

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAEL PIRES BARBOSA

COMBATE AO BULLYING LGBTQIFÓBICO NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO

São Paulo

2022

RAFAEL PIRES BARBOSA

COMBATE AO BULLYING LGBTQIFÓBICO NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias

São Paulo

2022

Barbosa, Rafael Pires.

Combate ao bullying LGBTQIfóbico na escola: um estudo de caso.  
/ Rafael Pires Barbosa. 2022.  
157 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho -  
UNINOVE, São Paulo, 2022.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Teresinha Dal Mas Dias.

1. Bullying homofóbico. 2. Bullying transfóbico. 3. Homofobia na  
escola. 4. Transfobia na escola.

I. Dias, Elaine Teresinha Dal Mas.

II. Título.

CDU 37

Dedico este trabalho a meu amado avô, João Edésio (*in memoriam*), que investiu na minha educação e me possibilitou chegar até aqui.

E a todos os alunos LGBTQI da educação básica ao redor do mundo que sofrem *bullying* por conta de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a Jesus e aos meus mentores espirituais por terem atendido minhas orações e me fortalecido ao longo de todo o processo, principalmente nos momentos mais desafiadores.

À minha família: minha avó Carmen, minha mãe Eliana, meus irmãos Matheus e Júnior, minha tia e madrinha Edmea e meus tios Elisângela, Edésio e Edna. Cada um de vocês teve participação de maneiras diferentes, mas todas importantes, no meu desenvolvimento humano. Sem o amor e os suportes afetivo e material que vocês me forneceram ao longo da minha vida, eu não teria chegado até aqui.

Ao meu namorado Wanderley, por ter entrado de cabeça nessa loucura e me ajudado de todas as maneiras que pôde.

Aos meus amigos Diego e Andreia Pinheiro, o primeiro por ter sempre disposto o ombro nos momentos difíceis e a segunda pelo incentivo sem o qual eu não teria tentado o processo seletivo outra vez.

À minha psicóloga Ludevina Aparecida Duarte, cujo profissionalismo na condução da minha psicoterapia foi fundamental para eu seguir adiante.

Aos membros da equipe escolar e do corpo docente da Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito, que se disponibilizaram a fornecer suas preciosas contribuições.

À Universidade Nove de Julho, pela concessão da bolsa de estudos, e ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa auxílio. Esses suportes garantiram a realização deste sonho.

Aos professores do PPGE, Romão, Severino, Cleide, Bauer, Rose, Lorieri e Celso. Que privilégio ter recebido tantos ensinamentos para a universidade, para a profissão e para vida de docentes tão qualificados e experientes como vocês.

Aos meus colegas do PPGE, Carlos, Valéria, Noemi, Helvécio, Adriano, Gustavo, Marcel, Fiama, Taynan, Isabella, Nádia, Rose, Ângela, Fernanda, Mário, Andreia Saitsu, Gilmar, Dorilene, Patrícia, Viviane, Andréa, José Humberto, Antônio Carlos, Minéa, Saulo e Leandro

por todo o aprendizado compartilhado. Gostaria muito que a pandemia não tivesse frustrado os *happy hours* que poderíamos ter tido.

E por fim, e tão importante quanto todos os anteriores, à minha professora e orientadora Elaine Teresinha Dal Mas Dias, por todo o apoio, por todos os elogios e por todas as broncas que me fizeram aprender e crescer. Espero um dia conquistar seu patamar de excelência profissional e acadêmica e sua resiliência para vida.

“Não se encontram diamantes senão nas profundezas da terra; não se encontram verdades senão no mais íntimo da alma” (HUGO, p. 348, 2013).

Barbosa, Rafael Pires. Combate ao *bullying* LGBTQIfóbico na escola: um estudo de caso. São Paulo, 2022. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho.

## RESUMO

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso que se propõe a analisar o *bullying* LGBTQIfóbico na escola e investigar se o evento denominado “Brito sem LGBTfobia”, promovido anualmente pela Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito, é capaz de diminuir esse tipo de ocorrência nas dependências da instituição. Tem por objetivos: (I) observar e apresentar as atividades pedagógicas realizadas durante o evento; (II) conhecer os possíveis impactos provocados na comunidade escolar, verificando se há indícios de diminuição do *bullying* LGBTQIfóbico; e (III) investigar sua influência nas relações entre os alunos do ensino médio pela perspectiva destes e dos professores. A pesquisa tem abordagem qualitativa e caráter exploratório, e seus procedimentos metodológicos consistem em entrevistas abertas, compostas por uma questão desencadeadora, transcrição e análise de seus conteúdos. Os participantes que constituem a amostra são alunos e professores que já vivenciaram o evento e que se disponibilizaram a ceder uma entrevista relacionada à sua experiência nessa atividade escolar. O referencial desta pesquisa está embasado no pensamento complexo e as categorias teóricas analisadas são os princípios operadores, os complexos imaginários e a compreensão complexa. Os resultados da pesquisa mostram que a subjetividade e o *imprinting* marcados por um longo processo sócio-histórico-cultural de marginalização da comunidade LGBTQI representam uma forte barreira para que o “Brito sem LGBTfobia”, por si só, seja capaz de mitigar substancialmente o *bullying* LGBTQIfóbico na escola. Mesmo assim, o evento consiste em uma importante ferramenta de inclusão e auto-eco-organização para os alunos cuja orientação sexual ou identidade de gênero seja divergente da cis-heteronormatividade.

Palavras-chave: *bullying* homofóbico; *bullying* transfóbico; homofobia na escola; transfobia na escola.

Barbosa, Rafael Pires. Fighting LGBTQIfobic bullying at school: a case study. São Paulo, 2022. Dissertation (Master's Degree). Post-Graduation Program in Education, Nove de Julho University.

## **ABSTRACT**

This research is a case study that aims to analyze LGBTQIfobic bullying at school and investigate if the event called "Brito sem LGBTQIfobia", promoted annually by the State School Professor Joaquim Luiz de Brito, can reduce this type of occurrence on the institution's premises. Its objectives are: (I) to observe and present the pedagogical activities carried out during the event; (II) to know the possible impacts caused in the school community, checking if there are signs of reduction of LGBTQIfobic bullying; and (III) to investigate its influence on the relationships between high school students from their perspective and of the teachers. The research has a qualitative approach and an exploratory character, and its methodological procedures consist of open interviews, consisting of a triggering question, transcription and analysis of its contents. The participants that make up the sample are students and teachers who have already experienced the event and who are available to give an interview related to their experience in this school activity. The framework of this research is based on complex thought and the theoretical categories analyzed are operating principles, imaginary complexes and complex comprehension. The research results show that the subjectivity and imprinting marked by a long socio-historical-cultural process of marginalization of the LGBTQI community represent a strong barrier for "Brito sem LGBTQIfobia", by itself, to be able to substantially mitigate LGBTQIfobic bullying at school. Even so, the event consists of an important inclusion and self-eco-organization tool for students whose sexual orientation or gender identity is different from cis-heteronormativity.

Keywords: homophobic bullying; transphobic bullying; homophobia at school; transphobia at school.

Barbosa, Rafael Pires. Combate al acoso escolar LGBTQIfóbico en la escuela: un estudio de caso. São Paulo, 2022. Disertación. Maestría. Programa de Posgrado em Educação, Universidad Nove de Julho.

## RESUMEN

Esta investigación es un estudio de caso que tiene como objetivo analizar el acoso escolar LGBTQIfóbico en la escuela y averiguar si el evento denominado "Brito sem LGBTfobia", promovido anualmente por la Escuela Estatal Professor Joaquim Luiz de Brito, consigue reducir este tipo de ocurrencia en las instalaciones de la institución. Sus objetivos son: (I) observar y presentar las actividades pedagógicas realizadas durante el evento; (II) conocer los posibles impactos causados en la comunidad escolar, verificando si existen indicios de reducción del acoso escolar LGBTQIfóbico; y (III) investigar su influencia en las relaciones entre los estudiantes de secundaria desde su perspectiva y la de los profesores. La investigación tiene un enfoque cualitativo y un carácter exploratorio, y sus procedimientos metodológicos consisten en entrevistas abiertas, consistente en una pregunta desencadenante, transcripción y análisis de sus contenidos. Los participantes que componen la muestra son estudiantes y profesores que ya han vivido el evento y que están disponibles para dar una entrevista relacionada con su experiencia en esta actividad escolar. El marco de esta investigación se basa en el pensamiento complejo y las categorías teóricas analizadas son principios operativos, complejos imaginarios y comprensión compleja. Los resultados de la investigación muestran que la subjetividad y el *imprinting* marcados por un largo proceso socio-histórico-cultural de marginación de la comunidad LGBTQI representan una fuerte barrera para que "Brito sem LGBTfobia", por sí solo, sea capaz de mitigar sustancialmente el acoso escolar LGBTQIfobic. Aun así, el evento constituye una importante herramienta de inclusión y auto-eco-organización para estudiantes cuya orientación sexual o identidad de género es diferente a la cis-heteronormatividad.

Palabras clave: acoso escolar homofóbico; acoso escolar transfóbico; homofobia en la escuela; transfobia en la escuela.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Revisão da literatura acadêmica.....	43
---	----

## **LISTA DE SIGLAS**

ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

ADO – Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão

ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária

APA – Associação Americana de Psiquiatria

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Boleshs – Boletins Escola Sem Homofobia

BSH – Brasil sem Homofobia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFM – Conselho Federal de Medicina

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CID – Código Internacional de Doenças

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CPMI – Comissão Parlamentar Mista de Inquérito

DOE BA – Diário Oficial da Bahia

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECT – Eletroconvulsoterapia

E-DOE SP – Diário Oficial Eletrônico do Estado de São Paulo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FMUSP – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

GAPA – Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS

GGB – Grupo Gay da Bahia

GIV – Grupo de Incentivo à Vida

GRAB – Grupo de Resistência Asa Branca

GT23 – Grupo de Trabalho 23

HCFMUSP – Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IST – Infecção Sexualmente Transmissível

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queers* e Intersexos

MEC – Ministério da Educação

MHB – Movimento Homossexual Brasileiro

MI – Mandado de Injunção

MPSP – Ministério Público do Estado de São Paulo

NUSEX – Núcleo de Estudos da Sexualidade

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

Pep – Profilaxia Pós-Exposição

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

Prep – Profilaxia Pré-Exposição

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TJ-BA – Tribunal de Justiça da Bahia

TJ-SP – Tribunal de Justiça de São Paulo

UNAS – União de Núcleos da Associação de Moradores de Heliópolis e Região

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
1.1 Esclarecimentos sobre sexualidade e gênero.....	20
1.2 Os primeiros passos para o reconhecimento dos LGBTQI.....	22
1.3 Os marcos nas ciências da saúde.....	33
1.4 Os dispositivos legais.....	34
1.5 Violência e <i>bullying</i> LGBTQIfóbicos.....	36
1.6 O que a literatura acadêmica diz.....	41
<b>2 SEXUALIDADE E GÊNERO NA ESFERA DA EDUCAÇÃO</b> .....	50
2.1 Programa Brasil Sem Homofobia.....	50
2.2 Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais.....	53
2.3 Gênero e Diversidade na Escola.....	55
2.4 Projeto Escola Sem Homofobia.....	57
2.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	60
<b>3 PENSAMENTO COMPLEXO, EDUCAÇÃO E LGBTQIFOBIA</b> .....	68
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	89
4.1 Descrição dos procedimentos metodológicos.....	89
4.2 Caracterização da escola.....	90
4.3 Descrição do encontro preparatório.....	91
4.4 Descrição do “Brito sem LGBTfobia” 2020.....	94
4.5 Descrição do “Brito sem LGBTfobia” 2021.....	99
4.6 Análises das entrevistas.....	103
4.6.1 A via da compreensão complexa.....	104
4.6.2 A influência do <i>imprinting</i> cultural nas concepções LGBTQIfóbicas.....	108
4.6.3 Entrelaçamentos inclusão e exclusão.....	112
4.6.4 A face LGBTQIfóbica do paradigma da simplificação na educação .....	115
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	122
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	127
<b>APÊNDICE A – Entrevistas</b> .....	139
<b>APÊNDICE B – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participação em Pesquisa Clínica</b> .....	152
<b>APÊNDICE C – Termo de Assentimento</b> .....	155

## APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa encontra motivação em acontecimentos que datam desde os meus sete anos de idade, quando passei a ser vítima de *bullying* homofóbico na escola. Talvez tivesse sido alvo desse tipo de violência até mesmo antes, na pré-escola, mas se foi esse o caso, ainda não havia percebido. O que de fato percebia, desde a mais tenra idade, é que havia muitas diferenças entre o comportamento geral dos outros garotos da minha idade e o meu. Interessava-me por bonecas, princesas da Disney e sapatilhas, apesar de nunca ter expressado abertamente esses interesses porque percebia que, por ser um menino, era esperado que me interessasse por futebol, carrinhos, pipas ou qualquer outro desses elementos que se entendem culturalmente do universo masculino, o que não chegou a acontecer. Além disso, meus trejeitos e maneira de falar sempre foram caracteristicamente mais femininos. Hoje sei que esses aspectos manifestados na infância não necessariamente indicam que o indivíduo-sujeito seja homoafetivo. Meninos podem se interessar pelo universo feminino e meninas podem se interessar pelo universo masculino e serem heteroafetivos. Mas devido a um preconceito presente na sociedade, “meninos vestem azul, meninas vestem rosa”, e qualquer um que escape a essa regra, que não se limita à vestimenta, tem sua sexualidade questionada e, ainda por cima, do ponto de vista discriminatório da homoafetividade como demérito.

