


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JOÃO GUILHERME DE CARVALHO GATTÁS TANNURI

**A VIOLÊNCIA
LGBTFÓBICA PELA VOZ
DE ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO**



ARARAQUARA – S.P.
2023

JOÃO GUILHERME DE CARVALHO GATTÁS TANNURI

**A VIOLÊNCIA
LGBTFÓBICA PELA VOZ
DE ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO**

Tese de Doutorado, apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientador: Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2023

T167v Tannuri, João Guilherme de Carvalho Gattás
A violência LGBTfóbica pela voz de estudantes do ensino médio / João Guilherme de Carvalho Gattás
Tannuri. -- Araraquara, 2023
151 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Paulo Rennes Marçal Ribeiro

1. LGBTfobia. 2. Homofobia. 3. Violência. 4. Escola. 5. Ensino Médio. I. Título.

JOÃO GUILHERME DE CARVALHO GATTÁS TANNURI

A VIOLÊNCIA LGBTFÓBICA PELA VOZ DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual
Orientador: Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Bolsa: CAPES

Data da defesa: 18/12/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Márcia Cristina Argenti Perez
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Andreza Marques de Castro Leão
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Mari Neyde Damico Figueiró
Universidade Estadual de Londrina.

Membro Titular: Filomena Teixeira. Escola Superior de Educação -
Instituto Politécnico de Coimbra.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta tese a todas as/os estudantes cujas subjetividades de gêneros e sexuais foram violentadas dentro da escola. Dedico igualmente esta tese à memória de minha avó Celisa que me educou, amou e criou em universo distante de violências.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Paulo Rennes Marçal Ribeiro pelo carinho e acolhimento nesta fase de doutoramento.

À Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez e à Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão pelo engrandecimento de meu trabalho quando no momento da Qualificação e Defesa.

Às Profas. Dras. Mary Neide Damico Figueiró e Filomena Teixeira meu enorme agradecimento pela participação enriquecedora no momento da Defesa.

Às minhas amigas e amigos que acreditam num país distante da ignorância LGBTfóbica.

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

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório no domínio da LGBTfobia em ambiente escolar cuja abordagem é quanti-qualitativa. Tem-se como objetivo apreender o que dizem estudantes matriculados no 3º ano do ensino médio sobre a LGBTfobia na escola. A revisão bibliográfica, em recorte temporal de cinco anos (2015-2019), resultou em quinze obras que trabalharam empiricamente com adolescentes e escolas e cujas temáticas versaram direta ou indiretamente com o fenômeno. A busca pelas teses foi realizada na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e estão dispostas em duas categorias de análise: a primeira contendo aquelas que investigam a voz de alunos (seis teses) e a segunda contendo aquelas que investigam a voz dos professores (nove teses). A coleta dos dados aconteceu em uma escola pública do interior paulista e teve 39 estudantes como participantes. Como ferramenta de coleta dos dados utilizamos o questionário semiaberto contendo os seguintes núcleos de informações: observações da homofobia fora e dentro da escola; sofrimentos da homofobia fora e dentro da escola; cometimentos desse tipo de violência fora e dentro da escola. Os dados foram examinados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, o que permitiu identificar 54 relatos descritivos em outros ambientes sociais e 58 relatos descritivos dentro da escola. Os relatos revelaram as diversas faces da LGBTfobia pela voz dos estudantes acerca de observações, sofrimentos e cometimentos do fenômeno, de maneira presencial e/ou *online*. Para além dessas categorias analisamos também as atitudes tomadas pela escola nas situações LGBTfóbicas relatadas. Identificamos que essas medidas foram propositivas em nove situações, despropositadas em onze e em oito situações houve relatos genéricos e de desconhecimento da escola e de participantes acerca da violência estudada. Visávamos ao início da pesquisa a homofobia como campo de estudo específico e nos deparamos ao cabo com um fenômeno epistemológico que se apresenta mais complexo, versátil e eficaz na sociedade e na escola, a LGBTfobia.

Palavras – chave: LGBTfobia; homofobia; violência; escola; ensino médio.

ABSTRACT

This study is an exploratory investigation into LGBTphobia in school environments, adopting a mixed-methods approach that integrates both quantitative and qualitative perspectives. The primary objective is to analyze the perceptions of third-year high school students regarding LGBTphobia within educational institutions. The bibliographic review, covering a five-year period (2015-2019), identified fifteen empirical studies involving adolescents and schools, with themes directly or indirectly related to LGBTphobia. The search for dissertations was conducted through the Brazilian Digital Library of Thesis and Dissertations, resulting in two categories for analysis: (1) studies investigating students' perspectives (six dissertations) and (2) studies examining teachers' viewpoints (nine dissertations). Data collection was conducted at a public school in the interior of São Paulo, involving 39 student participants. A semi-structured questionnaire served as the primary data collection instrument, focusing on key topics such as: observations of homophobic incidents both inside and outside the school; experiences of homophobic victimization in these contexts; and engagement in such acts of violence. The data were analyzed using Content Analysis, which revealed 54 descriptive reports of LGBTphobia in external social environments and 58 within the school context. These reports highlighted diverse manifestations of LGBTphobia as perceived by students, including observations, experiences of victimization, and instances of perpetration, both in person and online. Additionally, the study examined the school's responses to LGBTphobic incidents. The findings indicated that school interventions were purposeful in nine cases, inadequate in eleven, and characterized by generic or uninformed responses in eight situations. Initially, the research aimed to focus exclusively on homophobia as a specific field of study. However, the findings underscored a broader and more complex phenomenon: LGBTphobia, which proves to be multifaceted, dynamic, and pervasive both in society and within educational environments.

Keywords: LGBTphobia; homophobia; violence; school; high school.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I	Período	75
Gráfico II	Idade	76
Gráfico III	Sexo	77
Gráfico IV	Orientação sexual	77
Gráfico V	Observações da LGBTfobia em outros ambientes	79
Gráfico VI	Observações da LGBTfobia em outros ambientes <i>online</i>	80
Gráfico VII	Sofrimentos da LGBTfobia em outros ambientes	90
Gráfico VIII	Sofrimentos da LGBTfobia em outros ambientes <i>online</i>	91
Gráfico IX	Cometimentos da LGBTfobia em outros ambientes	96
Gráfico X	Cometimentos da LGBTfobia em outros ambientes <i>online</i>	97
Gráfico XI	Observações da LGBTfobia na escola	100
Gráfico XII	Observações da LGBTfobia em ambientes <i>online</i> na escola	101
Gráfico XIII	Sofrimentos da LGBTfobia na escola	110
Gráfico XIV	Sofrimentos da LGBTfobia em ambientes <i>online</i> na escola	111
Gráfico XV	Cometimentos da LGBTfobia na escola	115
Gráfico XVI	Cometimentos da LGBTfobia em ambientes <i>online</i> na escola	116
Gráfico XVII	Medidas tomadas pela escola	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O QUE DIZEM TESES SOBRE A HOMOFOBIA NA ESCOLA BRASILEIRA: 2015-2019	31
2.1 Empírias da violência homofóbica na sociedade brasileira	34
2.1.1 A empiria em teses realizadas com alunos	44
2.1.2 A empiria em teses realizadas com docentes	55
3 TRAÇADOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DAS FONTES E OS SUJEITOS	67
3.1 A recepção da escola/Impressões sobre a adesão dos participantes	70
4 A HOMOFOBIA PELA VOZ DOS ESTUDANTES	73
4.1 Dados sobre os participantes	75
4.2 Homofobia em outros ambientes	78
a) Observação da homofobia em outros ambientes	79
b) Sofrimentos da homofobia em outros ambientes	90
c) Cometimentos da homofobia em outros ambientes	96
4.3 Homofobia na escola	99
a) Observação da homofobia na escola	100
b) Sofrimentos da homofobia na escola	110
c) Cometimentos da homofobia na escola	115
4.4 Medidas tomadas pela escola	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	143
APÊNDICE A - Questionário	144
APÊNDICE B - TCLE	148

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como intuito primordial investigar o fenômeno da homofobia na sociedade brasileira e, sobretudo, dentro do ambiente escolar. Neste contexto, é importante ressaltar que a violência homofóbica é temática linear na trajetória do pesquisador e advém como fruto resultante de pesquisas realizadas anteriormente. Questões sobre a sexualidade humana e sobre a homofobia apareceram na leitura de obras francesas ainda quando no desenvolvimento de uma Iniciação Científica (I.C.) realizada na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, intitulada *A violência em espaço escolar produzida no contexto francês: em pesquisas francesas (2009-2013)*. O estudo foi financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) no âmbito PIBIC, processo nº 114847/2015-0 e esteve vinculado ao projeto-mãe, financiado pela FAPESP, processo nº 2013/836-4, intitulado “Exposição de professores à violência na infância e juventude: analisando o reflexo dessa exposição na produção da cultura da violência em ambientes escolares”.

A pesquisa de I.C. apontou fatores intrigantes sobre a cultura daquele país, como a presença constante de violência exercida por meio de insultos, xingamentos, bullying, assim como violência física entre pares dentro do ambiente escolar. Autores como Rubi e Jarlégan (2013) apontaram que existiam agressões expressas de inúmeras maneiras na escola francesa – ora por conflitos de cunho religioso, ora por conflitos de natureza racista e, ainda, conflitos e agressões entre alunos relacionados a questões de sexualidade e gênero – episódios notoriamente identificados como homofóbicos. À época tal fato nos interessou por termos, erroneamente, a ideia de que um país cujos ideais se assentam a partir do lema *Liberté, Egalité e Fraternité* jamais apresentaria no seio escolar situações similares às que acontecem em território brasileiro. Porém, faz-se necessário ressaltar que as situações de violência identificadas pelos autores franceses se aproximaram das nossas mas não de maneira igual ou mais agravante.

Durante o período de desenvolvimento da I.C. intensos debates sobre sexualidade e direitos humanos aconteciam no ocidente, sobretudo, acerca do casamento civil e união estável entre pessoas do mesmo sexo. Nas mídias e nas ruas ampliavam-se discussões sobre a temática vezes acentuando o preconceito, vezes diminuindo, porém contribuindo para que a família homoparental fosse constitucionalmente reconhecida – ainda que com ressalvas no tocante a aceitação social. Inúmeras produções científicas como as de Silva e Pozzetti (2013) e Bahia e Vecchiatti (2013) ressaltaram a urgência e a primordial necessidade de abordagem sobre a homoparentalidade como uma expressão da parentalidade em idêntico reconhecimento como a exercida por pais e mães heterossexuais.

As relações entre pares homossexuais foram institucionalizadas por intermédio desses debates e igualmente no espelhamento de países vizinhos e intercontinentais que haviam concedido o direito do casamento e da união estável, como exemplo da Argentina e Portugal no ano de 2010 e Canadá, África do Sul, Espanha, Bélgica e Holanda ainda na primeira década do século XXI. No Brasil, a contragosto da crescente onda de repressões moralistas e religiosas, tivemos dois marcos (TANNURI; SILVA, 2019) importantes que viabilizaram essas uniões: o primeiro data de 05 de maio de 2011 quando o Supremo Tribunal Federal por intermédio da Ação Declaratória de Inconstitucionalidade, a ADI nº 4277, e da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamenta, a ADPF nº 132, reconheceu o casamento civil e a união estável entre pessoas LGBTQIA+¹. A essas pessoas foram garantidos todos os direitos por vias de lei, como acesso a assistência médica conjugal, herança, pensão alimentícia, divórcio, financiamentos de imóveis, contas bancárias compartilhadas, entre outros.

Portanto, até o ano de 2013, aconteciam inúmeros casos de recusas de cartórios a efetivarem as cerimônias de união estável e casamento civil em todo território nacional. Prevendo o descompromisso desses órgãos com a população em questão, o Ministro Joaquim Barbosa, presidente à época do Conselho Nacional de Justiça, vetou a possibilidade de recusa pelas entidades cartorárias a partir da Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013 (SILVA; POZZETTI, 2013). Foi então que se estabeleceu o segundo marco institucional que regulamentou as relações entre pares homoafetivos no país.

Elisabeth Roudinesco (2003) afirma que a família contemporânea não se sustenta unicamente por meio de vínculos e interesses econômicos, como acontecia outrora, e pouco se funda exclusivamente em valores hereditários ou consanguíneos. A constituição da família contemporânea é baseada em relações profundas e íntimas que serão construídas no convívio diário por meio de carinho, atenção, dedicação e cuidados basilares. Quando estes sentimentos não existem, as relações fragmentam-se e os vínculos afetivos se sustentam pela dependência, pela obrigação, o que gera desgaste, afastamento e inimizades. O que de fato importa é reconhecer que a formação de uma família se dá por meio da estabilidade e da segurança dos afetos, na distância das violências, bem como na ausência da exclusividade consanguínea. Em concordância, Pessanha e Gomes (2014, p. 62) afirmam que

o princípio do afeto é um princípio constitucional implícito, decorrente da dignidade da pessoa humana e da busca pela felicidade plena, seja pelo princípio da liberdade de orientação sexual, da igualdade e do respeito às diferenças ou, ainda, da própria união estável, que tem nele o principal elemento para o reconhecimento de “status” às famílias ancoradas em laços afetivos, como as famílias homoafetivas.

¹ A sigla abarca termos de designação sexual e de gênero, tais como: lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, pessoas *queers*, intersexuais e assexuadas. A símbolo “+” abarca diferentes tipos de representações como a pansexualidade, bem como transitoriedades e indefinições de gêneros e sexualidades.

As famílias homoparentais, no entanto, nem sempre estiveram asseguradas de seus direitos e deveres. Durante décadas elas viveram às sombras da legislação e escondendo-se como forma de esquiva dos preconceitos sociais, como explica Farias e Maia (2009). Assim, em uma nova fase de pesquisa, nossos olhares se voltaram para a escola visando reconhecer não exclusivamente a homofobia sofrida por alunos homossexuais, mas sim por pais homossexuais e seus filhos dentro do ambiente escolar. Então, na pesquisa de mestrado intitulada “O que dizem famílias homoparentais sobre as relações estabelecidas com a escola de seus filhos: tensões entre aceitação e discriminação” (TANNURI, 2017), lançamos mão de entrevistas semiestruturadas como análise do fenômeno a partir da voz de dez pais e mães homossexuais com filhos matriculados em diferentes seriações da educação básica, da Educação Infantil ao último ano do Ensino Fundamental.

Foram analisados núcleos específicos de informação a partir da coleta de dados agrupando relatos em categorias de análise, numa aproximação à Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Esses núcleos evidenciaram as relações entre essas famílias com: os colegas de escola; os funcionários; com os professores. As expectativas dos sujeitos participantes sobre as escolas dos filhos também resultaram em uma categoria de análise. No que diz respeito aos colegas de escola, somente 30% apresentaram situações negativas: dois casos de homofobia - uma situação com o xingamento de “sapatonas” se referindo a uma participante e sua companheira e uma situação de bullying homofóbico em referência ao sobrenome de um dos participantes; desse percentual negativo uma situação não esteve vinculada à homofobia, mas sim a racismo. Na relação com os docentes, 20% dos pais apresentaram situações de violência: quando na recusa de abordagem do tema da família homoparental; e em uma situação explícita de contrariedade à formação parental de uma família lésbica.

Sobre as relações com os funcionários, 40% dos relatos foram negativos: houve um caso de indiferença no tratamento da homofobia caso uma família viesse a sofrê-la; pais relataram a dificuldade de conquistar a mudança de nomeação “pai e mãe” para “pais” ou “pai e pai” na ficha cadastral atualizada anualmente na escola das filhas. Para além dos citados, há também um relato em que funcionárias insinuavam que a quietude de um jovem em sala de aula estava relacionada ao fato da mãe ser lésbica; e também quando em uma situação de manipulação genital com um colega da escola, funcionárias questionaram as mães lésbicas sobre quem estaria dando banho na criança, de maneira a deduzir uma situação de abuso – sem levar em consideração que o filho das participantes era bem mais novo que a outra criança; em uma festa de escola pais afeminados sofreram violência homofóbica por parte de funcionários homens que os remedaram, caçoando da forma como se expressavam (TANNURI, 2017).

Um valioso dado foi apontado no que toca à expectativa sobre a escola dos filhos: não houve abordagem específica quando em situações que exigiam atenção sobre a temática da família homoparental. Assim, todas as famílias demonstraram anseio pelo tratamento da temática “família homoparental” dentro do ambiente escolar (TANNURI, 2017). A temática em questão suscita validar apenas uma das inúmeras realidades da família brasileira, uma abordagem talvez mais realista do que aquela ainda idealizada como tradicional – composta por pai, mãe e filhos. Isto, pois, este modelo de família não é maioria na população brasileira há quase uma década, como apontado pelo documento “Nupcialidade, Fecundidade e Migração” (IBGE, 2012). Os relatos da pesquisa em nível de mestrado apresentam nuances homofóbicas que ocorrem dentro da escola de maneira vezes explícitas, vezes simbólicas. E, ainda que o contingente analisado contemple uma pequena parcela da sociedade, ele oferece margem para avaliarmos qual pode ser a real proporção do fenômeno da homofobia em ambiente escolar.

É por tal razão que neste momento de evolução e aprofundamento sobre a temática da homofobia em ambiente escolar que demos voz, por intermédio de questionários semiabertos, a 39 estudantes matriculados em uma única escola no 3º ano do Ensino Médio. Questionamos assim quais seriam os relatos que os sujeitos participantes vão oferecer para contribuir na análise do fenômeno que aqui se busca investigar? Ou seja, quais serão os relatos de alunos matriculados no último ano do ensino médio da esfera pública, sobre a temática da homofobia? Estará a instituição escolar tratando da questão de forma paliativa, preventiva ou em esquivas contribuindo para um cenário de replicação das violências homofóbicas de maneira institucionalizada?

A violência homofóbica não é a única que se faz presente e cotidiana no contexto social brasileiro. A partir de dados expostos no documento Atlas da Violência: 2021 (CERQUEIRA *et al.*, 2021), idealizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) em parceria com o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), podemos reconhecer a grandiosidade das inúmeras violências vigentes na sociedade brasileira. Os dados oferecidos no documento em questão foram coletados a partir do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), criado pelo departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (SUS), o DATASUS, e o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), ambos pertencentes ao Ministério da Saúde.

A partir de uma leitura minuciosa do documento podemos afirmar que somente durante o ano de 2019 houve 45.503 (quarenta e cinco mil, quinhentos e três) homicídios no país - índice que representa a elevada comparação de 21,7 mortes para cada 100 mil habitantes. Esse índice revela a dura face da violência na sociedade brasileira - realidade marcada por sangue de suma maioria preta e parda, de camadas populares pobres e periféricas. No entanto, a violência se estende a cidadãos de todas as classes sociais em forma

de crimes, furtos, violência doméstica, disputas e discussões que culminam em assassinatos com diferentes agravos e sinais de crueldade.

Outro rico documento que nos oferece fartas informações sobre violência é o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2021), cujas fontes de dados são boletins de ocorrência realizados pelas Polícias Civis. De acordo com este documento, o índice de mortes violentas intencionais no ano de 2019 foi de 47.742 (quarenta e sete mil, setecentas e quarenta e duas), total 5% maior do que o apresentado pelo Ministério da Saúde. No entanto, ao longo do ano de 2017 foram registradas 9.799 (nove mil, setecentos e noventa e nove) mortes pelo que se intitula de “Mortes Violentas por Causa Indeterminada” (MVCI), ou seja, quando o Estado é incapaz de classificar a motivação que ocasionou o óbito. Todavia, ao cabo do ano de 2019 essas mortes sem identificação saltaram para 16.648 (dezesesseis mil, seiscentos e quarenta e oito), totalizando um aumento de 69,9%. Ou seja, entre os anos de 2017 e 2019 o percentual de MVCI em relação ao total de mortes violentas aumentou 88,8% - o que revela uma enorme falha de classificação da *causa mortis* de brasileiros. (CERQUEIRA *et al.*, 2021)

Assim, a diminuição de mortes violentas, que será apresentada mais a frente, e o aumento de Mortes Violentas por Causa Indeterminada nos leva a indagar a veracidade desses dados e a fidedignidade das agências policiais e instâncias médicas. Presenciamos um período histórico onde há uma intensa retomada de valores e princípios moralistas e conservadores que difundem a violência na minúcia dos discursos públicos, tais como os presidenciais e políticos que atuam como influenciadores de opinião. A questão que se aprofunda é: estariam esses discursos tão potentes e fortalecidos ao ponto de contribuir na omissão de informações valiosas dos boletins de ocorrência ou mesmo dos laudos de óbito – que contabilizam dados nacionais como o que aqui apresentamos – a fim de maquiar a realidade cruel da violência ou se trata do descaso e da naturalização da violência na sociedade brasileira?².

Contudo, ainda que seja um fato os dados que indicam a diminuição dos homicídios, existem argumentos, em acordo com o que apresenta Cerqueira *et al.* (2021), que demonstram uma realidade contrária da diminuição da violência. O primeiro identifica o constante apoio do Governo Federal na regulamentação de políticas públicas permissivas ao porte de armas e à munição por civis. De acordo com os autores supracitados (2021, p. 14),

[...] ao facilitar o acesso a tais armas, a nova regulação pode favorecer a ocorrência de crimes interpessoais e passionais, além de facilitar o acesso das mesmas a criminosos contumazes (traficantes, assaltantes, milicianos, entre outros) – tendo em vista a comprovada ligação entre os mercados legal e ilegal de armas – e impossibilitar o rastreamento de munições encontradas

² É necessário frisar que a assunção de Jair Messias Bolsonaro consta de 1º de janeiro de 2019 e a discussão dos dados relaciona-se ao cabo do primeiro ano de seu mandato. No entanto, antes da eleição, houve na mídia uma forte intensificação dos ideais conservadores e coniventes à violência, que se configuram marcas factuais e simbólicas daquele governo.

nos locais dos crimes. Trata-se de uma política cujos efeitos perdurarão por décadas, período em que essas armas permanecerão em condições de uso e continuarão em circulação.

As relações no campo também sofreram aumento de violência. Conforme o relatório denominado “Conflitos no Campo 2019” (CANUTO; LUZ; SANTOS, 2020) no ano de 2019 houve um total de 32 assassinatos e uma média de cinco conflitos por dia – o que implica na maior média de conflitos em 10 anos. Ademais, as relações com a população indígena sofreram significativas perdas no período do governo vigente – tanto no que diz respeito por suas terras e sua cultura, como também no elevado número de homicídios. No Atlas da violência: 2021, por sua vez, é possível identificar que a taxa de morte dessa população acompanha a taxa da população não indígena. No ano de 2017 a taxa nacional de homicídios foi de 30,3 e a indígena 24,9 – em números, 247. No ano seguinte, 2018, a taxa nacional resultou em 27,8 e a indígena em 23,9 - em números, 240. Em 2019, a taxa nacional é identificada em 21,7 e a indígena 18,3 – em números, 186 homicídios.

Porém no ano de 2019, sete estados apresentaram taxas de homicídio de pessoas indígenas maiores do que a média nacional, que é de 20,4 por 100 mil habitantes. Foram eles: Ceará (20,42); Acre (24,4); São Paulo (24,9); Tocantins (29,5); Amazonas (30,2); Santa Catarina (31,2) e Mato Grosso do Sul (53,6). Os homicídios aconteceram em municípios que possuem Territórios Indígenas – fato que agrava a vulnerabilidade dessa população. Porém, altas taxas também foram encontradas em estados cujos municípios que não possuem Territórios Indígenas, são eles: Tocantins (43,1); Mato Grosso do Sul (38,2); Rio Grande do Norte (34,4) e Pará (32,0). A constante crescente das mortes indígenas aponta para a necessidade de proteção de um povo que já sofre historicamente e vive em situação de vulnerabilidade social e, neste momento, lida com incertezas institucionais em detrimento das demarcações de suas terras e do futuro de suas culturas.

Outro ponto que está na contramão da diminuição dos dados que norteiam a violência no país se trata do aumento da violência policial. Conforme o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021 (FBSP, 2021), ao longo do ano de 2020 ocorreram 6.416 (seis mil quatrocentos e dezesseis) mortes de cidadãos em confronto com policiais civis e militares da ativa, ao passo que o total de policiais mortos foi de 194 (cento e noventa e quatro). Sobre um breve perfil de vítimas da população geral, o Anuário revela que 78,9% eram negras, 76,2% estavam entre os 12 e 29 anos de idade e a grande maioria, 98,4%, era do sexo masculino. Parece-nos válido inferir que grande parcela da população continua sendo vítima do Estado em um cenário desolador que derrama sangue também por mãos policiais.

Os últimos dados apontados identificam a morte de pessoas cuja faixa etária é muito jovem. Conforme aborda Cerqueira *et al.* (2021) dos 45.503 (quarenta e cinco mil, quinhentos

e três) homicídios ocorridos em 2019, em 51,3% findou-se a vida de jovens entre 15 e 29 anos. Ao total, foram 64 mortes diárias para 23.327 (vinte e três mil, trezentos e vinte e sete) jovens cujo futuro de possibilidades acabou. A cada 100 jovens que morreram no país por diferentes causas, 39 foram por violência letal. Entre os que estavam com idade de 20 a 24 anos, foram 38 vítimas de homicídio a cada 100 óbitos e, entre os de 25 a 29 anos, foram 31 óbitos. Nesse contexto, compreendendo uma década (2009-2019) de índice de mortes letais por jovens com idades entre 15 e 29 anos, tivemos 333.330 (trezentos e trinta e três mil, trezentos e trinta) vidas interrompidas de maneira violenta.

No que toca os homicídios da juventude pode-se dizer que pequenos avanços aconteceram, pois houve uma diminuição de 24,3% em números absolutos no ano de 2018 para 2019, ou seja, a taxa de homicídio a cada 100 mil jovens caiu de 60,4 para 45,8. Em 2018 a morte de jovens entre 15 e 19 anos em decorrência de violência letal foi de 48,4% para 39,1% no ano seguinte. Tal declínio é identificado também entre jovens de 20 a 24 anos - de 45,8% em 2018 para 38% em 2019. A diminuição das mortes dessa população em específico acompanhou o declínio geral de homicídios no país que em 2018 refreou em 13,6% em relação ao ano precedido, 2017, e em 2019, 24,3% em relação ao ano anterior. Conforme ainda leitura do Atlas da violência: 2021 (Cerqueira *et al.*, 2021), podemos identificar uma diminuição de mortes de jovens nos estados brasileiros no ano de 2019, no entanto essa diminuição é díspar entre algumas Unidades Federativas: no Amapá houve 101,8 homicídios a cada 100 mil jovens ao passo que em São Paulo foram 12,5. Quedas drásticas nos índices de homicídios de alguns estados específicos são possíveis de observar entre o ano de 2018 e 2019: Roraima mantinha maior taxa do país, 142,5, passando para 62 – um declínio de 56,5%; no Ceará a taxa passou de 118,4 para 54,5 – 54% de queda; já no Rio de Janeiro a queda foi de 45,8% passando de 96,5 em 2018 para 52,3 em 2019.

Ademais o reconhecimento das mortes da população jovem, existem disparidades importantes no que diz respeito às distinções de gêneros dos assassinatos de cidadãos brasileiros. Os dois documentos em âmbito nacional que estamos a analisar são fatídicos ao apontar que a maioria dos homicídios atinge pessoas do gênero masculino. Para que se tenha noção da proporção que se distingue, quando analisamos as vítimas de mortes violentas intencionais, por exemplo, no ano de 2020, temos taxas de 98,4 assassinatos de homens e 1,6 de mulheres acarretados por intervenção policial; quando em crimes com lesão corporal e seguidos de morte, temos 10,4 de mulheres e 89,6 de homens; em ocorrências como latrocínio o público feminino consta em 9,6 e o masculino em 90,4; já em situações de homicídio doloso a maioria continua com homens, 93,1 e a minoria com mulheres, 6,9. Não obstante, ainda que as mulheres morram menos que os homens em crimes cotidianos, elas sofrem o agravo dessas mortes em decorrência de seu gênero. Trata-se do feminicídio.

Nesta direção, por intermédio da Lei nº 13.104 (BRASIL, 2015) do Código Penal,

promulgada em 9 de março de 2015, foi possível transformar o feminicídio em uma circunstância qualificadora do homicídio, tornando-o um crime hediondo. A lei considera que há razões de condição do sexo feminino quando o crime envolver menosprezo ou discriminação da condição da mulher e/ou violência doméstica e familiar. A punição do agressor e/ou assassino aumentou para um terço até a metade se o crime for cometido quando nas seguintes situações: durante gestação ou três meses posteriores ao parto; contra vítimas de idade inferior a 14 anos, maior de 60 ou com deficiência; e quando na presença de descendente ou ascendente. A lei citada acima veio para reforçar o que já havia assentado a Lei intitulada Maria da Penha, de nº 11.340 (BRASIL, 2006), famosa pela repercussão do caso de uma mulher cujo ex-companheiro tentou assassiná-la e a deixou paraplégica, necessitando recorrer a um tribunal internacional para que o agressor tivesse uma justa punição.

As estruturas sociais privilegiam o universo masculino de maneira a permitir com que homens acreditem ter domínio sobre os corpos e sobre a vida de suas esposas, companheiras afetivas e sexuais, filhas e/ou mães e familiares. Constrói-se um *modus operandi* estritamente machista, falocêntrico e avesso ao universo feminino – essa última, inclusive, compila a premissa para atitudes homofóbicas em sua essência mais basilar (BORRILLO, 2010). A Lei Maria da Penha interdito juridicamente o patriarcado a não mais se impor enquanto forma de violência sobre o corpo e o emocional das mulheres – não ao menos sem a criminalização do Estado. Assim, o que a lei em questão proporcionou foi a criminalização e a mediação social para que se diminua a violência e o assassinato de mulheres cometidos pelas mãos dos atuais e ex-companheiros.

Ao analisar historicamente as origens das sociedades patriarcais, Saffioti (2004) identificou que seu início aconteceu há cerca de cinco mil anos. Havia um mistério acerca da gestação, o que colocava as mulheres em lugar de destaque por poder gestar e parir sozinhas. Conforme a autora, apesar dos conceitos de gênero não serem reconhecidos naquelas sociedades, havia distinção dos trabalhos manuais feitos entre homens e mulheres. Essas diferenças se tinham não pelo fator de força ou de estrutura corporal para determinados trabalhos, mas sim pela demanda das crianças em dependências da mãe: um pequeno em fase de aleitamento no processo de caça afugentaria as presas. A figura feminina era de extrema importância dada a coleta de frutos, folhas e raízes que garantiam a nutrição necessária e diária a todos. Esse lugar de destaque da mulher nas sociedades primitivas iniciou seu declínio quando os homens compreenderam sua participação no processo de fecundação. Então, as distinções e limitações pelo que hoje se compreende como masculino e feminino começaram a se desenvolver de maneira mais intensa. As estruturas do patriarcado foram reforçando estereótipos findando-se ao que conhecemos por ora. Ao encontro do que diz a autora citada, Narvaz e Koller (2006, p. 50) complementam:

Uma vez conhecida a participação do homem na reprodução e, mais tarde, estabelecida a propriedade privada, as relações passaram a ser predominantemente monogâmicas, a fim de garantir herança aos filhos legítimos. O corpo e a sexualidade das mulheres passou a ser controlado, instituindo-se então a família monogâmica, a divisão sexual e social do trabalho entre homens e mulheres. Instaura-se, assim, o patriarcado, uma nova ordem social centrada na descendência patrilinear e no controle dos homens sobre as mulheres.

Por conseguinte, é por intermédio do controle dos corpos e dos afetos das mulheres que se impõe a supremacia masculina, pilar mantenedor do patriarcado. Independente do momento histórico e da camada social, quando nos debruçamos sobre as relações estruturais que defrontam os gêneros na sociedade brasileira podemos inferir que há muita violência sendo cometida e são os índices, taxas e percentuais - como os que trouxemos anteriormente - que respaldam tal afirmação. No desdobramento dessas reflexões há de se ressaltar que no bojo das violências que marcam a vida de mulheres e atacam a ordem do feminino, estende-se de forma acentuada a parcelas específicas da sociedade, como às pessoas da comunidade LGBTQIA+.

No que diz respeito a mortes de mulheres no Brasil causada por companheiros e ex-companheiros das vítimas e também por agravo de gênero, ou seja, por feminicídio, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021 (FBSP, 2021) revela um crescimento linear a partir do ano de 2016 com 929 (novecentos e vinte e nove) mortes, seguido do ano de 2017 com 1.075 (mil e setenta e cinco); em 2018 houve um salto para 1.229 (mil duzentos e vinte e nove); no ano 2019 contabilizou-se 1.330 (mil trezentos e trinta) e 2020 com 1.350 (mil trezentos e cinquenta). Para além dos números exatos das mortes, o documento também quantifica o que se entende por tentativas de homicídios contras pessoas do gênero feminino, bem como as tentativas de feminicídios ocorridas no país. Assim, ao cabo do ano de 2019 as tentativas de homicídio contra mulheres foram contabilizadas em 4.893 (quatro mil oitocentos e noventa e três); e no ano de 2020, 4.338 (quatro mil trezentos e trinta e oito). Sobre as tentativas de feminicídio em 2019 foram 2.023 (dois mil e vinte e três) e no ano de 2020 foram 1.943 (mil novecentos e quarenta e três).

No documento intitulado Atlas da violência: 2021 (Cerqueira *et al.*, 2021) apresentam-se dados igualmente valiosos para a área dos estudos em violências cometidas contra as mulheres e sobre o feminicídio: em 2019 foram assassinadas 3.737 (três mil setecentos e trinta e sete) mulheres no Brasil. No ano anterior, 2018, a taxa apresentada foi de 4.519 (quatro mil quinhentos e dezenove) homicídios de mulheres, o que representa uma queda de 17,3%. Esses dados dizem respeito à quantidade de vítimas letais tanto em razão do gênero feminino, ou seja, por violência doméstica ou familiar quando há discriminação ou menosprezo da condição da mulher (CHAKIAN, 2019), como em situações diversas tais

como conflitos e mortes precedidas de assaltos.

A diminuição no percentual de assassinatos de mulheres entre o ano de 2018 e 2019 acompanhou o aumento de proporção nacional das Mortes Violentas por Causa Indeterminada (MVCI) e por tal razão não é digna de louvor. No que concerne essa questão, o documento esclarece que foram 3.737 (três mil setecentos e trinta e sete) mortes de mulheres assassinadas no país ao final de 2019, uma taxa de 3,5 vítimas para cada 100 mil mulheres brasileiras. No entanto, no mesmo ano, houve um aumento de 21,6% de MVCI em relação ao ano anterior, 2018, o que em números reais foram 3.756 (três mil setecentos e cinquenta e seis) de assassinatos sem indicação de *causa mortis* – acidente, suicídio ou homicídio - de mulheres. Esse aumento de MVCI não nos parece pequeno e diz respeito à possibilidade de omissões em boletins de ocorrência, registros policiais e/ou igualmente em laudos de óbitos. Essa discussão é preocupante por ocultar a realidade das mortes e suas causas, o que se apresenta como uma lacuna lastimável na compreensão acerca do feminicídio bem como sobre as análises estatísticas dessas mortes no país.

O documento ainda apresenta a distribuição dessas mortes no que toca as Unidades Federativas. Em 22 dos estados foram contabilizadas taxas em depressão, sendo as mais significativas observadas nos estados do Ceará (-53,8%); Rio de Janeiro (-43,1%) e Roraima (-38,7%). Na contramão das quedas, Alagoas (+33,6%); Sergipe (+31,2%); Amapá (+24,3%); Santa Catarina (+23,7%) e Rondônia (+11,4%) foram os que apresentaram os maiores aumentos. Os estados com menores taxas de homicídios femininos foram São Paulo (1,7), Minas Gerais (2,7) e Rio de Janeiro (2,5). Uma ressalva há de ser feita sobre o estado do Rio de Janeiro: ao passo que houve expressiva diminuição de mortes de mulheres com causa esclarecida há um significativo aumento de mortes por causas indeterminadas, a se tratar de 231,6%.

Importantes dados acerca da violência contra as mulheres são ainda apresentados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021 (FBSP, 2021), que esclarece ter ocorrido no ano de 2019, em números reais, 3.966 (três mil novecentos e sessenta e seis) e, no ano seguinte, 3.913 (três mil novecentos e treze) homicídios de mulheres no país. Em uma escala crescente também de números absolutos, podemos reconhecer os casos de feminicídios ano após ano: 2016 – 929 (novecentos e vinte e nove); 2017 – 1.075 (mil e setenta e cinco); 2018 – 1.229 (mil duzentos e vinte e nove); 2019 - 1.330 (mil trezentos e trinta); 2020 - 1.350 (mil trezentos e cinquenta). Ademais as mortes reais, a publicação aborda outra preocupante realidade: as tentativas de homicídio contra mulheres e o feminicídio. As tentativas chegaram quase ao dobro das mortes reais e revelam a face oculta de violências que porventura não se tornaram factíveis: no ano de 2019 foram 4.893 (quatro mil oitocentos e noventa e três) e em 2020 contabilizaram 4.338 (quatro mil trezentos e trinta e oito) de quase vítimas de homicídio do sexo feminino. Sobre as tentativas de feminicídio em 2019 foram 2.023 (duas mil e vinte e

três) e, no ano seguinte, 1.943 (mil novecentos e quarenta e três).

Ainda na conjuntura dos assassinatos de mulheres brasileiras existem agravos de populações específicas, como da população negra. Os documentos que estamos a analisar fornecem informações específicas comparando a vulnerabilidade de mulheres negras em relação às mulheres brancas na sociedade. Tal como apresenta Cerqueira *et al.* (2021) é possível reconhecer que as mortes de mulheres negras³ em 2020 foi 65,8% superior as de mulheres brancas, uma porcentagem de 17,3% maior a do ano de 2009 quando a taxa de mortalidade de mulheres negras era 48,5% mais alta. Dos homicídios ocorridos durante o ano de 2019 os números saltam para os piores dos últimos tempos: 66% das mulheres assassinadas eram da cor negra. Os estados que mais mataram mulheres negras foram Rio Grande do Norte, Amapá e Sergipe com 88%, 89% e 94%, respectivamente. O estado de Alagoas identificou todas suas vítimas mulheres como negras, com exceção de apenas um caso cuja raça/cor não foi identificada. Os únicos estados que permaneceram com índice baixo, menor que 40% foram: São Paulo (43%); Paraná (37%); Santa Catarina (28%) e Rio Grande do Sul (23%) – estados esses cuja totalidade da população branca é superior à população negra.

De acordo com as estatísticas de violências apresentadas pelo FBSP (2021), do total de feminicídios ocorridos no ano de 2020, que foi de 1.350 (mil trezentos e cinquenta), a maioria das vítimas possuía entre 17 e 44 anos de idade e foram em 81,5% dos casos assassinadas pelos companheiros e/ou ex-companheiros que, em 55,1% desses crimes, utilizaram armas brancas como facas, tesouras, canivetes, pedaços de madeira, entre outros instrumentos. A cor da pele das mulheres vítimas de feminicídio é negra em suma maioria, 61,8%; branca em 36,5%; 09% amarelas e 0,9% indígenas. No contexto das mulheres vítimas de homicídios de diferentes naturezas, o documento apresenta a mesma proporção evidente do racismo que permeia a conjuntura social: 71% negras; 28% brancas; 0,8% amarelas e 0,2% indígenas.

Ao passo que dentro de um período de 10 anos (2009-2019) houve um pequeno aumento de 2% de assassinatos de mulheres negras – de 2.419 (dois mil quatrocentos e dezenove) vítimas no primeiro ano para 2.468 (dois mil quatrocentos e sessenta e oito) no último - a diminuição de mortes de mulheres não negras é maior em escala de grandeza, pois apresenta uma queda dentro desse período de 26,9% - em números reais temos 1.636 (mil seiscentos e trinta e seis) mulheres mortas em 2009 e 1.196 (mil cento e noventa e seis) em 2019. Nesses dados identifica-se mais uma vez a face do racismo brasileiro e acentuados por fatores como a desigualdade social, a falta de acesso a saneamento básico e esgoto, a dificuldade de acesso à educação e cultura. Também conflitos familiares, intolerância religiosa, desigualdades socioeconômicas, entre outros, acentuam a exposição de mulheres

³ Os autores levaram em consideração a classificação de raça/cor conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) cujas mulheres negras somam-se as pretas e pardas e as não negras somam-se as mulheres brancas, amarelas e indígenas.

negras à vulnerabilidade social que leva, conseqüentemente, à violência. Conforme Carneiro (2017, p. 19),

raça e sexo são categorias que justificam discriminações e subalternidades, construídas historicamente e que produzem desigualdades, utilizadas como justificativas para as assimetrias sociais, que explicitam que mulheres negras estão em situação de maior vulnerabilidade em todos os âmbitos sociais.

As violências contra mulheres negras seguem a estrutura racista de nossa sociedade como um todo. Então, de acordo com Cerqueira *et al.* (2021) no ano de 2019 a população negra totalizou 77% de mortes por assassinatos no país, o que representa em números reais 29,2 a cada 100 mil habitantes - quando no comparativo com pessoas não negras há uma grande diferença - são 11,2 para cada 100 mil habitantes. Os autores também identificam que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes maior que de uma pessoa não negra e, no que diz respeito à violência letal contra a população negra, o índice foi 162% maior que de pessoas não negras. Essa leitura traduz uma realidade marcada por sangue de uma sociedade que ainda se arrasta de um processo escravagista e que não conseguiu superar preconceitos e violências, pelo contrário, os mantém e aumentam.

Ao analisarmos ainda a última década (2009-2019), a diminuição dos homicídios esteve concentrada mais na população não negra: ao passo que desta declinou em 30,5%, a de pessoas negras declinou somente em 15,5%, ou seja, uma diferença negativa de 50% de uma população para outra. Considerando os números em absoluto do mesmo período, dez anos, existe um aumento de 1,6 nos homicídios de negros, saindo de 33.929 (trinta e três novecentos e vinte e nove) para 34.446 (trinta e quatro quatrocentos e quarenta e seis) em números reais. Porém da parcela não negra o movimento é contrário, de diminuição. Foram 15.249 (quinze mil duzentos e quarenta e nove) vítimas no primeiro ano da década analisada para 10.217 (dez mil duzentos e dezessete) no último ano, representando um declínio de 33%.

No Anuário de Segurança Pública 2021 (FBSP, 2021) também é possível reconhecer o racismo presente na cultura brasileira. No documento são expostos os registros nacionais sobre Injúria Racial e Racismo referente aos anos de 2019 e 2020. No primeiro ano foram registrados em números absolutos 13.357 (treze mil trezentos e cinquenta e sete) da primeira forma de violência e 2.485 (dois mil quatrocentos e oitenta e cinco) da segunda, respectivamente. Seguindo a mesma direção das quedas nos índices de violência ocorridas em âmbito nacional, foi igualmente possível observar uma diminuição nesses registros quando no comparativo com o ano seguinte, 2020, cuja tipificação de Injúria Racial caiu em 16,72% - o que em números absolutos passou para 10.291 (dez mil duzentos e noventa e um). Em expressão tanto menor, os registros de Racismo também diminuíram no último ano analisado: foi 2.364 (dois mil trezentos e sessenta e quatro), uma diminuição de 10,5%.

Os registros expostos são de extrema importância por auxiliarem na compreensão do mapeamento do racismo. No entanto, os dados por si só comprometem uma visão aprofundada sobre o fenômeno, pois os crimes de Injúria Racial e Racismo dinamizam-se como um guarda-chuva de outras práticas criminosas, tais como a homofobia, a transfobia, a misoginia, a xenofobia e o racismo religioso (FBSP, 2021). Nesse sentido nos faltam dados que mostrem com exatidão e com as devidas distinções quais são os registros específicos de cada tipo de violência que abarcam o Racismo e a Injúria Racial. Lamenta-se que existam lacunas de aproximações e distanciamentos desses dois tipos de crimes que acabam por turvar a visão desses contextos específicos.

