

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
DOUTORADO EM POLÍTICA SOCIAL**

DOUGLAS CAMPOS DE SOUZA

**VIOLÊNCIA CONTRA ADOLESCENTES GAYS EM UMA ESCOLA DE
BELFORD ROXO – RJ**

**UNIVERSIDADE
FEDERAL
FLUMINENSE**

Niterói/RJ 2023

DOUGLAS CAMPOS DE SOUZA

**VIOLÊNCIA CONTRA ADOLESCENTES GAYS EM UMA ESCOLA DE
BELFORD ROXO – RJ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Política Social.

Orientador: João Bôsco Hora Góis

NITERÓI, RJ
2023

DOUGLAS CAMPOS DE SOUZA

**VIOLÊNCIA CONTRA ADOLESCENTES GAYS EM UMA ESCOLA DE
BELFORD ROXO – RJ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Política Social.

Banca do exame:

Professor e orientador, Dr. João Bôsco Hora Góis – Universidade Federal Fluminense

Professora Dr^a. Lisis Fernandes Brito de Oliveira – Universidade Federal Fluminense

Professora Dr^a. Esther Maria Magalhães Arantes – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Professora Dr^a. Ariane Rego de Paiva – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Dedico esta dissertação a vocês, crianças e adolescentes, toda a minha dedicação e militância, para que nenhum de vocês venha sofrer discriminações e preconceito por sua orientação sexual ou qualquer outra condição que os diminua como sujeitos de direitos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, sabedoria e resiliência.

À minha mãe, irmã e tia Cintia por me apoiar em tudo.

À minha mestra, amiga querida e assistente social do TJ/RJ, Ana Lúcia Gomes de Alcântara, por embarcar nos meus sonhos e me fazer acreditar que são possíveis.

Ao meu orientador João Bôsko Hora Góis. Sem a sua parceria, paciência e escuta acolhedora esse sonho não seria realizado. Obrigado por tudo João, você é minha referência!

Ao Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social e a CAPES pela experiência incrível de fazer parte de uma Universidade Federal por dois anos.

À Lisis Fernandes Brito de Oliveira, por sempre acreditar no meu potencial como aluno e me inspirar em sonhos realizáveis. Suas contribuições na banca de qualificação foram fundamentais.

Às amigas queridas da turma do mestrado, Nirelle Marinho, Emily Mota e Paola Cordeiro pelas inúmeras conversas, desabaços e conselhos ao longo do curso. Vocês foram essenciais nesse processo.

Aos adolescentes por confiarem a mim a escuta do seu itinerário de vivências dentro da instituição participante.

À minha querida amiga Heloísa Mesquita por se tornar uma companheira de estudos e reflexões.

As amigas pessoais Luciana Carmem, Mariana Assad, Sara Oliveira, Nilza Ribeiro, Susanna Lima e Grazielly Ribas pela escuta afetiva em momentos de ansiedade e conquistas acadêmicas e pessoais.

Aos profissionais da escola onde a pesquisa se desenvolveu por acreditar neste estudo diante do momento político, social e econômico hostil pelo qual passa o país.

A todos, todas e todes que de forma direta e indireta ajudaram na construção e conclusão deste estudo.

Nós vos pedimos com insistência:
Nunca digam - Isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia,
Numa época em que corre o sangue
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza
Não digam nunca: Isso é natural
A fim de que nada passe por imutável.

(Bertolt Brecht)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as experiências de alunos do sexo masculino que se autodenominam homossexuais, em uma escola estadual, situada no município de Belford Roxo, localizado na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Mais especificamente, busca entender de que forma a homofobia atravessa o cotidiano desses alunos e influencia na sua permanência e vivência dentro da escola. Como metodologia utilizamos o estudo de caso etnográfico, o qual se serviu da realização de entrevistas em profundidade e aplicação de um questionário semiestruturado. Os dados foram analisados com base na análise do discurso de Foucault. Como um dos resultados alcançados, esse trabalho confere importância à hipótese de que a ausência de debates sobre a diversidade sexual e de gêneros é um fator que contribui para que alunos homossexuais sofram a violência homofóbica no ambiente escolar. Também, a partir do arcabouço teórico metodológico utilizado para a construção deste estudo, chegamos à conclusão de que o discurso, conforme definido por Foucault (1988), e a “dominação masculina”, tal como entendida por Bourdieu (1996), agem na manutenção das violências direcionadas para adolescentes gays. Isso se dá através de manobras de saber-poder, como também da utilização da violência simbólica, assim coibindo o exercício das sexualidades não-normativas e causando danos biopsicossociais aos adolescentes homossexuais.

Palavras-chave: Escola, Homofobia, Adolescência.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the experiences of male students who call themselves homosexuals, in a state school, located in the municipality of Belford Roxo, located in the Baixada Fluminense of the state of Rio de Janeiro. More specifically, it seeks to understand how homophobia crosses the daily lives of these students and influences their permanence and experience within the school. As a methodology, we used the ethnographic case study, which used in-depth interviews and the application of a semi-structured questionnaire. The data were analyzed based on Foucault's discourse analysis. As one of the results achieved, this work gives importance to the hypothesis that the absence of debates on sexual and gender diversity is a factor that contributes to homosexual students suffering homophobic violence in the school environment. Also, based on the theoretical and methodological framework used to construct this study, we concluded that discourse, as defined by Foucault (1988), and "male domination", as understood by Bourdieu (1996), act to maintain violence directed at gay adolescents. This occurs through knowledge-power maneuvers, as well as the use of symbolic violence, thus curbing the exercise of non-normative sexualities and causing biopsychosocial damage to homosexual adolescents.

Keywords: School, Homophobia, Adolescence.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados dos adolescentes.....	19
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Criança lendo quadro na escola.....	60
--	----

LISTA DE SIGLAS

APA - Associação Americana de Psiquiatria

CID – Classificação Internacional de Doenças

CFP – Conselho Federal de Psicologia

ECA – Estatuto da criança e do adolescente

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

NUPIJUF – Núcleo de Pesquisa Infância, Juventude e Família

RJ – Rio de Janeiro

STF – Supremo Tribunal Federal

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queer, Intersexos e Assexuais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. CAPÍTULO 1 – Foucault e a violência homofóbica na escola.....	24
3. CAPÍTULO 2 – Homofobia e seus efeitos na educação.....	34
2.1 – Homofobia no Brasil.....	34
2.2 – Homofobia na escola.....	43
2.3 – Juventude e sexualidade dissidente no contexto escolar.....	52
4. CAPÍTULO 3 – Violência na escola: Um Estudo de Caso Etnográfico com Adolescentes homossexuais.....	59
3.1 – Os itinerários de alunos gays na escola.....	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
6. REFERÊNCIAS	78
7. ANEXOS	85
8. APÊNDICE.....	98

1 – INTRODUÇÃO

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”. (ALVES)¹

Para Foucault, a sexualidade constitui um dispositivo histórico que envolve “[...] a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências [...], segundo algumas grandes estratégias de saber e poder” (1988, p. 101).

Tendo isso em mente, podemos dizer que a sexualidade humana se concentra em um campo de disputas, onde há saberes e poderes antagônicos. Nesse campo, está a orientação sexual de adolescentes que também sofrerá rebatimentos que atravessam a completude das vidas desses indivíduos. Isso é ainda mais acentuado quando pensamos em orientações sexuais que não são amplamente aceitas pela sociedade – como a homossexualidade - e que esses indivíduos sofrem homofobia que é utilizada para afastar, excluir ou exterminá-los.

Entende-se por homossexualidade o desejo de dados indivíduos, homens e mulheres, em performatizar, através de experiências socioculturais, afetivas e sexuais a sua atração por indivíduos do mesmo sexo (GÓIS, 2003).

Para Rondini *et al* (2017) “as práticas homoeróticas existiam, mas não existiam a homossexualidade e a heterossexualidade como formas distintas de vivência da sexualidade humana. A palavra ‘homossexual’ foi usada pela primeira vez na Alemanha em 1869”. Isto é, práticas homossexuais existiram desde a antiguidade, porém, de acordo com cada cultura, tempo histórico e político, essas receberam uma nomenclatura diferente, mas sendo sempre a relação afetivo/sexual entre pessoas do mesmo sexo.

Sob a influência dessas considerações nasceu a minha aproximação com o tema homofobia na escola. Foi também em função de vivências homofóbicas pessoais durante o cotidiano do período escolar que ampliou-se o meu interesse sobre essa temática. A homofobia na escola foi uma prática recorrente nas minhas experiências educacionais e se dava através de discursos de preconceito velado, xingamentos, bullying e violência física e psicológica. Nesse

¹ Rubem Alves foi teólogo, pedagogo, poeta e filósofo brasileiro. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/rubem_alves/

processo ocorreram inúmeras experiências constrangedoras de práticas homofóbicas, onde a minha intimidade e privacidade foram violadas, através, por exemplo, de falas como “homens não falam assim; essa brincadeira é de mulher; homem não anda assim”, manifestas nas atividades extracurriculares dentro das escolas. Igualmente, a minha orientação sexual era vista como algo que não duraria para sempre, pois a mim era dito que “isso é passageiro, daqui a pouco você vai conhecer alguma garota e vai esquecer isso”.

Entender a sexualidade e o que se caracteriza como homofobia, principalmente no espaço escolar, sempre foi uma questão importante que de alguma forma precisava ser externalizada por mim. Em 2016, quando eu era estudante do curso de Serviço Social da Universidade do Grande Rio - Unigranrio, tive a oportunidade de cursar a disciplina Relações de Gênero, Raça e Etnia, no terceiro período da graduação. Naquele momento construí um trabalho que teve como objetivo analisar as experiências afetivas e sexuais de 13 pessoas do grupo LGBTQIA+ que foram entrevistadas, focando nas situações de discriminação no período escolar e no mercado de trabalho. O trabalho também buscava entender as percepções delas sobre a homofobia e identificar se já tinham vivenciado experiências homofóbicas.

Os relatos complexos de violência dos entrevistados se aproximavam da minha vivência enquanto um homem gay, negro, periférico, da baixada fluminense, residente em Belford Roxo, que estudou em escola pública, deixando ainda mais evidente o quanto o fenômeno da violência direcionada aos adolescentes gays precisa ganhar relevância e visibilidade nas discussões que ocorrem nos espaços acadêmicos.

Foi nessa época que aconteceu a minha “liberdade tardia”. Foi um momento muito significativo, pois foi quando houve a minha aproximação com o movimento social LGBTQIA+, ocorreu um melhor entendimento da minha própria orientação sexual e se deu a compreensão de conceitos como diversidade sexual, identidade de gêneros e sexualidades. Além disso, foi quando pude ter acesso a filmes, rodas de conversa, lançamento de livros, apresentação de trabalhos, o que constituía uma forma de estar próximo das discussões e ter conhecimento das políticas públicas para essa população.

Em 2018 me inseri no Núcleo de Pesquisa Infância, Juventude e Família da Universidade do Grande Rio – NUPIJUF, o qual tinha como um dos seus objetivos estudar a percepção dos discentes e docentes a respeito da homofobia na escola e a contribuição do Serviço Social diante da violência LGBTfóbica. Os resultados do nosso trabalho no Núcleo mostraram a resistência dos profissionais em discutir e pesquisar essa temática.

Para Venturi e Bokany (2011), a homofobia é mais recorrente entre os estudantes do sexo masculino, sendo este outro elemento importante para pensar na construção desse trabalho com o objetivo de analisar as experiências de violência homofóbica perpetradas contra indivíduos desse sexo. Outro fator importante que também estimulou a produção desse estudo foi a escassez de produção acadêmica sobre a homofobia na escola que tenha como foco as experiências educacionais de adolescentes gays. Quando da busca realizada na plataforma Scielo Brasil², no período de 2010 a 2021, utilizando as palavras chaves “homofobia na escola”, “homossexualidade na escola” e “Foucault e homossexualidade na escola”, encontrei apenas 1 trabalho.

Foi em face das experiências pessoais e acadêmicas aqui expostas que surgiu o interesse em produzir, no mestrado, esse estudo aqui intitulado de “Violência contra adolescentes gays em uma escola de Belford Roxo – RJ”. A proposta inicial era a de realizar a pesquisa em escolas municipais do Município de Belford Roxo, particularmente no ensino fundamental, em razão da ausência de investigações sobre a incidência da homofobia nesse segmento e também porque nele assuntos relacionados às questões de gêneros e sexualidades são invisibilizados, como pude ver nas instituições de ensino que frequentei. Contudo, devido a influência de valores religiosos e conservadores presentes atualmente na administração municipal de Belford Roxo, partimos do pressuposto de que poderiam surgir obstáculos para a realização de tal pesquisa por ela abordar um tema que na contemporaneidade sofre muita resistência por parte dos seus gestores públicos. Dessa forma, escolhemos uma escola estadual situada na mesma cidade, devido ao fato do pesquisador ter cursado o ensino médio nesta unidade e ter aproximação com a sua coordenação pedagógica.

² A coleta de dados utilizada para a construção desse quadro, foi o portal do SciELO Brasil que consiste em uma base de pesquisa multidisciplinar, disponível em: < <https://www.scielo.br/>>. Foram utilizadas como palavras-chaves no campo de pesquisa as expressões “homofobia na escola”, “homossexualidade na escola”, e “Foucault e homossexualidade na escola”. Porém, apareceram apenas os resultados com as palavras chaves sobre homofobia na escola. Salienta-se que para a sistematização dos dados, não houve a preocupação referente ao período de publicação das produções encontradas.

Sobre Foucault ter sido utilizado como palavra-chave na procura dos artigos, considera-se que suas produções aparecem de forma contundente nos estudos sobre sexualidade, assim cogitou-se que consequentemente poderiam aparecer nos artigos sobre homofobia na escola. Obteve-se o resultado de 10 registros dentro da plataforma Scielo Brasil, entretanto, devido à escassez de produções localizadas, foi realizada também uma pesquisa a partir do nome de algumas revistas acadêmicas de renome que discutem a temática, como as revistas (Currículos sem Fronteiras; Temporalidades; Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação; Revista de Pesquisa Interdisciplinar e Revista de Estudos Aplicados em Educação). O que foi feito a partir da leitura dos resumos das publicações, a fim de selecionar aquelas que tivessem maior proximidade com os objetivos deste trabalho. Assim, foram selecionados mais 5 artigos fora da plataforma supracitada.

É importante enfatizar que essa pesquisa se justifica pela importância de analisar as experiências educacionais de sujeitos que se autodenominam homossexuais devido a situações de homofobia que podem afastá-los da comunidade escolar, do absenteísmo que pode gerar, da ocorrência de baixo aproveitamento escolar e da ocorrência de episódios de suicídio. Visto que é responsabilidade de todos zelar pela vida de adolescentes, independentemente da cor, sexo, classe e orientação sexual e contribuir para que eles frequentem um ambiente escolar sadio, temos que colaborar para fazer valer o que preconiza a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Desta forma, busca-se também com essa pesquisa cooperar para a elaboração de reflexões acadêmicas e administrativas que possam amenizar ou eliminar a violência contra adolescentes gays de modo que essa população fique longe de situações que possam diminuí-la ou excluí-la de uma vivência plena durante o seu período educacional.

Outro fator que estimulou a realização desse estudo foi o fato de que, conforme visto em um levantamento da literatura sobre o seu tema realizado por nós, existem lacunas na formação dos profissionais da educação no que diz respeito ao entendimento sobre a diversidade sexual na comunidade escolar, a importância de práticas educacionais emancipatórias e a necessidade de produção de material didático pedagógico que possa auxiliar professores e outros profissionais inseridos na comunidade escolar no combate à homofobia.

Diante do que foi dito até aqui, este estudo tem como objetivo geral analisar as situações de violência homofóbica em uma escola estadual situada na Baixada Fluminense, no Município de Belford Roxo. Já os seus objetivos específicos podem ser enunciados da seguinte forma: a) traçar o perfil dos sujeitos pesquisados (idade, raça, orientação sexual, religião, renda e composição familiar) a partir da autodeclaração deles; b) analisar o seu entendimento acerca da violência homofóbica; c) identificar as demandas apresentadas pelos alunos no que diz respeito à violência homofóbica; d) mapear as situações de violência homofóbica ocorridas no interior da escola; e) identificar possíveis subversões dos sujeitos para vivenciar a sua sexualidade.

Para alcançar os objetivos propostos, este estudo foi submetido a Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Humanidades através do parecer de número 6.122.096.

No que diz respeito à metodologia, foram seguidos os caminhos e utilizadas as

estratégias descritas a seguir.

Minayo (2002) diz que a metodologia é um componente que possibilita a construção da realidade e desperta a capacidade criativa do investigador. A escolha da metodologia compreende várias fases da construção de uma pesquisa, sendo um dos principais passos para a elaboração de um projeto de investigação já que norteará o pesquisador, etapa por etapa, na construção minuciosa e fidedigna do estudo que pretende realizar. Junto a ela encontram-se as teorias científicas que dão sustentação à investigação.

As teorias são muito importantes no processo de investigação em ciências sociais. Elas proporcionam a adequada definição de conceitos, bem como o estabelecimento de sistemas conceituais; indicam lacunas no conhecimento; auxiliam na construção de hipóteses; explicam, generalizam e sintetizam os conhecimentos e sugerem a metodologia apropriada para a investigação (TRUJILLO FERRARI, 1982 apud GIL, 2008, p. 119).

Segundo Gil (2008), o universo da pesquisa é o conjunto definido de elementos que possuem determinadas características e a amostra é um subconjunto do universo por meio da qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo. Como exemplo de amostra, em um município como Belford Roxo, que possui 40 escolas estaduais³ no seu universo, selecionamos para constituir a amostra uma escola estadual.

A metodologia confere ao pesquisador um olhar crítico sobre as demandas sociais as quais pretende investigar.

A metodologia deste estudo é de caráter qualitativo e utilizou como instrumentos de coleta de dados a entrevista em profundidade e questionário semiestruturado. Para a reflexão sobre esses dados tomamos como base a análise do discurso na sua vertente foucaultiana.

A entrevista em profundidade é uma técnica da pesquisa qualitativa onde o entrevistado pode responder as perguntas através das suas experiências de forma espontânea, mas sem que se abandone os objetivos geral e específicos da investigação. Essa abordagem também garante

³Quadro de Horários 2021 das Escolas do Rio de Janeiro, consultar o quadro de escolas estaduais no Município de Belford Roxo. Disponível em: <http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/ConsultaQHIGestao.aspx>. Acesso em: 22 fev. 2021.

maior confiabilidade das respostas e confiança dos entrevistados em relação ao pesquisador. Assim, acreditamos que essa nos auxiliou a responder aos objetivos deste estudo.

A realização de entrevistas se deu de forma presencial. Isso, além de favorecer a obtenção das informações como afirma Gil (2008), estimula a aproximação do pesquisador dos sujeitos da pesquisa e possibilita a observação dos seus gestos, emoções e discursos. Logo, esta constitui-se como parte fundamental para a produção desse estudo, tendo ainda como benefícios adicionais:

[...] b) a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; d) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (GIL, 2008, p. 110).

Para a realização das entrevistas foi construído um roteiro de perguntas semiestruturado cujo principal objetivo foi captar de que forma a violência homofóbica tem impactado a vida dos adolescentes entrevistados no espaço escolar. Foi respeitado o contexto cultural e socioeconômico e a faixa etária de cada um deles.

Elaboramos algumas perguntas com o objetivo de traçar o perfil familiar desses alunos e as seguintes questões específicas em relação a homofobia e a vivência dos mesmos na escola:

- 1) Você já sofreu homofobia na escola?
- 2) Qual a sua experiência enquanto aluno homossexual na escola?
- 3) As discussões sobre orientação sexual acontecem na escola?
- 4) Você acha necessária a discussão sobre sexualidades?
- 5) Você já precisou recorrer aos profissionais da escola quando sofreu homofobia?
- 6) A sua queixa sobre a ocorrência de homofobia foi adequadamente abordada?
- 7) Como foi o atendimento desse profissional que recebeu a queixa?
- 8) Você já reagiu a essa violência?
- 9) Como você reagiu?
- 10) Você acha que sua cor influencia na sua experiência na escola como aluno gay?
- 11) Você acha que seu local de moradia influencia na forma como a escola entende a sua orientação sexual?

Esse trabalho constitui um estudo de caso etnográfico o qual, de acordo com André (1995), configura uma forma sistemática de investigação da realidade escolar escolhida, “Pois os estudos de caso são extremamente úteis para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa” (p.43). Ainda segundo ela, o estudo de caso etnográfico oferece

algumas vantagens, entre as quais destacam-se: a “[...] possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis, [...] capacidade de retratar situações vivas do dia a dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (p.45).

Outro ponto importante sobre o estudo de caso etnográfico destacada por André (1995) são os “*insights*”. Estes podem ajudar na pesquisa, fazendo com que o pesquisador consiga utilizar da sua criatividade e descobrir novos sentidos para ela e contribuir mais para o andamento do estudo e posterior análise dos dados recolhidos.

André (1995) aponta ainda para outras questões interessantes para quando se utilizar o estudo de caso etnográfico, o qual, segundo ela é ainda mais útil

quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (ANDRÉ, 1995, p.44)

No nosso processo de inserção na escola foi construída uma rede de apoio com uma professora que ministra as disciplinas de história e sociologia e um professor que ministra as disciplinas de literatura e português. Observamos serem profissionais de referência para os alunos. Cabe ressaltar que esses professores são considerados subversivos e de “esquerda”. Vale lembrar que o professor de literatura e português é um homem gay que, segundo ele, também sofre homofobia “velada” por parte de outros professores na escola. Essa rede foi fundamental para a aproximação com os sujeitos da pesquisa, principalmente com os alunos do ensino fundamental, onde esses profissionais já tinham observado algumas demandas por eles apresentadas. Percebe-se que o fato da prática didático pedagógica desses professores estar baseada em uma noção de currículo multicultural, conforme é concebido por Moreira (2020), o qual considera os aspectos socioculturais, políticos e econômicos, faz com que muitos alunos tenham mais proximidade e confiança nesses educadores para compartilhar situações de acolhimento e violência vivenciada dentro da escola.

Uma questão importante a ser destacada é que, a priori, as entrevistas aconteceriam na presença de um profissional da escola. No entanto, com o apoio desses dois profissionais, as entrevistas aconteceram sem o acompanhamento de nenhum profissional da instituição. Todavia, mesmo sem a participação de alguém designado pela direção, estes alunos ainda ficaram um pouco inibidos de falar no contato face a face com o investigador.

