QUEER - uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**. Ano 9, p. 541-553, 2/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf> Acesso em: set. 2018.

LUCON, N. **Novo relatório da TGEU reafirma que Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo**. Por Transgender Europe [2016]. Disponível em: www.nlucon.com/2016/11/novo-relatorio-da-tgeu-reafirma-que.html. Acesso em: 16 jun. 2018.

MACIEL, W. C. **Retrato da intolerância: um panorama da violência homofóbica no Brasil**. [2015]. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/um-panorama-da-violencia-homofobica-no-brasil>>. Acesso em: 12 jun. 2017

MACHADO, M. D. C. Maria das Dores Machado: Os parlamentares religiosos tendem a ser mais conservadores do que a população evangélica. [04 dez]. Entrevistadora: Thaís Bedinelli. São Paulo: **ELPAIS**, 2017. Disponível em: https://elpais.com/https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/02/politica/1512221378_127760.html Acesso em: 01 nov. 2018.

MARTINELLI, A. Maioria do STF vota por equiparar LGBTfobia a crime de racismo. **HUFFPOSTBRASIL**. Brasília, 23 maio 2019 LGBT. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/author/andrea-martinelli> https://www.huffpostbrasil.com/entry/stf-maioria-criminalizacao-homofobia_br_5ce6e650e4b05c15dea91387?utm_hp_ref=br-lgbt

Acesso em: 11 jun 2019.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul**. Campo Grande/MS: Material de propriedade do Estado de Mato Grosso Do Sul. 2014. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **LEI Nº 4.621**, de 22 de dezembro de 2014, aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/index/paginadocumento/41986/?pagina=6>>. Acesso em: 15 nov. 2018

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **LEI Nº 4.811**, de 28 de dezembro de 2015. Acrescenta os dispositivos que menciona ao Anexo da Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/39fa19ad453ea91f04257f2a003c9ad9?OpenDocument>>. Acesso em: 15 nov. 2018

MELO, D. Damares Alves fala em 'nova era' no Brasil: 'Menino veste azul e menina veste rosa'. HUFFPOSTBRASIL. Brasília, 03jan2019. Política. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/author/debora-melo-oldLGBT>
https://www.huffpostbrasil.com/2019/01/03/damares-alves-fala-em-nova-era-no-brasil-menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa_a_23632832/ Acesso em: 11 jun 2019.

MECCIA, E. La sociedad de los espejos rotos. Apuntes para una sociología de la gaycidad. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana** n.8, ago. 2011, pp.131-148, www.sexualidadsaludysociedad.org Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/1836/144> Acesso em: 16 maio 2019.

MEDEIROS, R.C.C; BARBOSA, P.L.N. **A Ressignificação do Discurso Pansexual: O Jogo Do Também**. XXIV EAIC, IV EAIC JR. Londrina, PR, 2015. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=A+RESSIGNIFICA%C3%87%C3%83O+DO+DISCURSO+PANSEXUAL%3A+O+JOGO+DO+TAMB%C3%89M&btnG=>>. Acesso 06 ago. 2018.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, v.28, janeiro-junho de 2007, p. 101-128. Disponível em: https://www.google.com/search?q=P%C3%A2nicos+morais+e+controle+social+%E2%80%93+reflex%C3%B5es+sobre+o+casamento+gay*&oq=P%C3%A2nicos+morais+e+controle+social+%E2%80%93+reflex%C3%B5es+sobre+o+casamento+gay*&aqs=chrome..69i57.6761j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8 Acesso em 29 maio 2019.

_____. **A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização**. Disponível: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf Acesso em 29 maio 2019

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PAIVA, N. **Educação sem homofobia, um olhar para a diversidade**. [2013]. Disponível em: <<http://blog.newtonpaiva.br/pos/educacao-sem-homofobia-um-olhar-para-a-diversidade/>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PEIXOTO, R. **Bullying e homofobia na escola: implicações pedagógicas na percepção de alunos/as e professores/as do ensino médio**. 2013. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro De Ciências Humanas Letras e Artes- Universidade Estadual de Maringá, 2013.

PENALVO, C.; FERREIRA, G.G. **Transviados: deslocamentos em saúde na perspectiva da arte**. Porto Alegre: Somos, Comunicação, Saúde e Sexualidade, 2012.

PEREIRA, C. F. Barreiras à ambição e à representação política da população LGBT no Brasil. **Revista Ártemis**, Vol. XXIV nº 1; jul. – dez. 2017. p. 120-131. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=Revista+%C3%81rtemis%2C+Vol.+XXIV+n%C2%BA+1%3B+jul-dez%2C+2017.+pp.+120>>. Acesso 06 ago. 2018.

PERES, W.S. Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Rogério Diniz Junqueira (organizador). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 235-264.

REZENDE, M. M. **A homofobia para além das aparências** 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba, 2015.

ROSA, M.V. **Discursos científicos sobre a homofobia no processo de escolarização: enunciados e problematizações**. 2016. 255p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

RUBIN, G.; BUTLER, J. Entrevista de Gayle Rubin a Judith Butler. Tráfico sexual – entrevista. **Cadernos Pagu**, Campinas, (21) p. 157-209, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n21/n21a08.pdf>
Acesso em 12 jun. 2019.

RUBIN, G. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, **Cadernos Pagu**, Campinas, (21) p. 01-88, 2003.

SANTOS, B. A. B. As eleições do “pânico moral”. **Justificando**, São Paulo, 29 out. 2018. Artigos. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2018/10/29/as-eleicoes-do-panico-moral/>>. Acesso em: 15 nov. 2018

SCOLARI, A. P. **Homofobia e educação: problematizações e possibilidades de construção de uma cultura de respeito e liberdade às diferenças**. 2014. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Passo Fundo, RS, 2014.

SILVA, T. T. Documento de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo, 2 ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLIVA, T. B. A Rua e o Medo: Algumas Considerações sobre a Violência Sofrida por Jovens Homossexuais em Espaços Públicos. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 122-132, jan. / jul. 2011.

SOUZA, J.M. **Bullying: uma das faces do preconceito homofóbico entre jovens no contexto escolar.** 2013. 165f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

VANCE, Carole, S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. *Physis*, **Revista de Saúde Coletiva** v. 5, n. 1, p. 07-31, 1995.

ZENNI, A.S.V.; OTERO, C.S. **Os limites da tutela dos direitos da personalidade na contemporaneidade.** ed. e-book – Maringá, PR: Ed. Vivens, 2015. 416 p.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 35-82, 2000.

