

## CAPÍTULO V

# A ESCOLA COMO ESPAÇO OPRESSOR: EXCLUSÕES E VIOLÊNCIAS VIVENCIADAS POR ESTUDANTES LGBT NO AMBIENTE ESCOLAR

Caio Benevides Pedra <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Mestre em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais e em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro com pesquisas relacionadas ao acesso à cidadania pela população LGBT+ no Brasil. Autor dos livros “Cidadania Trans: o acesso à cidadania por travestis e transexuais no Brasil” e “Direitos LGBT+: a LGBTfobia estrutural e a diversidade sexual e de gênero no direito brasileiro”, lançados em 2020. Membro do projeto de extensão Diverso UFMG e da Comissão de Diversidade Sexual da OAB/MG.

## RESUMO

A escola tem um papel fundamental no acesso à cidadania pelos sujeitos por contribuir e atuar diretamente na formação desses cidadãos. O espaço escolar, no entanto, não está ainda preparado para acolher e valorizar as diversidades e, por repetir e impor padrões sociais excludentes e discriminatórios, costuma sediar violências de toda natureza contra aqueles que não se enquadram de alguma maneira. Este trabalho pretende reunir alguns dados e discussões sobre as exclusões vivenciadas pela população LGBT no ambiente escolar, por meio de pesquisa bibliográfica e do levantamento de dados produzidos por pesquisas realizadas principalmente pela sociedade civil.

**Palavras-chave:** LGBT; exclusão; cidadania; educação; violência.

## 1. INTRODUÇÃO

A principal importância da educação em um estado democrático de direito é nos ensinar a ser cidadãos. Como toda propriedade humana, a cidadania é resultado de uma prática, de um processo que se inicia exatamente com a educação, seja ela formal (escola) ou informal (convivência em diversos ambientes). O processo de aprender a ser cidadão constitui-se muito mais de aproximação e reflexão que da simples repetição de leis (CORTINA, 2005).

Supor, no entanto, que a existência de um sistema de ensino é suficiente para que o acesso à educação seja franqueado a todos os grupos é um equívoco muito comum. Do ponto de vista formal, todo e qualquer jovem brasileiro pode, hoje, frequentar uma escola, da alfabetização até a conclusão do ensino médio. No entanto, quando nos atentamos às realidades vivenciadas por determinados grupos, é possível

perceber que não basta que a escola esteja disponível, ela precisa estar pronta para receber todos os jovens. E, para isso, é importante que ela se configure como um espaço seguro, o que veremos que, infelizmente, ainda está longe de ser realidade para alguns grupos sociais.

Gomà (2004) discute a ideia da exclusão como um fenômeno multifacetado verificável na análise dos quadros e grupos a partir de eixos específicos. Nesse sentido, o autor propõe o âmbito de exclusão formativa, que se refere, de forma geral, à exclusão no acesso à educação e se intensifica quando conjugadas determinadas circunstâncias, como “não escolarização”, “fracasso escolar”, “analfabetismo ou capital formativo muito baixo” e “analfabetismo digital”. Esses pontos constituem um rol meramente exemplificativo, mas os dados e estudos aqui reunidos extrapolam esses eixos e fornecem um quadro mais amplo da exclusão da população LGBT<sup>1</sup> nas escolas.

O que vamos analisar<sup>2</sup>, então, é em que medida a escola está preparada para lidar com a diversidade e possibilitar, às pessoas LGBT, essa formação que alguns autores definem como fundamental para o exercício da cidadania. Para tanto, recorreremos a estudiosos da educação que se propuseram a analisar o tratamento das diversidades (sexual e de gênero) e reunimos pesquisas recentes sobre a trajetória da população LGBT nos ciclos da educação básica, que produziram dados importantes e, apesar da subnotificação, nos permitem compreender brevemente o papel da escola no fortalecimento das exclusões vivenciadas por estudantes LGBT.

## 2. A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE OPRESSÕES

Marshall (1967, p. 73) afirma que a “educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania”. A educação, para o autor, “é um pré-requisito necessário da liberdade civil”. Assim, quando o Estado garante que todas as crianças sejam educadas, o que ele está tentando estimular na verdade é o desenvolvimento do

<sup>1</sup> O reconhecimento de identidades não hegemônicas já se encontra extremamente avançado e essa sigla já é bem maior, além de nunca parar de crescer. Nesse trabalho, no entanto, optamos pela utilização da sigla “LGBT” por ser a formação atualmente reconhecida pelo Estado brasileiro em seus documentos oficiais.

<sup>2</sup> Uma versão preliminar deste texto consta da dissertação que apresentei à Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, da Fundação João Pinheiro, como conclusão do Mestrado em Administração Pública, em 2018, intitulada “Acesso a cidadania por travestis e transexuais no Brasil: um panorama da atuação do Estado no enfrentamento das exclusões”.

cidadão em formação. O objetivo da educação, reconhecida pelo autor como um direito social, é, nesse contexto, “moldar o adulto em perspectiva” para que ele possa se posicionar diante das exigências e da natureza da cidadania. Os direitos civis seriam destinados a serem utilizados por pessoas inteligentes, que saibam ler e tenham bom senso. Então, não se trata, aqui, do direito de as crianças frequentarem a escola, mas do direito do cidadão adulto ter sido educado.

