

**Vivências dos jovens militantes LGBTQIA+ em face  
às manifestações homofóbicas presentes no convívio escolar  
em Igarapé-Miri, Pará**

**Experiences of young LGBTQIA+ activists in face  
of homophobic manifestations in school life  
in Igarapé-Miri, Pará**

**Experiencias de jóvenes activistas LGBTQIA+  
ante manifestaciones homofóbicas presentes en la escuela  
de Igarapé-Miri, Pará**

**Graciete Pantoja Antunes**

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil

**Vivian da Silva Lobato**

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil

**Resumo**

O presente artigo tem por objetivo analisar as vivências de jovens militantes LGBTQIA+ no processo de escolarização, em face às manifestações homofóbicas presentes no convívio social e escolar em Igarapé-Miri, Pará, Brasil. A abordagem metodológica adotada é a qualitativa, com entrevistas semiestruturadas a 04 (quatro) militantes LGBTQIA+, que já concluíram a educação básica e participaram dos primeiros movimentos para concretizar a militância em Igarapé-Miri. Os resultados apontam o preconceito e a homofobia como problemas que excluem os jovens da perspectiva da sociedade, já que muitas práticas agressivas ocorridas dentro e fora das escolas são oriundas da falta de respeito às diferenças. Isso envolve as diferentes culturas, aprendizados e valores. Nesse sentido, torna-se relevante a escola ter um currículo amplo, voltado para as várias dimensões sociais, possibilitando a formação de cidadãos críticos e reflexivos, independentemente da sua capacidade de concentração, orientação sexual, raça e condição econômica.

**Palavras-chave:** escola; LGBTQIA+; homofobia.

**Abstract**

This article aims to analyze the experiences of young LGBTQIA+ activists in the schooling process in face of homophobic manifestations in social and school life in Igarapé-Miri, Pará, Brazil. We adopted qualitative methodological approach, with semi-structured interviews. The participants were 04 (four) LGBTQIA+ activists who have already completed basic education and participated in the first movements to implement militancy in Igarapé-Miri. The results point to prejudice and homophobia as problems that exclude young people, since many aggressive practices occur inside and outside schools and come from a lack of respect for differences, which involves different cultures, learning and values. In this sense, it is important for schools to have a broad curriculum, focused on the various social dimensions, enabling the formation of critical and reflective citizens

regardless their ability to concentrate, sexual orientation, race and economic condition.

**Keywords:** school; LGBTQIA+; homophobia.

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las experiencias de jóvenes activistas LGBTQIA+ en el proceso de escolarización ante manifestaciones homofóbicas presentes en la vida social y escolar en Igarapé-Miri, Pará, Brasil. El enfoque metodológico adoptado es cualitativo, con entrevistas semiestructuradas a 04 (cuatro) activistas LGBTQIA+ que ya completaron la educación básica y participaron en los primeros movimientos de implementación de la militancia en Igarapé-Miri. Los resultados señalan el prejuicio y la homofobia como problemas que excluyen a los jóvenes de la perspectiva de la sociedad, ya que muchas prácticas agresivas que se dan dentro y fuera de las escuelas provienen de una falta de respeto a las diferencias. Eso involucra las diferentes culturas, aprendizajes y valores. En este sentido, es importante que las escuelas cuenten con un currículo amplio, enfocado en las diversas dimensiones sociales, que permita formar ciudadanos críticos y reflexivos independientemente de su capacidad de concentración, orientación sexual, raza y condición económica.

**Palabras-clave:** escuela; LGBTQIA+; homofobia.

## 1 Introdução

Historicamente, a sociedade brasileira reproduz e naturaliza relações sociais desiguais e opressoras: machista, heterossexista, racista e homofóbica. Nascer com a orientação sexual <sup>1</sup> “anormal” <sup>2</sup>, diferente do padrão – a heterossexual – é sinônimo de vergonha para alguns, de medo a outros e de desconhecimento por muitos.

Por isso, a militância: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo e assexuais (LGBTQIA+). Eles enfrentam diversos desafios em seu convívio social, familiar e escolar, discriminados, tratados de maneira diferente e também alvos de diversas violências, o que lhes causa dor, sofrimento e até a morte.

---

<sup>1</sup> Entende-se por orientação sexual o desejo sexual da pessoa estar direcionado a esse ou àquele sexo biológico. Dessa forma, a orientação sexual de uma pessoa depende de sua identidade pessoal, ou seja, por quem ela sente atração sexual: se por pessoa do mesmo sexo, homossexual; se por pessoa do sexo oposto, heterossexual; se por ambos os sexos, bissexual; ou se por ninguém, abstinência sexual. O importante é saber que a identificação sexual irá depender da identificação pessoal, por quem a pessoa se sente atraída. Lembrando que o “sentir-se atraído” não é uma opção, mas um sentir involuntário (Vecchiatti, 2008).

<sup>2</sup> Termo inadequado e medieval, utilizado pelos homofóbicos e conservadores para caracterizar a orientação sexual da comunidade LGBTQIA+ (Lima, 2020).

Esses sujeitos são vítimas de ações preconceituosas que reverberam em uma sociedade heteronormativa, a qual se refere a um conjunto de dispositivos disciplinares que estabelecem a heterossexualidade como única possibilidade de vivência normal da sexualidade humana (Junqueira, 2012). Tais ações são grandes marcadores de angústia daqueles que são lésbicas, gays, bissexuais ou transgêneros, posto que a eles são direcionadas as vivências de ódio e intolerância que, prontamente, recaem sobre aqueles que não se sujeitam aos condicionantes das normas de gênero e são considerados como aberrações, antinaturais, doentes e desajustados.

Considerando as nuances que a homofobia possui e que perpassam a sociedade, sobretudo, nos níveis institucionais, a vivência da sexualidade, pelos adolescentes e jovens fora dos parâmetros da norma heterossexual, passam a ser a prerrogativa para uma série de violências legitimadas pelo preconceito.

Duarte (2020) confirma que a violência contra os LGBTQIA+ nas instituições de ensino são múltiplas e se expressam por meio de xingamentos e comentários preconceituosos, do isolamento social, da patologização, da exposição a situações constrangedoras que podem resultar em sua “expulsão” da escola, por se sentirem em um ambiente hostil e humilhante.

O referido autor possibilita refletir sobre a magnitude do desafio enfrentado pelos militantes LGBTQIA+, que precisam sobreviver à escola básica, em um processo, minimamente, de uma dupla exclusão, haja vista que a escola é excludente em sua natureza classificatória e também o é por seu viés heteronormativo.

Para Foucault (2019), toda e qualquer manifestação preconceituosa ou discriminatória dentro das escolas é legitimação do poder disciplinar, posto que esse poder não é exercido de maneira coercitiva, mas, sim, na forma de um discurso verdadeiro da realidade. A norma é legitimada pelos discursos dos dispositivos do poder, ela circula através deles, e a escola pode ser um desses dispositivos que perpetua a norma da heterossexualidade.

O desrespeito e as diferentes formas de violências são desfavoráveis à saúde mental e física de pessoas que não se enquadram no padrão heteronormativo, fazendo então da escola um ambiente potencialmente lesivo a alunos e funcionários LGBTQIA+. A essa rejeição e ódio direcionados a esses

sujeitos, atribui-se o nome de homo/transfobia, fenômeno social relacionado à discriminação, preconceito e violência contra a população LGBTQIA+ (Borrillo, 2010; Junqueira, 2009).

A pertinência desse processo é decorrente de um país colonizado por uma forte influência religiosa, na qual o patriarcado e o machismo consubstanciam os discursos e práticas sobre a sexualidade e não abrange apenas as famílias, mas atravessa a sociedade como um todo (Saffioti, 2015). Assim, as vivências dos militantes LGBTQIA+ se torna um exercício de constantes negociações, resistências e assujeitamentos, com forte impacto nos projetos de vida.

Para tanto, esta pesquisa veio no sentido de compreender e analisar as vivências dos jovens militantes LGBTQIA+ no processo de escolarização, em face às diversas manifestações homofóbicas presentes no convívio escolar em Igarapé-Miri, Pará, Brasil.

## **2 Processos metodológicos**

Esta pesquisa se desenvolveu com base na abordagem qualitativa, que tem como fonte de estudo o ambiente social (Minayo, 2014). Por meio dela, os estudos e pesquisas têm buscado reflexões que vão além de uma simples constatação de uma determinada realidade, em uma aposta de que é preciso entender o homem, sua história e seu contexto.