Quando mudei de escola em 1995 para cursar o primeiro ano do ensino fundamental, comecei a ser xingado de “bicha”, “veado”, “boiola” e outras palavras chulas utilizadas para ofender gays devido aos meus trejeitos e maneira de falar femininos. Até me chamavam de gay pensando que era um xingamento e eu entendia, na época, como xingamento. Mais tarde, aos treze anos de idade, quando os desejos sexuais afloraram, percebi que a atração que sentia se voltava a pessoas do meu sexo, que os outros garotos só comentavam entre si sobre a atração que sentiam por garotas e que era esperado que eu fizesse o mesmo, o que seria mentir. Não conseguia mentir, mas também não sentia que era capaz de me abrir sobre meus reais sentimentos à época, por isso continuei a ter minha sexualidade questionada e sofrer *bullying* homofóbico por parte dos colegas até a formatura. Apesar disso, não cheguei a fazer nenhuma denúncia à direção escolar ou a algum professor sobre a violência à qual era submetido, visto que falar sobre essa situação seria admitir a mim mesmo que ela estava ocorrendo e, por consequência, admitir que eu era homoafetivo, o que considerava impensável. Eu não aceitava minha orientação sexual. Além disso, de fato pensava erroneamente que a homoafetividade era uma espécie de desvio e que teria que me “endireitar” de alguma forma para aparentar maior masculinidade e me forçar a sentir atração por garotas. Sem contar que, muitas vezes, não era

necessário denunciar porque alguns professores chegaram a presenciar ocorrências de *bullying* homofóbico que me eram dirigidas e simplesmente ignoraram a situação, o que corroborou minha maneira de pensar sobre ter que me esforçar em mudar para que aquelas agressões não se repetissem. Para ser justo, uma das raras ocasiões em que desabafei na frente dos meus colegas ao chorar por conta da homofobia, a professora presente na sala, a Elaine, de português, repreendeu os alunos agressores diante da turma. Eu tinha 11 anos e estava na quinta série do ensino fundamental. Lembro-me de suas palavras firmes para a sala dizendo que “não é porque uma pessoa é diferente que ela tem que ser desrespeitada”. Carinhosamente, me mandou ir ao banheiro lavar o rosto. O *bullying* homofóbico parou... naquele dia. Depois, voltou à sua rotina.

Por isso, minha estratégia de sobrevivência na escola era a negação. Cada xingamento que recebia, ignorava, como se fosse surdo ou como se nada daquilo estivesse acontecendo. Não retrucava, não olhava de volta para o meu agressor nem desmanchava minha expressão facial neutra. Essa estratégia era malsucedida porque o *bullying* homofóbico persistia. Além disso, por mais que por fora tentasse fingir que aquilo não me abatia, por dentro sofria, queria ser outra pessoa ou estar em outra situação, em outro lugar. Nada disso criou problemas para o meu desempenho escolar, pois, com exceção de matemática, saía-me muito bem em todas as outras disciplinas. Porém, surgiram problemas em meu convívio social, pois para escapar ou tentar evitar a homofobia, isolava-me, escolhia ficar sozinho em todas as ocasiões, inclusive nos intervalos, numa tentativa de afastar-me de qualquer violência. Não conseguia criar vínculos nem mesmo com aqueles colegas que sempre se mostraram amigáveis comigo. Depois do ensino médio, já adulto, isso foi resolvido com psicoterapia e curso de teatro, e, aos poucos, estabelecer e manter relações interpessoais ficou cada vez mais fácil.

Aliás, a psicoterapia, que iniciei quando ainda estava no final do último ano do ensino médio, teve excelentes resultados, tanto como ferramenta para autoaceitação, inclusive da minha sexualidade, como para eu descobrir que meu gosto pela Psicologia ia além da condição de paciente. Aquelas transformações internas que me ocorriam me levavam a pensar que se poderia beneficiar-me tanto dessa ciência, outros também poderiam, cada qual dentro de suas necessidades, e que seria possível que eu acompanhasse esse processo com terceiros estando na condição de psicólogo.

Paralelamente, logo após a formatura de ensino médio, iniciei uma graduação em Turismo, mas não me identificava com o curso. Uma das poucas matérias que me agradava estudar era justamente uma ligada à Psicologia. Apesar disso, completei o bacharelado e ainda fiz uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão Estratégica de Pessoas, curso que contava com diversas disciplinas relacionadas à Psicologia, que me fez ter contato com vários professores

dessa área e que me confirmou, de uma vez por todas, que ser psicólogo era meu desejo. Mesmo assim, demorei mais quatro anos para ingressar na faculdade de Psicologia.

Durante aqueles quatro anos trabalhei na área de Turismo. Também fiz um curso de teatro no Teatro Escola Macunaíma e atuar tornou-se uma nova paixão. O teatro me dava plena possibilidade de realização, de me expressar da maneira que sou. Não só o fato de atuar em si possibilitava isso, mas no ambiente teatral, descobri, há muito respeito entre as pessoas e valorização da diversidade. Eu podia ser quem era no palco e também outra pessoa. Era possível vivenciar diferentes experiências do meu ponto de vista e do ponto de vista de muitos personagens diferentes, cada um único em sua subjetividade. Por isso, além do teatro ter me ajudado muito no meu processo de autoaceitação, fez-me ver o quanto a Psicologia e as Artes Cênicas se assemelham. No Macunaíma, tive uma disciplina chamada Análise Ativa, lecionada pela professora Andrea que, além de atriz, era psicóloga. Tal disciplina objetivava fazer com que os alunos fossem capazes de interpretar seus personagens com a maior verossimilhança possível. Para isso, explicava Andrea, é imprescindível buscar compreender como ele chegou até aquele momento representado no palco, quais as influências psicológicas, sociais, históricas, familiares, culturais, entre outras, que o levaram a ser quem ele é e agir do modo como age. Vejo muito disso na Psicologia, a depender da abordagem teórica e/ou do campo de atuação do psicólogo. Assim, me percebi em uma grande indecisão entre fazer do teatro uma profissão e deixar de lado a ideia de me tornar psicólogo ou continuar cursando teatro como *hobby* e iniciar a faculdade de Psicologia. Depois de mudar de decisão por dezenas de vezes ao longo de 2013, optei pelo segundo caminho e me matriculei em Psicologia na Universidade Nove de Julho no primeiro semestre de 2014.

A faculdade de Psicologia me fez ver a impossibilidade de total separação entre um objeto de estudo e seu pesquisador. Trata-se de seres humanos estudando uma ciência que estuda seres humanos. Em diversos momentos, professores enfatizaram que não se deve usar o curso como psicoterapia, e não o fiz. Mas isso não significa que deixamos de nos projetar e identificar com algumas questões trazidas durante as aulas, porque todas elas abordam aspectos humanos e, conforme dito acima, são humanos estudando uma ciência que estuda humanos. A sexualidade foi uma dessas questões para mim. Embora naquela altura, com 26 anos de idade, já estivesse há muito tempo resolvido com a minha orientação sexual, foi extremamente importante ver como a homoafetividade na Psicologia é abordada sem os tabus persistentes na sociedade. Como essa ciência enfatiza que não se trata de doença, desvio ou perversão, mas de uma manifestação da sexualidade tão natural quanto a heteroafetividade e como vem ressaltando, nos últimos anos, a importância de se tentar mitigar a violência contra a população

LGBTQI. Ressalto que não estava lá para passar por psicoterapia, e não o fiz. Conhecer a perspectiva psicológica acerca da homoafetividade foi importante naquele momento, não como uma espécie de tratamento, mas sim por perceber que a Psicologia pode acolher pessoas que sofrem homofobia, como já sofri. Como citado anteriormente, já havia notado isso em psicoterapia nove anos antes, no papel de paciente, e foi o que impulsionou meu interesse por essa ciência. Mas na faculdade, começava a enxergar tudo isso do ponto de vista de um estudante de Psicologia e futuro psicólogo, e essa diferença sempre esteve muito clara.

Tudo isso me despertou o desejo de fazer do *bullying* LGBTQIfóbico o objeto de estudo da minha pesquisa de mestrado. No início, não sabia como exatamente abordaria esse tema. Durante 2018, o ano em que me formei, comecei a pesquisar escolas que tivessem algum tipo de programa de combate a essa violência. Não era surpresa que tivesse encontrado apenas cinco em todo o Brasil, sendo apenas uma delas na cidade de São Paulo, a Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito. Na internet, encontrei reportagens do jornal Folha de São Paulo e da TV Globo a respeito do “Brito sem Homofobia”, como era chamado na época o evento que a escola promove anualmente com o objetivo de combater o *bullying* LGBTQIfóbico. Posteriormente, busquei em *sites* acadêmicos por dissertações, teses, artigos ou qualquer outro formato de pesquisa científica que discutisse a LGBTQIfobia nas escolas. Encontrei vários trabalhos, mas todos eles abordavam, de uma maneira geral, os danos dessa violência aos alunos, as concepções de sexualidade e gênero de estudantes e professores ou então apontavam para a necessidade de mitigação do problema, sem citar nenhuma ação concreta de qualquer escola nesse sentido, como o “Brito sem Homofobia”, hoje chamado “Brito sem LGBTQIfobia”. Comecei a refletir que, como existem poucas ações conhecidas por parte das escolas para o combate ao *bullying* LGBTQIfóbico, é necessário que haja atenção a essas iniciativas. Me questionei: Será que elas funcionam? Será que atingem, mesmo que parcialmente, seus objetivos? Assim, decidi tentar responder a essa pergunta por meio de um estudo de caso com foco no evento promovido pela Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito, já que era a única havia encontrado, até então, com uma ação semelhante na cidade em que resido. Detalharei em item específico a revisão de literatura acadêmica realizada para esta pesquisa.

Tinha noção que uma pesquisa que abordasse os mesmos problemas que vivenciei na infância, pré-adolescência e adolescência poderia suscitar questionamentos, até de minha parte, sobre meu distanciamento pessoal, ou a falta dele, do meu objeto de pesquisa. Sabia que um distanciamento completo não seria possível, mas reforço que em nenhum caso isso é possível, muito menos tratando-se de ciências humanas. Mais do que isso, todas as ciências, mesmo a que não são chamadas de “humanas”, realizam-se por meio de seres humanos. Por esse motivo,

a Teoria da Complexidade, de Edgar Morin, deu-me a sustentação necessária para que não tivesse a ilusão de que poderia isolar por completo minha subjetividade do meu objeto de estudo, mas desenvolvesse uma postura autocrítica em relação a possíveis interferências dos meus aspectos subjetivos no processo de pesquisa, evitando, assim, o subjetivismo. Não que tenha sido uma tarefa simples. Não foi! Mas vejo que consegui executá-la ao me deparar com o fato de que o *bullying* LGBTQIfóbico não é tão fácil de ser extinto nas escolas, como desejava que fosse. Sob um pensamento simplificador, o ideal seria que toda iniciativa nesse sentido fosse bem-sucedida. Genuinamente, é o que mais almejo. Mas isso seria, além de simplificador, redutor, mutilador e negacionista frente a uma realidade muito complexa. Isso não significa que se deve permanecer inerte diante de tantos problemas que o mundo apresenta, como a violência LGBTQIfóbica. Mesmo que de forma lenta e gradual, ações que a combatam devem ser postas em prática a fim de evitar maiores sofrimentos. E isso deve ser feito sempre pela perspectiva de um pensamento complexo, que considere os fenômenos como produtos e produtores de suas causas, em um sistema constituído de várias partes interligadas entre si e inseparáveis do todo, e a subjetividade de cada ser humano como fruto de um longo, contínuo e inacabável processo de construção histórica, social, cultural, psicológica e familiar do indivíduo-sujeito. Com esta pesquisa, espero jogar um pouco mais de luz sobre um assunto ainda tão negligenciado, mas que gera tanto sofrimento para várias pessoas, a exemplo de minha própria experiência, e desejo que em um futuro não tão distante as pessoas aprendam, desde a infância, a respeitar as diferenças e que a humanidade possa, de fato, celebrar a diversidade como um de seus bens mais preciosos.