Segundo Carvalho (2017), contudo, a educação popular é uma exceção na sequência de direitos descrita por Marshall (1967). Definida como direito social, a educação tem sido, historicamente, um pré-requisito para a expansão de todos os outros direitos. Marshall (1967) chega a se referir à educação como pré-requisito para o exercício dos direitos civis, mas é Carvalho (2017) quem acrescenta a noção de que a ausência de uma população educada tem sido sempre um obstáculo à construção da cidadania civil e política. Para isso, ele afirma que a educação popular foi introduzida na história dos países em que a cidadania se desenvolveu com maior rapidez, permitindo que as pessoas tomassem conhecimento de seus direitos e se organizassem para lutar por eles.

A educação, então, como processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, prepara as pessoas para a vida e para a convivência social, tornando-as mais úteis para a coletividade e permitindo que participem mais efetivamente no estudo e na decisão dos assuntos de interesse comum. Por isso, deve ser prioridade de todos os governos. É importante que todos tenham igual oportunidade de acessar a educação. Ou seja, não é suficiente assegurar que todos tenham apenas o mesmo direito a ir à escola, o que é fundamental é que todos tenham efetivamente a mesma possibilidade de exercer esse direito (DALLARI, 2004).

Nesse contexto, é importante ressaltar a ausência de dados detalhados por parte do IBGE, o que representa um grande dificultador nesses estudos, uma vez que a política educacional utiliza indicadores universais, que não expressam dimensões específicas como gênero, orientação sexual e territorialidade, por exemplo. Dessa forma, a maior parte das pesquisas trazidas (organizadas principalmente pela sociedade civil) ainda se volta para a população LGBT como um todo, tendo poucas especificidades sobre os grupos que compõem essa sigla e que, claro, vivenciam formas diferentes de exclusão. Além disso, essa falta de dados oficiais é, por si, um indicativo dessas exclusões.

A centralidade da escola nessa discussão deve-se à importância que esse espaço tem no âmbito das instituições sociais com as quais os indivíduos têm contato por dar continuidade ao processo de socialização que se inicia com a família no nascimento do sujeito (MIRANDA, 2016). Ainda que diversos espaços sociais e institucionais concorram para a manutenção da lógica “heteronormativa da sequência sexo-gênero-sexualidade”, a escola e a família parecem sediar momentos cruciais de imposição das discriminações (JUNQUEIRA, 2016, p. 107).

É importante anunciar que a escola não se distingue das outras instituições da vida social e que não possui a responsabilidade única de transformação social, mas reconhecemos a capacidade educacional de propor e promover processos de relações sociais mais igualitárias e equânimes. O que distingue a escola das demais instituições de gestão pública e privada é a possibilidade de problematizações, inquietudes e alterações de formas de pensar, a partir do arcabouço de informações e conhecimento. A escola possibilita a ampliação de debates que versam sobre a multiplicidade do exercício da sexualidade e da vivência de gênero não hegemônicas, sobre a autonomia dos corpos, das configurações familiares; processos de discussões não habituais no ambiente familiar, religioso e de determinados grupos sociais. (LACERDA, 2018, p. 221).

A escola, nesse contexto, ajuda a construir a cidadania, que opera como instrumento de estratificação social, ou seja, o *status* que a educação permite adquirir acompanha o indivíduo por toda a sua vida, com um “rótulo de legitimidade” por ter sido conferido por uma instituição cuja finalidade é dar aos cidadãos instrumentos para o exercício dos seus justos direitos. (MARSHALL, 1967, p. 102). A atividade de educar, então, precisa romper as “barreiras do localismo provinciano” e entender que nada do que é pessoal pode ser afastado das pessoas sem que isso lhes cause grande perda. (CORTINA, 2005, p. 193).

A educação e a escola são fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade. Mas a educação não se restringe aos espaços escolarizáveis. Além da família e dos grupos espontâneos, é preciso reconhecer a importância dos espaços não formais de educação de sujeitos que também se destinam a transformar pessoas em cidadãos, tais como os movimentos sociais e as organizações não-governamentais. Esses espaços

oferecem diferentes contextos e aprendizados que podem ser aproveitados pela educação formal para uma educação mais inclusiva, já que os educadores que integram os ambientes formais de educação ainda têm formações muito restritas, que poderiam ser ampliadas pelo intercâmbio de informações. Aprender a articular essas compreensões pode ajudar a fazer da educação mais que um espaço de formação para o trabalho, um espaço para o desenvolvimento de uma cidadania que inclua as diversidades. (TORRES, 2013).

Os movimentos sociais e ONGs articulam-se para levar para a educação formal conteúdos trabalhados majoritariamente pela informal já há algum tempo. A década de 1990 foi marcada por um contexto reivindicatório por parte dessas instituições, que denunciavam as práticas discriminatórias presentes na educação com a finalidade de pedir mudanças. O Ministério da Educação (MEC), então, promoveu iniciativas e debates sobre as formas e possibilidades de superar a discriminação das “diferenças” nas instituições escolares. (ZAGO; GUIZZO, 2016).