APÊNDICE A

Quadro 1. Teses e dissertações com descritor LGBTfobia

Autoria	Título	Nível	Ano	Instituição
Rezende Bruno de Avelar	Políticas Públicas De Segurança No Brasil: Para Pensar Os Direitos Humanos De LGBT	Tese de Doutorado	2014	Universidade Federal de Goiás
Elton Santa Brígida do Rozario	“Para Além das Plumas e Paetês”: a atuação do movimento LGBT de Belém-Pará no enfrentamento à LGBTFOBIA'	Dissertação de Mestrado	2016	Universidade Federal de Pará
Marcio da Silva Lima	Políticas de Educação que Tratam de Gênero e Sexualidades na América Latina: um estudo sobre Brasil e Uruguai'	Dissertação de Mestrado	2016	Universidade Federal de Pernambuco
Edson Oliveira Pereira	Acesso e Qualidade da Atenção à Saúde para a População LGBT: A visão dos médicos de uma capital do nordeste brasileiro.	Dissertação de Mestrado	2016	Universidade de Brasília
Maria Julieta Correia Jacob	“Somos Todos e Todas Diferentes Numa Sociedade de Iguais”	Dissertação de Mestrado	2017	Universidade Federal de Pernambuco

Organizado pela autora.

Fonte: Banco de Teses & Dissertações (CAPES), disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

APÊNDICE B

Quadro 2. Produções de teses e dissertações com descritor Homofobia

Autoria	Título	Nível	ANO – Instituição
Isaias Batista de Oliveira Júnior	O/a diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e “kit gay”.	Dissertação	2013- Universidade Estadual de Maringá
Elen Iane Izzato KLR	Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente.	Dissertação	2013- Universidade Estadual de São Paulo
Jackeline Maria de Souza	Bullyng: uma das faces do preconceito homofóbico entre jovens no contexto escolar.	Dissertação	2013- Universidade Federal de Sergipe
Liane Kelen Rizzato	Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente.	Dissertação	2013 - Universidade de São Paulo
Keith Daiani da Silva Braga	Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência escolar.	Dissertação	2014- Universidade Estadual Paulista
Adriel Paulo Escolari	Homofobia e educação: problematizações e possibilidades de construção de uma cultura de respeito e liberdade às diferenças	Dissertação	2014- Fundação Universidade de Passo Fundo/ RS
Claudia Penalvo	Cartografias da formação continuada de professoras/es: Homofobia e escola	Dissertação	2015 - Universidade Federal de Rio Grande
Marcelo Martins Rezende	Homofobia para além das aparências	Dissertação	2015 - Universidade Metodista de Piracicaba
Mariana Meriqui Rodrigues	Homofobia velada e sexismo consentido: desafios e possibilidades do GDE na educação básica no Tocantins	Dissertação	2015- Universidade Federal do Tocantins
Hiller Soares Santana	Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar	Dissertação	2014-Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Luciano Pereira Dos Santos	Contribuições De Disciplinas De Gênero E Sexualidades Na Formação Docente Inicial E Continuada No Enfrentamento Da Homofobia Na Escola	Dissertação	2016-Universidade Federal De Pelotas
Andre Gustavo Caobianco Bento Silva	Óticas Do Governo, Uma Análise Sobre O Programa Saúde E	Dissertação	2016-Universidade Estadual Paulista Júlio

	Prevenção Nas Escolas Virtudes, Silêncios E Esperas		De Mesquita Filho (Presidente Prudente)
Francine Netto Martins	Oficinas Como Dispositivo Na Formação De Professores: Produção Discursiva Sobre Sexualidade	Dissertação	2013 -Universidade Federal De Santa Maria
Reginaldo Peixoto	Bullying E Homofobia Na Escola: Implicações Pedagógicas Na Percepção De Alunos/As E Professores/As Do Ensino Médio	Dissertação	2013 -Universidade Estadual De Maringá
Thalles Do Amaral De Souza Cruz	Diferença Em Disputa: Os Embates Acerca Do Kit Anti-Homofobia (2004-2012)	Dissertação	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro
Jose Antônio Correia De Souza	A Política Educacional Brasileira Em Interface Com A Diversidade Sexual No Período De 2003 A 2014	Dissertação	Universidade Tuiuti Do Paraná
Carina Nascimento D Ávila	Geração Tombamento E Seus Olhares Uma Pesquisa-Formação Com Fotografia Digital Na Ciberultura	Dissertação	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro
Sandra Karina Barbosa Mendes	Diferentes, Porém Iguais' - O Acontecimento Do Combate À Homofobia No Projeto Saúde E Prevenção Na Escola (Spe).	Tese	Universidade Federal Do Pará
Marcelo Victor da Rosa	Discursos científicos sobre a homofobia no processo de escolarização: enunciados e problematizações	Tese	2016- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Organizado pela autora.

Fonte: Banco de Teses &Dissertações(CAPES), disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

APÊNDICE C– ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual sua idade?
2. Você se identifica como: negro/a indígena oriental branco/a
3. O que você entende por LGBT?
4. Você tem colegas LGBT na escola?
5. Você se relaciona com colegas eles/as? Tem amizade, parceria?
6. Você percebe preconceito ou discriminação contra os/as colegas LGBT na escola?

Em caso afirmativo:

6.1. Como constata esses atos:

- a) Cochichos, comentários
- b) Agressão verbal (xingamentos, palavrões, palavras depreciativas)
- c) Isolamento/exclusão da pessoa
- d) Agressão física

Nesse caso, você já viu?

Tentou defender a pessoa?

O que fez?

Chamou alguém?

Se não, por quê?

7. Você se identifica como LGBT?

Se não, por quê?

8. Você se identifica quanto à orientação sexual como?

- a) homossexual. E, em caso afirmativo gay lésbica
- b) bissexual
- c) heterossexual
- d) outro

9. O que você entende por identidade de gênero?

10. Qual é a sua identidade de gênero?

- a) masculina
- b) feminina

11. Você reconhece colegas transexuais ou travestis na escola?

12. Na sua opinião, assumir a orientação sexual e/ou a identidade de gênero na escola ajuda a diminuir preconceitos ou discriminação?

13. Você entende que os/as colegas LGBT que se assumem são mais respeitados, ou não? Por quê?

14. Ao responder as questões “6” e “7” se auto-identificando como LGBT:

a) Como você percebe a representação do sujeito gay, lésbica, bissexual, transexual ou travesti no contexto da escolar?

b). Você se sente respeitado/a como pessoa LGBT na escola pelos/as colegas? E por professores/as?

Se, não, por quê?

15. Você sofre ou já sofreu preconceito ou discriminação na escola?

Em caso afirmativo:

a) O que acontece ou já aconteceu?

Nesse caso:

a). Você relatou para o/a professor/a?

b). Quais as medidas que foram tomadas pela escola?

c). Você percebeu mudança de atitude diante dos/as pessoas que provocaram esses atos, após as medidas que foram tomadas por parte da escola?

d). Você entende que a escola o/a defendeu, protegeu?

Se a resposta for negativa:

Por que você entende que não?

16. Como você compreende que a escola pode ajudar a minimizar os preconceitos ou a discriminação sofrida por estudantes LGBT?