Dessa forma, esse universo foi constituído por 04 (quatro) pessoas, militantes LGBTQIA+ de Igarapé-Miri, no estado do Pará. Diante disso, relacionamos os critérios necessários para os participantes da pesquisa: ser militante LGBTQIA+ em Igarapé-Miri/PA, ter contribuído para o movimento para concretizar a militância em Igarapé-Miri, ter estudado em duas ou três escolas em Igarapé-Miri e ter concluído a educação básica. O Quadro 1, a seguir, apresenta o perfil dos participantes da pesquisa, contendo idade, orientação sexual, cor, escolaridade e profissão.

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa, contendo idade, orientação sexual, cor, escolaridade e profissão

Idade	Orientação sexual	Cor	Escolaridade	Atuação profissional
35	Mulher trans	Negra	Superior incompleto	coordenadora do Centro de Testagem e Aconselhamento/Serviço de Assistência Especializada (CTA/SAE)
41	Travesti	Branca	Ensino médio	empresária no ramo de decoração e eventos
31	Mulher trans	Parda	Ensino médio	estética e maquiagem
44	Gay	Negro	Ensino médio	auxiliar de serviços gerais

Fonte: Elaboração própria

A escolha destes participantes foi realizada por critério de conveniência. Ressalta-se que ela se justifica em função de esses jovens serem os primeiros militantes do grupo LGBTQIA+ de Igarapé-Miri e pela significativa atuação na busca por direitos dessa população, no combate ao preconceito e à discriminação por orientação sexual, independentemente de qual seja a sua orientação, e por terem estudado em mais de duas escolas de educação básica.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Minayo (2014), a entrevista semiestruturada é o procedimento mais usual no trabalho de campo, em que o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais com propósitos bem definidos.

As entrevistas foram realizadas nos turnos da manhã e tarde, no período de 19 de novembro a 08 de dezembro de 2021, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Foram gravadas com autorização dos entrevistados, os quais concederam permissão para a divulgação do conteúdo, bem como solicitaram a veiculação dos seus respectivos nomes no texto, conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Dados sobre a realização das entrevistas

Entrevistado (a)	Identificação	Idade	Data da Entrevista	Duração (horas)	Local
Shaylla Rodrigues	mulher trans.	35	19/11/2021	1h e 35min	sala do CTA/SAE
Allana Antonela	travesti	41	07/12/2021	1h e 20min	em sua residência
Kelly Quaresma	mulher trans.	32	08/12/2021	1h	em sua residência
Lúcio Rodrigues	gay	44	08/12/2021	55min	em minha residência

Fonte: Elaboração própria.

Esses registros são importantes para assegurar que as pessoas entrevistadas não venham a contestar o que foi explicitado por eles nas entrevistas e transcrito para o artigo. Além disso, é importante enfatizar que a entrevista com o Lúcio ocorreu em minha residência por decisão do entrevistado. O nosso primeiro encontro para apresentação da pesquisa ocorreu em sua residência, e, ao marcarmos a data da entrevista, o local foi escolhido por ele.

Sobre a veiculação dos nomes no texto, foi unânime a solicitação das participantes da pesquisa. Demonstraram contentamento em poder contribuir para a pesquisa e enfatizaram que essa era uma oportunidade que garantiria mais visibilidade para a militância, haja vista que os leitores conheceriam suas lutas, suas ações, suas conquistas e tudo que a militância representa.

Após a coleta das entrevistas, transferimos os arquivos para o computador, o que nos permitiu ouvi-las várias vezes. Em seguida, foi feita a transcrição na íntegra. Essa etapa foi trabalhosa, demorada e muito importante para tudo o que veio em seguida (Mafra, 2019). A partir do texto transcrito, assinalamos as falas, relacionando as narrativas, e agrupamos as categorias para o tratamento de análise.

O método de análise utilizado foi “análise de conteúdo” que trabalha a palavra, as significações e procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, visando à busca de outras realidades intermediadas pelas mensagens.

De acordo com Bardin (2016), essa análise reinterpreta as mensagens para atingir uma compreensão de seus significados, num nível que vai além de uma leitura comum. Esse mesmo autor enfatiza que a análise de conteúdo é uma técnica das comunicações que examina detalhadamente o que foi coletado na pesquisa, sem deixar de considerar as observações do pesquisador ao longo do caminho trilhado para a obtenção dos achados.

Diante disso, é válido lembrar que, durante a interpretação dos dados, foi necessário olhar com atenção os marcos teóricos, ligados à investigação, pois eles sedimentaram as vertentes da pesquisa, ou seja, foram o elo entre os dados coletados e a fundamentação teórica que deu sentido à interpretação do estudo.

### **3 Resultados e discussões**

#### **3.1 Vivências no processo de escolarização: o que contam os militantes LGBTQIA+ de Igarapé-Miri, Pará?**

A militância LGBTQIA+ de Igarapé-Miri está representada, sobretudo, na união de pessoas que compreendem o sentido da militância, que desempenham um papel transformador e, portanto, revolucionário, na qual se concentra um grupo de luta, concentram-se pessoas que foram flageladas, marginalizadas e estigmatizadas por um sistema que as exclui e as torna invisíveis (Souza, 2017).

Para o referido autor, esses jovens se projetam no espaço e vão no sentido oposto ao das normas que impostas. Causam, então, embates ideológicos que se manifestam de diversas formas no convívio escolar.

Para Garcia (2019), a discussão acerca do papel da escola, no que diz respeito à sexualidade de seus alunos, tem sido objeto de debate crescente nas últimas décadas. O caráter normativo das instituições escolares é apontado como campo de estudos do gênero e sexualidade, no qual tem sido ressaltada a produção de masculinidades e feminilidades.

Essa lógica, manifestada no contexto escolar, promove compulsoriamente a heteronormatividade, agindo, na maioria das vezes, de modo discriminatório e punitivo contra as pessoas não heterossexuais. Por esse motivo, as escolas são vistas, quase sempre, como locais inseguros para alunos que sejam identificados e se identifiquem como homossexuais. Se o indivíduo não se sujeita à norma, ela cria uma fronteira entre práticas tidas como lícitas e ilícitas (Foucault, 2002).

Os militantes LGBTQIA+ de Igarapé-Miri revelam essas práticas em seu processo de escolarização. Esses relatos desvelam ricas fontes de estudos para compreender as vivências desses sujeitos no processo de escolarização em face às manifestações homofóbicas sofridas na escola básica miriense.

### 3.2 Homofobias: fatores impactantes na escola

De acordo com Perucchi e Corrêa (2013), a homofobia é uma problemática preocupante que se constitui como uma atitude agressiva para os homossexuais, que classifica o outro ser como anormal ou inferior. Por meio dessa classificação, esses sujeitos são tidos como “diferentes” dos demais seres por uma questão meramente sexual, contribuindo, na maioria das vezes, para a sua exclusão, seja no convívio social, familiar ou escolar (Borrillo, 2010).

Na escola, a homofobia provoca consequências gigantescas na vida de quem sofre esse tipo de violência, que se manifesta nos sentimentos, na dignidade, no sucesso ou fracasso escolar. A esse respeito, os participantes desta pesquisa revelaram fatores impactantes relacionados às manifestações homofóbicas vivenciadas durante seu convívio escolar, que vão desde a violência simbólica até a violência física. Além disso, também vislumbra aqueles que praticaram esse tipo de violência, como explicita a fala da entrevistada:

A minha vivência na escola foi muito sofrida, muito mesmo, além das chantagens, apanhei muito dos meus colegas, mas nunca falei nada para minha família. Nessa época, eu tinha sido expulsa de casa, estava morando na casa da minha tia e fazia de tudo pra não levar problema pra ela. Peguei muitos socos, quebraram a minha cabeça, me deram com pau na costa, jogavam merenda em mim, me trancavam no banheiro, mas eu não falava nada. Sofri muito, principalmente, no período em que cursei da 5ª até a 7ª série. Chegou um momento em que não aguentei mais estudar, aí eu parei, fiquei 10 anos sem estudar, depois eu voltei pra cursar a 8ª série e o ensino médio. (Allana, 2021).

O relato da nossa interlocutora evidencia a violência psicológica sofrida no ambiente escolar de duas formas. A primeira delas é a vitimização direta, ou seja, a dor da agressão, de ter apanhado ou de ser ofendida por colegas da escola. Já a segunda é aquela que se realiza pela exposição que a situação de violência implica. A vergonha do constrangimento e a violência sofrida na frente de outros alunos, ou mesmo o medo de expor para família tiveram um alto potencial destrutivo, contribuindo para o distanciamento da escola por 10 anos.