Essas interações entre o MEC e a sociedade ainda existem e são fundamentais para que os currículos escolares abordem questões sociais, já que é também função da escola preparar o sujeito para ser um cidadão, como vimos. Nesse contexto, o currículo torna-se um espaço de constante discussão e construção, refletindo as relações de poder dominantes e se organizando a partir da agenda governamental:

O cotidiano escolar interage e interfere em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo formal e o currículo oculto. O currículo (seja ele qual for) constitui-se um artefato político e uma produção cultural e discursiva. Isto é, o currículo se relaciona à produção sócio-histórica de poder por meio de produção de regras e padrões de verdade, bem como da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento ou conteúdo escolar. É um campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente das que concernem ao mundo da educação escolar às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constróem significados. É um espaço de produção, contestação e disputas que abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência. (JUNQUEIRA, 2016, p. 102-103).

Isso fica muito evidente no quadro atual do Brasil, marcado por retrocessos em diversas áreas. Nesse momento, grande parte do Legislativo (e o Executivo federal) organiza-se para impedir a discussão da temática do gênero nas escolas. E os resultados já começaram a aparecer: em 2017, acatando sugestões do MEC<sup>1</sup>, o Conselho Nacional de Educação retirou todas as referências relacionadas a gênero e orientação sexual do texto da Base Nacional Comum Curricular<sup>2</sup>. Além disso, os “preconceitos de toda natureza” (já que o texto original, que mencionava os preconceitos em razão de gênero e orientação sexual, foi alterado) serão discutidos em ensino religioso, de acordo com as tradições religiosas<sup>3</sup>.

A movimentação conservadora e o avanço dos seus interesses sobre o currículo escolar e, conseqüentemente, o cerceamento do debate sobre a diversidade nas escolas de todo o país são preocupantes e só demonstram a urgência e relevância do tratamento desses temas. Segundo Silva (2016, p. 202), é importante que o currículo abrace “as questões de gênero, as identidades sexuais e o combate à homofobia” – termo que, até hoje, é ainda muito utilizado abrangendo todas as identidades e, portanto, com o sentido de LGBTfobia. Segundo o autor, as poucas vezes em que essas discussões podem ser trabalhadas, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é nas discussões sobre os riscos de contaminação pelo vírus HIV (já que esse tema e a gravidez na adolescência são temas transversais incutidos nos PCNs), o que “não engloba a complexidade da diversidade sexual” e ainda reproduz um “viés biologizante e aterrorizante”.

A associação entre a população LGBT e as infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) é antiga. A epidemia do HIV foi, talvez, a primeira grande vilã da história do movimento homossexual brasileiro<sup>4</sup>, já na década de 1980, em decorrência da popular associação entre HIV e homossexualidade. O vírus dizimou grande parte da população e chegou a ser conhecido como “peste gay”, o que aumentou consideravelmente a

<sup>1</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cne-retira-genero-orientacao-sexual-da-base-curricular-22179063#ixzz5BNtSBNhX>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1940989-governo-temer-esvazia-genero-na-base-curricular-e-mistura-tema-com-religiao.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>4</sup> Inicialmente, o Movimento LGBT surgiu como Movimento Homossexual, já que os primeiros grupos se organizaram sob a coordenação de homens e só posteriormente as outras identidades se organizaram. Para maior detalhamento, Facchini (2005).

violência contra pessoas trans e homossexuais, socialmente responsabilizados pela sua proliferação (FACCHINI, 2005).

Essa associação discriminatória e injustificada ainda povoa o imaginário popular e perdura até os dias de hoje, inclusive nas políticas públicas. A aproximação entre o Poder Público e o movimento LGBT teve início a partir da saúde. As políticas de atenção à saúde e combate ao HIV foram a porta de entrada para o contato entre ativistas e a União, por meio de instâncias deliberativas instituídas pelo Ministério da Saúde (PEDRA, 2018).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) têm como objetivo apresentar os pontos comuns a que os sistemas de ensino devem obedecer de acordo com os princípios e metas do projeto educativo assumido pelo Brasil. Assim, essas diretrizes têm abrangência nacional, mas são abertas e flexíveis às realidades regionais e locais (VIDAL, 2017).

É imprescindível a liberdade e a autonomia da escola, mas também é imprescindível o trabalho de sensibilização e mobilização do professor – enquanto possibilitador de transformações e mudanças – para com o trato do tema. Não porque existem os PCNs, mas porque a sexualidade é parte integrante do ser humano, e a escola, como responsável pelo processo formal de ensino, deve compartilhar e assumir a sua responsabilidade pela educação integral do aluno. (VIDAL, 2017, p. 57).

A escola enquanto espaço para a formação cidadã deve priorizar a formação de sujeitos capazes de exercer seu papel social. Para tanto, precisa desconstruir mitos e preconceitos que fundamentem oposições aos valores democráticos e ao respeito às diversidades cultural e de gênero (NEVES; CALEGARE; SILVA, 2016).