Participaram deste estudo um total de 9 alunos cisgêneros., A seguir apresentamos suas informações separadas por códigos de identificação, idade, série e cor.

Tabela 1 - Dados dos adolescentes participantes do estudo

Código	Idade	Série	Cor
01	16 anos	1º ano (EM)	Parda
02	15 anos	1º ano (EM)	Parda
03	14 anos	8º ano (EF)	Parda
04	15 anos	8º ano (EF)	Branca
05	15 anos	8º ano (EF)	Parda
06	14 anos	8º ano (EF)	Branca
07	16 anos	8º ano (EF)	Branca
08	19 anos	3º ano (EM)	Preta
09	18 anos	1º ano (EM)	Preta

Fonte: elaboração própria

O total dos alunos é de residentes do município de Belford Roxo que moram próximo da escola escolhida como campo de pesquisa. As residências se dividem entre casas próprias (6 alunos) e alugadas (3 alunos). Em todo o seu itinerário de vivência escolar esses alunos residiram em bairros urbanos periféricos e na maior parte de sua vida estudaram em escolas públicas. Sobre vínculo de trabalho, nenhum aluno faz parte do Programa Jovem Aprendiz ou possui vínculo de trabalho formal. Três alunos exercem atividade informal, dois realizam trabalho como “ajudante” com os responsáveis e um faz serviço de modelo esporadicamente.

Para Silva Junior e Borges (2017), “introduzir os jovens no mundo do trabalho funciona como uma estratégia para mantê-los ocupados e fora das ruas e, ao mesmo tempo, permite que eles ganhem algum dinheiro para cobrir algumas de suas necessidades, como roupas e saídas de final de semana” (p.15). Para os adolescentes homossexuais que têm a sua sexualidade mais evidente e não aceita pela família, o mundo do trabalho precoce acaba por colocá-los em trabalhos informais em salões de beleza, lanchonetes, pequenos negócios, entre outros serviços ligados à figura da mulher e da beleza.

Todos os alunos informaram serem solteiros nem sequer “ficando”, conforme gíria popular, ou conhecendo um parceiro. Essa informação nos indaga a refletir sobre os relacionamentos homoafetivos de adolescentes homossexuais durante o ensino médio, no sentido se realmente esses alunos não possuem relações homoafetivas ou se essas se mantêm ocultas por medo de represália dos profissionais e dos alunos na escola, pois, de acordo com Albuquerque e Williams (2015), os episódios de vitimização sofridos por adolescentes gays acabam fazendo com que tenham dificuldades de iniciar relacionamentos íntimos ou manter relações.

No que diz respeito à presença da figura materna em suas vidas, essa aparece no quantitativo total de respostas dos alunos, pois todos residem com suas mães. A figura paterna aparece em um quantitativo menor, sendo que somente 5 alunos residem com seus genitores.

No que tange à escolaridade dos responsáveis, 4 alunos não sabiam informar se seus pais tinham concluído os estudos ou finalizado o ensino fundamental, 1 aluno informou que seu pai concluiu o ensino fundamental e outros 4 alunos informaram que seus pais concluíram o ensino médio. Quanto à escolaridade das mães, do total de 9 alunos, somente 2 genitoras concluíram o ensino médio, 2 alunos não souberam dar essa informação, 1 responsável possui o ensino fundamental completo e outras 4 possuem o ensino fundamental incompleto. Esse fato se coaduna com o fato de que, historicamente, algumas mães residentes de periferia não concluem os estudos devido a adultização precoce por questões de gravidez na adolescência, casamento, trabalho, ou por outros fatores em que a figura da mulher acaba por estar condicionada a cuidar da sua prole ou cuidar de idosos e doentes do seu círculo familiar.

A renda dessas famílias se concentra entre 1 a 3 salários mínimos e somente a figura dos pais aparece como inserida no mercado de trabalho (formal e informal). Isso confirma, mais uma vez, a informação destacada acima sobre a figura da mulher estar umbilicalmente vinculada ao cuidado do lar.

Como sinalizamos anteriormente, os entrevistados apresentaram uma significativa “economia vocabular” ao falarem sobre suas experiências. Isto pode ser explicado porque pensar nas situações de violência homofóbica em um ambiente que deveria proporcionar acolhimento não é algo fácil de ser verbalizado. O fato de pensar e verbalizar as situações de violência faz com que estes alunos fiquem retraídos em se expressar por lembrar destes episódios hostis, já que estes podem levá-los novamente a sentir as emoções negativas sentidas quando foram vitimizados. Tome-se como exemplo os entrevistados 3 e 9 que, em alguns momentos da entrevista, se mostraram emotivos ao falar sobre sua vivência na escola e a homofobia que nela circula.

Cabe ressaltar que as relações de poder em torno da sexualidade, conforme nos explica Foucault (1988), e a pedagogia do armário, de acordo com Junqueira (2013), podem impossibilitar os alunos de expressar suas vivências, mesmo quando informados sobre a sua não identificação na pesquisa. Isto pode ocorrer pelo medo de que suas falas cheguem ao conhecimento dos profissionais da escola e dos alunos que cometem a homofobia.

O fato desses adolescentes serem do sexo masculino e que historicamente homens não falam sobre violência, principalmente quando esta é de cunho sexual, também implica na sua não verbalização dos acontecimentos hostis, pois isso pode, devido a masculinidade influenciar na maneira como esses adolescentes percebem as violências, independentemente de serem homossexuais. Assim, vitimização desses adolescentes os diminui duas vezes, por ser homossexual e por ser vítima na lógica da masculinidade. E, que o falar sobre a homofobia na escola com os profissionais, eles estariam assumindo sua sexualidade ou sendo expostos por sua orientação sexual, o que de fato não é uma questão compreendida por um quantitativo dos entrevistados.

A maioria dos entrevistados é composta de pretos e pardos. Para Silva Junior e Borges (2017), “a hipersexualização do homem negro tende a enfatizar sua heterossexualidade, dificultando, assim, que homens negros possam falar sobre suas vivências que se distanciem deste padrão” (p. 17). Nesse sentido, afirma-se que esse fator também colabora para a não verbalização das violências sofridas por esses alunos.

Com relação a aceitação da sexualidade, boa parte dos participantes revelou que este processo foi tranquilo. No entanto, para alguns deles, houve dificuldade em se aceitar, decorrendo disso a manifestação da homofobia irracional descrita por Borrillo (2016) e o forte desejo de não se falar sobre sua sexualidade no contexto familiar. Ou seja, como sinaliza Braga

(2017), “construindo sua personalidade a mais discreta possível, regulando o grau de sua visibilidade em cada contexto, a fim de evitar qualquer manifestação de violência” (p. 68)

Tivemos algumas dificuldades para acessar esses 9 alunos e convencê-los a participar deste estudo. Como destacado anteriormente, os interessados parecem ter em alguma medida naturalizado suas experiências de violência. Em função disso, elaboramos uma atividade com o intuito de ser um caminho para maior aproximação com outros alunos e de estes se sentissem seguros em participar da pesquisa. Em conversa com os professores que disponibilizaram seus tempos de aula, foi realizada a atividade que segue descrita abaixo.

A atividade foi apresentada para as turmas do ensino médio (1º, 2º e 3º anos) e dividida em três momentos. Teve como objetivo trazer reflexões com os alunos sobre violência no contexto escolar, bem como apresentar alguns conceitos que estão distantes da comunidade escolar.

No primeiro momento objetivou-se conhecer qual o entendimento dos alunos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), diversidade sexual, diversidade, gêneros e sexualidades e violência no contexto escolar. A partir disso, posteriormente, pudemos apresentar, de forma não exaustiva, a conceitualização desses temas, assim como falar sobre de que maneira a ausência de debates sobre eles interfere na permanência dos alunos na escola.

No segundo momento, com a utilização de uma urna, sugerimos que os alunos escrevessem no papel palavras que, segundo eles, poderiam melhorar o relacionamento e comunicação dentro da comunidade escolar. E, em outro papel, se já foram ofendidos por sua orientação sexual, raça, gênero ou qualquer outra condição que de alguma forma afetou seu relacionamento e permanência na escola.

No terceiro momento e finalizando a atividade, foram distribuídas algumas palavras na turma, como homofobia, transfobia, bullying, cyberbullying, masculinidade tóxica e intolerância religiosa, para que os alunos discutissem em grupos pequenos e, a posteriori, conversassem com toda a turma, de modo a permitir que analisássemos os seus discursos e entendêssemos como se dá a percepção destes sobre temas considerados “polêmicos” e distantes do seu cotidiano.

Esta atividade, de forma geral, teve também como objetivo ser um caminho para que, após a explanação de assuntos considerados polêmicos, outros alunos pudessem entrar em contato com o pesquisador e conceder a entrevista, caso se autodenominassem homossexuais.

Todavia, chegamos à conclusão de que alguns fatores influenciaram para que estes não tivessem interesse em participar da pesquisa e da atividade, assim como também o medo do que suas falas pudessem resultar, mesmo sendo explicado sobre o sigilo na pesquisa.

Além dessa introdução, essa dissertação é também constituída das seguintes partes. No primeiro capítulo busco demonstrar algumas categorias utilizadas por Foucault para pensar o espaço da escola e as relações dos alunos gays com os profissionais e alunos heterossexuais. No segundo capítulo procuro discutir a homofobia no Brasil e o seu reflexo no ambiente escolar à luz das ideias de intelectuais ligados à área de estudos de gêneros, sexualidades e homofobia na escola. Além disso, abordamos, de forma breve, a questão das sexualidades dissidentes na escola tendo como base os aportes teóricos de Bourdieu sobre a violência simbólica e a dominação masculina. No terceiro e último capítulo é apresentado o estudo de caso etnográfico feito a partir das entrevistas realizadas e questionários aplicados com os alunos no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que apresento a análise dos dados coletados. Por fim, a dissertação apresenta as considerações finais relativas ao estudo.

CAPÍTULO 1 – Foucault e a violência homofóbica na escola

Este capítulo objetiva apresentar algumas categorias oriundas do pensamento de Foucault para pensar a homofobia na escola, a exemplo do dispositivo da sexualidade, do discurso, do saber e poder, do biopoder, da resistência e da contra-conduta. Tratam-se de categorias importantes para analisar a homofobia na escola praticada contra adolescentes gays.

Sobre a sexualidade, podemos dizer que não se trata de um conceito concreto e afirmar que ela é perpassada por relações de poder, política, economia, biologia, sociedade e formas de resistência. Para Foucault (1988), a sexualidade constitui um dispositivo histórico que envolve “[...] a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências [...], de acordo com estratégias de saber e poder” (p. 101).

O autor esclarece que foi a partir das relações de poder que se instituiu o discurso como instrumento de “saber e poder” sobre a sexualidade, sendo este discurso uma manobra para controlar corpos desde a antiguidade com o objetivo de dizer como os seres humanos deveriam exercer sua sexualidade.

Assim, Foucault (1988) mostra que “o discurso veicula e produz poder; reforça, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (p. 96). Ainda segundo ele, o discurso é responsável por incorporar normas estabelecidas em modelos de sociedades, caracterizando-se como uma forma de aparelho ideológico.

Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de forças; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem ao contrário circular sem mudar de forma entre estratégias opostas. Não se trata de perguntar aos discursos sobre o sexo de que teoria implícita derivam, ou que divisões morais introduzem, ou que ideologia – dominante ou dominada – representam; mas ao contrário, cumpre interrogá-los nos dois níveis, o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) (FOUCAULT, 1988, p. 97).

Nesse sentido, quando falamos sobre discurso e pensamos a sexualidade na infância e adolescência, este discurso carrega um tom de “proteção” e silenciamento de formas de existir e vivenciar a sexualidade. Isso não é causal, pois sabemos que, historicamente, sempre houve uma determinada invisibilização da sexualidade de crianças e adolescentes sobre a qual muito

pouco se fala. Pelo contrário, “fala-se da sexualidade de outra maneira; são outras pessoas que falam a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos” (FOUCAULT, 1988, p. 30).

Dessa forma, o discurso se caracteriza como um fazer ideológico ao lado das instituições pedagógicas, tendo como objetivo estabelecer pontos de implantação, codificar os conteúdos e qualificar o narrador para exercê-lo. Foucault demonstra em seus estudos que desde o século XVIII a sexualidade tornou-se um objeto de disputa e controle exercido pela igreja católica, pelo Estado, pela medicina, pela pedagogia, pela psiquiatria e pela psicanálise, posto que estas instituições e ciências a entendem como um problema público. Assim, do século XVIII até o século XX, podemos observar o quanto essas ciências ocuparam o lugar de detentoras do saber e controle da sexualidade.

[...] os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. (FOUCAULT, 1988, p. 32).

Nas sociedades modernas, ainda segundo Foucault, é comum valorizar a sexualidade como segredo, sendo este um dispositivo obscurecido e oculto do alcance de crianças e adolescentes. À vista disso, “não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos” (FOUCAULT, 1988 p. 31). Ao fazer essa reflexão, o pensador francês afirma que o discurso pode produzir verdades, mentiras, sentimentos, ideologias, silêncios ou ruídos.

Logo, esse discurso em torno da sexualidade corrobora para as relações de saber-poder, onde o saber muitas vezes se constitui como um poder vertical exercido pelas instituições religiosas, representantes do Estado e por adultos, pais e profissionais. Tudo isso em detrimento de outros segmentos, como as mulheres, as crianças e os adolescentes, e pessoas com transtornos mentais que, infelizmente, sempre tiveram sua sexualidade controlada.

Discorrendo sobre o discurso, Junqueira (2007) nos mostra que a “sexualidade é vista a partir do risco e da ameaça” (p. 64). E com base na literatura consultada para a construção deste trabalho, percebe-se regularmente que na escola há um discurso repressivo centrado na aversão, no medo, na naturalização da heterossexualidade, na heterossexualização compulsória e no modelo de família nuclear composto por um homem e uma mulher.

Ainda sobre o dispositivo da sexualidade, além de ser administrado por dogmas, ideologias, ciências e relações de poder, vale destacar que ele é marcado por distinções de classe, como a burguesia e o proletariado. A este último é negado o direito de experienciar sua sexualidade. Já o primeiro é livre para vivenciar a sexualidade em plenitude, pois ocupa o topo da pirâmide na ordem de privilégios.

Retornando a Foucault (1988), verifica-se que segundo ele a sexualidade é uma união de manifestações produzidas “nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo” (p. 139). Por essa razão devemos entender que esse dispositivo não se manifesta da mesma forma nas duas classes sociais. Ou, dito de outra forma, ainda seguindo o pensamento de Foucault (1988), [...] a sexualidade é originária e historicamente burguesa e que induz, em seus deslocamentos sucessivos e em suas transposições, efeitos de classes específicas. (p. 139).

É dentro desse quadro de disputas e poderes que se situam a escola e a sexualidade dos alunos que sofrem homofobia. É relevante compreender as relações de poder que predominam neste dispositivo, relações essas que não ocorrem distantes dos movimentos de resistência e que influenciam a permanência dos alunos na escola. Para Louro (2014), tomando Foucault como referência, “o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir, pois caso contrário, o que se verifica, segundo ele, é uma relação de violência” (p. 43).

Essas relações de poder na escola ocorrem a partir do momento em que alunos que tem a sua orientação sexual aceita pela comunidade escolar, conscientes ou inconscientes, oprimem aqueles considerados fora do modelo heteronormativo. Assim, se desqualifica aqueles que estão na posição de subordinados ou submetidos, ao mesmo tempo em que se definem comportamentos que são aceitos ou não na escola.

Louro (2014) mostra que homens que não partilham do modelo de masculinidade hegemônica têm “mais frequente e fortemente, sofrido manobras de poder que os constituem como o outro” (p. 44). Pensando no contexto da escola, esse outro tem a sua espontaneidade e orientação sexual anulada devido às relações de poder que ali circulam.

No espaço da escola a homossexualidade, devido à moral e aos valores religiosos, se torna incômoda para aqueles que resistem em compreender a existência de diferentes formas de orientação sexual. Foucault, em entrevista para o jornal *Gai Pied*, em 1981, diz que “imaginar um ato sexual que não seja conforme a lei ou a natureza, não é isso que inquieta as pessoas, mas que indivíduos comecem a se amar: aí está o problema”.

Nas palavras de Foucault (1988), “lá onde há poder, há resistência” (p. 91). O poder que ocasiona a resistência desses adolescentes gays é exercido na escola por alunos heterossexuais e também por parte dos profissionais que “simpatizam” com as distintas formas de violência perpetradas, considerando-as como brincadeiras ou coisas de “adolescentes” e não como uma forma de exclusão social e crime.

Segundo Bertolini (2018), as relações de poder no ambiente escolar estão diretamente ligadas ao conceito de “biopoder” de Foucault, descrito como aquele que foi criado para definir o poder que é utilizado para controlar as populações e o corpo espécie. Para Bertolini (2018, p. 88), ainda sob uma perspectiva foucaultiana, “a era do biopoder nasce com o desenvolvimento de disciplinas diversas (como exército, conventos, escolas e hospitais)”. Pensar no contexto da escola não é diferente, especialmente se considerarmos as regras que foram criadas para controlar a forma como os seus alunos devem se comportar, se vestir, falar, pensar e com quem se relacionar.

Outra categoria importante nessa discussão é a de “resistência”. Como dissemos acima, segundo Michel Foucault, onde há violência existe a resistência. Dessa forma, para Grabois (2011), também sob uma perspectiva foucaultiana, entende-se que

[...] a resistência não é uma substância e não é anterior ao poder que ela enfrenta, sendo a ele coextensiva e absolutamente contemporânea. “Para resistir”, afirma Foucault, “é preciso que a resistência seja como o poder”, “tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele”, e “que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente” (p. 12).

Nesse sentido, a resistência configura uma forma de poder que, no caso do sistema educacional, permite aos alunos se resguardarem ou reagirem diante das violências. Grabois (2011) discorre que “se não houvesse resistência, não haveria relações de poder” (p. 12). Ele utiliza dessas palavras para descrever que tais ações andam juntas. Assim, entende-se que, para um indivíduo utilizar as manobras de poder sobre outro, é necessário que o outro resista diante das violências.

Grabois (2011) utiliza também outro conceito de Foucault bastante importante, que é o de contra-conduta. Quando relacionado com a realidade dos alunos gays na escola, esse conceito se aplica no momento em que segundo a sociedade esses adolescentes vão contra

determinado comportamento, como no caso da orientação sexual deles que não corresponde às expectativas da sociedade em relação as sexualidades.

Piovesan (2009) ressalta a existência de um separatismo no qual se estabelece um “eu” em contraponto ao “outro”. E quando esse “outro” corresponde a adolescentes gays, onde suas identidades não são respeitadas, a violência contra eles é tratada pela autora como uma das mais graves, uma vez que aponta para o aniquilamento da cidadania dessa população e para um “não existir” dentro do espaço da escola.

Ao longo da história as mais graves violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do “eu” *versus* o “outro”, em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos. Vale dizer, a diferença era visibilizada para conceber o “outro” como um ser menor em dignidade e direitos, ou, em situações-limite, um ser esvaziado mesmo de qualquer dignidade, um ser descartável [...]. Nesta direção merecem destaque as violações da escravidão, do nazismo, do sexismo, do racismo, da homofobia, da xenofobia e de outras práticas de intolerância. (PIOVESAN, 2009, p. 295-296)

Em função disso, não se discute suficientemente a violência contra adolescentes gays enquanto uma violação de direitos humanos, mesmo quando se leva em consideração que o conjunto dos adolescentes é detentor de direitos nos termos do artigo 227 da Constituição Federal; que a sua proteção e cuidado é responsabilidade do Estado, da família e da sociedade civil (BRASIL, 1988); e que detêm prioridade no acesso a direitos garantidos em diversas esferas da sociedade, particularmente nas políticas públicas conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente⁴ (ECA).

Bortolini (2008), referindo-se especificamente aos adolescentes inseridos no sistema educacional, afirma que obrigar um aluno a mudar seu jeito de ser para estudar, é uma condição desrespeitosa, sendo um sinal de que o educador ainda não entendeu que a orientação sexual daquele aluno não é uma brincadeira, mas parte constitutiva da sua personalidade.

Diversos são os avanços que estudos e legislações trouxeram para que a homossexualidade fosse retirada do rol de doenças e não mais compreendida como “distúrbio ou anomalia”. Como aponta Rondini *et. al* (2017), em 1973 a homossexualidade saiu do

⁴ Lei 8.069/1990. Estabelece e dá outras providências sobre os direitos e deveres de crianças e adolescentes no Brasil. A presente legislação é responsável por garantir através de um corpo jurídico a cidadania da população infanto-juvenil no meio político, social e econômico. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em: 20 de setembro de 2022.

Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (APA). No Brasil, em 1985, o Conselho Federal de Medicina já não considerava mais a homossexualidade como doença, distúrbio ou perversão. Pouco depois, em 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) excluiu a homossexualidade do Código Internacional de Doenças (CID). Em 1999 o Conselho Federal de Psicologia adotou o mesmo entendimento que as normativas internacionais e as do Conselho Federal de Medicina brasileiro, proibindo psicólogos de realizar qualquer tratamento de reversão sexual (JUNQUEIRA, s/d, p.4-5).

Ainda discorrendo sobre essa questão, Rondini *et al* (2017) enfatiza:

Logo, nenhuma identidade sexual é dada desde sempre, nem mesmo a heterossexual. Toda e qualquer identidade sexual é construída social, histórica, política e culturalmente. Entretanto, diversos discursos socialmente construídos, como o religioso, o médico do século XIX (ainda vigente em muitas disciplinas), o jurídico e o educacional fazem-nos crer que a heterossexualidade seja natural, normal, predominante e, no caso dos países de exercício dogmático do cristianismo, a única a ser abençoada por Deus (p. 58).

Esses discursos influenciam para que as discussões sobre homofobia na escola não venham acontecendo. Dessa forma, foi a partir da criação de outros debates, como no caso dos estudos de gêneros e sexualidades na década de 1990, que tem como exemplo a divulgação de produções da historiadora Guacira Lopes Louro, em seu livro intitulado “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista” (1997), que teve início de forma mais incisiva a discussão sobre a diversidade sexual e, conseqüentemente, a discussão sobre a homofobia na escola.