Contudo, voltando os olhares especificamente às violências cometidas contra as mulheres, Bueno *et al* (2021) analisou tais crimes durante o período pandêmico da Covid-19. As autoras esclarecem que, de maneira geral, houve redução de registros na maioria dos crimes em delegacias de polícia e que registros de lesão corporal resultantes de violência doméstica diminuíram em 7,4% no ano de 2020. Essa diminuição, em taxa, passa de 229,7 em 2019 para 212,7 a cada 100 mil mulheres. Por mais que uma pequena redução tenha acontecido, os números impressionam por sua grandiosidade: foram 230.160 (duzentos e trinta mil cento e sessenta) denúncias em todos os Estados brasileiros, com exceção de informações do Ceará, ao longo do ano de 2020. Esse dado nos permite afirmar que diariamente 630 (seiscentos e trinta) mulheres procuraram agências policiais para denúncias de violência doméstica. Sobre essa última, a violência doméstica, há queda de 11,8% em registros de ameaça e 14,1% em registros de estupro e estupro de vulnerável.

Posto que as quedas sejam reais em taxas oficiais, não significa que as violências domésticas cessaram. Dentro do período mais pungente da reclusão social, abril de 2020, houve uma queda significativa, contudo, conforme pequenas normalizações da vida cotidiana dos brasileiros aconteciam, os índices voltaram a subir. Pode-se admitir, no entanto, que a queda nos índices de violências domésticas não se validam por uma ampla conscientização social ao ponto de enfraquecê-las, bem como não há eficácia de políticas públicas vigentes que se faça expressiva para a diminuição de fato dessa violência. Pelo contrário, podemos aventar a possibilidade de que essas quedas, diante a falta de políticas de prevenção às violências no governo bolsonarista, resultem do pouco acesso de brasileiras às agências de denúncia e do medo de agravo das situações de conflito dentro dos lares quando no ato de denunciar. Tal questão pode tratar-se mais da coação da pessoa violentada que de fato da diminuição real das violências. Tais hipóteses são fomentadas visto o aumento de 4,4% na concessão de Medidas Protetivas de Urgência pelos Tribunais de Justiça: de 281.941 (duzentos e oitenta mil e um novecentos e quarenta e um) em 2019 saltou para 294.440 (duzentos e noventa e quatro mil quatrocentos e quarenta) em 2020 (BUENO *et al*, 2021).

Apesar dos dados nos parecerem fidedignos, Bueno *et al* (2021) afirmam que existem

falhas em suas apresentações. Compreende-se por feminicídio em termos legais, como explicitado anteriormente, quando o crime envolve violência familiar ou doméstica e igualmente em situação de menosprezo e/ou discriminação à condição de mulher. Nesse sentido, do total de homicídios femininos ocorridos no país em 2020 – 3.913 (três mil novecentos e treze) – apenas 34,5% foram registrados como feminicídios, ou seja, 1.350 (mil trezentos e cinquenta) em números reais. No entanto, existem realidades que foram negadas em muitos dos crimes cometidos contra mulheres, como o fato de que em 14,7% dos homicídios femininos, 377 em números reais, os autores foram parceiros ou ex-parceiros íntimos das vítimas – fato que deveria transformar esses assassinatos à tipificação de feminicídio.

Bueno *et al* (2021) apresentam também um levantamento que busca compreender a violência sexual dentro do período pandêmico. De acordo com as autoras os registros desse tipo de violência mantinham-se estáveis antes da pandemia do Covid-19, uma média de 4.500 (quatro mil e quinhentos) casos mensais. No entanto, em detrimento do isolamento social foi possível notar uma queda de 12,6% em março e outra ainda maior, 21,7% no mês de abril - o que seria uma média de 3.200 (três mil e duzentos) casos mensais de estupro e estupro de vulnerável no ano de 2020. Porém, não é possível afirmar que a diminuição válida genuinamente essas violências durante o começo da pandemia e tal fato sustenta-se por uma crescente entre o mês de maio até agosto ultrapassando os índices na média nacional anterior para 5.000 (cinco mil) casos.

A maior parte dos crimes de estupro, especificamente 73,7%, são crimes cometidos contra pessoas vulneráveis. De acordo com a Lei 12.015/2009 que tipifica no Código Penal essa forma de estupro, uma pessoa vulnerável seria aquela menor de quatorze anos e/ou que, por deficiência mental ou enfermidade, seja incapaz de consentir sobre o ato libidinoso ou oferecer resistência (BRASIL, 2009). A maioria dos estupros de vulneráveis acontece em 28,9% dos casos contra vítimas em faixa etária de 10 a 13 anos de idade, seguido por crimes contra crianças de 5 a 9 anos em 20,5%, com adolescentes de 14 a 17 anos em 15% e contra crianças de 0 a 4 anos em 11,3% do total de crimes. Já, em outra proporção podemos compreender que a faixa etária geral das vítimas de violência sexual, contabilizando estupro e estupro de vulneráveis, segue a seguinte disposição: 60,6% (0 a 13 anos); 15,0% (14 a 17 anos); 13,1% (18 a 29 anos); 5,6% (30 a 39); 5,6% (40 anos ou mais).

Nota-se que a grande maioria das vítimas é de crianças vulneráveis à ação criminosa de adultos conhecidos - próximos ao seu convívio - em 85,2% dos casos e em 14,8% de adultos desconhecidos. Os criminosos são em quase totalidade do sexo masculino, 96,3% e as vítimas do sexo feminino são a maioria, 86,9%, seguidas de vítimas do sexo masculino, 13,1%. É interessante notar que a margem de estupros de vítimas femininas acontece em crescente escalada até atingir grande concentração aos 13 anos de idade, ao contrário das

vítimas do sexo masculino cuja concentração acontece na faixa etária dos nove anos de idade. Há uma subnotificação de casos sobre estupro e estupro de vulneráveis de garotos e homens e, de acordo com Rosa e Souza (2020), a ausência de dados reais sobre os crimes cometidos contra pessoas de sexo masculino é fomentada pela estrutura machista da sociedade que silencia os homens a revelarem questões que seriam vergonhosas sobre sua sexualidade, sobretudo em situações sexuais homoeróticas. Nessa direção, conforme os autores há também a naturalização desses abusos como ritos de virilidade e iniciação sexual e não como violências de fato, o que agrava a complexidade da temática em questão.

O perfil racial das vítimas de estupro e estupro de vulneráveis é atípico ao perfil da maioria das análises publicadas nos documentos que evidenciam estatísticas nacionais sobre violência no Brasil que estamos a analisar: FBSP, 2021; Cerqueira *et al.*, 2021. Em oposição à maioria dos crimes que trouxemos até o momento, é possível notar que os de estupro e estupro de vulneráveis não apresenta grande discrepância na questão racial, ainda que pessoas negras sejam mais estupradas: negras (50,7%), brancas (48,7%), amarelas (0,3%) e indígenas (0,3%). Os crimes de estupro de pessoas vulneráveis, majoritariamente crianças, acontecem na maior parte das vezes em período diurno – manhã e tarde, 61,3% - durante o decorrer da semana, de segunda a sexta-feira, quando as mães e/ou responsáveis das vítimas se ausentam para trabalhar; os estupros de pessoas não vulneráveis acontecem em grande proporção aos finais de semana no período noturno – noite e madrugada, 56,3% (BUENO *et al.*, 2021).

Como evidenciamos até o momento inúmeras formas de violência se fazem presentes cotidianamente na sociedade brasileira, com agravo em grupos específicos como o de pessoas negras e mulheres. Estas últimas sofrem formas de violência que não somente a física, mas a simbólica que opera a partir de estruturas moralistas calcadas no machismo e no sexismo. Os crimes de estupros, os assassinatos e suas tentativas cometidos contra mulheres brasileiras escancaram a necessidade urgente de políticas públicas eficazes por intermédio de um planejamento educacional que transcenda a suposição de que vestir calcinhas seria suficiente para coibi-los⁴.

Nessa direção, podemos inferir que os crimes cometidos contra mulheres amplificam os debates de gênero e os papéis sociais impostos e designados ao que se entende como feminino e masculino. As violências contra as mulheres nascem da sobreposição de um gênero sobre o outro vinculado intimamente à dominação, controle e posse dos corpos e afetos femininos. Os assassinatos e outras formas de violências e agressões acontecem em ambiente de hostilidade e diminuição da existência feminina, fato que contribui para o adoecimento da sociedade como um todo. Isto, porque, não somente sofrem as mulheres que padecem primordialmente do machismo estrutural que sustenta a violência de gênero, sofrem

⁴ Trata-se da polêmica envolvendo a então Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damare Alves, no ano de 2019. Leitura disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/damare-justifica-abuso-de-meninas-por-falta-de-calcinhas/>.

homossexuais, homens cisgêneros que aparentam afeminação em trejeitos e/ou são confundidos com homossexuais⁵, homens heterossexuais que oprimem seus sentimentos para não demonstrarem fragilidades, angústias e afetividades que “deveriam” ser restritas ao universo feminino. De fato, as mazelas são muitas e respingam em inúmeras camadas que estão diretamente conectadas às mulheres e à abjeção ao feminino. Diante disto entramos nas compreensões acerca da temática que compõe o *corpus* teórico desta tese, a homofobia.

A priori, há de se reconhecer a importância histórica de movimentos sociais organizados que sedimentou a luta da população LGBTQIA+. As conquistas de direitos que hoje atendem às demandas pessoais e coletivas dessa população têm origem internacional mais reconhecida quando em uma ação policial ocorrida no ano de 1969 em um bar nova-iorquino chamado *Stonewall Inn*. Durante uma batida policial repressora contra os frequentadores homossexuais houve uma defesa reativa destes em ação de afirmação da identidade homossexual, cantando hinos da causa *gay* (FARIAS, 2010). Este manifesto ficou conhecido como “Dia do Orgulho Gay” e fundou o que se entende pela identidade do orgulho homoafetivo em celebrações de espaço público. A partir deste feito, com a liderança do Movimento/Frente de Liberação Gay, passeatas de afirmação dessa identidade começaram a acontecer e incentivaram outros países da América do Norte e continentes.

Menos de um ano antes, em 1968, o Brasil vivia um dos piores momentos da ditadura militar, pois, com o decreto do Ato Institucional nº 5 houve de inúmeras maneiras o aumento da censura, bem como o tolhimento de liberdades e direitos civis e individuais. Assim, a repercussão e espelhamento desse movimento teve que esperar forçosamente por mais de uma década. Contudo, conforme apresentam Belmont e Ferreira (2020), a partir dos anos de 1980 houve um movimento de resistência da comunidade, liderada principalmente pelo Grupo de Ação Lésbica Feminista (GALF), sobre as 1.500 (mil e quinhentas) torturas, prisões arbitrárias e extorsões que ocorreram indiscriminadamente contra pessoas desempregadas, prostitutas, travestis e homossexuais durante os últimos anos da ditadura militar. Essa resistência se estendeu com reforço de grupos organizados de homossexuais, o movimento negro unificado e igualmente por coletivos feministas de São Paulo que redigiram uma carta aberta à sociedade intitulada “Pelo prazer lésbico e contra a violência policial”, buscando o reconhecimento da identidade lésbica e o fim da interferência policial em corpos e afetos homoafetivos.

No ano de 1983 um grupo de mulheres lésbicas frequentadoras de um bar paulistano chamado Ferro’s bar, localizado na capital paulista, foram fortemente reprimidas pelo

⁵ Vale aqui lembrar o caso de um pai que por estar abraçado com seu filho foi confundido com um casal homossexual e teve sua orelha cortada em um crime homofóbico. Leitura disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/07/nao-pode-nem-abracar-o-filho-diz-homem-que-teve-orelha-cortada.html>.

proprietário por conta da distribuição de um boletim impresso da causa lésbica intitulado “ChanacomChana”. As feministas lésbicas que frequentaram o bar chamaram movimentos de lutas de homossexuais e outros núcleos de mulheres lésbicas ativistas e feministas que organizaram um grande protesto com a presença de figuras políticas importantes, bem como a imprensa e membros da comunidade civil. Esse protesto, ocorrido no dia 19 de agosto, ficou conhecido como um pequeno “*Stonewall Inn* brasileiro” (BELMONT; FERREIRA, 2020).

Tais movimentos organizados reforçaram ao longo de décadas associações a inúmeros setores sociais para que houvesse cada vez mais reconhecimento da causa e para que a visibilidade da identidade LGBTQIA+ sofresse menor estigmatização. Nesta direção, a partir dessas valiosas associações, ganhos importantes foram conquistados no ambiente político, social e educacional. Discussões voltadas à comunidade em questão começaram a ser privilegiadas em programas de saúde e de educação e, apresentando como exemplo, podemos citar o Programa Nacional de DST/AIDS que vigorou a partir de 1986, com maior profusão nos anos de 1990. Em decorrência da cruel epidemia de HIV que se instaurava no país existiam demandas em necessidade de urgência e, por tal razão, o Ministério da Saúde idealizou o Programa AIDS I que com financiamento do Banco Mundial possibilitou inovação econômica para que diferentes setores se associassem em ações coletivas em prol dessa causa (PAIVA, 2003).

Ainda na década de 1990, o conceito de diversidade começou a ser explorado e difundido por grandes órgãos internacionais. A produção das desigualdades educacionais e econômicas eram temas preocupantes à época e acabaram promovendo a extensão de assuntos correlacionados, como sexualidades e educação sexual. Desta forma, documentos como a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002, p. 3) enfatizavam que

[...] em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural.

Assim, o cenário internacional ofereceu o ar puro que necessitávamos para respirar com maior dignidade humana e liberdade de ideais em nossa recente democracia. Foi nesse contexto que se iniciaram as intenções de reconhecer a Educação Sexual como domínio de interesse comum. Como salienta Vianna (2015), essa temática foi idealizada em 1994 como um meio de Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade, que adentrou as discussões nacionais via Ministério da Saúde com respaldo da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da UNESCO. As propostas que saudavam a educação sexual não se vinculavam diretamente às pautas que reconhecemos hoje de extrema importância, como o tema que se

trata nesta tese - a homofobia - eram propostas que versavam sobre Educação Preventiva Integral (EPI), abordando de maneira mais enfática as práticas de sexo seguro e outras questões da sexualidade humana nos conteúdos curriculares da Educação Infantil, do Ensino fundamental e do Ensino Médio.

A partir da criação da Associação Brasileiras de *Gays*, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT) em 1995, houve um enfático crescimento participativo de novos atores civis vinculados à luta dessa população, fato que proporcionou o aumento de visibilidade. A criação da associação mobilizou a propagação de questionamentos que visavam à ampliação de direitos no domínio do legislativo (FACHINI, 2005). No ano de 2003, durante a edição do XI Encontro Brasileiro de *Gays*, Lésbicas e Transgêneros (EBLGT), o governo propôs a produção de uma cartilha que orientava a sociedade como um todo sobre a população LGBTQIA+ que, por sua vez, recusou a cartilha exigindo políticas públicas mais eficazes e justas no combate ao preconceito e estigmatização. A partir de então, novas especificidades no Ministério da Educação foram criadas e uma delas, no ano de 2004, foi a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) transformada, no ano de 2011, em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (VIANNA, 2015).

Com a criação dessas secretarias os vínculos temáticos se estreitaram e saíram do que os restringiam mais especificamente as condições preventivas e reprodutivas da sexualidade humana. Foi nesse contexto emancipatório que foi criado o “Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual” no ano de 2004. É possível identificar no excerto abaixo o aprofundamento em termos e expressões mais elaboradas e complexas sobre orientação sexual, bem como o reconhecimento e a identificação de outras representações que não a heteronormativa:

Orientação sexual é a atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente pela outra. A orientação sexual existe num *continuum* que varia desde a homossexualidade exclusiva até a heterossexualidade exclusiva, passando pelas diversas formas de bissexualidade. Embora tenhamos a possibilidade de escolher se vamos demonstrar, ou não, os nossos sentimentos, os psicólogos não consideram que a orientação sexual seja uma opção consciente que possa ser modificada por um ato da vontade. (BRASIL, 2004, p. 29)

Dessarte, foram abertos novos caminhos dentro do domínio da Educação Escolar buscando compreensões e diálogos mais sensíveis sobre temáticas que eram vistas como tabus. Esses caminhos solidificaram-se com grande interesse da área educacional em razão das nuances de sexualidade e gênero serem notórias em corpos infantis e adolescentes e, obviamente, para lidar com essas nuances havia necessidade de conhecimento específico dos agentes escolares. Foi então que ao encontro da necessidade de formação específica, em 2005,

o MEC criou o edital “Formação de profissionais da educação para a cidadania e diversidade sexual” que buscou enriquecer a formação docente com elementos que dessem sustentação a uma pedagogia adequada à orientação sexual, à identidade de gênero, visando também identificar as violências que fossem simbólicas e/ ou físicas dentro da escola. Nesse sentido, essas questões foram colocadas em pauta e discutidas de maneira mais esclarecedora vinculando as necessidades civis e ações políticas, como se pode observar:

A crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido a uma percepção cada vez mais aguda do papel estratégico da educação para a diversidade. Ela é vista como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade. Essas questões envolvem conceitos fortemente relacionados, tais como gênero, identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual, que requerem a adoção de políticas públicas educacionais que, a um só tempo, contemplem suas articulações sem negligenciar suas especificidades. (BRASIL, MEC/SECAD, 2007, p. 9).

Em guisa da conclusão que nos leva a ambientar os ganhos em termos de políticas públicas educacionais encabeçadas pelos movimentos favoráveis à população homo/lesbo/trans afetiva não podemos nos furtar da polêmica envolvendo o famoso “Kit Escola Sem Homofobia”, vulgarmente apelidado como “kit *Gay*” no ano de 2010/2011. Tratava-se de um apoio educacional, nascido e articulado do/com os programas Brasil sem Homofobia e Escola Sem Homofobia, com materiais didáticos voltados ao combate da homofobia. Compunham seu conteúdo duas obras audiovisuais cada qual com cartazes de apresentação para educadores e gestores, seis boletins para discussões com alunos, e um caderno de apresentação com atividades voltadas para docentes utilizarem em sala de aula (GRESPLAN; GOELLNER, 2011; SILVA 2015; VIANNA, 2015). À época muito se escandalizou sobre essa temática vinculada à escolarização e os esforços de nichos conservadores, protagonizados por figuras públicas como o ex-presidente do Brasil de extrema-direita, ainda quando na função de Deputado Federal, contribuíram massivamente na difusão de inverdades acerca da temática e desvirtuaram moralmente a proposta do material didático – que por cabo, devido à pressão desses grupos, teve como vetadas alguns trechos pela então presidenta Dilma Rousseff (GRESPLAN; GOELLNER, 2011).

No contexto de compreender o valor do movimento LGBTQIA+ na sociedade brasileira e assentir os ganhos e lutas que deles emergiram, há a razão desta tese: a homofobia na sociedade, sobretudo em ambiente escolar. Neste sentido, um estudo profundo e complexo sobre a história da homofobia, realizado por Daniel Borrillo (2010), apresenta que o termo é cunhado pela primeira vez no texto “*Homophobia: a tentative personality profile*”⁶ escrito

⁶ Tradução nossa: Homofobia: um perfil de personalidade provisório.

pelo pesquisador Kenneth Smith, em 1971, quando identificava os traços de pessoas com atitudes negativas à homossexualidade. Em um curto período de tempo outros autores se debruçaram mais sobre a temática, como é o caso de Weinberg (1972) que preconizou a homofobia como “*the dread of being in close quarters with homosexuals and in the case of homosexuals themselves, self loathing*”⁷ e posteriormente a abrangência desse termo sugere versões como “homoeterofobia”; “homossexofobia”; “homossexismo”; “heterossexismo”.

Ainda, autores como Roudinesco (2003) evidenciam que o termo “homossexualidade” foi cunhado com finalidade clínica pelo médico Karoli Maria Kertbeny, em 1869 e, posteriormente, em 1888 o mesmo criou o termo “heterossexualidade” que se contrapunha ao anterior. Ambas as palavras possuem raízes gregas - *homós*, que abarca igualdade ou semelhança, e *héteros*, que contempla o diferente. Portanto, quando direcionadas à sexualidade humana diz sobre pessoas que se relacionam afetiva e/ou sexualmente com outras de mesmo sexo e de sexos opostos.

Porém, a pertinência da origem terminológica das sexualidades e da homofobia diz respeito unicamente à sua origem semântica, nada mais. O que nos vale discutir é de fato o que a homofobia representa enquanto estrutura de poder que segrega, discrimina, violenta e mata. Bourdieu (1999, p. 23) reforça que as referências do macho partem de um local de dominação, cuja

a ordem masculina está [...] inscrita tanto nas instituições quanto nos agentes, tanto nas posições quanto nas disposições, nas coisas (e palavras), por um lado, e nos corpos, por outro lado. A masculinidade está costurada no habitus, em todo habitus, tanto do homem quanto da mulher. A visão androcêntrica do mundo é o senso comum de nosso mundo porque é imanente ao sistema de categorias de todos os agentes, inclusive a mulheres [...].

As diferenças de gênero estão postas e estruturam hierarquias. Nessa direção, em consonância ao que especula Junqueira (2012), é na figura construída do macho que se encontra a tranquilidade para a prática e exercício da cultura homofóbica. Acorda-se então uma cisão entre masculino e feminino, onde o último está posto como subalterno, inferior e dominado – vale lembrar os altíssimos índices de violência e assassinato de mulheres expostos anteriormente nesta introdução. Assim, com raízes profundas no machismo e no patriarcado, inicia-se a homofobia como conceito e prática de exclusão e violência. Como reforça Borrillo (2010, p. 98)

Ao rejeitar os gays, um grande número de homens heterossexuais menosprezam, na realidade, algo diferente, que está indissociavelmente

⁷ Tradução nossa: O receio de estar com um homossexual em um espaço fechado e, relativamente aos próprios homossexuais, o ódio por si mesmo.

associado, em suas mentes, à homossexualidade masculina, a saber: a feminilidade.

Por essência, para Borrillo (2010), a homofobia pode ser caracterizada como qualquer forma de hostilidade que se oferece a uma pessoa homossexual em decorrência de sua orientação sexual. Porém Junqueira (2012) numa compreensão sobre a homofobia mais incisiva aborda que existe um discurso de medicalização por dois polos: de um lado necessitam de suporte os que agredem, afinal lançar mão da violência contra o que não seja heteronormativo demandaria atenção psiquiátrica ou psicológica; no outro necessitam de suporte os que são agredidos por não estarem em congruência com a normatividade heterossexual – ou seja, por serem o que são e expressarem o que sentem. Ao grupo das pessoas homossexuais ainda recai maior vigilância e estigmatização da área médica por meio de expressões como “travestismo”, “homossexualismo” e “transexualismo” – cujas terminologias são associadas a doenças.

Nessa conjunção, Scardua e Filho (2006) dialogam sobre a despatologização da homossexualidade no Brasil, que é recente e data de 1985 quando o Conselho Federal de Medicina a descaracterizou como tipos de doenças e distúrbios. Órgãos federativos da área da Psicologia demoraram a corresponder com a resolução da Medicina e também com a Associação Americana de Psicologia, que já havia se posicionado no mesmo sentido em 1975. Assim, legitimamente tal reconhecimento aconteceu no ano de 1999 a partir da Resolução 001 promulgada pelo Conselho Federal de Psicologia que passou a desconhecer a orientação sexual como distúrbio e doença e interveio de maneira enfática para que profissionais da área não mais atuassem na cura ou no tratamento da homossexualidade (GATO, 2012). Todavia, ainda que tais órgãos reguladores da Medicina e da Psicologia busquem dar conta de refrear o avanço das violências sociais cometidas contra pessoas homoafetivas, não se faz o suficiente. Na luta contra a homofobia ganha destaque os avanços proporcionados nos domínios do direito⁸, que se estendem à sociedade como um todo, inclusive à educação.

Por fim, nas próximas seções será possível compreender os meandros e escolhas metodológicas que nos guiou para a execução deste trabalho. Assim, na seção 2, intitulada “O que dizem teses sobre a homofobia na escola brasileira: 2015-2019”, mapeamos pesquisas com preocupações empíricas e teórico-conceituais em homofobia e, sobretudo, daquelas que fizeram a abordagem do fenômeno dentro do ambiente escolar. Na seção 3, intitulada “Traçados metodológicos: a construção das fontes e os sujeitos”, apresentamos o público participante, as ferramentas e métodos dos quais lançamos mão para a coleta e tratamento dos dados. Na seção 4, intitulada “A LGBTfobia pela voz dos estudantes” apresentamos a análise dos dados coletados com 39 alunos do 3º ano do Ensino Médio. Ao cabo, apresentamos as

⁸ Vale frisar que todas as pautas conquistadas no âmbito jurídico partiram de questionamentos sociais organizados e levantados também pela militância LGBTQIA+.

conclusões da pesquisa,

Ademais, uma observação há de ser feita: a estruturação desta pesquisa foi realizada inicialmente em busca de um único fenômeno, a homofobia em ambiente escolar. No entanto, ao longo do desenvolvimento da coleta e análise dos dados, compreendemos a necessidade de ampliação investigativa do fenômeno e diante disso adotamos uma transição paradigmática que se desdobrou da razão exclusivamente homofóbica para a LGBTfóbica. É por esse motivo que encontrará o leitor na seção de revisão bibliográfica a abordagem majoritariamente acerca do fenômeno homofóbico – ainda que diferentes elementos de análise apareçam linear e esporadicamente. Contudo, a partir da seção que expomos e analisamos a voz dos estudantes, o leitor encontrará o fenômeno mais ampliado e coerente ao que se encontra como título desta tese, a LGBTfobia.

2 O QUE DIZEM TESES SOBRE A HOMOFOBIA NA ESCOLA BRASILEIRA: 2015-2019

Nesta seção abarcamos as reflexões derivadas das teses que fundamentam a revisão de literatura. As pesquisas estudadas advêm de inúmeras universidades brasileiras e estavam disponíveis no acervo online da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), localizado no site da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara. O recorte temporal escolhido foi de cinco anos (2015-2019) e os indicadores utilizados para as buscas foram “homofobia” e “ensino médio”.

Assim, é possível reconhecer abaixo, no Quadro 1, as teses em que ancoramos nosso aporte teórico.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico em forma de Teses de Doutorado.

Ano	Título	Autor
2019	Teatro Social dos Afetos	Kelly Cristina Fernandes
2017	#DIFERENÇA: pensando com imagens compartilhadas <i>dentrofora</i> da escola	Cristiano Sant’Anna de Medeiros
2018	A metodologia ativa e a mediação de gênero na formação superior em saúde: perspectivas de docentes do Brasil e de Portugal	Roxane de Alencar Irineu
2015	Formação para a diversidade? Desafios da formação de professores em Grajaú-MA	Ramon Luís de Santana Alcântara
2019	Estranho que habita m mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano	Pedro Paulo Souza Rios

2019	Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências	Deisi Noro
2018	Mediações sobre gênero, sexualidade e violências: caminho metodológico para a elaboração de uma proposta de curso EAD no âmbito do programa saúde na escola para o plano Brasil sem Miséria	Mônica Lucia Gomes Dantas
2018	Olhares e vozes da escola: elementos para a formação de políticas públicas para o respeito à diversidade sexual e de gênero	Denise Bastos de Araújo
2017	Diversidade sexual, escola e família: contribuições para a prática de ensino	Roberta Ribeiro de Cicco
2019	Não é “mimimi” ou a experiência do drama da formação docente: os sulcos da violência recôndita contra estudantes LGBT	Everton Ribeiro
2019	Julgamento de adolescentes sobre exclusão homofóbica na perspectiva da teoria do domínio social	Jackeline Maria de Souza
2016	Diversidade sexual na Educação	Jerry Adriani da Silva

	de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação	
2018	Homofobia e heterossexismo na escola: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica	Rodrigo Toledo
2017	O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação	Megg Rayara Gomes de Oliveira
2018	Representações sociais de adolescentes sobre a homofobia no contexto escolar	Vita Guimarães Mongiovi

Fonte: Elaboração própria.

As pesquisas apresentadas no Quadro 1 serão analisadas nas próximas subseções e seus resultados contribuirão, com finalidade comparativa, aos que serão por nós construídos na seção de Análise dos dados. Ademais, as obras expostas, que ancoram o conhecimento específico da temática por meio de pesquisas acadêmicas, autores clássicos e contemporâneos serão chamados quando necessário visando à compreensão da homofobia e de sua permanência na escola enquanto fenômeno social.

2.1 Empírias da violência homofóbica na sociedade brasileira

Acho que o adolescente que muitas vezes opta por andar no caminho do homossexualismo (sic) tem contexto familiar muito próximo, basta fazer uma pesquisa. São famílias desajustadas, algumas falta atenção do pai, falta atenção da mãe. Vejo menino de 12, 13 anos optando por ser gay sem nunca ter, de fato, estado com uma mulher.

Esta é a fala do Ex-Ministro da Educação Milton Ribeiro, quando ainda na gestão presidencial de Messias Bolsonaro. Poderia ser somente mais uma fala preconceituosa por usar o sufixo “ismo” cujo sentido denota doença, termo que segundo Moura (2018) conota um agravo para a luta contra as formas de homofobia existentes na sociedade. Todavia, esta fala interpela ao fato de crianças de 12 e 13 anos definirem sua sexualidade mediante relações com mulheres. O termo utilizado “mulher” é digno de especial atenção por identificar uma distância temporal do pouco antes utilizado “menino de 12, 13 anos”. Assim, estaríamos diante de um delito retórico, ou seja, de uma suposta naturalização da pedofilia ao associar que seria importante um menino tão jovem estar com uma mulher e não uma menina para identificar sua orientação sexual?

As divagações de análise sobre a assombrosa fala descrita acima poderiam ser inúmeras e assim não teríamos como findá-las. A homofobia presente na fala do ex-ministro chama atenção ao associar a homossexualidade ao que ele entende por “lares desajustados” – cujas definições não nos parecem razoáveis para confirmarem a homossexualidade de um ser humano. Tal associação nos faz aludir aos sete mitos levantados por Farias e Maia (2009, p. 87-88) em uma profunda análise bibliográfica sobre as temáticas de violência homofóbica cometidas contra pais e mães homossexuais:

1. “Os homossexuais são pessoas desajustadas ou sofrem distúrbios e por isso não poderiam criar uma criança”;
2. “Os homossexuais tendem a abusar sexualmente das crianças”;
3. “Se a criança for criada por homossexuais ela também será homossexual”;
4. “A criança perderá a noção de diferença entre os sexos por ser criada por dois pais ou duas mães”;
5. “É prejudicial para o desenvolvimento da criança o contato exclusivo com apenas um tipo de papel sexual: paterno ou materno”;
6. “As crianças vão ter problemas em seu desenvolvimento”;
7. “As crianças criadas por casais homossexuais irão sofrer mais por terem que lidar sempre com a questão do preconceito social”;

Sobre o primeiro mito, “os homossexuais são pessoas desajustadas ou sofrem distúrbios e por isso não poderiam criar uma criança”, as autoras afirmam que qualquer ser humano pode desenvolver ou nascer com distúrbios sem que exista qualquer correlação com a orientação sexual de seus pais. O termo desajustado passa pela fala do ex-ministro e recai sobre os homossexuais novamente. Parece haver um universo místico que circunda a homossexualidade e que se apoia nos “desajustes” exatamente para atacar o que se faz contrário ao que deveria ser o normativo, ou seja, a heterossexualidade. Indagamo-nos, assim, sobre quais seriam esses desajustes: o desejo sexual e afetivo por pessoas de mesmo sexo ou o ato de resistir à tentação e assumi-la como modo de vida e fonte natural de desejo? As respostas poderiam ser encontradas na busca pela cura do que é “errado”, na distinção do pecaminoso sob a(s) ótica(s) religiosa(s), sobretudo na neopentecostal que preconiza em sua evangelização a demonização dos prazeres e a repulsa do “antinatural”, e no patriarcado que sustenta as estruturas conservadoras e aperfeiçoa os discursos homofóbicos.

Em conseqüente, Farias e Maia (2009) discorrem sobre o segundo mito, “os homossexuais tendem a abusar sexualmente das crianças”, que não há na vasta literatura sobre homoafetividade/homoparentalidade nacional e internacional indícios que pais LGBTs abusem mais de crianças que os heterossexuais. Ao contrário disso, como observamos dos dados apontados por Bueno *et al* (2021), a maioria dos crimes de estupro e abuso são cometidos pelos pais e/ou companheiros das mães e contra filhas e enteadas meninas. No terceiro mito, “se a criança for criada por homossexuais ela também será homossexual”, revela-se um medo clichê da população que é o de se tornar homossexual quando no convívio com pessoas homossexuais. As primeiras autoras enfatizam que não existe relação direta entre a trans, bi e homossexualidade de pais com a orientação sexual dos filhos. Podemos também afirmar que muito da população LGBTQIA+ não se tornou homossexual por verem seus iguais em representações cotidianas, mesmo porque as representações homoafetivas mais naturalizadas, como trocas de carícia e beijos em público ou pessoas assumindo suas sexualidades sem medo e com maior acolhimento é recente. Elas se tornaram homossexuais porque assim o são.

O quarto mito, “a criança perderá a noção de diferença entre os sexos por ser criada por dois pais ou duas mães”, é descaracterizado pois na ciência da Psicologia compreende-se que as figuras femininas e masculinas não serão construídas unicamente na estética parental. A criança encontrará inúmeras referências de gênero em seu contato com a sociedade. Ao compreenderem o quinto mito, “é prejudicial para o desenvolvimento da criança o contato exclusivo com apenas um tipo de papel sexual: paterno ou materno”, é enfatizado que “os

papéis sexuais maternos ou paternos independem do sexo biológico e podem ser assumidos tanto por homens quanto por mulheres na sociedade em geral” (FARIAS; MAIA, 2009, p. 88).

O sexto mito, “as crianças vão ter problemas em seu desenvolvimento”, revela mais uma forma acentuada de preconceito que nada contém de verídico. Não existem diferenças entre o desenvolvimento psicossocial e físico de filhos de pais *gays* e de pessoas heterossexuais. O que as autoras ressaltam é que questões dessa natureza não evoluem pela sexualidade dos pais, mas sim por ordem econômica, social, educacional, etc.; questões cotidianas e diversas também encontradas em famílias heteroparentais. No último mito apresentado, “as crianças criadas por casais homossexuais irão sofrer mais por terem que lidar sempre com a questão do preconceito social”, é reconhecido que crianças sofrem preconceitos e discriminações de inúmeras maneiras: racial, econômico, por deficiências, étnicos, etc. Nessa direção, já recai sobre a infância outros estigmas e não seria a orientação sexual de seus pais que iria poupá-las do enfrentamento às violências.

Os mitos que se apresentam contra pais e mães homossexuais são fundados em inverdades e em total desconexão com a realidade e apesar de aparecerem em literatura específica sobre os preconceitos cometidos contra as famílias homoparentais, se estendem aqueles que não são pais, pois se trata de homofobia. Assim, nos parece que tais mitos levantam suspeita de confiabilidade sobre a estadia igualitária de pessoas homossexuais na sociedade por tocarem num ponto primitivo da humanidade: a procriação. O conservadorismo reavivado nos últimos anos, principalmente por grupos evangélicos fundamentalistas e por setores da sociedade que dizem defender a família tradicional (KALIL, 2020), se opõem à família homoparental exatamente por reconhecerem nos órgãos genitais e na possibilidade de procriação o que de fato seria uma família – posicionamento este preconceituoso por não admitir a adoção como formação familiar. Então,

percebe-se que a ideia de seguir o modelo ideal heterossexual reflete-se nos mitos em relação à homoparentalidade e nos medos de que a homossexualidade dos pais interfira no modelo de educação e socialização padronizada atual (FARIAS, 2010, p. 112).

Como apresentamos no capítulo introdutório, a sociedade brasileira solidifica-se em extrema violência e ainda oferece aos homossexuais atitudes pouco receptivas e acolhedoras. É lamentável que em um país cujas características culturais como a felicidade, o carisma, a empatia, a miscigenação de raças, a espiritualidade/religiosidade, conhecidas mundialmente, caminhem lado a lado com estatísticas de mortes e agressões tão acentuadas. Na contramão

das características positivas da cultura brasileira e adentrando ao domínio das violências homofóbicas, o Brasil é o país que mais mata homossexuais no mundo (MOTT; OLIVEIRA, 2022). Para uma sociedade marcada com sangue e morte, assumir este título envergonha e entristece.

Cerqueira *et al.* (2021) nos permite identificar que os dados sobre a homofobia na sociedade brasileira são altos e estão em alinhamento com as estatísticas nacionais expostas anteriormente. Em busca de aprofundamento sobre o fenômeno da homofobia esses autores avaliaram dois conjuntos de dados: o Disque 100 - vinculado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) - que permite uma comunicação da comunidade civil com o poder público em registro de violações de direitos humanos contra a população, especialmente de grupos vulneráveis como idosos, crianças e adolescentes, população de rua, pessoas com deficiência e a população LGBTQIA+; e, ainda, pelo Sistema Nacional de Informações de Agravos de Notificações (Sinan) – do Ministério da Saúde.

Em período de análise (2011-2019) o Disque 100 registrou uma média anual de 1.666 (mil seiscientos e sessenta e seis) denúncias de violência contra pessoas LGBTQIA+. Desse período destaca-se como maior alta o ano de 2012 com o registro de 3.031 (três mil e trinta e uma) denúncias e o ano de 2019, atípico, com queda de mais de 50% em relação ao ano anterior, com 833 (oitocentos e trinta e três) denúncias. A referida queda é contestável por ir de encontro aos dados do Sinan. Cerqueira *et al.* (2021) e Ferreira (2021) sugerem que a falta de confiança no equipamento administrado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, bem como a falta de prioridade financeira e política dada pelo órgão à essa temática ou mesmo a redução de divulgação do canal de disque denúncias contribuam para a queda.

Assim, a partir dos dados apresentados no Atlas da Violência: 2021 (CERQUEIRA *et al.*, 2021), de acordo com a fonte do Ministério da Saúde - Sinan, entre os anos de 2018 e 2019, houve um aumento no número de violências registradas contra pessoas homossexuais (5,4%) e bissexuais (37,1%). Contabilizando esses dois grupos o salto de ocorrência foi de 4.855 (quatro mil oitocentos e cinquenta e cinco) em 2018 para 5.330 (cinco mil trezentos e trinta) em 2019. Sobre o total de ocorrências, os autores explicam que a maioria delas acontece em situações de violência contra pessoas assumidamente homossexuais em 81,8%. Assim, ainda que haja um aumento significativo de preconceito contra pessoas bissexuais, são as homossexuais as mais discriminadas e agredidas. Seguindo o parâmetro de violência nacional, as vítimas bissexuais são negras em 54% das ocorrências e brancas em 41% delas; já as vítimas homossexuais são negras em 55% e brancas em 38%. No quesito da juventude, a leitura nos permite avaliar em igualdade aos modelos nacionais quando comparam a faixa

etária de vítimas bissexuais e homossexuais entre 10 e 19 anos, sendo 59,5% (bi) e 44,7% (homo).

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021 (FBSP, 2021) também oferece contribuições para as discussões em homofobia na sociedade brasileira como um todo. Segundo exposto no documento, e trazidos por nós anteriormente, o olhar sobre a homofobia se faz de maneira torpe por compreender a homofobia dentro do guarda chuva da Injúria Racial e do Racismo. Observando os números absolutos sobre Injúria Racial no ano de 2019 foram de 13.357 (treze mil trezentos e cinquenta e sete) e no ano de 2020 houve uma queda passando para 10.291 (dez mil duzentos e noventa e um). Os registros de Racismo foram 2.485 (dois mil quatrocentos e oitenta e cinco) para 2.364 (dois mil trezentos e sessenta e quatro) do primeiro para o segundo ano analisado. Desses registros não sabemos quais populações foram especificamente atingidas pois há falta de aprofundamentos.

Porém, o documento informa com exatidão que foram três tipos de violência cometidos contra a população LGBTQIA+ nos anos de 2019 e 2020, sendo “Lesão corporal dolosa”, “Homicídio doloso” e “Estupro”. Em números absolutos, identifica-se no ano de 2019 que o primeiro tipo de violência foi cometido contra 967 (novecentos e sessenta e sete) pessoas e em 1.169 (mil cento e sessenta e nove) no ano seguinte, 2020. Sobre o segundo tipo, foram mortas 97 (noventa e sete) pessoas no ano de 2019 e 121 (cento e vinte e um) em 2020. Por conseguinte, foram estupradas 73 (setenta e três) em 2019 e 88 (oitenta e oito) no ano decorrente.

Uma pesquisa de imensa contribuição para a conscientização dos assassinatos cometidos contra a comunidade LGBTQIA+ no Brasil intitula-se “Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia” liderados por Mott; Oliveira (2022), do Grupo Gay da Bahia, uma antiga organização que busca elucidar as mortes e assassinatos homofóbicos no país por meio do contato com delegacias de polícia, a partir da leitura atenta em boletins de ocorrência, listas de óbitos e documentos fúnebres, e também no contato com familiares das vítimas via redes sociais para buscar a *causa mortis* e construir os dados que apresentaremos a seguir. Igualmente a Pacheco (2021), os autores desse relatório admitem a complexidade e o esmero de acesso a fontes fidedignas que possam afirmar que as mortes são decorrentes de crimes homofóbicos. Assim, as

[...] mortes violentas de LGBTI+ aqui referidos, foram cuidadosamente revistos e checados com diversas fontes de informação, inclusive telefonando aos delegados de cidades interioranas para certificarmos que as vítimas eram efetivamente do segmento LGBT (MOTT; OLIVEIRA, 2022, p. 25).

Os autores supracitados fizeram um levantamento sobre mortes de LGBTQIA+ de quase seis décadas e totalizaram até o ano de 2021, 6.691 (seis mil seiscentos e noventa e um) assassinatos. Entre os anos de 1963 e 1969 foram 30 vítimas; de 1970 a 1979 totalizaram-se 41 assassinatos; de 1980 a 1989, 369 (trezentos e sessenta e nove); entre 1990 e 1999, 1.256 (mil duzentos e cinquenta e seis); de 2000 a 2009, 1.429 (mil quatrocentos e vinte e nove), entre 2010 e 2019, 3.029 (três mil e vinte e nove) e somando os anos de 2020 e 2021 foram 537 (quinhentos e trinta e sete).

Tal crescente nos índices propõe dúvidas: estaríamos a lidar com o aumento real da violência homofóbica ou as instituições estariam evoluídas por acolher essa população que, por sua vez, está mais consciente e recorrendo à denúncia? Infelizmente, segundo Mott; Oliveira (2022), há casos de subnotificações. Por mais que a população esteja mais consciente devido à insistente discussão nas mídias e pautas civis sobre a homofobia, ainda existe a invisibilidade daqueles que por medo e vergonha de assunção da homo/bi/transsexualidade permanecem em silêncio. Somente no ano de 2021 foram 300 (trezentos) mortos: 153 *gays* (51%); transexuais e travestis em 110 casos (36,67%); 12 lésbicas (4%); 4 bissexuais e homens trans (1,33%); um caso de uma pessoa não binária e um heterossexual, este último confundido como homossexual.