Uma vez assegurada a educação como direito de todos, a escola é o espaço público capaz de garantir que essa educação “não seja racista, sexista ou LGBTfóbica, nem reproduza qualquer tipo de segregação discriminatória”. (JUNQUEIRA, 2015, p. 41). Mesmo porque o ensino é norteado por princípios, dentre os quais se destacam o tratamento igual a todos os alunos, o respeito à diversidade, a oferta de ensino público de qualidade e a valorização dos profissionais que fazem a educação (MIRANDA, 2016).

Construir um ambiente escolar de convivência e diálogo, que contemple e acolha bem toda uma diversidade de sujeitos e, principalmente, que não exclua ou discrimine

concepções ou representações do que de alguma forma subverte a expectativa social é, então, o grande desafio das novas gerações de educadores (BORTOLINI, 2011).

Para tanto, os autores que se dedicam a esses temas apontam a necessidade de que os educadores estejam sempre atentos às discriminações, mesmo as que pareçam inofensivas (mas que também podem causar traumas e sofrimento), e estimulem o sentimento de igualdade desde cedo, da forma mais adequada a cada faixa etária. O educador que se cala diante de práticas discriminatórias e violentas não apenas é conivente com elas, mas perde a oportunidade de estimular em seus/suas alunos “o respeito pela dignidade da pessoa humana, a tolerância pelas diferenças e o sentimento de aceitação” (MIRANDA, 2016, p. 149).

A importância da postura dos educadores está na centralidade que os temas relacionados à sexualidade exercem na nossa sociedade. A sexualidade faz parte dos sujeitos e, assim, não pode ser negligenciada. Dessa forma, mesmo quando uma escola opta por não discutir a sexualidade e as questões de gênero (geralmente sob o argumento de que essa competência seria da família), estas questões não deixam de ser discutidas porque estão diariamente presentes na vida dos estudantes. Elas só passam a ser discutidas sem o acompanhamento por parte do educador<sup>1</sup>. (ROTONDANO, 2016).

As escolas prestariam um relevante serviço aos direitos humanos, à cidadania e ao incremento da qualidade da educação se dedicassem à desestabilização 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 (re)produção de hierarquias opressivas. Isso, porém, sem desconsiderar que, graças às cambiantes operações da heterossexualidade hegemônica e obrigatória, impugnações do binarismo de gêneros podem ser acompanhadas de novos métodos de normatização heterorreguladora. (JUNQUEIRA, 2016, p. 111).

Infelizmente, o que se verifica é a forte presença “de valores impregnados de concepções retrógradas e repletas de pré-concepções e discriminações” no currículo e

<sup>1</sup> O ideal, segundo Vidal (2017, p. 76), seria que, para além das discussões e atividades propostas e conduzidas pelos professores, as escolas pudessem contar com a orientação de um psicopedagogo, profissional cuja formação permite compreender o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sexualidade (parte do desenvolvimento da pessoa), detendo conhecimentos teóricos que podem facilitar o aprendizado desses temas.

no cotidiano escolar. Ao se calar frente à proteção da diversidade, segundo Junqueira (2015, p. 38-39), a escola “permite e, de várias formas, transmite o heterossexismo e a LGBTfobia, principalmente pela reprodução de padrões e conceitos próprios da heteronormatividade”.

O que se vê, portanto, é um modelo de escola que se configura historicamente como instituição disciplinadora de corpos (NEVES; CALEGARE; SILVA, 2016) e se utiliza de símbolos e códigos para delimitar espaços e definir o que cada jovem pode e não pode fazer:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 1997, p. 57).

Esse espaço escolar recebe estudantes LGBT, mas não os aceita completamente. Exige deles um “comportamento adequado” que mais funciona como uma tentativa de os aproximar dos padrões socialmente impostos. Sem poder expressar ou aparentar, em nenhum momento, a sua sexualidade e/ou a sua identidade, o que esses jovens fazem é reprimir suas liberdades e as formas como se expressariam. Enquanto isso, as escolas acolhem as ditas “minorias”, mas as controlam para que permaneçam dessa forma, como minorias que não ameacem a cisheteronormatividade e os paradigmas fundamentais do binarismo de gênero (BORTOLINI, 2011).

A tolerância propagada e defendida existe desde que esses indivíduos não se organizem e não reivindiquem seus espaços. (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015). Diante do *bullying*, da incompreensão e da própria ignorância em vários aspectos, a escola se cala em prol da defesa da “norma” ou da “normalidade”. E, ao se omitir em casos de violência, que são muito comuns, a escola torna-se um espaço de insegurança para os jovens, como veremos.

A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (LOURO, 1997, p. 68).

### 3. AS EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES LGBT NA ESCOLA

O sistema escolar reflete a ideologia sexual dominante na sociedade e reproduz identidades rígidas e fixas no tempo, que integram um ordenamento hierárquico que estigmatiza e patologiza quem a ele não se submete. A própria linguagem utilizada pelo ambiente escolar institui os lugares que homens e mulheres devem ocupar e silencia, oculta e anula os sujeitos que questionam os padrões de gênero. (ROTONDANO, 2016). E essas diferenciações são impostas de forma autoritária e incutidas ao longo do desenvolvimento das crianças e jovens, fortalecendo a sensação de não pertencimento. Além do sofrimento mental acarretado por essas imposições, a violência direcionada a quem desrespeita de alguma forma esses estereótipos manifesta-se de diversas maneiras.