## 1 INTRODUÇÃO

A decisão de abordar nesta pesquisa o evento denominado “Brito sem LGBTfobia”, promovido anualmente pela Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito, localizada no distrito da Freguesia do Ó, Zona Norte da cidade de São Paulo, foi tomada após visita à sua sexta edição, em 2018. Naquela ocasião, foi executada uma série de atividades educativas e culturais, tais como palestras, debates, oficinas, shows, apresentações teatrais, de dança e outras, desenvolvidas pelos próprios alunos e convidados, com temas como diversidade sexual, gênero e respeito às diferenças.

No intuito de uma melhor compreensão acerca dos propósitos do evento, foi proposto um diálogo com seu idealizador, integrante do corpo docente da escola, como professor de filosofia, que explicou ter tido a ideia para o evento em 2013, motivado por um incômodo provocado pela demonstração de comportamentos verbais e atitudinais LGBTQIfóbicos de alguns alunos, ao se dirigirem ou se referirem a colegas utilizando termos ofensivos à comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queers* e Intersexos (LGBTQI), com o intento de rebaixá-los por sua orientação sexual ou identidade de gênero real ou suposta, ainda que em tom de pretenso humor.

Segundo esse professor, antes de comunicar a ideia da realização de um evento, o docente passou a exibir, de sala em sala, o filme *Orações para Bobby*, cujo enredo narra a história real de uma mulher religiosa e LGBTQIfóbica que não aceita o fato de seu filho ser gay. Por conta disso, o jovem comete suicídio e, após essa ocorrência, a mãe inicia uma mudança pessoal de valores. Gradativamente, ela passa a apoiar a comunidade LGBTQI (ORAÇÕES..., 2009).

O professor afirmou que, durante as duas primeiras edições do Brito sem LGBTfobia, a organização do evento ficou quase inteiramente a seu próprio cargo e que, a partir da terceira edição, houve uma participação crescente dos alunos na implementação das atividades a serem desenvolvidas durante essa ação escolar. Tais atividades começam a ser propostas e organizadas com aproximadamente três meses de antecedência, sendo que um ex-aluno, que até hoje se prontifica a contribuir com o “Brito sem LGBTfobia”, encarrega-se de separar os adolescentes em equipes de recepção, decoração e montagem dos ambientes. Esse ex-aluno, juntamente com o professor idealizador e mais dois psicólogos que estão presentes todos os anos nas oficinas, propõem as datas e o tema de cada ano. Os temas devem ser aprovados pela direção da escola. O professor ainda sugere ideias de convidados para as oficinas, mas afirmou que os alunos também podem dar essas sugestões.

Por fim, o educador relatou que alguns membros do corpo docente e do corpo discente ainda resistem em participar do “Brito sem LGBTfobia”, tanto no que se refere à organização do evento quanto à simples presença. Segundo ele, essas pessoas não representam um impedimento para que o “Brito sem LGBTfobia” seja realizado, ainda que, eventualmente, elas se recusem a participar devido a preconceitos LGBTQIfóbicos. Ele também lamentou o fato de que muitos professores que participavam ativamente do evento tenham se aposentado ou sido transferidos, mas disse estar satisfeito com o empenho dos próprios alunos.

O primeiro ano do “Brito sem LGBTfobia” teve uma boa adesão por parte dos participantes, motivo pelo qual a equipe escolar optou por realizá-lo anualmente, sendo que em 2021 ocorreu a nona edição. O professor idealizador referiu que, segundo sua percepção, após o início da proposta, os casos de *bullying* LGBTQIfóbico declinaram na escola, tornando a convivência entre os alunos mais harmoniosa e respeitosa, além de ter se configurado como uma importante ferramenta de combate a esse tipo de violência no ambiente.

Esclarece-se que o termo “homofobia” foi cunhado por Weinberg (1972), que o definiu como “[...] o receio de estar com um homossexual em um espaço fechado e, relativamente aos próprios homossexuais, o ódio por si mesmo” (WEINBERG, 1972 apud BORRILLO, 2010, p. 21). Tal fobia não se refere necessariamente ao medo em seu sentido literal, mas a toda e qualquer forma de violência (verbal, física, discriminação e opressão) motivada por preconceito (ALIANÇA NACIONAL LGBTI, 2018). Nesta pesquisa, optou-se pela substituição do termo “homofobia” por “LGBTQIfobia”, pois se compreende que seja mais abrangente, considerando-se a existência de outras nuances da sexualidade e do gênero além da homossexualidade.

Esta pesquisa se propõe a analisar os resultados do evento “Brito sem LGBTfobia” nas ocorrências de *bullying* contra alunos LGBTQI, fenômeno aqui referido por *bullying* LGBTQIfóbico, por meio das representações que alunos e professores fazem de tais situações. A seguir, serão apresentados alguns esclarecimentos sobre as questões de sexualidade e gênero.

### **1.1 Esclarecimentos sobre sexualidade e gênero**

Baseadas em um conjunto de caracteres anatômicos, genéticos e fisiológicos, que englobam o sistema reprodutor, os genitais e os cromossomos, as ciências biológicas dividiram os seres humanos em duas categorias distintas básicas, denominadas sexo e identificáveis ainda no período de gestação por meio de ultrassonografia ou, no mais tardar, no momento do nascimento. Assim, aqueles constituídos por cromossomos XY, pênis, testículos e próstata,

produtores de esperma e espermatozoide, pertencem ao sexo masculino e são compreendidos como homens. O par cromossômico XX, útero, vagina e ovários constituem aquelas que pertencem ao sexo feminino e que são denominadas mulheres. Há ainda casos de pessoas que desenvolvem, desde a gestação, caracteres biológicos, como cromossomos, genes, hormônios e até mesmo órgãos internos e externos de ambos os sexos, sendo denominadas intersexos (OKA; LAURENTI, 2018).

Para as ciências humanas, as diferenças entre masculino e feminino não dizem respeito ao sexo, mas, sim, a uma construção histórica, social e cultural de compreensão coletiva e estereotipada do significado de ser homem ou mulher. Nessa perspectiva, masculino e feminino, ou homem e mulher, são classificações pertencentes a categorias denominadas gênero. Desse ponto de vista, as representações masculinas, presentes em diferentes sociedades e épocas, incluem, mas não se restringem, a coragem, força, vigor sexual, aptidão para os negócios e para a vida pública e política. Entre as representações femininas, podem-se citar amor, dedicação ao lar, intuição, fragilidade e sedução (OKA; LAURENTI, 2018).

Ocorre que a noção da diferença entre sexo e gênero é recente na história humana, o que há séculos vem resultando no entendimento do primeiro como sinônimo do segundo, estabelecendo-se uma equivocada simetria na qual são esperados do indivíduo de determinada biologia comportamentos e papéis preestabelecidos a serem socialmente performados, cujas características se cristalizam no senso comum como masculinas ou femininas (JESUS, 2012).

A autocompreensão de cada indivíduo ou, em outras palavras, a percepção subjetiva de um ser humano em relação a si mesmo como homem ou mulher independe do sexo. A essa autocompreensão dá-se o nome de identidade de gênero, a qual pode ser cisgênera, transgênera ou não-binária. O sujeito cisgênero é aquele cujos sexo e gênero convergem, ou seja, possui biologia e autopercepção masculina, no caso dos homens, e biologia e autopercepção feminina, no caso das mulheres. Quando sexo e gênero divergem, o indivíduo é denominado transgênero e compreende-se subjetivamente como mulher, tendo nascido com uma biologia masculina, ou como homem, tendo nascido com uma biologia feminina. O não-binário, como o próprio termo sugere, não se percebe nem se expressa dentro da binaridade masculino/feminino, ao menos não exclusivamente. Pode transitar entre um e outro ou ainda não se identificar com nenhum dos gêneros, e são denominados também pela expressão *queer* (JESUS, 2012).

Destaca-se que a identidade de gênero independe da orientação sexual. Jesus (2012) afirma que esta última se refere à atração e aos desejos afetivos e sexuais de um indivíduo por outro. Heterossexual é o indivíduo cujos desejos acima mencionados se dirigem a pessoas do

gênero oposto; homossexual, aquele se atrai por indivíduos do mesmo gênero; bissexual, aquele cuja atração por outras pessoas independe do gênero (SIQUEIRA; KLIDZIO, 2020).

As expressões gay e lésbica podem ser utilizadas para se referirem a homens homossexuais e mulheres homossexuais, respectivamente. Há o entendimento de que existe uma grande complexidade e multiplicidade de manifestações nas relações entre as pessoas, que não se limitam ao aspecto sexual, compreendendo ainda características afetivas. Assim, podem também ser utilizados os termos heteroafetivo, homoafetivo e biafetivo (JESUS, 2012).

Apesar da diversidade de manifestações de sexualidade e gênero, consolidou-se mundialmente a tendência ao que Jardim (2016, p. 11) define como cis-heteronormatividade, que é o “[...] regime político-social regulador constituído pela imposição da heterossexualidade e da cisgeneridade como modelos que devem ser seguidos por todos os indivíduos”.

A sexualidade e o gênero humanos não se constituem, desenvolvem-se e se manifestam apenas por conta das dimensões ditas naturais, ou seja, biológicas, mas também, conforme defende Louro (2000), pelas dimensões sociais. A autora afirma que os ritos, as linguagens, as convenções e os símbolos existentes em torno da sexualidade e que são utilizados como formas de expressão do desejo e do prazer são processos culturais que definem a concepção de corpo, de masculino, de feminino e o que é natural ou não.

Considerando isso, apresentam-se a seguir os acontecimentos históricos nacionais e internacionais que vêm afetando, desde o século XIX, as formas de se conceber sexualidade e gênero no que diz respeito especificamente à comunidade LGBTQI, destacando-se os direitos civis conquistados por essa população ao longo do tempo.

## **1.2 Os primeiros passos para o reconhecimento dos LGBTQI**

O marco inicial dos direitos civis daqueles que hoje são compreendidos pela sigla LGBTQI no Brasil ocorre ainda no Império, pouco depois da declaração da independência. Porém, não se tratava de reconhecimento explícito de garantias legais a essa população, e sim de uma omissão. Segundo Lima (2016), até o período colonial, as leis vigentes em terras brasileiras guiavam-se pelas Ordenações Filipinas do Reino de Portugal, cujo Livro V tratava especificamente do que era considerado crime de sodomia, cujas penalidades eram morte por fogo, confisco de bens e pena de infâmia e inabilitação aos filhos e netos do autor.

Isso mudou a partir de 16 de dezembro de 1830, com a sanção do primeiro Código Criminal Brasileiro (BRASIL, 1830). O Código não necessariamente legalizava relações homoafetivas, mas tampouco mencionava diretamente a homoafetividade como ato passível de

punição, configurando, assim, ausência de tipificação criminal. Socialmente, a homoafetividade era considerada imoral e comumente denunciada, em caso de sua manifestação pública, com base em artigos que tratam do atentado ao pudor, um deles o artigo 233 do atual Código Penal em vigor desde 7 de dezembro de 1940 e que prevê pena de um a seis meses de prisão (LIMA, 2016).

Observa-se que não se especificam quais atos seriam considerados atentado ao pudor, o que pode acarretar diferentes interpretações baseadas em valores morais, a depender de cada indivíduo e em cada época, tanto que o artigo 233 é objeto do Recurso Extraordinário 1093553, atualmente em tramitação no Supremo Tribunal Federal (STF), que questiona sua constitucionalidade (BRASIL, 2020c). Pode-se dizer, portanto, que as punições à homoafetividade, quando aconteciam, não se deviam ao cometimento de um crime propriamente dito, mas a um entendimento do senso comum de que se tratava de práticas indecorosas. Apenas nos últimos anos vêm ocorrendo aumentos significativos de pessoas ao redor do mundo que afirmam que a homoafetividade deve ser aceita pela sociedade. Só para citar alguns exemplos, esses números passaram de 55% para 68% no Japão, de 60% para 72% nos Estados Unidos, de 52% para 69% no México e de 61% para 67% no Brasil, considerando o período compreendido entre 2011 e 2019 (PEW RESEARCH CENTER, 2020).