Face à realidade dos números no Relatório do Grupo Gay da Bahia encontramos dados específicos sobre os assassinatos ocorridos no último levantamento contemplando o ano de 2021. Os assassinatos estão distribuídos em escala de grandeza, da maior para a menor, nas seguintes Unidades Federativas: Nordeste (35,33%); Sudeste (33,70%); Centro-oeste (11,00%); Norte (10,00%); Sul (9,00%); Sem informações⁹ (1,00%). Consecutivamente, em números reais de mortes, temos: 106; 101; 33; 30; 27; e, 3. São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais concentram 33,7% dos casos. Porém, somente a Bahia totaliza 10,7% do total nacional. A capital deste estado, Salvador, é a mais insegura para pessoas LGBTQIA+, com 12 mortes; seguida de São Paulo com 10 mortes; Curitiba, Manaus e Rio de Janeiro com sete ocorrências cada; Belém com seis casos; Recife com cinco e João Pessoa com quatro; Campo Grande Cuiabá, Maceió e Natal com três ocorrências e Aracaju com dois. É preocupante que Salvador, com três milhões de habitantes, lidere as mortes em comparação a outras capitais como São Paulo, com 12 milhões de habitantes, por exemplo. Assim, o risco de um baiano morrer é 3,4 maior ao de um paulistano (MOTT; OLIVEIRA, 2022). Roraima foi a única capital que não apresentou nenhuma morte intencional de integrantes dessa população.

⁹ A fonte analisada não detalha o que seria a categoria “Sem informações” e, desta maneira, não podemos nos aprofundar.

Em uma análise aprofundada do perfil das vítimas, o relatório analisado expõe que aqueles que estavam entre 20 e 49 anos foram os mais assassinados, 59,32% - 178 (cento e setenta e oito) em números absolutos; os de faixa etária entre 50 a 79 anos foram 11,33% - 34 em mortes reais; crianças e jovens entre 10 a 19 anos assumem 6,33% - 19 em números reais; e, ainda existem 69 pessoas, 23%, cujas informações etárias inexistem. A cor da pele das vítimas é identificada na seguinte ordem: branca 28,67%; parda 25,00%; preta 16,00%; indígena 0,33%; e, em 30,00% não há identificação. Sobre a cor da pele, temos em números reais, consecutivamente, a seguinte ordem: 86 brancas; 75 pardas; 48 pretas; 1 indígena; e, 90 sem identificação.

Contingentes sem informações detalhadas são preocupantes para o fenômeno que aqui estudamos por demonstrarem a dificuldade em realizar uma leitura profunda e assertiva do que se busca. Nesta direção, não sabemos a profissão/ocupação das 153 (cento e cinquenta e três) – 51,0% - vítimas assassinadas no ano de 2021. Porém, daquelas que sabemos, identificamos: 32 profissionais do sexo (10,66%); 24 professoras (8,0%); 13 cabeleireiras (4,33%); 13 estudantes (4,33%); 6 ativistas LGBT (2,0%); 5 funcionárias públicas (1,66%); 3 aposentadas (1,0%); 3 garçons (1,0%); 3 padres (1,0%). São também apresentadas 45 vítimas, 15,0%, cujas profissões são identificadas em uma categoria única intitulada como “outras”, contendo as seguintes ocupações: psicólogo, empresário, jornalista, cozinheiro, comerciário, enfermeiro, ex-vereador, artista circense, carnavalesco, cafetina, blogueiro, *personal trainer*, policial, militar, desempregado, dentista, corretor de imóvel, reciclador, diarista, gerente de loja, encarregado, líder comunitário, industriário, gerente de loja, vendedor de produtos de beleza, operador de telemarketing, pai de santo, proprietário de bar, em situação de rua, técnico de enfermagem, técnico em recursos humanos, técnico em segurança e trabalhador rural.

A respeito das tipificações de mortes da população específica que aqui se trata, Mott e Oliveira (2022) explicam que ao longo de 2021 elas aconteceram na seguinte ordem: homicídio, 221 (duzentos e vinte e um) – 73,67%; Latrocínio, 34 – 11,33%; suicídio, 24 – 8,0%; acidente doloso de trânsito, 6 – 2,0%; lesão corporal seguida de morte, 3 – 1%; ato infracional análogo a homicídio, 1 – 0,33%; ato infracional análogo a latrocínio, 1 – 0,33%; aplicação de silicone industrial, 1 – 0,33%; outras causas, 9 – 3,03%. Compreendemos a dificuldade de compilar informações sobre as mortes de LGBTQIA+ que chegam, por vezes, truncadas e pouco sólidas aos organizadores do documento. No entanto, há insuficiências no que toca os dois atos infracionais e quais seriam as outras causas. É imprescindível que absolutamente todas as informações chegassem a nós pesquisadores com o máximo de detalhamentos possíveis para que a compreensão do fenômeno não se construísse com

lacunas.

Os modos de assassinato e as armas usadas pelos agressores das vítimas são apresentadas pelos autores na seguinte disposição: arma branca (facas, facão, tesoura, enxada), 85 – 28,33%; arma de fogo, 73 – 24,33%; espancamento (pauladas, pedradas), 38 – 12,67%; estrangulamento (asfixia, mata leão), 26 – 8,67%; outras causas, 78 – 26,0%. Tais crimes ocorreram nos seguintes locais: residência (casa, apartamento, quitinete, banheiro, quintal de casa, em frente à casa, varanda, quarto, casa de ex-namorado), 110 – 36,67%; logradouro público (rua, estrada, BR, rodovia, matagal, parque, área rural, caçamba de lixo, terreno baldio, loteamento, ponto de prostituição, em frente à casa, próximo ao cemitério, estação rodoviária, loteamento), 97 – 32,33%; hotel/pousada/motel, 14 – 4,67%; hospital/clínica, 11 – 3,67%; mata/matagal, 8 – 2,67%; bar/restaurante/barbearia/casa de prostituição/centro de umbanda, 7 – 2,33%; penitenciária, 6 – 2,0%; mar/orla/praias, 4 – 1,33%; sem informações, 43 – 14,33% (MOTT; OLIVEIRA, 2022).

A grande diversificação e as diferentes formas de assassinatos de pessoas LGBTQIA+ mostram que não há hora e local para se morrer por ser quem se é no Brasil. A violência é impiedosa contra essa população e muitos desses assassinatos poderiam ser evitados se a população em geral reconhecesse o direito de existência e de livre manifestação de si. Nesse sentido, avaliando a complexidade dessas situações não nos ocorre em nenhuma das teses lidas situações de mortes a respeito de crime de homofobia em ambiente escolar. Todavia, há de se levar em conta as violências que não atingem o corpo da vítima, mas sim o ambiente psíquico e emocional, ou seja, na esfera simbólica. A violência simbólica é um conceito elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2010) e que aborda um tipo de violência que não se desvela por completo, mas que atinge a vítima de maneira sutil, mas não menos eficaz.

Essa maneira de violência ataca diretamente a instituição escolar por intermédio da criação de inverdades acerca da educação sexual em ambiente escolar, que cresceu juntamente com a recente onda conservadora, saindo dos espaços religiosos e alcançando proporção nacional (GRESPLAN; GOELLNER, 2011). *Fakenews*¹⁰ como “mamadeira de piroca”, “ditadura gay”, “currículo LGBT” e “ideologia de gênero” se espalharam facilmente e tiveram adesão da população com pouco conhecimento e acesso de informações às propostas sérias e científicas da educação sexual. Distanciando-se da razão e da ciência, o discurso religioso conservador e fundamentalista direciona-se às populações específicas a partir de verdades infundadas, mentiras e má-fé. Para Tiburi (2016, p. 220/221) quando

¹⁰ Tradução nossa: notícias falsas.

[...] a má-fé vem de pessoas – homens, sobretudo – que se dizem de fé, então, estamos correndo perigo, porque a fé do povo tem sido usada de maneira demoníaca. No uso extremo da má--fé por religiosos conservadores, acompanhamos o surgimento, crescimento e esperamos o desaparecimento da falácia – ela mesma pura violência simbólica – da chamada “cura gay”.

Nas tensões do conservadorismo existe uma linha retórica muito bem amarrada e que fornece subsídios à manutenção da violência homofóbica na sociedade. Desdobra-se dessa retórica então a necessidade de cura para aquilo que seria um problema, um erro, uma aberração. Contrariando a Resolução 001/99 do Conselho Federal de Psicologia, no ano de 2017 essas questões voltaram a surgir. Como expõe Toledo (2018), um juiz da 14ª Vara do Distrito Federal concedeu uma liminar que na prática tornava legal a possibilidade das terapias de reversão sexual. Ao encontro do referido autor, Nunes (2018) mostra que houve a retomada dessa discussão a partir de movimentos de políticos, evangélicos e mesmo um projeto de lei sobre essa pauta que estava em discussão na Câmara dos Deputados. Essas questões não ganharam fidedignidade e logo voltaram a ser esquecidas pela população como um todo e arquivadas nos anais jurídicos. Tal como afirmam Garcia; Mattos (2019), devemos à laicidade do Estado a esquivar de uma psicologia clínica consentida nas terapias de conversão, ainda que possam existir situações clandestinas.

Está posto pela ciência médica e jurídica que as diferentes expressões de gênero e de sexualidade não são doenças, porém persistem tentativas de patologização e estigmatização das manifestações que escapam do modelo heteronormativo. Existem sutilezas na abordagem com pessoas LGBTQIA+ que as identificam como seres diferentes, errados e/ou pecaminosos. Essas expressões simbólicas da homofobia chegam, de maneira nada surpreendente, à escola de inúmeras maneiras. Uma delas foi identificada por Silva (2015) no currículo escolar por meio da análise de um material audiovisual específico sobre o tratamento da homofobia dentro do ambiente escolar, do “Kit Anti-Homofobia” - vulgarmente tratado como “Kit Gay” - destinado aos alunos do Ensino Médio. Ao analisar os vídeos que continham cenas abordando questões de sexualidade e de gênero o autor identificou a repetição de uma estrutura heteronormativa que perpassa a estigmatização dos corpos e naturaliza a padronização da homo/bi/transsexualidade no redundante errado e pecaminoso.

Esses padrões, que estiveram presentes nos vídeos analisados pelo referido autor, já foram levantados nos mitos da homoparentalidade de Farias e Maia (2009), apresentados anteriormente. Trata-se de estereótipos que buscam limitar e acentuar visões heterogêneas do que se constituiu até então por homem e mulher; macho e fêmea. Devido ao crescimento do conservadorismo e dos olhares vigilantes sobre a abordagem da escola acerca dos gêneros e

da sexualidade humana, nos últimos tempos uma legião de fundamentalistas e conservadores raivosos que, ora vigiam a família tradicional, ora os bons costumes, ora a moralidade cristã, se sentiram legitimados para apontar supostos erros e falhas da educação sexual escolar. Sobre essas questões que chegam à escola, podemos utilizar da referência de Miskolci e Campana (2017) que abordam grupos de interesses de conservadores que

[...] buscam distanciar os movimentos feminista e LGBT, e mesmo seus simpatizantes, das definições de políticas públicas e tomar o controle sobre elas. [...] buscam delimitar o Estado como espaço masculino e heterossexual, portanto refratário às demandas de emancipação feminina e de expansão de direitos e cidadania àqueles e àquelas que consideram ameaçar sua concepção de mundo tradicional.

Na contramão do tradicionalismo que busca imperar e ditar meios de condução da sexualidade é possível identificar novas formas de vivê-las e de relativizar os gêneros que estão em voga na contemporaneidade. As siglas LGBTQIA+ são um exemplo das diferentes alternâncias e da fluidez dos gêneros e das sexualidades que surgem atualmente. Trata-se de pessoas que vivem suas realidades emocionais, sexuais, físicas e psíquicas na contramão da heteronormatividade e resistem por serem quem são e o que desejam vir a ser. Nesta direção, ambientando tais discussões no espaço que nos interessa - a escola - faz-se natural que as múltiplas expressões e manifestações apareçam diariamente no contexto escolar, afinal, a descoberta sobre corpos, sobre os desejos sexuais, sobre o amor e as relações afetivas acontece por crianças e jovens independentemente do espaço físico.

Assim, criamos duas categorias de análise das teses que compõem os saberes acadêmicos sobre a temática da homofobia na escola e na sociedade brasileira. A fim de afunilar nossos olhares para a escola, levamos em consideração apenas as teses que fizeram levantamentos empíricos, sendo: a) aquelas que abordaram a realidade de alunos; b) aquelas que abordaram a realidade dos professores. Nesse consequente, foram oito teses, ou seja, a maioria de pesquisadores, que preferiram retirar compreensões por intermédio de entrevistas, dinâmicas e questionários realizados com os professores (a): Irineu (2018); Rios (2019); Ribeiro (2019); Toledo (2018); Noro (2019); Dantas (2018); Cicco (2017); Oliveira (2017). E em menor proporção, sete teses, que buscaram compreensões dos fenômenos da homofobia e das sexualidades em contexto escolar em empiria com alunos (b): Alcântara (2015); Souza (2019); Fernandes (2019); Medeiros (2017); Araújo (2016); Silva (2016); Mongiovi (2018). Porém, dois autores, Silva (2016) e Araújo (2016), abarcam em diferentes proporções alunos e professores.

2.1.1 A empiria em teses realizadas com alunos

Araújo (2016) analisou a comunidade escolar num total de 72 pessoas: 37 estudantes; 15 apoio ao estudante (auxiliar de secretaria, auxiliar de serviços gerais, merendeira, porteiro segurança, mães e pais); 17 docentes; três gestoras¹¹ com idades entre 13 e 68 anos. A autora expôs seus participantes a cinco vídeos cujas temáticas abordavam diferentes situações cotidianas de famílias e casais de inúmeros núcleos e formações, ora estereotipando o masculino e o feminino – as heterossexualidades, ora relativizando a fluidez desses estereótipos em personagens transgêneros e homossexuais.

Os participantes de Araújo (2016, p. 100/101/102) mostraram aversão a situações machistas que aparecem em um dos vídeos trabalhados e expressam falas como “o homem não ajuda em nada”, “as mulheres não são escravas”, “mesmo recebendo menos dinheiro, as mulheres trabalham mais” e “sempre fazem muito, inclusive para manterem a família saudável”. Os participantes se mostram lúcidos sobre a problemática ainda tão pungente das diferenças de gêneros que levam mulheres à vulnerabilidade social. Porém, afirmam também a resistência do machismo na cultura brasileira quando associam à dinâmica de seus próprios lares: “fica claro que o filho segue o modelo do machismo do pai e a mãe e a filha, submissas”, ou “a cultura machista passada de geração em geração”, e também em “minha mãe é mãe e pai”, “a maioria das famílias é assim”, “todas as fases da minha vida” ou “minha mãe cuida das crianças e atividades de casa”. Ainda que haja esclarecimento e necessidade de ruptura dos padrões estipulados e das diferenciações que deles decorrem, é notória pouca mudança na dinâmica familiar dos entrevistados – fato que nos levanta dúvidas sobre transformações factíveis do espectro machista em lares brasileiros, principalmente se levarmos em consideração os dados apresentados nas pesquisas de FBSP (2021) e Cerqueira *et al.* (2021).

Os padrões de masculino e feminino são observados também por Araújo (2016) e evidencia-se pela voz dos participantes que afirmam existir dentro do espaço escolar um único ambiente que seria destinado especificamente a cada um dos gêneros, o banheiro. A dicotomia dos gêneros está presente na escola, como aponta a pesquisadora, pois seus entrevistados apresentam diferenças contundentes no que diz respeito às brincadeiras de meninas e meninos. As primeiras detêm-se em atividades relacionadas ao cuidado de si como usar batom, cozinhar, escrever cartas, pentear os cabelos, maquiagem, brincar de bonecas e casinha,

¹¹ Para além de Araújo (2016), Silva (2016) também trabalhou com docentes. Incluímos esses autores sobretudo neste trecho por apresentarem quórum maior com alunos e/ou por não terem dado enfoque aos dados obtidos com os docentes. Contudo, na próxima subseção os referidos autores poderão ser interpelados novamente.

combinar cores, conversar e jogar. Como características atribuídas às meninas são utilizadas palavras como: organizadas, prestativas, pontuais, educadas e cuidadosas. As atividades descritas pelos e sobre os meninos foram: lutas, comando, armas, bonecos, polícia, carrinho, brincadeiras de violência e as características atribuídas a eles foram grossos, esquecidos e desleixados.

As divisões de gênero são nítidas e existentes na sociedade, todavia elas seguem as forças culturais que modelam suas distinções e ambiguidades. Ainda que muito se discuta nas teorias do conhecimento *queer* acerca das neutralidades de identificações de gênero, entendemos que a Família, o Estado e a Escola são “instituições que fabricam o sujeito” (LOURO, 1997, p. 25). Como explica a referida autora,

o processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 1997, p. 63).

Reconhecer a escola como “fábrica” dos sujeitos é identificar seu potencial formador, seja ele em caráter libertário ou castrador. Nessa direção, apesar de identificadas brincadeiras específicas dos meninos e meninas, os participantes de Araújo (2016, p. 116) acreditam que a escola não é mais um lugar de segregação. Falas como “todos brincam em conjunto de todas as brincadeiras”, “hoje não existe mais espaço separado”, “a criança em casa é institucionalizada com características bem definidas do que é homem e mulher, no entanto, [...] todos os espaços montados (na escola), são utilizados por todos, sem preconceito” provam ou tentam provar que a escola também é um ambiente que se distancia de segregações. Apesar da autora não identificar quem as proferiu, inferimos que tenham saído da equipe gestora ou docente participante e, se tiverem sido ditas de fato por profissionais da educação, demonstram um descompasso: à medida que os alunos denunciaram o machismo e apresentaram ambientes e brincadeiras específicas para cada gênero, docentes e gestores afirmam que as construções de gênero chegam à escola de maneira “institucionalizada” pela família. Surge então um impasse: estamos diante do verdadeiro desconhecimento da escola em não se assumir como uma instituição “fabricadora” de sujeitos ou se trata de esquiva e/ou leviandade para não buscar protagonismo e responsabilidade diante das condições intrínsecas à sexualidade/gênero humanos?

Para além das informações trazidas até agora, as relações de homofobia aparecem na pesquisa de Araújo (2016) quando associada às cenas de discriminação de um casal gay em um vídeo trabalhado pela pesquisadora com seus participantes. Um total de 20 estudantes demonstrou maior empatia em situações de solidariedade a afetos públicos entre pares masculinos homossexuais do que docentes, que totalizaram apenas cinco. Em situação de discriminação das cenas que apresentavam afetos públicos, os estudantes aparecem em maioria, 12, em relação aos docentes, 10. Uma possível explicação da autora sobre ser o número de estudantes maior ao de docentes no que diz respeito à discriminação, pauta-se na vergonha de assumir condutas preconceituosas que sejam autodeclaradas – pois a rebeldia e a irreverência são mais comuns na faixa etária dos estudantes.

Na tese de Alcântara (2015), que trabalhou com alunos do Ensino Superior, pudemos identificar que as violências homofóbicas continuam sendo fontes de uma herança familiar que passa de geração para geração. Em alunos matriculados em cursos de formação de professores o autor identificou falas homofóbicas que reforçam o movimento de manutenção desse tipo de violência dentro do ambiente escolar. A violência homofóbica é assumida por um de seus participantes, como é possível reconhecer no excerto abaixo:

Preconceito eu tenho, não vou mentir. Tenho preconceito com o homossexualismo, só que tenho amigos homossexuais. E tenho até um primo de um primo meu que é, só que é aquela história: eu aceito ele, desde que ele não faça nada em minha frente. Eu fui criado por um avô, uma avó e por meu pai e todo resto da família que não aceita (ALCÂNTARA, 2015, p. 145).

O participante reconhece a existência de homossexualidade em amigos e núcleos familiares distantes, porém não dialoga com sua expressividade social. O que se trata nesta fala é a permanência do armário, do escondido, do não permitido. A necessidade que a homossexualidade continue às sombras, como fora durante séculos, como afirma Green (2000). O tom de violência se encarrega quando imaginamos a possibilidade do que aconteceria caso o primo de seu primo fizesse “algo” em sua frente. Diante desse desconforto o autor apresenta a religiosidade como um agravo e um impeditivo para a naturalização da homossexualidade. Alguns jovens, ainda que não admitam violência física contra pessoas LGBTQIA+, guardam respaldo em sua fé para manter discursos homofóbicos.

Minha avó materna, minha avó paterna, minha mãe, meu pai me passaram a doutrina que Deus fez o homem e a mulher e isso é o certo. Por isso eu não aceito e vou passar isso para meus filhos. Tem na minha família, não na minha família, pai e mãe e filhos, mas primos, e é um abalo, eles são

excluídos na família, principalmente pelos mais velhos. São família, sangue, acho errado excluir e tal, eles já são excluídos lá fora e ainda na família. Mas eu não ia querer isso para meus filhos, não sei o que eu ia fazer (ALCÂNTARA, 2015, p. 145)

A homofobia também se faz presente na tese de Fernandes (2019), que se ocupou das relações de afeto dentro de dinâmicas teatrais construídas com alunos adolescentes do Ensino Médio. Aconteceram encenações que foram realizadas pelos próprios alunos baseando-se nas realidades vividas por eles e que são comumente compartilhadas por milhares de brasileiros que encontram em seus familiares a primeira fonte de preconceito e desafeto. Assim, as representações homofóbicas foram trabalhadas em cima de figuras familiares do alunado que, ao encenarem, repreendiam ou acolhiam os filhos, a depender da cena e do desfecho que se encaminhava. Durante uma cena de interpretação livre que buscava compreender o contexto da homofobia vivido por um aluno homossexual, surgiram falas como “vira homem, rapaz!”, “eu não te criei pra isso!”, “é esses seus amiguinhos, né, eles ficam te ensinando isso!”, ou ainda, “vai ficar com essa gayzisse aí menino!” (FERNANDES, 2019, p. 166).

Todos os envolvidos - os que atuavam como os pais, quem interpretava o aluno e os que assistiam a cena se sensibilizaram a partir das expressões utilizadas e pela carga de preconceito e hostilização que elas carregavam. Colocar-se na pele do agressor e do agredido fez com que a turma tomasse consciência de como a violência é prejudicial e de como ela pode ser refreada por intermédio de ações e falas. As experiências dos alunos na teatralidade dos afetos permitiu uma profunda reflexão sobre suas colocações no mundo - ora reconhecendo a fusão de alguns dos estereótipos vividos em cena com a vida real, ora buscando mudanças íntimas que contribuam para a paz social. A ação pedagógica de experimentação da vida e do sofrimento do colega homossexual foi eficaz e contundente, refreando ímpetos que muitas vezes de maneira irracional contribuem para o processo que Cardia (2012) e Silva (2013) entendem por Cultura da violência – quando se naturaliza atos agressivos - sejam esclarecidos ou subentendidos.

A esse respeito, o processo de naturalização da violência aparece na pesquisa de Mongiovi (2018), cujo objetivo foi identificar a representação da homofobia no ambiente escolar com 36 estudantes do primeiro ano do Ensino Médio com idades entre 14 a 18 anos. Seus participantes admitiram a existência da homofobia na sociedade brasileira e também sua permanência dentro da instituição escolar, ainda que de maneira mais subjetiva e não muito agressiva. Para além da tese de Araújo (2016), as segregações de gênero também se mostram discussões comuns para os adolescentes de Mongiovi (2018) que consentem ser o binarismo homem e mulher um norteador totalitário das condutas de gênero desassociado da realidade e

também produtor de violências como a homofobia. Não há negação do papel feminino e masculino na sociedade, porém eles são formados e contestados pelos alunos nas atividades propostas pela pesquisadora.

Outro ponto de coalisão com as pesquisas anteriormente mencionadas é a violência homofóbica cometida pela família que surge em falas como “O meu irmão ele sempre teve um jeito meio assim, mas ele só tem nove anos, aí o meu pai chegou para ele e disse que se algum dia ele virasse gay, ele pegava o meu irmão, soltava ele no mato e tocava fogo” (MONGIOVI, 2018, p. 88). Atitudes como essa ferem a estrutura psíquica de qualquer ser humano. Ser LGBTQIA+ parece ser ainda um problema para as famílias de muitos dos participantes das pesquisas. A fala violenta e criminosa do pai se assenta no desconhecimento da ordem natural da vida, a sexualidade, que segundo Chauí (1984, p. 15),

[...] não se confunde com um instinto, nem com um objeto (parceiro), nem com um objetivo (união dos órgãos genitais num coito). Ela é polimorfa, polivalente, ultrapassa a necessidade fisiológica e tem a ver com a simbolização do desejo. Não se reduz aos órgãos genitais (ainda que estes possam ser privilegiados na sexualidade adulta), porque qualquer região do corpo é suscetível de prazer sexual, desde que tenha sido investida de erotismo na vida de alguém, e porque a satisfação sexual pode ser alcançada sem a união genital.

Poderia ser diminuta a violência desse pai se soubesse tais informações - razão que nos faz reforçar a inclusão cotidiana da família nos debates sobre sexualidade dentro da escola. No entanto, para além da última fala, existem outras otimistas proferidas pelos alunos ouvidos por Mongiovi (2018, pg. 88) que abrem espaço a um futuro promissor e de justa igualdade, como “é o preconceito, é piadinha que escuta, é agressões. Agressão é muita. Tanto física, quanto verbal” ou ao se referir à forma de tratamento a mulheres que vivem com mulheres, “mas eu prefiro lésbica, sério mesmo, porque sapatão eu acho muito agressivo. É como um xingamento”. Os estudantes ainda reconhecem o ambiente social cujos padrões binários de homem e mulher reforçam as desigualdades e vulnerabilizam grupos específicos, como pessoas LGBTQIA+. Logo, essas últimas falas nos permite reconhecer um olhar benéfico dos jovens sobre a diversidade sexual e de mudanças para uma vida social mais digna e pacífica.

Nessa direção, Silva (2016) identificou em sua tese a importância de serem trabalhadas questões sobre diversidade sexual no ambiente pedagógico. Conforme o pesquisador, a via do diálogo oferece espaços de acolhimento e esclarecimentos e no embate de ideias e discussões muitas prevenções contra a homofobia podem surgir, talvez o que teria prevenido a violência cometida pela fala do pai homofóbico identificado por Mongiovi (2018). Discutir temas e realidades contemporâneas dentro da escola é não se furtar às mudanças sociais e

correlacioná-las ao que se vive para além dos intramuros. Este pensamento vai ao encontro de Dinis (2011) quando entende que omitir a pauta das transformações sociais dentro da escola é também sinal de violência – ainda que não se fira a carne, amarram-se as mentalidades. Assim, Silva (2016, p. 19) propõe uma prática discursiva anti-homofóbica, que segundo ele

[...] é aquela que não apresenta a heteronormatividade como única possibilidade de identidade sexual ou de gênero. É aquela que pontua, diante de uma agressão (verbal, física ou simbólica), motivada por uma diferença sexual, o fato de que todas as pessoas precisam ter efetivado o seu direito à livre orientação sexual e à efetivação do direito à educação.

Silva (2016) trabalhou com um montante de 80 (oitenta) alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e identificou que atitudes pedagógicas que estimulam a alteridade entre eles são imprescindíveis para a erradicação da homofobia. É comum no EJA a diversidade etária dentro das salas e, conforme apresenta o pesquisador, as questões religiosas são temáticas importantes trazidas à baila no dia a dia dos estudantes. Para algumas religiões, a depender dos graus de conservadorismo que as regem, a abordagem da sexualidade para além da concepção matrimonial não é bem vinda. Porém, o que se compreendeu foi que os alunos mais velhos tinham uma tendência maior em compreender e dialogar com o diferente e com a homossexualidade. No entanto, a pesquisa carece de informação quantitativa acerca do trabalho de campo com os alunos participantes e, por consequência, nos faltam informações profundas e complexas que digam quantos sofreram resistência à temática da homofobia e quantos não. O que se coloca em pauta ao longo de toda pesquisa são os esforços pedagógicos e a importância de diálogo sobre a sexualidade e as violências dela decorrentes no seio escolar.

Em outra tese, a de Souza (2019), encontramos uma pesquisa fundamentada na Teoria do domínio social, que compreende diferentes domínios – moral, convencional e pessoal – respeitando que tais domínios são atravessados por dimensões cognitivas, sociais e afetivas em histórias de vidas e de experiências individuais. Participaram 643 (seiscentos e quarenta e três) sujeitos, 44% do sexo masculino e 56% do sexo feminino localizados nas cidades de Petrolina (PE) e São Paulo (SP). A maioria dos participantes (72%) disse possuir uma religião, sendo católicos (37%) seguidos de evangélicos (29%). Nesse sentido nos falta informações precisas acerca dos 28% restantes de adolescentes participantes para saber se seriam ateus ou se apenas não identificaram suas religiosidades. O objetivo principal da pesquisa foi compreender como se dá a exclusão de pessoas homossexuais na sociedade brasileira pela voz dos alunos participantes.

A partir da análise dos dados relacionando tipos de julgamentos de adolescentes sobre

a exclusão homofóbica, Souza (2019) identificou que meninas discordam mais sobre a exclusão dessas pessoas que meninos. Estes, por sua vez, concordam em maior grau que aquelas sobre a exclusão. Apesar de não identificada a quantificação de diferença entre esses graus, nas análises etárias identificamos que adolescentes na faixa etária de 12 anos concordam mais com a exclusão de um homossexual do que aqueles em idades mais avançadas, como os entre 13 e 17 anos. Identifica-se a partir da dimensão afetiva, cognitiva e social que a maioria dos estudantes compreende a homossexualidade como errada em 47%, como certa em 34% e como nem certa e nem errada em 19%. A constituição heteronormativa da família, os ensinamentos bíblicos e os pressupostos da criação do homem e da mulher estão entre os julgamentos que fazem da homossexualidade algo errado em 47%; seguidos dos valores pautados na biologia sobretudo nas diferenças anatômicas entre homens e mulheres e a reprodução em 20%; e, por fim, nas convenções sociais que organizam-se nas relações heteronormativas familiares e sociais, sem aspectos religiosos, em 11%.

A autora construiu oito categorias de análise que transcreveremos a seguir para que o leitor possa compreender a complexidade do que dizem alunos adolescentes que admitem ser a homossexualidade errada. A primeira categoria (47%) foi *Convenção religiosa*, que se baseia nos ditames bíblicos da criação humana – os alunos associaram frases como “se fosse para ter homossexualismo Deus teria feito dois adões e duas evas”. A segunda categoria (20%) intitula-se *Contra a ordem natural* e entende a homossexualidade como adversa à biologia e à procriação. Nesta categoria não são incluídas as relações de ordem religiosas – os alunos disseram “porque estamos aqui para construir família, já pensou se fossem todos gay ou lésbica? Não iria existir mais humanidade”. A terceira, *Convenção social* (11%), justificada pelas normas sociais, também sem conter fundamentos religiosos, estrutura-se em falas como “porque isso é uma coisa que não é aprovada pela sociedade”. Na quarta categoria, *Escolha pessoal* (5%), a sexualidade é entendida como uma escolha pessoal e os alunos admitem que “se a pessoa quer ser homossexual, deixa ela ser”. A quinta categoria, *Estereótipo/afeto negativo* (4%), identifica como os alunos ressaltam características negativas tais como “não gosto de gays” e/ou “eles ficam com viadez”. A sexta, *Ambivalência* (3%) traduz sentimentos dúbios na mesma frase, a exemplo “nada contra. Eu só não acho certo nem aprovo”. A penúltima, *Não sabe/não explica* (3%), não soube justificar a razão de acreditarem ser a homossexualidade errada a partir de respostas como “porque é errado” e “porque sim”. A última categoria não obteve respostas e foi intitulada como *Respostas em branco*. (SOUZA, 2019, p. 132)

Vale ressaltar que as respostas dos alunos beiram um grau de homofobia que se assemelha aos mitos estudados por Farias e Maia (2009). São identificadas falas com um

potencial violento por não gostarem da homossexualidade, por não a aprovarem ou por acreditarem, em maioria, que ela não foi concebida por ordens divinas. Pode-se inferir assim que a estigmatização da homossexualidade está presente na escola e se faz por crenças, desconhecimento e aversão ao que lhes parece oposto e contrário ao que seria correto, comum e/ou admitido pelo divino: a heterossexualidade. Apesar da autora não trazer a repercussão desses preconceitos no dia a dia escolar, eles atingem profundamente quem está vulnerável e na contramão da ordem. Tal como afirma Junqueira (2009, p. 17) o posicionamento homofóbico persiste dentro da escola em formas de

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT's. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma “Pedagogia do Insulto” constituídas de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica.

No entanto, apesar dos desgostos, Souza (2019, p. 133) apresenta uma outra face de suas análises sobre a violência homofóbica. As variáveis dessa vez são identificadas pelos alunos adolescentes que acreditam ser a homossexualidade como certa. Assim, outras oito categorias apresentam-se a seguir: a primeira, *Escolha pessoal* (57%), traduz a homossexualidade como uma escolha de foro individual, e exemplifica-se na fala “porque eles quem decidem o que faz, se eles querem ser gay ou outra coisa, é o corpo deles”. A segunda intitulada *Direito a ser feliz e amar* (21%) expressa que o mais importante é a vivência do amor e a felicidade a partir de falas como “acho que as pessoas têm o total direito de amar quem quiser, mesmo que o seu parceiro tenha o mesmo sexo que ela”. A terceira, *Igualdade dos tipos de relacionamento* (5%), equaliza as relações a partir de expressões como “porque não há motivos para ser considerada errada, é apenas uma opção sexual como todas as outras”. A quarta, *Escolha pessoal e respeito* (5%), admite a necessidade do respeito das escolhas, como se identifica em “pois cada um tem o seu gosto e temos que respeitar”. Na quinta, *Determinação inata* (4%), compreende-se a homossexualidade como um fator inato, sem chance de escolhas e a fala como “porque cada um já nasce com sua orientação sexual, seja ela qual for, somos todos humanos” afirma esse posicionamento. A sexta, *Princípio moral* (3%), aponta a relação de igualdade entre todos os seres humanos e/ou respeito ao próximo, tal como se evidencia em “eu respeito e não tenho nada contra uma pessoa ser gay ou lésbica” ou “somos todos iguais, não deveria haver preocupação”. A penúltima categoria, *Convencção com respeito* (3%), salienta um componente de convencionalidade à necessidade

de respeito e aceitação, como se observa em “eu aceito e respeito, mas acho que Deus criou o homem e a mulher”. For fim, indecisões ou ausências de explicações foram identificadas na última categoria *Não sabe/Não explica* por respostas como “porque sim” ou “não sei explicar com palavras”.

A leitura dessas passagens da tese de Souza (2019) nos permite reconhecer as tensões em como a homofobia transita na área educacional. Em momentos falas duras de cunho discriminatório aparecem fundamentadas em preconceitos sociais e estigmatizações antigas sobre a sociedade LGBTQIA+; em outros, a homofobia se apresenta mais velada, porém ainda com um forte viés religioso e, por vezes, a homofobia é recriminada pelos alunos.

Nesse contexto, Medeiros (2017) trabalhou em sua tese concepções de sexualidade a partir de imagens publicadas na rede social *Facebook*. Em uma dinâmica em grupo com os participantes, alunos matriculados no ensino médio, em determinado momento apresentou-se a imagem de um casal de homens homossexuais se beijando. Os alunos forneceram diferentes posicionamentos nas discussões que ora versavam para um estranhamento à imagem, ora para uma tendência à naturalização. Quando interpelados pelo pesquisador sobre o que viam na cena do beijo falas parecidas com as dos participantes de Souza (2019) em situações de convenções com respeito, surgem, como por exemplo, “você não precisa aceitar, porque, na verdade, eles não pediram para nascer gay” (MEDEIROS, 2017, p. 174).

Os participantes de Medeiros (2017) repercutem muitas associações à religiosidade que carregam aspectos negativos, como quando um aluno questionado se a imagem contendo o beijo gay gerava desconforto à ela

Depende muito do caso; vamos supor que uma pessoa esteja andando na rua e vê um casal de homossexuais e um casal de héteros se beijando. É claro que a pessoa vai se incomodar muito mais com os dois homens se beijando. O ato dos dois está errado, mas as pessoas vão ligar mais para o casal de homossexuais até porque o certo é homem com mulher. Eu também acho. **Deus criou Adão e Eva e não Adão e Adão ou Eva e Eva.** (grifo nosso) Você não tem que aceitar, mas sim respeitar. Você não pode sair agredindo, insultando uma pessoa, você não pode julgá-la por **opção sexual** (grifo nosso) porque elas são pessoas normais como nós. (MEDEIROS, 2017, p. 175)

A partir dessa fala podemos inferir que a vigilância social contra as atitudes sexuais e afetivas de pessoas homossexuais chegou dentro da escola e se mantêm por força também das novas gerações. O pesquisador afirma que o desconforto do participante foi consentido pela maioria dos outros estudantes o que de fato evidencia um estranhamento social face à homoafetividade. Um beijo homoafetivo em público pode incomodar e gerar desconfortos

que, por sua vez, podem gerar situações discriminatórias e de violência homofóbicas. Em realidade, basta uma imagem para que se estabeleça o desconforto, a discriminação e, logo, a homofobia.

Medeiros (2017, p. 174/175) apresenta mais frases proferidas pelos estudantes que reforçam o desconforto social acerca do beijo *gay*, como “nós não temos que julgá-los, até porque se eles vão para o inferno ou não, quem vai decidir isso é Deus”, também na fala “no meu mundo, o certo é um homem e uma mulher se beijando, entretanto, não posso julgar a opção deles. Mas, não é legal eles ficarem se agarrando em público e não estou sendo hipócrita; o normal é um homem e uma mulher, é só minha opinião” ou ainda “na minha opinião, não acho certo dois homens se beijarem porque a natureza é ser um homem e uma mulher. Mas não julgo ‘você está errado e você está certa’”. Mais uma vez, essas falas são compatíveis com aquelas apresentadas por Souza (2019) e podem ser associadas aos mitos apresentados ainda por Farias e Maia (2009).

Porém, Medeiros (2017, p. 173/174) apresenta que existem resistências do discurso homofóbico de seus participantes em falas contrárias a essas, como “você não é obrigado a aceitar, mas você tem que respeitar. Ah, eu não gosto, mas você não pode oprimir a pessoa, fazer com que ela se sinta mal” ou mesmo “existe liberdade de expressão, ‘direito de ir e vir’, só que antigamente não existia. É que a sociedade evoluiu muito de uns tempos pra cá”. Os estudantes apresentam domínio da temática quando abordam a problematização dos estereótipos de gênero e dos papéis sexuais quando apresentam argumentos como “Mas, o normal é ver um casal hétero se beijando e não um casal homossexual e o fato de ver um homem e uma mulher se beijando faz com que a sociedade entenda que isso é o certo e não dois homens se beijando”. As discussões ocorridas com os alunos apontam o que transita na mentalidade social acerca das homoafetividade. Nesse sentido, Louro (2008, p. 30) afirma que

A homossexualidade, discursivamente produzida, transforma-se em questão social relevante. A disputa centra-se fundamentalmente em seu significado moral. Enquanto alguns assinalam o caráter desviante, a anormalidade ou a inferioridade do homossexual, outros proclamam sua normalidade e naturalidade – mas todos parecem estar de acordo de que se trata de um “tipo” humano distintivo.

Por fim, autores como Silva (2016); Fernandes (2019) e Mongiovi (2018) ofereceram vozes que identificam as relações homofóbicas e fornecem importantes empirias sobre a temática estudada dentro das escolas. No entanto, sentimos falta, nessas teses, de dados socioeconômicos ou mesmo etários e de seriação para que identificássemos o cenário social dos estudantes, informações que ampliariam os horizontes de análise sobre o fenômeno.

Contudo, sobram informações que são antigas verdades para os estudos em homofobia: as famílias oferecem resistência na assunção dos filhos homossexuais (ALCÂNTARA, 2015; SOUZA 2019; MONGIOVI, 2018; ARAÚJO 2016); os estudantes apresentam falas homofóbicas e machistas e contribuem para a manutenção dessas violências dentro do ambiente escolar (ALCÂNTARA, 2015; MEDEIROS, 2017; ARAÚJO, 2016; MONGIOVI, 2018; FERNANDES, 2019; SOUZA, 2019); as segregações de gênero se estendem da sociedade para dentro da escola e ajudam a construir/desconstruir as representações e espaços existentes de interação entre jovens e crianças (ARAÚJO, 2016; MONGIOVI, 2018); sensibilizar a dor do outro em dinâmicas teatrais ou de outras naturezas artísticas pode ser uma ferramenta pedagógica eficaz (FERNANDES, 2017; ARAÚJO, 2016); a necessidade de formação continuada em estudos de sexualidade para formar docentes cada vez mais conscientes das relações de gênero, da sexualidade e das violências que delas decorrem faz-se urgente e estruturante para a educação nacional (SILVA, 2016; FERNANDES, 2019).

2.1.2 A empiria em teses realizadas com docentes

Toledo (2018) traz uma face interessante da violência homofóbica dentro da escola. O autor aborda o caminho distinto do que se investiga nesta tese, ele aborda a violência cometida dentro do núcleo escolar contra professores homossexuais. Em sua pesquisa, realizada com cinco docentes da rede básica, foram relatadas situações de angústia e sofrimento em detrimento da orientação sexual dos professores participantes. Ao tecer a realidade dos docentes na dinâmica escolar as falas obtidas pelo pesquisador são unânimes: abordar a sexualidade dentro da sala de aula com os discentes faz-se ainda um grande problema e, tal fato, agrava-se caso a sexualidade remetida é a daquele que leciona. Aponta-se que o clima de trabalho no espaço escolar é pouco saudável, o que pode ser evidenciado na violência vivida por um dos participantes: “na escola foi onde sofri mais homofobia. Se alguém é contra, você tenta convencer, se você não conseguir convencer, não trabalha” (TOLEDO, 2018, pg. 87). Essa fala traduz a incapacidade e o sofrimento de um ser humano que busca convencer outrem sobre aquilo que se é vislumbrando aceitação para cumprir seu dever laboral em um ambiente com menos hostilidade.

A partir das experiências levantadas por Toledo (2018) identifica-se a realidade de uma escola que imprime religiosidade e conservadorismo. Um de seus participantes ouviu a seguinte frase: “você não vai mais dar aula aqui, você vai embora! Você tem uma vida errada, você é contra as leis de Jesus Cristo!” (TOLEDO, 2018, p. 87). Discursos como esse têm sido muito frequentes no cotidiano da população LGBTQIA+, pois a retórica conservadora religiosa e de extrema direita cresceu rapidamente em diversos espaços sociais e políticos brasileiros (SOUZA JÚNIOR; MENDES, 2021; KALIL, 2020). O conservadorismo religioso refuta o prazer sexual quando não única e exclusivamente associado à procriação, por tal razão, ademais as leituras raivosas de trechos de livros bíblicos, as práticas que não contemplam a formação da família tradicional, composta pela tríplice formação – pais, mãe e filhos/as - não estão sob atenção divina e padecem ao julgamento de fiéis e conservadores.

Nesta direção corpos e famílias dissidentes sofrem ataques constantes – o que está em jogo é a travessia da normalidade para o errado, o pecaminoso, que implica em frases de referências a alunos de maneira taxativa e preconceituosa, como “Aquele gordinha, aquele que é bandido, aquela que é puta, aquele que é gay” (TOLEDO, 2018, p. 91). Todavia, fruto de uma longa luta contra a discriminação e a violência, a resistência permanece clara e contundente na voz dos professores vitimizados: “Eu vou ter que enfrentar a escola inteira para fazer isso? Ok, vamos fazer, estamos aqui para isso. Eu troquei o medo pelo orgulho!”,

diz um docente sobre sua prática professoral (IDEM, 2018, p. 92) e outro que esclarece “[...] não vou ficar arranjando briga e nem me indispor a todo momento, mas tem coisas que não tem como deixar de passar e aí se precisar brigar nesses momentos, não tenho problema com isso” (IDEM, 2018, p. 125).

Parece-nos, a partir dos relatos acima, que a escola não tem sido tão acolhedora e amistosa para lidar com as diferentes expressões sexuais daqueles que a constroem, os professores. Nota-se na pesquisa de Toledo (2018) uma resistência diária de vidas que para além de outros espaços sofrem por serem quem são e por aceitação dentro do ambiente de trabalho. Tal razão já seria preocupante pela ramificação extensa de problemas emocionais gerados a partir do convívio com violências simbólicas cotidianas (BOURDIEU, 2010), porém agrava-se devido às condições de violência se constituírem no domínio escolar, que não deveria abrigá-las e tampouco mantê-las.