Uma pesquisa da Fundação Perseu Abramo<sup>1</sup> revelou que 87% da comunidade escolar (alunos, professores e pais) reconhecem ter algum grau de “homofobia”, 35% dos pais de alunos não gostariam que seus filhos estudassem com um colega “homossexual”<sup>2</sup>, e 60% dos professores admitem não ter base para lidar com a diversidade sexual. Para Silva (2016), o que dados como esses demonstram é que, além de a escola se constituir muitas vezes como um ambiente fomentador de desigualdades e violências, a discriminação se mantém e se sustenta também graças ao despreparo dos educadores para lidar com as temáticas da diversidade, o que os leva a não perceber determinadas situações ou até mesmo reproduzir discriminações.

<sup>1</sup> A pesquisa "Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e respeito às diferenças sexuais?" foi realizada em 2008 e divulgada em 2009 pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo e está disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2017/05/pesquisa-lgbt.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>2</sup> Nesta seção, retomaremos estudos desenvolvidos ao longo dos últimos anos e, em alguns deles, em razão da data de realização ou de divulgação e da lenta maturação social das terminologias adequadas, os termos “homossexual” e “homofobia” são utilizados para se referirem a toda a população LGBT e à LGBTfobia. Os dados foram mantidos da exata forma em que foram produzidos e divulgados, mas essa ressalva precisa ser feita. Os dados aqui utilizados referem-se a toda a população LGBT, o que eles não representam são as subdivisões internas a esse grupo.

Impedida de contribuir para a promoção de relações democráticas em virtude de uma construção histórica que contribui para a invisibilização das diferenças e não se preocupa em reconhecer as diversidades, a escola classifica os corpos em apenas duas identidades de gênero, com base em fatores unicamente biológicos, ignorando os aspectos políticos e culturais que os compõem (NEVES; CALEGARE; SILVA, 2016).

A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia, capacitismo e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade que fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidiana e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as. (JUNQUEIRA, 2016, p. 103).

Os processos de construção dos sujeitos orientados pela heteronormatividade ensinam desde cedo a rejeitar as performances sociais que desafiam a lógica binária dos gêneros, sempre associada ao sexo biológico, por meio de violações que se manifestam em atitudes, discursos e comportamentos LGBTfóbicos. Esses processos aumentam e alimentam discriminações que se desenvolvem principalmente entre meninos e rapazes. (JUNQUEIRA, 2016).

Nesse sentido, a Pesquisa “Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?”<sup>1</sup> ouviu 8.283 estudantes na faixa de 15 a 29 anos no ano letivo de 2013 e descobriu que 19,3% dos alunos de escola pública não gostariam de ter um colega de classe homossexual, travesti, transexual ou transgênero. Entre os entrevistados, 7,1% não queriam ter travestis como colegas de classe, 5,3% não queriam colegas homossexuais, 4,4% não queriam colegas transexuais e 2,5% não queriam ter colegas transgêneros. Esses índices de preconceito foram percebidos em maior quantidade no Ensino Médio, e mais entre os alunos do que entre as alunas. Enquanto 31,3% dos rapazes declararam não desejar ter como colegas de classe pessoas LGBT, a proporção

<sup>1</sup> Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB\\_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf](http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

de meninas que assim se expressaram foi de apenas 8% (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015).

Expõe-se de forma aterradora que a escola é um elemento ativo e reprodutor de rejeições sociais contra aqueles/as que vivenciam essências femininas e masculinas divergentes que atentam contra a heteronormatividade, incitando a perseguição contra os transgêneros e o não reconhecimento dos gays e das lésbicas como homens e mulheres de fato. (SILVA, 2016, p. 199-200).

Essa rejeição social faz parte da trajetória educacional da população LGBT. Em junho de 2009, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – SECAD – e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – divulgou a Pesquisa Nacional Diversidade na Escola<sup>1</sup>, cujo resultado<sup>2</sup> põe em destaque novamente a LGBTfobia ao demonstrar que 98,5% dos respondentes possuíam algum nível de distância social em relação a “homossexuais”. Em relação aos demais grupos, os “homossexuais” receberam o segundo maior índice de rejeição, perdendo somente para os denominados “deficientes mentais”, que acumularam 98,9% de rejeição.