17. Há algo que não foi perguntado nessa entrevista que você gostaria de registrar?

APÊNDICE D –Entrevista com a coordenação do Centro de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia do Estado do Mato Grosso do Sul (CENTRHO)

1. Qual sua idade? 54 anos.
2. A senhora se identifica como: () negro/a () indígena () oriental (x) branco/a.
3. Você se identifica como LGBT? Não.
4. Você se identifica quanto à orientação sexual como? Heterossexual.
5. Qual é a sua identidade de gênero? Feminina.
6. Qual a sua formação acadêmica? Assistente Social.
7. Desde quando a senhora coordena o CENTRHO? Desde 2015.
8. O que a senhora entende por LGBTfobia?
E: Eu entendo como todo e qualquer sentimento negativo com pessoas de identidade de gênero e orientação sexual diversa.
9. A senhora entende Campo Grande como uma capital LGBTfóbica? (Houve uns segundos de reflexão)
E: Campo Grande.... Eu acho.
P: Eu pergunto Campo Grande porque é o foco da minha pesquisa, né?
E: Eu acho, assim, que o interior, ele é mais forte. Aqui, por ser uma capital, eu acho que ela é mais... não é uma coisa, assim, muito declarada.
P: É mais velada?
E: É mais velada, eu acho.
P: Nesse caso, como a senhora considera que tem característica LGBTfóbica? A senhora me disse que entende que as ações, os atos LGBTfóbicos não são tão visíveis.
E: É, exatamente.
P: E a senhora entende que essa caracterização LGBTfóbica, ela se passa como? Pela violência simbólica, discriminação, preconceito?
E: Tudo! É um conjunto. É um conjunto, eu acho.

P: De discriminações e preconceitos?

E: Isso!

P: Se a Senhora fosse caracterizar seria nesse sentido?

E: Exatamente. Até porque, nesses três anos e pouco que a gente tá aqui, a gente faz várias capacitações com o público, funcionários públicos. E aí a gente percebe na fala. Entendeu?

P: Entendi.

E: Eu não sei se seria uma fobia. Eu acho que o termo fobia quando a gente fala fobia, aquela aversão, aquele ódio, aquele desejo de matar. Eu não vejo dessa forma, assim, entendeu?

P: Entendi.

E: Eu não sei se seria fobia. Eu acho, assim, ela é bastante preconceituosa.

P: Entendi. O preconceito existe.

P: Nesse sentido, como a senhora constata isso? Além do que a senhora percebe na sociedade: tem alguns outros elementos que lhe levaram a perceber isso? Esses atos de LGBTfobia ou essa visão LGBTfóbica da sociedade, esses preconceitos.

E: Eu acho pela própria postura das pessoas em relação às pessoas, principalmente, às pessoas trans...

P: Tá! Principalmente as trans?

E: principalmente as trans. Eu acho que o L, o B e o G não, não é assim tão declarado. Mas as pessoas trans você percebe, quando você vai no comércio e você não vê nenhum trans trabalhando em repartição pública: você não vê. Os homens trans, ainda, tem até um pouquinho mais de ascensão, assim, nas universidades, tal. Mas você não vê isso, dentro de uma escola, de uma universidade são raros.

P: Eu vou lhe fazer perguntas mais específicas sobre isso, vou só lhe colocar uma leitura, rápida, que eu fiz da cidade. Como eu círculo de carro, ando, paro, enfim, presto atenção, me chamou a atenção a caracterização de lésbicas mais masculinas (a chamada sapatão) trabalhando na rua, vendendo, circulando na rua, entregando aqueles panfletos.

E: É, eu já vi isso também.

P: Eu até comentei, isso, eu disse: olha.... Por que isso mostra que ela não tem mercado, né? Se ela tivesse mercado, ela não tava ali num sol de 40°, às 11h30, entregando panfletos. Isso me chamou a atenção e não foi nem uma, nem duas vezes.

E: Exatamente. É isso que falo: se ela fosse mais feminina, ela teria acesso.

P: Entendi. A caracterização da mudança, a negação da identidade de gênero é que...

E: Aham... Aham...

P: Nesse caso, a senhora acha que a identidade de gênero é um pressuposto pra esse preconceito?

E: Sim! Por que se você olhar, por exemplo, você vai lá no shopping, esse aqui... você vê pessoas trans ali dentro, né. O trans masculino, nem tanto, aqui nós temos um que é gerente do B. Um homem trans, mas assim, ele dentro da postura. Mas se fosse uma mulher lésbica mais masculinizada...

P: Não estaria ali.

E: não estaria ali.

P: Entendi!

P: Então, nesse quadro da LGBTfobia, a senhora já viu agressão verbal, a senhora recebe aqui demanda de agressão verbal em espaço público? E: Sim!

P: Muitas?

E: Muitas.

P: A Senhora diria é quase a caracterização da LGBTfobia aqui ou não?

(Houve silêncio)

P: Entre as relações seria o que mais aparece, ou não?

E: É! Mais o verbal, eu acho que o físico, elas não são tão... A gente também não sabe...

P: Mas o físico, a senhora tem conhecimento?

E: Então, a gente também não sabe, né, porque assim... A gente sempre faz uma leitura de que muitas pessoas que sofrem a violência física, principalmente, se ela é lésbica, bi ou gay, não aparece no boletim de ocorrência.

P: Entendi.

E: O que hoje a gente tem dados: que fala muita da violência, são das trans, porque quando matam ou espancam...

P: Aí, tá no B.O.

E: Entendeu? A pessoa já coloca na mídia, uma travesti.... Agora a gente sabe que existe a violência muito grande. Tipo assim: ah, você é lésbica, vou fazer o abuso com você, vou transar com você, pra mostrar que nunca foi feito muito bem feito.

P: Entendi.

E: A gente sabe que tem isso.

P: Estupro corretivo.

E: É, mas o que que acontece, quando essa pessoa, quando ela vai na delegacia fazer, lá ela é mulher. Ela não coloca, não se autodeclara. Então, a gente sabe que existe muito isso, a física sim. Mas a gente não tem esses dados. Agora no censo, a gente vai ter esse dado.

P: Entendi.

E: Da violência física. Então, a gente vai ter.

P: A senhora tem conhecimento de ataques aos/às jovens LGBT durante a Parada Gay, Parada LGBT em Campo Grande?

E: Não.

P: Eu tive essa informação durante a minha pesquisa em campo com os e as jovens que teve.

E: Que teve?

P: O relato das meninas. Eu tive esse relato. Essa caracterização.

E: Eu estou, esse ano vai ser a quarta Parada que estou presenciando. É bem interessante por que a gente não vê briga, é um espaço deles, então, às vezes, o que pode acontecer, que eu tenho observado, é muita bebida.

P: Mas o relato que eu tenho das jovens lésbicas e bissexuais é que os héteros, a fala é bem essa: “os héteros ficam esperando pra atacar”. A fala delas é que tem grupos (e deve ter mesmo, né?).

E: O público é muito grande, então, a gente.... Eu, por exemplo, eu fico no meu canto ali.

P: Mas pelo o que eu percebi, os ataques não são no espaço da parada, ficam esperando em algum lugar. A gente sabe como pessoa LGBT: o nosso maior receio é na saída porque sabem que a gente tava reunido.

E: Nunca chegou pra gente. Esse é um fato...