Nessa perspectiva, consegue-se entender o contexto do esforço da nossa interlocutora, talvez em função da vergonha. Esse tipo de vitimização evoca que, diante das situações de violência homofóbica vivida no cotidiano escolar hostil,  
Revista Educação Online, Rio de Janeiro, v. 19, n.47, set./dez. 2024, p. 1-32



a fez se posicionar de maneira passiva, sem deixar transparecer nem mesmo para os membros da família.

Góis e Soliva (2011) corroboram que as marcas físicas da violência homofóbica nas escolas constituem geralmente a sua expressão mais visível. Contudo, ao lado delas, estão também os impactos na subjetividade, a falta de apoio dentro da família em uma fase importante da experimentação sexual e de formação da personalidade. Isso influenciou negativamente na possibilidade de esses sujeitos lidarem com a violência, principalmente, porque ela foi impetrada por aqueles colegas dos quais esperavam acolhimento e compartilhamento de experiências positivas.

Nesse sentido, Foucault (2019) assinala que tais atos violentos surgem dentro de uma compreensão de poder absoluto, em que grupos agem como se fossem legítimos donos da verdade, o que Butler (2003) denomina de heteronormatividade compulsória em detrimento da homossexualidade. Para a autora, tanto o sexo, como o gênero são atos normativos afirmados pela repetição de valores heterossexuais, os quais são considerados normais e apropriados.

Para Ferreira e Ferreira (2015), o ambiente escolar é produtor e reprodutor da heteronormatividade. Essa é uma característica intrínseca às chamadas pedagogias de controle, as quais, por via do constrangimento, tentam tolher qualquer fuga da padronização.

Nesse processo, alunos heterossexuais, que atendam aos padrões heteronormativos, estarão em situação de conforto, em detrimento de homossexuais que, geralmente, estão à margem da sociedade escolar. É o caso de Lúcio, que diz que sua vivência escolar foi “normal”, sem muitos atropelos, mas vivenciou situações constrangedoras relacionadas aos seus colegas homossexuais: “[...] contra a minha pessoa ninguém fazia nada, mas os meus colegas sofreram muito na escola” (Lúcio, 2021).

Mesmo não tendo sido agredido no ambiente escolar, Lúcio chama atenção para acontecimentos que evidenciaram e legitimaram atos homofóbicos, a partir de uma postura desrespeitosa diante de práticas violentas contra seus colegas homossexuais.

Durante o período que passei por essas escolas, vivenciei várias formas de comentários e piadinhas contra os homossexuais, por exemplo, os colegas na escola quando suspeitavam que alguém era gay davam vaia, gritavam “olha o viado”, gritavam “é BUA é BUA”, (é o que eles falam quando veem alguém que eles chamam de “bicha”). Além disso, eles batiam com pau, mas isso era até normal. (Lúcio, 2021).

A narrativa de Lúcio aponta que a violência verbal sofrida pelos seus colegas no interior das escolas era frequentemente praticada sempre e sistematicamente pelas mesmas pessoas. Outro aspecto evidenciado que precisa ser levado em conta na fala do nosso interlocutor é a não percepção das situações de que esses “comentários” e “piadinhas” eram violentos. Eles não eram vistos como violência homofóbica, considerados “nada grave”, isso era até “normal”, algo corriqueiro que ocorreria no interior de todas as escolas por que passou.

Contribuindo para essa análise, Prado e Machado (2008) esclarecem que a homofobia no ambiente escolar se estrutura através de alicerces construídos por uma dinâmica na naturalização de inferiorizações sociais. O que sustenta essa repulsa é que sua lógica impede de enxergar as razões que justificam as inferiorizações naturalizadas por seu mecanismo (Perucchi; Corrêa, 2013). Ou seja, o preconceito impede que as pessoas vejam sua própria cegueira diante das situações de discriminação (Prado; Machado, 2008).

Na narrativa apresentada por Lúcio, também evidenciamos as manifestações homofóbicas relacionadas ao ato de nomear a outrem de maneira a o agredir, isto é, utilizando nomes pejorativos para identificar o que é diferente.

Sobre isso, Longaray e Ribeiro (2014) alegam que essa prática apresenta três efeitos: 1) negar que pertence à identidade que se quer agredir; 2) demonstrar superioridade, a partir da lógica dicotômica heterossexual/homossexual, normal/anormal; e 3) demarcar quais espaços podem e devem ser ocupados, de forma a delimitar os lugares reservados aos ditos normais.

Para os referidos autores, nomear o outro como diferente tem como finalidade demarcar os lugares, as posições e os comportamentos a serem assumidos pelos sujeitos. período muito longo. Dessa forma, quando os homofóbicos chamam os nossos interlocutores por nomes socialmente

desqualificados (viado, buá, buá e bichinha), eles buscam reafirmar a que **identidade esses sujeitos pertencem e enfatizam que** negam pertencer a ela. Nesse sentido, procuram determinar os espaços onde os LGBTQIA+ devem transitar, que não são os mesmos que eles ocupam, demarcando fronteiras e contribuindo para a prática homofóbica (Longaray; Ribeiro, 2014).

Da mesma maneira, Shaylla narra como os colegas agiam com ela na escola:

Todo meu processo educacional foi em escola pública, quando iniciei minha carreira estudantil nas séries iniciais, todos os colegas me chamavam de bichinha, eu vivia falando para professora que estavam me chamando de gay, era vítima de preconceito todos os dias. [...] Depois que assumi a minha orientação sexual, a situação ficou mais complicada, vários colegas pelos corredores diziam: “olha aquele homem vestido de mulher”, até porque eu sempre andava “montada” e, principalmente, para ir pra escola, fazia questão de ir bem arrumada e maquiada, (Shaylla, 2021).

Shaylla reforça na sua narrativa: “quando os colegas me chamavam de ‘bichinha’, eu vivia falando para a professora, mas ela se mantinha neutra”. Nesse contexto, tais atitudes implicam na produção das desigualdades sexuais e de gênero, reforçando mecanismos de hierarquização e homogeneização.

Portanto, silenciar ou ignorar determinados assuntos e fatos, bem como impor limites com relação às condutas, gestos e atitudes, são formas de classificar os sujeitos em um espaço repleto de multiplicidades, a escola (Longaray; Ribeiro, 2014).

Essas práticas homofóbicas manifestadas através da indiferença têm relação estreita com formas de correção e punição que se julgam necessárias para a reafirmação da existência de uma sexualidade normal. Além de produzir a ideia de ser homem e ser mulher, faz aumentar os diversos grupos sociais que servirão de ferramentas de exclusão.

Ademais, Shaylla é negra, pobre, pertence a uma classe social considerada profana, uma classe que, para o capitalismo, apenas interessa como força de trabalho. Acrescido a isso, ela era reconhecida como “homem vestido de mulher”, e como tal, pela lógica heterossexista, possuidor de um desejo impertinente, pecaminoso e abominável, representava uma ameaça às famílias e ao ordenamento social.

Contudo, a partir das contribuições de Mafra (2019), presumimos que esses três elementos ampliaram, significativamente, a marginalização de Shaylla durante o processo de escolarização. Contribuiu para a exacerbação do ódio a tudo aquilo que ela representa e aumentou as chances de ela ser vítima de violência, seja pela cor, pela classe ou pela orientação sexual.

Alunas como Shaylla, que são expostas à vulnerabilidade social ao frequentarem a escola, levam em consideração que a instituição é demarcada pela possibilidade de construção sistematizada dos saberes e conhecimentos que os instrumentalizam para o enfrentamento das situações de preconceitos e discriminação. “Esses saberes dizem respeito à desconstrução de um conjunto de ideologias que visam a garantir a sua submissão” (Mafra, 2019, p. 96).

Dessa forma, a responsabilidade da escola deveria ser a de propiciar ao seu corpo discente uma visão de mundo que ajude a entender as relações sociais, políticas e culturais da sociedade. Esses conhecimentos deveriam funcionar como instrumentos, não só de inclusão ocupacional, mas de luta política, de demarcação de um território social, de pertencimento e provisionamento para a resistência (Pistrak, 2000).

Contudo, na escola, apesar de ser agregada por ideologias de classe, de etnia, gênero e sexualidade, esses debates passam ao largo (Mafra, 2019). Deveriam fazer parte do currículo enquanto instrumento de decisão política e compromissada com a emancipação popular. Todavia, tais debates, muitas vezes, configuram nos temas transversais, apresentados por Torres Santomé (2011) como currículo turista<sup>3</sup>.