A “pedagogia heterossexual”, heteronormativa por natureza, deslegitima discussões que reconheçam outras possibilidades de exercício da sexualidade porque estão restritas a um horizonte normativo no que diz respeito à matriz das sexualidades humanas. As sexualidades distintas do padrão socialmente esperado são permeadas pelo distanciamento e pela invisibilização. (LACERDA, 2018). Os resultados dessa

<sup>1</sup> A Pesquisa Nacional Diversidade na Escola foi uma pesquisa de campo iniciada em novembro de 2006 e aplicada em 501 escolas dos 27 estados brasileiros. A seleção das escolas respeitou a proporcionalidade das matrículas por região demográfica, localização da escola (capital e não-capital) e nível/modalidade de ensino (ensino fundamental, ensino médio e EJA). Estruturada em duas etapas, a primeira utilizou metodologia quantitativa e foi conduzida pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional – CEDEPLAR – da Universidade Federal de Minas Gerais, enquanto a segunda, de caráter quantitativo, executada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE – vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA – da Universidade de São Paulo, deu enfoque às questões de preconceito e discriminação no ambiente escolar no que diz respeito a gênero, raça, orientação sexual, idade, origem, deficiência e condição socioeconômica. Ao todo, foram consultados 18.599 respondentes de cinco diferentes públicos, assim distribuídos: 15.087 estudantes; 1.004 professores(as) de português e matemática; 501 diretores(as) de escolas; 1.005 profissionais de educação; e 1.002 pais, mães e responsáveis, membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13917-pesquisa-diversidade-na-escola>. Acesso em: 20 jun. 2020.

deslegitimação e da heteronormatividade são demonstrados em todas as pesquisas voltadas para as percepções da população LGBT sobre o ambiente escolar, como, por exemplo, a pesquisa realizada pelo Núcleo Jurídico de Diversidade Sexual e de Gênero da Universidade Federal de Minas Gerais (Diverso) com os participantes da 19ª Parada do Orgulho LGBT de Belo Horizonte<sup>1</sup>, em 2016:

Quando perguntadas/os se já haviam sido vítimas de algum tipo de constrangimento no ambiente escolar, 100% das travestis, e 76% das mulheres transgênero afirmaram que sim, enquanto 51% das mulheres cisgênero não-heterossexuais, e 64% dos homens cis-gênero não-heterossexuais reportaram ter sofrido alguma forma de discriminação. Além disso, 15% das mulheres cisgênero heterossexuais também afirmaram já ter sofrido discriminação no ambiente escolar, enquanto nenhum homem cisgênero heterossexual respondeu sim a esta pergunta. (DIVERSO, 2017, p. 6-7).

Os números mostram que “os estudantes aprendem cedo a mover alavancas do heterossexismo” e da LGBTfobia, como destaca Junqueira (2016, p. 108-109). O espaço que deveria ser dedicado ao conhecimento torna-se, nesses casos, um lugar de censura, violência, vergonha e medo, marcado pelo silenciamento, pela invisibilização, pela desqualificação e pelas diversas exclusões.

Em 2016, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) divulgou os resultados da “Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais”<sup>2</sup>. O

<sup>1</sup> A 19ª Parada do Orgulho LGBT de Belo Horizonte aconteceu no dia 17 de julho de 2016 e levou cerca de 60 mil pessoas às ruas da capital mineira. Nessa oportunidade, o Diverso entrevistou 396 pessoas para conhecer melhor o perfil dos frequentadores do evento e divulgou os resultados no site do grupo na internet: <http://www.diversoufmg.com/publica--es.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>2</sup> Trata-se da primeira pesquisa nacional virtual realizada no Brasil com adolescentes e jovens LGBT sobre as experiências que viveram nas instituições educacionais relacionadas a sua orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero. Para fins de comparação, a pesquisa também foi realizada, simultaneamente, em outros cinco países latinoamericanos (Uruguai, Argentina, Chile, Peru, Colômbia), com o objetivo de produzir dados capazes de fundamentar políticas públicas que possibilitem transformar as instituições educacionais em ambientes mais seguros e acolhedores para estudantes LGBT. O questionário, disponibilizado online, recebeu 1016 respostas de adolescentes entre 13 e 21 anos que se autoidentificaram como LGBT, com relatos de violências de todos os tipos. (ABGLT, 2016, p. 13). Foi obtida representatividade em termos de regionalidade e também em termos das Unidades Federativas (UF). Das 27 unidades federativas, apenas o Tocantins não teve respondentes. (ABGLT, 2016, p. 69).

resultado, disponibilizado online, demonstra um cenário caracterizado pela insegurança dos estudantes LGBT nas instituições educacionais, com alta incidência de violências, sem o devido apoio ou medidas para contornar essas situações, e sem um número adequado de profissionais de educação capacitados para lidar com essas situações por meio de ações educativas (ABGLT, 2016).

Perguntados sobre a frequência com que ouviam comentários LGBTfóbicos, 47,5% dos estudantes LGBT relataram ter ouvido outros estudantes fazerem comentários pejorativos frequentemente ou quase sempre. Além disso, 21,7% deles relataram que esses comentários eram feitos pela maioria dos seus colegas e 69,1% disseram já ter ouvido comentários LGBTfóbicos feitos por professores e funcionários das escolas. Sobre os comentários dos colegas, a maioria afirmou que foram feitos na ausência de professores e funcionários (no entanto, cerca de um quarto dos estudantes afirmou que os profissionais estavam presentes “sempre” ou “a maioria das vezes”). (ABGLT, 2016).