No Brasil, apesar da descriminalização da homoafetividade em 1830, além de denúncias feitas pela sociedade pelo que se entendia por ato obsceno, no século XIX, e durante boa parte do século XX, aqueles que hoje são denominados por LGBTQI passaram a ser frequentes vítimas de encaminhamentos a manicômios, mesmo sem apresentarem qualquer transtorno psiquiátrico. Nesse sentido, a medicina e o direito legitimaram um discurso conservador e teológico, dando-lhe ares de ciência. Segundo Trevisan (2018), os psiquiatras brasileiros consideravam, equivocadamente, a atração por pessoas do mesmo gênero uma anormalidade e, por isso, conferiam a esses indivíduos um diagnóstico chamado à época de inversão sexual. A primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), incluía a homossexualidade nos desvios sexuais, com o código 320.6 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1952). Trevisan (2018) ressalta o fato de não mais existir, no final do século XIX, um dispositivo penal que punisse especificamente pessoas que praticavam atos homoafetivos, portanto, o Poder Judiciário encontrava nos laudos psiquiátricos uma via para a internação compulsória delas. Trevisan (2018) destaca ainda as fracassadas tentativas de criação de manicômios destinados exclusivamente a esse público, o que não evitou a institucionalização dessa comunidade.

Baseados na autoridade dos laudos psiquiátricos, cujas “análises científicas” descobrem deslumbrantes patologias e criam monstros inimagináveis, os juízes encontraram muito material para justificar as sentenças punitivas que não disfarçavam preconceitos dos mais arcaicos. Assim, mesmo que a ideia de um instituto especializado não tenha vingado, encontrou-se uma solução nos manicômios judiciários já existentes. (TREVISAN, 2018, p. 185).

A fundação do Asilo de Alienados do Juquery ocorreu em 1898 na cidade de Franco da Rocha, como o primeiro hospital psiquiátrico do Estado de São Paulo e, segundo Barbosa e Djurovic (2017), por muitos anos permaneceu como um dos maiores do Brasil. As autoras salientam que aqueles considerados socialmente indesejados eram encaminhados ao local, mesmo sem diagnóstico psiquiátrico, entre eles imigrantes pobres, dependentes químicos, pessoas sem trabalho fixo, pessoas com deficiência, mulheres profissionais do sexo, mães solteiras e aqueles que hoje são chamados de LGBTQI. Com o passar do tempo, o Juquery passou a ficar superlotado. As condições do hospital eram degradantes e os pacientes estavam sujeitos ao encarceramento perpétuo, ao abandono, a métodos de tortura e à morte.

Mas o confinamento de pessoas que escapavam à cis-heteronormatividade junto a outros grupos em situação de vulnerabilidade da população brasileira e os maus-tratos contra eles não eram exclusividade do Juquery, durante a maior parte do século XX. Arbex (2013) afirma que 70% dos internos do Colônia, antigo hospital psiquiátrico da cidade de Barbacena, em Minas Gerais, não sofriam de qualquer transtorno psiquiátrico.

Apenas eram diferentes ou ameaçavam a ordem pública. Por isso, o Colônia tornou-se destino de desafetos, homossexuais, militantes políticos, mães solteiras, alcoolistas, mendigos, negros, pobres, pessoas sem documentos e todos os tipos de indesejados, inclusive os chamados insanos. A teoria eugenista, que sustentava a ideia de limpeza social, fortalecia o hospital e justificava seus abusos. Livrar a sociedade da escória, desfazendo-se dela, de preferência em local que a vista não pudesse alcançar. (ARBEX, 2013, p. 23).

Quanto às condições estruturais e sanitárias, Arbex (2013) estima que existiam mais de 5 mil internos no local que fora projetado para 200 pacientes. O ambiente era totalmente insalubre e muitas vezes os internos chegavam a beber água de esgoto a céu aberto e se alimentavam de ratos. Como eram frequentemente jogados para dormir ao relento com nada mais do que algumas cobertas finas e velhas, muitos morriam durante as madrugadas de inverno. Os tratamentos de eletrochoque, desenvolvidos pela psiquiatria na década de 1930, hoje chamados de Eletroconvulsoterapia (ECT), consistiam

[...] na passagem de um choque elétrico pelo cérebro de uma pessoa através da utilização de eletrodos colocados na superfície do crânio. A corrente elétrica desencadeia impulsos motores que se manifestam através de convulsões. Estas são vistas como antagonistas de sintomas psicóticos, o que se baseia na antiga observação de que a epilepsia, uma doença caracterizada mais comumente por convulsões, exclui a coexistência da esquizofrenia e de outros transtornos psicóticos. (OLIVEIRA, 2019, p. 48).

No entanto, segundo Oliveira (2019), esse tratamento passou a ser questionado ao longo do tempo por causa de seus efeitos danosos, por ser excessivamente invasivo e por conta de abusos em seu manejo dentro dos manicômios. Essas observações vão ao encontro do que afirma Arbex (2013) sobre o tratamento de eletrochoque em Barbacena que, segundo a autora, eram tão agressivos que superavam a capacidade da cidade de aguentar a carga elétrica, levando-a, por vezes, a ficar sem luz. Os internos, quando não morriam eletrocutados, saíam com graves sequelas das sessões. Em média, morriam 16 pessoas diariamente e mais de 60 mil internos perderam a vida no local em seus anos de funcionamento, devido à tortura e ao abandono, o que levou a história do Colônia a ser conhecida como o Holocausto Brasileiro.

Diante de todos esses fatos, percebe-se que as políticas públicas da época eram fortemente marcadas por um viés eugenista que objetivava tirar de circulação pessoas em situação de pobreza e miséria, aqueles pertencentes à comunidade atualmente referida por LGBTQI, pacientes psiquiátricos e outros grupos vulneráveis que eram desejados longe dos olhos da sociedade.

A desinstitucionalização de pessoas em função de sua orientação sexual ou identidade de gênero e outros grupos só teve início em 1978, com os movimentos da Reforma Psiquiátrica Brasileira, cujos protagonistas eram a sociedade civil e profissionais da saúde que criticavam a internação compulsória, o desrespeito aos critérios científicos para diagnósticos mentais e a violação dos direitos humanos dos internos. Inicia-se uma progressiva substituição de leitos manicomiais por atenção integrada à saúde mental. Além disso, existiam pressões internacionais para que o Brasil passasse a reformular seus tratamentos psiquiátricos (BRASIL, 2005b).

Ainda assim, comparativamente a vários outros países, a descriminalização das relações homoafetivas no Brasil ocorreu bastante cedo. Pode-se citar como exemplo o Reino Unido que, só em 1967, por meio da Lei de Ofensas Sexuais, deixou de considerar a homoafetividade como crime, conforme lembra Carvalho (2014), ao analisar o caso Alan Turing. Durante a Segunda Guerra Mundial, este matemático inglês trabalhou para o governo britânico decifrando mensagens codificadas trocadas pelas forças da Alemanha nazista. Sua invenção, uma máquina

de decodificação, é considerada o primeiro computador do mundo. No entanto, sua enorme contribuição para a vitória dos Aliados e, conseqüentemente, para o fim da guerra, não foi o suficiente para escapar das punições legais por sua orientação sexual. Segundo Carvalho (2014), o cientista foi obrigado a escolher entre duas penas: a prisão ou a castração química por altas doses de estrogênio, que é um hormônio feminino, como tentativa de “cura” da homoafetividade. Escolheu a segunda opção. Porém, a sentença o levou à depressão e ao suicídio às vésperas de seu aniversário de 42 anos, pela ingestão de uma maçã envenenada por ele próprio com cianureto de potássio.

Os valores conservadores que perpassavam a política, a ciência e a cultura britânicas, à época do suicídio de Alan Turing, interromperam uma vida que poderia ter somado ainda mais ao conhecimento humano. Petraglia (2020) discorre sobre as circunstâncias de sua morte:

Foi julgado por um ponto de vista redutor de uma ciência sem consciência, que não se renova ou regenera [...]. Um diagnóstico médico, cujo tratamento o oprimiu e deformou, tanto física como socialmente, estimulando-lhe ao suicídio, hoje, já não corresponde mais àquela verdade científica. A cultura de uma sociedade fechada e domesticadora foi, no limite, igualmente responsável pelos paradigmas influentes de seu tempo e meio ambiente (PETRAGLIA, 2020, p. 605).

A autora ainda lembra que, décadas mais tarde, Turing foi reconhecido pelo seu trabalho e suas colaborações científicas. De acordo com Petraglia (2020), em 2009, o então primeiro-ministro do Reino Unido, Gordon Brown, fez um pedido público de desculpas pelo tratamento violento e discriminatório que o matemático recebera do governo britânico. Além disso, Turing recebeu uma placa de honra, um memorial, um busto em uma universidade, homenagens artísticas e o título de ícone mais influente do século XX, além de ter seu rosto estampado em notas de 50 libras a partir de 2021.

Outra importante figura LGBTQI na história é a pintora Lili Elbe. Segundo Alvares (2017), ela foi a primeira pessoa transexual do mundo. Teve seu sexo designado ao nascer como masculino, quando foi nomeado como Einer Mogens Wegener, na Dinamarca, e se submeteu à afirmação de gênero<sup>1</sup> por meio de uma cirurgia em 1931, na Alemanha, mas faleceu três meses depois devido a complicações do pós-operatório.

Alguns acontecimentos que datam desde os anos 1950 já mostram a resistência LGBTQI contra o preconceito e a discriminação. Um deles é o Lavander Scare, nome que foi dado ao

---

<sup>1</sup> “[...] procedimento terapêutico multidisciplinar para a pessoa que necessita adequar seu corpo à sua identidade de gênero por meio de hormonioterapia e/ou cirurgias” (CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA, 2020, p. 2).

movimento de demissão em massa de LGBTQI de cargos públicos nos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial, e que eliciou o fortalecimento da identidade dessa comunidade em busca de reparações legais (ADKINS, 2016). Outro episódio foi o ocorrido na Cafeteria Compton, na cidade de São Francisco, em 1966, quando LGBTQI se manifestaram contra a decisão do estabelecimento de proibir a entrada dessas pessoas (FERREIRA NETO, 2021).

Apesar desses dois exemplos, o fato que é considerado marco inicial da luta mundial pelos direitos civis LGBTQI, por conta da repercussão que ganhou, deu-se em 28 de junho de 1969, durante o episódio conhecido como “Batalha de *Stonewall*”, ocorrido no bar *Stonewall*, localizado na cidade de Nova York e frequentado, em sua maioria, por integrantes da comunidade LGBTQI. Naquela época, eram frequentes as batidas policiais nesses bares sob a alegação de venda e consumo não autorizados de bebidas alcoólicas, com a polícia invadindo os locais e espancando e prendendo LGBTQI arbitrariamente. Segundo Silva e Lopes (2019), naquela noite, os clientes LGBTQI do *Stonewall* resistiram e revidaram às ações, entrando em atrito físico com os policiais e dando início a um final de semana inteiro de confrontos, até que a polícia, finalmente, recuou. Desse episódio, nasceram e se espalharam mundo afora os movimentos LGBTQI contra a opressão e garantia de seus direitos humanos e civis. Em 28 de junho de 1970, também em Nova York, ocorreu a primeira Parada do Orgulho LGBTQI do mundo, em comemoração ao primeiro aniversário da Batalha de *Stonewall*. Posteriormente, passou-se a comemorar nessa data o Dia Internacional do Orgulho LGBTQI. Em 2016, o então presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, declarou o *Stonewall* como monumento nacional. (ROMERO, 2020).

No Brasil, parte da imprensa independente passou a dar mais visibilidade aos LGBTQI a partir da segunda metade da década de 1970. O Jornal Última Hora, de São Paulo, inaugurou uma coluna direcionada especialmente a esse público, em 5 de fevereiro de 1976. Tratava-se da Coluna do Meio, escrita pelo jornalista Celso Curi, que divulgava festas promovidas e frequentadas pela comunidade LGBTQI, entrevistas abordando assuntos voltados a sexualidade e gênero e uma espécie de correio elegante, com cartas de leitores, a maioria homens gays, buscando relacionamentos amorosos. A coluna foi publicada regularmente até novembro de 1977, quando o jornal demitiu Curi, justificando cortes no orçamento (TREVISAN, 1978).