P: Por isso, que eu coloquei. Elas me relataram isso, quando a gente pergunta como que aconteceu, aí, elas dizem: “os héteros ficam esperando”. Como eu não esperava ter essa fala,

eu não tive aquela coisa do start na hora, e não perguntei aonde, mas elas afirmam que é na rua, na Parada. Elas dizem: “os hétero ficam em grupo”. Não é um ou outro caso. O relato que eu tenho é de meninas de 14 a 16 anos, as que me deram entrevista.

11. A senhora entende que a LGBTfobia está presente na Escola?

E: Sim! Eu fico muito preocupada com esse termo.

P: Sim. É que a minha pesquisa o foco é LGBTfobia. Ela se propõe a dizer que a gente não tem um conceito de LGBTfobia no Brasil hoje e urge de a gente caracterizar, né?

E: Mas, assim, eu não falo da questão da LGBT. Eu falo da fobia, essa aversão, esse ódio, essa vontade de matar, entendeu?

P: Sim.

E: Eu vejo que existe um forte preconceito na escola muito grande. Eu acho que tem muitos professores que não são preparados pra lidar com essa situação. Eu vejo, assim, muitos pais que passam esses valores pros filhos e aí os filhos levam isso pra escola. E a escola não consegue trabalhar com isso, porque eu acho que, a partir do momento, que começa a ter discriminação contra um determinado aluno, onde o professor fala: “quem foi o veado?” E aponta pra pessoa, que já se identifica. Então, isso, pra mim, é promover mais a discriminação, o preconceito. Quando a gente vai fazer capacitação, a gente tem uma troca legal com pessoal da assistência, o pessoal da saúde, hoje, tá bem flexível; mas a educação, a gente encontra muito, muito, eles querem que a gente dê receita. Agente dá as ideias, por que não no dia 17 de maio não falar sobre isso? Também vai promover uma discussão e dizer por que que é que tem esse dia.

Em caso afirmativo:

a). Há algum caso acompanhado pelo CENTRHO? Sim!

b). Que tipo de violação foi constatada? Agressão verbal.

16. Após as tramitações do caso, há alguma ação (pedagógica) do CENTRHO junto à escola envolvida no caso?

E: Não! A gente já teve, no ano passado a gente foi o ano inteiro nas escolas com o Projeto Paz e Cultura, mas agora deu uma parada. A gente ia falar sobre preconceito e violência contra a mulher e, nesse meio, a gente colocava as especificidades. Eu acho, ainda, que é uma coisa que a gente vem discutindo bastante junto com a Subsecretaria (LGBT), que é a importância da escola estar fazendo um trabalho com todos os professores. O que que tem acontecido, quando a gente vai fazer a capacitação. As pessoas mandam o coordenador, diretor, e a gente sabe que isso na hora que chega na escola é esquecido, se caso surgir uma situação: “ah, mas a professora foi lá e fez”. Seria o ideal que todos os educadores passassem por uma formação pra ter um

pouco mais de entendimento, por que não se tem. Quando a gente chega nas escolas, nas capacitações e tem professor, não sabem o que é identidade de gênero, não sabem o que é gênero, não sabem o que é pessoas cis, orientação sexual. Quando os educadores, eles têm esse preparo, eles vão saber lidar melhor com a situação, eles vão trabalhar com os alunos para que tenha respeito. Por que uma coisa é ter aceitação...

P: Outra coisa, é respeitar.

E: Eu posso não aceitar, mas eu vou respeitar. Essa linha, que eu acho que a gente tem que focar na educação, entendeu? A gente já vê uma leva muito grande de professores gays.

**APÊNDICE E – Entrevista realizada com a Funcionária da Área Técnica do
Centro de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia do
Estado do Mato Grosso do Sul (CENTRHO)**

1. Qual sua idade? 71 anos.

2. A senhora se identifica como: () negro/a () indígena () oriental (x) branco/a

3. A senhora se identifica como LGBT? Não

4. A senhora se identifica quanto à orientação sexual como? Eu sou heterossexual.

5. Qual é a sua identidade de gênero? Mulher cis.

P: Essa resposta é nítida de quem trabalha com a população LGBT, né?

E: É! Apreendi.

P: Que bom!

E: A duras penas.

6. Qual a sua formação acadêmica? Sou formada em ciências jurídicas.

7. Desde quando a senhora trabalha no CENTRHO? Desde o ano passado (2017), já tem um ano.

8. O que a senhora entende por LGBTfobia? A LGBTfobia, eu entendo assim, como sendo a repulsa, o medo à pessoa que tem a identificação de gênero ou a orientação sexual diversa daquele parâmetro considerado.

9. A senhora entende Campo Grande como uma capital LGBTfóbica? Não, eu vejo que existem, mas não de uma forma generalizada.

11. A senhora entende que a LGBTfobia está presente na escola? Sim!

a) A senhora acompanha um caso pelo CENTRHO? Sim!

b). Que tipo de violação foi constatada? Violência psicológica.

P: Essa violência partiu dos professores ou dos colegas?

E: Teve um caso, que não era que partiu de um professor, mas era do grupo de trabalho. Era um orientador.

P: Era homem? Homem.

P: A Senhora tem ideia se ele tinha mais de 30 ou menos de 30 anos? Mais de 30.

P: E a Senhora tem outros casos que foi por estudante? Sim.

P: Mais de um? Espera aí. Tive mais um caso desse daí.

P: De professores? É. Que foi pela diretora.

P: Entendi.

E: Então, foram dois casos, que posso dizer, que foi pelo corpo docente. E teve um caso, por que nós só tivemos três casos, aqui, e um caso, que foi entre colegas.

P: Da professora, a senhora lembra, se ela tinha mais de 30 ou menos de 30 anos? Ah, mais de 30.

P: E no caso dos colegas, foi menino, ou menina? Meninos, meninos.

P: Meninos, muitos? Muitos.

P: Muitos? Muitos.

P: Um grupo? Um grupo.

P: A senhora lembra a caracterização da idade, menos de 16 ou mais de 16 anos?

E: Entre 12 e 17.

P: Bem na faixa escolar, era ensino médio, a senhora lembra? Sim.

11. As denúncias chegaram ao CENTRHO como?

- a) direção da escola ()
- b) colegas estudantes ()
- c) pais/ mães/ responsáveis pelo/a estudante ()
- d) denúncia anônima ()
- e) ou outro ()

E: Isso daí eu não lembro, só olhando na pasta.

Nesse momento, a coordenadora se envolve na conversa e registra o caso da trans cuja mãe garantiu o direito de ela estar na escola, por que a direção havia solicitado a sua retirada. A responsável usou todos os recursos para garantir o direito de a filha estar na escola.

P: Esse caso dos meninos, que era um grupo grande que a senhora falou, a denúncia foi feita por quem? Pela direção, pais, responsáveis?