Para Louro (2018), a escola é um dos espaços mais difíceis para os sujeitos assumirem sua orientação sexual, pois, segundo a concepção heteronormativa, só pode haver um tipo de desejo sexual, e esse tipo deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto. Por isso, a escola nega e ignora a

---

<sup>3</sup> Currículo turista é uma metodologia que, geralmente, contempla o que falta aos currículos oficiais, livros didáticos. Por exemplo, criamos “El día de”, dia das letras gallegas, os idiomas oprimidos, e acabamos por banalizar as culturas, as lutas, os racismos, até porque, as escolas costumam levar esses dias mais “frouxos” e os conteúdos, muitas vezes ou quase sempre, não fazem parte das avaliações, o que sinaliza a irrelevância dos estudos sobre esses temas. O resultado disso é uma desconexão com a realidade cultural da qual o alunado faz parte, e, no resto do ano, essas situações permanecem silenciadas.

homossexualidade e, dessa forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam seus desejos homoafetivos.

Com base nessa padronização, as pessoas de identidade LGBTQIA+ são o outro, o estranho, o anormal, o que não se encaixa. São corpos assumidos como problemáticos, subversivos, que vão de encontro à ordem natural das coisas (Mafra, 2019).

Sobre essa concepção, Kelly aponta em sua narrativa que as manifestações homofóbicas são oriundas não apenas dos colegas, pois as marcas das diferenças vivenciadas nas escolas onde estudou, eram advindas também de alguns professores.

Quando estudei nessas escolas, eu já havia assumido a minha orientação sexual. O que sempre ocorria era que até a 8ª série os professores exigiam que eu ficasse sempre no grupo dos meninos, mas depois que eu passei para o ensino médio, comecei resistir, e os professores já foram aceitando. (Kelly, 2021).

No relato de Kelly, ficou evidente que os professores costumavam se dirigir aos alunos, em suas aulas, como se todos fossem heterossexuais, ignorando a presença de homossexuais, além de exigirem que a participação nos trabalhos transcorresse sempre no grupo dos meninos. Além disso, Kelly apresenta em sua narrativa, traços de “inadequação” relacionados ao seu corpo, quando ela nos diz que, por ser trans, não poderia participar de grupos de meninas. Todavia, a genitalidade, ou seja, o sexo biológico, parece um destino a ser seguido à risca e, em sua condição de cidadãos, essas identidades precisam ser respeitadas (Mafra, 2019).

Para Ferreira e Ferreira (2015), esse tipo de conduta por parte da escola é chamada de fuga às normas heterossexistas, é compreendida como o caminho "errado" na condução de um corpo disciplinado.

Sobre isso, Oliveira e Barbosa (2022) assinalam que a escola, como reprodutora de recortes binários e heteronormativos, naturaliza que ser homem ou mulher são as únicas possibilidades no que diz respeito à vivência do gênero. Da mesma forma, todas as relações afetivas e sexuais são validadas apenas nas relações entre gêneros opostos, legitimando, assim, relações heterossexuais e marginalizando outras formas de vivenciar a sexualidade.

Desse modo, qualquer performance de gênero que não seja condizente com o sexo a que pertence acaba sendo inferiorizado e até combatido.

Antunes (2016) aponta que essa inferiorização perpetuada dentro da escola, concretizada tanto pelos colegas de turma, quanto pelo quadro profissional da instituição escolar, traz diversas implicações para os sujeitos. Isso ocorre, principalmente, para aqueles que vislumbram as possibilidades de ingresso no ensino médio, o que ficou evidente nas narrativas de 90% dos nossos interlocutores.

Esses sujeitos relataram que, comparando ao ensino fundamental, a maior incidência de manifestação homofóbica ocorreu no ensino médio. Nesse sentido, constata-se que o preconceito decresce, conforme aumenta a faixa etária: quanto mais jovem o indivíduo, maior o preconceito enfrentado (Carrara; Ramos, 2005).

### **3.3 O ensino médio chegou e o tratamento não mudou**

O ensino médio, enquanto última etapa da educação básica, tem como uma das características peculiares a sua heterogeneidade. Atende a estudantes de diversas origens sociais, regionais, etnias, grupos etários, gênero, sexualidade, religiosidade etc. Além disso, traz a promessa de um futuro melhor, integração, inclusão no mercado de trabalho, promessa de autonomia individual etc. (Krawczyk, 2011).

Desse modo, partimos do princípio de que essa etapa de ensino propicia as relações na qual as amizades são efetivadas e a juventude constrói sua autonomia. Em meio a essa interação, as jovens e os jovens, na escola, se deparam com um ambiente múltiplo, permeado pela presença da diferença (Silva, 2019).

Nesse contexto, os LGBTQIA+ enfrentam grandes desafios, porque jovens e adultos se encontram imersos em preconceitos advindos das diversas vivências sociais e também já aprenderam a segregar a diferença. Mesmo assim, a escola foi vista pelas participantes desta pesquisa como um veículo de ascensão social. Acreditaram que através da educação, poderiam buscar alcançar seus objetivos de vida, como bem menciona a nossa interlocutora.

O ponto positivo que marcou a minha vida na educação básica foi a minha saída do ensino fundamental e a entrada no ensino médio, isso foi um grande avanço, porque, quando eu estava no ensino fundamental, eu não tinha muita expectativa, por causa dos preconceitos que enfrentava na escola diariamente. Mas um dia, pensei, quero avançar, quero ir para o ensino médio pra eu ser alguém na vida, pra ninguém pensar que eu só quero ser profissional do sexo. Além do mais, sempre imaginei a escola do ensino médio como um ambiente menos preconceituoso, devido a atender um público com idade diferente do ensino fundamental. Então, foi pensando nisso e me inspirando nas mulheres trans de todo o Brasil que ocupam cargos como advogada, assistente social e secretária de saúde, que eu tomei a decisão de avançar. (Shaylla, 2021).

Shaylla considera um grande avanço seu ingresso no ensino médio, porque uma das dificuldades de inserção das pessoas trans no mercado de trabalho é precedida pelo o convívio escolar. Esses ambientes são repletos de discriminação e preconceito, fazendo com que o transexual não consiga se manter nem mesmo na educação básica, quanto menos ter acesso à educação superior, o que resulta na falta de qualificação para ingressar em cargos públicos e em outras opções de trabalho. Ou seja, constata-se que a falta de acesso à educação reduz oportunidades no futuro dessas pessoas.

Por isso, procurou inspirar-se nas mulheres trans do Brasil, que venceram o preconceito e ocupam cargos como, advogada, assistente social, secretária de saúde, dentre outros. Ademais, Shaylla expressa seu sentimento de liberdade de ser o que quiser, de ser “alguém na vida”, baseado na conquista do seu processo de construção da identidade feminina.

Shaylla ingressou no ensino médio com sentimento de autoconfiança. Acreditava que o novo ambiente escolar poderia ser acolhedor e respeitoso, e que a proteção social, as singularidades e as particularidades de cada estudante seriam consideradas nas mais variadas dimensões. No entanto, ela relata que foi onde mais sofreu preconceito, principalmente, pela resistência de alguns professores em lhe chamar pelo seu nome social.

Passei por várias escolas e estudei todas as séries da educação básica em escola pública. Em todas, eu fui vítima de manifestação homofóbica, mas onde eu sofri mesmo foi no ensino médio. Muitos xingamentos por parte dos colegas, e os professores se recusavam a chamar pelo meu nome social. Só começaram a ter certo respeito por mim, a partir do decreto da

Ana Julia Carepa, foi quando passaram a me chamar pelo meu nome social. (Shaylla, 2021).

Na narrativa da nossa interlocutora, ficou evidente que as manifestações homofóbicas foram frequentes no decorrer do seu processo de escolarização, intensificado no ensino médio, e com um diferencial: no ensino fundamental, Shaylla tinha menos recursos emocionais para lidar com as agressões.

Assim como ela, Kelly também relatou sua insatisfação em relação à resistência de alguns professores em a chamar pelo seu nome social: “o desrespeito ao nome social era uma situação humilhante na escola, considero isso como assédio moral”.

De acordo com Possidônio (2018), o termo “nome” diz respeito à designação ou sinal exterior pelo qual a pessoa se identifica no seio da família e da sociedade. Seguindo essa linha de pensamento, a autora define que o direito ao nome pode ser considerado como um direito de personalidade, pois é baseado em um direito inerente à pessoa humana. Assim como o direito à vida, toda pessoa merece ser civil e socialmente identificada.

Nesse sentido, é importante distinguir a diferenciação entre nome social e nome civil. Nome social é o nome pelo qual qualquer indivíduo prefere ser chamado cotidianamente, ao contrário do nome civil, o qual é oficialmente registrado e não reflete sua identidade de gênero, apenas o nome dado no ato de nascimento.