Louro (2001) contribui ao trazer mais elementos que fazem parte desse processo de ocultamento e silenciamento de identidades não normativas, como forma de invisibilizar determinados sujeitos como os gays e lésbicas dentro da escola:

No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma” (LOURO, 2001, p. 89).

De acordo Rondini *et. al.* (2017, p. 5) e Borrillo (2010, p. 9), a homofobia é um conjunto de ações que visa “afastar/excluir/discriminar” indivíduos devido sua orientação sexual não se aplicar às normas estabelecidas pelo modelo heteronormativo na sociedade. Dessa forma, essas ações podem transitar do campo psicológico, chegando à violência física e ao próprio extermínio.

Situar a homofobia no ambiente escolar parte de um processo de análise conjuntural cujas preocupações foram agravadas pelo cenário político brasileiro recente, onde observamos um grande retrocesso no que diz respeito à responsabilidade do Estado na construção de políticas públicas relacionadas ao campo da diversidade sexual. Tal retrocesso é denominado por muitos autores de neoconservadorismo. Para Barroco (2015) o neoconservadorismo apresenta-se como uma forma dominante de ação conservadora contra o Estado social e os direitos sociais, reservando ao Estado a função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais.

Infelizmente podemos observar grandes manifestações do neoconservadorismo se espalhando pelo país através de discursos do senso comum e de valores morais difundidos por grupos hegemônicos que não partilham dos mesmos interesses da população de adolescentes gays. Segundo Amaro (2011), "sexualidade e temas afins, como diversidade sexual, orientação sexual e relações homoafetivas, passaram a compor a agenda obrigatória da educação básica" (p. 90) a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁵ (LDB) de 1996. Entretanto, essas pautas encontram-se distantes da realidade das escolas no cenário atual do Brasil.

Desta maneira, as escolas, tanto públicas, como privadas, precisam estar preparadas para manejar assuntos como a diversidade sexual e as situações de violência, pensando nesse contexto de invisibilidade e violência dentro dos espaços escolares.

Cabe destacar que algum avanço pode ser visto nesse campo. A Versão Preliminar do Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro⁶ 2015-2024, por exemplo, estabeleceu

⁵ Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 21 de fevereiro de 2021.

⁶ Versão Preliminar do Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro 2015 – 2024, de 2015.

Secretária de educação do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.angra.rj.gov.br/downloads/SEC/PME/PEE%20-%20Vers%C3%A3o%20preliminar.pdf>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

algumas formas de enfrentamentos de situações de violência no cotidiano escolar. Nele consta a necessidade de

Desenvolver políticas públicas, em parceria com a Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos, voltadas para a Educação das Relações Humanas e promoção da redução das desigualdades de gênero, classe, raça, etnia, geração, orientação sexual e deficiência, pautando-se pelo princípio da equidade e igualdade social, a fim de promover um desenvolvimento sustentado e comprometido com a justiça social (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 36;52)

O plano apontado acima visava a elaboração de políticas públicas para combater a discriminação no ambiente escolar. Contudo, a partir de nossas pesquisas bibliográficas, observamos que a pauta sobre gêneros e sexualidades está distante da realidade das escolas no Rio de Janeiro.

Já o Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos LGBT⁷, aprovado em 2009, baseava-se em uma perspectiva democrática e tinha como objetivos a construção de políticas públicas para a população LGBTQIA+, bem como a participação dessa população nos grupos de discussão para a elaboração de tais políticas. Ele pressupunha que os direitos sociais são garantidos pela Constituição Federal de 1988 visando a efetivação da cidadania desse grupo e enfatizava que na sua implementação deveria se dar a participação do governo federal, estadual e municipal.

A partir das categorias trabalhadas por Foucault e da discussão sobre homofobia na escola, entende-se a necessidade de realização de pesquisas junto à comunidade escolar que considere a invisibilidade que adolescentes gays sofrem dentro das instituições de ensino. Que considerem, igualmente, o contexto atual de retrocessos de direitos e desmonte de projetos e políticas públicas para a população como um todo e para a população LGBTQIA+ em particular.

Almeida (2007) sinaliza que professores não estão conseguindo lidar com as questões que emergem de um ambiente escolar excludente. Ressalte-se, todavia, que a atribuição de “dar conta” de tais questões não é privativa de nenhum profissional, sendo importante um

⁷ Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos LGBT. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. Publicado em 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nacional_lgbt_2009.pdf> Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

debate com outras categorias profissionais que possam trazer novos olhares e intervenções para o ambiente escolar a partir de seus arcabouços teóricos metodológicos.

Dando continuidade a essa discussão, o mesmo Almeida (2000) aponta a inexperiência da escola em lidar com temáticas como sexualidade, drogas, violência e a própria adolescência. Assim, para ele, “apesar dos esforços institucionais em curso, como os novos parâmetros nacionais curriculares para o ensino fundamental, médio e educação infantil da rede pública ou privada, a escola não conseguiu incorporar o enfrentamento desses temas a sua rotina” (ALMEIDA, 2000, p. 23).

Abordar o contexto de violência vivenciado por adolescentes devido a sua orientação sexual é algo que deve ser feito desde uma perspectiva interseccional. Crenshaw (2002) diz que a “interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (p.178). Ainda segundo ela, esses eixos de subordinação se entrelaçam em torno de questões como raça, gênero, sexualidade e classe. Trazendo essa discussão para o nosso estudo, podemos afirmar que a exclusão social existente em alguns territórios somada às muitas formas de discriminação pode impactar nas vivências escolares dos adolescentes que contribuíram para a nossa pesquisa. O conceito de interseccionalidade busca mostrar que não é apenas uma forma de opressão que pode se manifestar na vida do sujeito, mas que a partir de um eixo da subordinação, outras formas de dominação podem se estabelecer nas relações sociais entre o sujeito que está na posição de discriminado e o que discrimina. Crenshaw (2002) também alerta que o problema interseccional não está simplesmente no fato de não abordar um único tipo de discriminação de forma completa, mas no fato de que uma gama de violações de direitos humanos fica obscurecida quando não se consideram as vulnerabilidades interseccionais.

Collins e Bilge (2020) caminham no mesmo entendimento que Crenshaw (2002) ao tratar a interseccionalidade como forma de investigação das relações sociais de poder e da diversidade em sociedade.

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (COLLINS e BILGE, 2020, p. 16)

A partir de uma lente interseccional podemos perceber como as relações de poder envolvem raça, classe e gênero e outros eixos de subordinação. Collins e Bilge (2020) nos mostram como essas relações “se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social” (p. 17).

Pensar a violência homofóbica que jovens gays sofrem na escola durante o ensino médio, e compreendê-la a partir das vulnerabilidades interseccionais, é importante uma vez que confere visibilidade e permite uma atuação mais eficiente junto a outras violações de direitos.

CAPÍTULO 2 – Homofobia e seus efeitos na educação

2.1 – Homofobia no Brasil

A homofobia, para Borrillo (2016), é a ferramenta utilizada para hostilizar pessoas homossexuais por sua orientação sexual não ser aceita pela sociedade. Ela pode se manifestar através do sentimento de medo, aversão e repulsa por indivíduos que se relacionam de forma afetiva/sexual com pessoas do mesmo sexo.

Segundo Lionço e Diniz (2009), a homofobia vulnerabiliza enormemente os gays à maior ausência da relação social, já que, mesmo em grupos em que se espera apoio e cuidado, como a família, os processos de exclusão são presentes. Nesse sentido, diferentemente de outras formas de discriminação, a homofobia coloca o sujeito vítima da violência em uma experiência de profunda solidão.

A homofobia não procura indivíduos por seu gênero (masculino/feminino). Assim, independentemente de ser homem ou mulher, apenas por se relacionar com alguém do mesmo sexo, o sujeito homossexual sofrerá as manobras da homofobia porque visto como a antítese do sujeito heterossexual. Borrillo (2016, p. 17) aponta “o medo de que a valorização dessa identidade seja reconhecida; ela se manifeste, entre outros aspectos, pela angústia de ver desaparecer a fronteira e a hierarquia da ordem heterossexual”.

Para Junqueira (s/d, p. 6), a homofobia para se manter na sociedade encontra “algumas crenças, práticas ‘científicas’, uma forma laica e não religiosa para se atualizar, se fortalecer e se disseminar”. Assim, pensar a homofobia requer situá-la no campo sociocultural, pois fatores externos também são os responsáveis por formar um indivíduo homofóbico e consequentemente impactar na sua recusa existência da homossexualidade na sociedade.

De acordo com Borrillo (2016, p. 22)

O termo “homofobia” designa, assim, dois aspectos diferentes da mesma realidade: a dimensão pessoal, de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição dos homossexuais; e a dimensão cultural, de natureza cognitiva, em que o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social.

Borrillo (2016) vai detalhar a homofobia em algumas formas que serão apresentadas a seguir. A primeira é a homofobia irracional (psicológica) que se manifesta através de conflitos individuais onde acontece a condenação da própria homossexualidade do indivíduo. Para Junqueira (s/d, p.4), essa forma de homofobia “costuma ser empregada quase que exclusivamente em referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo)”. O aspecto irracional presente nessa forma de homofobia envolve questões internas derivadas do fato de um dado indivíduo experimentar conflitos íntimos, notadamente a não compreensão e aceitação da sua própria sexualidade. Assim, ele acaba por externalizar fobias decorrentes da rejeição a si próprio.

A homofobia cognitiva, por sua vez, é aquela na qual, além de não aceitar a sua própria orientação sexual, o sujeito também não aceita a homossexualidade do outro, sendo capaz de impor sobre aquele que vivencia sua homossexualidade livre, atitudes como o distanciamento, a falta de aceitação, a intolerância e a violência psicológica. Na homofobia cognitiva pode se manifestar também atitudes extremamente grotescas, como explica D. Éribon (1999a, apud BORRILLO, 2016 p. 16):

[...] as expressões “veado nojento” (“sapatão sem vergonha”) estão longe de ser simples palavras lançadas ao vento, mas agressões verbais que deixam marcas na consciência, traumas que se inscrevem na memória e no corpo (de fato, a timidez, o constrangimento e a vergonha são atitudes corporais resultantes da hostilidade do mundo exterior). E uma das consequências da injúria consiste em modelar a personalidade, a subjetividade e o próprio ser de um indivíduo.

A homofobia cognitiva também pode levar a atitudes mais violentas como xingamentos, bullying, violência física e “assumir formas mais brutais, chegando até a vontade de extermínio, como foi no caso da Alemanha Nazista” (BORRILLO, 2016, p. 16).

Podemos destacar aqui duas outras formas de homofobia, como a homofobia geral e a específica.

Para Borrillo (2016), à luz da análise de Welzer-Long “a homofobia geral nada é além de uma manifestação do sexismo, ou seja, da discriminação de pessoas em razão de seu sexo (macho/fêmea) e, mais particularmente de seu gênero (feminino/masculino)” (p. 26). A homofobia geral se prende a olhar de forma discriminatória para aqueles indivíduos que não atingem as expectativas de gênero e sexo, ou seja, aqueles que não se comportam de acordo

com o modelo heteronormativo estabelecido para homens e mulheres. Trata-se, assim, utilizando as palavras de Borrillo (2016), de uma “vigilância do gênero”.

A homofobia geral fiscaliza os comportamentos que são esperados para cada indivíduo desde seu nascimento, quando são escolhidos “cores, roupas e comportamentos”. Quando estes indivíduos não alcançam as expectativas socialmente pré-definidas, isso termina sendo visto como uma traição ao seu sexo biológico. Para Junqueira (s/d), isso pode causar extremas consequências às pessoas que ousam descumprir as normas socialmente impostas em relação ao que significa ser homem e mulher. Assim, a noção de homofobia pode se referir as situações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas homossexuais ou não, da qual performances e expressões de gêneros, como “gostos, estilos, comportamentos etc. não se enquadram nos modelos postos por tal norma hegemônica” (JUNQUEIRA, s/a, p. 8-9).

Ao contrário da homofobia geral, destinada as pessoas somente por não obedecer às normas de gênero e comportamento, a homofobia específica, ainda conforme Borrillo (2016, p. 27), constitui uma violência baseada na orientação sexual e na intolerância, e especificamente em relação aos gays e às lésbicas. Porém, aqui podemos observar que essa especificidade possui um recorte duplo, no qual as lésbicas vão sofrer um duplo preconceito: por sua orientação sexual e por ser mulher. Nesse sentido, quando mulheres lésbicas ultrapassam a lógica do *status quo* de que a mulher foi feita para estabelecer relacionamentos com o homem, essas são colocadas como se quisessem ocupar o lugar do masculino e acabam sendo vitimizadas pela homofobia. Já o homem gay, na homofobia específica, estaria confrontando o que é ser másculo e viril e, portanto, indo contra a masculinidade do gênero que lhe foi atribuído no seu nascimento e a masculinidade que socialmente se espera de um homem. Pois, do homem espera-se uma masculinidade compulsória a qual não apresente nenhum vestígio de feminilidade.

Por isto, Borrillo (2016, p. 33) coloca que:

[...] ser homem é, em primeiro lugar e antes de mais nada, não ser mulher; além disso, ser heterossexual implica, necessariamente, não ser homossexual. Desde o livro de Gênesis até a psicanálise, passando pela literatura romântica, a mulher tem sido pensada como um homem incompleto (portanto, necessitando dele para atingir sua completude); do mesmo modo, o/a homossexual é a prova, sempre presente de uma personalidade inacabada, produto de uma deficiente integração à sua “natureza” masculina ou feminina.

Em suma, a homofobia pode ser caracterizada como a hostilidade geral, psicológica e social, contra indivíduos que sentem desejo ou têm práticas sexuais e afetivas com pessoas do mesmo sexo. Nesse sentido, Borrillo (2016, p. 40) reafirma a ideia de que,

Diferentemente de outras formas de hostilidade, o que caracteriza a homofobia, portanto, é o fato de que ela visa, sobretudo, indivíduos isolados, e não grupos já constituídos como minorias. O homossexual sofre sozinho o ostracismo associado à sua homossexualidade, sem qualquer apoio das pessoas a sua volta e, muitas vezes, em ambiente familiar também hostil. Ele é mais facilmente vítima de uma aversão a si mesmo e de uma violência interiorizada, suscetíveis de levá-lo até o suicídio.

O homossexual sofre o preconceito exclusivamente porque ainda, na contemporaneidade, existem normas de gêneros e uma ditadura dos corpos que estabelecem regras a serem seguidas, contexto no qual aqueles que as desobedecem estão sujeitos a situações de extrema violência. Estão, igualmente, inclinados a perder a sua espontaneidade, o que pode culminar no aniquilamento da sua subjetividade.

Os homossexuais enfrentam diferentes atitudes hostis em decorrência da sua orientação sexual, a exemplo do medo de expressar tal orientação em público, ficando a mesma no âmbito privado, longe da percepção do que a sociedade pode identificar como gay. Esse medo faz com que a orientação sexual permaneça oculta das suas famílias, grupos religiosos, entre outras segmentos.

Dessa forma, podemos observar as graves consequências da homofobia quando essa:

[...] transcende tanto aspectos de ordem psicológica quanto a hostilidade e a violência contra pessoas homossexuais (gays e lésbicas), bissexuais, transgêneros (especialmente travestis e transexuais) etc. Ela, inclusive, diz respeito a valores, mecanismos de exclusão, disposições e estruturas hierarquizantes, relações de poder, sistemas de crenças e de representação, padrões relacionais e identitários, todos eles voltados a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade, centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero. (JUNQUEIRA, s/d, p. 9)

Nesse contexto, Junqueira (s/d, p.7) vai descentralizar a homofobia do aspecto psicológico e patologizante, para um âmbito mais abrangente, considerando o meio cultural; o educacional; o político; o institucional; o jurídico; o sociológico e o antropológico. Em vista

disso, a homofobia passa a ser analisada como fator de restrição de direitos de cidadania, como impeditivo ao acesso à educação, à saúde, ao trabalho, à segurança, aos direitos humanos. Ao se posicionar desse modo, ele coloca a homofobia como uma forma de restrição de direitos, como um impedimento para que os homossexuais não alcancem direitos políticos, sociais e civis. O que é um fato, pois sabemos que a população LGBTQIA+ enfrenta grandes dificuldades em acessar determinados serviços públicos, como aqueles ligados às políticas públicas de saúde, assistência social e educação, além de órgãos ligados ao judiciário e o Ministério Público. Em função disso, de acordo com Mott e Cerqueira (2003), se torna mais difícil que essa população procure atendimento.

No mercado de trabalho diversos são os obstáculos para o acesso e permanência ao emprego de qualidade. Quando isso se dá, os homossexuais muitas vezes sofrem assédio moral e outras formas de violência comumente direcionadas a pessoas vulneráveis, mesmo em uma quadra histórica na qual o discurso da “gestão da diversidade” vem ganhando força. Desse conjunto de questões decorre o fato de que muitos homossexuais só conseguem se empregar nas profissões “consideradas” do sexo feminino ou em subempregos.

Ainda discorrendo sobre a questão do usufruto dos direitos, vale lembrar a reflexão de Fassin (1999, apud BORRILLO, 2016, p. 24) para quem

No mundo social, toda a gente gosta dos homossexuais em geral – inclusive, muitas pessoas têm amigos homossexuais em particular. Entretanto, ninguém iria ao ponto de defender a igualdade das sexualidades, proposição radical que esbarra no senso comum: mesmo que nada exista de anormal na homossexualidade, cada um de nós sabe que o casamento ou a filiação reconhecida aos casais do mesmo sexo não seriam considerados uma situação normal.

No Brasil, desde 2011, é permitida a união estável entre pessoas do mesmo sexo, em decorrência da decisão do Supremo Tribunal Federal – STF. Tal decisão foi um marco histórico para o reconhecimento das relações homoafetivas como entidade familiar nos termos da Constituição Federal de 1988. Outro marco significativo foi a Resolução 175/2013⁸ do Conselho Nacional de Justiça, a qual obriga os cartórios a realizarem a união estável homoafetiva, garantindo o direito para que indivíduos homossexuais possam compartilhar bens, construir patrimônio, garantir proteção à herança ou pensão em caso de morte, incluir

⁸ Resolução Nº 175 de 14/05/2013 - Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1754>> Acesso em: 20 de out. de 2022.

dependentes em planos de saúde e seguros, garantir visitação em hospitais em caso de adoecimento do parceiro, além de outros benefícios (DIAS, 2009).

O reconhecimento do casamento homoafetivo foi primordial para que a sociedade pudesse entender que esses indivíduos possuem os mesmos direitos que casais heterossexuais, inclusive o direito de construir uma família e ter filhos biológicos ou adotivos.

Sobre a adoção por casais homoafetivos, Dias (2009, p. 214) afirma que não existe proibição para a realização desse direito, pois adotar é uma condição tanto do homem quanto da mulher, independente de estado civil, não importando a orientação sexual dos mesmos, devendo-se sempre prezar pelo bem-estar da criança e do adolescente, pois o princípio da igualdade veda a discriminação por orientação sexual.

Neste debate sobre família, outro mecanismo que contempla o direito de casais homoafetivos de adotar é o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que coloca que é dever da sociedade, da família e do Estado garanti-lo a todos independentemente de raça/gênero/orientação sexual.

Ainda em relação à constituição de uma família, Campos *et al.* (2018) expressam o entendimento de que essa instituição configura

[...] um meio social de se criar vínculos de afeto, organizada através de regras culturalmente elaboradas que conformam modelos de comportamento, e que mudam constantemente com a sociedade. Assim, a família é formada por indivíduos ligados entre si, ancorados em fatos de ordem biológica ou de ordem afetiva, tendo uma de suas finalidades à busca de alegria e felicidade. Nesse contexto, as regras culturais têm o papel de garantir a existência de grupos, que primeiramente, serão marginalizados pela sociedade para depois serem aceitos e passarem a ser protegidos pelo Estado. É por isso que a família homoafetiva está sendo timidamente abraçada pela sociedade, haja vista a constante mudança dos seus pontos de vista. Apesar de ainda haver muito preconceito em relação ao homossexual, percebe-se um começo de evolução cultural.

No Brasil a homofobia encontra fortes aliados que, respaldados por um arsenal socialmente difuso de preconceitos, sentem-se confortáveis em manter suas posições em nome dos valores tradicionais ou dos princípios defendidos pela maioria (JUNQUEIRA, 2009, p. 174). Esses movimentos conservadores buscam aniquilar pessoas homossexuais através da exclusão e discriminação, colocando obstáculos para que os debates sobre os direitos sexuais

sejam colocados nas pautas políticas, tal como se dá em relação a outros segmentos sociais, como as mulheres, crianças e adolescentes.

É sabido que a homossexualidade é aceita, do ponto de vista legal, em todo o território brasileiro. Contudo, mesmo após diversos avanços normativos e científicos, os direitos dos homossexuais ainda são, em sua maioria, conquistados de forma paulatina e às custas da intensa militância dos movimentos sociais que buscam a implementação de políticas públicas para esse segmento e a criminalização das violações cometidas contra essa população (MOTT e CERQUEIRA, 2003). Essa criminalização se deu no ano de 2019, momento no qual a discriminação por orientação sexual foi equiparada ao crime de racismo conforme dispõe a lei 7.716/1989⁹.

A homofobia, assim como qualquer outro crime contra a vida, precisa ser prioridade nas pautas públicas, pois, “[...] de fato, o Brasil mantém um dos mais altos índices de assassinatos de matriz homofóbica sem que isso suscite clamor público de idênticas proporções” como se dá em relação a outros segmentos sociais (JUNQUEIRA, 2009, p. 174). A homofobia nunca deixou de bater seu recorde no Brasil, sendo uma violência aceita por parte de atores públicos e da sociedade civil.

De acordo com o Observatório de Mortes e Violências LGBTQIA+ no Brasil¹⁰, de 2017 a 2021 aconteceram 1.716 mortes violentas de pessoas LGBTQIA+ no nosso país, tendo o ano de 2021 registrado 316 mortes, 285 assassinatos, 26 suicídios e 5 outras mortes não identificadas. Esse dado alarmante mostra a urgência com a qual a homofobia deve ser abordada na pauta das políticas públicas, mesmo após dois anos da sua criminalização. Esses números aqui apresentados são produto do esforço de organizações não-governamentais que não param sua militância em busca de acabar com a homofobia no Brasil.