E: Foi uma professora que desvinculou da escola, tá? Ela não suportou mais. A Associação de Pais e Mestres já tinha formalizado a denúncia para a Secretaria de Educação e não tinham tomado providências. A menina, ela começou a ser perseguida pelos garotos e eles começaram a chantageá-la: ela tinha que dar dinheiro pra eles para o lanche e aí, ela começou a se cortar.

P: Olha.... Ela era lésbica, ou era mulher trans?

E: É lésbica. Daí, diante daquela situação, essa senhora, que era professora lá na escola, tentou que tomassem alguma providência. E, no entanto, chamaram a polícia, deixaram que a menina fosse com a polícia, sozinha, sem acompanhamento. Um caso bem grave, o caso dessa garota.

P: Sério.

E: Daí descobriu-se que os meninos tinham uma entrada, uma saída, onde eles fumavam drogas.... Uns locais meio abandonados e tal. Aí chegou a isso e, como ela não viu uma atitude assim mais firme. Ela veio e....

P: A professora? Essa professora veio e trouxe o caso pra Nós.

P: Desculpe eu lhe perguntar, mas por que faz parte desse quadro da população. Nesse caso, que a senhora tá falando que eles se recolhiam pra usar drogas. A senhora chegou a saber se eles chegaram a ameaçar essa menina de violência sexual?

E: Não. Ela não relatou sobre violência sexual. O que eles queriam era dinheiro. E aí, quando chamaram os pais dos garotos, lá, a mágoa maior e a preocupação dessa professora foi que a diretora é... minimizou os fatos. E como já tinha chamado os pais, só deu uma advertência para deixar os meninos fora da escola. Fizeram toda uma composição amigável entre os pais e essa coisa toda pra que não fosse avante. E aí, inclusive, nós não fizemos o que eu gostaria que a gente tivesse feito. Não fizemos muito porque a mãe da menina, com 13, 14 anos, veio e nos disse que não queria que seguisse, que já tinha resolvido, que ela não assinava qualquer reclamação junto à menina. Mas nós não paralisamos, assim, mas nós fizemos todo o encaminhamento com a Secretaria de educação, chamados a secretaria de educação e aí eles fizeram um trabalho lá. Levaram pessoas, não nos convidaram, mas fizeram todo um trabalho dentro dessa escola de prevenção. E a diretora foi substituída. Com a substituição da diretora, a mãe ficou satisfeita, ela achou que estava resolvido, sabe? Então, ficou assim, uma questão resolvida no administrativo.

P: No espaço da escola fechado.

E: No espaço da escola fechado. E a nossa interferência, por fora, foi de pressionar a Secretaria de educação.

P: Nesses casos, a direção da escola, quando acontece esses fatos que a senhora já averiguou, a escola, se ela não é a denunciante, ela é comunicada formalmente ou presencialmente?

E: Sim, a gente costuma encaminhar ofício comunicando a denúncia, o fato, pedindo uma resposta. Há muitas das vezes, Nós marcamos e vamos pessoalmente.

P: Presencialmente, também? Também.

P: No primeiro momento, é documental para a escola estar ciente dos fatos. E depois?

E: Se persiste, a gente encaminha o processo.

P: Entendi. Acompanhamento, então...

E: Exatamente.

P: Esse foi o caso da menina, do grupo. E os outros casos, o CENTRHO conseguiu fazer o acompanhamento?

E: Esse que foi do, do... W... Não, do V. A mãe veio com o garoto aqui. Ela já tinha feito uma denúncia na Secretaria de educação e, eles não tinham dado nenhuma resposta pra ela.

P: Nenhum encaminhamento?

E: Talvez tivessem dado encaminhamento. Mas ela não tinha recebido nenhuma resposta, nenhum comunicado. Por que foi assim: esse supervisor, então, ele, o caso foi assim, meio que sutil, mas como o menino ele é homossexual, que tem todos os trejeitos.

P: Toda caracterização.

E: Isso. Por que tem aquele jeito dos meninos que não é perceptível, assim, né. Aí, no momento, lá, que eles não tiveram aula, entraram na sala de aula e os garotos furaram todos os balões que tinham na sala de aula. Aí, ele chegou muito revoltado e gritou em alto e bom som lá que ele queria saber quem foi aluno ou o veado que fez aquilo ali, que só um veado pra fazer aquilo. Aí, todo mundo, foi uma gargalhada só e apontam pra ele. A partir desse momento, ele passou a ser motivo de chacota, sabe?

P: O menino, o professor abriu essa...

E: O menino. Abriu. A gente entende que quem deu início ao sofrimento do garoto dentro da escola. Foi aquele professor, e a partir daí ele começou a ter problemas, né? Inclusive, por conta disso, ele sofreu perseguição na rua (isso daqui, talvez, não faça parte, mas só pra você sentir como foi pesado e importante isso daí). Então, a partir daquele momento, os próprios colegas dele de escola, não faziam nada com ele dentro da escola, mas era só sair fora, aí passavam a persegui-lo, chamavam de 'veadinho', né, não sei o quê, de 'florzinha', parara... Foi até que, ele se envolveu numa briga, ele feriu um colega, ele levou um canivete e feriu um colega. Quando o negócio já havia virado um caso de polícia, foi que nos foi... nos procuraram. Já estava avançado.

P: E quem que procurou?

E: A mãe com ele. Depois que ela passou por toda uma situação. Ela foi chamada na Secretaria de Educação com ele, foi pra delegacia, lá na escola, naquelas reuniões todas, aí falaram da gente lá. Falaram do CENTRHO. Ela viu um papelzinho.

P: Olha só, como é importante a divulgação!

E: Aí, ela veio nos procurar, aí nós fomos para cima da Secretaria de Educação.

P: Tá certo!

E: Aí eles fizeram um outro projeto dentro da escola, que é a M. S., então esse projeto tá vingando até hoje, no ficou só naquele fato, eles estão fazendo um trabalho bem legal lá a respeito da questão da homofobia.

P: Deixa eu lhe perguntar doutora, no caso anterior, pela sua experiência profissional, da menina que estava passando por um processo de autoflagelo, com a questão da chantagem financeira, como que a senhora caracterizaria esse evento, essa violação de direitos da menina? Como a senhora colocaria no quadro das violações dos direitos, colocaria só como um caso de chantagem ou teria outros indícios aí de qualificação?

E: Não, não! Eu penso, assim: que isso daí o que levou à chantagem foi justamente a questão homofóbica. Eles pegaram aquele ponto que eles consideravam frágil dela, a fragilidade dela pra explorar. Ela escondia essa...essa.

P: E a senhora conseguiu ter noção de como que eles souberam da orientação sexual dela?

E: Não, não! Não, tive.

P: Ela não tinha publicidade da orientação?

E: Eu acredito que eles... me parece que ela tem uma namoradinha.

P: Aí eles perceberam.

P: Nesse caso da aluna trans, que foi mãe que veio aqui, no caso da menina, foi a mãe também que fez a busca?

E: Não, dessa menina, da R. foi a professora.

P: A professora, desculpe-me. Nesse caso, da professora que fez a denúncia, a família, ela é comunicada? Quando não é o responsável que faz?