Contudo, Shaylla e Kelly relataram que os professores se recusavam a chamá-las pelo nome social e que só começaram a ter certo respeito a partir do decreto da governadora do estado do Pará, Ana Júlia Carepa.

O uso do nome social foi conquistado através de lutas da militância LGBTQIA+ pelo direito de autodeterminação. Assim, a partir do ano de 2009, antes mesmo dessa conquista se dar em âmbito nacional, no estado do Pará, os(as) estudantes trans conquistaram o direito ao uso do nome social nas instituições de ensino, através do decreto nº 1.675, de 21 de maio de 2009 (Mello Neto; Agnoletti, 2008).

O referido decreto considera que transexuais e travestis têm o direito de escolher a identidade sexual que entenderem melhor para a busca de sua



felicidade, e que o nome social não deve ser motivo de constrangimentos, nem provocar situações vexatórias.

Destarte, o Art. 1º ressalta: “A Administração Pública Estadual Direta e Indireta, no atendimento de transexuais e travestis, deverá respeitar seu nome social, independentemente de registro civil” (Pará, 2009, p. 6).

A implementação dessa política diz respeito à garantia do direito irrestrito à educação. Ao se acatar o uso do nome social, se criam melhores condições para o acesso e permanência para as populações trans, pois o uso do nome social sinaliza o reconhecimento da identidade autoafirmada e tal prática tem impactos tanto no desenvolvimento dos (as) estudantes, quanto no fortalecimento de relações democráticas dentro da escola. (Mafra, 2019, p. 101).

Para a autora supracitada, a negação desse uso é uma forma de macular, de estigmatizar e de criar desconforto por meio do autoritarismo. “E pode levar as mulheres transexuais a situações vexatórias e humilhantes” (Tavares, 2022, p. 10). E, sobretudo, expressar que as identidades não se constituem em processos históricos de autoconhecimento e autoidentificação.

Pelo contrário, o nome social se torna uma forma de evitar e diminuir a transfobia, haja vista o constrangimento da pessoa que se identifica e se apresenta perante a sociedade conforme determinado gênero e tem um nome que não corresponde a si própria.

Contudo, a narrativa das nossas interlocutoras ratifica o entendimento de Louro (2009), no sentido de que as mulheres transexuais ainda não transitam, livremente, nos espaços escolares: “São coibidas, controladas, desrespeitadas também pelo não reconhecimento e uso do nome social, quando alguns professores/as se recusam a utilizá-lo, o que provoca uma situação de constrangimento e revolta” (Tavares, 2022, p. 11).

Em verdade, as manifestações homofóbicas nas escolas são variadas, mas, em sua maioria, destaca-se o fato de os sujeitos LGBTQIA+ não corresponderem às expectativas sociais construídas em relação aos gêneros, por exemplo. “Escapar do modo padrão convencional de ser homem na sociedade, principalmente em relação às vestimentas, parece ser uma afronta a algumas pessoas, levando-as a agredirem os/as que se tornam ‘ameaça’ para a sociedade” (Longaray; Ribeiro, 2014, p. 8).

Dessa forma, Allana, mulher trans, relata que, pelo fato de se vestir com roupas ditas femininas para frequentar a escola, além de ter sido motivo de chacota por parte dos colegas, foi impedida de entrar na escola pela vice-gestora da época.

Na escola do ensino médio, eu já sabia me defender, já conhecia um pouco dos meus direitos. Nessa escola, rolavam muitas piadinhas contra a minha pessoa, era bichinha, viadinho, mas eu já sabia me impor contra esses ataques. O maior preconceito que eu sofri nessa escola partiu de uma professora que era vice-diretora na época. Ela não deixou eu entrar na escola, porque cheguei vestida de mulher. Ela disse: “desse jeito você não vai entrar”, eu disse “eu vou entrar”, mas ela não deixou, e eu não entrei. Ela disse que eu fui vestida assim pra afrontar ela, e nem era bem roupa de mulher, era apenas uma calça apertada que eu ganhei e um brinco que eu coloquei na orelha. E só por isso, ela disse que era uma afronta e que daquele jeito eu não ia estudar e não deixou eu estudar e falou que a escola não é para pessoas desse jeito. Perguntei pra ela e a escola é pra pessoa de que jeito professora? (Allana, 2021).

A narrativa da nossa interlocutora sinaliza formas de violência e exclusão no espaço escolar, revela um ambiente tóxico que discrimina, violenta e reitera o preconceito contra os LGBTQIA+. As marcas de sentimento, constrangimento, humilhação, inferiorização e marginalização contra a sua dignidade ficaram evidentes nas falas de Allana.

Para Mafra (2019), tais estratégias revelam o empenho da escola em seguir na produção de “verdadeiros” homens e mulheres, que incorporem, perfeitamente, os papéis sociais a eles reservados. Sobre isso, Louro (2010) diz que a escola apresenta sua face dura e intransigente na reiteração da norma corpo-gênero-sexualidade, como forma de garantir a ordem heterossexual, além de deslegitimar e ridicularizar expressões da alteridade discordante.

Para Ferreira e Ferreira (2015), o trabalho da escola, em geral, é o de sempre lembrar que esses corpos não são dignos; neles, está inscrito tudo o que é negativo e repugnante. E, nesse jogo de poder disciplinar, as estratégias são efetivadas, visto que a escola, a todo o momento, disciplina esses corpos.

O que não deixa de ser a homofobia revelada como forma de hierarquias sociais que sustentam mecanismos de exclusão de indivíduos (Perucchi; Corrêa, 2013). De modo geral, a militância LGBTQIA+ tem a sua vivência ameaçada no

espaço escolar, que, além de não oferecer condições para tal, ainda contribui para as manifestações homofóbicas, o que ficou evidente na narrativa de Allana.

Por isso, podemos depreender que, a vice-gestora da escola, ao invés de desempenhar um papel com vistas à inclusão e disseminação do respeito, antes legitimou práticas hegemônicas agindo de modo discriminatório e punitivo.

Esse processo de assujeitamentos estabelecendo regras do que é certo ou errado, viável ou não viável ao contexto escolar em relação à presença de alunas transexual, aparece também no relato de Shaylla, quando informou para a escola que na sua formatura do ensino médio usaria uma vestimenta com a qual se sentiria mais à vontade em um dia importante para sua vida.

Quando concluí o ensino médio, a gestão e os professores não queriam aceitar que eu usasse vestido na formatura, disseram que eu tinha que ir de terno, mas eu me recusei, e disse “não, eu quero mostrar quem eu sou”. A minha paraninfa foi a prefeita do município na época, que me deu o anel e o vestido todo vermelho lindo, aí eu quebrei o tabu deles e logo eles passaram a me respeitar. (Shaylla, 2021).

Na narrativa das nossas interlocutoras, ficou evidente que gestão e professores são encarregados de vigiar os corpos em contexto escolar, no qual a normalização se mantém vigente, por conta do tabu destinado às questões de sexo, sexualidade e gênero.

Sobre essa discussão, Andrade (2012) acrescenta que essas atitudes ou atos podem ser caracterizados como cultura patriarcal machista que engessa o que é ser homem e o que é ser mulher, além de contribuir para que o sexismo e a homofobia sejam reverberados.

Para essa escola de ajustamentos forçosos, a preservação institucional se daria positivamente, ao não ter um de seus “pupilos” transgredindo uma norma de gênero socialmente estabelecida por uma compreensão sequer problematizada ou que alcança sentidos nada laicos (Nogueira; Frank, 2020).

Mesmo com a falta de reconhecimento do gênero, ajustamentos forçosos e a negação de direito, Shaylla participou da cerimônia de formatura com vestimentas e adereços femininos, quebrando tabu e produzindo uma nova história, provando que é possível uma travesti participar desses eventos com traje feminino. A postura subversiva de Shaylla evidencia um corpo que borra as

fronteiras dos binarismos e dos padrões de normalidade, desestabilizando juízos morais conservadores e burlando a matriz de inteligibilidade de gênero.

Contribuindo para essa análise, Junqueira (2012), de forma contundente, questiona por que é tão difícil e perturbador garantir o direito de uma pessoa ser tratada da forma com que ela se sente confortável e, sobretudo, humana, independentemente do lugar e da ocasião? É uma simples questão de respeito e humanidade. Esse(a) aluno(a) deverá receber tratamento respeitoso e ético, de acordo com sua identidade de gênero (feminina ou masculina), por todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar (Oliveira Junior; Maio, 2016).