No ano de 2019 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹¹ - IBGE realizou o primeiro levantamento sobre homossexuais e bissexuais no Brasil. De acordo com os dados

⁹ Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Inclui na referida legislação após decisão do Supremo Tribunal Federal os crimes de discriminação ou preconceito de orientação sexual e/ou identidade de gênero. Explicação da Ementa Constitucional: Criminaliza a discriminação e o preconceito relativos à identidade ou orientação sexual. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm> Acesso em: 20 de out. de 2022.

¹⁰ Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil – Dossiê organizado pela ANTRA (Associação de Travestis e Transsexuais), Grupo Acontece Arte e Política LGBTI+ e ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). denúncia 316 mortes e violência de pessoas LGBT em 2021. Disponível em: <<https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/>> Acesso em: 20 de out. de 2022.

¹¹ IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa inédita do IBGE, 2,9 milhões de adultos se declararam homossexuais ou bissexuais em 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia->

levantados, no Brasil existem "2,9 milhões de pessoas que se dizem gays, lésbicas ou bissexuais, o que representa 1,8% da população brasileira" (IBGE, 2022).

Para os homossexuais o fato de o IBGE ter realizado um primeiro levantamento considerando a orientação sexual no seu diagnóstico é um marco importante para o reconhecimento dessa população em termos de números. Esse dado reflete na porcentagem de pessoas homossexuais residentes no Brasil, sujeitos esses que vivem na insegurança de proteção sobre qualquer violência que é direcionada aos homens gays no Brasil. Porém, contraditoriamente, essa população paga seus impostos, contribui na manutenção das riquezas socialmente construídas, mas são desprotegidas pelo Estado brasileiro quando a proteção versa sobre a sua sexualidade.

Junqueira (s/d, p. 2) coloca a homofobia como um problema social que está posto no cotidiano dos homens gays. E, por consequência, deveria ser de responsabilidade de todos intervir nessa realidade tão hostil para aproximadamente 1,8% da população, conforme os dados do IBGE destacados acima.

A homofobia está disfarçada de diversas maneiras que vão desde a "piada" entendida como brincadeira, até os insultos mais violentos que buscam, de acordo com Borrillo (2014), "desumanizar o outro e torná-lo inexoravelmente diferente" (p.10). A violência homofóbica se insere em diversos esconderijos difíceis de encontrar, estando incorporada na sociedade onde a população a pratica de diversas formas e sem responsabilização já que existe um certo consentimento coletivo na sua prática e também porque muitas vezes a nossa sociedade não enxerga como uma violação de direitos humanos.

Recorrendo a Borrillo (2014, p. 10) mais uma vez, cabe ressaltar que não devemos pensar essas práticas de preconceito ocasionadas pela homofobia de forma individual. É necessário compreendê-la, sobretudo, como decorrência do consentimento de práticas sociais, culturais e econômicas que constituem uma ideologia homofóbica. Deste modo, a homofobia pode ser pensada como uma ação praticada por sujeitos, grupos e ideologias em um mundo que exclui e inclui indivíduos.

A violência homofóbica, por atravessar o social, o econômico e o político, é uma violência que incide severamente no respeito da cidadania dessa população, que depende dos

serviços públicos e privados para ter uma vida digna. Por isso, devemos reconhecer a importância das políticas sociais para amenizar os seus efeitos desastrosos na vida dos homossexuais. E, sobretudo, lembrar das ações governamentais extintas, a exemplo do Programa Brasil sem homofobia, do Plano de Direitos humanos e do Programa Nacional de Direitos Humanos que poderiam ter contribuído muito para permitir o exercício de uma cidadania completa para essa população. Essas ações foram fundamentais para a ocorrência de intersetorialidade entre as políticas sociais direcionadas à população LGBTQIA+. Tratando dessa questão, Góis e Teixeira (2018) afirmam

A articulação intersetorial ainda é vista como uma das ferramentas mais importantes para lidar com a complexidade dos diferentes problemas sociais existentes em nossa sociedade, a exemplo da homofobia e dos obstáculos que ela impõe à promoção da cidadania LGBT e ao enfrentamento da violência que incide sobre esta população (p. 364).

2.2 – Homofobia na escola

No ambiente escolar a homofobia parece ser legalizada institucionalmente por parte de muitos atores ali presentes. Para os alunos das escolas, quando essa violência se materializa, descortina-se um cenário de ódio e violência contra os adolescentes gays que se sentem oprimidos e violentados por não partilhar do modelo de masculinidade que é esperado dentro da comunidade escolar.

Abordar assuntos relacionados ao campo da sexualidade e diversidade sexual no âmbito escolar é uma ação complexa pois envolve questões culturais, sociais e políticas e incitam a família, o Estado e a sociedade civil a se inserirem nesse debate. A família, por estar cotidianamente com esses adolescentes, e quando invisibiliza esses assuntos no ambiente privado ou trata de forma discriminatória, acaba por ajudar na manutenção dessas violências, através de discursos de preconceitos que se materializam no ambiente escolar. O Estado, por sua vez, por ser o órgão responsável por elaborar as políticas públicas e projetos sociais que serão implementados na comunidade escolar. E, a sociedade civil por materializar essas ações cotidianamente nos espaços públicos quando se posiciona na posição de “contra ou a favor” do ensino de gêneros e sexualidades nas escolas.

Costa e Prata (2009) defendem uma visão mais plural da vida social e propõem que a discussão sobre a homofobia na escola seja pautada por três pilares centrais: sexualidade, diversidade sexual e novas configurações de famílias. Falam, portanto, em contraponto à educação tradicional, que defende o modelo de família nuclear composta por “homem e mulher”.

Para Venturi e Bokany (2011), a homofobia se manifesta de forma mais recorrente contra estudantes do sexo masculino, por eles estarem “traindo” o sexo masculino na lógica da heteronormatividade, segundo a qual todo homem deve ser viril e exercer comportamentos de masculinidade que não apresentem qualquer traço de feminilidade.

Na comunidade escolar a homofobia envolve questões complexas e práticas que vão desde a violência psicológica, bullying, xingamentos e preconceitos, e intolerâncias travestidos de “brincadeiras”, até a violência física, situação na qual atitudes mais severas são praticadas contra esses sujeitos que se encontram em desenvolvimento biopsicossocial. Ao abordar essa questão, Junqueira (2008) nos mostra que a homofobia incide negativamente no âmbito biopsicossocial dos adolescentes vitimizados.

A homofobia nas escolas: afeta o bem estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes/as com os/as profissionais da educação; afeta as expectativas quanto ao “sucesso” e ao rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série e evasão; prejudica o processo de inserção no mercado de trabalho; enseja uma invisibilidade e uma visibilidade distorcida; conduz à maior vulnerabilidade; tumultua o processo de configuração identitária e a construção da autoestima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais na comunidade escolar (JUNQUEIRA, 2008, p. 10).

Ainda conforme Junqueira (2008), a homofobia na escola “desencadeia tendências de se evitar contextos que apresentam potencial discriminatório (por ex.: quadras de esporte); reduz oportunidades; e prejudica o processo de inserção no mercado de trabalho” (p. 15).

Dessa forma, se faz importante o debate sobre a discussão da homofobia no ambiente escolar, pois esse cenário intolerante e conservador priva adolescentes de vivenciar a sua orientação sexual em sua plenitude e viola a possibilidade dos mesmos transitarem em um espaço escolar plural e democrático (OLIVEIRA, 2017). Por essa razão, Costa e Prata (2019) colocam que a discussão sobre gêneros e sexualidades nas escolas se faz urgente, “pois só com

esse debate evitaremos que gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros tenham seu direito à educação negado ou negligenciado por pais e educadores e assim, minimizando a evasão escolar e o abismo da exclusão social dessas pessoas.” (2019, p. 8)

A evasão escolar é um dado que deve ser aprofundado e analisado com atenção, pois, de acordo com Martins *et. al.* (2020, p. 690) “quando se trata da população LGBTQIA+ ainda faltam esforços do setor público e privado pela permanência desses adolescentes na fase escolar”.

A homofobia na escola pode se manifestar através de comportamentos diferenciados, como estigmatizar certos profissionais e alunos, associando-os a comportamentos irregulares devido a sua orientação sexual. Se manifesta também pelo constrangimento, silenciamento e ocultamento dos casos de violência homofóbica, pois “o silêncio é a estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre heteronormatividade e homofobia.” (LIONÇO e DINIZ, 2009, p. 52).

Outros fatores também podem se manifestar no cotidiano escolar, como a omissão, negligência e invisibilidade, quando a instituição de ensino se nega a discutir a temática ou não identifica o preconceito por orientação sexual como um fenômeno que está posto no cotidiano dos seus alunos, o que a impede de traçar formas de enfrentamento dessa violência e de encaminhar as situações de violação de direito para os serviços responsáveis.

Dinis (2011) concorda que há um ocultamento da existência da homofobia dentro da escola. Segundo ele, esse fator gera a ignorância sobre o tema e, conseqüentemente, a noção assumida por educadores de que a escola só deva trabalhar assuntos universais, sendo somente a heterossexualidade ensinada como a natural e universal. Isso faz com que a diversidade sexual e de gêneros seja um tema excluído do currículo, mesmo das aulas de educação sexual.

Nesse contexto surgem diversos enfrentamentos que adolescentes gays vivenciam no ambiente escolar, os quais são agravados pela predominância de um currículo educacional conservador que não incorpora o debate sobre diversidade sexual dentro das instituições de ensino. Nota-se, a partir das pesquisas de Góis e Soliva (2011) e de Costa e Prata (2019), que as escolas não estão conseguindo responder as demandas produzidas por um ambiente escolar discriminador, que exclui alunos em função da sua orientação sexual.

Góis e Soliva (2011) também apontam para a existência de uma relativização das atitudes de discriminação e postura inadequada dos profissionais inseridos no contexto escolar,

os quais tratam as agressões de cunho psicológico como “brincadeiras”. Os autores ainda afirmam que “o período escolar (Pré-escola, Ensino Fundamental e Médio) é marcado por fortes conflitos que, muitas vezes, resultam em sérios problemas psíquicos e sociais.” (GÓIS e SOLIVA, 2011, p. 39).

Já Mott (2009, p. 5) recorda que

Humilhar, insultar ou castigar uma criança ou adolescente simplesmente porque demonstra tendência homossexual, é um acinte contra o artigo 17 do Estatuto quando garante: “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade e da autonomia”. Impedir que crianças e adolescentes desenvolvam livremente sua orientação homossexual viola o artigo 18 do mesma Lei quando determina: “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, atemorizante, vexatório ou constrangedor.

O Estatuto da Criança e do Adolescente¹², em seu artigo 53, prevê o direito da criança e do adolescente à educação e algumas formas desse direito ser materializado, assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, direito de ser respeitado pelos profissionais da escola e contestar critérios avaliativos. (BRASIL, 1990, p. 34)

Em seu artigo 15º, o ECA afirma a relevância “a criança e ao adolescente ter direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990). Todavia, não podemos deixar de mencionar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, mesmo contando à época da sua elaboração com diversas pesquisas empíricas e estudos científicos no campo da diversidade sexual, não tratou sobre assuntos do campo da diversidade sexual no ambiente escolar, que é um espaço no qual deveriam ser desconstruídos comportamentos discriminatórios contra a condição de gênero e orientação sexual de um dado grupo de adolescentes.

De acordo com Oliveira (2017, p. 143), “a ausência de lugares positivados, afirmativos, para os homossexuais gera a homofobia, interioriza o medo de assumir desejos e afetos por

¹² Lei 8.069/1990. Estabelece e dá outras providências sobre os direitos e deveres de crianças e adolescentes no Brasil. A presente legislação é responsável por garantir através de um corpo jurídico a cidadania da população infanto-juvenil no meio político, social e econômico. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em: 20 de setembro de 2022.

pessoas iguais. A escola não pode ser um desses espaços onde a homofobia interiorizada exista sem interdição”.

A escola como um dispositivo social, que possui a função de ensinar, precisa tomar para si a responsabilidade de se qualificar e colocar na sua agenda assuntos sobre diversidade sexual com o objetivo de não mais produzir e reproduzir a violência homofóbica que, de alguma forma, afeta a permanência de adolescentes gays no ambiente escolar.

Louro (2014), em suas reflexões, coloca que a escola como um todo é a responsável por “fabricar sujeitos” e não somente responsável por transmitir conhecimentos. A ela também cabe se inserir no processo que

produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (p. 89/90)

Negrão e Ramos (2011, p. 117), discorrendo sobre a omissão das escolas em relação à violência homofóbica, dizem que a escola exerce um papel fundamental na formulação de conceitos elaborados por crianças e adolescentes sobre a sexualidade, assim, os currículos precisam incorporar tais assuntos com linguagem clara, flexível e humanizada, a fim de apresentar material correto no que tange ao respeito à diversidade e aos direitos humanos.

Louro (2000) contribui para este debate ao mostrar que o espaço da escola é um dos espaços mais difíceis para que alguém assuma sua condição de homossexual, com a suposição de que só pode haver uma forma de desejo sexual nesse lugar. A escola nega e ignora a homossexualidade e, desta forma, oferece para os adolescentes poucas oportunidades para que assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos afetivos e sexuais.

Diante do exposto, não cabe responsabilizar somente a escola por todas as questões referentes a homofobia na educação, mas é necessário sinalizar, considerando as produções de Dinis (2011), Borges *et al.* (2011) e Sousa *et. al* (2017), a importância dessa instituição para amenizar a homofobia que ocorre contra os que a ela têm acesso. Longaray *et. al.*, (2011, p.

273) dizem que essa responsabilidade não é somente da escola ou de programas que visam a redução dessas questões, mas uma responsabilidade de todo o povo brasileiro.

A educação no Brasil, uma vez vista como um direito de todos, deveria se materializar sem distinção de raça, classe, gênero e orientação sexual. Deveria ser pautada pelos princípios da Constituição Federal de 1988, que afirma em seu artigo 205, que a educação como direito de todos e dever do Estado e da família “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Com efeito, todavia, cabe mais uma vez ressaltar a existência de incompatibilidades entre o que prescreve determinados diplomas legais e a forma como adolescentes gays são efetivamente tratados na escola - com xingamentos e isolamento social. Para Oliveira (2017, p. 145) esses “xingamentos e rechaços têm como objetivo reafirmar a heterossexualidade como única orientação legítima”.

Segundo dados de uma pesquisa realizada pela UNESCO¹³, em 2013, no Brasil, mais de 40% dos homens gays relataram terem sido agredidos fisicamente enquanto estavam na escola. Outra pesquisa realizada pelo Observatório Bol, instituição não-governamental¹⁴, em 2016, acessou uma amostra de 1.016 estudantes no Brasil através de questionário via internet. A pesquisa sinalizou que 60% desses estudantes se sentiam inseguros no ambiente escolar, 73% foram agredidos verbalmente, 48% ouviram comentários homofóbicos e 27% foram agredidos fisicamente. Já 36% acham a escola ineficaz para evitar agressões (QUERINO, 2017).

Essas duas pesquisas, assim como diversos outros estudos, mostram os riscos que a homofobia dentro da escola representa para o desenvolvimento dos alunos, principalmente em um contexto de predominância de um currículo monocultural que recusa incorporar o respeito à diversidade sexual, conforme mostram os estudos de Brasil (2004), Pereira e Bahia (2011) e César e Duarte (2017).

¹³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A pesquisa foi realizada pelo setor de educação da UNESCO em resposta ao bullying homofóbico. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221314>> Acesso em: 09 de out. de 2022.

¹⁴ Observatório G. 73% dos jovens LGBTs da América Latina sofrem bullying nas escolas. Disponível em: <<https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/2017/10/73-dos-jovens-lgbts-da-america-latina-sofrem-bullying-nas-escolas-revela-pesquisa>> Acesso em: 24 fev. 2021.

Sobre currículo, recorrendo a Moreira (2002), Moreira e Candau (2007) e Moreira (2020), vale dizer que não podemos enxergá-lo somente como uma forma vertical de transmitir conteúdos e ensinar comportamentos aos alunos. Ao contrário, o currículo deveria ser visto como um produto dinâmico permeado por questões socioculturais, políticas, econômicas e intelectuais, além de relações de poder. Para Moreira (2002) “[...] se o currículo não se limita ao que acontece no interior da escola, é necessário trabalhar com os alunos outras experiências, devendo-se mesmo sugerir que eles vivam outras experiências fora da escola” (p. 30). O currículo precisa considerar o manancial de conhecimentos e culturas existentes na sociedade. Precisa, outrossim, reconhecer as diferentes culturas e identidades que transitam em seu interior, o que certamente pode contribuir para aperfeiçoar a prática pedagógica dos seus profissionais. Para Moreira (2020, p.35),

Reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola demanda o abandono de uma perspectiva monocultural, o abandono de uma postura que tem sido chamada de daltonismo cultural, ou seja, a insensibilidade à heterogeneidade, à diversidade cultural que se encontra nas salas de aula e as enriquece. Nessa perspectiva, cabe entender o modo ou os pressupostos de interpretação a partir dos quais cada grupo elabora seus significados.

Moreira (2020) também nos faz pensar sobre outras questões relevantes no que tange à necessária superação do currículo monocultural. Ele, por exemplo, indaga:

Como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis? Como fazer falar, do modo mais livre possível, o silêncio? Como favorecer a inteligibilidade entre as diferenças? Como evitar a hierarquização das diferenças e o desprezo que a algumas delas se atribui? Como construir uma teoria da tradução que torne compreensível para uma dada cultura as necessidades, os valores, os costumes, os símbolos e as práticas de outra cultura? (MOREIRA, 2020, p. 32).

Além de refletir sobre essas questões, que infelizmente ocasionam uma série de violências contra crianças e adolescentes em decorrência da sua orientação sexual, religião, entre outras vulnerabilidades interseccionais, precisamos também perguntar em que momento posturas preconceituosas solidificaram-se nas escolas no contexto de predominância da visão tradicional de currículo e passaram a serem vistas como universais (MOREIRA, 2020). Trata-se, então, de verificar como a ausência de uma prática multicultural influencia a escola em sua totalidade.

Outra questão que merece ser salientada é a produção de significados que o currículo monocultural gera por intermédio de relações de poder, onde “[...] determinadas ‘minorias’, identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem ‘o outro’, ‘o diferente’, ‘o inferior’” (MOREIRA, 2020, p. 35).

Moreira e Candau (2007) destacam que no currículo se evidenciam práticas para reforçar a discriminação de certos grupos sociais, a exemplo de adolescentes homossexuais, quando não reconhece esse grupo como composto por sujeitos de direitos dentro da escola. “[...] Isso se torna claro ao nos lembrarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos e certos estudantes” (p. 28).

Outra questão importante na reflexão sobre como currículos podem reforçar práticas preconceituosas, talvez até mesmo de forma inconsciente, é a existência do chamado

[...] *currículo oculto*, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 19).

O currículo oculto, entre outros exemplos, se materializa também quando os profissionais reforçam um modelo de família, enquanto outros são desconsiderados; quando adolescentes são incentivados a agirem separadamente quando da ocorrência de atividades vistas como apropriadas para meninos e outras apropriadas para meninas.

Moreira e Candau (2007, p. 19) trazem algumas preocupações sobre o currículo oculto expressas nas seguintes perguntas: “Quais consequências esse currículo oculto pode estar afetando aos alunos? Qual a contribuição desse currículo oculto para oprimir alguns estudantes por motivações ligadas a classe social, gênero, raça e sexualidade?”

No âmbito da política nacional de educação, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a principal referência legal para a formulação das mudanças propostas no currículo, [...] na medida em que estabelece os princípios e finalidades da Educação Nacional” (BRASIL, 2000). Com isso, diversos esforços foram criados para que a educação brasileira

pudesse atender a todos em suas especificidades e singularidades. Nos Parâmetros Nacionais Curriculares (2000) para o ensino médio destaca-se a existência de uma estética da sensibilidade que pode ser considerada como um mecanismo para entender a importância da educação como um meio de compreender a todos, de forma a estimular “a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente” (BRASIL, 2000, p. 63). Nesse mesmo documento constata-se a necessidade de

[...] reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País. Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem (BRASIL, 2000, p. 63).

Em uma instituição escolar cuja organização esteja pautada na estética da sensibilidade, “o espaço e o tempo são planejados para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados” (BRASIL, 2000), independente de gênero, raça, etnia, classe social, orientação sexual, entre outras expressões interseccionais que marcam um dado indivíduo.

O Brasil assumiu seu compromisso com os direitos humanos na Conferência de Durban, quando assinou tratados internacionais a fim de acabar com a homofobia no Brasil. O Programa Brasil sem Homofobia¹⁵ foi um modelo de ação governamental que estabeleceu, a nível nacional, algumas atividades na área das políticas sociais, sobretudo na área da educação. Eis alguns exemplos:

Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual. Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e

¹⁵ Programa Brasil sem Homofobia. Elaborado pela secretaria especial dos direitos humanos – SEDH. Publicado em 2004. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nacional_lgbt_2009.pdf> Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB. Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, p. 22).

O extinto Programa Brasil sem Homofobia, que tinha a participação de representantes da sociedade civil e do governo federal, buscou realizar iniciativas que objetivavam viabilizar direitos à população LGBTQIA+. Na área da educação, de acordo com Rodrigues e Silva (2020), desde 2011, assistiu-se ao início do desmonte de programas sobre homofobia nas escolas, algo que pode ser visto com meridiana clareza no veto da ex-presidente Dilma aos materiais produzidos para utilização do Programa Escola sem Homofobia. Desde então, as políticas contra a homofobia, desenhadas desde a década de 1990, foram descontinuadas e, atualmente, são inexistentes (RODRIGUES e SILVA, 2020, p.19).

A reflexão sobre a homofobia sempre foi uma *persona non grata* nas pautas públicas de movimentos políticos conservadores os quais criam mecanismos para que os debates sobre diversidade sexual e educação sexual não sejam colocados em evidência nos espaços de construção de programas e políticas públicas. Um exemplo é o antigo Projeto de Lei Escola Sem Partido¹⁶, do deputado Léo Motta (PSL), que vetava a inclusão nas escolas de temas relacionados à diversidade sexual por entender que isto constituía “um acinte contra a família”. Tratava-se de um projeto que recusava reconhecer outras identidades sexuais dentro da comunidade escolar e que não compreendia os impactos nefastos da violência homofóbica contra adolescentes gays nas escolas.