: Sim! Por que, aí, o que que nós fizemos? Nós entramos em contato com a mãe, o que quer, a gente precisa, a gente precisa que o responsável...

P: Tenha ciência.

E: Tenha ciência. Pelo menos, colabore. A gente queria ver e ouvir o lado da família, mas ela se fechou, ela não nos recebeu.

P: Ela quem, a menina?

E: A mãe não permitiu que a menina falasse conosco. Não tivemos acesso nem à mãe, nem a menina. Nós ficamos só com relato da professora, que ela nos trouxe todas as atas da reunião da Associação de Pais e Mestres. Aí, tem um cidadão lá, que é policial, ou bombeiro, que é o presidente da associação de Pais e Mestres, também fez uma denúncia pra Secretaria de

Educação, porque ele achou um horror eles terem permitido que ela fosse pra delegacia desacompanhada, porque a mãe dela não tava lá, não tinha nenhum responsável, nenhum professor, ninguém acompanhando a menina.

P: E ela foi pra delegacia quando?

E: Então, nessa questão da apuração, quando houve a denúncia, quando ela se cortou. E aí, ela explicou que os garotos estavam fazendo a chantagem. Inclusive, a diretora pegou dentro do bolso, parece-me que R\$ 100,00 e entregou pra ela, pra ela não levar à frente o caso dos garotos. Então foi uma questão muito forte, a insensibilidade dessa diretora.

P: Entendi. E isso foi em Campo Grande?

E: Esse foi em Campo Grande.

P: Periferia? Centro?

E: Não tô lembrada da região, depois, eu vou verificar pra você.

P: No caso, por exemplo, da aluna trans que veio, quando a família procura, ela é acompanhada? Tem orientação?

E: A gente costuma reunir e oferecer, mas eles têm que aceitar, porque nós somos, assim. A gente espera que haja receptividade, né?

P: Entendi. E no caso da aluna trans que veio fazer a busca pra fazer a carteira de nome social?

E: Aí eu já não posso responder. Por que não estava aqui.

APÊNDICE F-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Comitê de Ética com Seres Humanos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- TCLE



Convidamos o (a) Sr. (a) como responsável por _____ que o (a) autorize a participar da Pesquisa **Vozes dos Estudantes do Ensino Médio Sobre a LGBTFOBIA de uma Escola Estadual de Campo Grande, MS** voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Roselaine Dias da Silva, a qual pretende *entender as vivências das sexualidades dos/as jovens LGBT e suas representações como forma de empoderamento e instrumento político de enfrentamento à LGBTFOBIA*.

A participação do (a) estudante é voluntária e se dará por meio de entrevista com gravação em áudio que terá roteiro pré-estabelecido pela pesquisadora. Se o (a) Sr (a) aceitar a participação, contribuirá para a reflexão sobre a temática LGBT e a desconstrução de preconceitos que podem levar as ações de violência na Escola por orientação sexual ou identidade de gênero.

Para participar da pesquisa, o (a) estudante participante será submetido/a à entrevista por meio de gravação em áudio com roteiro pré-estabelecido pela pesquisadora. O uso desse recurso tecnológico não trará nenhum risco ou prejuízo ao seu filho ou filha, ou seu/sua tutorado/a. A participação na pesquisa não trará risco a si próprio ou às/aos colegas.

Informo-lhe que essa pesquisa trará o benefício de contribuir para a reflexão sobre as sexualidades que permeiam a vivência da população jovem de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais que são estudantes matriculadas/os nessa escola. Assim como, o reconhecimento desses jovens estudantes que vivem em situação de exclusão por orientação sexual ou identidade de gênero no espaço escolar.

A participação do (a) estudante nessa pesquisa poderá lhe causar algum tipo constrangimento dada a temática pesquisada, pois, em geral, não há espaço para essa abordagem no cotidiano da escola. Por vezes, a delicadeza do assunto poderá trazer atitudes desconfortáveis por parte dos demais colegas, como risos, piadas, entre outras. Mas lhe garantimos que a

Pesquisadora tem domínio sobre o tema e com o acompanhamento da equipe pedagógica os/as estudantes estarão sempre protegidos/as no espaço escolar.

Se depois de consentir a participação do (a) estudante na pesquisa o (a) Sr. (a) desistir dessa autorização para a participação tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa ou por quem o Sr. (a) for responsável.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade e de seu autorizado/a será sempre mantido/a em sigilo.

Eu, _____ fui informado e autorizo a participar da pesquisa _____ onde a pesquisadora Roselaine Dias da Silva me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, ___ de _____ de 2018.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do/a Responsável

Nome completo do pesquisador: Roselaine Dias da Silva

E-mail: roselainedsrs@gmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE G–TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –



TALE

Caro/a estudante gostaríamos de convidá-lo/a para participar da pesquisa **Vozes dos Estudantes do Ensino Médio Sobre a LGBTFOBIA de uma Escola Estadual de Campo Grande, MS**. Seus pais foram contatados e permitiram que você participe das atividades. Assim, queremos saber se você possui interesse em participar, bem como relatar se há preconceito e discriminação às pessoas LGBT na sua escola e também se você entende que isso pode levar a atos de violência. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser: é um direito seu e, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita **nessa escola estadual de Ensino Médio, em Campo Grande, MS**. Vocês participarão de sensibilização em sala de aula sobre a temática; por meio de Roda de Conversa, em que serão convidados/as a contribuir para a reflexão proposta nesta pesquisa. Os/as jovens que consentirem serão solicitados/as a concederem entrevistas, elaboradas a partir de um roteiro pré-estabelecido pela pesquisadora e que serão gravadas em áudio pelo uso de smartphone e /ou aparelho de gravação. O uso desse material é considerado seguro e todo o conteúdo da conversa será mantido em sigilo. Os dados somente serão utilizados para a promoção da qualidade de vida e formação de outros/as jovens.

Os participantes da pesquisa podem se sentir constrangidos ao refletirem e falarem sobre o tema abordado e, em casos extremos, vivenciar suas emoções de maneira aflorada, tendo em vista que alguns já sofreram ou sofrem com a LGBTFOBIA. No entanto, a qualquer momento, a pesquisadora pode interromper as atividades propostas e retornar as discussões, após deixá-los à vontade para continuar participando ou não das atividades agindo sob uma perspectiva ética de respeito à diferença e à dignidade da pessoa.

Da mesma forma, em qualquer momento durante a pesquisa, você pode nos procurar pelo e-mail: roselainedsrs@gmail.com, da pesquisadora Roselaine Dias da Silva, da professora orientadora, Léia Teixeira Lacerda, para elucidar dúvidas e solicitar informações sobre o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa vai lhe trazer a possibilidade de reflexão sobre questões pertinentes à população jovem LGBT, principalmente, a que frequenta sua escola. Além disso, auxiliará no reconhecimento da

cidadania de seus colegas que vivem a discriminação e preconceitos por causa da orientação sexual – lésbica, gay, bissexual – ou por identidade de gênero, travesti ou transexual.