Para os autores supracitados, a resistência em chamar estudantes trans pelo seu nome social ou impedir que eles usem vestimenta de acordo com o gênero com o qual se identificam, ensina e incentiva os demais alunos a adotarem atitudes de hostilidade e de desrespeito às diferenças, “[...] pode ser destacada como um símbolo de desemperramento, uma vez que implica em desapropriar o sujeito de seu próprio nome” (Moscheta, 2011, p. 52), bem como pela identidade de gênero pretendida.

Para Junqueira (2012, p. 78), esse é um dos meios mais eficientes “[...] de se traduzir a pedagogia do insulto no currículo em ação em processos de desumanização, estigmatização e exclusão e, assim, de reforçar ulteriormente os ditames que a pedagogia do armário exerce sobre todo o alunado.”

Tais processos, que são pedagógicos e curriculares, produzem e alimentam a homofobia e a misoginia. Mesmo diante desse contexto avassalador e excludente, a militância LGBTQIA+ se sentiu inspirada a perseguir os seus sonhos.

Durante a pesquisa, ficou notório, através das narrativas, que, diante de todas as problemáticas enfrentadas na vivência escolar, os sujeitos protagonistas dessa narrativa adotavam estratégias de resistência para se colocar frente a essa proibição e permanecer no ambiente escolar.

### **3.4 Estratégias de resistência na vivência escolar**

A vivência escolar dos militantes LGBTQIA+ participantes da pesquisa foi considerada como “difícil”, está transposto nas narrativas, caracterizadas por

atos de agressões moral e/ou física, xingamentos, deboches, humilhações e até dificuldade com o uso dos banheiros, atitudes mencionadas pelos jovens e, na sua maioria, cometidas por colegas da escola.

Diante desse contexto, há o reconhecimento entre os jovens participantes de que a homofobia interfere negativamente na vivência escolar. A partir das entrevistas realizadas, foi possível identificar estratégias de resistência entendidas como trabalhos voluntários desenvolvidos na escola e o isolamento utilizado como forma de se defender do preconceito, conforme relato do nosso interlocutor Lucio.

Na escola que estudei o ensino médio, contra a minha pessoa, ninguém fazia nada, porque eu me portava de um jeito que quase ninguém sabia que eu era homossexual, até hoje, por exemplo, tem pessoas que falam para mim, eu não acredito que tu és gay. (Lucio, 2021).

Na narrativa do nosso interlocutor, ficou claro que o ocultamento foi o principal recurso utilizado para se proteger do preconceito. Na visão de Lucio, a melhor forma de sobreviver em ambientes hostis é não deixar transparecer sua identidade sexual e se parecer como um heterossexual.

Para Neves (2020), o ocultamento pode funcionar por um determinado período, mas, depois de certo tempo, essa estratégia entra em conflito com suas próprias identidades. Para o referido autor, tentar esconder a orientação sexual gera angústia que pode se manifestar fisicamente como forma de violência.

Ao contrário de Lucio, Allana não se ocultou e não se contentou em ser vítima de manifestação homofóbica, “não é porque você é homossexual que você vai se ‘rebaixar’, eu tenho talento, fui resistência e coloquei isso em prática na escola” (Allana, 2021). De fato, identificamos no relato de Allana, estratégias de resistência e a capacidade de reverter o preconceito contra os agressores, através de práticas tidas como atividades voluntárias e educativas. Vejamos como isso funcionou ao observar os seguinte relato:

Devido a tudo que a gente vinha enfrentando, procurei me envolver nos eventos da escola pra ganhar visibilidade e vencer o preconceito. Então, eu criei na escola o 1º Sarau indígena, reuni com a equipe gestora, falei da proposta e pedi que todas as turmas fossem envolvidas e apresentassem uma temática voltada para a vivência indígena. O evento foi excelente,

infelizmente, a escola não levou para frente a proposta após a minha saída do ensino médio. (Allana, 2021).

Na narrativa da nossa interlocutora, ficou evidente que a estratégia do sarau indígena possibilitou a conexão com as discussões sobre o respeito às diferenças, que as pessoas têm o legítimo direito de exercer sua cidadania com dignidade, que a escola deve ter a função de valorizar as identidades plurais, respeitando as escolhas e o modo de viver de cada ser humano.

Nessa perspectiva, a falta de igualdade, a indiferença, a discriminação e o preconceito apareceram como elementos fundamentais a serem combatidos. Nas entrelinhas, Allana considerou que os envolvidos na escolarização tinham pouca possibilidade e compartilhavam dessa compreensão, mas todos se engajaram na mesma perspectiva de ação e encontraram condições de desenvolver a ação educativa junto aos estudantes.

Além disso, há outra sinalização que precisa ser levada em conta, sobre isso. Allana prossegue: “além desse evento, eu realizava trabalho social na escola, fazia coleta de lixo, levava tecido, fazia decoração. Eu sempre fui prestativa, então procurei me envolver nos eventos da escola” (Allana, 2021).

Nessa narrativa, ficou evidente que o trabalho voluntário estava relacionado à busca de condições para uma vivência digna e verdadeiramente humana no ambiente escolar. Além do mais, era caracterizado como um lugar de refúgio e um motivo a mais para o investimento nos estudos, no sentido de minimizar as discriminações sofridas e a decisão pela construção de uma visibilidade trans no ambiente escolar.

Para Vianna e Carvalho (2020), a visibilidade coloca em evidência violências homofóbicas,, muitas vezes naturalizadas na escola, além de empoderar estudantes LGBTQIA+ que podem não ter outras referências de sexualidade e viver em ambientes francamente homofóbicos. Em vista disso, essa análise remete à noção de que a visibilidade das pessoas LGBTQIA+ é referência para outros estudantes que estão formando suas identidades. São corpos que mostram que é possível serem eles mesmos dentro do espaço escolar, e que é possível a escola acolher.

Dentro dessa perspectiva, Allana contribuiu para o desenvolvimento de uma escola limpa, iniciativa que proporcionou a conscientização sobre a

importância de contribuir para a preservação do meio ambiente, não somente no âmbito escolar, como social e familiar.

Além da formação de um saber que pode construir um espaço de resistência e respeito às diferenças, um saber próprio resultante de experiências desenvolvidas ao longo da vida. Sempre que necessário, decorava os espaços da escola para realização de eventos. Contudo, Allana expressou a ausência de reconhecimento por parte da equipe gestora:

[...] depois que decorei a escola para o primeiro evento, a gestão passou a me chamar para fazer decoração para todas as demais programações. O problema é que se pegavam servidos e sequer mencionavam meu nome, ou pelos menos diziam muito obrigado. Mas, quando eles queriam alguma coisa, eles sabiam chamar os gays pra fazer, eles nos usavam, eles diziam vamos trabalhar sem dinheiro, a gente se doava, fazia o trabalho, mexia até no lixo se fosse preciso. E, quando eles estavam no luxo, nem olhavam sequer pra gente, era só quando precisavam. E isso também era uma forma de preconceito, não querer dar visibilidade para nós, mas nós fomos persistentes. (Allana, 2021).

Nas situações elencadas por Allana, constatou-se que, a partir dessas questões, o preconceito foi bastante nítido, acompanhado pela falta de reconhecimento, notoriamente, alocando-as como seres desprezíveis. O reconhecimento não proferido pela gestão escolar corrobora a invisibilidade e é forma de discriminação para tentar invalidar a existência de LGBTQIA+ no ambiente escolar (Carrara; Helborn, 2009).

Esse esquema, utilizado para silenciar esses sujeitos, está respaldado basicamente nos “mecanismos da repressão, da interdição, daquilo que rejeita, exclui e recusa”, e acaba por afetar a forma como esses indivíduos serão percebidos e investidos no interior da escola (Foucault, 2004, p. 63). É importante enfatizar que os resultados dessas humilhações são tão letais quanto à própria violência física, já que suas ações têm como princípio afetar a valorização pessoal, a autoconfiança e a confiança no outro.

Apesar da circunstância ultraconservadora e de silenciamento, Allana nos disse que a estratégia de resistência não só contribuiu para uma relação confiante com a sua própria sexualidade, como também suas habilidades foram descobertas, aperfeiçoadas e novas oportunidades foram surgindo.

Além do mais, fazer resistência possibilita criar espaços de combates, de lutas, de insubordinação, de insurreição. É necessário se fazer resistente e buscar estratégias que mantenham essas temáticas no espaço escolar (Torrada; Ribeiro; Rizza, 2020).