Curi enfrentava, desde março de 1977, um processo aberto contra ele no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJ-SP), segundo Trevisan (1978), por conta de uma denúncia apresentada por promotores do Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP). Os promotores alegavam que a coluna de Curi fazia propaganda da homoafetividade, ferindo a Lei Brasileira de Imprensa nº 5.250, cujo artigo 17 tratava da ofensa à moral pública e aos bons

costumes e cuja pena por sua violação poderia ser de três meses a um ano de prisão e multa de um a vinte salários mínimos (BRASIL, 1967).

Em 12 de março de 1979, o jornalista foi inocentado. O juiz Regis de Castilho Barbosa aceitou os argumentos de Luís Gonzaga Modesto de Paula, advogado de Curi, que alegava que nenhuma lei brasileira criminalizava a homoafetividade e, portanto, moral pública e bons costumes eram conceitos subjetivos e temporais (TREVISAN, 1979). Ressalta-se que, em 2009, o STF, por julgar procedente a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 130, tornou a então Lei nº 5.250/1967 sem efeito (BRASIL, 2009b).

Em abril de 1978, entrou em circulação no Brasil o *Lampião da Esquina*, primeiro jornal totalmente dedicado a publicar matérias sobre a comunidade LGBTQI no país. Editado no Rio de Janeiro e com colaborações de jornalistas daquela cidade e também de São Paulo, o *Lampião* trazia denúncias contra a violência policial exercida sobre a população LGBTQI, críticas aos jornais sensacionalistas que difamavam essas pessoas, debates acerca dos tabus de sexualidade e gênero presentes à época na sociedade, colunas sociais sobre as personalidades LGBTQI, dicas e críticas culturais, publicações de cartas de leitores, e outros tipos de matérias. Os colaboradores do jornal eram o jornalista Aguinaldo Silva, o artista plástico Darcy Penteado, o escritor João Silvério Trevisan, o antropólogo inglês Peter Fry e outros sete membros do Conselho Editorial, todos homens gays. Em seu primeiro editorial, esses profissionais justificavam a criação do periódico naquele momento da história do país pelo que parecia ser “[...] certa liberação do quadro nacional: em ano eleitoral, a imprensa noticia promessas de um Executivo menos rígido, fala-se na criação de novos partidos, de anistia; uma investigação das alternativas propostas faz até com que se fareje uma ‘abertura’ do discurso brasileiro” (BITTENCOURT *et al.*, 1978). O mesmo editorial afirmava que o objetivo do *Lampião* era:

[...] destruir a imagem-padrão que se faz do homossexual, segundo a qual ele é um ser que vive nas sombras, que prefere a noite, que encara a sua preferência sexual como uma espécie de maldição, que é dado aos ademanes e sempre esbarra, em qualquer tentativa de se realizar mais amplamente enquanto ser humano, neste fator capital: seu sexo não é aquele que ele desejaria ter. [...] LAMPIÃO não pretende solucionar a opressão nossa de cada dia, nem pressionar válvulas de escape. Apenas lembrará que uma parte estatisticamente definível da população brasileira, por carregar nas costas o estigma da não-reprodutividade numa sociedade petrificada na mitologia hebraico-cristã, deve ser caracterizada como uma minoria oprimida. E uma minoria, é elementar nos dias de hoje, precisa ter voz [...] o que LAMPIÃO reivindica em nome dessa minoria é não apenas se assumir e ser aceito – o que nós queremos é resgatar essa condição que todas as sociedades construídas em bases machistas lhes negou: o fato de que os homossexuais são seres humanos e que, portanto, têm todo o direito de lutar por sua plena realização enquanto tal. (BITTENCOURT *et al.*, 1978).

Entre os assuntos tratados na edição número zero do *Lampião* estavam um texto de Darcy Penteado criticando a censura ao nu masculino nas artes plásticas brasileiras e declarando-se pioneiro na arte erótico-homossexual no Brasil (PENTEADO, 1978); uma matéria de Aguinaldo Silva sobre o dramaturgo espanhol e homoafetivo Frederico Garcia Lorca, morto durante a guerra civil espanhola com tiros nas costas em referência à sua orientação sexual (SILVA, 1978); e uma reportagem sobre o caso Celso Curi, descrito anteriormente. À época da publicação daquela matéria, Curi ainda não havia sido inocentado (TREVISAN, 1978).

O *Lampião da Esquina* foi o primeiro jornal da imprensa brasileira a dar visibilidade e voz à comunidade LGBTQI, tocando publicamente, de uma maneira que nunca havia sido feita, em assuntos que, além de tabus, eram censurados pela ditadura. Seus colaboradores sofreram com perseguições e inquéritos policiais. Ainda assim, o jornal resistiu por três anos até o momento em que sucumbiu à repressão e às crises internas e fechou em 1981, publicando sua 37ª e última edição em junho daquele ano (QUINALHA, 2021).

No final da década de 1970, começaram a surgir no Brasil os primeiros grupos de pessoas LGBTQI que se reuniam para discutir seus direitos civis e sua posição no cenário político nacional. Segundo MacRae (2018), o primeiro deles teve origem em 1978 em São Paulo, com os desdobramentos da Semana do Movimento da Convergência Socialista, evento de debates políticos organizado pela revista *Versus*, à época controlada pelo grupo trotskista Convergência Socialista. Os temas dos debates consistiam em anistia, constituinte, liberdades sindicais e imprensa alternativa.

Para o dia do debate reservado a esse último tema, a revista decidiu convidar outros veículos de imprensa independentes, entre eles, o *Lampião da Esquina*. A formalização do convite a esses jornais e revistas ficou a cargo de um pequeno grupo que, mesmo não representando a maioria dos integrantes da Convergência Socialista, resolveu boicotar o *Lampião da Esquina* e não convidar seus colaboradores para o evento. Quando o restante do grupo trotskista tomou conhecimento desse fato, mandou redigir uma moção de protesto contra aquele boicote, a ser lida no dia do debate sobre a imprensa alternativa. Aquela leitura provocou uma série de discussões acaloradas acerca de homoafetividade e política (MACRAE, 2018).

Os editores do *Lampião da Esquina*, incluindo João Silvério Trevisan, ficaram cientes desse episódio a tempo de comparecerem ao último dia do evento, que seria destinado a uma compilação de todos os temas, mas que acabou enveredando em propostas de apoio a minorias, como os LGBTQI, por exemplo. MacRae (2018) afirma que naquele episódio surgiram embates

entre os que defendiam a inclusão da defesa dos LGBTQI nas pautas políticas e os que acreditavam que a luta socialista deveria ser exclusivamente uma causa operária. Segundo o autor, foi a primeira vez em que se discutiu publicamente as questões sexuais e de gênero de uma perspectiva política no Brasil.

Com isso, Trevisan e outros membros da comunidade LGBTQI decidiram formar um grupo para levar aquelas discussões adiante. Segundo MacRae (2018), a primeira manifestação pública desse grupo se deu quando seus membros escreveram uma carta de protesto enviada ao sindicato dos jornalistas, criticando a maneira sensacionalista, jocosa, violenta e preconceituosa com que vários veículos de imprensa retratavam a população LGBTQI. Por conta do receio da exposição, ao invés de assinarem a carta individualmente, assinaram de maneira coletiva, nomeando o grupo como Núcleo de Ação pelos Direitos dos Homossexuais. Posteriormente, um dos membros, Glauco Mattoso, poeta, propôs uma alteração do nome, o que foi acatado pelos demais, para Somos, em referência a um jornal argentino que pertencia à Frente de Liberação Homossexual da Argentina.

O Somos esteve em atividade no Brasil por seis anos como o primeiro grupo organizado de LGBTQI do país voltado a debates sobre seus direitos civis, sua participação na política e para a ampliação do conhecimento acerca de sexualidades e identidades de gêneros dissidentes, até que em 1984 o grupo se dissolveu devido a várias divergências internas, o que causou perda de interesse por parte de muitos de seus membros, e a dificuldades para pagar o aluguel de sua sede (MACRAE, 2018).

A partir dos anos 1980, um acontecimento mundial relacionado à saúde pública viria a marcar fortemente e dar novo impulso ao movimento LGBTQI brasileiro. Embora a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), Infecção Sexualmente Transmissível (IST) causada pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), como hoje se sabe, pode acometer qualquer ser humano, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero, foi socialmente associada aos LGBTQI em seus primeiros anos de existência, contribuindo, assim, para a estigmatização dessa população. A AIDS ataca o sistema imunológico, deixando o paciente vulnerável a doenças oportunistas e, quando não tratada, pode levar à morte. A transmissão do HIV se dá via relação sexual desprotegida, compartilhamento de seringas, transfusão de sangue contaminado, de mãe infectada para filho durante a gravidez e uso de instrumentos perfurocortantes não esterilizados (BRASIL, 2021b).

Os primeiros casos de HIV/AIDS no mundo foram oficialmente diagnosticados em 1981 nos Estados Unidos. No Brasil, as primeiras ocorrências se deram em 1982. Até então, pouco se sabia sobre a infecção. O fato de que ela era causada por um vírus só viria a ser descoberto

em 1983. Com poucas informações e pelo fato de que a maioria dos pacientes eram homens gays, alguns cientistas e médicos trataram de, erroneamente, associar o HIV/AIDS à homoafetividade, utilizando em artigos científicos termos estigmatizantes como “câncer gay” e colocando a comunidade LGBTQI no que era chamado de grupo de risco. A mídia também passou a fazer uso desses termos e alguns veículos de comunicação mais sensacionalistas se referiam à infecção como “peste gay” (NASCIMENTO, 2005).

A indevida associação entre HIV/AIDS e a comunidade LGBTQI influenciou negativamente a opinião da sociedade em relação a essa população e, segundo Trevisan (2018), foi responsável pela multiplicação de diversas manifestações de ódio LGBTQIfóbico, tais como ameaças de morte a essas pessoas, tentativas de proibi-las de frequentarem estabelecimentos comerciais, promoção de pretensas curas da homoafetividade e outras.

No entanto, no mesmo ano em que surgiu no Brasil, o HIV/AIDS passou também a se desenvolver em hemofílicos, haitianos, heroinômanos (usuários de heroína) e *hookers* (denominação em inglês para profissionais do sexo). Assim, a ciência ampliou os chamados grupos de riscos para abranger essas populações que, junto com os homoafetivos, formavam os 5H, como referido à época na medicina. Em 1983, são diagnosticados os primeiros casos entre heteroafetivos e crianças, o que faz com que surjam críticas ao termo “grupos de risco”. Conforme o conhecimento científico acerca das formas de transmissão do HIV avança e que estas independem da orientação sexual e/ou identidade de gênero, passa-se a falar em “situações de risco”, desmistificando o falso entendimento da AIDS como uma “doença gay” (BRASIL, 2021a).

É importante esclarecer que o fato de o HIV/AIDS ter acometido, num primeiro momento, muito mais pessoas LGBTQI, isso não deve ser justificado pela orientação sexual ou identidade de gênero em si do indivíduo. É preciso lembrar que, se ainda hoje o preconceito e a discriminação levam essa população à exclusão social, à falta de oportunidades, à dificuldade de acesso aos serviços básicos de saúde e educação, à marginalização e à formação de guetos onde podem experimentar sua sexualidade de maneira livre das reprimendas LGBTQIfóbicas da sociedade, esse cenário era ainda mais problemático em 1982, quando as discussões públicas sobre sexualidade e gênero eram ínfimas. Dessa forma, se a maior parte dos primeiros pacientes diagnosticados eram homens gays, seria esperado que o vírus também circulasse com maior frequência dentro dos guetos LGBTQI antes de atingir em massa a população geral, como de fato ocorreu (BRASIL, 2007).

O alto número de infecções por HIV entre homens gays, ocasionado por sua marginalização social, levou os grupos LGBTQI existentes no início dos anos 1980 a

promoverem debates, discussões e conscientização dessa comunidade sobre as situações de risco de infecção e formas de prevenção e tratamento. Mesmo assim, de acordo com Mott (2002), algumas lideranças do chamado Movimento Homossexual Brasileiro (MHB) da época, com medo de o envolvimento nos debates do HIV/AIDS serem contraproducentes no sentido de arraigar ainda mais os preconceitos sociais LGBTQIfóbicos, preferiram evitar esse assunto e focar suas ações nas questões de afirmação de identidade LGBTQI na sociedade. Além disso, existia a desconfiança infundada entre alguns membros do MHB de que o HIV/AIDS fosse um método de controle médico sobre seus corpos, de modo a se evitar as relações sexuais entre pessoas do mesmo gênero.