Professores como esses, que resistem e que tem falas positivas, destoam dos que foram analisados também por Araújo (2016). Ainda que a pesquisadora tenha trabalhado majoritariamente com alunos e outros profissionais da educação, alguns docentes que participaram de sua pesquisa demonstraram notória preocupação e estranhamento em lidar com a homossexualidade. Quando estimulados em um dos vídeos trabalhados durante a pesquisa e que mostrava cenas de afetos entre pessoas do mesmo sexo, docentes afirmaram que “o aluno ainda não está preparado para lidar com essa opção sexual” ou resistiram o repasse de imagens homoeróticas “porque a demonstração de afetividade entre pessoas do mesmo sexo causa impacto, estranhamento, vergonha, rejeição, preconceito” (ARAÚJO, 2016, p. 138/139). O que se esclarece nessas falas é uma visão turva da sexualidade humana. São docentes que reconhecem a sexualidade como uma opção - como se pudéssemos nos relacionar com o desejo primitivo sexual e/ou afetivo de maneira a barrar um em detrimento do outro e acessá-los conscientemente quando bem quiséssemos. Nas falas também se entende a afetividade homossexual como uma ameaça impactante que deveria ser poupada aos alunos para que não causem sentimentos negativos.

Silva (2016) foi um dos pesquisadores que também trabalhou com discentes e docentes, ainda que em grau muito menor com os últimos, dois unicamente. Podemos apreender de sua tese a realidade dos estereótipos de gênero que são marcados em nossa sociedade com muita violência. Nesse sentido, uma professora participante cisgênero revelou uma situação de transfobia em uma cena cotidiana, quando estava arrumada em um ônibus voltando para casa e foi confundida com uma mulher travesti. Quando se preparava para descer da locomoção, a professora foi parada por jovens que estavam no fundo do ônibus e a agrediram verbalmente, dizendo também para que ela virasse homem.

A docente que passou por essa situação, utiliza dessa experiência como orientação, instigação e reflexão aos seus alunos sobre a transfobia. A violência sofrida por ela evidencia o quanto as marcações de gêneros são extremamente taxativas e excludentes com grupos sociais já muito segregados da sociedade, como no caso das mulheres travestis. Esses marcadores sociais das sexualidades e do gênero são compreendidos por Rios (2009, p. 62) como “um sistema em que a heterossexualidade é institucionalizada como norma social, política, econômica e jurídica” e, portanto, compõe o que podemos interpelar como uma estrutura de normalidade a não ser desviada.

Nesta conseguinte, Oliveira (2017) realizou uma pesquisa de doutoramento estruturada exatamente em corpos “desviados” de professores homossexuais, negros e afeminados que trabalham em escolas públicas na cidade do Paraná e Rio de Janeiro. A autora efetiva uma profunda intersecção entre as violências homofóbicas como oriundas e assentadas nas violências raciais. Ela afirma que

[...] A homofobia é acionada como um elemento fundamental na constituição da negritude, assim como o racismo é peça-chave na construção de uma homossexualidade padrão, que procura negar a possibilidade de existências que escapam à normatização e normalização dos corpos. A operação do dispositivo de sexualidade e de racialidade é acionada por muitos sujeitos e por muitos grupos de sujeitos que estão na mira desses mesmos dispositivos, fazendo o trabalho sujo imposto pelo racismo e pela homofobia. (OLIVEIRA, 2017, p. 172)

A intersecção proposta pela autora é congruente à violência que assola vidas negras, homo e trans. Os dados expostos na seção 1, Introdução, desta tese reforça o número elevado de violência e assassinatos de pessoas periféricas e negras. Corpos dissidentes também, como os amputados, desfigurados, pessoas com anomalias físicas congênitas ou adquiridas e/ou pessoas com deficiência (PCDs), encontram a mesma violência experienciada pelas pessoas da comunidade LGBTQIA+ ou ainda com o agravo dessas violências em virtude de sua existência corpórea e estética ser assemelhada ao horror, à piedade, à infantilidade ou vitimismo (SANTOS ET AL, 2022). Reconhecer a permanência e a estadia desses corpos no convívio social ultrapassa a grandeza da importância de discussão sobre pluralidade e eleva-se ao primordial para a emancipação dos Direitos Humanos.

Para além, Oliveira (2017) apresenta que seus participantes, professores homossexuais negros, reconhecem uma trajetória linear de vivências homofóbicas no domínio escolar. Essas vivências não se detêm no cotidiano de seus trabalhos, elas ainda permanecem na memória de quando eram estudantes.

Lembro-me de muita coisa por conta da minha orientação sexual. Eu lembro que eu ficava numa creche até os 7 anos. Lá era diferente. Era uma cidade pequena, do interior. Tem cerca de três mil habitantes. Hã... E tinha até apelidos das tias da creche. Às escondidas, né? Elas eram muito maldosas. Elas já percebiam aquela coisa da sexualidade que pra elas era totalmente diferente. E como elas não sabiam como lidar, me davam apelidos. Então elas lidavam com apelidos. [...] O mais cruel era ‘CREUZINHA BABALU’. Creuzinha com ‘r’ mesmo. Elas falavam às escondidas e achavam que eu não ouvia. Mas eu sempre fui uma criança muito perspicaz! (OLIVEIRA, 2017, p. 113).

As professoras às quais o participante se refere se utilizaram de um mecanismo homofóbico e, sobretudo, machista. Associar pessoas homossexuais à feminilidade é um recurso de fragilidade na compreensão da potência do que é ser mulher e do que é ser feminina. A subalternidade das mulheres é histórica e continua sendo potente em discursos que partem não somente de homens, como também de mulheres. Há uma implicação frágil em apelidar um aluno, uma criança, de maneira a ridicularizá-lo/a no feminino: seria o feminino vergonhoso? Seria o feminino impotente por causar vontade de adaptação em um corpo masculino? Não temos as respostas por parte dessas docentes que ofenderam o participante, porém ele demonstra a sagacidade de compreensão no cenário da zombaria delas, que se tornou o alicerce necessário para sua autodefesa enquanto ser criança e enquanto ser adulto. Outro contribuinte na pesquisa da autora supracitada, ao falar sobre sua sexualidade e identidade durante a infância, direciona que as expressões taxativas são atribuídas por outras pessoas muito precocemente mais cedo do que o sujeito tem para se compreender.

As pessoas me reconheciam por algo que eu não sabia o que era. Na quarta série uma escola pequenininha ninguém falava nada. Quando eu fui para a quinta série, hoje o sexto ano, nossa! Foi horrível porque as crianças não são gentis, os adolescentes não são gentis. Não todas e todas, mas algumas pessoas são cruéis. Então me demarcavam com algo que eu ainda não tinha condições de saber o que era ainda. Eu não conhecia o que era viado ainda, eu não conhecia o que era gay... (OLIVEIRA, 2017, p. 119)

A tese da autora rebate fortemente a taxação das identidades homossexuais para além do recorte de classes onde o homossexual é bem quisto e compreendido, aceitável; e o veado, a bicha e o preto são repulsivos e indignos. A construção da narrativa dos sujeitos de Oliveira (2017) chuta os limites hierárquicos e higienistas para existirem e, sobretudo, para resistirem no orgulho da pele escura e da afeminação.

Cicco (2017), a partir de entrevistas com o corpo gestor e de professores de uma escola pública de Ensino Fundamental II na cidade do Rio de Janeiro, apreendeu uma realidade

diferente daquela apresentada por Oliveira (2017). Em seu contexto, a direção e a coordenação pedagógica se mostraram mais preparadas para o trato com a diversidade sexual e com as questões de homossexualidade que aparecem no cotidiano da instituição. As falas dos docentes não aparecem carregadas de preconceito e evidenciam que situações preconceituosas devem ser combatidas.

O homossexual que se apresenta como tal, é acolhido pela Escola na sua real condição. E aquele, que ainda não está totalmente pronto na questão de se assumir quanto à sua orientação, e que os outros por sua vez têm um julgo leviano em cima daquilo ali, por questões meramente de interpretação pessoal, a Escola interfere fazendo valer a integridade moral e social daquele indivíduo sem deixar que ele seja vítima do bullying ou outra ação negativa. (CICCO, 2017, p. 123, grifo da autora)

O excerto acima foi retirado da fala de um participante da pesquisa e sua compreensão sobre escola é emancipador. Ademais ao reconhecimento da unidade escolar como um local de uma educação protocolar e regimental, ela interfere com acolhimento e reflexão sobre atitudes negativas e violentas. Dessa maneira, os docentes participantes assumem a existência da homofobia na escola por parte de poucos funcionários e também alunos, porém eles explicitam que inviabilizam as condutas homofóbicas causando constrangimento às pessoas que se utilizam delas e, neste sentido, criam um ambiente de tranquilidade para conversar e discutir questões relacionadas à diversidade sexual. Existe também a preocupação dos professores entrevistados por Cicco (2017) de serem justos com as informações que serão oferecidas aos discentes, afinal é a “escola que tem a competência de dar informação correta porque a informação que a Escola passa tem que ser uma informação desprovida de preconceito” (CICCO, 2017, p. 124).

Irineu (2018), por sua vez, realizou uma pesquisa entre Brasil e Portugal que buscou reconhecer a mediação de gênero em cursos de formação superior em saúde em ambos os países. Na contramão do autor anteriormente citado, Irineu (2018) encontrou o distanciamento de docentes em diversos cursos da área da saúde sobre temáticas como sexualidade e gênero. Posto que em sua tese o pesquisador trabalhou com docentes que não formam professores, há porém de se refletir sobre o processo de formação de todos os profissionais que lidam em sua prática diária com seres humanos diversos e complexos e que, assim, merecem respeito e dignidade de tratamento e acolhimento em suas especificidades. Nesse sentido, nas falas de docentes portuguesas e brasileiras, como as seguintes, Irineu (2018, p. 128/136) nos leva à compreensão de como professores universitários da área da saúde se familiarizam, ou não, com essas temáticas

Não tenho familiaridade. Assim de contato com paciente, não. Conheço porque tenho colegas que são gays. Na minha família mesmo, eu tenho muitos homossexuais que são casados há muitos anos. Então, é um assunto que me interessa. [...] eu acho muito difícil entender porque são muitas nomenclaturas. Cada um tem um jeito diferente. Cada um se enxerga de um jeito, como homem ou como mulher.

Já ouvi falar. O assunto tá muito em discussão, né. Através das novelas. Não conheço ninguém nessa condição que eu lembre agora. Talvez já ouvi falar. Não perto de mim. Não, não conheço.

O gênero e outras coisas, eu acho que ainda não é uma coisa premente na sociedade porque nós temos poucas situações. Aceita-se, já se começa a aceitar que exista a homossexualidade. Isso começa a ser aceitável. Já não se lida tão bem com a transexualidade, por exemplo.

A ausência de informações e a baixa proximidade com a temática da sexualidade e do gênero afetam a formação de profissionais que irão tratar, curar e cuidar de pessoas em inúmeros contextos. Os clientes e/ou pacientes são pessoas que se apresentam com e em diversas expressões sexuais e de gênero, tais como os discentes nas escolas. A falha na formação desses profissionais da saúde aponta para o ocultamento das temáticas em questão nos currículos de formação dos profissionais da área de biológicas, especificamente nesse caso. Este fato implicará em um atendimento clínico escasso de recursos e de conhecimento sobre a trajetória do paciente e sobre como amenizar danos e violências na condução clínica.

Tal como na pesquisa de Irineu (2018), as temáticas da diversidade sexual e de gênero foram levantada por Noro (2019), cuja tese foi estruturada em formas de artigos publicados em revistas nacionais. Noro (2019) analisou 18 professores que atuavam na disciplina de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul e que haviam tido contato com essas temáticas em cursos de extensão. Os participantes tinham uma experiência prática da docência em diferentes períodos: 71,14% com mais de 11 anos, 14,2% entre seis e 10 anos e 14,2% de um a cinco. Trata-se, em maioria, de profissionais que têm experiência com a sala de aula e adquiriram ao longo dos anos o que Silva (2011) aponta como *Habitus Professoral*. Em relação à faixa etária a maioria deles, 71,4%, estava em faixa etária entre os 30 e 49 anos, 11,4% entre 20 e 29 anos e 17,2% com mais de 50 anos de idade.

A autora, utilizando questionários como ferramenta de coleta dos dados, identificou a proximidade das temáticas da diversidade sexual e de gênero com os docentes. Mediante suas análises, têm-se que a grande maioria, 83%, afirmou nunca ter participado de algum curso de

extensão cuja abordagem estivesse conectada à diversidade sexual e de gênero e a minoria sim, 17%. Quando os participantes foram questionados sobre a heteronormatividade, vinculada aos estudos de gênero e da neurociência, impactar a prática docente em sala de aula 36% concordam, 7% não e 57% não apresentaram opinião. A autora identifica que, em sua concepção, 57% dos participantes erraram o conceito do que é a heteronormatividade e 43% afirmaram não saber o significado do termo. Vale ressaltar que se concebe, nesse sentido, que a heteronormatividade

É reforçada por aqueles que propõem proteção ao conceito peculiar de família, confronta a importância e a relevância da inserção dos estudos de diversidade sexual e de gênero como política pública de combate ao bullying homofóbico e a consequente evasão escolar. (NORO, 2019, p. 46)

Para além, Noro (2019) avaliou que 7% dos respondentes não acreditam que o preconceito e a violência de gênero são causas da evasão escolar do bullying e da discriminação na escola, ao passo que 93% acreditam. A respeito das temáticas como identidade de gênero e orientação sexual serem debatidas na escola enquanto amenizantes da evasão, bullying, violência e discriminação dentro da escola, 7% acreditam que não, 7% não têm opinião formada e 86% responderam que sim. Noro (2019, p. 50), sem analisar profundamente, expõe algumas falas de seus participantes que concordaram com a alternativa de que sim, o conhecimento acerca das sexualidades e gêneros é relevante para a diminuição das violências, como “concordo, pois quando o professor tem conhecimento, pode contribuir de forma clara, podendo fazer intervenções, mediar situações (de como agir com segurança)” ou flexionando a necessidade de acolhimento como “ouvir, orientar e levar o caso a quem possa ajudar”. As falas apresentadas pela autora são dos participantes que tenderam positivamente, o que nos evidencia uma omissão importante daqueles que se opuseram. Assim, a falta de dados suficientes traz lacunas sobre os mecanismos de resistência cujos docentes não estão de acordo com as temáticas de sexualidade e gênero dentro da escola.

Em sequência à análise das pesquisas que compõem a revisão bibliográfica desta tese, Dantas (2018) trabalhou com um montante de sete profissionais da área da educação e 46 da área da saúde - ambos majoritariamente do sexo feminino. Em oficinas com os participantes, a pesquisadora apresentou figuras ilustrativas provocadoras de discussões acerca da sexualidade, gênero e violências. As oficinas foram compostas por grupos contendo profissionais de ambas as áreas e por tal razão há um limitante de interpretação sobre quais seriam as vozes unicamente de docentes. Porém, por se fazerem expressivas e tocarem em temas afins ao que aqui se estuda, transpomos somente àquelas que versaram sobre a

educação e que, bem provavelmente, obtiveram maior dedicação por parte dos participantes da área educacional.

Neste conseqüente, Dantas (2018, p. 135/136) apresenta uma imagem com a seguinte frase “Por um SUS sem preconceito. Viva a visibilidade trans!”¹². Funcionários da educação demonstraram conhecimento acerca dos gêneros que ultrapassa a genitalização do corpo e os concebem como uma construção social: “Sensação de respeito. De reconhecer a pessoa como ela é, não pelo órgão genital”. Em outra charge¹³, flexionada à violência de gênero, uma mulher está diante de uma fonte dos desejos e pede para que ela não precise mais realizar as tarefas domésticas cotidianas como cozinhar, passar roupas e também aumentar seus rendimentos financeiros. O desfecho da charge acontece quando ela joga a moeda na fonte e seu pedido se realiza transformando-a em uma figura masculina, um homem. Diante da imagem uma professora participante relatou indignação e também conhecimento acerca das diferenças colocadas entre mulheres e homens na sociedade brasileira.

Essa imagem mostra a cultura machista, ainda nos dias de hoje. Essa tirinha foi escolhida por mim porque acho um absurdo a desigualdade salarial por sermos mulheres e a sobrecarga sofrida pelas mesmas, pois a criação ainda nos dias de hoje faz com que as meninas cresçam achando que tem que dar conta dos serviços domésticos e os meninos não. E o pior é que ainda é algo muito perpetuado e que ainda vai levar tempo para mudar. (DANTAS, 2018, p. 147/148)

A fala da professora vai ao encontro do que discutimos na seção introdutória desta tese e evidencia o conhecimento de uma mulher cuja subjetiva opinião consolida o que Bueno *et al* (2021), FBSP (2021) e Cerqueira *et al.* (2021) confirmaram em produção de nível científico. Ainda a esse respeito, atitudes que denunciam o machismo são evidenciadas por uma docente que ao analisar uma charge¹⁴ cujo conselho pejorativo de um pai à sua filha é que ela não deva se utilizar da sua sexualidade como se fosse uma fechadura, alusão à vagina, cujas várias “chaves-mestras”, alusão ao pênis, vão abrir. A docente expõe que “Mais uma vez o machismo em forma de liberdade sexual para os homens e uma visão “virginal” para a mulher. Mulher com liberdade é taxada de termos pejorativos, não “serve para casar”, enfim... [...]” (DANTAS, 2018, p. 151). Acerca da homossexualidade e a homofobia presente na

¹² Replicamos *ipsis litteris* o link que Dantas (2018) colocou como referência fidedigna sobre a afirmação: <http://blog.saude.mg.gov.br/2016/01/>.

¹³ Replicamos *ipsis litteris* o link que Dantas (2018) colocou como referência sobre a charge: <http://www.rebolinho.com.br/2007/05/poo-dos-desejos.html>.

¹⁴ Replicamos *ipsis litteris* o link que Dantas (2018) colocou como referência sobre a charge: <http://danyelaalmeida.blogspot.com.br/2011/07/o-conselho-de-um-sabiopai.html>.

sociedade em geral, não especificamente na escola, os participantes da área educacional demonstraram interesse no cessar deste tipo de violência, porém faltaram argumentos e falas dos profissionais em quantidade sólida para análise mais complexa.

Diferentemente da última pesquisa apresentada que não identificou e não forneceu dados sólidos acerca dos participantes da área da educação, Ribeiro (2019) analisou em sua tese doutoral uma quantidade específica de 17 professoras mulheres com objetivo de identificar discussões acerca de sexualidades dissidentes em seus processos formativos. O pesquisador expõe uma faixa etária ampla das docentes participantes, possuindo a mais nova 22 anos e a mais velha 56 anos de idade. Em relação à religiosidade delas, 13 se assumiram católicas, duas sem religião, uma protestante e uma espírita. Sobre a sexualidade delas, 15 se reconheceram como heterossexuais, uma bissexual e uma homossexual.

A partir da voz de suas participantes o autor afirma a presença da homofobia na escola, à qual ele identifica também por *bullying* homofóbico. Nesta direção, apresentamos os seguintes relatos:

Na escola anterior onde lecionei era uma instituição da rede pública e algumas vezes ouvi alunos fazerem "chacota" ou "brincadeiras" de mal tom com o colega em relação a sua orientação sexual. (RIBEIRO, 2019, p. 53).

Sim. Normalmente piadas inferiorizando "viadinho" ou também situações em ridicularizarem a escolha dos gostos ditos como femininos ou masculinos. (RIBEIRO, 2019, p. 53)

É notória a presença da discriminação dentro da escola dada a leitura dessas falas, porém poucas professoras foram capazes de intervir de maneira didática sobre a questão. Ribeiro (2019) indica que as docentes falam muito brevemente sobre a questão deixando a entender que são questões simplistas e de fácil resolução. Em determinadas expressões das professoras é possível notar certa tonalidade de naturalização da homofobia, como se fosse esperado e não houvesse maneira de evitá-la, como é possível identificar em "O ambiente escolar por aglomerar pessoas terá sempre vivências de discriminação seja por diferentes situações" (RIBEIRO, 2019, p. 55). A evasão retórica e os posicionamentos ultrapassados identificados pelo pesquisador no início de sua pesquisa foram transformados a partir de um trabalho cênico com as participantes que resultou em mudança de pensamento, em uma nova visão de mundo e a elaboração de que a sexualidade humana e seus desmembramentos devem se fazer atos cênicos efetivos no palco verdadeiro da educação escolar.

Em conseguinte, a última tese analisada nesta seção é a de Rios (2019), cuja empiria se consistiu na escuta de professores homossexuais sobre seus históricos de vida e cotidiano de

atuação professoral. O pesquisador teve como participantes seis docentes formados em uma única universidade pública baiana, todos atuantes nas áreas da Biologia, Matemática e Pedagogia. O autor ressalta que há um sentimento comum quanto à pertinência da sexualidade dos docentes contribuintes, o qual é intitulado de “estranheza”. Ainda que cada um deles tenha uma trajetória singular de vida e com experiências individuais, há um sentido alienante acerca de suas sexualidades. Rios (2019) explora que essa estranheza os totaliza pela afeminação em taxações vexatórias culminando, assim, em violência. Em meandros, refere-se à estranheza no sentido de atribuir valorações pejorativas a corpos afeminados quando na fase da infância e antes mesmo do entendimento e/ou assunção da homossexualidade.

Neste sentido, o sentimento de estranheza experimentado pelos participantes ainda em corpos infantis afeminados advém da repulsa à estética e à performance feminina – esse movimento é reconhecido como uma clássica manifestação da homofobia, como afirma Borrillo (2010). Dessarte, os professores trazem à baila memórias marcadas de estigmas e taxações cruéis quando na infância. Suas lembranças são negativas e desconfortáveis, como é possível reconhecer abaixo:

“Qual é o viado que nunca se sentiu estranho? [...] nos classificam como estranhos quando ainda somos crianças”.

“Eu era uma criança *viada*. Eu era aquela criança estereotipada, diferente das outras crianças, então tudo mundo me achava estranho”.

“Ser estranho é uma marca de todo gay. O tempo inteiro somos apontados como estranhos”.

“O corpo gay é uma marca desse estranhamento. Ao corpo gay é imposto um silenciamento velado”.

“[...] se eu fui uma criança *viada*, se tive e tenho um corpo afeminado, com trejeitos e, portanto, estranho, essa é minha história”. (RIOS, 2019, p. 55/168/172)

A estranheza experimentada pelos participantes é fundamental para refletirmos sobre os parâmetros esperados de gênero e sexualidade. O que se espera por uma mulher é que ela tenha atitudes doces, femininas, com determinados gostos musicais e artísticos vinculados às artes clássicas e eruditas; em contraponto aos homens a projeção se calca na masculinidade, na virilidade, na abstenção de profundidade afetiva, na racionalidade, na propensão aos esportes radicais e violentos, nas lutas, em geral. Assim, o constructo do que se espera por determinado gênero é burlado por corpos que experimentam uma fusão do masculino e feminino - o que é o caso do histórico de vida dos participantes de Rios (2019) que

vivenciaram a infância em corpos afeminados cuja expectativa era de que fossem masculinizados. As experiências negativas dos participantes enquanto crianças afeminadas não foram diferentes quando em ambiente escolar, como expõe Rios (2019, p. 62/83/84):

“Na escola me ensinaram a ser hetero, a ser homem hetero, eu tinha que ser hetero na escola o tempo todo por mais que isso fosse torturador para mim, mas eu sabia que não era hetero, então precisei estar negociando o tempo todo”.

“Na escola eu sempre me senti estranho, por mais que eu gostasse desse ambiente escolar, mas era exatamente esse ambiente que me fazia me sentir estranho ao mesmo tempo em que me acolhia. [...] Outra professora leu minha carta me imitava na frente de todos os colegas da sala. Ela fez chacota de minha carta, usou uma voz bem fina, para dizer que eu tinha a voz doce, ou seja, de mulher e ainda desmunhecava e requebrava e os colegas riam e eu sem entender muito porque ela estava fazendo aquilo. Anos depois que a ficha caiu né.”.

Para os professores entrevistados por Rios (2019) a permanência na escola foi transpassada por violência de gênero e homofobia. Estas estiveram presentes em momentos distintos como na infância e na juventude, enquanto estudantes e na vida adulta, enquanto licenciados e em atuação profissional. Assim, a potência dos corpos estranhos e viados dos docentes - lançando mão de uma expressão recorrente e constituinte do título da tese analisada - incomoda dentro do espaço escolar. Quando esse corpo potente e produtor de educação se permite refletir em companhia do alunado acerca das sexualidades, dos gêneros e das violências dele decorrentes, nota-se a vigilância de companheiros de trabalho, como aponta a fala de um participante de Rios (2019, p. 166)

Entendo que a escola é sim lugar para falar sobre sexualidade, gênero e todas essas temáticas consideradas “tabus” em pleno século XXI, não é possível que ainda se tenha o discurso de que esses assuntos não devem ser discutidos na escola. [...] A gente pode até não discutir sobre o assunto, mas é bom que se saiba que temos meninas e meninos sendo violentados todos os dias, seja pelos próprios colegas, seja pelos professores, o que torna a coisa mais séria. Por isso, que em minhas aulas eu falo sim sobre tudo isso, os colegas podem até me vigiar, me olhar atravessado, mas em minhas aulas vamos continuar conversando sobre sexualidade, gênero e diversidades em geral, até mesmo porque só eu sei o que sofri por ser apontado como estranho pela própria escola. Só eu e quem passou por isso sabe a dor que é.

Como observado no relato acima, que vai ao encontro dos anteriormente apresentados nesta seção, é possível concluir que a homofobia se estende aos profissionais da educação, sejam como vítimas nas pesquisas de Rios (2019), Toledo (2018); Oliveira (2017); sejam como professores que se omitiram de opiniões acerca das sexualidades e dos gêneros, como

ocorreu com os participantes de Dantas (2018), Ribeiro (2019) e Irineu (2018). Assim, trouxemos nesta seção pesquisas em nível de doutoramento que trabalharam com docentes de inúmeras maneiras e diversas perspectivas, ora como vítimas, ora como agressores, ora como ausentes de expressões propositivas de opinião para a compreensão da temática da homofobia na sociedade e, sobretudo, dentro da escola. Nesta direção, a partir da análise dessas teses podemos afirmar que também se reconhece a expressão da homofobia na sociedade a partir da perspectiva dos participantes dos autores que lançamos mão. Então, a violência homofóbica permanece na fala, na memória e na expressão da sociedade que é composta e construída por professores. Identifica-se ainda que os tipos de violência homofóbica apareceram como xingamentos, apelidos maldosos, *bullying* homofóbico, violência emocional – como notório nos relatos apresentados por Toledo (2018), Oliveira (2017) e Rios (2019).

Em suma, reconhecer a homofobia no cotidiano de trabalho de profissionais da educação não basta. Há de se fundamentar uma nova pauta pedagógica anti-homofóbica que pretenda a extinção dessa violência. Não tratamos aqui da extinção da homofobia enquanto temática a ser debatida nos currículos pedagógicos escolares – o que seria inadmissível para a progressão de qualquer sociedade evoluída. Tratamos da extinção da homofobia que ainda atravessa corpos professorais e mina a profissão docente em base e estrutura. O senso comum presente no pensamento homofóbico será amenizado quando a sexualidade humana for naturalizada na pauta pedagógica por meio de projetos de Educação Sexual bem sucedidos dentro das escolas e também nos processos formativos pedagógicos.

3 TRAÇADOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DAS FONTES, OS SUJEITOS E A ESCOLA

Antes de ambientarmos a estrutura metodológica, é necessário frisar que tínhamos como objetivo inicial desta pesquisa estabelecer um comparativo entre França e Brasil sobre a homofobia em ambiente escolar. Tínhamos escolhido as capitais de ambos os países, Paris e São Paulo, por serem as mais populosas e por possuírem mais de 100 (cem) mil alunos matriculados no Ensino Médio. Pretendíamos realizar uma pesquisa quantitativa com uma população de 277 (duzentos e setenta e sete) alunos de cada metrópole, contabilizando assim 554 (quinhentos e cinquenta e quatro). Para o delineamento quantitativo, nos apoiamos à época na Fórmula de Amostragem para Populações Infinitas (GIL, 1999), que nos ofereceu uma margem de erro de seis, com nível de confiança em 95,5%. No entanto, com o cerceamento de verbas imposto pelo Governo Federal que restringiu as possibilidades de intercâmbio em âmbito nacional e bem como devido às restrições causadas pelo avanço da pandemia no país, fomos obrigados a abdicar da análise comparativa entre nações e nos atermos unicamente ao fenômeno dentro do contexto escolar brasileiro.

A partir disso, como pudemos constatar, a sociedade brasileira apresenta altos índices de violência. O fenômeno da homofobia se ambienta em múltiplos aspectos e preocupa por sua linearidade e constância em nossa cultura: a família homoparental sofre violência e discriminação homofóbica dentro do contexto escolar (TANNURI, 2017; TANNURI, SILVA, 2019) e pessoas LGBTQIA+ estão sendo mortas cotidianamente em diferentes contextos sociais (MOTT, OLIVEIRA, 2022; FBSP, 2021; CERQUEIRA *et al.* 2021). Posto que o Brasil é o país que mais mata homossexuais no mundo (MOTT, OLIVEIRA, 2022), como podemos compreender a homofobia dentro da escola, que é uma das células mais dinâmicas da sociedade? Mais especificamente, o que poderiam nos dizer alunos brasileiros do 3º ano do Ensino Médio a respeito de situações homofóbicas que sofrem, praticam e/ou observam em suas escolas? As perguntas que constituem o todo do problema se estendem: existe na produção da "cultura da violência" em espaço escolar (CARDIA, 2012; SILVA, 2013) situações específicas e constrangedoras/preconceituosas, explícita ou implicitamente, em relação a homossexualidade? O corpo docente e a equipe gestora se posicionam diante de situações homofóbicas dentro das escolas? O que relatam os alunos que presenciaram tais situações enquanto agressores, espectadores e/ou enquanto agredidos?

As questões acima levantadas ambientam o que se investiga nesta pesquisa. As fontes para análise foram obtidas com auxílio de um questionário semiaberto¹⁵ que seria aplicado com 186 (cento e oitenta e seis) alunos matriculados no último ano do Ensino Médio de uma

¹⁵ O questionário está disponível no Apêndice A.

escola pública de grande porte. A referência estatística para o contingente de questionários foi baseada em 360 (trezentos e sessenta) alunos matriculados em nove salas, cada uma com média de 40 alunos, do 3º ano do Ensino Médio da referida instituição. Assim, por intermédio de uma tabela para população finita proporcionada por Krejcie e Morgan (1970) o contingente de alunos matriculados resultou em 186 (cento e oitenta e seis) questionários a serem utilizados como ferramenta para a coleta dos dados com intervalo de confiança em 95%. No entanto, apenas 39 estudantes se tornaram participantes desta pesquisa.

A escolha por trabalhar com sujeitos adolescentes baseou-se na realidade trazida por Cerqueira *et al.* (2021) que identifica ser a população jovem LGBTQIA+ no Brasil, aquela que está entre os 10 e 19 anos de idade, a que mais sofre violência no período da juventude. Segundo esses autores, os jovens heterossexuais compõem 44,6% das vítimas, numeração menor que a dos jovens bissexuais que totalizam 59,5% e dos homossexuais, 44,7%. Dessarte, ao encontro das porcentagens trazidas, a escolha de investigar alunos adolescentes nessa faixa etária se justifica por ser “no período de formação da identidade, na adolescência, o ponto mais alto da vulnerabilidade de pessoas homossexuais e bissexuais [...]”. (CERQUEIRA *et al.* 2021)

Assim sendo, trata-se como objetivo geral desta pesquisa compreender o fenômeno da LGBTfobia em ambiente escolar, identificando quem são os agressores, as vítimas e/ou aqueles que presenciaram a situação de violência LGBTfóbica dentro da escola. Procuramos saber ainda se ocorreram ou não intervenções por parte das instituições. O que está em jogo é a legitimidade da segurança pessoal e das liberdades individuais que são invadidas e desrespeitadas por aqueles que não concordam com a manifestação da pluralidade sexual e de gênero.

Neste conseguinte, temos como objetivos específicos:

- Identificar agressores, vítimas e espectadores;
- Apreender as situações LGBTfóbicas relatadas;
- Reconhecer possíveis intervenções da escola.

A coleta dos dados se deu por meio da utilização de um questionário semiaberto. O questionário semiaberto compõe-se por perguntas fechadas em múltipla escolha e abertas em livre resposta, fato que enriquece a participação dos sujeitos na pesquisa por oferecer voz ativa a eles. A elaboração do questionário foi amparada por Gil (1999), que ressalta a necessidade de emitir clareza, precisão e concretude na construção das questões, sem deixar múltiplas interpretações aos participantes. Conforme o autor, o nível de informação do participante deve ser levado em conta, facilitando explicações e esclarecimentos. Ainda, as perguntas não podem sugerir respostas, elas devem ser direcionadas a uma única ideia por

vez, buscando neutralidade para que não interfiram na participação dos convidados.

Nesse sentido, a estrutura do questionário foi idealizada em consonância com os objetivos específicos desta pesquisa, o que nos facilitará a leitura quantitativa e também a análise qualitativa das respostas dos alunos participantes. Assim, a análise dos dados foi composta por uma aproximação à Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), cujas categorias de sentido foram direcionadas aos objetivos específicos do estudo que, por sua vez, foram previamente estruturados pela ferramenta de coleta dos dados - o questionário. Essa técnica de tratamento dos dados resume-se em agrupar e analisar categorias de sentido das fontes obtidas, criando

[...] um tipo de Análise do Conteúdo que procura considerar a totalidade de um texto, passando pela classificação e o recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido (BARDIN, 1977, p. 42).

3.1 A recepção da escola/ Impressões sobre a adesão dos participantes

A escola que escolhemos para a participação desta pesquisa está localizada em um bairro central de uma cidade do interior paulista que atende todas as seriações do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e igualmente Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando em dois turnos: diurno e noturno. Por se tratar de uma escola de grande porte compreendemos que ela estaria em acordo com o contingente por nós delimitado a partir do referencial de Krejcie e Morgan (1970) para população finita. Fomos recepcionados pela escola em um ambiente de acolhimento, respeito e de maneira amistosa. A Direção e a Coordenação foram atenciosas e se dispuseram prontamente na participação desde o primeiro telefonema. A partir deste telefonema realizamos uma primeira reunião presencial para apresentar a pesquisa, fazer a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado tanto para alunos em maioria como para aqueles que não a completaram e, também, da ferramenta de coleta dos dados, o Questionário. Quaisquer barreiras nos foram colocadas pelos dirigentes em nossa estadia nas fases de apresentação da pesquisa, entrega e recolhimento dos Questionários com anuência dos responsáveis. Dentro do ambiente escolar com o acolhimento dos funcionários, instaurou-se uma relação de confiança entre o pesquisador e a escola.

Todavia, Coordenação e Direção nos anteciparam sobre a falta de interesse pela maioria dos estudantes em atividades para além daquelas que são regulares na escola, ou seja, aquelas que valem nota. Nos contaram que eles não tiveram uma experiência escolar plena devido à pandemia, pois perderam praticamente o 1º e 2º ano do colegial em reclusão por conta das restrições de mobilidade – justificando assim a falta de ânimo das turmas como um todo para participar de eventos e outras atividades escolares. Para além, nos informaram ainda que existiam casos de homofobia velada e declarada advinda tanto dos docentes como de discentes. Destes últimos, as violências ocorriam, segundo os profissionais, entre os estudantes e igualmente em situações com suas famílias, sobretudo daquelas que rejeitam a assunção da homo/bi/transsexualidade dos filhos e filhas.

Neste conseguinte, para a execução prática da pesquisa na escola nos organizamos do seguinte modo: passamos em todas as salas do 3º ano de ambos os períodos, diurno e noturno, sempre acompanhados do Coordenador do Ensino Médio ou da Vice-Diretora da instituição. Fazíamos a apresentação do pesquisador e da pesquisa, em seguida líamos o TCLE a todos os alunos, convidando-os a participar. Aos estudantes que não atingiram a maioria pedimos que levassem o documento para o consentimento dos responsáveis e combinamos uma data seguinte para o retorno assinado. Àqueles que quiseram participar e tinham completado dezoito anos de idade ou eram emancipados, pedimos para consentirem eles mesmos a participação, presencialmente em sala de aula.

Escolhemos a permanência física com os estudantes dentro da escola para oferecer maior segurança no processo de participação se, porventura, as questões sobre violência e sexualidade fossem estranhas a eles. Desse modo, trabalhamos a partir do que Thompson (1992, p. 254) entende cuja conduta do pesquisador frente seu interrogado deve acontecer com total “capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles”. Entendemos que o trabalho acadêmico dentro da comunidade escolar requer um olhar atento à multiplicidade cultural da sociedade brasileira e, privilegiando a beleza das diferenças, o emprego do que Woods (1999) entende por “compreensão empática” é primordial. Ao oferecer identificação e sintonia pela voz dos sujeitos têm-se o “objetivo de conjurar o próprio sentimento das experiências das pessoas, recriar atmosferas e transmitir o espírito característico” (WOODS, 1999, p. 102).

Nesse contexto, apesar do que afirma Bourdieu (1999, p. 694) “a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas”, sabemos que ao adentrar o campo dos sentimentos, da memória e da subjetividade peculiar e individual de cada aluno, equívocos são possíveis de acontecer. Dessarte, tivemos muita atenção para não usarmos expressões desrespeitosas, de difícil entendimento ou com duplos sentidos na construção das interrogações no formulário e tivemos essa conduta redobrada quando nos encontramos físicos com os participantes, a fim de que não contribuíssemos com qualquer conduta laboral que fosse violenta na esfera simbólica (BOURDIEU, 1999). De maneira alguma se pretendeu oferecer distanciamentos com aqueles que construíram a empiria desta pesquisa. Nosso empenho foi de criar um ambiente empático e confortável aos estudantes, criando uma atmosfera de empatia que

[...] conduz a um tipo de interação em que as relações de poder e a distância social entre os dois polos favoreça a produção de discursos que condigam de forma mais ampla com a realidade e as experiências apontadas na fala de quem faz parte do estudo. (MARTINS, 2013, p. 19)

No entanto, durante a semana de conhecimento das turmas revelou-se nítida uma forte resistência ao nosso tema de investigação. Esse sentimento se agravava a cada recusa de participação dos estudantes. Ficamos durante um mês no processo de visitar sala por sala reforçando e solicitando adesão à pesquisa. Muitos daqueles que se recusavam a pegar o TCLE e levar para casa afirmavam que seus responsáveis não permitiriam a participação em decorrência da temática, a LGBTfobia. Em um dos encontros, quando no momento de apresentação da pesquisa, um aluno nos disse “isso é coisa de viado” - se recusando a participar. Professores, ainda que em minoria, também nos trataram com indiferença dentro das salas como se atrapalhássemos suas práticas de trabalho. Com ironia assertiva ouvimos de

uma docente que Deus permanecia naquele espaço que levava a seriação da sala, 3º D, fazendo pouca questão de nos acolher e pedir a participação de seus alunos em sala de aula. Por outro lado, inúmeras/os docentes nos acolheram muito bem e reforçavam veementemente a importância da participação do alunado em uma pesquisa em nível de doutoramento.

A resistência antecipada pelos funcionários no início de nosso contato com a escola e aquela sentida por nós quando na aproximação com todas as turmas do 3º ano é quantificável: de uma escola de grande porte, que atende Ensino Fundamental e Médio e também Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com funcionamento de 360 alunos matriculados unicamente no 3º ano do Ensino Médio – em período noturno e diurno - conseguimos a participação de apenas 10,83% do total de alunos matriculados no último ano do Colegial. A população estimada inicialmente, a partir do referencial para população finita de Krejcie e Morgan (1970), era de 186 (cento e oitenta e seis) estudantes participantes. Ao final do processo de coleta dos dados, conseguimos a adesão de apenas 39 estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio – dado que representa menos de 21% da população estimada no início da pesquisa.

Neste cenário, ainda que não se trate de um dado de análise e sim de uma percepção do contexto onde ocorreu a pesquisa com estudantes que não se tornaram participantes, a recusa dos discentes e a sensibilidade das expressões corporais e gestuais quando em nossa presença nos faz aventar a existência da LGBTfobia, que ora se apresentou de maneira velada quando no veto das famílias diante à temática desse estudo – indo ao encontro das situações relatadas anteriormente e informalmente pelos funcionários que nos receberam – e ora de maneira esclarecida quando o estudante direcionou seu entendimento sobre a participação na pesquisa como sendo “coisa de viado”. Assim, ao fazermos esta explanação, nos ancoramos em Woods (1999), Thompson (1992) e Bourdieu (1999) por compreenderem ser a sensibilidade investigativa elemento igualmente valioso para o entendimento do contexto e do terreno aos quais se inserem uma pesquisa científica.

4. A LGBTFOBIA PELA VOZ DOS ESTUDANTES

Apresentamos nesta seção o que constitui a empiria desta pesquisa. Para isso, trazemos à baila a voz de 39 estudantes participantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública de grande porte localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Apresentaremos as subseções abaixo que contém a análise própria dos dados a partir do material coletado por intermédio de um Questionário Semiaberto com questões de múltipla escolha e discursivas. No item 4.1 revelamos dados como idade, sexo, orientação sexual e período de estudo para o reconhecimento do público pesquisado. No seguinte, 4.2, analisamos o que disseram acerca da LGBTfobia em contextos não escolares. Após, na subseção 4.3, apresentamos qual a apreensão feita pelos estudantes participantes acerca desse fenômeno dentro da escola. E, por fim, na subseção 4.4, apresentamos o que os estudantes identificaram como medidas tomadas pela escola diante das violências LGBTfóbicas relatadas.

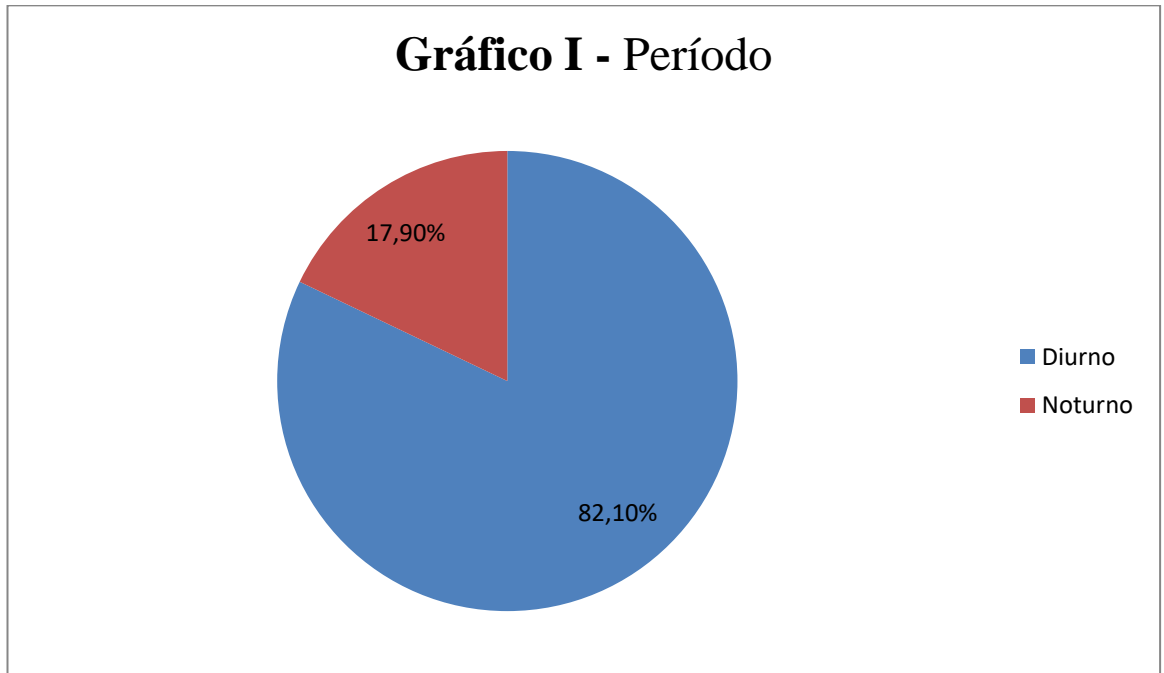
O leitor perceberá que ao dar voz aos participantes preferimos intitulá-los como Estudante 1, Estudante 2, etc. Isso proporciona inovação metodológica em neutralidade de identificação do participante e direciona a intenção de leitura e de compreensão sobre o fenômeno da violência à fala propriamente dita. Ressaltamos que a nomenclatura relacionada aos participantes varia conforme a seção. Por exemplo, a/o Estudante 1 que aparecer no item de análise “a) Observações da LGBTfobia na escola” não é, necessariamente, a/o mesmo Estudante 1 que aparecerá nos próximos itens de análise. Como lidamos com um contingente de 39 participantes optamos por não os apelidar com nomes próprios, facilitando assim a tabulação e análise dos dados a serem apresentados. Ainda, é válido lembrar que a análise dos dados foi estruturada a partir de uma aproximação da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977). Isto foi possível pois organizamos o Questionário em informações específicas já objetivando as categorias de análise que apresentamos a seguir. Para facilitar a visualização dos dados, o leitor encontrará em todas as categorias de análise, gráficos informativos com percentuais tabulados.