A maioria dos profissionais não intervinha quando ocorriam comentários dessa natureza. Apenas 16,1% dos respondentes relataram a tomada de providências por parte dos profissionais na “maioria das vezes” ou “sempre”, enquanto 53,9% informaram que os profissionais “nunca” tomavam providências. Além disso, poucos estudantes relataram reações de seus colegas: 25,6% afirmaram que seus pares intervinham sempre ou na maioria das vezes quando ouviam comentários LGBTfóbicos e 36,2% disseram que seus pares nunca tomavam qualquer providência. (ABGLT, 2016).

Para os estudantes, a grande repetição de comentários LGBTfóbicos contribui para um ambiente hostil, enquanto a inércia da equipe de profissionais passa a mensagem de que a LGBTfobia é tolerada. Além disso, a prática desses comentários por parte dos professores inspira e serve de modelo para os demais estudantes. A convivência direta com a ocorrência de comentários discriminatórios cria um ambiente negativo de aprendizagem e ainda pode contribuir para que os estudantes LGBT não se sintam seguros na instituição educacional. (ABGLT, 2016).

Outra ideia aqui discutida é corroborada por dados dessa pesquisa, segundo a qual mais da metade dos estudantes LGBT relataram ter ouvido, muitas vezes ou frequentemente, comentários sobre “não ser masculino o suficiente” (56,8%) ou “não ser feminina o suficiente” (51%), sendo maior a perseguição quando o comportamento

“desviante” é relacionado ao feminino. Quando perguntados sobre a origem desses comentários, 27,2% relataram vir da maioria de seus pares, e 24,3% relataram já terem ouvido “frequentemente” ou “quase sempre” esses tipos de comentários feitos pela equipe profissional. (ABGLT, 2016).

Ainda sobre comentários relativos à identidade de gênero, 54,7% dos respondentes afirmaram ter ouvido, “frequentemente” ou “quase sempre”, comentários negativos especificamente sobre pessoas trans. Além disso, entre essas pessoas, 68% dos respondentes afirmaram já terem sido agredidos verbalmente na instituição educacional por causa de sua identidade/expressão de gênero e 23,5% relataram ter sofrido isso “com frequência” ou “quase sempre”. Em relação à orientação sexual, 72,6% já foram verbalmente agredidos e 22,8% sofreram essa forma de agressão “quase sempre” ou “frequentemente”. (ABGLT, 2016).

Em relação às agressões físicas, 26,6% relataram ter sofrido agressão física na instituição educacional por causa de sua orientação sexual, e 6% informaram que isso ocorreu “frequentemente” ou “quase sempre”. Em virtude da identidade/expressão de gênero, 24,6% foram agredidos fisicamente e 5,7% vivenciavam essa agressão “frequentemente” ou “quase sempre”. (ABGLT, 2016).

Perguntados sobre a frequência em que recebiam agressões ou ameaças verbais por meio de redes sociais (prática identificada como *cyberbullying*), 34,7% dos respondentes informaram ter vivenciado este tipo de agressão no último ano e 7,7% afirmaram ter vivido isso “frequentemente” ou “quase sempre”. (ABGLT, 2016).

Como afirma Junqueira (2016), ambientes escolares que produzem e alimentam discriminações tendem a comprometer o rendimento escolar dos alunos discriminados. E a pesquisa não mostrou resultado diferente. Os estudantes LGBT afirmaram obter notas significativamente inferiores às daqueles que sofriam menos manifestações de violência. Por exemplo, 80,2% dos estudantes LGBT que vivenciavam níveis menores de agressão verbal devido à orientação sexual afirmaram ter notas boas ou excelentes, enquanto, entre os que vivenciavam níveis maiores de agressão, esse número é de apenas 72,4%. (ABGLT, 2016).

Por último, 59,7% dos entrevistados que alegaram vivenciar níveis menores de discriminação por causa de sua orientação sexual indicaram um sentimento positivo de pertencimento à instituição educacional. Entre os alunos que relataram vivenciar

discriminações mais severas em razão da orientação sexual, esse índice é de apenas 21,2%. (ABGLT, 2016).

A naturalização da violência contra estudantes LGBT transforma o espaço escolar num ambiente de repulsa a todas as identidades não hegemônicas. Muito mais que não conseguir se organizar enquanto espaços de proteção da diversidade, as escolas por vezes tornam-se espaços de repetição de sofrimentos e manutenção de violências. A Ordem dos Advogados do Brasil (subseção Mato Grosso) divulgou uma pesquisa nacional<sup>1</sup> que aponta um índice de 82% de evasão escolar de travestis e transexuais em 2016 e segundo a qual 19,3% dos alunos de escola pública entre 15 e 29 anos não gostariam de ter um colega de classe LGBT. E a escolaridade é, hoje, um dos fatores mais determinantes no nível de preconceito e aceitação da população em relação a pessoas LGBT.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados e desenvolvimentos teóricos aqui apresentados têm como finalidade demonstrar os contextos de exclusões vivenciados por pessoas LGBT em relação ao ambiente escolar e que culminam em índices tão baixos de escolaridade e tão altos de evasão escolar.