Ainda que tenha existido resistência por parte da militância LGBTQI em abordar o tema HIV/AIDS na ocasião do surgimento do vírus, Mott (2002) afirma que a maioria dos grupos e Organizações Não Governamentais (ONGs) existentes voltados a essa população compreenderam que era necessário e urgente que se fizesse fortes campanhas voltadas à prevenção e à conscientização dessas pessoas. Entre esses grupos, o autor cita o Grupo de Resistência Asa Branca (GRAB), o Grupo de Incentivo à Vida (GIV), o Triângulo Rosa e o Grupo Gay da Bahia (GGB), do qual ele é fundador.

Percebendo a gravidade e o crescimento quase geométrico desta doença, sobretudo entre os gays, as lideranças do pequenino e cambaleante movimento homossexual brasileiro, na época reduzido apenas a cinco grupos remanescentes, se dividiram: a maior parte postulava a urgência e premência de concentrar grandes esforços contra o HIV, mobilizando a massa gay e os grupos organizados na luta contra a aids; uns poucos defendiam que a luta contra o HIV era competência do governo, posto que o objetivo primordial do movimento era a liberação homossexual, ponto final. (MOTT, 2002, p. 27).

A partir de 1985 foram fundados pelo Brasil grupos de estudo e assistência voltados exclusivamente ao HIV/AIDS. O primeiro deles foi o Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS (GAPA), nascido em janeiro daquele ano na cidade de São Paulo. Seus fundadores haviam também participado dos primeiros grupos de militância LGBTQI no Brasil, a exemplo do antropólogo Edward MacRae. Hoje, o GAPA tem unidades em vários estados da federação (CONTRERA, 2000).

No Rio de Janeiro, foi fundada a Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA) em 1987, pelo sociólogo Herbert de Souza e pelo médico Walter Almeida, com marcante presença de ativistas do movimento LGBTQI. O objetivo era mobilizar a sociedade civil no enfrentamento ao HIV/AIDS (ABIA, 2021).

Na avaliação de Trevisan (2018), o HIV/AIDS forçou a sociedade brasileira, a partir do início dos anos 1980, a falar sobre sexualidade e olhar para a comunidade LGBTQI, até então evitada e escondida. Somando esse argumento ao exposto anteriormente sobre a mobilização dos ativistas LGBTQI na luta contra a infecção, é possível afirmar também que o HIV/AIDS, embora ao custo irreparável de muitas vidas ceifadas, teve uma consequência positiva que foi o fortalecimento do movimento LGBTQI no Brasil, ao proporcionar a união dessa população em torno de um urgente objetivo em comum: a preservação de suas vidas.

Desde 1996, o Sistema Único de Saúde (SUS) fornece gratuita e irrestritamente todo o tratamento necessário para que as pessoas com HIV possam ter a possibilidade de viver com o vírus de forma indetectável no organismo, o que significa que a carga viral fica tão baixa que, embora ainda presente, ele não é detectado nos exames e não é transmitido a outras pessoas (BRASIL, 2021d).

Por conta do preconceito LGBTQIfóbico associado ao HIV/AIDS, a Portaria 158/2016 do Ministério da Saúde e a Resolução 34/2014 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), proibiam LGBTQI de doarem sangue. Em 9 de maio de 2020, o STF julgou como procedente a ADI 5543 que pedia que essas leis fossem declaradas inconstitucionais. Portanto, desde aquela data não é mais possível impedir pessoas de doarem sangue em função de sua orientação sexual ou identidade de gênero (BRASIL, 2020b).

O fortalecimento do movimento LGBTQI no Brasil possibilitou a primeira Parada do Orgulho LGBTQI do país, que ocorreu na cidade de São Paulo, em 28 de junho de 1997, e hoje é considerada a maior do mundo, com público médio anual estimado em três milhões de pessoas (ASSOCIAÇÃO DA PARADA DO ORGULHO LGBT DE SÃO PAULO, 2021).

### **1.3 Os marcos nas ciências da saúde**

Em 1966, o endocrinologista Harry Benjamin definiu a palavra transexualidade. Foi o primeiro a afirmar cientificamente que as pessoas transgêneras não devem ser submetidas a pretensas terapias de conversão de identidade de gênero e consolidou a terapêutica focada na possibilidade de afirmação de gênero. (CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA, 2020).

A homossexualidade foi considerada doença pela psiquiatria até 1973. Segundo Paoliello (2013), naquele ano, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) passou a considerá-la uma manifestação da sexualidade humana, assim como já era a heterossexualidade, resolvendo retirá-la do DSM a partir de sua segunda edição, publicada em 1974. Até então, o DSM continha o termo “homossexualismo”, cujo sufixo “ismo” denota doença. No Brasil, o

Conselho Federal de Medicina (CFM) deixou de listar a homossexualidade entre seus diagnósticos em 1985 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2009).

Em 17 de maio de 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decidiu em Assembleia retirar a homossexualidade de sua lista de doenças, motivo pelo qual é comemorada nessa data o Dia Internacional de Combate à LGBTQIfobia. A decisão foi atualizada na décima edição do Código Internacional de Doenças (CID), em 1993 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2009).

Em 22 de março de 1999, o Brasil foi o primeiro país a banir pretensas terapias de conversão de orientação sexual com a decisão do Conselho Federal de Psicologia (CFP) de proibir psicólogos de adotarem essas práticas na profissão (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1999).

A OMS divulgou, em 18 de junho de 2018, a 11ª atualização do CID, que redefiniu a transexualidade como “incongruência de gênero”, o que significa que a autopercepção de gênero do indivíduo diverge de seu sexo biológico. Essa nova definição tirou a conotação patológica da transexualidade, deslocando-a da seção de transtornos mentais para a seção de saúde sexual. Essa decisão foi reforçada em 25 de maio de 2019 durante a 72ª Assembleia Mundial da Saúde. O CID-11 entrou em vigor no dia 1º de janeiro de 2022 (OMS, 2019). Dessa forma, nesta pesquisa, considera-se importante que a APA também retire a transexualidade da relação de diagnósticos da próxima revisão do DSM, já que em sua atual versão essa identidade de gênero recebe o diagnóstico de Disforia de Gênero (DSM-5, 2013).

#### **1.4 Os dispositivos legais**

As discussões para se aprovar a união estável entre pessoas do mesmo gênero na Dinamarca, primeiro país do mundo a legalizar esse tipo de união, teve início ainda em 1968. No entanto, a lei só veio a ser de fato aprovada no parlamento dinamarquês em 1989, após prolongados debates sobre o tema na sociedade civil. Ainda assim, a nova lei não permitia a adoção de menores de idade por parte desses casais. Na Holanda, os movimentos sociais a favor da aprovação de uma lei que garantisse o direito de união estável a casais homoafetivos intensificaram-se em 1991. Uma lei nesse sentido foi apresentada em 1994, a qual foi aprovada em 1998. Em 2001, a Holanda se tornou o primeiro país no mundo a legalizar, não mais apenas o registro de união civil, mas o casamento entre pessoas do mesmo gênero, com direito, inclusive, a adoção de menores de idade (BRASIL, 2011d). A Noruega, por sua vez, foi pioneira na criminalização da LGBTQIfobia, em 1994 (SOUSA, 2019).

O Estado de São Paulo, por meio da Lei nº 10.948, de 2001, foi o primeiro do Brasil a criminalizar a LGBTQIfobia (SÃO PAULO, 2001). Em nível nacional, os principais direitos civis LGBTQI passaram a ter garantia por meio de decisões do Poder Judiciário, pois o Legislativo, embora tenha projetos de lei para essa população, raramente finaliza suas tramitações, sendo as votações costumeiramente adiadas ou obstruídas por recursos de legisladores da ala mais conservadora do Congresso Nacional. Um exemplo disso é o Projeto de Lei do Senado nº 612/2011, que propunha o reconhecimento da união estável entre pessoas do mesmo gênero e possibilidade de posterior conversão dessa união em casamento civil. Depois de quase oito anos de tramitação, o projeto foi arquivado devido ao final da legislatura da então senadora Marta Suplicy, autora do projeto (BRASIL, 2011b). Outro exemplo é o do Projeto de Lei nº 7.582/2014 que criminaliza a LGBTQIfobia no Brasil. Esse projeto está em tramitação no Congresso há sete anos e ainda não foi aprovado. (BRASIL, 2019a).

Em 5 de maio de 2011, o STF julgou como procedentes a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e a ADPF 132, que pediam o reconhecimento, em nível nacional, das uniões estáveis entre pessoas do mesmo gênero. A partir daquela decisão, os cartórios do Brasil não poderiam mais recusar o registro dessas uniões. Além disso, o Supremo reconheceu a união homoafetiva como entidade familiar, abrindo assim a possibilidade de adoção de menores de idade por esses casais (BRASIL, 2011d).

A Bahia foi o primeiro Estado brasileiro a autorizar o casamento entre pessoas do mesmo gênero, também por iniciativa do Poder Judiciário. Em 10 de outubro de 2012, o Tribunal de Justiça do Estado da Bahia (TJ-BA) publicou em seu Diário Oficial (DOE BA) um provimento que determina que os cartórios não podem negar pedidos de registro de casamento homoafetivo (BAHIA, 2012). Em 18 de dezembro do mesmo ano, o TJ-SP tomou a mesma iniciativa publicando em seu Diário Oficial Eletrônico (E-DOE SP) uma norma que regulamenta o casamento entre pessoas do mesmo gênero (SÃO PAULO, 2012). O casamento homoafetivo foi autorizado nacionalmente no dia 14 de maio de 2013 por meio de resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (CNJ, 2013). No que tange aos transgêneros, o CFP, por meio da Resolução 01/2018, proibiu a prática de supostas terapias de conversão de identidade de gênero (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018).

Em 1 de março de 2018, o STF julgou como procedente a ADI 4275, que garantiu que pessoas transgêneras possam alterar seu prenome e gênero nos registros civis, sem necessidade de aguardar a realização dos procedimentos médicos de afirmação (BRASIL, 2018a).

No dia 13 de junho de 2019, o STF julgou como procedentes a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26 e o Mandado de Injunção (MI) 4733, que pediam

o reconhecimento de mora do Poder Legislativo em aprovar uma lei de criminalização da LGBTQIfobia no Brasil e, enquanto tal lei não fosse sancionada, que as condutas LGBTQIfóbicas fossem interpretadas segundo a Lei nº 7.716, de 1989, que trata de racismo. Sendo assim, na prática, a LGBTQIfobia foi criminalizada no país a partir daquela data (BRASIL, 2019b).

Por meio dos antecedentes que acabaram de ser explanados, nota-se a luta secular das pessoas LGBTQI por seus direitos civis e reconhecimento como cidadãos. No Brasil, observa-se uma contradição que merece atenção. Por um lado, todos os direitos dessa população, mesmo que por via jurídica, já são garantidos: registro de união estável, casamento, adoção de menores de idade, proteção legal contra discriminação e, no caso de transgêneros, acrescentam-se a alteração de prenome e o acesso aos procedimentos médicos de afirmação de gênero. Para fortalecer tais garantias, é necessário que se aprove no Congresso Nacional projetos que garantam esses avanços também na esfera legislativa. Por outro lado, a violência LGBTQIfóbica não parece diminuir no país na mesma velocidade em que essa comunidade conquista seus direitos civis, conforme os dados que serão expostos a seguir.

### **1.5 Violência e *bullying* LGBTQIfóbicos**

O histórico de luta da comunidade LGBTQI para conquista de direitos civis e na área da saúde que acabou de ser exposto explicita o preconceito e o estigma aos quais essa população tem sido submetida ao longo dos anos. O preconceito pode ser definido como:

[...] um conteúdo específico dirigido ao seu objeto e por um determinado tipo de reação frente a ele, em geral, de estranhamento ou de hostilidade. Ao conteúdo podemos chamar de estereótipo, cujo significado inicial pode ser remetido à máquina de reproduzir tipos utilizada pela imprensa, que deve portanto reproduzir fielmente as letras, mas que passou a ganhar o sentido também daquilo que é fixo, imutável. No caso do preconceito, é neste último sentido que ele deve ser entendido (CROCHÍK, 1996, p. 49).

Por ser fruto de um preconceito, esse estereótipo é geralmente ligado a aspectos que são vistos equivocadamente como deméritos. Tais aspectos são o que Goffman (1981) chama de estigmas. Utilizando a definição do autor, estigma é

[...] atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa

estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 1981, p. 6).

Tendo em conta esses conceitos, compreende-se que a desumanização causada pelos preconceitos, estereótipos e estigmas impostos às pessoas LGBTQI leva a altos índices de violência contra elas. O Brasil é recordista mundial de assassinatos de integrantes dessa comunidade. Em 2020, o país contabilizou 237 mortes violentas em razão da orientação sexual ou identidade de gênero de suas vítimas, colocando a nação no primeiro lugar do *ranking* mundial desse crime (GRUPO GAY DA BAHIA, 2021).