É necessário frisar que os dados revelados nos gráficos que quantificam as violências dentro e fora da escola, em ambientes online e/ou presencial, se destoam em determinados momentos dos dados gerados pelas análises descritivas. Isto se dá pois os participantes, ao responderem o Questionário Semiaberto, tiveram liberdade para se expressarem ou não – como bem preferissem. Por esta razão, temos análises de interfaces da LGBTfobia que são exponencialmente maiores quando na análise das respostas assertivas, ou seja, dos gráficos; e menores quando na análise das respostas dissertativas/descritivas/qualitativas, ou seja, das vozes dos estudantes.

As subseções *LGBTfobia em outros ambientes* e *LGBTfobia na escola* contém categorias de análise do fenômeno na seguinte disposição: a) Estudantes que observaram; b) Estudantes que sofreram; c) Estudantes que cometeram. Dentro de cada uma dessas categorias, é possível reconhecer a violência relatada pelos participantes que foram cometidas contra lésbicas, contra pessoas transexuais, bissexuais, homossexuais, ente outros. Será possível identificar ainda relatos que intitulamos como “genéricos”, pois dizem sobre o fenômeno sem explicitar em detalhes as situações relatadas.

4.1 Dados sobre os participantes

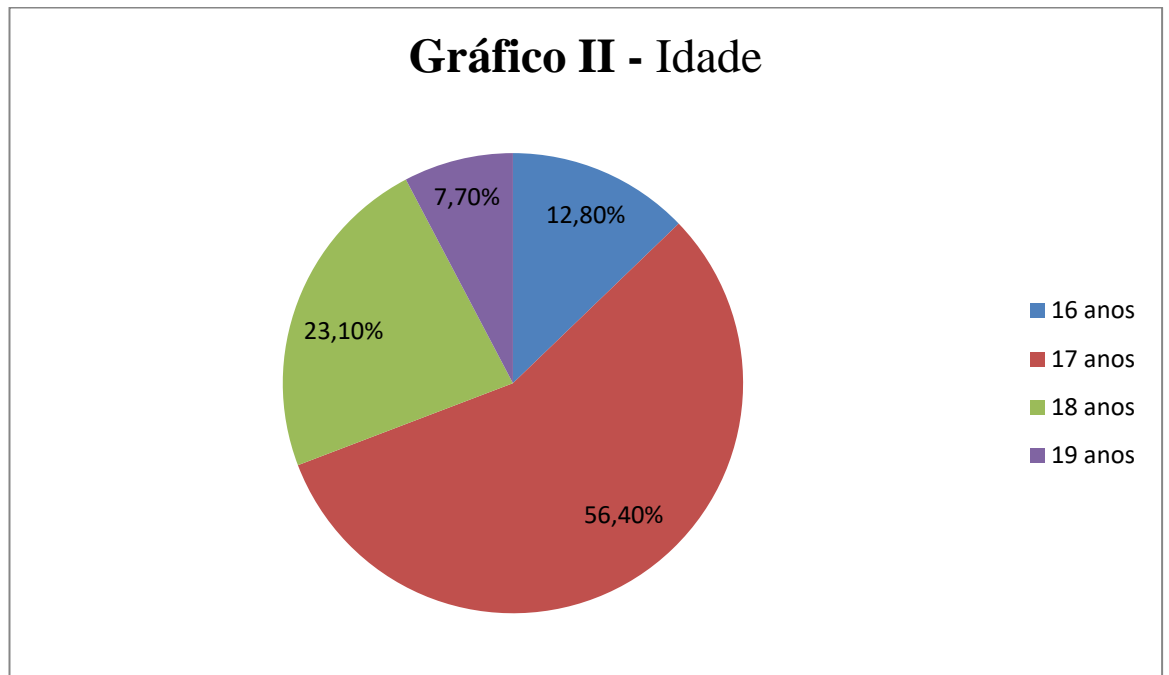
Apresentamos então a análise dos dados que dizem respeito à população participante, cujo total é de 39 alunos do 3º ano do Ensino Médio. Abaixo, expomos a relação do período de estudo dos alunos participantes:



Fonte: Elaboração própria.

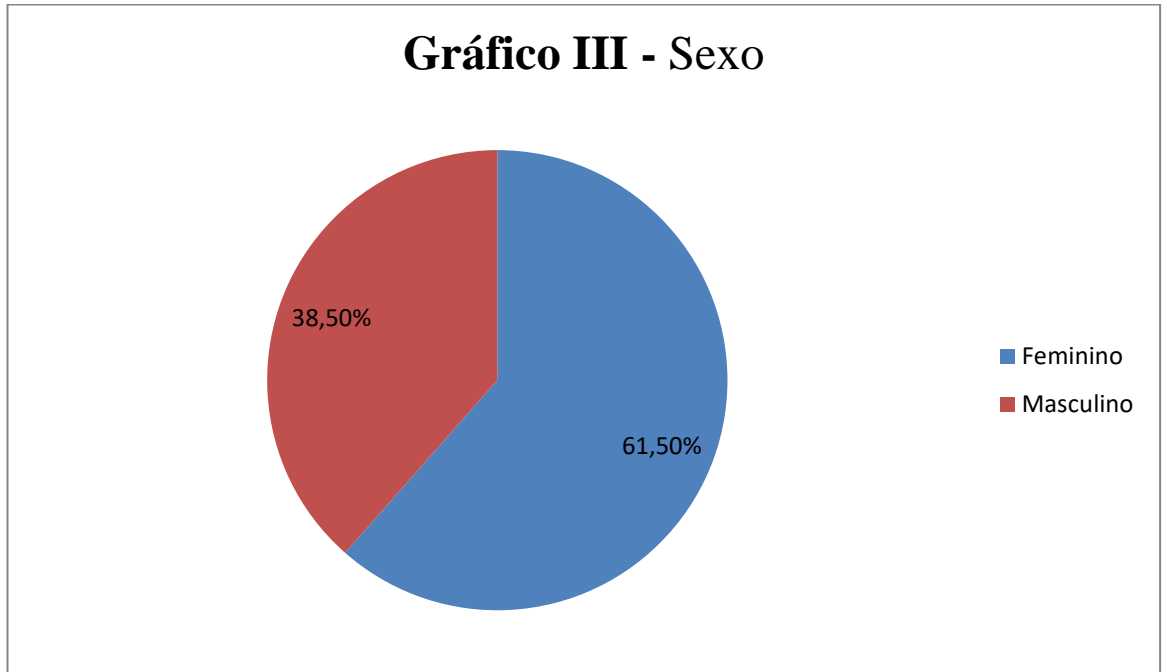
A partir da leitura do Gráfico I podemos reconhecer que 32 alunos (82,1%), a grande maioria, encontravam-se matriculados no período diurno. Em menor quantidade, sete alunos (17,9%) estudavam no período noturno. Faz-se importante esclarecer que a escola dispunha de três salas para o 3º ano no período noturno e sete para o período diurno – o que ajuda na expressão diminuta de adesão do período noturno.

Ademais, como é possível identificar abaixo, no Gráfico II – Idade, participaram da pesquisa cinco alunos com 16 anos de idade (12,8%); 22 alunos com 17 anos de idade (56,4%); nove alunos com 18 anos de idade (23,1%) e três alunos com 19 anos de idade (7,7%). A maioria dos alunos necessitou de consentimento dos seus responsáveis legais, por se encontrarem à época da participação como menores de idade. Somente em dois casos os/as estudantes menores de idade responsabilizaram-se de sua participação na pesquisa pois eram emancipados.

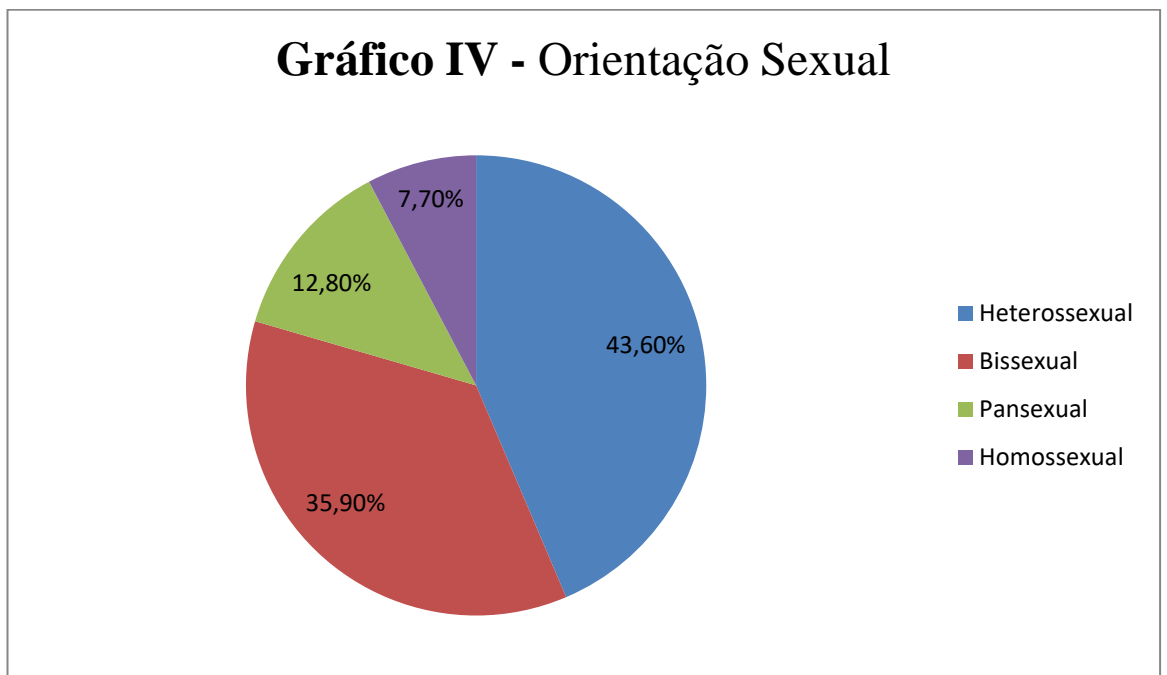


Fonte: Elaboração própria.

Por intermédio da leitura do Gráfico III, abaixo, no que diz respeito ao sexo dos participantes, trata-se de uma maioria de 24 alunas (61,5%) que se reconheceram do sexo feminino; ao passo que 15 alunos (38,5%) afirmaram ser do sexo masculino. Ainda, como é possível notar no Gráfico IV, também alocado abaixo, abordamos a orientação sexual dos alunos participantes que se identificaram da seguinte maneira: 17 se afirmaram como Heterossexuais (43,6%); 14 como Bissexuais (35,9%); cinco enquanto Pansexuais (12,8%) e, por fim, três como Homossexuais (7,7%). Embora em uma breve análise desse gráfico possamos crer ser maior a parcela de participantes heterossexuais, há de se reconhecer que a somatória das outras identificações (Bissexuais; Pansexuais e Homossexuais) ultrapassa aquela dos que se assumiram heterossexuais. Assim, não podemos deixar de associar à LGBTofobia essa menor aderência da população de estudantes heterossexuais em uma pesquisa cuja temática se debruça a investigar a violência cometida contra uma população específica, a LGBTQIA+. Podemos estar diante do que Borrillo (2010) reconhece enquanto Homofobia Cognitiva, pois não sabemos se os estudantes não participantes seriam de fato homofóbicos, no entanto, em grande porcentagem eles não aderiram à pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.



Fonte: Elaboração própria.

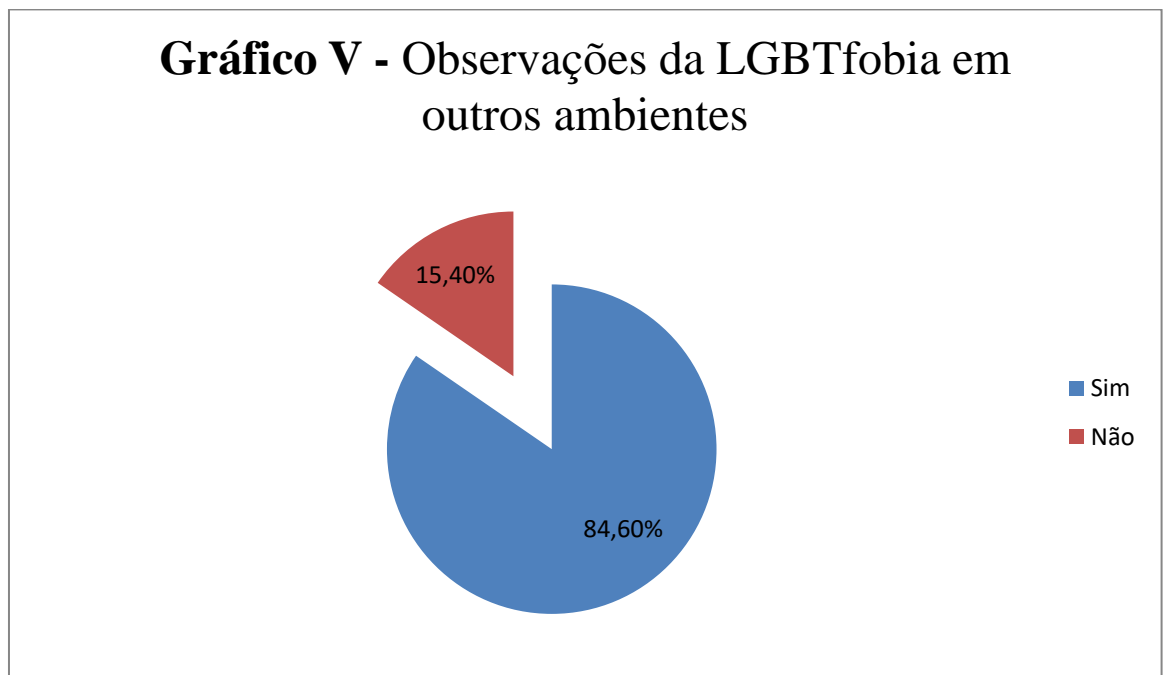
Neste contexto, finalizamos o reconhecimento da população de estudantes participantes e, então, passamos às análises das vozes dos contribuintes organizadas nas seguintes categorias: LGBTfobia em outros ambientes; LGBTfobia na escola; Medidas tomadas pela escola.

4.2 LGBTfobia em outros ambientes

Iniciamos esta seção expondo as vozes dos nossos participantes acerca das violências homofóbicas em diversos ambientes sociais e não dentro da escola. A partir das pesquisas de Mott e Oliveira (2022); Cerqueira *et al.* (2021); FBSP (2021) e Benevides (2022), entre outros, que apresentamos ao longo deste trabalho, identificamos a grandiosidade da violência cometida contra as pessoas LGBTQIA+ na sociedade brasileira. Por esta razão, estruturamos a coleta de dados a fim de buscarmos informações referentes às violências que os nossos participantes poderiam relatar sobre outros ambientes para além dos muros escolares. Dessarte, as análises feitas buscaram informações do fenômeno pela voz dos participantes nas seguintes categorias: os que observaram; os que sofreram e os que cometeram. Será igualmente possível reconhecer se tais situações de violência ocorreram em ambiente presencial ou virtual/*online*.

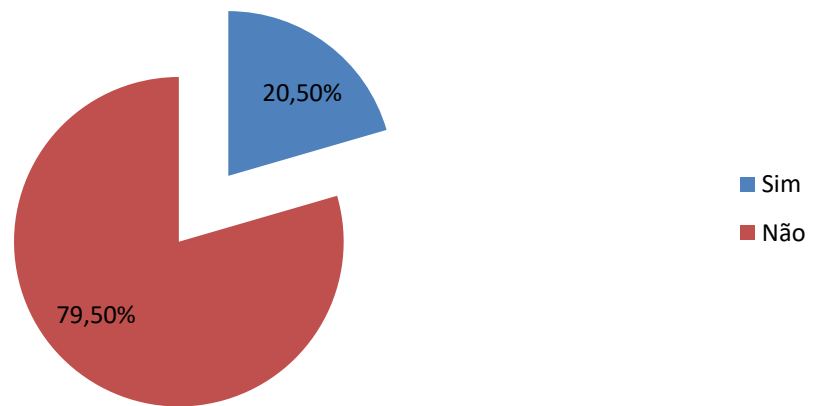
a) Observações da LGBTfobia em outros ambientes

As observações acerca das violências LGBTfóbicas em outros ambientes aconteceram, de acordo com a leitura do Gráfico V, por 33 estudantes (84,60%), ao passo que seis deles (15,40%) não observaram o fenômeno fora da escola. No entanto, como é possível observar no Gráfico VI, a grande maioria dos estudantes, 31 em números absolutos (79,50%) afirmou que as cenas de LGBTfobia relatadas não ocorreram em ambientes *online*, porém oito (20,50%) afirmaram que sim, ou seja, a LGBTfobia em outros ambientes para além da escola ocorreu de maneira *online*.



Fonte: elaboração própria.

Gráfico VI - Observações da LGBTfobia em outros ambientes *online*



Fonte: elaboração própria.

Neste conseqüente, passemos à análise que traz a voz dos estudantes acerca das violências relatadas em outros ambientes que não a escola. Encontramos 37 relatos sobre as observações da violência LGBTfóbica em outros ambientes. Desse total, iniciamos nossas considerações sobre as únicas duas referências sobre violências cometidas contra pessoas lésbicas.

Em um local público do centro da cidade eu vi dois cidadãos (aparentemente um pai e uma mãe) xingando a filha por ter um relacionamento com uma garota. Já no mundo virtual, várias pessoas fazem comentários homofóbicos toda vez que tem alguma matéria sobre os LGBTs. (Estudante 1)

Em uma parada gay eu vi 3 trans apanhar. Já ouvi muito nossa que desperdício de mulher, nunca ficou com homem de verdade. Já vi uma travesti se jogar de um carro. (Estudante 2)

Ao encontro do que respalda Mott e oliveira (2022), muitas vezes as violências homofóbicas partem de familiares das vítimas LGBTQIA+, exatamente como expõe a Estudante 1. Ela relata ter observado uma cena de violência cometida no centro de sua cidade por um suposto casal de pai e mãe que ofendem a filha em decorrência de seu relacionamento lésbico. A adolescente não aprofundou seu relato sobre a cena descrita, todavia as relações homossexuais têm maior vigilância social que as heterossexuais e, nesta direção, embora os xingamentos que levaram os supostos pais a recriminarem a jovem lésbica estejam implícitos, eles ganham para nós o sentido de vergonha dos afetos homoeróticos – cuja repressão destes se revela uma artimanha eficaz da homofobia, como salienta Borrillo (2010).

A Estudante 2, traz situações observadas de pessoas transexuais, que serão analisados mais brevemente a frente. No entanto, quando diz ter observado situações em que pessoas creditam a homossexualidade feminina à falta de “um homem de verdade”, nos indagamos: o que teria esse homem que uma mulher não tem, o pênis? Intrometendo-se vagina adentro não seriam mais desperdiçados corpos lésbicos? Os atributos do homem de verdade, no sentido aqui colocado, adotam potências idealizadas e tão irresistíveis que fariam uma lésbica deixar de ser lésbica para “não ser desperdiçada”. Essa fala nos coloca face a face com a cultura do estupro e com o falocentrismo.

Ademais, encontramos seis relatos de violência observada em outros ambientes cometida contra homossexuais masculinos. Desse total, quatro casos de discriminação apareceram em diversos contextos:

Sabe o Corujão? [Se referindo a uma linha de ônibus que circula de madrugada] Entrou um casal de gay e todos que não aceitava esse “tipo” de comportamento encarava e cochichava. Super deselegante. (Estudante 3)

Fui em uma loja e um homem homossexual foi humilhado por tentar comprar um cropped. (Estudante 4)

Uma das vezes foi quando eu e minha família fomos ao parque aquático. Meu pai e meu irmão estavam de mãos dadas andando e as pessoas ficaram olhando feio, cochichando sobre e um pai tirou uma criança que estava próxima para não ficar vendo. (Estudante 5)

Eu estava com o meu amigo gay andando na rua quando um senhor de idade resmungou do nosso lado “essa geração está perdida mesmo, que nojo”, sendo que ele tinha apenas olhado para a cara do meu amigo. (Estudante 6)

Os casos expostos acima reforçam a estadia da homofobia direcionada a homens gays em inúmeros contextos. A Estudante 3 apresenta uma cena ocorrida dentro de um ônibus cujos passageiros ao se depararem com um casal de homens os encaram e cochicham. A participante analisou a situação simplesmente como deselegante, porém entendemos que a homofobia nem sempre se manifesta de maneira explícita. No relato em questão a homofobia se apresenta dissimulada, o que a torna forte e potente pois se instaura na esfera simbólica (Bourdieu, 2010).

O Estudante 4 apresenta uma cena de humilhação de um garoto quando na compra de uma vestimenta tida como feminina. A disposição do guarda-roupa em masculino e feminino continua sendo uma representação e distinção dos gêneros relevante para a grande maioria. A esse respeito, vale relembrar a polêmica com a ex-ministra da Mulher, Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, no ano de 2019, quando na assunção de seu mandato bradou publicamente aos pulos e sorrisos “Atenção. Atenção. É uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa” (BALISCEI, 2020). Não somente a frase, mas a ideologia da ex-

ministra é normativa e distingue meninas e meninos pelas cores e vestimentas. A subversão da norma é repulsiva para aqueles que buscam orientação disciplinar nos aspectos da sexualidade humana. Em outros termos, se nasce designado homem, destina-se, então, ao desejo pelo sexo oposto e em congruência com a atribuição de gênero dada ao nascimento. Assim, atributos físicos, adornos estéticos e modais estão inseridos na conjuntura dos estereótipos de gênero. É isto que se faz desvelar na fala da ex-ministra e na humilhação observada pelo nosso participante. Trata-se da dinâmica dos controles sexuais dispostos em manejos culturais dicotômicos e binários. No entanto, a dicotomia no sentido que tocamos não se faz sábia, pois carrega valoração moral entre o correto e o errado; o doente e o sadio; entre o menino e a menina; o azul e o rosa.

Em continuidade, o caso de discriminação relatada pelo Estudante 5 nos leva à cena de violência anteriormente apresentada de pai e filho agredidos quando estavam de mãos dadas na praia. Embora o pai de nosso participante e seu irmão não tenham sofrido violência física, sofreram violência simbólica em olhares repreensivos e maldizeres. A ação do outro pai que retira a criança para não ver expressões de afeto entre dois homens, ainda que não se trate de um casal, reforça o peso da violência sofrida diariamente pelos homossexuais masculinos em diversos contextos. Devido à atitude desse pai, entendemos que possivelmente para ele a homoafetividade apresenta uma afronta e deve ser escusa aos olhos de uma criança pois se constitui desviante, pecaminosa, doentia e imoral.

Caso semelhante foi expresso pelo Estudante 6 que revelou o sentimento de nojo de um senhor somente ao olhar para seu amigo homossexual quando caminhavam pela rua. O estudante não observou em seu relato as características físicas, a maneira de se expressar, falar e se movimentar do amigo agredido. Observou unicamente que o senhor sentiu nojo ao olhar para o rosto do colega homossexual. A partir da fala desse participante, levantamos a possibilidade de que a repulsa sentida pelo agressor advém da indisposição estética diante o diferente. Como dito, nosso participante não nos revelou características sobre seu amigo, no entanto, nos apoiamos em Borrillo (2010), Green (2000) e Trevisan (2018) que reconhecem a origem da homofobia na associação de corpos masculinos à feminilidade. Nesse contexto, suspeitamos que a origem desse nojo homofóbico advenha do mecanismo machista e opressor que fomenta posicionamentos e atitudes como essas. O sentimento de nojo proferido pelo senhor foi admitido nas pesquisas de Silva (2016) e Alcântara (2015) - cujos alunos participantes afirmaram senti-lo face à observação de beijos em ambientes públicos entre dois homens e duas mulheres.

A seguir, identificamos uma situação de xingamento em um momento de diversão e uma participante que revelou ataques homofóbicos em redes sociais.

Eu estava numa festa, tinha um rapaz discutindo e xingando uma pessoa de

viado. (Estudante 7)

Eu sigo um casal gay nas redes sociais e toda vez que eles postam fotos e vídeos juntos são atacados com vários comentários homofóbicos. (Estudante 8)

O Estudante 7 observou uma cena de homofobia em uma festa, com xingamentos ofensivos destinados a um homossexual masculino. Tal ofensa revela o ódio contra essa população e de maneira vexatória visa diminuir a homoafetividade masculina ao animalesco, ao desumano e, logo, antiético e imoral. A Estudante 8 levanta a realidade das homofobias que se instauram nas redes sociais. O psicanalista italiano Contardo Calligaris em entrevista a Pereira (2017), explicita as relações de naturalização do ódio no universo midiático. Segundo ele, “[...] nas redes sociais é possível expressar o seu ódio, dar a ele uma dimensão pública, receber aplausos pelos seus amigos e seguidores e se sentir de alguma coisa validado”. A validação pelos pares referida por Contardo se assegura de maneira muito mais eficaz pois na internet o anonimato é garantido, o que intensifica a vulnerabilidade e a acentuação para ações violentas no espaço cibernético, como ressaltam Magalhães *et al.* (2019).

Reconhecemos em oito relatos a violência observada pelos participantes direcionada a pessoas transexuais e travestis. Abaixo expomos a voz daqueles/as que identificaram cenas de discriminação e violências cometidas contra este grupo.

Em uma entrevista de emprego minha amiga não passou porque é travesti. Infelizmente isso ocorreu há bastante tempo. É lamentável, perdeu uma excelente funcionária. (Estudante 9)

No ônibus pelas vestimentas de uma mulher trans todos julgaram com o olhar e pessoas começaram a falar que aquelas roupas não eram para ela. (Estudante 10)

Foi com uma moça trans que eu conhecia e eu estava dentro do carro mas vi ela sendo incomodada e desrespeitada por um morador de rua. (Estudante 11)

Uma mulher (ela se identificava como mulher) tava jogando Valorant ai fez uma voz mais fina, o cara já falou um monte de merda pra ela ir cuidar da casa, lavar louça e etc.. (Estudante 12)

Nunca vi pessoalmente, mas em jogos sim só pelo fato de uma mulher (se identificar como uma) tá jogando ela é “tirada” por conta disso. (Estudante 13)

A fala dos Estudantes 12 e 13 trazem cenas de exclusão em jogos *online* que acontecem com vários integrantes ao mesmo tempo. O Estudante 13 relata a exclusão de uma pessoa por ela se identificar enquanto mulher transgênero ou travesti; já o Estudante 12 expõe que uma mulher trans foi atacada com argumentos machistas que, costumeiramente, excluem

as mulheres cisgêneros e as colocam no lugar de submissas ao homem e servis ao patriarcado. O penúltimo relato nos leva a compreender que para além das ofensas e discriminações específicas que essas mulheres sofrem em decorrência da transgeneridade, agregam-se ofensas e violências cometidas contra mulheres cisgêneros. Assim, o que se apreende aqui são violências múltiplas como a ofensa e a recusa de participação e permanência dessas pessoas em ambientes de diversão compartilhados em rede. Em consonância às falas expostas, Magalhães *et al.* (2019) e Quadrado; Ferreira (2020) identificam uma tendência violenta na comunicação entre jovens em ambientes sociais *onlines* que oportuniza conexões entendidas como redes de ódio.

Em continuação, a Estudante 11 disse ter visto uma moça transexual ser incomodada e desrespeitada por um morador de rua; não podemos aprofundar a análise desse relato pois a participante não ofereceu detalhes sobre o ocorrido com a moça que conhecia. A estudante nos ofertou somente a informação cuja abordagem desrespeitosa faz alusão à transexualidade. A Estudante 9 levanta a complexa relação das pessoas transexuais com o mercado de trabalho brasileiro. Como evidenciam Almeida e Vasconcellos (2018) fatores como a transfobia impedem uma inclusão plena desse grupo em nichos de atuação. Em agravado, a colocação da população transexual no mercado de trabalho sofre a estigmatização dos gêneros, pois como identificaram Silva, Luppi e Veras (2020), homens transexuais têm maior probabilidade de inserção no mercado em relação a mulheres transexuais e isso se explica pela maior aceitação social da transexualidade masculina. Deste modo, podemos inferir que mulheres transexuais sofrem mais em razão da passabilidade¹⁶ em comparação a homens transexuais. Neste contexto, o machismo se manifesta também direcionado a esta população.

O Estudante 10 revelou uma cena de discriminação resultante do espanto das pessoas ao dividirem o ônibus com uma mulher transexual. A cena descrita por esse participante reafirma as revelações levantadas acerca da Estudante 9. Assim, o participante afirma julgamentos contrários à utilização de vestimentas femininas em um corpo transexual, qual pela norma, deveria ser masculino e usar vestimentas destinadas aos homens. Nota-se, neste ponto de nossa análise, uma recorrência de relatos e questões que embatem ao gênero, suas estereotípias e anormalidades vinculadas ao vestuário. Para isso, chamamos Louro (2008, p. 87) em reforço à ideia de gênero e performance como construções sociais, afinal,

[...] corpos considerados 'normais' e 'comuns' são, também, produzidos através de uma série de artefatos, acessórios, gestos e atitudes que uma sociedade arbitrariamente estabeleceu como adequados e legítimos.

Outros três participantes afirmaram terem observado transfobia em outros ambientes,

¹⁶ Trata-se da grande aproximação física com o que se compreende pelo gênero transicionado.

como se pode observar nos relatos abaixo:

Um prof. meu espancou um aluno trans na rua e xingou ela... (Estudante 14)

Em um bloco de carnaval o pessoal bêbado agrediram uma travesti por ela “querer” ser mulher. (Estudante 15)

Em uma parada gay eu vi 3 trans apanhar. Já ouvi muito nossa que desperdício de mulher, nunca ficou com homem de verdade. Já vi uma travesti se jogar de um carro. (Estudante 16)

Esses três relatos apresentam a violência em sua versão mais dilacerante, a física. Neles podemos reconhecer a face violenta da transfobia em socos, agressões e espancamento. O relato da Estudante 14 nos parece muito vazio diante da gravidade dos fatos. Não podemos avaliar com exatidão o ocorrido com o aluno transexual que ela disse ter sido espancado por um professor na rua, pois em nenhum outro momento essa aluna ofereceu informações precisas sobre o caso para além dessa fala. Nesse sentido, preferimos transpô-la admitindo sua gravidade, afinal se trata da violência física cometida por um docente da instituição contra um aluno. O Estudante 15 reconheceu um caso de transfobia em um bloco de carnaval por uma travesti “querer” ser mulher, entre aspas como o próprio participante colocou. A violência transfóbica relatada apresenta verbos importantes - o querer e o ser - e a correlação entre eles revela a forte vigilância social exercida sobre a expressão de gênero de travestis brasileiras.

O relato da Estudante 16 já foi trazido anteriormente enquanto analisávamos as observações de homofobia cometida em outros ambientes contra lésbicas. Todavia, no mesmo relato a participante cita a violência cometida contra transexuais, que é ao que nos atemos neste momento. Assim sendo, a contribuinte afirma ter visto três pessoas desse grupo apanharem e viu uma travesti se jogar de um carro. A partir de seu relato suspeitamos que a estudante tenha visto, além da cena de violência física na parada gay, um situação de suicídio. De acordo com Benevides (2022) pessoas transexuais estão expostas ao suicídio visto que sofrem intensamente diversas discriminações, preconceitos e violências. Ainda, podemos suspeitar de uma situação de autopreservação onde a vítima necessitou pular de um carro em andamento para evitar algum conflito ou violência contra seu corpo e sua vida. Limitamo-nos a análise supositiva das decorrências desse depoimento por carecer de profundidade e esclarecimento que não foram ofertados.

Em continuação, passemos à análise dos 21 relatos genéricos das observações feitas pelas/os estudantes acerca da LGBTfobia em outros ambientes sociais. Nos relatos abaixo podemos identificar que o Estudante 17 e o Estudante 18 trouxeram em comum violências que ocorrem nas redes sociais:

Ocorre diariamente não só nas ruas mas nas redes sociais. (Estudante 17)

Já presenciei nas redes sociais. Não me recordo de nenhum caso específico. Já ouvi xingamentos do tipo traveco, viado entre colegas. (Estudante 18)

Nos relatos acima, o primeiro estudante reconhece, apesar de não aprofundar, que as violências estão presentes nas ruas e nas redes sociais; o segundo, por sua vez, enfatiza ter ouvido tipos de xingamentos já presentes nos relatos analisados anteriormente e vivenciados e observados em inúmeros contextos da vida de nossos participantes. A esse respeito, no relato exposto abaixo, a Estudante 19 aborda o processo de naturalização dessas ofensas direcionadas ao público homossexual masculino.

Meio que na hora do estresse a pessoa chama a outra de gay, viado, que parece que isso virou comum. (Estudante 19)

A banalização da violência homofóbica destinada a homens gays não é recente. Como afirmam Borrillo (2010) e Green (2000) a repreensão dos valores afetivos entre pessoas do mesmo sexo é uma praticada há séculos que é sustentada pela força de culturas opressoras e violentas. Nesse sentido, os pactos simbólicos da homofobia são sutis e se estendem não somente como raiva e ódio eficazmente direcionados, mas também em tom jocoso e de brincadeira, em nível simbólico e velado (Bourdieu, 1999).

Dessarte, sete cenas de discriminação foram relatadas pelos participantes também de maneira genérica, ou seja, sem direcionarem específica e demasiadamente seus relatos a ambientes e/ou pessoas. São as seguintes:

Vários locais de festa (já ocorreu no carnaval). No meio da rua, num dia qualquer. Comentários não direcionados à vítima, mas disse baixo. (Estudante 20)

Todos os dias eu percebo pessoas olhando de uma forma rude para as outras que são diferentes do padrão da sociedade. (Estudante 21)

Muitos amigos meus sofreram em ambientes por serem eles mesmos. (Estudante 22)

As pessoas estavam zombando do garoto simplesmente por ele dançar e caminhar de maneira mais “feminina”. (Estudante 23)

Já vi pessoas sendo julgadas ou mal tratadas só pelo fato da pessoa ser gay no centro. (Estudante 24)

Já vi pessoas evitando a outra só por sua sexualidade. (Estudante 25)

Já frequentei e frequento muitos os estádios de futebol, é um ambiente muito machista e homofóbico, e por conta disso já presenciei diversos momentos de agressões verbais com o intuito de diminuir os homossexuais. (Estudante 26)

Os participantes demonstraram inúmeras situações em diversos contextos: o Estudante 26 compartilhou situações de homofobia que presenciou frequentando estádios de futebol. Tal como nosso participante, autores como Pereira *et al* (2014) relatam cenas de intolerância acerca das homossexualidades por torcedores, sobretudo entre torcedores do sexo masculino. O reforço da heterossexualidade nos espaços destinados majoritariamente a homens heterossexuais, como os estádios de futebol, demarca estereótipos de masculinidade tóxica que culminam em violência. Assim, existem agravos para cenas de violência homofóbica em estádios quando elas são personificadas em figuras públicas e, neste momento, recordamos de um episódio que marcou o país no ano de 2018 quando em uma partida de futebol a torcida do time Atlético Mineiro gritava “Ô bicharada, toma cuidado: o Bolsonaro vai matar viado!” – frase esta tão simbólica para a expressão da homofobia no futebol brasileiro que leva o título do artigo de Mendonça e Mendonça (2021) que analisam a trajetória do fenômeno vinculado ao esporte.

O reforço dos estereótipos de masculinidade e a homofobia cometida pelos torcedores nos estádios de futebol estão também em outros ambientes, como enfatiza o Estudante 24, que afirma observar homofobia em situações de zombaria por um menino homossexual não dançar e caminhar conforme o esperado para um homem. A discriminação contra pessoas da comunidade LGBTQIA+ aparece igualmente, porém de maneira mais sutil, nos relatos dos Estudantes 20, quando em uma festa de carnaval ele observa comentários enviesados; da Estudante 21 que apresenta os olhares rudes sobre pessoas que fogem do predestinado social sobre gênero e sexualidade; do Estudante 22 que afirma o sofrimento de seus amigos simplesmente por serem quem são, ou seja, por serem pessoas da comunidade de que aqui se trata; e dos Estudantes 24 e 25 que apresentam experiências próximas quando afirmam a observação de violências de mal tratos e menosprezo da população em questão.

Ainda em relação aos relatos genéricos, no que foi oferecido pelos Estudantes 27 e 28, abaixo apresentados, notamos o que podemos conferir como uma compreensão ética sobre a violência LGBTfóbica. Não obtivemos minúcia sobre esses sentimentos, mas a essência dos relatos revela que as situações violentas não passam despercebidas e causam sentimentos de desagrado e desrespeito.

Achei desrespeitoso. É falta de pessoa que não tem o que fazer. (Estudante 27)

Em uma das vezes eu estava sozinho e foi bem chato. (Estudante 28)

Identificamos também falas que denunciam a LGBTFobia dentro da família e cometida por elas, como afirmam as Estudantes 29, 30 e 31, abaixo:

A maioria da minha família faz piada desnecessária e meu pai é homofóbico. (Estudante 29)

Já vi vários vídeos na internet de pessoas sofrendo homofobia dos próprios pais e parentes. (Estudante 30)

Já presenciei em ambiente familiar ou quando andávamos no centro. Por exemplo comentários de ofensa, olhares de julgamento e nojo. (Estudante 31)

Reconhecemos que a família enquanto socializadora no processo de evolução e de educação humana assume papel social importante na prevenção e/ou incentivo e agravo das violências. Ao compreendermos a potência dos relatos expostos acima, identificamos a família dos participantes vinculada ao incentivo e ao agravo das violências.

Em finalização sobre os alunos que falaram genericamente sobre as violências que observaram fora da escola, encontramos situações de ameaças e de violência física. Como narra os Estudantes 32 e 33 sobre situações de violência física quando em situações de paquera entre homens gays e heterossexuais:

Um homem agrediu o outro com tapas só porque o outro era gay e pediu o número dele e ele não gostou da opinião sexual do outro e o agrediu com tapas. (Estudante 32)

Eu vi o cara batendo na cara de outro só porque ele era gay e foi tentar conversar com esse homem. (Estudante 33)

Essas cenas revelam a vulnerabilidade de pessoas homoafetivas, especificamente nesses relatos, do sexo masculino, que tiveram sua integridade física marcada com violência em decorrência da ação de paquerar. Acreditamos, ao analisar esses casos, que o desejo homoerótico se revela repulsivo para homens heterossexuais que necessitam validar sua masculinidade com as mãos, de maneira incivilizada e criminosa. Violências deste gênero estão igualmente presentes nos relatos dos Estudantes 34, 35, 36 e 37, identificados a seguir:

Um menino tinha muito preconceito com uma trans e ameaçou bater até matar ela por ser homem que virou mulher. (Estudante 34)

Amigos meus ouviam e viam olhares e comentários pesados como “te torno homem na porrada”. (Estudante 35)

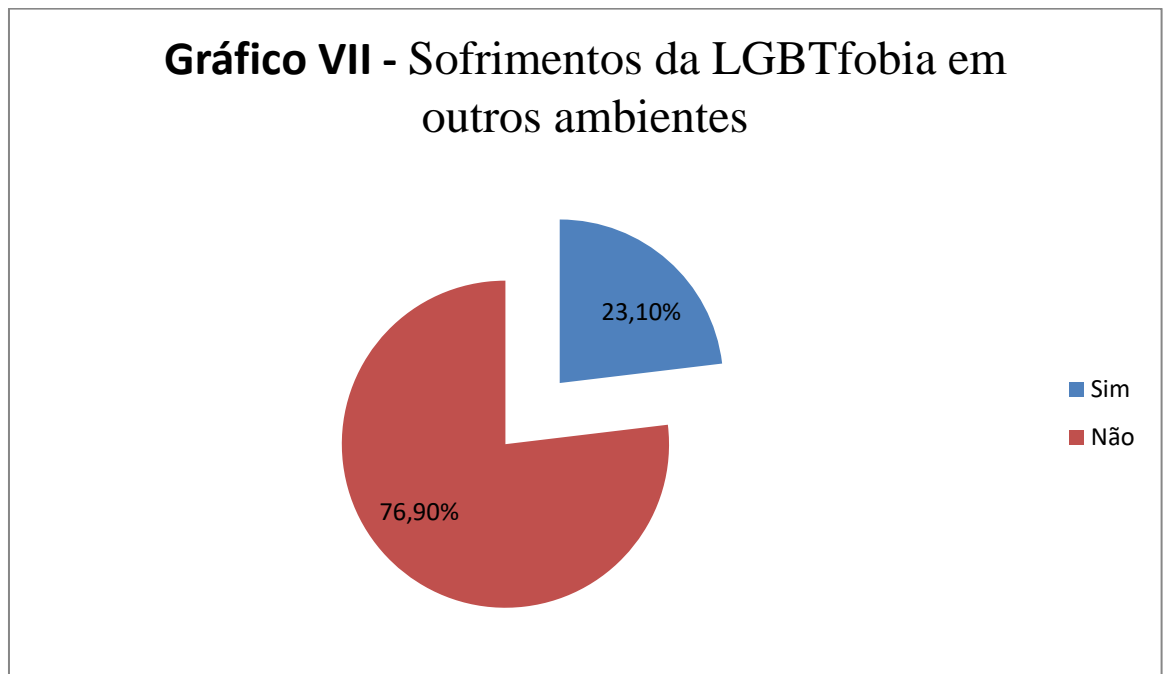
Em locais públicos é “normal” encontrarmos pessoas assim, já presenciei até casos de agressões. (Estudante 36)

Vi pessoas apanharem, levar socos na cara apenas por se entenderem do sexo oposto. Logo que vi chamei a polícia. (Estudante 37)

Essas falas nos levam ao ápice das agressões cotidianas as quais pessoas LGBTQIA+ são expostas. O caso de ameaça, exposto pelo Estudante 34, é violento em extrema potência pois versa a finalização de uma vida em decorrência da readequação de gênero de uma pessoa transexual. Atos violentos em forma de ameaça aparecem com gravidade no relato do Estudante 35 cujos amigos enfrentavam olhares e intimidações de violência física. Intimidações essas que circundam novamente o aspecto da masculinidade. A premissa da violência visa corrigir a homossexualidade incorreta e imoral, visa endireitar o homossexual desviado cujos desejos e ações não devem associar-se ao feminino – chamamos assim novamente Borrillo (2010) por sustentar a compreensão de que a homofobia tem suas raízes profundas no machismo. A Estudante 36 descreve a normalidade de encontrar pessoas “assim”, ou seja, pessoas homofóbicas e já presenciou agressões, não especificando de quais tipos e onde ocorreram. O Estudante 37, por sua vez, relatou que os tipos de violência que observou foram socos cometidos contra pessoas transexuais e sua conduta fez-se correta. Recorrer a uma contenção especializada assegura a garantia de justiça e as penalizações jurídicas sobre o ato violento cometido, bem como a proteção da vítima.