Assim, para Menezes *et. al* (2018, p. 5), o ambiente educacional deve proporcionar a todos os sujeitos um local de acolhimento e participação ativa, onde o que é singular e particular do outro inserido nesse espaço não seja motivo para a ocorrência de situações vexatórias e de violação de direitos. A homofobia, em suas variadas manifestações, atinge crianças e adolescentes na escola. Sobretudo, cerceia o direito que estes sujeitos têm de construir um

¹⁶ O Projeto de Lei 4893/20 tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das escolas da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a “ideologia de gênero”. Fonte: Agência Câmara de Notícias.

período escolar saudável, em que sua espontaneidade e singularidade não seja violentada de forma abrupta.

Na próxima seção discutiremos sobre sexualidades dissidentes no ambiente escolar, a luz da contribuição de Pierre Bourdieu, demonstrando como a dominação masculina e a violência simbólica refletem negativamente nas vivências escolares de adolescentes com a sexualidades que fogem ao padrão heteronormativo.

2.3 – Juventude e Sexualidade Dissidente no Contexto Escolar

Esta seção objetiva, a partir das discussões sobre dominação masculina e a violência simbólica realizadas por Bourdieu (1996), trata dos desdobramentos dos atos perpetrados contra a sexualidade dissidente de adolescentes gays na escola e demonstrar, de forma breve, como essas ações podem influenciar a juventude de territórios de periferia.

Desde o final do século XX e início do século XXI diferentes áreas do conhecimento direcionaram seus olhares para estudar a juventude, sobretudo, a juventude periférica, por envolver questões de não acesso à direitos básicos como educação, saúde, lazer e outras políticas setoriais, o que acaba por dificultar a transição deles da periferia para o centro. Para Castro e Abramovay (2002), outra questão que tem favorecido que a juventude periférica esteja na cena dos estudos acadêmicos é a violência direcionada contra essa população, onde “[...] além da falta de oportunidades de trabalho e de alternativas de lazer, uma marca singular dos jovens, nestes tempos, é a sua vulnerabilidade à violência” (p. 161).

Mesmo com pactos internacionais e nacionais, legislações, estudos científicos, entre outros mecanismos que buscam viabilizar e dar ênfase aos direitos de adolescentes e jovens, parte significativa da juventude brasileira se encontra em situação de vulnerabilidade. Isso faz com que estes sujeitos continuem desamparados por morar em territórios periféricos nos quais a precariedade de políticas públicas é comum.

Sobre isso, Castro e Abramovay (2002), afirmam:

Os jovens sentem-se discriminados por várias razões: por serem jovens, pelo fato de morarem em bairros da periferia ou favelas, pela sua aparência física, pela maneira como se vestem, pelas dificuldades de encontrar trabalho, pela condição racial e até pela impossibilidade de se inscreverem nas escolas de outros bairros. Há reações contra os jovens que aprendem dança e música, e eles próprios são violentos contra os homossexuais, ou seja, reproduzem discriminações (p. 157).

A partir das colocações das autoras, percebe-se que esse contexto gera violências no subjetivo dos adolescentes, tensões dentro da própria periferia entre os jovens e afeta a autoestima, a personalidade e a singularidade destes quando eles são cerceados de vivenciar a juventude em sua plenitude.

Ao refletirmos sobre a periferia, a sexualidade é o nosso conceito-chave na medida em que ela serve como guia de acesso entre “sistemas discursivos que põem em movimento estruturas de gênero, raça e classe social, sob a chave do desejo e do poder”, como afirma Pinho (2003, p. 73). Por essa razão, torna-se necessário, vale mais uma vez afirmar, que olhemos para esse jovem sob a ótica da interseccionalidade de modo a observá-lo como um todo, a partir da raça, gênero, classe social e outros marcadores sociais.

O conceito de interseccionalidade, tal como definido por Crenshaw (2002) e Collins (2020), faz com que consigamos situar os eixos de subordinação na sua totalidade, mas também na sua particularidade, quando nos demonstra que um indivíduo homossexual, negro e pobre irá sofrer mais discriminações, que um homem gay, branco, de alto poder aquisitivo e residente em bairros de alto prestígio social. Por isso, a sexualidade de adolescentes gays da periferia termina por constituir-se como uma forma de viver deslegitimada e não reconhecida pelo patriarcado. Heilborn (1999) aborda essa questão na sua análise das diferenças como as homossexualidades são experimentadas de forma diferenciada pelos moradores da zona sul e pelos moradores da zona norte do Rio de Janeiro.

[...] Trata-se, antes, de uma subsunção do formato sociológico das relações sociais na dimensão espacial, em que a menção à zona sul atuaria como uma espécie de metáfora condensada da modernidade e a referência à zona norte/subúrbios, como metáfora de tradicionalismo. Essa oposição entre zonas espaciais da cidade tem um caráter de modelo: apreende certos traços em detrimento de outros. Nos bairros da zona norte/subúrbios da cidade encontram-se redes de sociabilidade mais densas, acoplando relações de vizinhança, parentesco, amizade e compadrio – em suma, um ambiente de maior controle social e potencialmente de maior resistência à mudança. (HEILBORN, 1999, p. 3)

A reflexão dessa autora mostra que em áreas de maior prestígio social os indivíduos podem vivenciar a sua sexualidade não-normativa com menos preconceitos e discriminações. Já nos territórios do subúrbio/periferia, devido ao tradicionalismo, os sujeitos homossexuais enfrentam maior resistência à aceitação e compreensão das relações socioafetivas que se distanciam do modelo esperado. Além disso, como afirma Britzman (1996), existe também o

fato de que as comunidades gays urbanas “podem ser segregadas por raça, gênero, etnia e classe, bem como por interesses estéticos, políticos e culturais” (p. 84).

Pinho (2003) ressalta que essas disposições de poder que representam o lugar do sujeito como o “lugar do masculino, do branco e do heterossexual” (p. 81) cria uma diferença com os outros sujeitos, objetificados como imperfeitos para a identidade e território.

Bourdieu (1996) contribui para essa discussão a partir da dominação masculina sobre a objetividade e subjetividade que esta produz nas relações sociais. Para esse autor, estas ações se manifestam nos corpos sob a forma de disposições corporais visíveis ou não na maneira de usar o corpo (p. 31).

O fato de que a periferia sofre com a ausência de debates sobre gêneros e sexualidades contribui para os altos índices de violência de gênero, violência doméstica e discriminações contra adolescentes gays. Isso se dá porque a figura do homem heteronormativo é a que estabelece as formas de vivenciar as sexualidades, principalmente em territórios nos quais historicamente e culturalmente a heterossexualidade se configura como a “correta”. Dando continuidade a essa discussão, vale trazer a contribuição de Heilborn, (1999) sobre o que é a cultura:

A cultura (em sentido lato) é a responsável pela transformação dos corpos em entidades sexuadas e socializadas, por intermédio de redes de significados que abarcam categorizações de gênero, de orientação sexual, de escolha de parceiros. Valores e práticas sociais modelam, orientam e esculpem desejos e modos de viver a sexualidade, dando origem a carreiras sexuais/amorosas (p. 1).

No caso da homossexualidade, a cultura possui grande influência na forma como os indivíduos homossexuais são percebidos. Para Oliveira e Rangel (2014), por remeter-se a sexualidade de “corpos que, aparentemente, não procriarão ‘naturalmente’, explicita uma forma de subjetivação não autorizada pela maioria das culturas, e, mais que isso, percebida como antinatural” (p.2).

De acordo com Bourdieu (1996), a dominação “masculina é uma forma particular e particularmente acabada da violência simbólica” (p. 30). A dominação masculina, por estar no campo simbólico, faz com que não seja fácil romper com ela, uma vez que ela afeta divisões objetivas e subjetivas das relações sociais e, em muitos momentos, não é algo palpável posto

que se encontra no campo abstrato. Isto ocorre porque, quando nascemos, somos ensinados a nos comportarmos conforme toda uma normativa de gêneros: homem másculo; imbatível; namorador em sua versão amena; garanhão na sua versão exacerbada; aquele que não expressa seus sentimentos; hiper sexual; e que tem comportamentos variados de masculinidade tóxica sancionados por um certo “consentimento” da sociedade de que o homem pode fazer tudo o que quer. Para Heilborn (1999), em linhas gerais, poderia se definir esse modelo de masculinidade como o exaltado nas sociedades nas quais essas características valorizam aqueles que as seguem e transforma em “diferentes” os que não o incorporam.

Esse é o componente operador da relação que marca o espaço de definição do que é ser masculino e feminino, e, de um lado, a sexualidade, como forma de sinalizar as diferenças de gêneros em execução cotidiana (PINHO, 2007).

Para Heilborn (1999), o início da atividade sexual exprime uma mudança de status e da percepção do que é ser homem; consiste, a um só tempo, ter adentrado o universo masculino da obrigação de trazer dinheiro para casa (o grupo doméstico de origem) e ter se iniciado sexualmente. “A iniciação sexual é, assim, um dos apanágios de uma identidade de não mais criança e se integra no processo de constituição da masculinidade adulta” (HEILBORN, 1999, p. 5). O trecho abaixo ressalta um aspecto muito importante dessa discussão.

[...] reforça nossa impressão de que o exercício da sexualidade possui a propriedade pragmática de constituir o sujeito de sua atuação, ou seja, o que faz de alguém um homem de verdade é “gostar de mulher” e demonstrar isso na prática e não o inverso. Sua identidade essencial não prescinde de seu comportamento concreto, ou mesmo presumido, no campo da sexualidade, nesse sentido essa identidade tem de ser continuamente demonstrada e sustentada. (PINHO, 2007, p. 140)

Pinho (2007), a partir de sua pesquisa realizada em 2004 com um grupo focal de meninos de 14 a 18 anos, afirma que na lógica das masculinidades, quando um homem encara fixamente o outro é porque quer brigar, ou, no campo da sexualidade, “quando fica olhando pro outro, aí pensa que é viado” (p. 9). Para este autor, esses comportamentos violentos engajam os jovens em atitudes de masculinidade que acabam por causar efeitos problemáticos.

Nesse contexto, para Góis e Soliva (2011, p. 39), “a família, a vizinhança e as mídias sociais, por exemplo, constituem dispositivos importantes de reafirmação de formas tradicionais de estar no mundo, ancoradas em rígidos modelos de ordenação sócio-sexual.”.

Assim, essas instituições se configuram como as responsáveis por contribuir com a dominação masculina e, conseqüentemente, com a violência simbólica.

Recorrendo a Bourdieu (1996) mais uma vez, nota-se que “para que a dominação simbólica vigore é preciso que os dominados tenham incorporado as estruturas segundo as quais os dominantes os percebem, para que a submissão não seja um ato da consciência, mas sim inconsciente” (p. 36).

Pinho (2003) afirma que “os modos de exercício da sexualidade também são ativos e produzem seus próprios contextos ou colaboram para a criação de contextos próprios de reprodução social desigual, justamente através dos modos nos quais se conjugam sexualidade, classe e raça” (p. 73). Para ele, essas representações, como apontado anteriormente, imperam sobre os relacionamentos afetivos, o próprio corpo, a identidade e o investimento subjetivo, fazendo com que a sexualidade seja uma vivência muitas vezes negativa, em virtude da homofobia, da subcidadania e da pobreza como uma experiência “penosa e de alto risco” (p. 77).

Nesse contexto estão localizadas as escolas como espaços de vivenciar as sexualidades, o que nem sempre se dá de forma satisfatória devido às relações de poder que ali circulam. Também contribui para isso a existência de uma hierarquia de gêneros e sexualidades dentro das instituições de saber-poder as quais, ao colocar a figura do homem e da heterossexualidade como modelo, acabam por obedecer a lógica violenta vigente da sociedade. Para Junqueira (2013), historicamente,

[...] a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso), quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e “saudável”. A escola tornou-se um espaço onde o “currículo em ação” faz rotineiramente circular preconceitos que colocam em movimento discriminações e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade (p. 482).

A escola é um espaço de ensino, aprendizagem, vivências, relacionamentos e disciplina. Devemos atentar para como esse ensino e aprendizagem estão sendo realizados e como se dão as vivências e relacionamentos. Esses componentes consideram a diversidade dos gêneros e das sexualidades, ou somente levam em conta o comportamento heteronormativo?

A disciplina, aparentemente, deve ser acatada por todos e é baseada no respeito independentemente de gênero e orientação sexual. Na verdade, contudo, ela é utilizada somente para reprimir e coibir aqueles que são subversivos no ambiente escolar.

Para Foucault (1987), a disciplina “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (p. 27). Para o autor, esses mecanismos são responsáveis pelo controle minucioso das realizações do corpo e, com isso, inscreve uma relação de “docilidade-utilidade” ao que o autor chama de disciplina.

Devemos atentar se os componentes acima referidos estão operando, como afirmam Nunes e Assman, (2000), a "dominação política do corpo”, a qual obedece a um sistema político com características do poder disciplinar. Esses mesmos autores, seguindo o mesmo entendimento Foucault (1987), salientam que essa disciplina

[...] é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder; são métodos que possibilitam o controle do corpo nos menores detalhes, que garantem a submissão constante das forças do corpo, impondo a esse uma relação de docilidade-utilidade. O poder disciplinar não atua no exterior das relações, de fora para dentro ou de cima para baixo, pois ele trabalha os corpos das pessoas, alunos, professores, delinquentes, *loucos* manipulando-os e controlando-os, produzindo seus comportamentos. (p. 137)

Relativamente à violência ocorrida na escola, o poder disciplinar é aquele que ocorre a partir da organização do currículo; do espaço da escola (salas de aula, refeitório, pátio, etc.); da viabilização de conteúdos; dos relacionamentos que são estabelecidos; e das normas de comportamentos e vestimentas.

Nunes e Assman (2000) também afirmam que o poder disciplinar necessariamente não precisa de um espaço fechado para se manifestar e pode ser bastante observado através de hierarquias e da polaridade “dominador-dominado.”

Todos esses fatores ocasionam para os adolescentes gays diversas questões que os submetem, de acordo com Nunes e Assman (2000), exclusivamente a lei com sua força e seus excessos, utilizando-se fundamentalmente o poder da norma. Esse poder cria processos constantes de sujeição, na medida em que padroniza os hábitos, as atitudes, os comportamentos, e o "certo" e o "errado" dentro das escolas, punindo os possíveis desvios. Para os autores, na escola, essas atitudes se materializam através de recompensas ou punições, o que faz com que

os alunos acabem por ficar submetidos ao controle das regras e dos padrões de normalização disciplinar.

Góis e Soliva (2011, p 39) contribuem novamente para esse debate ao ressaltar que o período escolar é marcado por fortes conflitos que, muitas vezes, resultam em sérios problemas psicossociais. No período educacional tudo é novo para os jovens e a sexualidade manifesta-se, em muitos momentos, de forma aflorada e confusa. Por isso, precisamos de ambientes que venham favorecer com que os alunos saibam lidar com esse momento da vida e que a sexualidade não seja demonizada ou ocultada.

Góis e Soliva (2011) ainda afirmam que, “simultaneamente, estes jovens estão entrando em contato com imagens estereotipadas que transitam no ambiente escolar e se materializam através das chamadas ‘brincadeiras’ as quais atualizam preconceitos associados aos papéis e às diferentes orientações sexuais” (p. 39).

Nestas situações, o corpo técnico pedagógico traduz a violência como brincadeira, posto que não identifica o preconceito por orientação sexual como um fenômeno social que viola os direitos desses jovens. Para Oliveira e Rangel (2014, p. 7), o educador que se mantém em silêncio com relação à abordagem de gêneros e sexualidades, na prática educativa, também está ensinando sobre sexualidade.

Cabe ressaltar que não são somente os profissionais inseridos na comunidade escolar que praticam violências como se fossem brincadeiras. Para Castro e Abramovay (2002), essa forma de discriminação contra os homossexuais pode levar a atos de extrema violência por parte dos próprios jovens heterossexuais que também fazem parte do ambiente escolar.

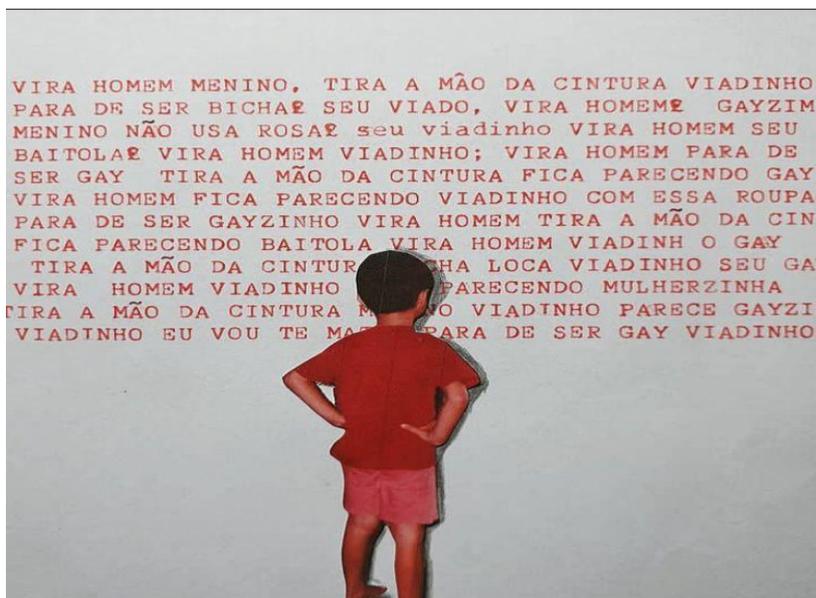
As questões até aqui levantadas são ainda mais complexas quando referidas ao universo da adolescência e da juventude pobre por envolver indivíduos em fase de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, em situação de vulnerabilidade psicossocial. E, principalmente, por ocorrerem no âmbito da política de educação que é uma política pública que deveria responsabilizar-se pelo acesso igualitário ao saber dos indivíduos das mais diferentes orientações sexuais e origens socioeconômicas.

CAPÍTULO 3 – Violência na escola: Um Estudo de Caso Etnográfico com Adolescentes Homossexuais

Este capítulo objetiva realizar a análise dos dados obtidos nas entrevistas e no questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa.

A imagem abaixo apresenta algumas das expressões utilizadas pelos alunos quando o assunto versa sobre a sexualidade de adolescentes homossexuais na escola. Quando perguntamos aos adolescentes entrevistados sobre suas experiências dentro da comunidade escolar, todos responderam terem sido chamados por termos pejorativos como “viadinho/viado/bichinha”.

Figura 1 – Criança lendo quadro na escola



Fonte: Diálogos da infância, Hal Wildson (2020)¹⁷.

¹⁷ Hal Wildson é artista brasileiro, produziu esta imagem para um trabalho sobre diálogos da infância no ano de 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CCJ5dyAJH-O/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D> Acesso em: 24 de abril de 2023.

3.1 – Os itinerários de alunos gays na escola

O título dessa seção remete aos caminhos e às vivências dos entrevistados no ambiente escolar. Entendermos que essa vivência é feita de itinerários afetivos, sexuais, de violências, resistências e subversões. Ele remete a pensar sobre a forma como os alunos gays são vistos no seu ambiente escolar, qual seja, através de risadas e brincadeiras que desqualificam a orientação sexual deles, como também de outros que ocupam o mesmo ambiente, mas decidiram por não participar da pesquisa.

Quando perguntamos aos entrevistados se já sofreram homofobia na escola, obtivemos a resposta afirmativa de seis deles. Isso remete à discussão sobre pedagogia do armário ou pedagogia do insulto que, conforme Junqueira (2013), pode ser utilizada através de “piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes” (p. 484). No cotidiano escolar essa desqualificação heteronormativa é traduzida em formas de pedagogias “negativas” cujo objetivo é impedir que adolescentes homossexuais possam vivenciar o período escolar sem que haja violação de seus direitos. Para Junqueira (2013):

Por meio da tradução da pedagogia do insulto em pedagogia do armário, estudantes aprendem cedo a mover as alavancas do heterossexismo e da homofobia. Desde então, as operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes, nos quais sujeitos ainda muito jovens podem ser alvos de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação: “Você é gay!”. Essas crianças e adolescentes tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem como uma coisa ou outra. Sem meios para dissimular a diferença ou para se impor, o “veadinho da escola” terá seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes, permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência que a pedagogia do armário pressupõe e dispõe, enquanto sorrateiramente controla e interpela cada pessoa (p. 486)

A pedagogia do armário se serve de um conceito muito conhecido utilizado por Foucault (1988) que é o discurso. No caso do nosso estudo esse discurso se manifesta através da utilização reiterada da palavra “viadinho”. Tal discurso representa muito mais do que um incômodo em partilhar o mesmo ambiente com esses adolescentes devido à sua orientação sexual. Representa, na verdade, uma aversão às orientações sexuais que na lógica da heteronormatividade não correspondem ao *status quo*.

Para Cruz (2011), o uso reiterado do termo “viadinho” normalmente está presente nas brincadeiras estudantis, de forma espontânea, principalmente onde há plateia, muitas vezes “atingindo níveis de perversidade, fortalecidos pelas palavras e gestos” (p. 77). O autor considera esse termo, que é um palavrão, como emblemático da agressividade, notadamente porque esses adolescentes são vitimizados o tempo todo por conta da sua orientação sexual. “Sobre as palavras e palavrões é possível identificar, relacionado à homossexualidade ou não, servem para insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas, zoar, assediar, insinuar” (CRUZ, 2011, p. 77).

Nesse sentido, recorrendo a Cruz (2011) novamente, o ambiente escolar se torna um lugar de escárnio para os sujeitos da nossa pesquisa. Outra característica do uso do palavrão está associada ao “sentimento de preocupação com o fato de ser ofendido com a acusação de ser homossexual” (p. 84), o que pode levar a sua exposição, ao baixo desempenho escolar, a pedidos de transferência de escola e a transtornos para a sua família.

A escola não pode configurar um espaço de sociabilidade apenas para adolescentes heterossexuais, ao mesmo tempo em que torna os “outros” invisíveis, o que é comum devido à organização das atividades escolares estruturadas de forma tradicional.