As reflexões propostas; ao longo da realização da pesquisa; podem auxiliar ainda para que, no cotidiano da escola, os atos de preconceito ou discriminação sejam minimizados. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas; nem daremos a estranhos as informações que você nos concederá. Os resultados serão publicados; sem identificar os/as jovens participantes. Quando terminarmos o estudo, se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar como pesquisadora ou à orientadora do projeto Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda. Ao finalizarmos a pesquisa, agendaremos uma data e horário com a coordenação pedagógica para a apresentação dos resultados obtidos.

Eu, _____, (idade) _____ aceito participar da pesquisa **Vozes dos Estudantes do Ensino Médio Sobre a LGBTFOBIA em uma Escola Estadual de Campo Grande, MS**, que tem como objetivos: **saber se há preconceito e discriminação com pessoas LGBT na sua escola e se você entende que os preconceitos e a discriminação podem levar a atos de violência na escola?**

Entendi todas as coisas que podem acontecer, entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso também dizer “não” e desistir de ser um participante da pesquisa. As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento li e concordo com seu teor.

Campo Grande, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da Pesquisadora

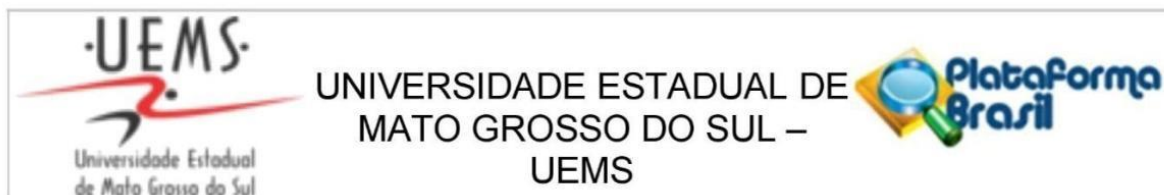
Assinatura do/a Responsável

Nome completo do pesquisador: Roselaine Dias da Silva

E-mail: roselainedsrs@gmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

ANEXO A – PARECER PLATAFORMA BRASIL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VOZES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A LGBTFOBIA DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM CAMPO GRANDE, MS

Pesquisador: ROSELAINE DIAS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 90160918.7.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.700.948

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que busca compreender a condição em que se encontram jovens estudantes LGBTs em uma escola de ensino médio em Campo Grande/MS e como as questões que envolvem a LGBTfobia afetam a esses sujeitos.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Entender as vivências das sexualidades dos/as jovens LGBT e suas representações identitárias como forma de empoderamento e instrumento político de enfrentamento à LGBTfobia em uma Escola Estadual de Ensino Médio localizada na região central de Campo Grande, MS. Específicos:

Perceber se há violação dos direitos da juventude LGBT em decorrência da discriminação e do preconceito vivenciados por sua orientação sexual e identidade de gênero em ambiente escolar, configurando, assim, a violência LGBTfóbica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão adequadamente descritos tanto no projeto quanto nos termos de consentimento e assentimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e de suma importância para a discussão inerente a gênero e diversidade no

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária

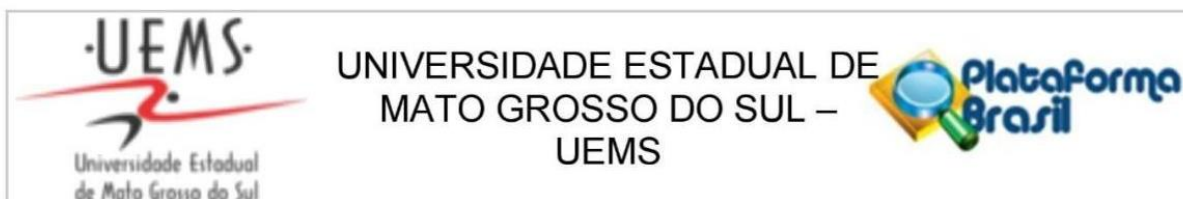
CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 2.700.948

ambiente escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão todos presentes e adequadamente descritos.

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1112552.pdf	20/05/2018 14:15:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TCLE_13_05_2018.pdf	20/05/2018 14:14:05	ROSELAINÉ DIAS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	20/05/2018 14:11:59	ROSELAINÉ DIAS DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	05/05/2018 18:18:07	ROSELAINÉ DIAS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ROSELAINÉ DIAS DA SILVA.docx	15/04/2018 00:11:22	ROSELAINÉ DIAS DA SILVA	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA.docx	15/04/2018 00:10:23	ROSELAINÉ DIAS DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_Institucional.pdf	14/04/2018 23:54:40	ROSELAINÉ DIAS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.PDF	14/04/2018 22:18:24	ROSELAINÉ DIAS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária

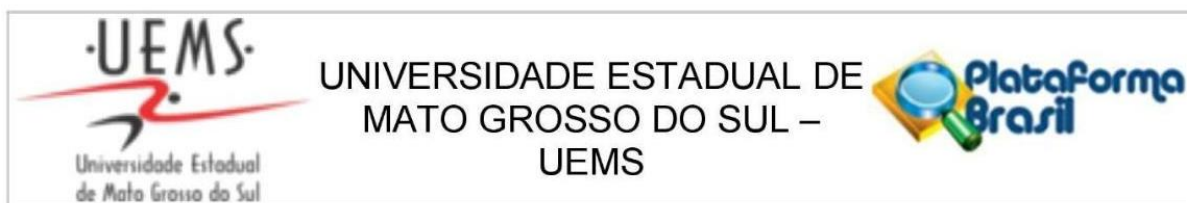
CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uem.br



Continuação do Parecer: 2.700.948

DOURADOS, 08 de junho de 2018

Assinado por:
Cynthia de Barros Mansur
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 79.804-970