Em nível mundial, dependendo do país, a população LGBTQI tem mais ou menos direitos, bem como maior ou menor aceitação. Infelizmente, verifica-se que ainda hoje existem seis países que chegam a condenar os LGBTQI à pena de morte. São eles: Nigéria, Sudão, Somália, Iêmen, Arábia Saudita e Irã. Além desses, um grande número de países no Leste Europeu e também alguns de maioria islâmica adotam sanções como chibatadas e prisão para LGBTQI (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRANS E INTERSEXUAIS, 2019).

O ambiente escolar pode ser produtor e reproduzidor de LGBTQIfobia. Sobre isso, Louro (2003) lembra que, muitas vezes, a escola atua de maneira segregacionista, separando meninos e meninas em diversas situações, tais como educação física, filas para o recreio ou saída e trabalhos em grupos. Como justificativa, as instituições de ensino mantêm o equivocado discurso de diferenças de gênero como exclusivamente naturais, e não como também construídas de modo histórico, social e cultural, conforme visto anteriormente. Além disso, a autora enfatiza que tais diferenças são constantemente reforçadas nas escolas por meio de uma educação que dita como cada aluno deve se comportar, de acordo com seu gênero, criando assim corpos escolarizados na sociedade. Para Louro (2003, p. 80), “[...] é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz [...]”.

Um dos instrumentos utilizados pela escola para a produção das concepções de gênero é a linguagem, que “[...] não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 2003, p. 65, grifo da autora). Louro (2003) afirma que é necessário atenção não apenas ao dito, mas também ao não dito, visto que este é igualmente uma forma de linguagem. Dessa maneira, a escola passa a propagar a LGBTQIfobia quando, por exemplo, os livros didáticos mostram apenas famílias

heteroafetivas. A autora lembra ainda que é comum que as escolas evitem abordar a educação sexual, argumentando que o campo da sexualidade deve ser discutido na esfera familiar. No entanto, “[...] a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 2003, p. 81). Segundo Louro (2003), mesmo quando a escola aborda esse tema, dificilmente é de uma perspectiva diferente da heteroafetividade. Todos esses mecanismos se constituem em tentativas de se evitar qualquer expressão de sexualidade ou gênero que contrarie a ordem cis-heteronormativa.

A invisibilidade propositadamente instituída em relação aos LGBTQI dentro da escola ocasiona o estranhamento entre os alunos em relação a esses que são compreendidos como desviantes e, de acordo com Louro (2003), pode levar a ocorrências de gozações e insultos, entendidos nesta pesquisa como *bullying* LGBTQIfóbico. Esclarece-se que o *bullying* se configura como um tipo de violência que ocorre de maneira repetitiva e sistemática, podendo se manifestar por ameaça ou agressão física ou psicológica, sempre contra a mesma pessoa, sem qualquer provocação prévia por parte da vítima, sendo que esta se sente desprovida de possibilidades de defesa (OLWEUS, 1993). O LGBTQIfóbico é o *bullying* que ocorre especificamente em razão da orientação sexual ou identidade de gênero real ou suposta de suas vítimas (UNESCO, 2015).

A pesquisa desenvolvida pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2016) mostra que, nas escolas brasileiras, 60% dos alunos homoafetivos ou biafetivos, e 43% dos alunos transgêneros se sentem inseguros no ambiente escolar. Entre alunos LGBTQI, 48% já ouviram comentários pejorativos relacionados à orientação sexual ou identidade de gênero, sendo que, destes, 55% declararam que tais comentários se referiam especificamente aos transgêneros. O *bullying* em razão de orientação sexual já foi vivenciado por meio de agressão verbal por 73% dos jovens e, por meio de agressão física, por 27% deles. Entre os alunos transgêneros, 68% deles já sofreram violência verbal, e 25%, violência física. Além disso, 56% de todos os estudantes LGBTQI já foram vítimas de assédio sexual.

Ainda sobre a mesma pesquisa, 58,9% dos estudantes homoafetivos ou biafetivos, e 51,9% dos estudantes transgêneros que sofreram elevados níveis de agressão faltaram à escola durante o mês que antecedeu a pesquisa, sendo que para 11,5% de todos os estudantes que apresentaram faltas, as abstenções corresponderam a seis dias ou mais. Além disso, 73,7% dos estudantes que foram vítimas de altos níveis de agressão por causa da orientação sexual e 67% dos que sofreram essa violência por conta da identidade de gênero, relataram índices mais elevados de depressão (ABGLT, 2016).

Por fim, referente às atitudes tomadas pela escola ou pela família dos estudantes LGBTQI em resposta ao *bullying* praticado contra eles, 36% dos alunos acreditam que as medidas da escola foram ineficazes ou inexistentes, 39% afirmam que nenhum membro da família conversou com qualquer membro da equipe escolar após a agressão e 64% afirmam que a escola não dispõe, em seu regulamento, de quaisquer aspectos relacionados ao acolhimento desses estudantes, ou desconhecem a existência de tais disposições (ABGLT, 2016).

Alguns casos exemplificam a falta de iniciativa das escolas em mitigar ocorrências de *bullying* LGBTQIfóbico e até mesmo atitudes LGBTQIfóbicas que instituições de ensino tomam em relação aos alunos. Em 13 de junho de 2021, um aluno de 11 anos de idade da Escola Estadual Professor Aníbal de Freitas, localizada na cidade de Campinas, sugeriu no grupo de *WhatsApp* da instituição que os colegas e ele desenvolvessem um trabalho voltado ao Mês do Orgulho LGBTQI. Após essa sugestão, o aluno recebeu uma série de mensagens críticas à sua ideia vindas de pais de outros alunos, colegas e até mesmo de membros da equipe escolar. As mensagens diziam que a proposta dele era “absurda” e “inadequada” e que ele deveria apagar o comentário. Após o ocorrido, a irmã do aluno registrou um boletim de ocorrência contra a escola em virtude do preconceito sofrido por ele e o estudante passou a receber apoio psicológico oferecido pela Secretaria Estadual de Educação, que afastou os funcionários envolvidos no caso e iniciou a elaboração, junto ao Ministério Público, de um projeto de diversidade a ser implementado na escola, podendo ser expandido a outras instituições (MENICUCCI, 2021).

O fato supracitado, bem como os dados do *bullying* LGBTQIfóbico no Brasil, apresentados anteriormente, corroboram a afirmação de Alencar (2018) de que é de suma importância que a escola esteja compromissada com o desenvolvimento de um local de estudo que favoreça, além da qualidade de ensino, a promoção do respeito à diversidade, considerando cada indivíduo como ser dotado de subjetividade. Nesta pesquisa, considera-se a subjetividade de acordo com a seguinte definição:

[...] um sistema que organiza e desorganiza o mundo interno e o mundo externo do sujeito, facilita e dificulta o desenvolvimento e o crescimento pessoal, resgata o passado que interfere no agora do presente, prospecta o futuro, desvela e distingue o singular e o especial (DIAS, 2008, p. 61).

A subjetividade é compreendida por Morin (2012) como a forma única do indivíduo viver, experimentar e conhecer o universo e, com isso, agir sobre ele. Para o autor, essas qualidades implicam em egocentrismo, não no sentido egoístico da palavra, mas em sua

interpretação epistemológica: colocar-se no centro de seu próprio universo. Enfatiza que a ocupação desse centro é implicada pela qualidade de ser sujeito, a qual é vivenciada de maneira singular. “Cada indivíduo carrega e sente, em sua subjetividade única, singularidade anatômica, fisiológica, imunológica, psíquica, afetiva.” (MORIN, 2012, p. 75).

O ensino da condição humana é defendido por Morin (2000) como indispensável para a compreensão das pessoas como seres dotados de dimensões física, psíquica e social diferentes entre si, sendo que o contato umas com as outras implica em subjetividades em constantes construção, contradição e desconstrução. O autor também enfatiza a importância do ensino da democracia, não como a imposição da vontade da maioria sobre a minoria, mas sim como a garantia dos direitos individuais, respeitando-se as diferenças de cada um.

Isto posto, entende-se a subjetividade como um aspecto de fundamental importância para o estudo do *bullying* LGBTQIfóbico. As questões de sexualidade e gênero, assim como o preconceito, fazem parte desse conjunto de características que tornam o sujeito singular em suas perspectivas e ações.

A falta de amparo aos alunos LGBTQI por parte da escola, tanto pela inexistência ou omissão de normas, que respaldem os direitos dessas pessoas ao respeito, quanto pela insuficiência de ações que reparem as agressões cometidas contra eles, é uma violência adicional. Considera-se que atitudes mais eficazes por parte da equipe escolar poderiam oferecer às vítimas o respaldo institucional necessário para a diminuição da sensação de insegurança na escola, relatada por elas. Infere-se uma relação entre tal insegurança e o alto índice de abstenção entre esses alunos.

São preocupantes as consequências que isso pode ter no desempenho escolar desses jovens e no aumento da probabilidade de evasão escolar de alunos LGBTQI em virtude das violências sofridas na escola. Reflete-se a possibilidade de esses dois fatores combinados reverberarem negativamente durante toda a existência do jovem, se considerado que a deficiência na formação escolar pode comprometer sua capacidade de autonomia em diversas esferas da vida, entre elas, a social e a econômica (SANTOS, 2017).

Neste sentido, coloca-se a seguinte pergunta de pesquisa: O “Brito sem LGBTQIfobia” é capaz de diminuir o *bullying* LGBTQIfóbico na Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito? Conforme explicado anteriormente, o professor idealizador dessa ação entende que sim. Supõe-se que essa percepção, somada ao fato de o evento já ter ocorrido em nove edições consecutivas, corrobore uma hipótese de sucesso da iniciativa. Assim, a pergunta de pesquisa colocada deve tentar confirmar ou refutar a ideia do professor.

Por essa razão, esta pesquisa propõe como objetivo geral: Conhecer os possíveis impactos do evento “Brito sem LGBTfobia” para a diminuição de *bullying* LGBTQIfóbico entre os alunos do ensino médio nas dependências da Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito.

Já os objetivos específicos consistem em: (1) Observar e apresentar as atividades realizadas no evento “Brito sem LGBTfobia”; (2) Investigar a influência do evento nas relações entre os estudantes do ensino médio pela perspectiva destes e dos professores; e (3) Verificar se há indícios de diminuição do *bullying* LGBTQIfóbico na escola.

É possível utilizar os objetivos de uma pesquisa como base para sua classificação em um grupo. As pesquisas exploratórias buscam, justamente,

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que essas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002, p. 41).

Portanto, os objetivos da presente pesquisa, descritos acima, permitem classificá-la como uma pesquisa de caráter exploratório, pois visam permitir um aprofundamento do conhecimento de como o *bullying* LGBTQIfóbico permeia as relações interpessoais na escola e se e como o evento altera tais dinâmicas.

Tendo por base o conceito de subjetividade anteriormente explanado, para se atingir o objetivo geral desta pesquisa serão considerados os conteúdos dos depoimentos individuais dos participantes do “Brito sem LGBTfobia” quanto às suas experiências no evento, como meio de analisar o impacto deste sobre seu contexto escolar. Concebe-se o discurso subjetivo como de fundamental importância para se tentar avaliar a efetividade da ação promovida pela escola, em especial, o discurso daqueles alunos que de fato sofrem *bullying* LGBTQIfóbico, visto que os efeitos nocivos dessa violência que o “Brito sem LGBTfobia” pretende combater recai sobre eles. Os procedimentos metodológicos utilizados para se realizar essas análises serão detalhados no capítulo quatro.

## **1.6 O que a literatura acadêmica diz**

Para verificar os estudos acadêmicos e científicos que já foram produzidos sobre o tema a que se propõe esta pesquisa, foi feito um levantamento de literatura especializada. Para todos

os bancos de dados foram utilizados os filtros de “Ciências Humanas” e “Educação” para a área do conhecimento, entre os anos de 2014 e 2019, a fim de respeitar o critério de investigações produzidas nos cinco anos anteriores ao início da pesquisa, bem como usados, num primeiro momento, os marcadores *bullying* homofóbico e *bullying* transfóbico. No Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), obteve-se 96 resultados para o primeiro marcador, e 92 resultados para o segundo. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontrados 10 resultados com o termo *bullying* homofóbico e um estudo com o termo *bullying* transfóbico.