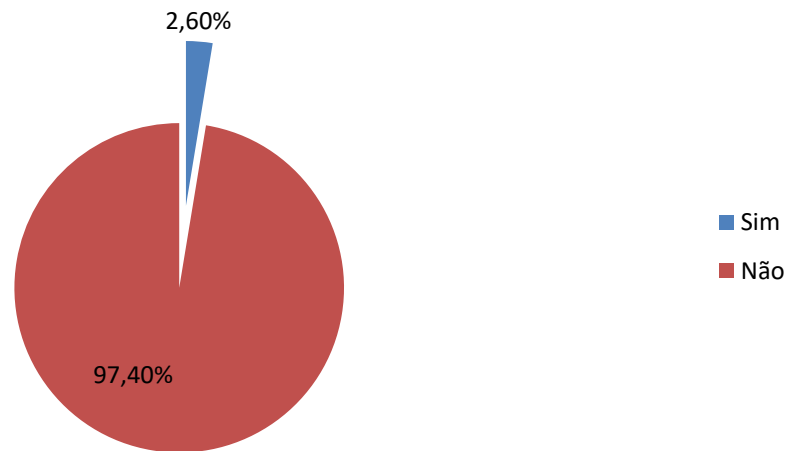
b) Sofrimentos da LGBTfobia em outros ambientes

Elaborada a análise dos dados que disse respeito à observação da LGBTfobia pelos alunos em outros ambientes, passamos neste momento às análises dos relatos cujos participantes identificaram ter sofrido esse tipo de violência fora da escola. Nesta direção, de acordo com análise sobre o Gráfico VII, abaixo identificado, a maioria de nossos participantes, 30 em números reais (76,9%), afirmou não tê-la sofrido em outros contextos sociais; porém, nove estudantes (23,1%) afirmaram que sim. É possível reconhecer ainda, conforme visualização do Gráfico VIII, adiante exposto, 38 participantes (97,4%) disseram que as violências aconteceram em ambientes presenciais, ao passo que apenas um estudante (2,6%) informou que a violência sofrida aconteceu em espaço *online*.



Fonte: elaboração própria.

Gráfico VIII - Sofrimentos da LGBTfobia em outros ambientes *online*



Fonte: elaboração própria.

Começamos a análise das falas dos participantes com seis relatos acerca da homofobia sofrida por participantes lésbicas e por uma aluna confundida como lésbica:

Uma vez, com parentes não muito próximos, vieram me dizer que era graça e só uma fase e logo ia passar. (Estudante 1)

Quando eu me assumi pro meu pai ele me xingou e disse que eu tinha morrido pra ele e que era pra falar que eu não era filha dele. A minha família até me bateu, eles fizeram isso que eles achavam que eu iria virar hetero. (Estudante 2)

A família do meu pai vive falando que eu gostar de menina também é pecado, sempre “justificando a homofobia com religião”. Até me afastei desse lado da minha família. (Estudante 3)

As pessoas me julgam pelo meu estilo. Sempre me chamam de sapatão, um termo muito baixo usado para lésbicas e mesmo que eu fosse, não teria problema ser. O jeito de falar e o olhar das pessoas se torna homofóbico e preconceituoso. (Estudante 4)

Já presenciei muita rejeição de homem por eles não entender minha sexualidade. Já ocorreu muita piadinhas com isso e já tentaram me forçar a beijar um cara. (Estudante 5)

A única pessoa que era da minha família que sabia que eu era pansexual, era meu pai. Ele foi homofóbico comigo, me chamando de muitas palavras ofensivas, dizia que eu era um monstro, que eu ia queimar no inferno, ele me chamava de lésbica e falava que duas mulheres não gera vida, ele até mesmo me deserdou no ano passado. (Estudante 6)

Nos relatos acima podemos identificar que a relação com as famílias de nossas participantes não é positiva no que toca a expressão das violências que estudamos. A Estudante 1 identifica uma cena ainda comum quando na assunção da homossexualidade, pois como cita a própria participante seus parentes acreditavam que sua homossexualidade seria “só uma fase e logo ia passar”. O que vale destaque deste relato é como a aluna se apropria do futuro do pretérito do indicativo e coloca a intenção de sua frase naturalmente em relação ao passado. Ela nos indica, nessa conjugação, que a homofobia exercida pelos parentes preconizou um futuro que não aconteceu, que “logo ia passar”, mas não passou. Em minúcia, o que passou foi o tempo, sua homossexualidade não.

Não coincidentemente, pois o complexo fenômeno da homofobia permanece evidente na cultura brasileira, encontramos semelhança na homofobia vivenciada pela Estudante 2 ao relato da participante que afirmou ter sido deserdada pelo pai após a assunção da homossexualidade – cuja análise realizamos no começo desta seção. De acordo com o que explicita a Estudante 2, o pai ofende verbalmente a participante que é lésbica, nega sua existência quando no momento da assunção e exprime sentimento de culpa pedindo para que ela não se refira mais como filha. É fatídico notar como esses pais, o da estudante deserdada, e o da Estudante 2 têm atitudes violentas semelhantes. Para esses pais há uma ruptura na representação do papel social de filhas a partir do momento em que elas se assumem lésbicas. Ser uma adolescente lésbica soa como um pesado fardo que implica na necessidade de negação, ofensa e deserda. Apesar da aluna não ter aprofundado em sua fala, há um agravo que é o da violência física visando à reversão da homossexualidade. Porém, a agressão cometida pela família não se fez eficaz. Na contramão de corrigir e reverter, a conduta violenta feriu o corpo, o emocional e marcou negativamente a memória e a vida de nossa participante.

A Estudante 3 revela que sua família é homofóbica por “justificar a homofobia com religião”. A intolerância religiosa cometida por fundamentalistas religiosos, ou seja, pessoas que se utilizam da “ira divina” contra os “pecados humanos” enquanto um regulador da prática e manutenção da fé, atinge existências como a da nossa participante. A família a vê como uma pecadora e por tal razão a discente assume ter se afastado dessa parte da família. Por outro lado, temos a Estudante 4 que não é lésbica porém sofre das violências homofóbicas. Ela relata que a confundem como uma menina homossexual e afirma sentir a violência de maneira incisiva no trato das pessoas e nos olhares que lhe direcionam. Novamente a homofobia se apresenta no depoimento de nossos participantes em decorrência do vestuário, fato que nos leva a concluir que os marcadores de gênero representam importante variável para a efetivação dos preconceitos de sexualidade e gênero. Por sua vez, a Estudante 5 afirma já ter sofrido rejeição de homens por ser lésbica e relata uma situação de abuso onde tentaram forçá-la a beijar um homem – mais uma vez a cultura do estupro

corretivo se faz presente na fala de nossas participantes.

A Estudante 6, que se entende pansexual, afirma ter sofrido homofobia em seu lar. Ela apresenta a homofobia de seu pai configurada em inúmeros tipos de preconceito. No primeiro diminui e desumaniza a filha comparando-a a um monstro; em seguida, por intermédio de seus preceitos religiosos amedronta a aluna incutindo sofrimento psíquico ao propor a queima de seu corpo no inferno; ao chamá-la de lésbica intenciona carga pejorativa à sexualidade homossexual, como se fosse um xingamento; demonstra uma visão biologizante da sexualidade humana ao dizer que duas mulheres não procriam, não reconhecendo a parentalidade entre pessoas homoafetivas; por fim, ao deserdar a aluna, o pai enfatiza sua homofobia destituindo a filha lésbica ao que ela poderia obter como direito sucessório. Nesta conduta o pai nega sua filha mesmo quando morto.

Parece-nos que a violência homofóbica em suas diversas expressões, sobretudo a física e a simbólica, se apresenta naturalizada dentro dos lares dessas participantes. As violências advindas da família incumbem péssima influência em diversos âmbitos da vida desses jovens, contribuindo, inclusive, nos baixos rendimentos dentro da escola, como aponta ABGLT (2016). Especificamente sobre a violência simbólica (Bourdieu, 2010), que está presente no cotidiano das participantes cujos relatos expusemos acima, pode-se notá-la em forte presença dentro do ambiente familiar dos participantes das pesquisas de Alcântara (2015), Irineu (2018), Mongiovi (2018) e Toledo (2018).

Em prosseguimento, obtivemos quatro respostas que denunciam as violências sofridas por pessoas bissexuais em outros contextos que não a escola:

Sou abertamente bissexual em alguns apps e sempre recebo algum comentário infortuno me chamando de “viado” ou coisas do tipo. (Estudante 7)

Já fui agredido uma vez enquanto esperava o ônibus. Me disseram que era para virar e agir como homem. (Estudante 8)

Meus responsáveis não sabem que sou bissexual, mas sempre escuto comentários péssimos sobre pessoas que são abertamente gays, lésbicas, etc. (Estudante 9)

Uma vez disse à minha mãe que eu era bi e brigou comigo. Eu desmenti e falei que não era pois sinto mais atração por homem que mulher. (Estudante 10)

Os Estudantes 7 e 8 são bissexuais e afirmaram terem sofrido violências homofóbicas. Vejamos que as ofensas que eles sofreram não dizem respeito à bifobia, ou seja, à oposição e violência destinada especificamente a pessoas bissexuais. As violências dizem respeito à homofobia, pois, como se pode constatar, a ofensa “viado”, que atinge o Estudante 7 em

aplicativos *online* onde sua bissexualidade é identificada, é comumente utilizada para taxar homens que se relacionam com homens. O Estudante 8 teve sua corporalidade reprimida para que ele tivesse ações e comportamentos masculinos. Ambos os casos dizem respeito à identidade e o constructo do macho, que não deve deixar lacunas de interpretação sobre sua masculinidade e tampouco versar com a feminilidade. Desvela-se nesses casos a supressão do trânsito sexual e da identidade de gênero que conflua para a liberdade de ser quem se é e quem se deseja ser.

As Estudantes 9 e 10 trazem relatos pertinentes à suas famílias. A Estudante 9 afirma que seus pais não sabem sobre sua bissexualidade e logo em seguida afirma ouvir de seus responsáveis comentários homofóbicos aos quais ela intitula como “péssimos”. A Estudante não afirma de maneira lúcida que escolhe não se assumir para os responsáveis para que não seja igualmente julgada com comentários péssimos, ou seja, homofóbicos. Contudo, nossa avaliação sobre seu depoimento esbarra na conjunção adversativa de oposição “mas”, da qual ela utiliza em sua sentença gramatical e revela um dilema entre a exposição e o julgamento. A Estudante 10 se utilizou da mentira, revendo sua assunção para a mãe para que não sofresse com brigas dentro do lar. As estudantes trazem à tona a realidade que nos parece ser cotidiana nos lares de adolescentes bissexuais: a falta de acolhimento e a violência cometida por quem se ama devido a exposição do que se afirma ser. A vigilância social é fortemente cometida também contra as pessoas bissexuais, como afirma Cruz, Lima e Carneiro (2022), e as violências destinadas a esse grupo se proliferam fecundas no lodo da LGBTfobia.

Obtivemos ainda dois relatos, expostos abaixo, acerca do sofrimento de pessoas transexuais. Na primeira fala a Estudante 11 não ofereceu informações pertinentes de onde e em qual contexto sofreu a transfobia relatada. Porém, o que compõe a cena é o desrespeito e a deslegitimação com que trataram sua identidade transexual. O que está colocado na violência sofrida é a objetificação do corpo da mulher, como se para ser validada enquanto tal há de se ter bunda grande e cabelo cumprido. Vasculhamos na fundamentação bibliográfica que respalda esta tese e não encontramos relato próximo ao vivido pela Estudante 11 cuja humilhação atinge a existência transexual e ao mesmo tempo a cisgeneridade. Esta correlação entre as violências que mulheres cisgêneros sofrem e que se expressam na experiência vivida dessa Estudante corroboram para o agravo da truculência nas mortes de travestis e transexuais no Brasil (Benevides, 2022; Mott e Oliveira, 2022). Então, para além de ofenderem sua existência física interpelando-a como “moço”, negaram sua existência jurídica quando não reconheceram seu Registro Geral (RG) confirmando sua identidade de gênero. Trata-se de uma humilhação transfóbica com nível de requinte pois negam sua existência identitária, zombam, interpelam no masculino e objetificam seu corpo de forma machista. Há perversidade na violência sofrida pela nossa participante transexual.

Eu falando que sou uma mulher e eles rindo da minha cara falando que pra ser mulher tem que ter cabelo grande e bunda grande e toda hora me chamando de moço. Eu com o RG na mão dele e eles me chamando pelo meu nome morto. (Estudante 11)

Nesta direção, a segunda fala, apresentada abaixo, diz respeito ao relato de sofrimento de uma aluna pansexual, a Estudante 12, e que está intimamente vinculado à transfobia. A participante revelou uma situação de discriminação por estar em companhia afetiva de uma pessoa transexual. A Estudante 12 não revela muitos detalhes, mas informa que a violência se passou em uma lanchonete e afirma que a mentalidade dos munícipes de onde estava era fechada, afirmando então sua indignação sobre a vivência transfóbica. Assim, inferimos que as atitudes hostis cometidas nas mais diferentes nuances de violência contra essa população atingem não somente os corpos e vidas transexuais, mas igualmente aqueles que os amam e os desejam – como neste caso. Ao passo que expulsam uma pessoa transexual de um local tendo como motivador a sua existência, negam a liberdade de sua identidade de gênero e, também, a dignidade humana.

Quando voltei para minha cidade natal, eu não esperava que a população pudesse ser tão mente fechada para essa realidade. Uma vez eu fui expulsa de uma lancheira porque eu estava com meu ficante que era transexual. (Estudante 12)

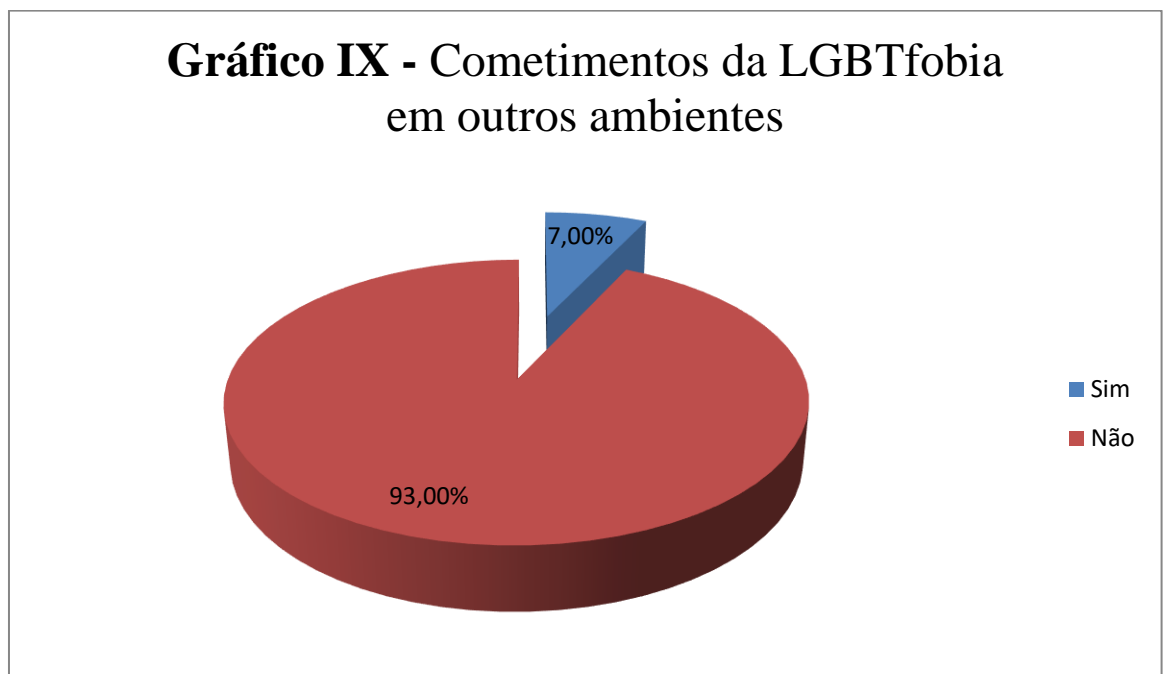
Por fim, temos dois relatos em que sucedem experiências genéricas no campo de análise das violências sofridas pelos nossos participantes em outros ambientes sociais. O Estudante 13 diz não ter sofrido a homofobia; o Estudante 14 informa genericamente sobre uma segunda situação homofóbica que teria vivido, todavia ele não a relatou em outro momento na participação da pesquisa. Assim sendo, a fala do participante é importante por simbolizar como a amizade assegura laços sociais fortes entre a população LGBTQIA+. Em seu caso, os sentimentos ruins gerados por violências homofóbicas foram amenizados pela companhia de amigos.

Não aconteceu comigo. (Estudante 13)

Esta outra vez eu estava acompanhado então não me incomodou muito. Nesses momentos a amizade ajuda a aliviar o sentimento de raiva. (Estudante 14)

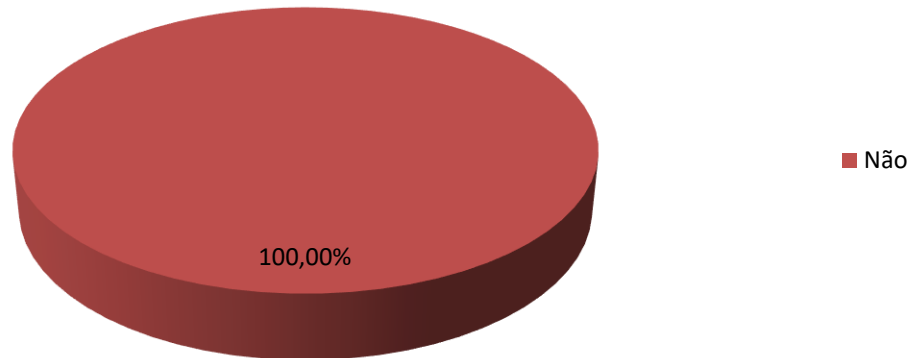
c) Cometimentos da LGBTfobia em outros ambientes

Debruçamo-nos neste momento sobre os relatos de estudantes que afirmaram, ou não, terem cometido violências LGBTfóbicas fora do ambiente escolar. Nesse sentido, como é possível visualizar no Gráfico IX, a soma maioria, 37 participantes (93,0%) informou não ter cometido essas violências em outros contextos sociais; em minoria, dois alunos informaram terem cometido violências de homofobia e transfobia (7,0%). Adiante, no Gráfico X observamos que a violência cometida pelos únicos dois alunos que relataram tê-las cometido não aconteceu em ambientes *onlines*.



Fonte: elaboração própria.

Gráfico X - Cometimentos da LGBTfobia em outros ambientes *online*



Fonte: elaboração própria.

Como última categoria de análise no tocante à LGBTfobia em outros ambientes sociais, temos unicamente três depoimentos daqueles que assumiram terem cometido formas de violência ou não. Dessarte, das falas encontradas, uma foi cometida contra um homossexual masculino, outra aborda uma situação transfóbica e na última há a negação do cometimento.

Antes eu não entendia o que era LGBT. Minha família nunca me falou e sem querer eu dei risada de um rapaz de shortinho colado. (Estudante 1)

Estava com uma amiga trans e tínhamos brigado por situações de redes sociais. Ficamos uns 15 minutos quietos até que ela veio falar comigo e sem querer eu chamei ela de traveco. Ela ficou triste, depois pedi desculpas a ela. (Estudante 2)

Nunca cometi. (Estudante 3)

O Estudante 1 faz uma associação interessante entre o ato de ter cometido homofobia e o fato de sua família não tê-lo ensinado sobre a sigla LGBT. Identificamos assim que o adolescente projeta culpa nos familiares por nunca ter sido apresentado à temática da diversidade da sexualidade e do gênero. Assim, nos colocamos dúvida se o participante se utiliza dessa falta de conhecimento e culpa sua família buscando amenizar a homofobia cometida – o que revela incongruência diante da assunção do cometimento da violência em questão. No entanto, nesse momento, possuímos unicamente a afirmação do jovem reconhecendo sua atitude como errônea. Por conseguinte, nota-se em sua frase uma forma de

arrependimento colocado no passado, ou seja, quando não sabia do que se tratava a sigla LGBT. Então, a partir do momento que teve mais proximidade com as temáticas circundantes à sigla, assumiu postura de reflexão crítica sobre suas ações que poderiam se tornar iminentes violências, como, por exemplo, o escárnio cometido contra um rapaz vestindo uma bermuda justa.

O Estudante 2 reconhece que após um desentendimento com sua amiga transexual a ofendeu de “traveco”. O xingamento é conhecido no Brasil e tem como intenção diminuir a identidade transexual negando a identidade feminina dessas pessoas. Assentimos que o termo “traveco” está para mulheres trans e travestis como o termo “sapatas” e “sapatão” está para mulheres lésbicas; a ofensa “gilete” para pessoas bissexuais e “viado”, “viadinho”, “gayzinho”, “viado” e “baitola” para homens homossexuais. Essas ofensas estão presentes no cotidiano e na fala de inúmeros de nossos participantes; no caso do relato em questão, do Estudante 2, temos a impressão que o pensamento trazido por Trevisan (2018, p. 386) de que pessoas travestis e transgêneros, ofensivamente chamadas de travecos, são “indivíduos degradantes que, de noite ou de dia, afrontam sua família, com um comportamento despudorado”, ainda não foi extinto e portanto merece atenção especial no contexto dos estudos em violência na escola e na sociedade. Por fim, a Estudante 3 assume não ter cometido nenhuma violência contra pessoas LGBTQIA+ em outros contextos sociais

Neste cenário, demos voz os participantes visando identificar como o fenômeno da violência LGBTfóbica instaura-se em outros contextos para além dos muros escolares. Ao buscarmos relatos sobre homofobia, encontramos também situações de transfobia, de bifobia e de lesbofobia e, com segurança, podemos afirmar, a partir das vivências de nossos participantes, que a LGBTfobia se faz uma constante em nossa sociedade. Assim, especificamente foram relatadas 37 situações de violências observadas em diferentes contextos sociais; 12 estudantes sofreram violências e dois alunos que assumiram terem cometido violências de gênero e sexual em contextos fora da escola e um estudante que afirmou não ter cometido. Em guisa de conclusão, esses tipos de violência se passam em diversos contextos, como dentro de ônibus, na rua, em momentos de diversão como em parques aquáticos e em festas, em paradas gays, em estádios de futebol, na socialização via redes sociais e *online* e, muito frequente, dentro dos lares; e quem os comete são inúmeros atores sociais.

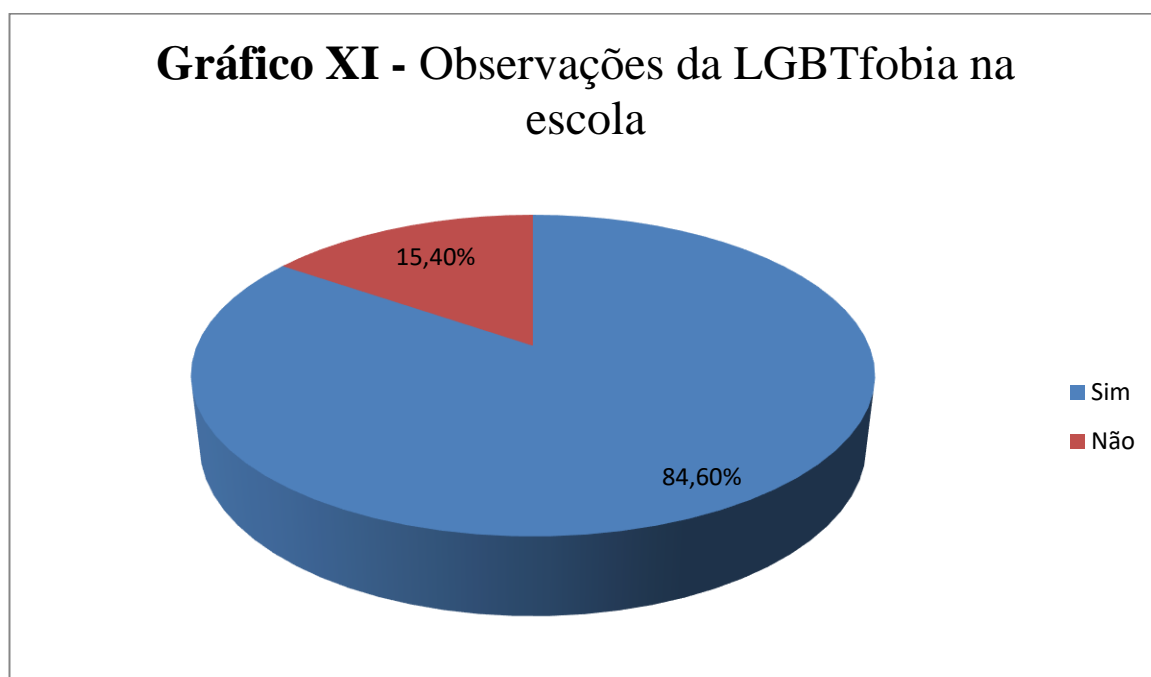
4.3 LGBTfobia na escola

Seguimos neste momento para a análise das respostas cujos enunciados se referiram as violências LGBTfóbicas dentro da escola. Reforçamos neste momento de construímos a ferramenta de coleta dos dados, o Questionário, buscando informações precisas sobre as possibilidades de violência que ocorreram nesse espaço. Assim, ao elaborarmos essa ferramenta levamos em consideração o fato de os estudantes do 3º ano terem vivido quase dois anos inteiros do colegial em suas casas, estudando de maneira remota/*online* em razão das regras de isolamento impostas pela pandemia da Covid-19. Então, como é possível identificar no anexo intitulado “Apendice A- Questionário”, a cada indagação acerca das observações, sofrimentos e/ou cometimento das violências LGBTfóbicas dentro do solo escolar, questionamos se as experiências aconteceram de maneira presencial ou em plataformas *onlines* de comunicação entre os jovens¹⁷. Assim, identificamos nos itens abaixo se os estudantes participantes observaram situações LGBTfóbicas, se foram vítimas dessas violências ou se foram os agressores.

¹⁷ Esse manejo não aconteceu exclusivamente às informações provenientes de violências ocorridas em ambientes escolares. Indagamos da mesma maneira para possíveis violências em outros contextos para além da escola.

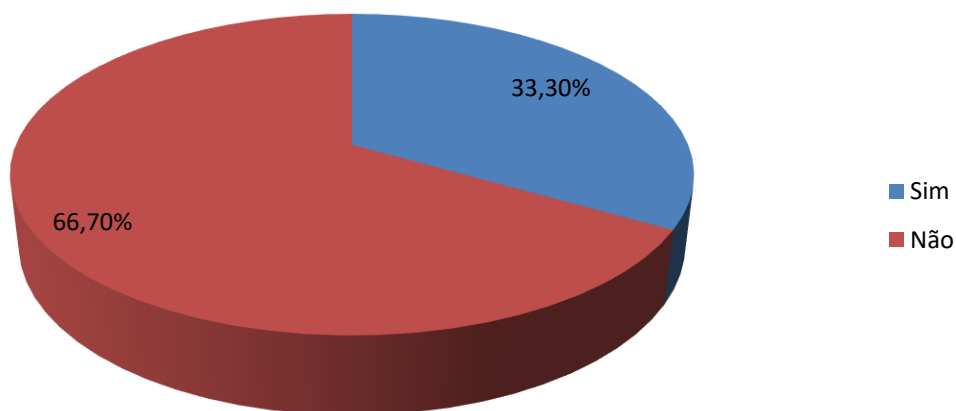
a) Observações da LGBTfobia na escola

A violência LGBTfóbica está presente no contexto da vivência escolar dos participantes desta pesquisa. Constatamos que 33 dos alunos (84,6%) observaram situações homofóbicas dentro da escola enquanto seis participantes, representando 14,4% não - como se pode observar no Gráfico XI. É notório que a maior parcela de estudantes, especificamente 26, (66,7%), identificou que essas violências ocorreram em espaços físicos da escola; a menor parcela, 13 estudantes (33,3%), afirmou que observou situações de violência na escola em ambientes virtuais, como se pode ver no Gráfico XII.



Fonte: elaboração própria.

Gráfico XII - Observações da LGBTfobia em ambientes *online* na escola



Fonte: elaboração própria.

As respostas obtidas de maneira discursiva denunciam a realidade da violência LGBTfóbica observada pelos estudantes. Quase a totalidade deles observou que há LGBTfobia na escola em que estudam e por intermédio dessas vozes conseguimos identificar suas diferentes formas e situações.

Obtivemos 41 respostas cujos alunos observaram a violência em domínio escolar. Desse total de observações três alunos fizeram referência a violências homofóbicas cometidas contra estudantes lésbicas.

Um colega chamou uma menina na sala de sapatão. Ela se sentiu ofendida e foi até a direção. (Estudante 1)

Um aluno falou para uma menina que disse que era lésbica na aula online assim “é lésbica por falta de rola”. Um aluno chamado X numa escola que eu estudei falou para uma mulher trans “é trans porque nunca relou numa buceta pra saber o que é bom”. (Estudante 2)

Ocorreu outro caso na mesma escola, só que dessa vez foi com uma menina homossexual onde a professora de português entrou em uma discussão com a aluna sobre a orientação sexual dela. A professora acha isso uma falta de vergonha da parte da menina. Bateu de frente com a professora que as duas foram parar na diretoria por causa disso e a mãe da menina entrou com um processo contra a professora e a escola (Ensino Fundamental). (Estudante 3)

Apesar de duas dessas falas fazerem referência a situações que não ocorreram na escola em que foi realizada a pesquisa, elas demonstram de maneira eficaz como se atacam meninas homossexuais nas escolas brasileiras. Nas teses de Souza (2019) e Mongiovi (2018) encontramos termos homofóbicos parecidos aos relatados acima, o que reforça a

estigmatização da população lésbica. O termo “sapatão” aparece com frequência nos xingamentos destinados a mulheres homossexuais e tem como objetivo desestruturar a feminilidade atribuída a elas em crítica também ao direito do exercício da masculinidade em corpos com vagina. Essas ofensas se estendem a mulheres travestis e transexuais na intenção de normatizar o desejo sexual e afetivo, bem como a performance de gênero. Assim, como explicitado no excerto abaixo, trata-se de um crime não somente aos corpos, mas sobretudo à dignidade humana.

[...] Em relação às lésbicas, transexuais e travestis, deve-se mencionar a criminosa prática do estupro corretivo, infelizmente ainda presente na sociedade brasileira (BRASIL, 2016, p. 28).

Essa prática sujeita meninas, muitas vezes ainda em fase de desenvolvimento sexual, à penetração ou a cenas sexuais com membros fálcos em busca de conversão de sua lesbiandade. Com meninas e mulheres travestis e transgêneros a prática violenta pelo prazer e ódio constituintes na hierarquia dos gêneros, ou seja, o “macho” domina e empodera o corpo da “fêmea”. O que se faz nesse exercício é forçar goela abaixo, vagina e ânus adentro corpos indesejados em busca de correção para o incorrigível.

Identificamos também 13 referências observadas pelos participantes contra homossexuais masculinos. As falas demonstram o contexto de vulnerabilidade de meninos homossexuais dentro da escola, das relações e construções de gênero que forjam a masculinidade. A primeira exposição revela um relato parecido ao que expusemos na seção 3.1 e que põe a refletir sobre a repercussão da pesquisa na comunidade em que trabalhamos:

Quando o Guilherme foi apresentar a sua pesquisa aos alunos da minha sala, um garoto aceitou participar e em seguida foi atingido com comentários homofóbicos com lente de “brincadeiras”. (Estudante 4)

Para além de reafirmar nosso sentimento perante as recusas de participação no início do desenvolvimento da coleta de dados com os estudantes, o relato deste participante possibilita a identificação da repreensão deles entre si quando na participação e adesão da pesquisa. Apreendemos, como o relato acima, outros carregados de homofobia que aparecem de maneira velada enquanto brincadeiras:

Um professor gay nunca é levado a sério e sempre alvo de piadas. Só ele chegar perto de um aluno já é motivo de comentário. (Estudante 5)

[...] tem também aquela brincadeira de chamar a pessoa de gay. O meu amigo vive sendo zoado de gay. (Estudante 6)

A violência simbólica (BOURDIEU, 1999) contida nas piadas e “zoações” relatadas

pelos Estudantes 5 e 6 demonstram que de maneira sutil e informal é possível estabelecer comunicação violenta. O relato do Estudante 5 traz à tona situações de violência cometidas contra professores homossexuais, discutidos na subseção intitulada “A empiria em teses realizadas com docentes” e presentes nas teses de Toledo (2018); Oliveira (2017) e Rios (2019). Porém, para além deste tipo de violência menos diretiva, identificamos cinco falas homofóbicas com similaridades por expressarem o xingamento “viado”, “boiola” e “bicha”.

Já vi colegas fazendo brincadeiras do tipo chamar o outro de viado, boiola na “brincadeira” mesmo a pessoa sendo hetera. Só pelo fato de talvez isso ser visto como uma coisa ruim ou vergonhosa. (Estudante 7)

Há muitas vezes que eu vejo pessoas colocando alguns apelidos desagradáveis como “viadinho, seu bicha” e muitos outros tipos de discriminação verbal contra essas pessoas. (Estudante 8)

Já vi pessoas (colegas) xingando e ofendendo um amigo meu só por ele ser gay e destrutando como se ele não fosse uma pessoa normal. Com ofensas como: viadinho, boiola, vai dá o cu. (Estudante 9)

Pelo fato que as pessoas tinham brigado uma resolveu falar mal da outra pela rede social, xingando ela de viadinho, bixinha. (Estudante 10)

Eu vi um menino chamando o outro de “viadinho”, que eu acho bem deselegante. (Estudante 11)

Acredito que seja bem difícil passar por esse momento em que as pessoas fazem bullying com as outras, até porque si fosse comigo eu não gostaria. Algumas pessoas da minha sala já praticaram com outros alunos, chamando de viado entre outros nomes. (Estudante 12)

Os xingamentos explícitos nas falas de todos os Estudantes acima – 7, 8, 9, 10, 11 e 12 - evidenciam uma face da crueldade direcionada a estudantes homossexuais na escola. Esses xingamentos se fazem presentes igualmente nas teses de Araújo (2016); Mongiovi (2018); Fernandes (2019) e Silva (2016). Ofensas dessa natureza atingem não somente àqueles que são homossexuais mas também os que não são - como no relato acima dos Estudantes 7, e também como no caso que trouxemos na seção introdutória desta tese sobre pai e filho que foram brutalmente agredidos quando confundidos enquanto um casal homossexual por estarem de mãos dadas. Ademais, os xingamentos presentes nos cotidianos de nossos participantes e nas pesquisas que fundamentam a revisão teórica desta tese nos levam a compreender que a homossexualidade permaneceu e ainda permanece como um desvirtuamento da normalidade sexual que se tipifica e se constrói no imaginário social de maneira grosseira e taxativa – fator que contribui no agravamento da marginalização desse grupo.

As violências cometidas contra essa população dentro do ambiente escolar contribuem para a impermanência do estudante LGBTQIA+ na escola. De acordo com a Pesquisa

Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar (ABGLT, 2016), que trabalhou com um montante de 1.016 estudantes, ofensas como as que aparecem aqui contribuem para a baixa frequência desse alunado na escola. Do total de estudantes dessa pesquisa, 58,9% apresentaram maior probabilidade de faltarem às aulas quando ofendidos em razão da orientação sexual e 51,9% quando agredidos em razão da expressão de gênero. Nesse sentido, a falta de apoio e acolhimento dentro das famílias e, ainda, ofensas contínuas dentro da escola contribuem para a baixa adesão de continuidade nos estudos de muitas e muitos estudantes LGBTQIA+. Esta associação fica evidente no relato abaixo, do Estudante 13, que correlaciona o fato de seu amigo homossexual ter abandonado a escola devido às humilhações que sofria.

Tinha um garoto na escola que era gay e os meninos ficavam xingando ele. Depois de um tempo ele saiu da escola. (Estudante 13)

Teve um caso que na antiga escola onde eu estudava que o professor ficou ofendendo um menino que era homossexual e nisso o menino chegou até a mudar de escola por causa disso. (Estudante 14)

Embora não tenhamos total clareza de que a saída do garoto referenciado pelo Estudante 13 esteja estritamente vinculada às violências homofóbicas que sofria; e conquanto não saibamos se de fato se trata de um caso de evasão ou troca de escola, a associação feita pelo participante nos leva a concordar. Em seguimento, no relato acima, a Estudante 14 nos oferece certeza do abandono escolar em razão desse tipo de violência e com o agravo de serem cometidas por um docente – fato que ultrapassa todos os limites éticos pertinentes à Educação e ao exercício professoral.

Outrossim, apreendemos um caso de decepção de uma estudante ao refletir sobre sua escola e as situações de violência que ocorrem dentro dela:

Quando eu comecei o ensino médio ao invés de ir para um lugar onde as pessoas procuram ser maduras e ter respeito, eu acabei indo parar num ambiente escolar muito pesado, inclusive um colega de sala (gay) foi espancado no banheiro com muitas palavras de mal gosto. Infelizmente a escola não fez nada. (Estudante 15)

A Estudante 15 lamenta estudar em um ambiente hostil – ao qual ela se refere como “muito pesado” - para com pessoas homossexuais e antecipa a ausência de intervenção da instituição no caso da violência relatada. Na fala abaixo, proferida pela Estudante 16, identificamos que nossa participante se compadece oferecendo ajuda pela violência cometida contra seu amigo homossexual na escola. Neste relato nos deparamos também com o medo da assunção da homossexualidade para a família e para os profissionais da educação receando

exposições. Assim, ela relata que

Aconteceu com um antigo amigo meu, ao qual ele sofria isso e era sempre perseguido pela pessoa. Pois ele não chegava a comentar com professores e até mesmo diretores por medo porque seus pais não sabiam sobre sua sexualidade. Mas cheguei a ver o caso e sempre conversava com ele. (Estudante 16)

Em continuação de nossas análises cujos estudantes participantes observaram a violência na escola, identificamos 12 referências à violência cometida especificamente contra a população transexual e travesti. Metade das violências transfóbicas expressas pelos participantes, ou seja, os seis relatos identificados a seguir, quem cometeu foram os professores dentro da escola.

Um professor aqui da escola ontem foi muito transfóbico discriminando uma alunA dizendo que ela não era uma MULHER por não parecer uma mulher. (Estudante 17)

Já presenciei uma situação onde uma garota trans foi motivo de piada por estar usando roupas que ela se sente bem e por pedir para ser chamada no feminino pelos professores. (Estudante 18)

Com a Fulana [se referindo a uma aluna transexual da escola] várias vezes inclusive vi professores super desconfortáveis e nada acolhedor. (Estudante 19)

Sabe o professor que não aceita que a Fulana [se referindo a uma aluna transexual da escola] é uma mulher, que seu pronome é ela, dela, sua. E meu isso é tão deselegante para ele mesmo, estamos em 2023 e essa fase de preconceito já passou...tá na hora de amadurecer a mente... (Estudante 20)

Já vi isso pessoalmente. Um prof. meu se encontrou com um aluno trans e xingou ele e tentou espancar. A vítima se considerava como mulher. (Estudante 21)

Sim, uma amiga minha foi questionada por um professor a uns dias atrás. Ele a questionou sobre a atitude de outra aluna (Fulana – mulher trans) e durante a conversa ele afirmou que “ela” é “ele” e disse que ela é homem. (Estudante 22)

As falas das/os Estudantes 17, 18, 19, 20, 21 e 22 apontam um profundo desrespeito advinda dos professores contra estudantes transexuais. Inobstante a discriminação e violência cometida contra essa população em inúmeros espaços sociais - conforme os dados expostos pelas pesquisas de Mott; Oliveira (2022) e Cerqueira *et al.* (2021) e aqueles por nós elaborados na seção 4.2 “LGBTfobia em outros ambientes” – todos os excertos acima apresentam o sofrimento dessas pessoas na escola pelo que acreditamos ser uma categoria específica de violência, a qual intitulamos de “negligência existencial”. Isto é possível pois quando os docentes negam o nome social e a autoidentificação de gênero, incorrem na

desumanização da pessoa transexual e travesti.

Em continuação, encontramos ainda outras duas situações de desrespeito direcionadas especificamente ao nome social de pessoas transgêneros.

Na escola há uma colega trans e uma vez um colega de classe me disse que era errado, e pelo fato de ter um contato antes dessa pessoa ser uma mulher, ele disse que não identificaria a colega trans como mulher. (Estudante 23)

Tenho uma amiga trans, ele é uma mulher, mas as pessoas mesmo sabendo disso ainda sim chamavam ela do nome do nascimento. (Estudante 24)

Diante deste cenário advertimos que a identificação da pessoa transexual e travesti ao gênero autoidentificado é garantida pela justiça brasileira mediante a Portaria nº 233 de maio de 2010 (BRASIL, 2010) que à época assegurou aos servidores públicos brasileiros o direito de sua utilização. Então, com a amplitude das discussões sociais pautadas na última década, os direitos para essa população avultaram e em setembro de 2017 o Conselho Nacional de Educação, a partir do Parecer CNE/CP nº 14/2017 (BRASIL, 2017), estende-se a normatização dos nomes sociais para estudantes da Educação Básica. No ano seguinte, o mesmo órgão, configurou enfaticamente o referido Parecer na Resolução CNE/CP nº 1 em janeiro de 2018 (BRASIL, 2018), com as mesmas garantias e direitos do nome social a essas pessoas nos registros escolares. Assim, o ato de negar a autoidentificação de uma pessoa transexual e/ou travesti dentro do espaço escolar, bem como recursar-se ao tratá-la da maneira que se identifica, pode ser entendido como uma afronta legal.

Neste percurso, como observado nas violências cometidas contra pessoas lésbicas e homossexuais, encontramos situações relatadas pelos participantes com xingamentos direcionados especificamente à população transexual e travesti:

Uma aluna travesti sofreu no meio de vários alunos comentários horríveis como “menina de três pernas” e outros xingamentos. (Estudante 25)

Um aluno discriminou uma trans com ofensas...chamou de viado e falou que ela não era mulher e que ela era uma filha da puta e aí ela pegou uma cadeira para jogar nele. (Estudante 26)

No ano passado aqui na escola dentro da minha sala um menino começou a xingar, humilhar uma pessoa que é trans. (Estudante 27)

Como podemos reconhecer nas falas acima, os participantes revelaram que os xingamentos contra seus amigos e amigas transexuais se estendem à realidade corpórea das vítimas, como afirma o Estudante 25. Ofensas direcionadas à genitália da vítima também

apareceram no relato da Estudante 2, apresentado no começo desta seção e transposto novamente abaixo:

Um aluno falou para uma menina que disse que era lésbica na aula online assim “é lésbica por falta de rola”. Um aluno chamado X numa escola que eu estudei falou para uma mulher trans “é trans porque nunca relou numa buceta pra saber o que é bom”. (Estudante 2)

Há uma comum e excessiva preocupação com a genitália em nossa sociedade. Berenice Bento (2011) entende tal excesso como genitalização das relações sociais. A construção do gênero, seus prazeres e modo de utilização são decididos muito antes do nascimento, criando performances de gênero atrelados à genitália, ou seja, “produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital” (BENTO, 2011, p. 551).