“Na educação física só tem futebol, então quando os meninos começam a trocar de roupa, eles já começam ficar “zoando” os meninos que não vão se trocar. “Eu por exemplo não gosto de jogar bola e aqui na escola só existe futebol, quando eu quero jogar outra coisa me chamam de viadinho, porque os meninos só querem jogar futebol. As meninas ficam na quadra sem fazer nada” (Entrevistado 4).

O fato de três alunos relatarem não terem sofrido homofobia nos faz refletir se eles não identificam o preconceito em função da sua orientação sexual como uma violência ou se realmente não foram vitimizados. O entrevistado número 8, por exemplo, quando perguntado se já sofreu homofobia na escola afirmou que não. Todavia, durante nossa conversa, a partir do momento em que foram surgindo algumas questões referentes a homofobia e sua experiência na escola, o mesmo concordava. O que nos faz supor que, em muitas situações, os alunos entendem essa violência como brincadeiras, embora se trate de um fenômeno social que é responsável por causar, conforme Góis e Soliva (2011), severos danos psicossociais.

A homofobia representa um braço do manancial de violências que adolescentes homossexuais sofrem no cotidiano escolar, sobretudo quando seus trejeitos são considerados

femininos. Estes sujeitos são associados a apelidos pejorativos que são ligados à figura do feminino e do “querer ser mulher”. Está implicado aí a lógica de que todo homem que diante da sociedade não se comporta conforme as normativas de gênero está traindo seu sexo de nascimento (Louro, 2014). Para Balthazar (2020) essas questões se inscrevem

[...] na impossibilidade de um corpo destinado a ser homem habitar o terreno do feminino. E é essa interdição à performatividade feminina, da incoerência de um corpo masculino viver o feminino, que borra a ideia mesmo de que tais corpos possam ter uma identidade homossexual coerente e, portanto, um lugar de fala claramente partilhado por outras subjetividades (p. 17).

Balthazar (2020) nomeia essa violência de “efeminofóbica”, ou seja, aquela ocorre quando há uma aversão à feminilidade fora do corpo feminino; quando esses alunos apenas apresentam um possível comportamento feminino, o que não se configura na transgeneridade que é quando o indivíduo não se identifica com seu sexo de nascimento.

Mott (2005) nos apresenta algumas sentenças direcionadas a figura do “viadinho” contidas nas seguintes falas: “‘Prefiro ter um filho ladrão a ter um filho homossexual!’”. Ou, então, vociferar esta sentença de morte: ‘Viado tem mais é que morrer!’” (p. 79). Cerqueira (2014) traz outro exemplo citado no relatório do Grupo Gay da Bahia: “viado é mulher, tem mais é que morrer!” (p.3).

Essas expressões representam o ódio contra pessoas homossexuais. Tendo isso em mente, devemos indagar se heterossexuais quando adolescentes já reproduzem discursos que tratam os homens gay como “viadinhos”, quais serão os efeitos de suas atitudes quando chegarem à idade adulta?

Para Martin (1982, apud BRITZMAN, 1996, p 82) “parte do processo de socialização dos adolescentes gays está centrado na preocupação em se esconder”. Para os adolescentes cuja sexualidade está mais a florada as atitudes de discriminação são mais enfáticas e severas do que para aqueles adolescentes que são considerados “tímidos” e sua orientação sexual é uma incógnita.

Nesse debate, diante dessas atitudes hostis, aparece outra categoria importante, a timidez que, com base nas reflexões de Heilborn (1999) e Bourdieu (1996), é causada nos alunos pela homofobia que de fato ou potencialmente podem vir a serem vítimas. Para Heilborn (1999)

[...] a timidez masculina revela de que modo a hierarquia de gênero, ao lado do leque de privilégios sociais que designa a cada um dos sexos, pode ser constrangedora para os indivíduos. A timidez é então considerada aqui como um designativo sociológico de uma inabilidade ou incapacidade momentânea (talvez persistente em alguns casos) de ser bem-sucedido com os roteiros prescritos para o gênero masculino (p. 7/8).

Nesse mesmo diapasão, Bourdieu (1996) aborda alguns efeitos causados pela timidez:

A timidez é precisamente um reconhecimento forçado da dominação que a gente pode tentar afastar com todas as forças (especialmente as da consciência), mas sofrendo sua ação em nosso corpo (“a gente treme todo, a consciência diz não, mas o corpo treme). Portanto, para compreender todas essas formas de dominação simbólica é preciso romper com as filosofias da consciência (p. 37).

A timidez apresentada por um homem, por estar associada a figura do feminino, geralmente é associada a um comportamento homossexual. Essa associação desconsidera que dentro do universo masculino existe uma pluralidade de comportamentos que fogem da lógica heteronormativa, lógica essa que espera que os homens desempenhem condutas tóxicas enaltecidas pela sociedade. Heilborn (1999) destaca que “essas condutas esperadas podem ter um custo muito alto para os sujeitos. Nesse sentido, os relatos masculinos, quando falam da timidez, exprimem a dificuldade de preencher determinadas capacidades socialmente atribuídas aos homens” (p. 8).

Pinho (2003), comentando sobre as sexualidades dissidentes, afirma que “é fácil também demonizar o comportamento sexual como forma de demarcação de fronteiras entre ‘nós’ e os ‘outros’ no interior de comunidades, notadamente daquelas ‘tradicionais’, que enxergam no exercício da sexualidade uma conjugação essencial entre a reprodução biológica e a reprodução social” (p. 74). Como disse o entrevistado 2, a experiência escolar é “estranha e sufocante, as pessoas são muito tóxicas, elas costumam reprimir o que elas não conhecem”. Esse mesmo entrevistado também afirma que

“Os meninos praticam as violências porque querem ter relação com a gente e não têm coragem por medo do preconceito. “Muitos fazem as piadas e depois ficam mandando nudes no whatsapp”. É muito difícil ser o gay que fica tentando conquistar os espaços e ter voz”. (Entrevistado 2)

As narrativas desse e de outros entrevistados expressam um desconforto com o ambiente escolar, o qual constitui, grosso modo, um lugar “ruim”, onde há uma série de violências que vão do campo simbólico até a violência física. Como resultado da homofobia, a experiência na escola é, para a maioria dos entrevistados, uma vivência negativa. O entrevistado 1, por exemplo, diz: “É horrível, não há respeito e educação.” Isso corrobora com o que Balthazar (2020) ressalta ao dizer que, “se o sofrimento aparece como primeira luz da lembrança, é porque a escola é um espaço de sofrimento a todas as formas de dissidência de gênero e sexualidade” (p. 18).

Os alunos inseridos nesse contexto, além de experienciarem a violência, são afetados por uma constante sensação de insegurança e pela desmotivação em permanecer na escola por sua sexualidade não ser considerada “certa” dentro da comunidade escolar. Para Rodrigues e Góis (2014), as condições “a que estão submetidos tendem a afetá-los psicológica, física, social e economicamente. Portanto, tais situações furtam dos homossexuais elementos essenciais para uma autoidentificação positiva a qual é fundamental para o sucesso em diferentes domínios da vida pública e privada” (p. 20). Assim sendo, as escolas que deveriam ser espaços de acolhimento e respeito para esses alunos, terminam não cumprindo o seu papel.

As atitudes homofóbicas ocorridas no contexto escolar constituem uma forma de aniquilamento das subjetividades e da orientação sexual dos seus alunos que não correspondem às expectativas de orientação sexual presentes em nossa sociedade. Sobre isso vale lembrar que um estudo realizado pelo Conselho Federal de Psicologia nos anos de 2017/2018, que entrevistou diversos jovens e adolescentes que sofreram homofobia na escola, mostra que atitudes homofóbicas constituem “forças produtoras de subjetividades, influenciadas pela heteronormatividade e a cisgeneridade como sistemas autoritários e excludentes” (CFP, 2019, p. 204).

Assim, a forma como esses adolescentes expressam o convívio hostil que o ambiente escolar proporciona, mostra a atitude excludente da escola quando tem que lidar com situações de violência homofóbica. É por isso que podemos afirmar que a ausência de práticas didáticas e pedagógicas baseadas no reconhecimento da diversidade sexual é quase um convite sutil para que esses alunos se retirem da escola. Como bem afirmam Martins *et al.* (2020), quando se pensa na permanência da população LGBTQIA+ na escola, ainda faltam esforços dos órgãos responsáveis para que esses sujeitos tenham um ambiente escolar acolhedor e democrático. Quando perguntado sobre o posicionamento da equipe pedagógica sobre essa questão, o

entrevistado 8 deixa entrever que não há qualquer forma de intervenção, até porque, segundo ele, “existem alguns professores que são homofóbicos.” Já o entrevistado 9 relata que, ao recorrer a direção para que esta fizesse cessar a violência homofóbica que vinha sofrendo, não obteve resposta ou encaminhamento satisfatório quanto a sua queixa, pois a mesma teria dito que “Não entendeu muito bem e disse que iria responder depois.”

É em função de situações como essa acima relatada que Jorge e Brandão (2022) apontam para a importância da qualificação dos educadores

Neste ponto, a educação em saúde sexual é um elemento crucial, devendo, pois, ser realizada com a qualificação dos educadores para tratar do assunto no ambiente escolar com conforto e autonomia. Preparar os profissionais no âmbito escolar, assim como preparar os pais para o diálogo sobre sexualidade fora dos tabus, mitos e questões religiosas é com certeza um dos grandes desafios da sociedade como um todo, já que as normas sexuais e contraceptivas são atravessadas por estes discursos o tempo todo (p. 19/20).

Também tratando dessa questão, Braga (2017) considera que a escola é um dos importantes espaços de sociabilidade para os “membros que a compõem – alunos, professores, coordenadores e diretores” (p. 131) e afirma que a escola tem o poder de potencializar a vulnerabilidade desses alunos ou aumentar a proteção daqueles que dissidem das normas sexuais e de gênero.

A discussão sobre orientação sexual parece não acontecer na escola estudada, ainda que haja divergências nas falas dos entrevistados sobre isso. A ausência da discussão em tela é um dos traços da falta de planejamento do currículo quando o assunto é diversidade sexual, assunto no qual essas questões poderiam ser trabalhadas de forma ampla desde que estivesse em vigência um currículo multicultural, conforme sugere Moreira (2002).

Embora alguns alunos tenham verbalizado que a discussão sobre sexualidade ocorre na escola, devemos indagar como esse conteúdo tem sido ministrado pelos profissionais na comunidade escolar; para quem é ensinado; quais os aspectos da sexualidade são considerados. Dois alunos relatam que essa discussão, quando ocorre, é feita desde uma perspectiva biologizante. Corroborando com a análise dos dois alunos, Pereira e Bahia (2011) mostram que, geralmente, é “em aulas de Biologia, em que se explica *cientificamente* o funcionamento

dos órgãos sexuais, forma de reprodução e DST., o que, por óbvio, fica muito aquém da necessidade” (p. 63).

A verbalização dos entrevistados sobre a ausência desses debates na escola corrobora com as inquietações de boa parte dos estudiosos da área de gêneros e sexualidades que têm a escola e a política de educação como foco de suas análises. Esses estudiosos expressam o despreparo dos profissionais em lidar com as temáticas referentes às sexualidades devido à ausência de conhecimento, à resistência generalizada em incorporar o tema nas suas disciplinas, e, principalmente, à enorme dificuldade de inseri-la na estrutura do currículo escolar.

A disciplina de Projeto de Vida, segundo o entrevistado número 9, é a única que fala sobre sexualidade na grade curricular. Cabe indagar, contudo, em que circunstâncias desse “projeto de vida” a sexualidade entra. Isso porque a Base Nacional Curricular Comum não trata as questões sobre gêneros e sexualidades de forma ampla e objetiva. Com isso, segundo Britzman (1996), a sexualidade acaba por “estar confinada à esfera privada, reduzindo às específicas práticas sexuais individuais, e impedindo que a concebamos como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais” (p. 80).

Para que não ocorra divergências entre a forma mais apropriada de refletir, nas escolas, sobre a sexualidade e como ela está sendo efetivamente ensinada (ou até mesmo silenciada no currículo e na organização das atividades escolares), uma série de ações precisam ser tomadas de forma a garantir que os alunos transitem em um ambiente plural no qual suas sexualidades e identidades de gêneros possam ser respeitadas, assim como ter acesso a conteúdos que ultrapassem somente aquilo que o professor deseja ministrar a partir do seu planejamento de aula. Sobre isso, vale a pena transcrever a reflexão de Britzman (1996):

Precisamos apenas visitar as escolas para compreender que as crianças e os jovens constantemente produzem, corporificam e praticam sexualidades e para perceber suas diferentes urgências na tarefa de entender os desvios dos corpos e dos desejos. As conversas não-oficiais sobre sexo, sobre sexualidade e sobre o que significa assumir o gênero - sob qualquer forma enchem os corredores, os banheiros, a lancheria e enchem, algumas vezes, até mesmo o discurso da sala de aula. (p. 87)

Sobre a necessidade de discutir sexualidades na escola e a necessidade dela acolher as sexualidades dissidentes, a quase totalidade dos entrevistados ressaltou a importância desse tema para o ambiente escolar. Sobre isso vale a pena transcrever a fala dos entrevistados 8 e 9,

respectivamente: “Sim, não é errado ser homossexual, porque a escola deveria ser um lugar de acolhimento.” “Sim, abrir a visão dos meninos sobre a orientação sexual das pessoas e respeitar.” Percebe-se, assim, nas respostas, a necessidade de “inclusão da temática na escola, que é uma das instituições que têm apresentado casos de violência homofóbica, por parte de colegas de classe e [...] por parte de professores” (LONGARAY *et. al.*, 2011, p. 273).

Esse entendimento caminha na mesma direção adotada por autores como Dinis (2011), Pereira e Bahia, (2011), Balthazar (2020), Rodrigues e Silva (2020) e Martins *et. al.* (2020), os quais concordam que inserção desse tema no currículo pode ser um caminho para estabelecer paradigmas de inclusão nas disciplinas e no cotidiano escolar, o que viria a contribuir para amenizar a homofobia tão presente na vida de crianças e adolescentes.

Além do fato de que os alunos acharem necessária essa discussão na escola, outras questões relevantes surgem nas falas dos entrevistados, a exemplo do entendimento de que a homossexualidade não é algo errado. Entende-se, assim, que estes compreendem sua própria sexualidade e talvez não convivam com conflitos internos decorrentes dela. Outras questões extraídas das falas dos entrevistados também devem ser aqui mencionadas. Uma delas refere-se à responsabilidade que os pais devem exercer na educação dos filhos, notadamente no que diz respeito à orientação sobre a sexualidade. Outra questão é que a homofobia constitui para os alunos gays um problema grave que precisa ser resolvido.

O relato dos alunos entrevistados sobre a necessidade de discussão sobre orientação sexual na escola, nos remete ao debate sobre o modo como os profissionais do meio escolar lidam com a questão. Sobre isso vale à pena expor o que diz Britzman (1996)

[...] existe o medo de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes. (...) Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora da lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos. (BRITZMAN, 1996, p. 79-80).

Esse medo é consequência da ação da pedagogia do armário, conforme a entende Junqueira (2013), que atua sem deixar rastros e sem a nomeação de suas violências. Pois, se fosse nomeá-las, faria com que a escola tivesse que enfrentar essa problemática e tentasse,

posteriormente, operacionalizar uma tentativa de resolução e reconhecesse, de fato, a condição de sujeito de direitos do corpo discente gay. Isso, conseqüentemente, configuraria um “passo importante para se enfrentarem as hierarquias, os privilégios e os processos de invisibilização que o ‘armário’ nutre ou produz” (Junqueira, 2013, p. 493). Para esse mesmo autor, em mais uma potente contribuição, às escolas

prestariam um relevante serviço à cidadania e ao incremento da qualidade da educação se se dedicassem à problematização de práticas, atitudes, valores e normas que investem nas polarizações dicotômicas, no binarismo de gênero, nas segregações, na naturalização da heterossexualidade, na essencialização das diferenças, na fixação e reificação de identidades, na reprodução de hierarquias opressivas. (p. 488)

No decorrer das entrevistas, outro dado importante surgiu quando perguntamos aos entrevistados se já reagiram à homofobia quando foram vitimizados por outros alunos na escola. Cinco participantes do estudo informaram ter reagido através da violência verbal. O entrevistado 5, por exemplo, disse que “já tive vontade de agredir, mas nunca tive coragem”. De acordo com Cruz (2011, p. 81) se alguém é xingado de “viado, é necessária uma resposta imediata para negar essa designação”. Caso não faça isso quando for vitimizado, terminará confirmando a veracidade do xingamento. Ainda segundo Cruz (2011), a negação da ofensa pode ser feita com uma troca de respostas agressivas, xingamentos ou com a agressão física.

O entrevistado 7 afirmou que “procurou conversar”, mas não obteve sucesso e as ofensas e “brincadeiras” a respeito da sua orientação sexual continuaram. Esse fato nos faz refletir sobre o quanto a violência simbólica, nos termos de Bourdieu (1996), acompanha a vivência desses adolescentes na escola. A forma como parte dos sujeitos da pesquisa sente a violência e silenciam seus sentimentos de raiva, medo, angústia e tristeza, revidando com violência verbal, deixa-os vulneráveis a situações como a ocorrência de violência autoinfligida e as tentativas de suicídio, conforme nos lembra Mott (2009).

Quando perguntados se a sua cor influencia na sua experiência na escola como aluno homossexual, a totalidade dos entrevistados pretos e pardos responderam que sim. Eles entendem que a violência se intensifica quando o homem é negro e homossexual. Os entrevistados 8 e 9, por exemplo, respectivamente, afirmam que: “Sim, porque acaba sendo a minoria na escola e na sociedade”; “Sim, por ser um homem negro e as pessoas me colocar no lugar de um homem másculo. E as pessoas negras sofrem mais e por ser gay é um peso maior”.

A respeito dessa questão vale a pena recorrer aos ensinamentos de Silva Junior e Borges (2018) quando afirmam que “falar em masculinidades negras é passear por um universo misto de autoestima, subalternização, ressignificações e sofrimentos ao longo dos itinerários existenciais” (p. 10). Souza (2017) também contribui para este debate quando diz que

Grande parte das representações hegemônicas sobre os homens negros recaem sobre o nosso corpo, nos hipersexualizando, nos desumanizando, ou seja, destituindo-nos dos prestígios, recursos e prerrogativas de sermos “homens humanos”. O pênis (seu tamanho e desempenho) dá a tônica nas relações entre os homens em geral, mas principalmente entre homens negros e brancos. Se por um lado se cria um aparato representacional deformador em torno da virilidade sexual do homem negro, o rebaixando a uma corporeidade quase animalesca, por outro, isso cria ressentimentos por parte dos homens brancos que veem sua hombridade ameaçada (s/p).

A masculinidade e sexualidade do homem negro é marcada historicamente pela sua suposta resistência em lidar com atividades “pesadas”, pelo seu desempenho sexual satisfatório e pelo tamanho do seu órgão genital, tornando esses componentes um referencial para a distinção entre eles e os brancos. Esse discurso, que é controlador, envolve uma série de questões interseccionais que desconsideram os homens negros que não acompanham essas normas estabelecidas. Quando colocamos os adolescentes negros com sua sexualidade dissidente dentro dessa discussão, observamos que esses estão abaixo dos homens brancos heterossexuais, dos homens negros heterossexuais e dos homens brancos homossexuais. Para Silva Junior e Borges (2018) “cria-se, assim, um modelo idealizado de masculinidade hegemônica, tendo como referência o homem branco, cristão e europeu. Em decorrência, todas as masculinidades que não se alinham ao padrão fixado foram subalternizadas (negros, índios, homossexuais)” (p. 11).

Cabe dizer que, apesar do que foi exposto acima, a masculinidade negra atravessa, simultaneamente, o universo da exaltação e da marginalização, através dos dispositivos referentes à virilidade e ao deslocamento para as margens, principalmente quando pensamos em homens negros de periferia que pertencem às classes populares. Recorrendo mais uma vez a Silva Junior e Borges (2017) sobre o debate a respeito da sexualidade e raça, podemos dizer que “fica evidente a necessidade das escolas, principalmente das localizadas em periferias urbanas e com predomínio de alunos/ homens negros, em desenvolver programas de orientação sexual” (p. 18), tendo em mente que ser adolescente, homossexual e morador de periferia é

estar marcado, incessantemente, por relações de poder que o recoloca em uma posição desigual frente a outros sujeitos que possuem maior prestígio social.

Para o entrevistado 9, o fato de ser mais reservado e másculo o coloca em um lugar de respeito em relação aos meninos mais afeminados. “Eu costumo brigar, falar, com os meninos quando eles zoam os outros por eu ter certa ‘aproximação’ com eles”. Dessa forma, observamos que existem diferentes graus de respeitabilidade entre os adolescentes, o que pode ser relacionado à presença, maior ou menor, de comportamentos considerados masculinos ou femininos. É salutar lembrar que, como afirmou Rondini *et. al.* (2017), “em culturas latinas e machistas persiste o mal-entendido de que o homossexual ‘verdadeiro’ seja o passivo, aquele que é penetrado na relação sexual” (p. 59) e que, conseqüentemente, apresentaria um comportamento mais feminino. Não casualmente, durante nossa conversa com o entrevistado 9, que é um homem negro de pele retinta, de porte alto e aparentemente sério, observamos que este não enfrenta as mesmas situações de violência que os entrevistados menos masculinos.

Quando perguntamos ao entrevistado 1 se a raça/cor pode influenciar na forma como os demais alunos vivenciam a sexualidade, ele disse que “sim, porque existe o racismo e muita gente não gosta da cor, e por ser preto e gay sofre mais”. Esse foi o único aluno a entender que a homofobia sofrida está associada ao racismo, diferentemente dos demais alunos pretos que informaram sofrer homofobia sem, contudo, refletir como essa se manifesta em conjunto com a questão racial.

Com os alunos gays brancos, de forma proposital, não refletimos no momento da entrevista se eles entendiam que os alunos homossexuais negros poderiam sofrer mais homofobia na escola do que eles. Isso, possivelmente, teria nos possibilitado perceber se consideravam deter algum privilégio em relação aos adolescentes gays negros uma vez que não teriam que enfrentar situações conjuntas de homofobia e de racismo. Contudo, isso fica visível nas falas dos entrevistados 4 e 5, que são brancos, quando afirmam: “eu tenho muitos amigos pretos, as pessoas fazem mais brincadeiras com eles”, “eu não sofro, as pessoas negras sofrem mais e isso me preocupa”. Dessa forma, percebe-se que mesmo sem nenhuma reflexão aprofundada com esses alunos, eles reconhecem sua posição de privilégio em relação aos entrevistados pertencentes ao grupo racial mais discriminado no Brasil.