Shaylla também utilizou algumas estratégias de resistência que, felizmente, foram bem-sucedidas. “Depois que comecei a lutar na escola pelos meus direitos, fui eleita chefe de turma, coloquei regras, fiz exigências de um banheiro alternativo para nós, além de cobrar que todos os professores me chamassem pelo meu nome social” (Shaylla, 2021). Seu relato faz lembrar, o que já foi mencionado anteriormente, que a resistência permite a transformação e criação de outras possibilidades de relações, envolvendo a vivência dos sujeitos LGBTQIA+ na escola.

Sob o mesmo ponto de vista, ficou explícito, na narrativa de Shaylla, que a estratégia de resistência não só protege, como também possibilita a socialização com outros sujeitos. As marcas do empoderamento se fizeram presentes na fala da entrevistada quando mencionou que, devido à sua história de resistência, vivenciada por muitos colegas da escola, foi eleita representante de turma. De acordo com Monteiro e Silva (2021), representar uma turma é uma função que requer muita coragem e responsabilidade, já que nem todos sabem respeitar as diferenças.

Entretanto, apesar da carga de comprometimento, existem motivos que tornam a função de representante de turma atrativa, como a oportunidade de vivências com outros sujeitos, participação nas discussões pedagógicas da escola, interação com os docentes, coordenadores, técnico-administrativos e gestor. Shaylla nos disse que se tornou colaboradora da turma, uma líder, uma porta-voz entre os colegas, professores, coordenadores, direção e demais funcionários da escola, “a gente comprava as brigas, a gente lutava, a vivência se tornou coletiva e a luta política” (Shaylla, 2021).

Sem dúvida, a resistência precisa de uma linguagem política e, muitas vezes, que se crie uma solidariedade política para resistir (Cordeiro; Auad, 2021). Assim, os enfrentamentos produzidos pela nossa interlocutora tiveram efeitos e deixaram marcas positivas não só na forma como ela se reconhecia, mas como



“quebrou” a censura e reivindicou suas demandas, o que preconiza marcas resistentes conforme relato abaixo.

O que marcou a minha saída do ensino médio é porque eu fui à primeira mulher trans a colar grau, vestida de mulher e sendo chamada pelo meu nome social. Isso para mim foi gratificante, foi um marco histórico. Hoje, eu estou cursando serviço social, serei a primeira mulher trans do município que terá uma formação superior. (Shaylla, 2021).

Como podemos perceber, Shaylla é a transexual pioneira em Igarapé-Miri que concluiu o ensino médio e participou da formatura com traje feminino, chamada pelo nome social. Shaylla revelou que a sua formatura foi um momento ímpar de muita felicidade, que sua presença foi marcante e notada, ora por resistência, ora por visibilidade, por ser uma pessoa trans que conseguiu enfrentar a transfobia no espaço escolar.

Nessa perspectiva, cabe entender que tanto Shaylla quanto as demais militantes participantes da pesquisa, ao invés de ocultarem seus corpos e se diluírem na grande massa de estudantes do ensino médio, preferiram a resistência, a luta e a visibilidade. Consequentemente, a estratégia de resistência e enfrentamento contra as manifestações homofóbicas teve efeitos concretos na vivência escolar da militância.

Elas não cederam e agenciaram suas presenças nas escolas de forma que Shaylla se sentiu motivada a continuar os estudos. Ela está cursando serviço social em uma instituição particular. Para ela, o ingresso no ensino superior é um privilégio social, acredita que sua jornada acadêmica pode inspirar não só pessoas trans a querer ocupar o espaço acadêmico, como aos demais militantes.

Diante dos relatos das participantes, consideramos que há resistência em toda existência LGBTQIA+, pelo simples fato de essas pessoas existirem em uma sociedade heteronormativa. Cada gesto, cada deboche, deixa exposta a estrutura que tenta contê-los, desestabilizam, vagarosamente desmontam o sistema sexo-gênero-sexualidade. Para seguirem verdadeiras com seus desejos, não tiveram outra escolha senão resistir.

#### 4 Considerações finais

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que, historicamente, o preconceito e a homofobia têm sido observados no Brasil, inclusive, na forma com que os homossexuais, lésbicas, bissexuais e transexuais foram descritos e apresentados. Visava-se a reprovar seu comportamento, práticas e formas de ser, identificados como abominação, crime contra a natureza, pecado, vício dos bugres, abominável pecado de sodomia, velhacaria, descarração, desvio, doença, viadagem e frescura.

Esse ódio voltado contra a militância LGBTQIA+ se constitui como uma forma de intolerância e ameaça aos valores democráticos de compreensão e respeito ao outro. Considerada uma forma de intolerância, as manifestações homofóbicas se articulam em torno das emoções, crenças, julgamentos, convicções e fantasmas, além de condutas, atos, práticas, procedimentos, leis, e, ainda, através de dispositivos ideológicos, como teorias, mitos, doutrinas e argumentos de autoridade.

Por meio da análise das entrevistas, foi possível compreender que os comportamentos intolerantes contra a militância LGBTQIA+, muitas vezes, são sutis, mascarados, amparados pela lei e praticado nas mais diversas instâncias sociais. Para além da hostilidade verbal, esses sujeitos sofrem e correm risco de terem sua integridade física atacada por conta de sua orientação sexual. A circunstância em favor do ódio, do despeito, da suspeita, do rancor, da vingança nasce do próprio espírito de ressentimento.

A leitura ampla dessa realidade permitiu a compreensão de que, na escola, a homofobia provoca consequências gigantescas na vida de quem sofre esse tipo de violência. Ela se manifesta nos sentimentos, na dignidade, no sucesso ou fracasso escolar.

Os achados da pesquisa apontam que a maior incidência de manifestação homofóbica ocorreu no ensino médio. Nesse sentido, constata-se que o preconceito decresce, conforme aumenta a faixa etária: quanto mais jovem o indivíduo, maior o preconceito enfrentado.

Em função das práticas de estigmatização e exclusão, a militância LGBTQIA+ participantes desta pesquisa tiveram seu processo de escolarização

ameaçado. O desrespeito às expressões de suas identidades de gênero, a repulsa e a violência ocasionadas pela não aceitação de suas orientações sexuais vieram à tona, não apenas envolvendo a questão do nome social e da vestimenta, como também na utilização do banheiro.

Essas afrontas se converteram em formas de resistência, conforme assinala Honneth (2003), a experiência advinda do desrespeito pode ser transformada em impulsos que motivam as lutas, fazendo com que as pessoas desenvolvam ações afirmativas e resistências políticas.

Os tempos sombrios e o medo decorrente da violência escolar sofrida por esses sujeitos contribuíram para o fortalecimento da luta pela visibilidade a partir da coletividade, com realizações de eventos e trabalhos voluntários na escola, marcados por campos de resistência. Ao mesmo tempo, militantes LGBTQIA+ exibiam seu potencial criativo, demonstravam que estavam à disposição para lutar a fim de viver sua orientação sexual.

Apesar dos significativos avanços, a luta ainda existe, pois, se, de um lado, a militância LGBTQIA+ de Igarapé-Miri obteve alguns direitos e benefícios assegurados, do outro, ainda há pessoas que não aceitam a diversidade sexual e querem regredir com tudo o que já foi conquistado (Assis, 2020). Esse grupo de pessoas seriam políticos que agem segundo crenças religiosas e atuam como oposição, propondo medidas que prejudicam esses sujeitos.

Diante do exposto, fica explicitado que ainda é preciso muito para que a homofobia e todas as formas de discriminação contra a comunidade LGBTQIA+ deixem de existir. Afinal, compreender o fenômeno da homofobia, oculto nas relações sociais, inclusive no âmbito familiar, não é tarefa fácil e requer um caminho longo contra a alienação.

Contudo, é importante permanecer na luta pela superação das opressões inerentes ao modo de produção capitalista, respeitando os lugares de fala e dando voz a essa minoria, muitas vezes, silenciada.

É necessário identificar, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia. Suas ramificações são notadas nas diversas esferas do poder público, no universo familiar, nas escolas, nas igrejas, nas ruas, nos ambientes de trabalho e, principalmente, nos banheiros públicos.

O uso do banheiro nas escolas é uma pauta reconhecida como urgente para quem participou desta pesquisa. O respeito à utilização do banheiro de acordo com o gênero a qual a pessoa se identifica é garantir o mínimo de direitos humanos. É nesse sentido que a pesquisa visa a contribuir, a partir das concepções dos entrevistados sobre suas vivências em face às manifestações homofóbicas presentes no cotidiano escolar.

Propor a construção de um ambiente estimulador de valores, de hábitos que respeitem as características e as diferenças de cada grupo social cultural que compõem o país. Uma das possibilidades para reduzir as desigualdades seria enfrentá-las e trabalhá-las dentro da escola, com a participação da família, por ser a primeira instituição social pela qual o indivíduo passa. É nela que se criam os primeiros elos que determinarão suas relações futuras.