Em seguimento, os participantes ofereceram 14 falas às quais compreendemos como genéricas por não darem especificidades sobre casos relatados. As falas, porém, dão razão aos fenômenos que estamos analisando e reforçam de inúmeras maneiras as diferentes expressões da LGBTfobia evidenciadas até então. Assim, apreendemos que os participantes identificaram xingamentos e ofensas, também em formas de brincadeira, a pessoas homossexuais e transexuais, como nos relatos abaixo:

Já vi amigos e amigas sofrendo homofobia em forma de piada e de xingamentos. (Estudante 28)

Já vi pessoas “zoando” uma amiga. (Estudante 29)

Muitas vezes piadinhas de mal gosto, apenas pela pessoa não gostar de outra ela já ofende com palavras homofóbicas. (Estudante 30)

Já vi pessoas trans mulher sendo ofendida também por mulheres sendo chamada pelo pronome morto [se referindo ao pronome flexionado ao sexo de nascimento]. (Estudante 31)

Abaixo, alguns estudantes identificaram a LGBTfobia observada como sendo comentários maldosos e falta de respeito e, uma delas, a Estudante 32, ameniza essa forma de violência. No relato do Estudante 35 é possível identificar a ausência de profundidade em sua dedicação sobre o tema:

Comentários maldosos mas nada muito extremo. (Estudante 32)

Comentários maldosos (que com certeza sabe que fez mal à pessoa). Brincadeiras, insultações. (Estudante 33)

Um grupo de pessoas faltando com respeito a uma pessoa do gênero trans. (Estudante 34)

Achei desnecessário (Estudante 35)

Contudo, o Estudante 36 reconheceu o desconforto de uma violência LGBTfóbica mesmo não tendo sido ele a vítima na situação relatada. Nesse contexto a Estudante 37 observa acerca da LGBTfobia em ambiente *online* e em ambiente físico, demonstrando situações relacionadas à vestimenta específica de gêneros e modos de se expressar:

Foi uma experiência totalmente desconfortável para mim, as piadinhas e os risos. Com toda certeza que foi a pior parte, mesmo não sendo direcionados a mim (Estudante 36)

Online: comentário de tal famoso começou a usar vestimentas femininas. Físico: o jeito da pessoa falar, insinuar que está dando em cima (homofóbico homem e vítima homem). (Estudante 37)

Ainda, a Estudante 38 trouxe sua observação com certa dificuldade a respeito da congruência entre o gênero e o nome social de pessoas trans:

Um grande acontecido que ocorre muito são a falta de compreender que há muitas pessoas que querem ser chamadas como se sente bem e não são ouvidas. Quero falar sobre as pessoas que se identifica com outro gênero mas não são ouvidas e respeitadas. (Estudante 38)

A Estudante 39, cujo relato é exposto abaixo, observa a homofobia como um fenômeno universal. Ela demonstra conhecimento social do fenômeno e suas observações partem de dentro da sua escola e, por fim, associa esse preconceito a crime:

Já presenciei várias situações de homofobia, infelizmente isso se tornou rotina ao redor do mundo. Vemos no dia a dia várias brincadeiras desconfortáveis quando o assunto é sexualidade, muitos ataques de ódio são direcionados aos homossexuais sem motivo algum, apenas por serem felizes. Infelizmente esse crime está enraizado na sociedade. (Estudante 39)

Não obstante todas essas falas possam não surpreender o leitor por possivelmente reconhecer a presença cotidiana da LGBTfobia em nossa cultura - tal como a Estudante 39, expomos abaixo duas falas que nos chamam atenção pelo desejo de violência física, morte e aniquilamento da pessoa LGBTQIA+:

Em ambas as vezes que eu experienciei foram insultos contra pessoas da comunidade LGBT em geral. Eles diziam que pessoas desse tipo tinham que apanhar e sofrer de várias maneiras para assim voltarem ao “normal”.

(Estudante 40)

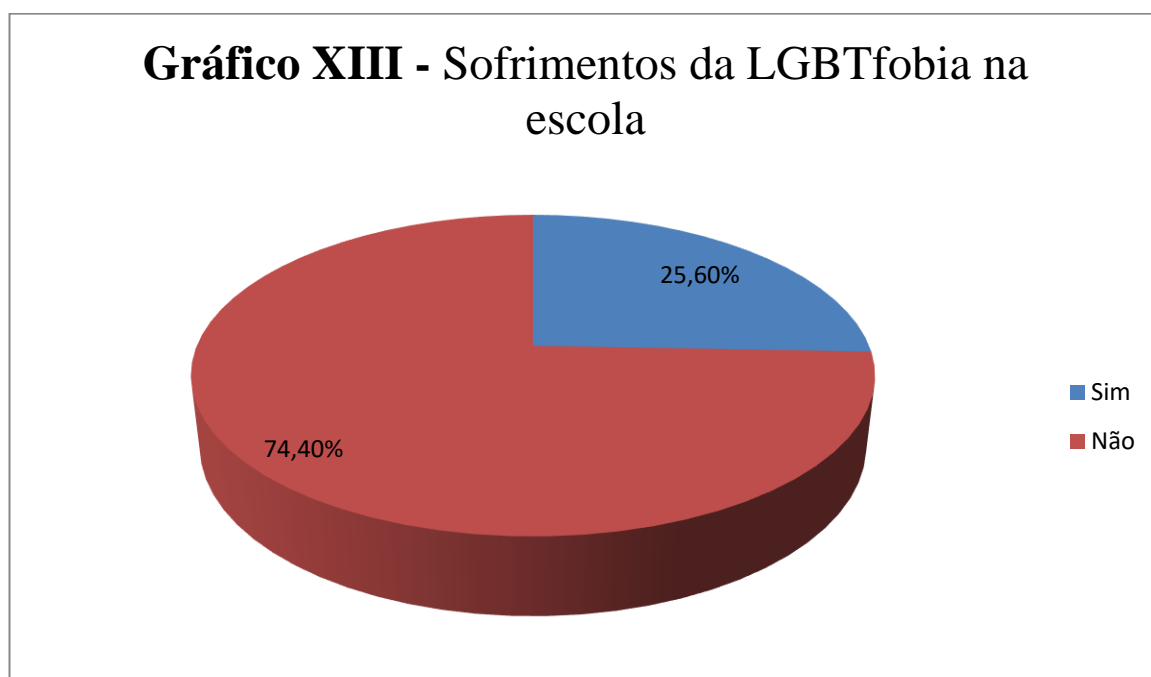
Outra vez também em uma aula sobre homofobia mesmo, um aluno discordou e expôs a opinião dele sendo extremamente desrespeitoso e até desejando a morte a quem é homossexual. (Estudante 41)

O Estudante 40 faz alusão à patologização das identidades LGBTQIA+ e evidencia um discurso que busca correção por meio da violência, ecoando um histórico de concepções médicas e sociais que, por décadas, justificaram a perseguição de corpos dissidentes. Essa fala remete às chamadas “pedagogias da crueldade” (Segato, 2018), nas quais a violência é um instrumento de disciplina e correção. No relato do Estudante 41 um questionamento é crucial: existe ruptura entre fala e ação quando um jovem, em espaço educativo, manifesta abertamente o desejo de morte de pessoas LGBTQIA+? Butler (2021) aponta que a linguagem não apenas reflete, mas produz realidades, atuando como um ato performativo de violência. No Brasil, onde a LGBTfobia assume formas extremas e letais, discursos como esses não podem ser tolerados como meras expressões de opiniões, mas sim como parte de uma engrenagem que sustenta a cultura de impunidade.

A ausência de enfrentamento pedagógico combativo e eficaz permite que discursos como esses sejam normalizados, consolidando a escola como um espaço de reprodução da violência estrutural (Bourdieu, 1999). A responsabilização educacional e jurídica dessas falas, especialmente após a criminalização da LGBTfobia pelo Supremo Tribunal Federal, é um desafio para a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos e para a prática do convívio escolar sadio.

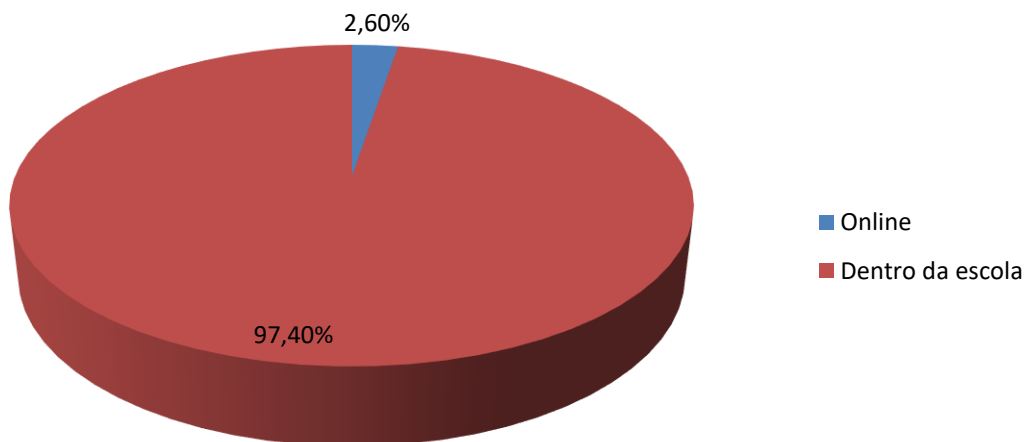
b) Sofrimentos da LGBTfobia na escola

Como é possível visualizar no Gráfico XIII, abaixo apresentado, apreendemos que a minoria dos estudantes participantes sofreu LGBTfobia na escola, especificamente 10 estudantes (25,6%); em contraponto, a maioria relatou não tê-la sofrido na escola, especificamente 29 alunos (74,4%). No gráfico seguinte, o Gráfico XIV, apresentamos que as vivências daqueles que relataram ter sofrido LGBTfobia na escola indicam que essas situações aconteceram majoritariamente em ambiente físico, ou seja, dentro da escola com 38 estudantes (97,4%) e em ambientes *online* com apenas um estudante (2,6%).



Fonte: elaboração própria.

Gráfico XIV - Sofrimentos da LGBTfobia em ambientes *online* na escola



Fonte: elaboração própria.

A partir da análise quantitativa, encontramos 12 respostas das e dos estudantes participantes a respeito das violências que sofreram em núcleo escolar. Há exclusão cometida contra estudantes lésbicas dentro da escola e os relatos chamam atenção para os xingamentos comumente utilizados contra mulheres homossexuais. Assim, os quatro próximos relatos a serem analisados dizem respeito a violências cometidas contra lésbicas e em um dos relatos identificamos cenas de violência física:

Já ocorreu de me chamarem de lobisomem por conta dos pelos pretos do meu braço. Mas já conversei com essa pessoa e nunca mais fez esse tipo de comentário. (Estudante 1)

Já me chamaram de sapatão, já me cercaram para bater em mim, já sofri bullying por isso. Tiraram sangue de mim, já fizeram xacota, tentaram quebrar a minha mão e queimar eu. (Estudante 2)

O relato da Estudante 1 revela uma cena de discriminação homofóbica onde associam os pelos de seu braço a um personagem mítico masculino conhecido por ser meio homem, meio lobo. O relato da Estudante 2 nos importa uma forte carga de violência física. Ela não proporcionou informações mais profundas que nos fizesse conhecer em quais situações essas violências ocorreram dentro da escola. Como tentaram quebrar sua mão e em qual contexto tentaram queimá-la? Seria importante o aprofundamento do relato da participante para que pudéssemos nos debruçar nesse relato de violência física. No entanto, cabe-nos avaliar que tais situações, conforme colocado pela Estudante 2, aconteceram dentro do ambiente escolar e pela gravidade deveriam estar acarretadas do acompanhamento da direção e da família e,

sobretudo, da Justiça.

O próximo relato evidencia uma situação ocorrida em um ambiente escolar precedente da aluna. Porém, este relato acusa a fusão entre os preceitos religiosos de uma coordenadora de escola e sua prática pedagógica, culminando em uma situação de violência homofóbica.

Uma vez eu estudava em outra escola e me deu uma crise de ansiedade, fui parar na direção (todos lá sabiam da minha sexualidade). Uma coordenadora me aconselhou a procurar uma igreja e disse que a causa da minha crise era ser lésbica e que a igreja me ajudaria. (Estudante 3)

A coordenadora da aluna tentou produzir sentimento de culpa na vítima, mecanismo recorrente em nossa cultura. Populações pomenorizadas socialmente são atacadas cotidianamente a partir deste mecanismo: mulheres, homossexuais, pessoas negras e pessoas com deficiência. Podemos nos recordar aqui da violência cometida pelo ex-presidente da república Messias Bolsonaro quando culpou vítimas de fortes chuvas ocorridas no Estado de São Paulo no ano de 2022 pelo seu infortúnio, como evidencia Sakamoto (2022). Podemos ainda trazer à baila a situação ocorrida no ano de 2016, quando ainda no cargo de Deputado Federal, o ex-presidente afirmou que não estupraria a deputada Maria do Rosário por não merecer e também por ser feia, conforme noticiado por Ramalho (2016). Pela ótica do agressor, neste sentido, ser feia ou bela assume condição de culpabilidade da vítima para um estupro. Para a ex-coordenadora de nossa participante ser lésbica é a causa de crises de ansiedades cujo amparo espiritual resolveria. Assim, o sentimento de culpa está igualmente posto pela funcionária ao indicar a solução para o que seria um problema.

A Estudante 4 conta que não se assumiu lésbica para sua família, porém quando o fez aos colegas, sofreu homofobia. Ela relata também já ter sido excluída pela direção da escola de eventos escolares devido sua sexualidade:

Bom, eu não sou assumida pra minha família, mas quando decidi contar para amigos de escola, eu percebi que muitos se afastaram de mim e até começaram a cometer homofobia, sempre me chamando de sapatão sendo que eu não gostava. Quando eu fazia amizade com menina, ficavam falando pra se afastar de mim porque eu era sapatão, etc. Eu era excluída de vários eventos escolares, até mesmo pela própria direção. (Estudante 4)

O fato dessa estudante ser afastada de suas amigas e rotulada de “sapatão” reforça o forte policiamento de gênero e sexualidade dentro da escola. Butler (2021) argumenta que identidade de gênero e sexualidade são performativas, ou seja, construídas culturalmente por meio da repetição de normas. Quando alguém escapa dessas normas, como no caso da Estudante 4, que é lésbica, a resposta do meio social pode ser de punição ou exclusão, reforçando os ideais de uma heteronormatividade compulsória. Neste caso, o afastamento

acontece como um mecanismo sutil de silenciamento e marginalização da estudante, porém o rótulo neste contexto assume tonalidade depreciativa para atingir diretamente a vítima.

Abaixo expomos o único relato de violência sofrida por um aluno bissexual, que revela o mesmo tipo de homofobia cometida contra estudantes homossexuais. Esse relato nos levanta a ideia da construção social dos gêneros feminino e masculino com padronizações comportamentais específicas para cada um:

Muitos meninos me zoavam por eu andar diferente ou por gostar de garotos.
(Estudante 5)

O andar diferente ao que se refere o Estudante 5 diz respeito à fusão da feminilidade e seus atributos, como requebrar ou rebolar, em corpos masculinos. O que há explícito nessa fala é a representação da vigilância social que exerce repressão e violência sobre corpos dissidentes manejando-os ao enquadramento de atitudes esperadas para determinado gênero. Este tipo de mecanismo de violência está presente em abundância no cotidiano de nossos e nossas participantes.

Em continuação, obtivemos três relatos direcionados à homossexualidade masculina. Nesses relatos aparecem xingamentos anteriormente identificados, como “viado, viadinho e gayzinho”. No primeiro excerto, do Estudante 6, identificamos a homofobia sendo cometida contra um aluno que se identifica como heterossexual. O Estudante 7 trouxe lembranças mais primitivas da homofobia que sofria na escola quando era criança, enquanto o Estudante 8 revelou que no Ensino Fundamental e no Ensino Médio enfrentava o olhar de professoras.

Eu sou hetero, porém não tenho masculinidade frágil. Um certo dia eu fiz uma brincadeira falando que eu beijo homem e um garoto que estava ao meu lado me olhou torto e me disse “vira homem rapaz, parece um viado”.
(Estudante 6)

Trágica, aconteceu na infância. Me chamavam de viadinho, gayzinho, riam, as vezes empurravam e me excluía. (Estudante 7)

Diariamente era chamado de “viadinho” ou baitola por colegas de sala no 9º ano e 2º do Ensino Médio e também lidava com os olhares das professoras.
(Estudante 8)

Apenas um caso de transfobia foi relatado pela única participante transgênero da pesquisa. Ela expôs uma situação de violência cometida por um professor que se recusou a chamá-la no pronome ao qual ela se identifica, o feminino.

Um professor de determinada matéria falando no pronome ele e eu falando

que sou ela. Aí ele olhou pra mim e disse “não, você é homem e sempre vai ser homem” e eu falando pra ele que sou mulher e ele falando que sou homem. Aqui mesmo na escola falando que a gente vai pro inferno por gostar de homem e falando toda hora nome morto, falando que somos uma doença. (Estudante 9)

A agressão sofrida pela aluna transexual excede os limites da razoabilidade social, educacional e jurídica. A profissão docente transforma sentidos práticos, técnicos e teóricos por meio da socialização entre humanos. Assim, o docente em recusa a reconhecer sua aluna transexual como mulher demonstra inabilidades basilares no processo de socialização com seus alunos e excede os limites que lhe cabem enquanto professor. O direito em desgostar, não compactuar e/ou se opor é justo e respaldado em nossa democracia (Vecchiati, 2013). No entanto, há necessidade de que a comunicação não seja violenta – o que não aconteceu no relato acima exposto. Fato tão ou mais agravante é patologizar a transexualidade, contrariando o Conselho Federal de Medicina que desde o ano de 1985 desconhece as trans e homossexualidades como doenças (Scardua; Filho, 2006) e igualmente o Conselho Federal de Psicologia que a partir da Resolução 001 de 1999 (Gato, 2012) reforçou de maneira incisiva o processo de despatologização das sexualidades e das transições de gênero.

Assim, como referências de relatos genéricos damos voz a três rápidas falas de participantes que assumiram não terem sofrido violência homofóbica dentro da escola. No último relato, a Estudante 12, afirmou não saber se sofreu ou não, contudo ao entregar o Questionário quando no momento da coleta dos dados chorou e relatou que em casa já havia sofrido violência por se assumir bissexual, por isso a aluna ainda acrescenta “em casa” na sua breve resposta.

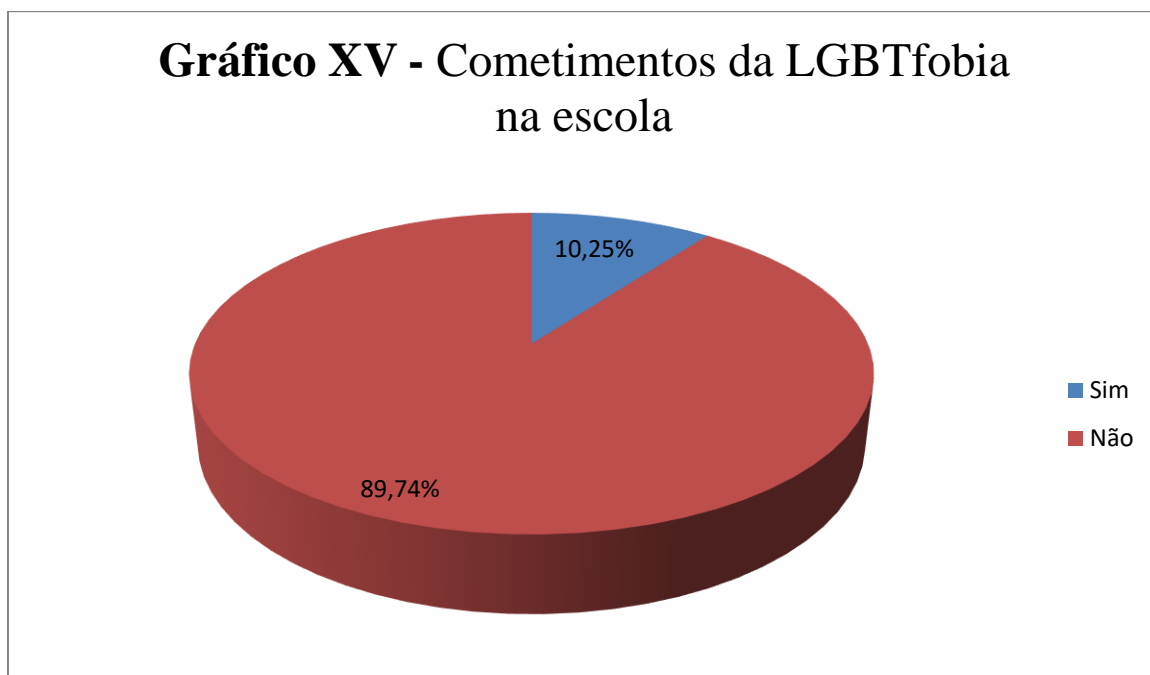
Dentro da escola no Ensino Médio não. (Estudante 10)

Não tive. (Estudante 11)

Não sei. Em casa. (Estudante 12)

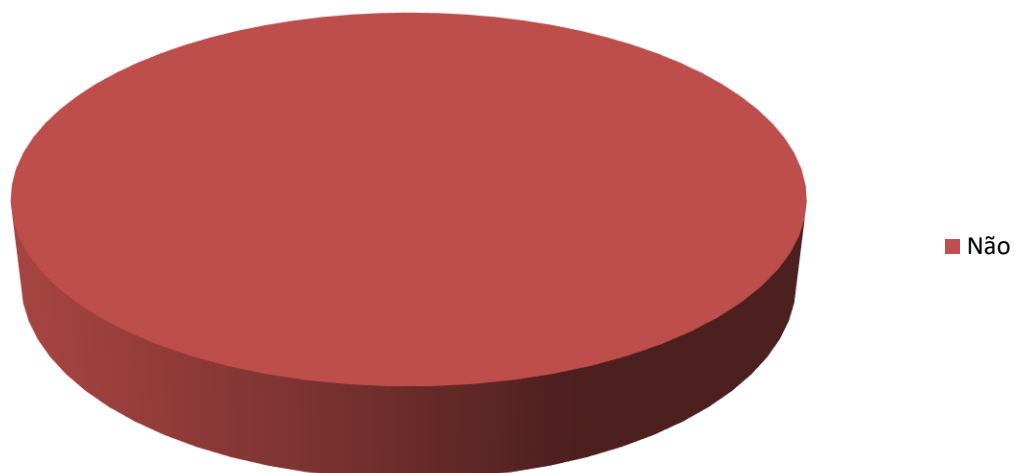
c) Cometimentos da LGBTfobia na escola

Reconhecemos neste momento os cometimentos LGBTfóbicos dos alunos. Trata-se aqui das atitudes violentas que eles cometeram a outrem dentro do ambiente escolar. Assim, de acordo com o Gráfico XV, compreende-se que 35 (89,74%) estudantes relataram não terem cometido violências LGBTfóbicas em domínio escolar; em grande minoria, quatro estudantes (10,25%) afirmaram ter cometido violência. No Gráfico XVI verifica-se que todas as ocorrências foram cometidas dentro do ambiente escolar.



Fonte: elaboração própria.

Gráfico XVI - Cometimentos da LGBTfobia em ambientes *online* na escola



Fonte: elaboração própria.

Expomos neste momento as singelas contribuições dos quatro estudantes que assumiram ter cometido violências LGBTfóbicas dentro da escola e de apenas um que afirmou de maneira discursiva não tê-las cometido. As situações cometidas pelos nossos participantes foram relatadas apenas quando destinadas a homens homossexuais e também em observações genéricas. Visto a riqueza dos relatos que apareceram nos itens de análise anteriores, quando identificadas as violências por aqueles que observaram e pelos que sofreram, nos parece interessante que o fenômeno da LGBTfobia tenha sido cometido por tão poucos participantes. A LGBTfobia em tom de brincadeiras que muito apareceram nas análises feitas até então, sucumbiram. Esta compreensão nos leva a duas possibilidades: talvez nossos participantes tenham omitido por receio de culpa e julgamentos sobre suas atitudes violentas ou, porque, de fato recrutamos uma população mais observante e vitimada do fenômeno. Não podemos afirmar a certeza dessas possibilidades, porém não há escusas em realizá-las.

Em andamento, as situações LGBTfóbicas em sentido de zombaria e brincadeiras aparecem em dois casos direcionados a colegas de escola homossexuais masculinos.

Estávamos em um grupo de amigos e passava um gay na nossa frente e todos zoaram da cara do gay, ele veio tirar satisfação e pedimos desculpa pelo ocorrido, pois ele ficou mal com aquela situação. (Estudante 1)

Já fiz brincadeiras do tipo chamar meu colega de curso de viadinho por a gente “brincar” assim e talvez se alguém de fora escutar pode se ofender e aí eu me tornaria a agressora. (Estudante 2)

Encontramos também três relatos genéricos apresentados abaixo: o Estudante 3 reconhece que cometeu homofobia quando menor dentro da escola, porém demonstra anseio em desconstruir-se para contribuir com uma sociedade menos violenta; a Estudante 4 admitiu ter cometido homofobia em forma de “brincadeiras” e o Estudante 5 foi o único participante que reforçou de maneira discursiva não ter cometido nenhuma violência deste tipo.

Como eu disse anteriormente, brincadeiras homofóbicas estão muito presentes nas escolas e já participei delas quando menor. Hoje tenho consciência da importância que isso tem pra sociedade e aos poucos procuro me desconstruir. (Estudante 3)

Falas minhas que eram homofóbicas. As minhas “brincadeiras”. (Estudante 4)

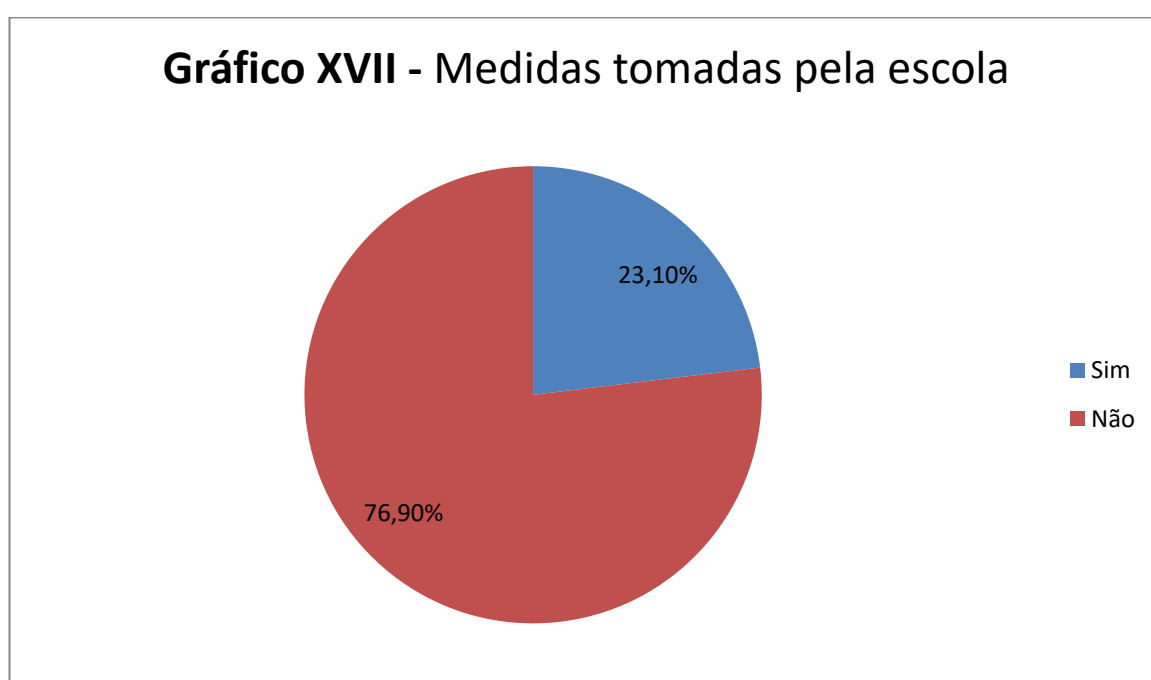
Não ocorreu comigo. (Estudante 5)

Ao encontro do que explicitam Borrillo (2010), Green (2000) e Trevisan (2018) a comunidade LGBTQIA+ passou por séculos de exclusão social e desprestígio existencial e os relatos expostos pelos nossos participantes evidenciam isso. Aqueles que ofereceram voz para esta pesquisa carregam o fardo dessa secularidade e em forma de ofensas, xingamentos, exclusão e violência física seus corpos e emocionais foram atingidos. No seio escolar a LGBTfobia se instala ora de maneira despreziosa, mas não menos incisiva, ora em formas de brincadeiras intencionais que ofendem, reprimem e excluem e, outras vezes, elas aparecem enquanto violência física.

Por fim, ao analisarmos a conjuntura desta seção de análise, encontramos 58 respostas relacionadas ao fenômeno da LGBTfobia dentro da escola: os estudantes participantes observaram o fenômeno em 41 respostas; em nove falas pudemos analisar situações onde os estudantes sofreram a violência LGBTfóbica, com exceção de três alunos que relataram não ter sofrido; e, ao cabo, quatro situações específicas de homofobia cujos próprios participantes as cometeram dentro da escola e apenas um que afirmou não tê-las cometido.

4.4 Medidas tomadas pela escola

Esta seção de análise tem como objetivo compreender quais foram as atitudes tomadas pela escola a partir dos relatos de nossos participantes acerca das violências LGBTfóbicas ocorridas dentro do ambiente escolar. Neste caminho, começamos com a análise do Gráfico XVII, abaixo exposto, do qual podemos apreender que quase a totalidade dos nossos participantes, especificamente 30 em números absolutos (76,9%) afirmou que a escola não tomou medidas diante às situações de violências relatadas; porém, a minoria, nove estudantes (23,1%), revelou que a escola tomou medidas sobre as situações.



Podemos identificar a seguir, o que os participantes validaram enquanto ações de mediação da escola nas situações das violências relatadas. Assim, podemos compreender quais os caminhos pedagógicos trilhados pela instituição a partir do que intitulamos de “medidas propositivas”, que são aquelas que foram tomadas pela escola; e/ou também as “medidas despropositadas”, aquelas das quais a escola não tomou atitudes. Ao longo da discussão realizada nesta seção, rerepresentaremos alguns dos relatos anteriormente analisados visto serem os que motivaram as ações da escola ou a falta delas, aos quais chamamos de relatos precedentes. Nesta direção, iniciamos nossas análises a partir dos nove relatos cujas medidas tomadas pela escola foram propositivas.

O relato da Estudante 1, nos remete à importância do vínculo entre as instituições escola e família.

Sim, chamaram os pais para contar o que estava acontecendo em sala de aula. (Estudante 1)

A participante ofertou o seguinte relato homofóbico anteriormente:

Um colega chamou uma menina na sala de sapatão. Ela se sentiu ofendida e foi até a direção. (Estudante 1 – relato precedente)

A Estudante 1 proporciona informação de que a escola não se ausentou no tratamento da homofobia causada à aluna lésbica e a ação de interpelar aos pais do agressor reforça tal compreensão. Neste sentido, a relação entre família e escola permite aproximação dos familiares no contexto escolar como acompanhamento das pautas educacionais propostas pela escola, rendimento dos estudantes, reforço das responsabilidades estudantis e também em diálogos de complexidade quando em ocorrências de violência. É frutífera a conduta da escola em compartilhar com a família os problemas a serem enfrentados, afinal escola e família assumem grande relevância na construção do caráter humano.

A comunicação entre a família e a escola faz-se primordial pois, como se pode reconhecer no Artigo nº 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), é dever dessas instituições zelarem pelos cidadãos em fase escolar.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com a absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O segundo relato propositivo, realizado pelo Estudante 2, informa que em um caso de transfobia, a escola direcionou à delegacia e optou pelo boletim de ocorrência.

A escola direcionou à delegacia. Fizeram boletim de ocorrência contra o menino que fez o preconceito. (Estudante 2)

O participante revela esta medida tomada pela escola em relação à seguinte cena relatada por ele anteriormente:

No ano passado aqui na escola dentro da minha sala um menino começou a xingar, humilhar uma pessoa que é trans. (Estudante 2 – relato precedente)

De acordo com documentos elaborados por Gonçalves *et al* (2020) e CNJ (2022) cujos identificam as LGBTfobias como necessárias de respaldo jurídico especializado, o boletim de ocorrência se configura segurança primordial para a denúncia das vítimas. Isto, pois, são também os boletins de ocorrência que dão fidedignidade para que os levantamentos estatísticos se mantenham. Como consequência do ato de denunciar ao Ministério Público e aos órgãos competentes, pode-se alcançar maior controle das violências, proteção e acompanhamento das vítimas. Dessarte, é necessário lembrar que passamos no ano de 2019 por um momento histórico importante quando, por intermédio do julgamento do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) nº 26, equipararam-se os atos de violência cometidos em razão do gênero e da sexualidade aos crimes de racismo previstos na Lei Federal nº 7.716/89. Desta maneira, os resguardos jurídicos se fizeram valer para que o mapeamento da LGBTfobia e seu refreamento na sociedade brasileira pudessem estar em consonância.

Os Estudantes 3, 4, 5 e 6, cujos relatos encontram-se abaixo, expõem que a escola efetivou palestras com o intuito de conscientizar o corpo discente contra as discriminações LGBTfóbicas.

Palestra sobre homofobia. (Estudante 3)

A escola fez uma palestra sobre LGBTQI+ com o centro de acolhimento LGBTQI+ e explicaram para os alunos quais os significados das siglas e foi muito bom para que muitos possam refletir e não cometer mais homofobia. (Estudante 4)

Tive algumas palestras que puderam colocar na cabeça de algumas pessoas que opiniões sexuais são próprias. (Estudante 5)

Fizeram palestras para ajudar as pessoas entender a orientação do próximo e tiveram medidas como suspensão. (Estudante 6)

À medida que o Estudante 3 oferece um relato genérico, o Estudante 4, por sua vez, detalha os vínculos da escola com órgãos competentes e especializados para proporcionar aprendizagem na temática em questão dentro da escola. A conscientização das violências por meio de palestras é identificada como uma atitude propositiva pois visa educar a comunidade escolar sobre os valores de respeito, igualdade, dignidade e harmonia social. Ademais, os momentos de formação especializada dentro do ambiente escolar proporcionam esclarecimentos preventivos, como no caso de uma adolescente participante da pesquisa de Fernandes (2019) que reconheceu estar sendo abusada pelo padrasto durante uma palestra dentro da escola. Encontramos a expressividade resultante de palestras elucidativas sobre conteúdos LGBTs nas escolas igualmente nas teses de Silva (2016), Mongiovi (2018), Cicco

(2017) e Ribeiro (2019).

A Estudante 6 informa que a instituição em que estuda proporcionou palestras para entender as temáticas da sexualidade, porém em seu relato a suspensão escolar aparece como medida tomada em decorrência de um caso de transfobia. Acerca desse caso, expomos novamente o relato:

Já vi pessoas trans mulher sendo ofendida também por mulheres sendo chamada pelo pronome morto [se referindo ao pronome flexionado ao sexo de nascimento]. (Estudante 6 – relato precedente)

Em semelhança, a punição em forma de suspensão também aparece no caso da Estudante 7, abaixo identificado. A aluna não se assegura de tal afirmação pois demonstra dúvida que a medida punitiva tenha mesmo acontecido. Apesar da Estudante 7 afirmar a possibilidade da penalidade da suspensão atribuída ao caso violência, não podemos nos aprofundar pois ela não teceu qualquer outro comentário específico que nos fizesse identificar qual foi o tipo de violência e destinado a qual parcela da população LGBTQIA+. Todavia, o relato oferece a suspensão como uma possibilidade e, por esta razão, não nos privamos de apresentá-lo nesta análise.

Deram suspensão pras pessoas, eu acho. Os professores chamavam pelo nome escolhido mas tinha professor que não. (Estudante 7)

Uma punição mais severa aparece no relato do Estudante 8. Ele aborda um caso de suspensão dentro da escola:

O aluno foi expulso. (Estudante 8)

O caso de expulsão, segundo o Estudante 8, está vinculado ao seguinte depoimento realizado por ele e analisado anteriormente:

Um aluno falou para uma menina que disse que era lésbica na aula online assim “é lésbica por falta de rola”. Um aluno chamado X numa escola que eu estudei falou para uma mulher trans “é trans porque nunca relou numa buceta pra saber o que é bom”. (Estudante 8 – relato precedente)

À vista dos casos relatados pelos Estudantes 6, 7 e 8 faz-se considerar que a atitude de suspensão e a expulsão de um estudante da comunidade escolar são fatores marcantes na

trajetória de um adolescente. As situações de suspensão e a expulsão escolar não são medidas simplistas e corriqueiras no cotidiano de uma instituição de ensino. Se os gestores da instituição optaram por este caminho pedagógico deve ter-se tratado de casos de violências LGBTfóbicas ocorridas recorrente e constantemente e não como situações isoladas e únicas. Ademais a gravidade da punição em decorrência da violência sexual e de gênero cometidas, o que se trata nesta análise é a possibilidade de recorrência dessas e de outras violências por quem as cometeu dentro da instituição e que culminaram na tomada de decisão de suspensão e expulsão pela equipe escolar. Se há recorrências de violências específicas, as estratégias de sensibilização às diferenças devem ser reforçadas, pois “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmos”, como afirma Paulo Freire (1987, p. 52).

Em continuação, o Estudante 9 faz um comparativo com a direção de sua escola anterior e a vigente, quando no momento de participação na pesquisa. Ele reforça que a direção atual demonstra maior interesse e preocupação diante das violências homofóbicas; no entanto, de maneira genérica não aprofunda quais são as “devidas atenções” que a escola direciona aos casos de violência sexual e de gênero.

Creio que já teve acontecimentos homofóbicos que a escola não deu a devida atenção, mas com diretoras anteriores. Mas com essa atual creio que ela dá uma “devida atenção” para esses casos. (Estudante 9)

Identificamos nas repostas de três participantes casos semelhantes. Esses casos abordam o desconhecimento da escola no que concerne às violências relatadas. Abaixo estão visíveis os relatos sobre as medidas tomadas pela escola de acordo com os Estudantes 10, 11 e 12:

Não chegou à diretoria. (Estudante 10)

Não teve, porque isso não chegou a ser levantado para a direção. (Estudante 11)

Como ela relatou só para mim eu fiquei sem reação e acabei não dizendo nada. Mas agora eu sei que foi errado ficar calada. (Estudante 12)

Os mesmos participantes na seção de análise anterior, em abordagem das violências dentro da escola, haviam relatado as seguintes falas:

Já fiz brincadeiras do tipo chamar meu colega de curso de viadinho por a gente “brincar” assim e talvez se alguém de fora escutar pode se ofender e aí eu me tornaria a agressora. (Estudante 10 – relato precedente)

Um grupo de pessoas faltando com respeito a uma pessoa do gênero trans. (Estudante 11 – relato precedente)

Na escola há uma colega trans e uma vez um colega de classe me disse que era errado, e pelo fato de ter um contato antes dessa pessoa ser uma mulher, ele disse que não identificaria a colega trans como mulher. (Estudante 12 – relato precedente)

Os estudantes alegam que a direção não teve acesso às cenas por eles reveladas e por esse motivo não existem medidas tomadas acerca desses depoimentos. Isso nos prova como a LGBTfobia se instaura no campo escolar muitas vezes sem o conhecimento do corpo docente e gestor. No caso da Estudante 10, o sentimento de culpa pelo ato cometido e as possíveis responsabilidades que poderiam surgir em ocasião da ofensa cometida ao amigo homossexual, podem ser motivos para a decisão de não se expor à direção. Os Estudantes 11 e 12 ao negarem o conhecimento da escola aos casos de transfobia que observaram, impossibilitaram atitudes pedagógicas propositivas para lidar com a questão dentro da instituição. Neste sentido, a Estudante 12 revela arrependimento sobre seu calar. Esse sentimento advém do reconhecimento que ao não comunicar a instituição compactuou-se com a atitude do colega que negou a identidade da amiga transexual.

Encontramos dois relatos genéricos e que revelaram desconhecimento sobre as ações da escola, como no caso dos Estudantes 13 e 14.

Eles falou que ainda tá aprendendo a lidar com esse assunto. (Estudante 13)

Como ainda é muito recente não tenho conhecimento de nenhuma abordagem ainda. (Estudante 14)

Os relatos precedentes são os seguintes:

Um professor de determinada matéria falando no pronome ele e eu falando que sou ela. Aí ele olhou pra mim e disse “não, você é homem e sempre vai ser homem” e eu falando pra ele que sou mulher e ele falando que sou homem. Aqui mesmo na escola falando que a gente vai pro inferno por gostar de homem e falando toda hora nome morto, falando que somos uma doença. (Estudante 13 – relato precedente)

Sim, uma amiga minha foi questionada por um professor a uns dias atrás. Ele a questionou sobre a atitude de outra aluna (Fulana – mulher trans) e durante a conversa ele afirmou que “ela” é “ele” e disse que ela é homem. (Estudante 14 – relato precedente)

A Estudante 13 é transexual e o sofrimento relatado por ela é grave. A participante revelou que a escola está aprendendo a lidar com os assuntos sobre a transexualidade e não há indícios em sua fala sobre atitudes propositivas advindas da instituição. No entanto, um

questionamento sobressai essencial: podemos estar diante da omissão da escola diante a transfobia relatada? A participante afirma que a escola está aprendendo a lidar com o assunto, porém não revela qual foi o tratamento direcionado ao docente e a ela. Não obtivemos em sua fala ações propositivas por parte da escola tampouco ações despropositadas. No entanto, evidenciamos a ausência de atitudes efetivas, o que, neste sentido, também poderia se configurar como um ato de violência.

Por sua vez, o Estudante 14 também aborda uma cena transfóbica e não demonstra resolução da escola. Porém, sua justificativa diz respeito ao curto período de tempo entre a violência observada e sua participação nesta pesquisa.

Em conformidade aos casos acima apresentados, dois participantes demonstraram insatisfação sobre as medidas tomadas pela escola:

Poderia ter feito mais, apenas conversou E NÃO RESOLVEU. (Estudante 15).

Sim, mas é como se não tivesse feito. A escola praticamente não fez nada pela homofobia feita por alunos pelo meu jeito afeminado e voz, mesmo minha mãe tendo ido à escola... (Estudante 16)

Abaixo apresentamos consecutivamente os relatos precedentes desses estudantes:

Pelo fato que as pessoas tinham brigado uma resolveu falar mal da outra pela rede social, xingando ela de viadinho, bixinha. (Estudante 15 – relato precedente)

Trágica, aconteceu na infância. Me chamavam de viadinho, gayzinho, riam, as vezes empurravam e me excluía. (Estudante 16 – relato precedente)

Os relatos desses participantes revelam profunda insatisfação em relação às atitudes tomadas pela escola mediante as situações de homofobia que observaram e sofreram. O Estudante 15 revela que a instituição conversou com as partes envolvidas, contudo, para ele não foi o suficiente. Deixamos o trecho de sua escrita em caixa alta, assim como ele escreveu, por deflagrar o forte sentimento de revolta expressado. Nos colocamos em dívida com o leitor por não reconhecermos quais seriam as necessidades desse jovem para que sanassem suas questões em relação ao caso que relatou. Ao que nos parece, o envolvimento e a condução da instituição não foram satisfatórias para ele, fato que nos leva a questionar – embora sem as devidas respostas – qual foi o teor da conversa sobre a cena revelada com a instituição e quais seriam as medidas a serem tomadas que se fariam eficazes para o Estudante 15.