Como visto, grande parte das pesquisas buscou investigar e referir-se à população LGBT como um todo, sem um recorte específico, mas é sabido que há variações quando se tratam das diversas identidades que compõem a sigla. Essa homogeneização é resultado da ainda menor visibilidade que alguns grupos recebem em relação a outros, mesmo dentro dos movimentos LGBT, como é o caso das pessoas trans, que acumulam os piores índices e os menores acessos.

Especificamente no campo da educação, no entanto, essa ausência de dados pode se justificar também pelo distanciamento entre a educação formal e as pessoas LGBT. Em contrapartida, nos estudos da diversidade, o campo de conhecimentos relativos à educação é, sem dúvida, uma referência no nosso país.

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB\\_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf](http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

É importante, por derradeiro, que se registre a importância que o conhecimento e a análise das interseccionalidades têm no tratamento da população LGBT. Uma série de fatores e dados alteram-se consideravelmente quando recortados a partir de outras variáveis, como gênero, classe e raça. As pessoas LGBT estão dispersas por todos os grupos (sociais, econômicos, étnicos e etc.) e, é claro, sofrem discriminações e enfrentam exclusões também diversificadas em decorrência desses indicadores.

## REFERÊNCIAS

- ABGLT (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS). **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: Secretaria de Educação. ABGLT, 2016.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam? Brasília-DF, Flacso, OEI, MEC, 2015. Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB\\_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf](http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.
- BORTOLINI, Alexandre Silva. "Diversidade sexual e de gênero na escola - Uma perspectiva Intercultural e Interrelacional". **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), ano XI, n. 123, p. 27-37, 2011.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 23ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2017.
- CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. Trad.: Silvana Cobucci Leite. São Paulo, Edições Loyola, 2005.
- DALLARI, Dalmo de abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. reform., São Paulo, Moderna, 2004.
- DIVERSO (Núcleo Jurídico de Diversidade Sexual e de Gênero – UFMG). **Relatório da 19ª Parada do Orgulho LGBT de Belo Horizonte**, 2017. Disponível em: <http://www.diversoufm.com/publica--es.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro, Garamond, 2005.
- GOMÀ, Ricard. **Processos de Exclusão e Políticas de Inclusão Social: Algumas Reflexões Conceituais**. In: C. B. CARNEIRO; B. L. D. COSTA. **Gestão Social**: o que há de novo? Belo Horizonte, Fundação João Pinheiro, 2004.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do Armário**. **CULT – Revista Brasileira de Cultura**, n. 202, ano 18, 2015.

- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Pedagogia do Armário: uma conjugação entre heteronormatividade, cotidiano e currículo Escolar*. In: NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscilla Pereira; SILVA, Iolete Ribeiro (Orgs.), **Escola, sexualidade e gênero: perspectivas críticas**, Manaus, UEA Edições, 2016.
- LACERDA, Milena. *Enredos sobre diversidade sexual e gênero na educação*. In: L. NOGUEIRA; E. HILÁRIO; T. T. PAZ; K. MARRO. **Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil**, São Paulo, Expressão Popular, 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1967.
- MIRANDA, Camila de Almeida. *O papel do educador na consolidação da dignidade da pessoa humana e no respeito à diversidade*. In: M. BROCHADO; M. F. M. GOMES; N. LIPOVETSKY. **Educação para direitos humanos: diálogos possíveis entre a pedagogia e o direito**, v. II, Belo Horizonte, Editora UFM, 2016.
- NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscilla Pereira; SILVA, Iolete Ribeiro. *Escola, identidade de gênero e transexualidade: reflexões a partir da antropologia do corpo*. In: NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscilla Pereira; SILVA, Iolete Ribeiro (Orgs.). **Escola, sexualidade e gênero: perspectivas críticas**, Manaus, UEA Edições, 2016.
- PEDRA, Caio Benevides. **Acesso a cidadania por travestis e transexuais no Brasil: um panorama da atuação do Estado no enfrentamento das exclusões**. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2018.
- ROTONDANO, Erica Vidal. *Corpos, gêneros, sexualidades e educação: uma reflexão*. In: NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscilla Pereira; SILVA, Iolete Ribeiro (Orgs.), **Escola, sexualidade e gênero: perspectivas críticas**, Manaus, UEA Edições, 2016.
- SILVA, Paulo Henrique Barbosa. *Invisibilidade transgênera na escola e a incipiente visibilidade nas artes cênicas e literatura infanto-juvenil homossexual*. In: M. BROCHADO; M. F. M. GOMES; N. LIPOVETSKY. **Educação para direitos humanos: diálogos possíveis entre a pedagogia e o direito**. Vol. 2, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2016.
- TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013.
- VIDAL, Haroldo. **Crianças e sexualidade: saberes-fazer produzidos dentro-fora das escolas**. Vitória, Cousa, 2017.

ZAGO, Luiz Felipe; GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero, Sexualidade e Escola: o que temos a ver com isto?. In: NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscilla Pereira; SILVA, Iolete Ribeiro (Orgs.). **Escola, sexualidade e gênero: perspectivas críticas**, Manaus, UEA Edições, 2016.