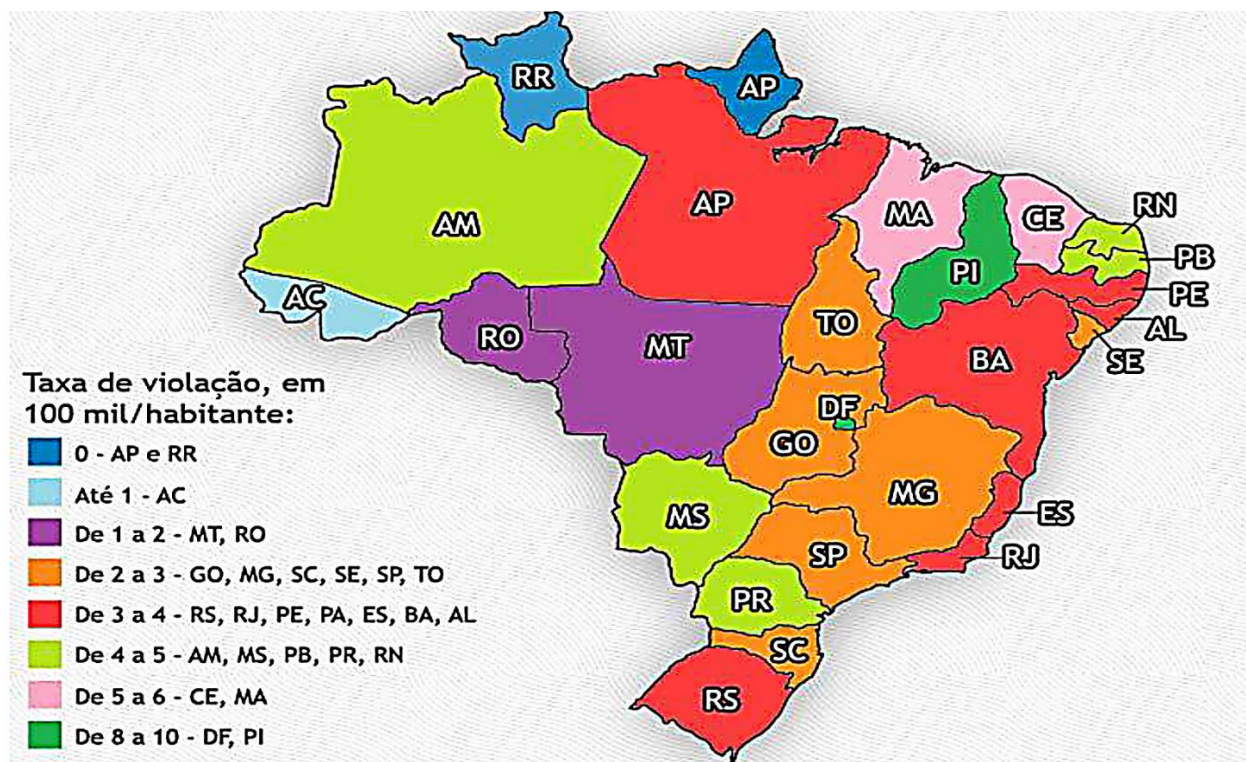
UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br

ANEXO B- MAPA DA HOMOFOBIA NO BRASIL



<http://blog.newtonpaiva.br/pos/educacao-sem-homofobia-um-olhar-para-a-diversidade/>

ANEXO C – PERFIL DA HOMOFOBIA NO BRASIL

HOMOFOBIA NO BRASIL

Violência ocorre mais entre jovens e com agressores conhecidos

PERFIL DAS VÍTIMAS



Orientação sexual

heterossexuais	1,6%
homossexuais	85,5%
bissexuais	9,5%
não informado	3,4%

Cor/raça

branca	44,5%
negra	52,1%
não informado	—

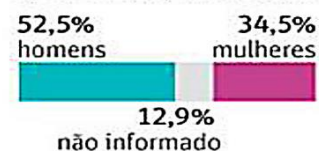


Vítima conhecia os suspeitos em

62%

dos ataques homofóbicos
> 38,2% eram familiares
> 35,8% eram vizinhos

PERFIL DOS SUSPEITOS



Orientação sexual

heterossexuais	43,9%
homossexuais	9,5%
bissexuais	2,2%
não informado	44,4%

Cor/raça

branca	31,2%
negra	32,3%
não informado	34,9%

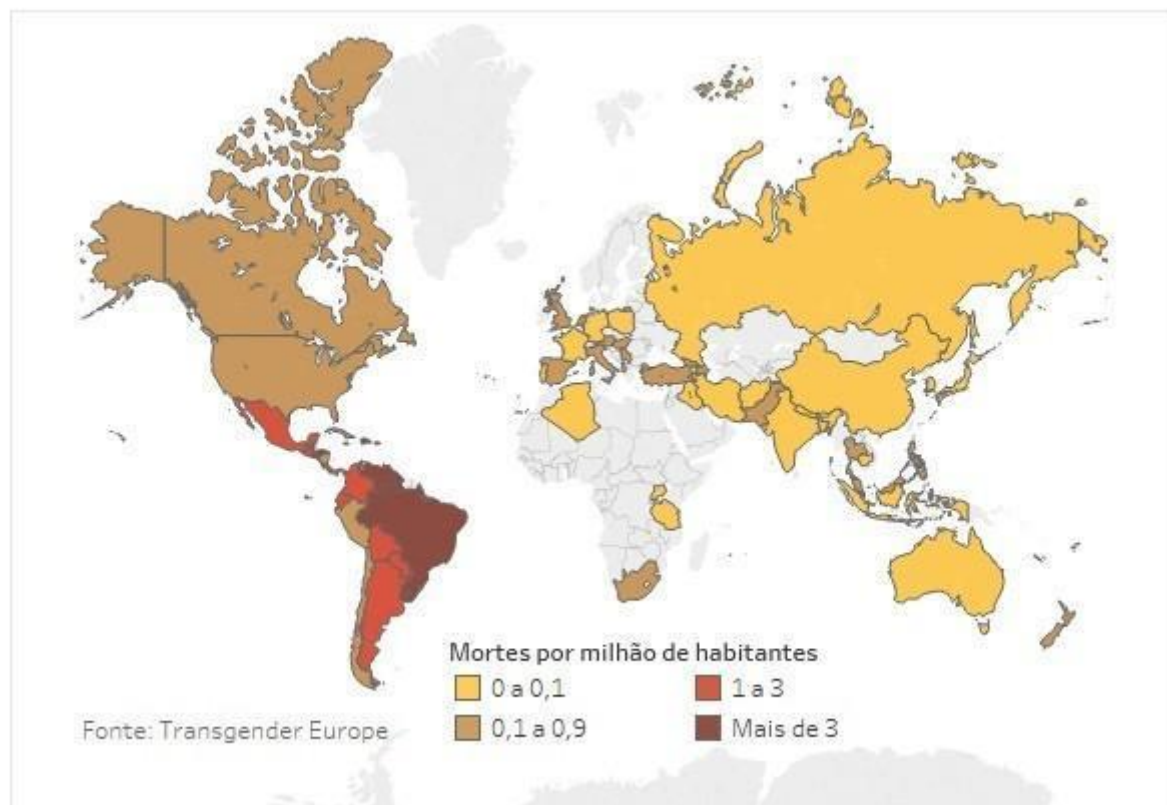


69% tinham
de 15 a 29 anos*



40% tinham
de 15 a 29 anos*

<http://blog.newtonpaiva.br/pos/educacao-sem-homofobia-um-olhar-para-a-diversidade/>

ANEXO D – MAPA DOS ASSASSINATOS DE TRANSEXUAIS NO MUNDO**Assassinatos de transexuais (2008 a 2016)**

<https://blogs.oglobo.globo.com/na-base-dos-dados/post/mapa-de-direitos-lgbt-e-dados-sobre-violencia-mostram-divisoes-e-contradicoes.html>

ANEXO E – ASSASSINATOS DE LGBT NO BRASIL

ASSASSINATO DE LGBT NO BRASIL, 2016



<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2017/01/ba-ocupa-2-lugar-em-crimes-contr-lgbts-aponta-relatorio-do-grupo-gay.html>