Por conseguinte, o Estudante 16 revelou seu sofrimento homofóbico em virtude de sua

homossexualidade quando na infância. É necessário neste momento esclarecer que nossas análises não dizem respeito à infância e tão pouco à realidade escolar da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental. No entanto, presumimos que essa cena foi marcante para o participante, pois em sua memória a violência sofrida foi revelada como trágica e se fez presente durante toda sua trajetória escolar. Assim, visto a importância para o participante desta cena de homofobia sofrida na infância, resolvemos trazê-la. A partir deste relato nos indagamos: quantos de nossos participantes poderiam nos revelar experiências de LGBTfobia semelhantes à do Estudante 16 se porventura ampliássemos a análise do fenômeno sem limites etária e serial? Suspeitamos que muitos.

Encontramos outro depoimento referente à homofobia em uma escola anterior, de outra etapa de ensino. O Estudante 17 informa ter observado uma cena de homofobia durante o Ensino Fundamental e revela que o desinteresse da escola em conversar com o estudante ofendido pelo professor motivou a mudança do menino ofendido de escola e também um processo jurídico contra o docente. Seu relato acerca das medidas tomadas pela escola e o relato precedente evidenciando a cena de violência propriamente dita encontram-se, consecutivamente, a seguir:

Na minha escola antiga onde eu estudava a escola nem sequer conversou com o menino e os pais. Por isso que os pais teve que tomar uma decisão de processar esse professor e mudar o seu filho (Ensino Fundamental). (Estudante 17)

Teve um caso que na antiga escola onde eu estudava que o professor ficou ofendendo um menino que era homossexual e nisso o menino chegou até a mudar de escola por causa disso. (Estudante 17 – relato precedente)

Em continuidade expomos agora 11 falas pertinentes aos participantes que revelaram o que intitulamos como medidas despropositadas, ou seja, quando diante das situações de violência LGBTfóbicas a instituição não proporcionou saídas pedagógicas propositivas, ausentando-se no envolvimento dos casos relatados.

Neste caminho, os três próximos relatos possuem muita semelhança pois indicam o pouco caso da instituição quando os estudantes fizeram saber das violências:

Eles só ignoraram a situação. (Estudante 18)

A escola só disse pra deixar pra lá e ignorar. (Estudante 19)

Contei apenas um dos relatos e a coordenadora disse “mude seu jeito”, “ignore” e as situações continuaram. (Estudante 20)

Os relatos precedentes são os seguintes:

Já vi isso pessoalmente. Um prof. meu se encontrou com um aluno trans e xingou ele e tentou espancar. A vítima se considerava como mulher. (Estudante 18 – relato precedente)

Já vi pessoas (colegas) xingando e ofendendo um amigo meu só por ele ser gay e destratando como se ele não fosse uma pessoa normal. Com ofensas como: viadinho, boiola, vai dá o cu. (Estudante 19 – relato precedente)

Uma aluna travesti sofreu no meio de vários alunos comentários horríveis como “menina de três pernas” e outros xingamentos. (Estudante 20 – relato precedente)

As cenas acima revelam situações complexas que merecem maior atenção. Os três relatos apresentam o verbo ignorar: a Estudante 18 informa que a escola ignorou a situação de um docente que ofendeu e tentou espancar uma aluna transexual; o Estudante 19 comunica que diante de agressões verbais homofóbicas a escola prefere que o corpo discente “deixe para lá” e ignore as ofensas; o Estudante 20, por sua vez, ao notificar sobre a observação de transfobia em núcleo escolar tem como retribuição o pedido para que mude seu jeito e ignore a ocorrência.

O verbo ignorar não deveria ser conjugado em frases cujo sujeito seja o sofrimento e/ou a denúncia. Ao ignorar a resolução de conflitos que decorrem da sexualidade do gênero dentro da escola identificam-se atravessamentos que resvalam ora na falta de formação coerente para os profissionais, culminando na ausência de ações pedagógicas eficazes no combate às violências, ora em valores subjetivos e de foro íntimo por parte dos gestores que podem compactuar para com essas violências, como nos casos acima. Neste sentido, ignoram-se os conflitos que poderiam ser resolvidos e mitiga-se o potencial transformador da escola enquanto instituição formadora. O que se apreende nestes casos especificamente é o que Leme (2006) entende como a “terceirização” das responsabilidades formadoras da escola. Assim, os relatos dos Estudantes 18, 19 e 20 estão repletos de “ignorâncias” que demonstram ser a escola também limitada e suscetível a falhas.

Outros três estudantes identificaram a ausência de medidas da escola quando na compreensão das violências por eles observadas:

A escola, em quase todos os ocorridos como esses, finge que não se importa e acabam não fazendo nada e passando pano para a pessoa que está errada. (Estudante 21)

A escola não fez nada, só falaram que iriam conversar com os garotos sobre, mas nunca aconteceu essa conversa. A escola abafou o caso e deixou passar. (Estudante 22)

Sinceramente a escola caga para essas coisas...nunca vi os “acusados” sendo punidos. (Estudante 23)

A ausência de medidas revelada pelos Estudantes 21, 22 e 23 diz respeito às seguintes cenas de violência:

Muitas vezes piadinhas de mal gosto, apenas pela pessoa não gostar de outra ela já ofende com palavras homofóbicas. (Estudante 21 – relato precedente)

Tinha um garoto na escola que era gay e os meninos ficavam xingando ele. Depois de um tempo ele saiu da escola. (Estudante 22 – relato precedente)

Com a Fulana [se referindo a uma aluna transexual da escola] várias vezes inclusive vi professores super desconfortáveis e nada acolhedor. (Estudante 23 – relato precedente)

Esses participantes informam cenas de discriminação, ofensas e violências simbólicas advindas de outros estudantes e também docentes. O Estudante 21 admite que em quase a totalidade de ocorrências homofóbicas a instituição nada faz. A expressão que utiliza “passar pano” tem sinônimo de acobertamento e, neste sentido, em correlação ao seu relato precedente, nos indica que a escola sabendo daqueles que cometem as atitudes homofóbicas se silencia. Assim, de acordo com Dinis (2011), a escolha pelo silêncio se configura forte conivência com a violência.

O Estudante 22 afirma que a escola tinha conhecimento dos xingamentos direcionados a um estudante homossexual e não efetivou uma conversa para solucionar o caso. Na contramão da solução, segundo o participante, a escola se posicionou em tom amenizador e sem atitudes propositivas. A Estudante 23 demonstra revolta em sua fala quando indica que a escola nunca pune os acusados. Não podemos colocar a escola como um tribunal que julga crimes e pune criminosos, porém reconhecemos o sentimento de desamparo e insatisfação da estudante ao evidenciar que os gestores não atenderam às expectativas da educação escolar enquanto preventiva das violências.

Por conseguinte, os relatos dos Estudantes 24, 25 e 26 estão em congruência com os de seus colegas analisados acima:

Eles sempre falam que vão tomar as providências e nunca tomam. (Estudante 24)

Pelo o que eu me lembro, não cheguei a ver professores e até mesmo diretores tomarem atitudes em relação a pessoa que sofreu o acontecimento (Estudante 25)

A escola não tomou conhecimento ou providências necessárias sobre o caso.

(Estudante 26)

Os relatos precedentes desses participantes abordam as seguintes cenas:

Um professor aqui da escola ontem foi muito transfóbico discriminando uma alunA dizendo que ela não era uma MULHER por não parecer uma mulher.
(Estudante 24 – relato precedente)

Aconteceu com um antigo amigo meu, ao qual ele sofria isso e era sempre perseguido pela pessoa. Pois ele não chegava a comentar com professores e até mesmo diretores por medo porque seus pais não sabiam sobre sua sexualidade. Mas cheguei a ver o caso e sempre conversava com ele.
(Estudante 25 – relato precedente)

Em ambas as vezes que eu experienciei foram insultos contra pessoas da comunidade LGBT em geral. Eles diziam que pessoas desse tipo tinham que apanhar e sofrer de várias maneiras para assim voltarem ao “normal”
(Estudante 26 – relato precedente)

Há similaridades nos relatos de desatenção da escola sobre a LGBTfobia. Novamente os participantes revelam omissões quando em casos de transfobia, como no relato da Estudante 24. A Estudante 25 apresenta que a instituição não ofereceu suporte ao aluno que sofria as perseguições homofóbicas pois o estudante omitia sua homossexualidade da escola com medo de sofrer homofobia advindas do corpo gestor e docente. O silenciamento e a repressão da sexualidade são experiências recorrentes dentro da comunidade LBTQIA+, pois a omissão frequentemente se torna um caminho mais conveniente para a harmonia em vez do desconforto provocado pela verdade.

O Estudante 26 indica que a instituição escolar não tomou conhecimento ou medidas adequadas diante às manifestações de violência que observou. A gravidade da situação se evidencia na forma como estudantes expressam percepções que desumanizam pessoas LGBTQIA+, classificando-as como anormais e associando sua existência a punições e violência. Tal cenário direciona à invisibilização da LGBTfobia no ambiente escolar e levanta questionamentos sobre a eficácia dos mecanismos institucionais de identificação e enfrentamento dessa violência. Isso porque identificamos uma contradição: enquanto alguns estudantes afirmam que a instituição oferece palestras e espaços formativos sobre a temática, outros reforçam que a instituição não se atenta às cenas de violência que ocorrem em seu espaço. Diante disto surge uma questão: quais são os sentimentos reais que levam alguns dos estudantes a omitirem tais violências da escola?

Em continuidade, o relato genérico do Estudante 27, apresentado abaixo juntamente ao seu relato precedente, indica que a escola não tomou medidas sobre sua observação de

homofobia. Ele aborda o desejo de morte revelado por um colega durante uma aula sobre homofobia, mas relaciona que o caso não chegou à direção da escola por ser tratado como “indireto”. A carga de violência contida neste relato é alta e há gravidade no desejo de morte, sobretudo quando em um momento específico de debate sobre a homofobia na presença de profissionais da educação. Neste tipo de situação o reforço sobre a temática e a sensibilização para a cultura da paz é essencial e deve se estabelecer cotidianamente tendo por objetivo a mudança de mentalidade que culmina na agressão e na criminalidade. Não obstante estejamos diante da assunção do desejo de morte, nos questionamos se a realização deste desejo ocorreria em momento oportuno. Afinal como apontam Benevides (2022), Cerqueira *et al.* (2021), FBSP (2021) e Mott; Oliveira (2022) o perfil de quem assassina, violenta e agride pessoas LGBTQIA+ é diverso e plural e se efetiva em inúmeros contextos e situações.

Não, pois é tudo indireto. (Estudante 27)

Outra vez também em uma aula sobre homofobia mesmo, um aluno discordou e expôs a opinião dele sendo extremamente desrespeitoso e até desejando a morte a quem é homossexual. (Estudante 27 – relato precedente)

No último relato apreendido nesta seção, abaixo identificado, temos a Estudante 28 que afirma categoricamente que a escola é homofóbica. A participante demonstra ressentimento por ser discriminada por seus amigos e, com agravo, revela ser excluída da participação de eventos escolares em virtude de sua homossexualidade. Não há especificações de como ocorreram as cenas de exclusões e quais seriam as explicações da escola para o afastamento da discente dos eventos. No entanto, temos de factual neste relato o sentimento de exclusão e de não pertença ao grupo social escolar por ser lésbica, com acentuação de gravidade ao ser tratada como culpada por sua expressão sexual.

Simplesmente a escola botava que a culpa era nossa, realmente a própria escola era homofóbica. (Estudante 28)

Bom, eu não sou assumida pra minha família, mas quando decidi contar para amigos de escola, eu percebi que muitos se afastaram de mim e até começaram a cometer homofobia, sempre me chamando de sapatão sendo que eu não gostava. Quando eu fazia amizade com menina, ficavam falando pra se afastar de mim porque eu era sapatão, etc. Eu era excluída de vários eventos escolares, até mesmo pela própria direção. (Estudante 28 – relato precedente)

Nesta direção, o respaldo legal ao exercício educacional é oferecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, em seu artigo nº 2, propondo que

a experiência educacional seja “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, obtendo por finalidade o “pleno desenvolvimento do educando” e seu “preparo para o exercício da cidadania”, reconhecendo como princípio ético a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” com “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (LDB, art. 3, I; IV). Sobre as situações de violência que se encontram nos intramuros escolares, o artigo nº 12 da referida lei deixa claro a necessidade de promoção de “medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*) no âmbito das escolas”, bem como “estabelecer ações destinadas a promover a cultura da paz nas escolas” (LDB, art. 12; IX e X). O documento intitulado Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (SÃO PAULO, 2009, p. 7) reforça a necessidade de que na esfera da educação pública haja nas

“atribuições e competências das diversas instâncias a serem mobilizadas no enfrentamento e mediação de conflitos que comprometem e distorcem a convivência no ambiente escolar e podem até, eventualmente, extrapolar a dimensão pedagógica”

Por fim, apontamos que os estudantes revelaram em grande maioria relatos negativos direcionados às medidas tomadas pela escola. Estes relatos, aos quais nos referimos como medidas despropositadas, totalizam onze experiências observadas e sofridas pelos participantes que identificaram a LGBTfobia advinda da escola ora de maneira efetivamente direcionada, ora de maneira simbólica na falta de medidas eficazes para lidar com o fenômeno em seu interior. Ainda, apreendemos nove relatos positivos, aos quais intitulamos medidas propositivas cuja instituição propôs maior atenção e dedicação aos casos de violências LGBTfóbicas relatadas pelos participantes. Ademais, oito relatos tensionaram entre o negativo e o positivo por falas genéricas e indecisas, de desconhecimento sobre a ação da escola e também versando sobre o desconhecimento da instituição acerca das cenas de violências que nos foram relatadas. Assim, nesta categoria de análise, buscamos sentidos contrários a uma crítica pedagógica que intua diminuir a imagem da escola e o potencial transformador da educação. No entanto, perante a relevância e gravidade de alguns depoimentos não nos furtamos ao tratamento do que se apreendeu enquanto negativa e ausência de atitudes eficazes no enfrentamento das violências de natureza sexuais e de gênero em ambiente escolar. Reforçamos que essas atitudes advindas da instituição não apenas perpetuam a impunidade, mas também contribuem para a normalização de discursos discriminatórios, tornando o espaço educacional um ambiente potencialmente hostil para estudantes LGBTQIA+.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços jurídicos que fizeram a comunidade LGBTQIA+ ganhar legitimidade como, por exemplo, as causas de igualdade matrimonial ou aquelas que tocam a inclusão das pessoas transexuais de maneira mais sensível e também os avanços da criminalização da homofobia, é possível compreender uma enorme desigualdade que impede a colocação equilibrada dessas pessoas na esfera social. Os dados apresentados na *Introdução* e na seção *O que dizem teses sobre a homofobia na escola brasileira: 2015-2019*, que compõe a revisão bibliográfica desta tese, afirmam a violenta realidade na qual os que mais são mortos são pessoas negras, jovens, pobres e pessoas LGBTQIA+. Identificamos ainda em período de revisão literária das teses que constituíram empiria com alunos e docentes que a homofobia aprofunda suas raízes na escola. Embora em maior grau de manifestação a violência homofóbica seja simbólica e não física, sua presença é inegável dentro do ambiente escolar. A partir das estatísticas e dados apresentados nas seções citadas, inferimos que nossa cultura se assenta em violência e induz dinâmicas de naturalização da barbárie. Embora reconheçamos a escola enquanto espaço de naturalização de dinâmicas violentas, acreditamos que sua função basilar, em princípios e direitos, é fundamental para a contenção dessas violências.

Ademais, optamos por ancorar as considerações finais deste trabalho sobre a análise dos dados, realizada por intermédio da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), e que teve como ferramenta de coleta, para dar voz aos estudantes participantes, um Questionário Semiaberto. Assim, em nossa primeira etapa de análise levantamos informações pertinentes ao que intitulamos como *Dados sobre os participantes* e, a partir deles, revelamos que nossos participantes foram 39 estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio de uma mesma escola pública e grande porte em uma cidade do interior paulista. A quantidade de estudantes que cursavam no período diurno era de 32 (82,1%) e no noturno, sete (17,9%). Cinco participantes estavam com idade igual a 16 anos (12,8%); com 17 anos foram identificados 22 estudantes (56,4%), nove permaneciam com 18 anos (23,1%); e, três deles possuíam 19 anos de idade (7,7%). A respeito do sexo dos participantes obtivemos a maioria do sexo feminino, 24 (61,5%), e a minoria do sexo masculino, 15 (38,5%). No tocante à orientação sexual de nossos contribuintes, apreendemos que a maioria, 17 (43,6%), se assumiu heterossexual; 14 deles/as (35,9%) bissexuais; cinco (12,8%) informaram ser pansexuais; e em menor quantidade, três (7,7%), homossexuais.

No que diz respeito à análise da seção intitulada *LGBTfobia em outros ambientes*, identificamos que 33 estudantes (84,6%) observaram as violências em outros ambientes sociais ao passo que seis (15,4%) não. Essas observações revelam ter ocorrido majoritariamente em ambientes presenciais a partir dos relatos de 31 estudantes (79,5%) e de maneira *online* com oito apenas (20,50%). Obtivemos ainda 37 relatos descritivos acerca

dessas observações de violência. Aqueles que admitiram terem sofrido violências em outros ambientes sociais foram minoria, contabilizando nove estudantes (23,1%) e os que não sofreram foram maioria, totalizando 30 participantes (76,9%). As violências sofridas ocorreram em ambiente presencial a partir de 38 afirmações (97,4%) e em apenas uma de maneira *online* (2,6%). Como análise qualitativa dos sofrimentos em outros ambientes sociais, encontramos 14 relatos descritivos. Ainda, os que cometeram LGBTfobia em outros ambientes foram apenas dois participantes (7,0%), ao passo que quase a totalidade afirmou não tê-la cometido, 37 participantes (93,0%). Nos dois casos apreendidos de cometimento dessas violências em outros ambientes há de se afirmar que elas ocorreram de forma presencial em 100%. Então, obtivemos assim três relatos descritivos dos sofrimentos LGBTfóbicos fora da escola, com apenas um deles que negou a ação de violência.

No tocante à seção de análise *LGBTfobia na escola*, os que a observaram foram maioria, 33 estudantes (84,6%) em contraponto a seis (14,4%) que não observaram. As observações foram relatadas de modo presencial com 26 participantes (66,7%) e *online* com 13 (33,3%). Apreendemos 41 respostas descritivas que foram analisadas quantitativamente. No tocante ao sofrimento dos participantes, a minoria, 10 (25,6%), assumiu ter sofrido LGBTfobia em ambiente escolar, ao passo que a maioria, 29 (74,4%), não. As violências sofridas, para 38 estudantes (97,4%), aconteceram de maneira presencial e, apenas para um (2,6%), aconteceu em ambientes *online*. Realizamos a análise de 12 relatos dissertativos. A partir dessas análises sobre os cometimentos da LGBTfobia na escola, temos 35 estudantes (89,74) que informaram não terem cometido esse tipo de violência e apenas quatro (10,25%) que assumiram afirmativamente. Esses cometimentos aconteceram presencialmente em 100% dos relatos. Logramos então cinco respostas descritivas sobre os cometimentos pelos estudantes.

De acordo com a seção *Medidas tomadas pela escola* obtivemos 30 estudantes (76,9%) que informaram não ter a instituição de ensino tomado medidas em relação a situações de LGBTfobia, ao passo que nove alunos (23,1%) afirmaram que sim. Ademais, obtivemos 28 respostas descritivas de cenas de violências LGBTfóbicas às quais segmentamos em medidas propositivas, que foram contabilizadas em nove relatos; e em medidas despropositadas, enumeradas em 11 contribuições. Encontramos ainda na análise da referida seção, oito relatos indecisos e de desconhecimento: trata-se de situações cuja instituição não soube das cenas de LGBTfobia porque os próprios participantes não a informaram; e, bem como de situações das quais os participantes desconheciam se a instituição tomou ou não alguma medida acerca da violência relatada.

Diante dos dados revelados nesta tese reconhecemos a violência em ambiente escolar como um fenômeno extremamente nocivo às estruturas conscientes e inconscientes que se estabelecem nos mecanismos de ensino-aprendizagem. A educação escolar enfrenta inúmeros

desafios e demandas urgentes para seu funcionamento, e o combate às violências deveria estar entre suas prioridades; no entanto, para muitos de nossos participantes, a luta contra as violências sexuais e de gênero se apresenta ainda insuficiente. A voz dos/as estudantes participantes evidencia a forte marca em suas memórias, seja pela observação, sofrimento e/ou cometimento dessas violências, tanto dentro como fora da escola. Trata-se de um fenômeno com alto poder de permanência nos corpos físicos, emocionais, ideológicos, políticos e institucionais – que de maneira insidiosa, se infiltra no cotidiano da educação escolar. Tal reconhecimento deveria pairar no âmbito do intolerável, afinal, habituar-se à presença da violência dentro da escola significa naturalizar a barbárie e a incivilidade.

Neste conseqüente, defendemos a tese inicial desta pesquisa e comprovamos na empiria do campo, por intermédio das vozes dos sujeitos participantes, que não somente a homofobia se revela como protagonista, mas sobretudo, comprovamos a forte e vasta presença da LGBTfobia. Os meandros que levaram à construção desta pesquisa direcionaram para a ampliação do fenômeno inicial almejado, a homofobia. E isso foi possível pois os dados que analisamos, construídos tanto por teses como por pesquisas em âmbito nacional, evidenciaram a complexidade da LGBTfobia na sociedade como um todo. Assim, não poderíamos nos furtar de uma análise mais vasta e profunda sobre esse fenômeno na sociedade. Em busca dessa análise, lançamos mão do olhar do estudante participante sobre seu contexto de vida afora da escola. As conclusões às quais chegamos é de que seria impossível isolar análise sobre a homofobia/LGBTfobia exclusivamente na escola pois a instituição escolar é célula viva, integrante e integradora da sociedade.

Assim, a partir desta experiência de pesquisa e dos dados que dela desvelamos, podemos afirmar que a escola mantém situações violentas com seus estudantes. Analisamos situações com diferentes níveis de gravidade e cometidas por inúmeros atores escolares e tais análises nos levam a compreender a escola também como uma reprodutora das violências que ocorrem fora dela. Nesta afirmação, evidencia-se o agravo sobretudo quando flexionado à responsabilização da criminalidade da LGBTfobia dentro da escola, especialmente quando cometida por docentes e gestores. Parece-nos que, em algumas cenas reveladas pelos participantes, inexistem os compromissos éticos e sociais intimamente vinculados aos direitos humanos por parte de funcionários da instituição. Conscientes dos dados analisados, podemos afirmar que os relatos das violências que nossos participantes observaram e sofreram dentro de sua escola costuram um único tecido, manchado pela incivilidade e pela criminalidade.

Não podemos mudar a dor dos estudantes que sofreram, tampouco as vivências daqueles que observaram cenas de violência ou o arrependimento dos que tomaram consciência sobre as atitudes LGBTfóbicas cometidas. Essas experiências estão marcadas nas memórias escolares e constituem parte das trajetórias individuais dos participantes desta pesquisa. No entanto, ainda que não possamos alterá-las, elas contribuem para uma

conscientização pedagógica formativa. Se, por um lado, reconhecemos a escola como reprodutora das violências, por outro, não podemos ignorar seu potencial como agente de transformação social. Isso ocorre porque nossos participantes revelaram que a instituição oferece espaços formativos para discussões sobre gênero, sexualidade e as violências delas decorrentes. No entanto, esses momentos não parecem ser suficientes nem esgotam a complexidade da questão, dado o nível de exposição à violência que identificamos no contexto dos estudantes. Assim, por meio dos dados que construímos, apontamos a Educação Sexual como uma alternativa pedagógica conscientizadora acerca das violências sexuais e de gênero cometidas dentro da escola.

Em suma, embora nossos objetivos iniciais buscassem por situações específicas da homofobia dentro da escola, tornou-se essencial considerar que encontramos diferentes formas de violência, como a discriminação, a zombaria, xingamentos ofensivos, e, igualmente, violência física e simbólica direcionadas não apenas a pessoas homossexuais. Ao pesquisarmos especificamente sobre violência homofóbica, identificamos diversas formas de violências observadas, sofridas e cometidas em ampla e elevada proporção contra pessoas LGBTQIA+ como um todo. Tal fato nos faz acreditar que a violência dirigida à essa população não se restringe a um único alvo, pois ela se desvela difusa, múltipla e multifacetada. Trata-se aqui, portanto, do reconhecimento de uma nova epistemologia no âmbito das violências sexuais e de gênero dentro da escola que, ao cabo, entendemos por LGBTfobia – um fenômeno requintado e eficaz em sua capacidade de adaptação e perpetuação nas estruturas escolares. Por meio deste estudo, foi possível traçar os caminhos da homofobia que nos conduziram à construção desta nova epistemologia; contudo, para entendimento mais profundo de suas nuances e tensões na sociedade e escola brasileiras, tornam-se imprescindíveis investigações futuras.

REFERÊNCIAS

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

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. **Formação para a diversidade?** Desafios da formação de professores em Grajaú-MA. 2015. 202 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

ALMEIDA, Cecília Barreto de; VASCONCELLOS, Victor Augusto. Transexuais: transpondo barreiras no mercado de trabalho em São Paulo?. **Revista Direito Gv**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 303-333, ago. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6172201814>.

ARAÚJO, Denise Bastos de. **Olhares e vozes da escola**: elementos para a formação de políticas públicas para o respeito à diversidade sexual e de gênero. 2016. 196 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25813>. Acesso em: 24 out. 2022.

BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco; VECCHIATTI, Paulo Roberto Iotti. ADI N. 4.277 - Constitucionalidade e relevância da decisão sobre união homoafetiva: o STF como instituição contramajoritária no reconhecimento de uma concepção plural de família. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 65-92, jun. 2013.

BALISCEI, João Paulo. Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. spe, p. 223-244, ago. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052020000300223&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 25 out. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELMONT, Flávia; FERREIRA, Amanda Álvares. Global South Perspectives on Stonewall after 50 Years, Part II—Brazilian Stonewalls: radical politics and lesbian activism. **Contexto Internacional**, [S.L.], v. 42, n. 3, p. 685-703, dez. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-8529.2019420300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cint/a/jWNgtLc6RWmD4WHx3B9Lw3x/?lang=en>. Acesso em: 05 maio 2022.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília, DF: Distrito Drag, ANTRA. 2022.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

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

BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (2006). Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Brasília, DF.

BRASIL. Constituição (2009). Lei nº 12.015, de 07 de agosto de 2009. Brasília, DF.

BRASIL. Constituição (2015). Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015. Brasília, DF.

BRASIL. 2016. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2013**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

BRASIL. MEC. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD**, Brasília, DF, SECAD, maio 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2014.

BRASIL. Portaria 233, de 18 de maio de 2010. Portaria que dispõe sobre a possibilidade do nome social adotado por travestis e transexuais ser utilizado na administração pública federal. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 18 maio 2010.

BRASIL. MEC. CNE. Parecer nº 14: Normatização Nacional sobre o uso do nome social na educação básica. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=72921-pcp014-17-pdf&category_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 202023.

BRASIL. MEC. CNE. Resolução nº 1: Normatização Nacional sobre o uso do nome social na educação básica. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 202023.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf Acesso em: 25 jun. 2020.

BUENO, S.; BOHNENBERGER, M.; SOBRAL, I. **A violência contra mulheres e meninas no ano pandêmico**. In: FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021. São Paulo: FBSP, p. 93-109, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio** – uma política do performativo. Tradução de Viscardi, R. F. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CARDIA, Nancy (Coord.). **Pesquisa nacional, por amostragem domiciliar, sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violação de direitos humanos e violência: um estudo em 11 capitais de estado**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em:

<<http://www.nevusp.org/downloads/down264.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência: 2021**. Brasília: Ipea; FBSP, 2021. Disponível em:
<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CICCO, Roberta Ribeiro de. **Diversidade Sexual, Escola e Família**: contribuições para as práticas de ensino. 2017. xi, 153 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde)-Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução 001/99**. Brasília, 1999. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf. Acesso em: 05 out. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Discriminação e violência contra a população LGBTQIA+**: relatório da pesquisa. Brasília: CNJ, 2022. Disponível em: . Acesso em: 18 ago. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHAKIAN, S. Lei Maria da Penha: um basta à tolerância e banalização da violência contra a mulher. In: Instituto Patrícia Galvão (Org.). **Violência doméstica e familiar contra a mulher** – um problema de toda a sociedade. São Paulo: Paulinas, 2019.

CRUZ, Beatriz Fragoso; LIMA, Maria Lúcia Campos; CARNEIRO, Larissa Raiza Costa. Faces da bifobia dentro (e fora) da comunidade LGBTQIAP+: reflexões a partir de narrativas de pessoas bissexuais. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, [S.L.], n. 38, p. 1-20, 04 nov. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2022.38.e22207.a>.

DANTAS, Monica Lucia Gomes. **Mediações sobre gênero, sexualidade e violências**: caminho metodológico para a elaboração de uma proposta de curso EaD no âmbito do Programa Saúde na Escola para o Plano Brasil sem Miséria. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Informação e Comunicação em Saúde)-Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 ago. 2022.

FACCHINI, Regina. **Sopa de Letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos 1990. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FARIAS, M. O.; MAIA, A. C. B. **Adoção por homossexuais**: a família homoparental sob o olhar da psicologia jurídica. Curitiba: Juruá, 2009.

FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. São Paulo: FBSP, p. 93-109, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FERREIRA, L. Pouco dinheiro gasto por ministério de Damares em 2020 impacta mulheres e LGBTQ+ e gera temor sobre futuro da pasta. **Gênero e Número**, 14 jan. 2021. Disponível

em: <http://www.generationnumero.media/orcamento-dameres-2020-mulheres-lgbt/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FERNANDES, Kelly Cristina. **Teatro social dos afetos**. 2019. 291 f. (Doutorado em Psicologia: Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Marcos Roberto Vieira; MATTOS, Amanda Rocha. “Terapias de Conversão”: Histórico da (Des)Patologização das Homossexualidades e Embates Jurídicos Contemporâneos. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2019, v. 39. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003228550>. Maio 2020. ISSN 1982-3703.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Alice Calixto *et al.* **A Violência LGBTQIA+ no Brasil**. FGV Direito SP, São Paulo, dez. 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/29886/A%20Viol%c3%aancia%20LGBTQIA%2b%20no%20Brasil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 jun. 2022.

GREEN, James N. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GRESPLAN, Carla Lisbôa; GOELLNER, Silvana Vilodre. “Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual”: Sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo. **Entreideias: Educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 19, p.103-122, jun. 2011. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/5251/4303>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

IRINEU, Roxane de Alencar. **A metodologia ativa e a mediação de gênero na formação superior em saúde: perspectivas de docentes do Brasil e de Portugal**. 2018. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, [S. l.], v. 1, n. 01, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256>. Acesso em: 22 ago. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia nas Escolas: um problema de todos**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2009, p. 13-51.

KALIL, I. **Políticas antiderechos en Brasil: neoliberalismo y neoconservadurismo en el gobierno de Bolsonaro**. In: SANTANA, A. T. **Derechos en riesgo en América Latina: 11 estudios sobre grupos neoconservadores**. Bogotá: desde abajo, 2020, p. 35-53.

KREJCIE, R.V.; MORGAN, D.W. Determining sample size for research activities. **Educational and Psychological Measurement**, v. 30, n. 3, p. 607-610, 1970. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>>. Acesso em: 18 abr.

2023.

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. Instituto SM para a Educação, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – Ensaio sobre sexualidade e Teoria Queer: um debate contemporâneo na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAGALHÃES, Mariana *et al.* Cyberbullying e comunicação de teor homofóbico na adolescência: estudo exploratório das suas relações. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 23, n. , p. 1-11, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019015825>.

MARTINS, Edna. A entrevista como instrumento de pesquisa sobre práticas educativas de famílias. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p.15-30, 2013.

MEDEIROS, Cristiano Sant'anna de. **#DIFERENÇA: pensando com imagens compartilhadas dentro e fora da escola**. 2017. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MENDONÇA, Carlos Magno Camargos; MENDONÇA, Felipe Viero Kolinski Machado. “Ô bicharada, toma cuidado: o Bolsonaro vai matar viado!”: cantos homofóbicos de torcidas de futebol como dispositivos discursivos das masculinidades. **Galáxia (São Paulo)**, [S.L.], n. 46, p. 1-18, abr. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-2553202146768>.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017.

MONGIOVI, Vita Guimarães. **Representações sociais de adolescentes sobre a homofobia no contexto escolar**. 2018. 130 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32485/1/TESE%20Vita%20Mongiovi.pdf>. Acesso em: 24 out. 2022.

MOURA, Jonathan Ribeiro Farias de. Da morfologia ao discurso: o caso do sufixo-ismo para denominar práticas homossexuais. **Revista de Letras da Universidade Estadual do Pará - Uepa**, Belém, v.15, p. 99-111, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/ribanceira/article/view/2139#:~:text=Este%20trabalho%20faz%20uma%20an%C3%A1lise,patologia%20que%20esse%20mecanismo%20apresenta..> Acesso em: 03 out. 2022.

MOTT, L.; OLIVEIRA, J. M. D. de (Orgs.). **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil: Relatório 2021**. Relatório do Grupo Gay da Bahia. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2022.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicol. Soc.** Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 49-55, abril de 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a07v18n1.pdf>>. Acesso em 1 jul. 2020.

NORO, Deisi. **Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências.** 2019. 148 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/196534>. Acesso em: 24 out. 2022.

NUNES, Plácido Adriano de Moraes. **Como se computa a violência homofóbica no Brasil?** Dados, reconhecimento e visibilidade do movimento LGBT em Maceió-AL. 2018. 197 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** 2017. 192 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47605>. Acesso em: 24 out. 2022.

PACHECO, D. **Direitos trancados no armário: LGBTfobia e racismo no Brasil.** In: FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021. São Paulo: FBSP, p. 79-84, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PAIVA, Vera. **A política de AIDS no Brasil: dilemas que persistem.** In: PARKER, Richard; CORRÊA, Sônia (Org.). Sexualidade e política na América Latina. Rio de Janeiro: ABIA, 2003. p. 101-103.

PEREIRA, Annelise Santos Lira Soares; ALFAIA, André João Belacorça; SOUZA, Luana Elayne Cunha; LIMA, Tiago Jessé Souza. Preconceito contra homossexuais no contexto do futebol. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 26, n. 3, p. 737-745, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822014000300022>.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho; FERREIRA, Ewerton da Silva. Ódio e intolerância nas redes sociais digitais. **Revista Katálysis**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 419-428, dez. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p419>.

RAMALHO, Renan. **Bolsonaro vira réu por falar que Maria do Rosário não merece ser estuprada:** deputado disse que ela é 'feia'; ele responderá por apologia ao crime e injúria. defesa nega incitação de outros a estuprar; relator vê desprezo por vítimas.. Deputado disse que ela é 'feia'; ele responderá por apologia ao crime e injúria. Defesa nega incitação de outros a estuprar; relator vê desprezo por vítimas.. 2016. Matéria publicada no site da G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2016/06/bolsonaro-vira-reu-por-falar-que-maria-do-rosario-nao-merece-ser-estuprada.html>. Acesso em: 04 maio 2023.

RIBEIRO, Everton. **Não é “mimimi” ou a experiência do drama na formação docente:** os sulcos da violência recôndita contra estudantes lgbt. 2019. 115 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66230>. Acesso em: 24 out. 2022.

RIOS, Pedro Paulo Souza. **Estranho que habita em mim:** narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano. 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

ROSA, Cristiano; Souza, Jane. Violência/abuso sexual contra meninos: masculinidades e

silenciamentos em debate. **Pesquisa em Foco**, São Luís, vol. 25, n. 2, p. 144-167. Jul./Dez. 2020.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A Família em Desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Manual de proteção escolar e promoção da cidadania**. Sistemas de Proteção Escolar. São Paulo: FDE, 2009.

SAKAMOTO, Leonardo. **Bolsonaro veio a São Paulo culpar as vítimas da chuva pela própria desgraça**. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2022/02/01/bolsonaro-veio-a-sao-paulo-culpar-as-vitimas-da-chuva-pela-propria-desgraca.htm>. Acesso em: 05 out. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. 151 p.

SCARDUA, A.; FILHO, E.A. S. O debate sobre a homossexualidade mediado por representações sociais: Perspectivas homossexuais e heterossexuais. **Psicologia: reflexão e Crítica**, 19(3), 2006. p. 482-490.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogias de la crueldade**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SILVA, Marilda da. A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares?. **Educar em Revista**, v. 49, p. 339-353, 2013.

SILVA, Ricardo Desidério da. **Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia**. 2015. 144 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126523>>. Acesso em: 24 out. 2022.

SILVA, Jerry Adriani da. **Diversidade sexual na educação de jovens e adultos (eja): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação**. 2016. 328 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQPQU3>. Acesso em: 24 out. 2022.

SILVA, Maria Aparecida da; LUPPI, Carla Gianna; VERAS, Maria Amélia de Sousa Mascena. Trabalho e saúde na população transexual: fatores associados à inserção no mercado de trabalho no estado de são paulo, brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 25, n. 5, p. 1723-1734, maio 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020255.33082019>.

SOUZA, Jackeline Maria de. **Julgamento de adolescentes sobre exclusão homofóbica na perspectiva da teoria do domínio social**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2019.

SMITH, K. T. Homophobia: a tentative personality profile. **Psychological Reports**, n. 29, p. 1091-1094, 1971.

TANNURI, João Guilherme de Carvalho Gattás. **O que dizem famílias homoparentais sobre as relações estabelecidas com as escolas de seus filhos: tensões entre aceitação e discriminação**. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Curso em Educação, Universidade

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

TANNURI, João Guilherme de Carvalho Gattás. SILVA, Marilda da. Família Homoparental: enfrentando a vitalidade do patriarcado. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 256-271, mai/ago. 2019.

TIBURI, M. **A democracia de gênero que queremos**. In: SADER, E. (org.). O Brasil que queremos. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 217--227, 2016.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1992.

TOLEDO, Rodrigo. **Homofobia e heterossexismo na escola: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica**. 2018. 191 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 4a ed. São Paulo: Companhia das Letras; 2018.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Organizações das Nações Unidas, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>. Acesso em: 26 nov. 2014.

VECCHIATTI, Paulo Roberto Iotti. **Manual de Homoafetividade: da possibilidade Jurídica do casamento civil, união estável e da adoção por casais homoafetivos**. Método: São Paulo, 2013.

WEINGBERG, G. **Society and the healthy homosexual**. Nova York: Saint Martin's Press, 1972.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. 1999. ed. Porto: Porto, 1999. 224 p. Tradução de: Maria I. R. Fernandes de Sá e Maria João A. Martins.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Dados do Participante:

Sexo:

Masculino

Feminino

Outro. Qual? _____

Idade: _____

Orientação sexual:

Heterossexual (pessoa que gosta do sexo oposto – homem que gosta de mulher; mulher que gosta de homem)

Homossexual (lésbica ou gay – pessoa que gosta do mesmo sexo)

Bissexual (pessoa que gosta dos dois sexos)

Outros. Qual? _____

O que você entende por homofobia?

1. Você já observou situações homofóbicas dentro da escola?

Sim

Não

Se sim, relate como foi essa(s) experiência(s)?

2. Você já foi vítima de situações homofóbicas dentro da escola?

Sim

Não

Se sim, relate como foi essa(s) experiência(s)?

3. Você foi o agressor de alguma situação homofóbica dentro da escola?

Sim

Não

Se sim, relate como foi essa(s) experiência(s)?

4. Você já observou alguma situação homofóbica em algum outro local público?

Sim

Não

Se sim, relate como foi essa(s) experiência(s)?

5. Você já sofreu alguma situação homofóbica em algum outro local público?

Sim

Não

Se sim, relate como foi essa(s) experiência(s)?

6. Você já cometeu alguma situação homofóbica em algum outro local público?

Sim

Não

Se sim, relate como foi essa(s) experiência(s)?

APÊNDICE B – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE) De acordo com a Resolução CNS 510/16

Estamos convidando-os a participar da pesquisa intitulada *A violência LGBTQfóbica pela voz de estudantes do ensino médio*, que está sob responsabilidade de João Guilherme de Carvalho Gattás Tannuri – RG:, aluno do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, nível de Doutorado, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus Araraquara. A pesquisa exposta é orientada pela Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, docente na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) identificar agressores, vítimas e espectadores; b) apreender as situações homofóbicas relatadas; c) reconhecer possíveis intervenções da escola.

A participação do estudante é voluntária e sua identificação em hipótese alguma será exposta e reconhecida. Caso aceite participar, poderá desistir a qualquer momento sem que lhe seja imputado quaisquer danos. Pedimos que os estudantes que aceitem participar da pesquisa preencham o Questionário como solicitado em sala de aula pelo pesquisador responsável e devolvam preenchidos juntamente com este Termo assinado pelos responsáveis. Reitera-se que o sigilo dos dados que serão fornecidos é completamente assegurado. Será adotado o critério de pseudônimos para que não haja identificação em nenhum momento.

Essa pesquisa poderá oferecer pequenos riscos emocionais, tendo em vista que se fará perguntas que inexoravelmente envolvem diferentes emoções. O participante poderá recusar a responder perguntas que lhe causem desconforto e estranhamento e, se assim desejar, sua participação não será acolhida para a presente pesquisa. Reitera-se que a conduta do pesquisador será de total conforto, paciência e compreensão a fim de garantir e minimizar quaisquer possíveis riscos e constrangimentos do aluno participante. O Questionário se estabelece em condições de sigilo, além de constituir etapa em uma pesquisa de caráter sério e condizente ao rigor científico acadêmico. Como benefício, esperamos poder contribuir através desta pesquisa não só para o meio acadêmico, sobretudo para a população, compreendendo o fenômeno da violência escolar em concomitância ao respeito para com a dignidade humana que deve prevalecer dentro do espaço escolar.

Os resultados desta pesquisa serão publicados na Tese de Doutorado de João Guilherme de Carvalho Gattás Tannuri, defendido junto ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara-SP. Existe também a previsão na publicação de resultados parciais da referida pesquisa em eventos acadêmicos- Seminários, Simpósios, Encontros, Colóquios e Congressos, entre

outros. É válido lembrar que sua participação nesta pesquisa não implicará em gastos.

Ressaltamos a compreensão pela pesquisa exposta e agradecemos previamente por sua importante colaboração. Vocês receberão uma cópia deste Termo constando telefone e endereço do pesquisador para que seja esclarecida toda e qualquer dúvida a qualquer momento durante sua participação neste processo de contribuição. Se o Sr (a) está esclarecido/a quanto a contribuição e disposição de seu filho/a e disposto a participar desta pesquisa, os convidamos a assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Dados sobre a Pesquisa:

Título: A violência LGBTfóbica pela voz de estudantes do ensino médio.

Pesquisador Responsável: João Guilherme de Carvalho Gattás Tannuri.

Cargo/função: Estudante de Doutorado em Educação Escolar.

Instituição: Faculdade de Ciências e Letras, UNESP - Campus de Araraquara.

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, km 1 – Bairro dos Machados.

CEP: 14.800-901 Araraquara/SP.

Dados para Contato: fone () - E-mail:

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro.

Instituição: Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Campus de Araraquara.

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, 174 Bairro dos Machados,

CEP: 14.800-901 - Araraquara/SP

Departamento de Psicologia da Educação.

Dados para Contato: fone () - E-mail:

Formas de contato com o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa)

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, 174 Bairro dos Machados.

CEP: 14.800-901 - Araraquara/SP.

Telefone: ()

E-mail:

Dados sobre o/a jovem participante da Pesquisa:

Nome: _____

CPF: _____

RG: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Grau de parentesco do estudante: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

E-mail: _____

_____, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do Responsável do Aluno

Assinatura do Pesquisador Responsável