Portanto, é necessário que as escolas não silenciem, não tolerem qualquer comportamento preconceituoso e não deixem de discutir, de problematizar e de promover o debate sobre as questões relacionadas à diversidade sexual.

Esse assunto faz parte do dia a dia de meninos e meninas fora da escola e, no cotidiano escolar, deve ser incluído no currículo como discussão permanente, e não em função da presença de sujeitos reconhecidamente LGBTQIA+. Assim, a escola cumprirá o papel fundamental para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e humanos.

Faz-se necessário também, que, nesse contexto, sejam impulsionados estudos e pesquisas sobre a função do currículo e seus efeitos no âmbito educacional e para a sociedade como um todo, pois sua presença é inegável em qualquer instituição escolar, seja pública ou privada. Além disso, o currículo contribui para a formação das identidades dos alunos, por meio daquilo que se ensina no ambiente escolar de forma implícita.

Ao frequentar a escola, os alunos criam as suas representações sobre as disciplinas e os rituais desse universo, formando identidades e subjetividades, uma vez que o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social.

## Referências

- ANDRADE, L. N. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7600>. Acesso em: 28 maio 2023.
- ANTUNES, P. P. S. *Homofobia internalizada: o preconceito do homossexual contra si mesmo*. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17142>. Acesso em: 28 maio 2023.
- ASSIS, C. G. *Novos tempos para os gays no mercado de trabalho?: um estudo com homossexuais atuantes em uma startup de Belo Horizonte*. 2020. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33343>. Acesso em: 28 maio 2023.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; Almedina Brasil, 2016.
- BORRILLO, D. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARRARA, S.; HELBORN, M. L. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero: Orientação sexual e relações étnico– raciais*. Rio de Janeiro: Cepesc, 2009.
- CARRARA, S.; RAMOS, S. *Política, direitos, violência e homossexualidade: pesquisa na 9ª parada de orgulho GLBT: Rio 2004*. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005.
- CORDEIRO, A. L. A.; AUAD, D. Estratégias de resistência de negras cotistas lésbicas e bissexuais. *Revista Estudos Feministas*, v. 29, n. 3, p. 1-13, 2021.
- DUARTE, D. A. *A escola como espaço de problematização de gênero e sexualidades dissidentes: contribuições e olhares de mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Campus Maria Auxiliadora, Americana, 2020.
- FERREIRA, C. C.; FERREIRA, S. P. A. Vivências escolares de jovens homossexuais afeminados: estratégias de resistência e permanência. *Tópicos Educacionais*, v. 21, n. 2, p. 103-138, 2015.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.

- GARCIA, M. R. V. Homofobia e heterossexismo nas escolas: discussão da produção científica no Brasil e no mundo. *In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL*, 10., 2019, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2019. Disponível em: <http://nepaids.vitis.uspnet.usp.br/wp-content/uploads/2010/04/13.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.
- GÓIS, J. B. H.; SOLIVA, T. B. A violência contra gays em ambiente escolar. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 7, n. 123, 38-45 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13899/7592>. Acesso em: 28 maio 2023.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília, DF: Unesco; Ministério da Educação, 2009.
- JUNQUEIRA, R. D. *Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar*. São Paulo: Annablume, 2012.
- KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, n. 41, p. 754-771, 2011.
- LIMA, F. W. S. Comunidade LGBTQ+ e as políticas públicas: conquistas e desafios. *Revista Extensão*, v. 4, n. 2, p.11, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/2512>. Acesso em: 28 maio 2023.
- LONGARAY, D. A.; RIBEIRO, P. R. C. Escola, currículo e homofobia: biografando experiências. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 17, n. 2, p. 105-118, 2014. Disponível em: [https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27753/pdf\\_58](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27753/pdf_58). Acesso em: 28 maio 2023.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas as tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, p. 201-204, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 28 maio 2023.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MAFRA, W. C. B. *Memórias de escolarização de jovens militantes do movimento LGBTQ em Belém/PA*. 2019. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <https://ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2019/DISSERTACAO%20WELMA%20CRISTINA%20BARBOSA%20MAFRA.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

MELLO NETO, J. B.; AGNOLETTI, M. B. Dignidade sexual e diversidade humana: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTB). In: ZENAIDE, M. N. T. *et al.* (Org.). *Direitos humanos: capacitação de educadores*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p.17,

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, J. A.; SILVA, S. Y. A. *Orientações para representantes de turma*. Belém: Departamento Pedagógico de Apoio ao Ensino; Instituto Federal do Pará – Campus Belém, 2021. Disponível em: <https://belem.ifpa.edu.br/docpublic/diretorias/diretoria-de-ensino-den/guia-do-estudante/574-orientac-o-es-para-representantes-de-turma-2021/file#:~:text=Estar%20regularmente%20matriculado%20em%20um,Apresentar%20perfil%20adequado%20ao%20cargo>. Acesso em: 28 maio 2023.

MOSCHETA, M. S. *Responsividade como recurso relacional para a qualificação da assistência à saúde de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais*. 2011. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-04072013-124842/pt-br.php>. Acesso em: 28 maio 2023.

NEVES, A. A. *Sobre-viver resistindo: adolescência LGBTQ+ na escola*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br>. Acesso em: 28 maio 2023.

NOGUEIRA, R.; FRANK, H. Onde estão as pessoas trans? Narrativas sobre corporalidades dissidentes em espaço escolar. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v. 6, n. 3, p. 166-188, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38421>. Acesso em: 28 maio 2023.

OLIVEIRA JUNIOR, I. B. O.; MAIO, E. R. Re/des/construindo in/diferenças: a expulsão compulsória de estudantes trans do sistema escolar. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 25, n. 45, p. 159-172, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/2292>. Acesso em: 28 maio 2023.

OLIVEIRA, M. B.; BARBOSA, L. P. LGBTQfobias no contexto escolar de Crateús e Sertão dos Inhamuns: relatos de violência, resistência e vivência LGBTQ+. *Revista de Ciências Sociais*, v. 52, n. 3, p. 25-63, 2022.

PARÁ. *Decreto nº 1.675, de 21 de maio de 2009*. Determina aos órgãos da Administração Direta e Indireta o respeito ao nome público dos transexuais e travestis. Disponível em: [https://www.ioepa.com.br/pages/2009/05/22/2009.05.22.DOE\\_6.pdf](https://www.ioepa.com.br/pages/2009/05/22/2009.05.22.DOE_6.pdf). Acesso em: 28 maio 2023.

- PERUCCHI, J.; CORRÊA, C. G. Uma análise psicossocial de experiências de violência homofóbica vividas por jovens LGBT no período escolar. *Nova Perspectiva Sistêmica*, n. 46, p. 81-99, 2013. Disponível em: <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/115>. Acesso em: 28 maio 2023.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- POSSIDÔNIO, C. T. L. S. Identidade de gênero e utilização do nome social: propósitos e desafios. *Conteúdo Jurídico*, 2018. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/52247/identidade-de-genero-e-utilizacao-do-nome-social-propositos-e-desafios>. Acesso em: 28 maio 2023.
- PRADO, M. A.; MACHADO, F. V. *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAFFIOTI, H. *Gênero, patriarcado e violência*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.
- SANTOMÉ, J. T. *La Justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 2011.
- SILVA, M. E. F. As perspectivas e o ingresso dos alunos de ensino médio de escola pública no ensino superior. *Revista Café com Sociologia*, v. 8, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/1170>. Acesso em: 28 maio 2023.
- SOUZA, W. V. F. Movimento LGBT ocupando e transformando os espaços. *Revista Geografia em Atos*, v. 1, n. 4, p.15, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/5445/pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.
- TAVARES, G. P. Mulheres transexuais/travestis: a vulnerabilidade educacional nas instituições de ensino. *Revista Cocar*, v. 16, n. 34, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5041>. Acesso em: 28 maio 2023.
- TORRADA, L.; RIBEIRO, P. R. C.; RIZZA, J. L. Estratégias de resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola. *Revista Contexto e Educação*, v. 35, n. 111, p.18, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br>. Acesso em: 28 maio 2023.
- VECCHIATTI, P. R. I. *Manual da homoafetividade: da possibilidade jurídica do casamento civil, da união estável e da adoção por casais homoafetivo*. São Paulo: Método, 2008.
- VIANNA, C.; CARVALHO, T. Formação e prática docente: sobre a visibilidade das professoras lésbicas. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 12, n. 24, p. 77-90, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/336>. Acesso em: 28 maio 2023.

Enviado em 03/11/2023