Quando perguntamos aos alunos se o local de moradia pode influenciar na forma como a escola entende a sua orientação sexual, somente os entrevistados 4 e 5 responderam afirmativamente. Vejamos o que disseram: “sim, as pessoas estão acostumadas a ‘zoar’ pessoas

LGBTQIA+ aqui”; “eu sofro mais em Belford Roxo; em São João de Meriti as pessoas me apoiam mais. Lá tem muitos gays, lésbicas e coisas pra população LGBTQIA+”. Cabe ressaltar que no município de Belford Roxo não existe entretenimento específico para a população LGBTQIA+ como bares, praças de encontro ou outros lugares específicos de sociabilidade mais acolhedores.

Para os entrevistados 2 e 8 o território não influencia como a escola e os perpetradores da violência homofóbica enxergam a orientação sexual das pessoas, pois segundo eles os alunos constroem suas percepções sobre a sexualidade a partir da educação dada pelos pais. Eis algumas falas a esse respeito: “não, pois os pais não se preocupam com a educação dos filhos”, “a maioria dos alunos vem com esses comportamentos de casa e por ser heterossexual eles acabam achando que tem a liberdade”.

O objetivo de refletir com esses alunos se o local de moradia pode influenciar na vivência de sua sexualidade foi entender se eles percebem que em territórios de periferia, por ausência de políticas públicas, falta de acesso à informação emancipatória e escassez de discussões democráticas sobre a diversidade sexual, a homofobia se manifesta de forma mais severa. Isto porque em tais territórios a rede de sociabilidade é mais densa e não há acolhimento e entendimento sobre sexualidades dissidentes, o que impacta na experimentação da sexualidade dos adolescentes homossexuais. Tudo isso, tomando como certa a reflexão de Heilborn (1999), nas periferias as redes de sociabilidade mais densas criam “um ambiente de maior controle social e potencialmente de maior resistência à mudança” (p.3), contrapondo-se aos centros urbanos, onde há mais acesso ao conjunto das políticas públicas e os debates sobre gêneros e sexualidades estão mais próximos da adolescência e juventude.

Relativamente à rede de acolhimento e sociabilidade, nenhum dos entrevistados referiu-se à escola ou à família como lugar de acolhimento e respeito que lhes permitissem vivenciar sua sexualidade plenamente. O entrevistado 5, referindo-se à família, afirmou que seus “pais não apoiam por achar que é pecado; eu já fui homofóbico na infância por meus pais me ensinarem a ser ‘homem’, eu não falo nada por ter medo deles serem presos”.

Para Braga (2017) a rede de proteção

ao considerar as fragilidades e as dificuldades das famílias diante do processo de revelação da sexualidade, os serviços e profissionais da educação, saúde e assistência social, por exemplo, podem auxiliar no fortalecimento de vínculos e encaminhamento de casos de violência; trabalhando para o fortalecimento da rede de apoio social, no

sentido de desconstrução das posturas heteronormativas e homofóbicas em busca da efetivação dos direitos desses adolescentes e jovens (p. 106).

Campos e Guerra (2016), em estudo empírico realizado com 20 homossexuais, 10 masculinos e 10 femininas, que teve como objetivo investigar o recebimento de apoio social familiar, afirmam que os homossexuais que demonstram maiores níveis de apoio social no ambiente familiar manifestam maiores níveis de resiliência e bem-estar, o que colabora para maior interação social em outros ambientes como a escola e o trabalho. Para as autoras, por outro lado, “a falta de apoio social familiar acaba por afastar os homossexuais de suas famílias, uma vez que a convivência vira sinônimo de brigas e discussões. Se afastar da família, nesse caso, é uma forma de proteção do bem-estar dos homossexuais” (p. 47).

O entrevistado 5, quando discutíamos sobre a existência de alguma figura importante do seu ambiente familiar afirmou: “eu tenho muito medo de perder o meu irmão, porque ele tem preconceito. Mas é influência das pessoas, ele só tem 12 anos”. Esse entrevistado foi o único a relatar a importância de um membro da família para o seu bem-estar. Isso nos conduz a indagar sobre as implicações para a maioria dos entrevistados da falta de suporte familiar, aqui considerando o potencial da família como espaço de afeto e proteção para esses adolescentes que dela necessitam para a construção da sua maturidade, de relações sociais e de projetos de vida.

A falta de apoio em ambientes que deveriam ser de acolhimento e proteção, mas que geram maior distanciamento e violência, afastam esses adolescentes da criação de vínculos seguros, o que conseqüentemente gera impactos na sua saúde e insegurança quando da interação social com outras pessoas. De acordo com Campos e Guerra (2016), para os adolescentes gays que se beneficiam do apoio social familiar, este assume o papel fundamental de criar uma base contra o preconceito da sociedade. Já para aqueles sujeitos que apresentam menor nível de apoio familiar estão mais propensos a cometerem tentativas de suicídio, vivenciar altos níveis de depressão, fazerem uso de substâncias psicoativas e terem relações sexuais desprotegidas para infecções sexualmente transmissíveis.

Ao tratar dessa mesma questão, Junqueira (2009) observa que:

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (p. 14).

A religião foi outra questão que discutimos com os entrevistados. Para o entrevistado 5, em mais uma contribuição sobre sua vivência enquanto aluno homossexual, a religião possui grande influência na forma como a escola e a família compreendem a orientação sexual das pessoas, e em específico a sua. Sobre isso, ele afirmou: “meus pais já foram evangélicos, eles não me aceitam ‘mas me amam’”. E continuou sua reflexão dizendo que

“A religião influencia por conta da bíblia, a escrita da bíblia. Mas eu vejo que é a humanidade que importa. E as pessoas acham que ser gay iria destruir a humanidade por conta da religião, eu vejo que a igreja católica acolhe mais. As pessoas deveriam respeitar as religiões também, independentemente de qualquer coisa” (Entrevistado 5).

Para Campos e Guerra (2016) “os familiares membros de religiões não afirmativas da identidade homossexual, como católica, protestantes ou evangélicas, tendem a apresentar maiores níveis de homofobia internalizada e, portanto, oferecer menor nível de apoio social aos homossexuais” (p. 53). Para os homossexuais a religião possui grande influência na formação de discursos de rejeição a homossexualidade já que, conforme Foucault (1988), sempre existiu um discurso controlador da sexualidade com base em dogmas religiosos que tinham como objetivo controlar e estabelecer como os indivíduos devem vivenciar a sexualidade.

Na escola onde o estudo foi realizado os adolescentes entrevistados vivem em grupos separados e até os que são da mesma turma não convivem juntos na sala de aula. Isso nos faz pensar que os adolescentes em questão não formam um conjunto homogêneo com o qual se possa fomentar debates coletivos sobre diversidade sexual e homofobia. De acordo com Miskolci (2014) “ser ou parecer heterossexual ainda é uma condição necessária para não sofrer discriminação e preconceito” (p. 58). Talvez, por isso, os adolescentes entrevistados com traços mais masculinos não interajam tanto com os que possuem traços mais femininos.

Pensar as histórias e vivências quotidianas desses adolescentes no ambiente escolar é analisar que muitos destes não assumem suas identidades. Implica também em compreender como as diversas situações de violências que marcam suas trajetórias no ambiente escolar acabam por gerar problemas sérios para sua vida adulta. Pois, mesmo antes deles compreenderem sua própria orientação sexual, o ambiente escolar já os coloca para fora do armário, conforme destaca Junqueira (2013). Por isso, de acordo com Braga (2017), é

necessário dar voz ao modo como os adolescentes e jovens dão sentido e significam sua experiência de violência, considerando suas contribuições e reflexões, uma vez que estes podem fomentar o (re)pensar ações e propostas diante da magnitude da violência, na busca de equacionar as diferentes maneiras na qual a violência atinge e é percebida por esta população (p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho considera que a escassez e mesmo ausência de debates sobre a diversidade sexual no ambiente escolar - uma consequência da ausência de conhecimento e interesse dos profissionais da educação em inserir esse tema na estrutura curricular - é um grande fator para que os alunos sofram a homofobia na escola.

Ao discutirmos a sexualidade como um assunto necessário à adolescência e juventude, é importante refletir a influência das interseccionalidades – por meio das questões de gênero, raça, classe social e território - na maneira como os sujeitos dessa pesquisa vivenciam seus desejos afetivos e sexuais no espaço da escola: de forma satisfatória ou sob significativas restrições.

A partir do arcabouço teórico metodológico utilizado para a construção deste estudo, observamos como o discurso, conforme definido por Foucault (1988), e a “dominação masculina”, tal como entendida por Bourdieu (1996), agem na manutenção das violências direcionadas para adolescentes gays. Isso se dá através de manobras de saber-poder, como também da utilização da violência simbólica, assim coibindo o exercício das sexualidades não-normativas e causando danos biopsicossociais aos adolescentes homossexuais.

Cabe ressaltar a ocorrência de diversas violências às quais esses adolescentes estão submetidos quando sua singularidade e sua espontaneidade não são compreendidas e aceitas dentro da escola, o que pode causar efeitos negativos para o seu desenvolvimento biopsicossocial e produzir danos irreversíveis como o suicídio.

A homofobia não é apenas uma violência que incide sobre a sexualidade de indivíduos que são considerados subversivos por não partilharem da orientação sexual hegemônica. Além disso, ela é uma violação de direitos humanos posto que faz com que esses sujeitos tenham o seu acesso a direitos básicos - civis, sociais e políticos - cerceados.

A violência contra jovens homossexuais certamente ocorre em diferentes espaços sociais. Contudo, quando ocorre na escola – um espaço no qual os indivíduos estão em contínua formação e desenvolvimento – ela apresenta particularidades que a torna mais severa. O que é ainda mais grave quando se verifica a ausência de ações institucionais emancipatórias que possam atenuar ou eliminar os seus efeitos mais perversos.

A criação de ações contra a homofobia na escola não pode depender somente do protagonismo dos atores homossexuais que trabalham nesse espaço e de sujeitos que se identificam com a causa. Ela deve ser uma bandeira levantada por todos, independentemente de crenças religiosas, opções políticas e orientação sexual. Devemos fortalecer uma agenda no âmbito da política pública de educação que faça com que estes sujeitos não precisem construir a si próprio a partir do zero em decorrência de um ambiente escolar hostil e de pedagogias do insulto e do armário, tais como definidas por Junqueira (2013).

O compromisso com a educação sexual dos jovens brasileiros, particularmente os residentes da periferia, não deve depender somente da disposição da agenda governamental durante o mandato dos governantes específicos. Deve, sim, constituir uma política de Estado, de modo que esta possa se manter independente de ideologias conservadoras que, como vem acontecendo com frequência, colocam obstáculos para que o debate sobre diversidade sexual se concretize.

Ao mesmo tempo, o que é algo bastante salutar, cabe ressaltar que em “grandes e pequenas comunidades, os cidadãos e as cidadãs estão agora discutindo a legislação sobre direitos gays e votando em candidatos gays e decidindo sobre a questão de apoiar ou não uma igual proteção legal (BRITZMAN, p. 85, 1996). Ou seja, parte da sociedade civil também está se organizando em prol dos direitos da população LGBTQIA+. Para que essa organização ganhe ainda mais força, é necessário que os profissionais inseridos na comunidade escolar tomem a temática da diversidade sexual como algo importante e em relação a qual vale a pena investir. Isso, conforme destacamos ao longo dessa dissertação, configuraria uma colaboração de monta para que os educandos adolescentes gays pudessem usufruir de modo mais consistente do seu direito à educação conforme preconiza o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente; para o seu pleno desenvolvimento como seres humanos; para o exercício da cidadania; para o asseguramento do usufruto dos diferentes direitos e para que fiquem a salvo de qualquer tratamento desumanizante.

Sabemos que professores são atores importantes na construção de pensamentos e reflexões dos alunos, pois muitos desses profissionais se tornam pessoas de referência para os seus alunos no processo de definição de condutas e na assimilação de conhecimentos, saberes e discursos. Por isso, quando eles se negam ou silenciam em relação à discussão sobre diversidade sexual, terminam por influenciar negativamente no reconhecimento das identidades de alunos gays na comunidade escolar como um todo e especificamente na sala de

aula, que é o espaço onde esses sujeitos convivem mais tempo com o conjunto dos professores e dos alunos.

O ambiente escolar precisa criar mecanismos de combate a homofobia de modo que as identidades dos adolescentes gays possam ser respeitadas e os mesmos consigam ser protagonistas do seu processo educacional. Tal combate é igualmente importante para os estudantes heterossexuais, pois

Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente”. (PERRENOUD, 2000, p. 149).

Por último, enfatizamos o quanto um ambiente escolar plural, democrático e acolhedor da diversidade sexual pode contribuir para que alunos homossexuais sejam protagonistas da construção da sua própria história no período educacional, pois para adolescentes gays que iniciam sua trajetória escolar marcados pelas amarras da homofobia, suas expectativas de projetos futuros são estabelecidas por insegurança e medo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, P. P. WILLIAMS, L. C. A. **Homofobia na Escola: Relatos de Universitários sobre as Piores Experiências**. Temas em Psicologia – 2015, Vol. 23, nº 3, 663-676, SP – São Carlos.

ALMEIDA, N. L. T. **O Serviço Social na Educação: Novas perspectivas sócio-ocupacionais**. In: Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Belo Horizonte. maio, p. 1 – 16, 2007. Disponível em:

https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf Acesso em: 26 de junho de 2022.

_____. **O Serviço Social na Educação**. In: Revista Inscrita Conselho Federal de Serviço Social, N 6, p. 23, 2000. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf) Acesso em: 26 de junho de 2022.

AMARO, S. T. A. **Serviço Social na educação: Bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: ed. UFSC, p. 92, 2011.

BARROCO, M. L. S. **Não Passarão! Ofensiva Neoconservadora e Serviço Social**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, nº 124, p. 623 – 636, out/dezembro, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/Bfwfs35RRvrQbKwTX9DhnNc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26 de junho de 2022.

BALTHAZAR, G. da S. **Crianças viadas e o deslugar do gênero na escola: notas para um feminismo cor de ar**. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e69557, 2020

BOURDIEU, P. **Novas Reflexões sobre a dominação masculina**. Gênero e Saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BORGES, Z. N.; PASSAMANI, G. R. *et al.* **Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria** (Rio Grande do Sul / Brasil). In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 21-38, jan./abr. Editora UFPR. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5GkYjLtFdH3r85zffykqNkN/?lang=pt>. Acesso em: 17 de maio de 2022.

BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

BERTOLINI, J. **O Conceito de Biopoder em Foucault: Apontamentos Bibliográficos**. In: Saberes, Natal RN, v. 18, n. 3, dezembro, 2018, 86-100. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/15937/11203> Acesso em: 14 de setembro de 2022.

BORTOLINI, A. **Diversidade Sexual na Escola**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008. Disponível em: http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/BORTOLINI_-_Diversidade_Sexual_e_de_Gênero_na_Escola_-_Rev._Espaço_Acadêmico.pdf Acesso em: 17 de maio de 2022.

BRAGA, I. F. **Quem é homossexual carrega consigo o fardo do preconceito: Violência contra adolescentes e jovens homossexuais e a rede de apoio social.** Ribeirão Preto, 2017, 179 p. Tese de doutorado apresentada ao programa de pós graduação em Enfermagem de Ribeirão Preto/USP.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF. 1988.

BRASIL, Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 2000.

BRITZMAN, D. **O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan/jun 1996.

CAMPOS, L. S.; GUERRA, V. M. **O ajustamento familiar: associações entre o apoio social familiar e o bem-estar de homossexuais.** *Psicologia Revista São Paulo*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 33-57 2016. Disponível em: <[Vista do O ajustamento familiar: associações entre o apoio social familiar e o bem-estar de homossexuais \(pucsp.br\)](http://www.pucsp.br/vista-do-o-ajustamento-familiar-associacoes-entre-o-apoio-social-familiar-e-o-bem-estar-de-homossexuais)> acesso em 31 de maio de 2023.

CAMPOS, D. M. *et al.* **Adoção Homoafetiva e os Desafios da Nova Conceção Familiar.** Instituto Brasileiro de Direito de Família – IBDFAM, 2018. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista_v22_n2/revista_v22_n2_179.pdf Acesso em: 14 de novembro de 2022.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Jovens Em Situação de Pobreza, Vulnerabilidades Sociais e Violências.** *Cadernos de Pesquisa*, N. 116, p. 143/176, Julho/ 2002. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/TvShMLYjsKJ8FDZfbBVrMKN/?lang=pt> > Acesso em: 13 de abril de 2023.

CERQUEIRA, M. **Assassinato de Homossexuais (Lgbt) no Brasil: Relatório Grupo Gay da Bahia,** 2014. Disponível em: < <https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=ODc1Mw%2C%2C> > Acesso em: 17 de abril de 2023.

CÉSAR, M. R. de A.; DUARTE, A. de M. **Governo e pânico moral: corpo, gênero.** In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KfwSdvDGNG4q7DQvmg4N9pG/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 de outubro de 2021.

COLLINS, P. H. BILGE, S. **Interseccionalidade.**; tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf Acesso em: 04 de abril de 2023.

COSTA, R; PRATA, M. **Educação, Serviço Social e População LGBTI – Os desafios da inclusão em ambientes educacionais.** In: Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Brasília, v. 16º n 1. p. 1 – 12, novembro, 2019. Disponível em:

<https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/125/121> Acesso em: 17 de maio de 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Tentativas de Aniquilamento de Subjetividades LGBTIs**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2019.

CRENSHAW, K. W. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. Estudos Feministas, ano 10, n° 1/2002, p. 171-188. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4123084/mod_resource/content/1/Crenshaw%202002%20revista%20estudos%20feministas.pdf Acesso em: Março de 2022.

CRUZ, A. R. **Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão**. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 73-85, jan./abr. Editora UFPR. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mJjmfYKzL3cwxBbyJR4XGRt/?format=pdf&lang=pt#:~:text=o%20uso%20do%20palavrão%20pode,%20mãe%2C%20e%20à%20homossexualidade>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

DIAS, M. B. **União homoafetiva: o preconceito e a justiça**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v02n03art02_dias.pdf Acesso em: 15 de novembro de 2022.

DINIS, N. F. **Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência**. Educar em Revista, v. 27, n. 39, p. 39-50, jan/abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vPn3QsCqr7HXykj5TbzL6tr/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Esse%20silenciamento%2C%20que%20se%20traduz,e%20de%20gênero%20nas%20escolas>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

FOUCAULT, M. **Da amizade como modo de vida**. R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no jornal Gai Pied, n° 25, abril de 1981, pp. 38-39. Tradução de Wanderson flor do nascimento. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/amizade.pdf> Acesso em 14 de agosto de 2022.

_____. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. 11 ed., Vol. 1, Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓIS, J. B. H.; SOLIVA, T. B. **A Violência Contra Gays em Ambiente Escolar**. *Revista Espaço Acadêmico - Dossiê: Homofobia, Sexualidade e Direito*, N° 123 – Mensal, p. 38 – 45, agosto, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13899/7592> Acesso em: 12 fevereiro de 2021.

GÓIS, J. B. H.; TEIXEIRA, K. **A intersetorialidade na implementação dos Centros de Referência da Cidadania LGBT no Rio de Janeiro**. *Textos e Contextos* (Porto Alegre), v. 17, n. 2, p. 363 - 378, ago./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/29399/17737> Acesso em: 17 setembro de 2022.

GÓIS, J. B. H. **Desencontros: as relações entre os estudos sobre a homossexualidade e os estudos de gênero no Brasil**. Revista: gênero. Niterói, v. 4, n. 1, p. 7-16, 2. sem. 2003

GRABOIS, P. F. **Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas**. Cadernos de Ética e Filosofia Política 19, 2/2011, pp.07-27. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55736/59152> Acesso em: 09 setembro de 2022.

HEILBORN, M. L. **Construção de si, gênero e sexualidade**. In: HEILBORN, Maria Luiza. (org.). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*, IMS/UERJ. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999, p. 40-59. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/97_1512_contrucaodesi.pdf Acesso em: 07 de março de 2023.

JORGE, A. L.; BRANDÃO, A. A. P. **Juventude e sexualidade: uma análise sobre os jovens moradores de regiões periféricas da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro**. In: *Juventude e Periferia No Século XXI*. Ed. Syal Letras e Livros, 1º edição, Niterói, 2022. Disponível em: <http://politicassocial.uff.br/2023/02/15/livro-juventude-e-periferia-no-seculo-xxi/> Acesso em: 07 de março de 2023.

JUNQUEIRA, R. D. **Escola e enfrentamento à homofobia: Pelo reconhecimento da diversidade sexual como fator de melhoria da educação de todos**, 2008. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf Acesso em: 10 de setembro de 2022.

_____. **Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas**, s/d. Disponível em: https://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01art07_junqueira.pdf Acesso em: 10 de setembro de 2022.

_____. **Aqui não temos gays nem lésbicas: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas**. In: *Revista Bagoas*. n. 04 | 2009 | p. 171-189. Disponível em: https://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04art09_junqueira.pdf Acesso em: 10 de setembro de 2022.

_____. **Pedagogia do armário: a normatividade em ação**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 20 de abril.

LONGARAY, D. A., *et al.* **Eu não suporto isso: mulher com mulher e homem com homem: analisando as narrativas de adolescentes sobre homofobia**. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.252-280, Jan/Jun 2011. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1378/Eu%20n%C3%A3o%20suporto%20isso%20Mulher%20com%20Mulher%20e%20Homem%20com%20Homem.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 13 de março de 2022.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. V 16, ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

_____. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero**. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, Tatiana, DINIZ, Debora. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009. Disponível em: http://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2011/07/homofobia_e_educacao.pdf
Acesso em: 15 de outubro de 2022.

MARTINS, J. G. *et al.* **Enfrentamentos ao bullying homofóbico na escola: convite para uma reflexão**. In: Temporalidades – *Revista de História*. Ed. 32, v. 12, n. 1 (Jan./Abr. 2020) Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/16376>
Acesso em: 15 de março de 2022.

MENEZES, M. S. *et al.* **Homofobia na escola: Desafios e enfrentamentos**. In: ConQueer Conferência Internacional de Estudos Queer. Artigo científico, p. 1 – 12, abril, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conqueer/2018/TRABALHO_EV106_MD1_SA2_ID186_04032018134006.pdf Acesso em: 20 fevereiro de 2021.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social Teoria Método e Criatividade**: 21 Ed. Vozes – Petrópolis, 2002.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, Diferença Cultural e Diálogo**. Educação & Sociedade, n° 79, agosto/2002.

_____. **Currículo, Diálogo E Práticas Pedagógicas**. Revista Educação E Cultura Contemporânea | v. 17, n. 50, p. 30-39, 2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. In: Indagações sobre o currículo. Ministério da Educação, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>

MOTT, L. R. B. **O/A jovem homossexual na escola**. Noções básicas de Direitos Humanos para Professores/as da Educação Básica. No prelo. 2009.

_____, **A Construção da Cidadania Homossexual No Brasil**. Democracia Viva N° 25, Jan / Fev 2005. Disponível em: < https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-da-populacao-lgbt/artigos_teses_dissertacoes/a_construcao_da_cidadania_homossexual_-_luiz_mott.pdf>
Acesso em: 17 de abril de 2023.

MISKOLCI, R. **Um saber insurgente ao Sul do Equador**. Periódicos, Salvador, v. 1, n. 1. p. 43-67, 2014b. disponível em: [Vista do Negociando visibilidades: segredo e desejo em relações homoeróticas masculinas criadas por mídias digitais \(ufrn.br\)](#) acesso em 31 de maio de 2023.

MOTT, L.; CERQUEIRA, M. **Matei porque odeio gay**. Ed. Grupo Gay da Bahia, 2003.

NEGRÃO, F. C.; RAMOS, E. S. **Mapeamento da produção científica sobre homofobia na escola.** In *Revista Amazonida*, ANO 01, Nº 02, p. 114-129, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3694/3290> Acesso em: 14 de março de 2022.

NUNES, N. A. e ASSMANN, S. J. **A escola e as práticas de poder disciplinar.** Perspectiva, Florianópolis, v.18, n.33 p.135-153, jan./jun. 2000

OLIVEIRA, L. F. B. **Paradigmas de Gênero, Performatividades e Subversão:** uma discussão no contexto escolar. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, p.167, 2017.

OLIVEIRA, L. F. B. de.; RANGEL, M. **O processo de assumir-se e a escola:** entre dilemas e possibilidades. 2014. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

PEREIRA, G. R.; BAHIA, A. G. M. F. **Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia.** *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 51-71, jan./abr. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/CQBDVRPkvjNj4rhR4rxR6hz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 de outubro de 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHO, O. de A. **Uma experiência de etnografia crítica:** raça, gênero. *Sociedade e Cultura*, V. 6, N. 1, JAN./JUN. 2003, P. 71-84 Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/706/724> Acesso em: 07 de março de 2023.

_____, O. de A. **A “Fiel”, a “Amante” e o “Jovem Macho Sedutor”:** sujeitos de gênero na periferia racializada. *Saúde Soc.* São Paulo, v.16, n.2, p.133-145, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/MPTqWrVTDTDWbtSbnZCKM5d/?lang=pt> Acesso em: 07 de março de 2023.

PIOVESAN, F. Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectivas global e regional. In: LEITE, G.; SARLET, I. **Direitos Fundamentais e Estados Constitucional: estudos em homenagem a J. J. Gomes Canotilho.** São Paulo: RT/Coimbra: Coimbra Ed., 2009, p. 294-322.

QUERINO, R. **73% dos jovens LGBTs da América Latina sofrem bullying nas escolas.** *Observatório Bol.* 2017. Disponível em: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/2017/10/73-dos-jovens-lgbts-da-america-latina-sofrem-bullying-nas-escolas-revela-pesquisa> . Acesso em: 24 fev. 2021.

RODRIGUES, J. R. B.; SILVA, J. M. M. da. **Democracia e diferença em tramas político-curriculares contemporâneas:** o Escola Sem Homofobia em análise. In: *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e 75686, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/SZdJNTfdvnsMrLh9ymbZw9P/abstract/?format=html&lang=en> Acesso em: 20 de outubro de 2021.

RODRIGUES, R. C. C.; GÓIS, J. B. H. **Homossexualidades e Construção de Mecanismos de Proteção Social**. Revista Pensamiento Actual - Vol. 14 - No. 23, 2014 - Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente.

RONDINI, C. A. *et al.* **Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio**. In: *Psicologia USP*, p. 114-129. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/130685> Acesso em: 20 de outubro de 2021.

SILVA JUNIOR, P. M.; BORGES, L. da C. **Adolescentes Negros Moradores das Periferias Urbanas do Rio de Janeiro: entre Escola, Gênero, Masculinidades, Raça, Violência e Vivências**. Revista Latino Americana de Geografia e Gênero, v. 9, n. 1, p. 321, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg>. Acesso em: 20 de março.

SOUSA, A. L. A., et al. **O papel da escola no enfrentamento da homofobia**. In: *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 408-419, set. de 2017. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/408#:~:text=L%C3%BAcia%20Maria%20Tem%C3%B3teo-Resumo,dados%20Google%20Acad%C3%AAmico%20e%20Scielo>. Acesso: 20 de outubro de 2021.

SOUSA, K. J. A. **As diversas manifestações homofóbicas e suas consequências no cotidiano das minorias LGBT**. In: *Revista Clóvis Moura de Humanidades*, Teresina, v. 2, n. 1, p. 27-44, 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/As-diversas-manifesta%C3%A7%C3%B5es-homof%C3%B3bicas-e-suas-no-das-Sousa/d263e40f3e3ce37bef823be37640e5559129c197> Acesso em: 16 de setembro de 2022.

SOUZA, J. **A Ralé Brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SOUZA, E. J.; SILVA, J. P.; SANTOS, C. Homofobia no espaço escolar: um olhar docente. In: BRUNS, M. A. T.; SANTOS, C.; LEITE, A.R.V.S. **Violência, gênero e mídia nos horizontes da saúde e educação**. Curitiba: CRV, 2015, p. 65-79.

SOUZA, H. R. da C. **Como é ser um homem negro no Brasil?** Justificando direito: mentes inquietas pensam direito, São Paulo, 3 jul. 2017b. Disponível em: <http://justificando.com/2017/07/03/comoeserumhomemnegronobrasil/> . Acesso em 10 de junho de 2023.

VENTURI, G., V. BOKANY. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo, SP: V. (2011) Fundação Perseu Abramo.

ANEXOS

Anexo I. Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Código: _____

Idade: _____ **Série:** _____

Cor/Raça

Branca Preta Parda Indígena Amarela

Estado civil

Casado/a Solteiro/a Outro: _____

Trabalha

Sim Não

Residência

Própria Alugada

Costuma frequentar os locais no seu bairro

Sim Não

Educação

Maior parte em escola pública Maior parte escola privada

PERFIL FAMILIAR

Composição Familiar

Pai Mãe Avô Avó Irmão Irmã Padrasto Madrasta Tio

Tia Outro _____

Renda Familiar

Menos de um salário mínimo 1 salário mínimo de 2 à 3 salários mínimos

acima de 3 salários mínimos

Escolaridade do pai/responsável?

Ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo Ensino médio incompleto Ensino médio completo Graduação incompleta Graduação completa

Pós-graduação Não sabe

Escolaridade da mãe/responsável?

- Ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo Ensino médio incompleto Ensino médio completo Graduação incompleta Graduação completa Pós-graduação Não sabe

Característica do bairro que residiu o maior período da infância e /ou adolescência

- Urbano central Urbano periférico Área rural outro: _____

Tipo de lazer mais praticado

- Com vinculação religiosa Visita a casa de parentes Visita a casa de amigos Cinema Show Barzinho Shopping Clube Outro: _____

- 1) Qual sua experiência enquanto adolescente gay na escola?
- 2) Qual sua experiência com os colegas da escola enquanto aluno gay?
- 3) Você já precisou recorrer aos profissionais?
- 4) A sua solicitação foi atendida?
- 5) Como esse profissional te atendeu?
- 6) As discussões sobre orientação sexual acontecem na escola?
- 7) Você acha necessário?
- 8) Você já foi vítima de homofobia?
- 9) Você reagiu?
- 10) Como você reagiu?

violência física silêncio evadiu da escola procurou a direção

violência verbal outro _____
- 11) Você observa se a sua cor influencia na sua experiência na escola como gay?

12) Você observa se o seu local de moradia influencia na forma como a escola entende a sua orientação sexual?

Anexo II. Carta de Anuência**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos que esta Instituição – CIEP 316 General Ladário Pereira Telles tem interesse em participar do projeto: **Violência Contra Adolescentes Gays em uma escola de Belford Roxo – Rj** proposto pelo pesquisador Douglas Campos de Souza, autorizando a sua execução.

Declaramos ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012 e a Resolução CNS 510/2016. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes do projeto de pesquisa nela recrutados dispondo da infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Esta autorização está condicionada à aprovação final da proposta pelo (s) Comitê (s) de Ética em Pesquisa responsável (is) por sua avaliação.

Data ____/____/_____.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Anexo III. Termo de Consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
PESQUISA: **Violência Contra Adolescentes Gays em uma escola de Belford Roxo – Rj**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador Responsável: Douglas Campos de Souza

Telefone: (21) 981985993

E-mail: douglas_campos@id.uff.br.

Endereço completo Rua boaçu, lote 18 – quadra 32, casa 1, 26160180, Belford Roxo, Rio de Janeiro – RJ.

Pesquisador Orientador: João Bôsko Hora Góis

Instituição Proponente: Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, situado na Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis - Bloco E - 3º andar - Campus Universitário do Gragoatá - São Domingos - Niterói - CEP 24210-201. Telefone: (21) 2629-2752 - Email: pps.ess@id.uff.br

Natureza da pesquisa: Pesquisa acadêmica intitulada: **Violência Contra Adolescentes Gays em uma escola de Belford Roxo – Rj**

O objetivo deste estudo consiste em analisar as afetividades subversivas existentes no ambiente escolar evidenciando manifestações de violência de gênero e ações de resistência para a vivência da afetividade, além de traçar o perfil dos discentes participantes da pesquisa; analisar o entendimento dos alunos acerca das afetividades subversivas; identificar as demandas apresentadas pelos alunos no que diz respeito às violências e possibilidades afetivas sentidas no contexto escolar.

Como instrumento para a coleta de dados será realizada entrevista em profundidade. Além da aplicação de um questionário com perguntas semiestruturadas. A aplicação do questionário e as entrevistas serão realizadas pelo pesquisador responsável, em local determinado pela direção da instituição, sem que haja a identificação do local em que ocorrerão as entrevistas. Após a sua realização, as entrevistas serão transcritas e os dados coletados serão categorizados e analisados, garantindo-se sigilo absoluto do nome dos alunos, bem como a identificação do local da coleta de dados.

Participantes da pesquisa: Estudantes de uma escola estadual situada na baixada fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

Direitos dos participantes: Aceitar ou não o convite para participação, desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo, garantia que seus dados serão mantidos em total e irrestrito sigilo, não havendo necessidade de identificação na resposta do questionário, confidencialidade total das suas informações pessoais, decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública.

Envolvimento na pesquisa: Ao participar da pesquisa, o estudante precisará apenas aceitar realizar a entrevista e preencher um questionário, após assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido por um responsável legal.

O estudante participante tem total liberdade de se recusar a participar da pesquisa. Caso decida participar, precisará ter a assinatura do termo e receberá uma via assinada pelo pesquisador, a qual poderá guardar. Mesmo decidindo participar, o estudante poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações e sem nenhum problema ou prejuízo pela sua decisão.

Riscos/Desconfortos: De acordo com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Nesse estudo os eventuais riscos que você poderá vir a ter em decorrência da sua participação são mínimos, tais como: possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas; quebra de anonimato.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, ou seja, os entrevistados(as) não serão identificados. Os dados coletados poderão ser divulgados em

eventos acadêmicos, publicações em periódicos e capítulos de livros, apenas sem a identificação dos participantes, sendo assegurado o sigilo total sobre sua participação.

Medidas de Precaução/Proteção: Para evitar qualquer risco aos participantes serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos envolvidos; os participantes não precisarão se identificar durante o preenchimento do questionário, será utilizada a adoção de um pseudônimo; as informações coletadas ficarão arquivadas no acervo pessoal do pesquisador responsável em local salvo do acesso por terceiros, durante a realização da pesquisa e ao término, elas serão descartadas de forma segura e responsável; será garantido: o acesso dos participantes aos resultados individuais; a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; que pesquisador responsável está habilitado ao método de coleta dos dados utilizado, e a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, assegurando a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico. Caso seja observado no andamento deste estudo maior risco aos participantes, a pesquisa será encerrada e comunicada ao sistema CEP/CONEP.

Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Assistência/Acompanhamento: Durante todo o período de desenvolvimento deste estudo, qualquer participante terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, assim como solicitar sua retirada da pesquisa. Para isso, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Douglas Campos de Souza, mestrando em política social, no Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social, da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense e-mail: douglas_campos@id.uff.br ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense, situado na Rua Passos da Pátria, nº 156 – São Domingos – Niterói – Campus da Praia Vermelha da UFF – Instituto de Física (torre nova – 3º andar), Telefone: (21) 2629-5119 – Email: cephumanasuff@gmail.com

Benefícios: Ao participar desta pesquisa o discente não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com a produção científica sobre as afetividades subversivas no ensino médio. Além da ampliação do conhecimento e do debate acerca da temática para a garantia de direitos desses adolescentes.

Pagamento: O discente não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O pesquisador responsável declara que as exigências que lhes são impostas pelas Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016 serão cumpridas. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, se concordar, preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Rio de Janeiro, ____de_____de 2023.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Orientador(a)

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Orientando

Anexo IV. Termo de assentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
PESQUISA: **Violência Contra Adolescentes Gays em uma escola de Belford Roxo – Rj**

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador Responsável: Douglas Campos de Souza

Telefone: (21) 981985993

E-mail: douglas_campos@id.uff.br.

Endereço completo Rua boaçu, lote 18 – quadra 32, casa 1, 26160180, Belford Roxo, Rio de Janeiro – RJ.

Pesquisador Orientador: João Bôsko Hora Góis

Instituição Proponente: Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, situado na Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis - Bloco E - 3º andar - Campus Universitário do Gragoatá - São Domingos - Niterói - CEP 24210-201. Telefone: (21) 2629-2752 - Email: pps.ess@id.uff.br

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: Afetividades subversivas: Um estudo de caso realizado no município de Belford Roxo – RJ. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá, Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

O projeto consiste em realizar um estudo de caso etnográfico, de caráter qualitativo nesta instituição de ensino. Através de entrevista em profundidade e aplicação de questionário.

A participação dos sujeitos de pesquisa nesse estudo se dará para aqueles que se sintam confortáveis e queiram participar. Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste

estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto, você deverá assinar este registro e receberá uma via assinada pelo pesquisador, a qual você deverá guardar.

Para os interessados em participar não haverá nenhuma despesa e remuneração, visto que como anteriormente explicado sua participação se dará a partir da sua intenção em participar da pesquisa

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar situações de violência homofóbica, além de: traçar o perfil dos alunos (idade, raça, orientação sexual, renda e composição familiar); analisar o entendimento dos alunos acerca da violência homofóbica; identificar as demandas apresentadas pelos alunos no que diz respeito à violência homofóbica; mapear as situações de violência homofóbica causadas no interior da escola e identificar possíveis subversões para vivenciar a sexualidade.

Os dados obtidos para o estudo serão coletados através da aplicação de um questionário livre, junto aos discentes. O instrumento de coleta de dados será aplicado pelo pesquisador mestrando responsável, em local sigiloso determinado pela direção da instituição. Este material será posteriormente analisado, garantindo-se sigilo absoluto do nome dos participantes, bem como resguardo com a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá apenas finalidade acadêmica.

Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum. Os dados coletados serão utilizados na dissertação de mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense.

Segundo procedimento já adotado em outras pesquisas por nós desenvolvidas, as informações prestadas pelos sujeitos que vieram participar do estudo na qualidade de entrevistados serão tratadas de forma sigilosa e despersonalizada. O sigilo das informações é entendido como a garantia de que apenas o pesquisador tem acesso aos dados identificados.

A divulgação dos resultados será feita de modo agregado, de forma a que não seja possível vincular uma dada informação a um(a) entrevistado(a) específico(a). A divulgação dos resultados permite vincular apenas “padrões de resposta” e “grupos de respondentes”, protegendo-se assim a identidade dos indivíduos que colaboraram para o estudo.

Todos os participantes serão informados sobre as questões acima mencionadas. Além de obrigação ética, a explicitação destes procedimentos contribui para ampliar a adesão ao estudo e melhorar a confiabilidade das respostas. Serão elaboradas cartas de apresentação e

termos de consentimento livre e esclarecido para cada um dos sujeitos do estudo. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____, manifesto, de forma livre e esclarecida, meu assentimento em participar da pesquisa intitulada: **Violência Contra Adolescentes Gays em uma escola de Belford Roxo – Rj** Declaro que recebi uma versão original deste termo de assentimento, e autorizo a realização da pesquisa, a gravação da entrevista em áudio e a divulgação dos dados obtidos neste estudo para eventos acadêmicos, capítulos de livros e artigos científicos.

Rio de Janeiro, ____de_____de 2023.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Orientador(a)

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Orientando

Anexo V. Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo**CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA
DE CAMPO**

Prezado (a), _____ . Por meio desta apresentamos o acadêmico (o) Douglas Campos de Souza, do 2º semestre do Curso de Pós-Graduação em Política Social, devidamente matriculado nesta instituição de ensino, que tem como objetivo realizar a pesquisa intitulada **Violência Contra Adolescentes Gays em uma Escola De Belford Roxo – Rj**

A presente pesquisa se propõe a estudar situações de homofobia na escola, direcionada para adolescentes do sexo masculino que se compreendem/aceitem como gays e que estejam devidamente matriculados nesta instituição. Dessa forma, esse estudo objetiva elaborar dados que possam trazer mais visibilidade para a violência homofóbica, como também auxiliar na produção de conhecimento para os adolescentes e a comunidade acadêmica e quiçá para a elaboração de novas políticas sociais, que sejam capazes de amenizar essas expressões da questão social, que infelizmente nos dias atuais ainda é responsável pela evasão e repetências dos alunos, devido sua condição de orientação sexual e o ambiente escolar hostil.

Os objetivos específicos desta pesquisa consistem:

- Traçar o perfil dos alunos (idade, raça, orientação sexual, renda e composição familiar) a partir da autodeclaração deles;
- Analisar o entendimento dos alunos acerca da violência homofóbica;
- Identificar as demandas apresentadas pelos alunos no que diz respeito à violência homofóbica;
- Mapear as situações de violência homofóbica causadas no interior da escola;
- Identificar possíveis subversões para vivenciar a sexualidade.

Os dados obtidos para o estudo serão coletados através da aplicação de um questionário livre junto aos adolescentes que se sintam confortáveis em participar da pesquisa. O instrumento de avaliação será aplicado pelo pesquisador mestrando responsável, em local determinado pela direção da escola, caso a mesma autorize a aplicação da pesquisa. Este material será posteriormente analisado, garantindo-se sigilo absoluto do nome dos alunos, bem

como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum. Os dados coletados serão utilizados na dissertação de mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense.

Belford Roxo, _____, _____.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do responsável da instituição

APÊNDICE

Apêndice I. Artigos sobre homofobia na escola

REVISTA	IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO DO ARTIGO	ANO
Psicologia Usp	Carina Alexandra Rondini Fernando Silva Teixeira Filho Lívia Gonsalves Toledo.	Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio.	2017
Educar em Revista	Gregory da Silva Balthazar.	Crianças viadas e o deslugar do gênero na escola: notas para um feminismo cor de ar	2020
Educar em Revista	José Rafael Barbosa Rodrigues, Josenilda Maria Maués da Silva.	Democracia e diferença em tramas político-curriculares contemporâneas: o Escola Sem Homofobia em análise	2020
Educar em Revista	Graziela Raupp Pereira e Alexandre Gustavo Melo Franco Bahia.	Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático	2011
temporalidades	José Geovânio Buenos Aires Martins, Adauto Neto Fonseca Duque, Juscelino Francisco do Nascimento, Maria Greuvânia Buenos Aires Martins, Janaína Alvarenga Aragão, Evandro Alberto de Sousa.	Enfrentamentos ao bullying homofóbico na escola: convite para uma reflexão	2020
Revista de Estudos Aplicados em Educação	Lilian Correia Pessôa, Rodnei Pereira, Rodrigo Toledo.	Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores	2017
Currículo sem Fronteiras	Deise Azevedo Longaray,ço soci Paula Regina Costa Ribeiro Fabiane Ferreira da Silva.	“EU NÃO SUPORTO ISSO: MULHER COM MULHER E HOMEM COM HOMEM”: analisando as narrativas de adolescentes sobre homofobia	2011
Educar em Revista	Maria Rita de Assis César, André de Macedo Duarte.	Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios	2017
Educar em revista	Nilson Fernandes Dinis.	Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência	2011
Educar em revista	Amadeu Roselli-Cruz.	Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão.	2011

		Seu uso na educação sexual escolar	
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Graziela Raupp Pereira, Cristina Monteggia Varela, Guilherme Pereira Silveira.	O fenômeno do bullying homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana	Não possui data
Revista de Pesquisa Interdisciplinar	Angelita Lúcia de Albuquerque Sousa, Faculdade Santa Maria, Cintia Valéria Assis de Queiroga, Faculdade Santa Maria, Lúcia Maria Temóteo, Faculdade Santa Maria.	O papel da escola no enfrentamento da homofobia.	2017
Educar em Revista	Zulmira Newlands Borges, Guilherme Rodrigues Passamani, Mariane Inês Ohlweiler, Muriel Bulsing.	Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul / Brasil)	2011
Educar em Revista	Araci Asinelli-Luz Josafá Moreira da Cunha.	Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008	2011
Educação e Pesquisa	Fernando Silva Teixeira-Filho Carina Alexandra Rondini Juliana Cristina Bessa.	Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista	2011

Fonte: Elaboração própria (2022).