No catálogo da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o marcador *bullying* homofóbico resultou em dois estudos. Com o termo *bullying* transfóbico não houve resultados. Como o número de resultados foi muito baixo nesse catálogo, optou-se por utilizar os termos homofobia, transfobia e escola combinados, em uma tentativa de encontrar mais pesquisas com temáticas voltadas ao *bullying* LGBTQIfóbico, o que resultou em mais dois estudos encontrados. Na biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) foi encontrado apenas um resultado, este com as palavras transfobia e escola combinadas, porém o estudo não foi selecionado para a etapa seguinte da busca por se tratar de uma pesquisa voltada exclusivamente a professores, diferentemente desta pesquisa que se voltará também a estudantes.

Além dos catálogos acima, foi acessado o *site* que contém a lista de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho 23 (GT23) da ANPEd, denominado Gênero, Sexualidade e Educação. Foi encontrado um artigo posterior a 2014 que explora o *bullying* LGBTQIfóbico. Também foi consultado o banco de dissertações e teses do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), porém a pesquisa mais recente encontrada na lista data de 2012, o que foge dos critérios estabelecidos para esta revisão.

Sendo assim, somando os resultados dos seis bancos de dados pesquisados, foi encontrado um total de 205 pesquisas. Todos os resumos desses estudos foram lidos a fim de identificar se estavam condizentes com os marcadores utilizados na busca. Porém, a maioria deles indicava que seus temas não chegavam a abordar o *bullying* LGBTQIfóbico especificamente, mas sim, o fenômeno do *bullying* de uma forma geral. Alguns tratavam de *bullying* contra pessoas com deficiência e outros de *cyberbullying*, fugindo, portanto, da temática da presente pesquisa. Foram selecionadas treze pesquisas para leitura integral, sendo seis da CAPES, quatro da BDTD, três da SciELO e uma do GT 23 da ANPEd, pois, pelo resumo, verificou-se a convergência de tais estudos a esta pesquisa, no tangente à temática de *bullying* LGBTQIfóbico nas escolas. No tocante ao referencial teórico utilizado nessas pesquisas, nota-

se que nenhuma delas se utiliza do pensamento complexo. Nesse sentido, a presente pesquisa se diferencia de todos os estudos que serão apresentados. Observa-se que, apenas para este levantamento, ao invés de se utilizar um marcador como “*bullying* LGBTQIfóbico”, foram utilizadas as palavras “homofóbico” e “transfóbico” separadamente, pois algumas das pesquisas encontradas tratam apenas de um caso ou de outro.

O quadro a seguir apresenta os números que acabaram de ser mencionados. Em seguida, será feita uma apresentação de cada uma das 14 pesquisas selecionadas, com as principais semelhanças e diferenças entre elas e esta dissertação.

Quadro 1 – Revisão da literatura acadêmica

<b>Filtros de área do conhecimento: “Ciências Humanas” ➡ “Educação”</b>			
<b>Período: 2014 a 2019</b>			
<b>Marcadores</b>	<b>Banco de Dados</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Selecionadas</b>
<i>Bullying</i> homofóbico	CAPES	96	3
<i>Bullying</i> transfóbico	CAPES	92	3
<i>Bullying</i> homofóbico	BDTD	10	3
<i>Bullying</i> transfóbico	BDTD	1	1
<i>Bullying</i> homofóbico	Scielo	2	2
<i>Bullying</i> transfóbico	Scielo	0	0
Homofobia, transfobia e escola	Scielo	2	1
Homofobia, transfobia e escola	ANPEd	1	0
_____	GT23 da ANPEd	1	1
<b>Total</b>		205	14

Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa de Ednaldo Andrade Barros, intitulada “*Bullying* homofóbico e a atuação das escolas: reflexões transdisciplinares”, concluída em 2018, investigou a atuação da escola frente ao *bullying* homofóbico vivenciado por estudantes do sexo masculino dos últimos anos do ensino fundamental. O autor analisa que estudantes LGBTQI sofrem preconceito por parte de colegas e por omissão e violência simbólica da equipe escolar durante toda a vida

educacional. Barros entende que se a escola baseia sua prática pedagógica em uma lógica exclusivamente técnica, ocorrem muitas dificuldades de prevenção e mitigação do problema, sendo que uma lógica transdisciplinar e o diálogo com os jovens a respeito do assunto implicam em melhores resultados para entender e combater o *bullying* homofóbico. Barros explica que há dificuldade de parte dos jovens para lidar com as questões de diversidade sexual e, por conta disso, muitos dizem preferir não ter colegas homossexuais. Foram utilizados observação participante, técnicas de análise documental, entrevista semiestruturada e questionário para verificar relatos de violência ligados a questões de orientação sexual. Barros avalia que o diálogo dentro da escola sobre esta temática é bastante difícil e, em alguns casos, isso se dá por influência de religiosidade. O *bullying* homofóbico na escola se apresenta como faceta de uma cultura patriarcal e machista. A escola é pensada para estudantes heterossexuais, sendo o silêncio encorajado para evitar discussões acerca da diversidade sexual, e quando a sexualidade é tratada, é sempre colocada dentro de padrões heteronormativos. Dessa forma, o autor conclui que os estudantes homossexuais sofrem muito dentro da escola, sendo necessário que os currículos de formação inicial dos professores tenham conteúdo específico sobre diversidade sexual. Apesar disso, considera que a escola seja uma instituição dinâmica com o potencial de construir espaços onde as diferenças sejam respeitadas.

A pesquisa de Tomaz Nonticuri da Silva, de 2017, com o título “*Bullying* homofóbico e educação: possibilidades de superação de um preconceito”, estudou o *bullying* motivado pela orientação sexual e identidade de gênero das vítimas por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva ocorrida em duas escolas da cidade de Pelotas, analisando de que forma a escola promove ações de prevenção e combate deste fenômeno. Foram explanados os conceitos de *bullying* e homofobia, além de trazida a crítica dos movimentos LGBTQI quanto à responsabilidade dos indivíduos que proferem discursos de ódio sobre as agressões homofóbicas e transfóbicas, e analisado o ódio enquanto violência social capaz de privar pessoas de políticas sociais.

Percebe-se que os autores das duas pesquisas mencionadas até aqui investigaram se as escolas adotam práticas de combate ao *bullying* homofóbico, diferentemente do proposto nesta pesquisa, que investiga uma ação específica promovida anualmente, por uma única escola, com esse propósito e seus resultados.

A pesquisa de João Luiz Cavalcante Carreira, de 2019, cujo título é “Violência escolar e normas de gênero e heteronormatividade”, investigou os padrões sexuais e de gênero cis-heteronormativos e suas relações com a violência escolar sob a hipótese de que em escolas onde essa temática é debatida, as relações interpessoais sejam mais pacíficas. Para verificar tal

hipótese, o autor comparou uma escola pública e uma escola privada que desenvolvem discussões acerca de sexualidade e gênero com uma escola pública e uma privada que não desenvolvem. Os procedimentos metodológicos consistiram na observação de alunos em salas de aula, nas aulas de educação física e nos espaços escolares, além da realização de entrevistas semiestruturadas com professores e outros membros da equipe escolar. O referencial teórico utilizado foi a Teoria Crítica da Sociedade. Após a pesquisa, o autor concluiu que a violência escolar em função de sexualidade e gênero é mais frequente na escola privada que aborda tais discussões e na escola pública em que esses debates não ocorrem, sendo que em ambas as escolas, as relações entre estudantes e as figuras de autoridade, representadas pelos professores e pelo restante da equipe escolar, estava enfraquecida, não havendo, portanto, uma relação entre o fato de a escola ser privada ou pública e a incidência da violência. Concluiu-se ainda que nessas escolas há uma tendência maior à culpabilização da vítima. A pesquisa de Carreira se assemelha a esta no que diz respeito ao objetivo de verificar a efetividade de ações contra a violência LGBTQIfóbica entre estudantes da educação básica, mas difere no referencial teórico.

A pesquisa de Adelaine Ellis Carbonar dos Santos, intitulada “Espaço escolar, homossexualidades e prática discursiva docente em Ponta Grossa, Paraná”, de 2015, procurou evidenciar como os discursos de docentes em relação à homossexualidade compõem o espaço escolar naquela cidade. A autora considera que os discursos são capazes de regular as práticas sociais e que as práticas docentes estão baseadas essencialmente na fala, portanto, são práticas discursivas. Argumenta que a prática discursiva docente baseada na heteronormatividade contribui para a abjeção de corpos e para a homofobia, excluindo homossexuais do direito de vivência espacial. As entrevistas feitas pela autora com os profissionais evidenciaram a homofobia como constituinte do espaço escolar, legitimada pelos discursos dos professores, o que, muitas vezes, resulta em evasão escolar e, por consequência, em impossibilidade de ingresso em um curso universitário e exclusão social. A autora conclui dizendo que, embora parte dos docentes considere a importância da discussão desta temática, a formação inicial deles é marcada pela negligência em relação ao assunto.

Em 2015, a pesquisa “Desestabilização de traços ideológicos homofóbicos na formação crítica de professores/as: um estudo baseado na análise crítica do discurso”, de autoria de Márcio Evaristo Beltrão, analisou os discursos proferidos por professores da rede pública de Cocalinho, no Mato Grosso, objetivando compreender em que medida a reflexão crítica em cursos de formação contínua contribui para a desestabilização de possíveis posicionamentos homofóbicos. O autor argumenta que a homofobia faz parte de uma ideologia heteronormativa. Beltrão explica que ideologia é um conjunto de representações de aspectos do mundo que

contribuem para estabelecer e manter relações de poder, dominação e exploração. Utilizando-se de questionários e observação, a dissertação conclui que, apesar de os professores não possuírem posicionamento homofóbico, apresentaram traços ideológicos que remetem a um discurso homofóbico.

Essas duas últimas pesquisas apresentadas focalizam o poder do discurso de professores para estimular ou mitigar a violência contra LGBTQI, diferentemente da presente pesquisa, que verificará o comportamento geral dos alunos em relação a colegas pertencentes a essa comunidade.

Ainda na questão da provável LGBTQIfobia inscrita no discurso de membros da comunidade escolar e acadêmica, a pesquisa de Marcelo Victor da Rosa, de 2016, intitulada “Discursos científicos sobre a homofobia no processo de escolarização: enunciados e problematizações”, objetivou investigar os enunciados que formam discursos científicos sobre essa temática na educação escolarizada com base na análise de campos discursivos científicos presentes na educação. Rosa se utilizou de princípios teóricos e metodológicos de Foucault. O autor explica que os resultados indicaram tanto enunciados conservadores, fixando uma identidade sexual padronizada e não flexível, como enunciados transgressores que resistem às ações homofóbicas.

A pesquisa de Helen Rimet Alves de Almeida, de 2015, intitulada “Homofobia na escola: considerações da Psicologia”, realizou um estudo com a finalidade de analisar o posicionamento e as possíveis contribuições da Psicologia acerca da homofobia no contexto escolar, por meio da identificação de publicações de entidades, associações e organizações de Psicologia sobre a homofobia, apontando estratégias no enfrentamento dessa violência na escola. A autora considera que a instituição escolar tem contribuído para forçar os sujeitos a padrões cis-heteronormativos, favorecendo a reprodução de práticas discriminatórias, e que é dever da Psicologia problematizar e intervir em questões relativas à homofobia dentro do espaço escolar. Almeida se utiliza de uma pesquisa exploratória e descritiva delineada por uma pesquisa bibliográfica e documental. A autora considera tardia a Resolução do CFP que proibiu supostos tratamentos de conversão sexual. Ressalta ainda que a Psicologia possui uma dívida histórica com os LGBTQI, por considerar seu passado de omissão resultante de décadas de caráter elitista da profissão diante das problemáticas sociais envolvendo questões relativas à orientação sexual e identidade de gênero, e que a discussão da Psicologia em torno desse assunto não tem se dado de forma propositiva, mas como resposta a acontecimentos sociais e políticos. Argumenta que a Psicologia não considera os fatores mediadores que se cruzam com o problema psicossociológico. Por fim, conclui que muitas ações afirmativas ainda são

necessárias para o enfrentamento satisfatório da homofobia no ambiente escolar. Observa-se que Almeida traz à tona a contribuição científica da Psicologia para o combate à homofobia no ambiente escolar, diferentemente desta pesquisa, que investigará a iniciativa de uma equipe escolar em específico, mas com o mesmo propósito de enfrentamento ao *bullying* LGBTQIfóbico.

Na pesquisa cujo título é “Memórias Escolares dos sujeitos LGBTT: a escola como mediadora das identidades sexual e de gênero”, Isabella Tymburiba Elian (2014) investigou as mediações escolares nas identidades sexuais e de gênero, apoiando-se na teoria *queer*, que critica a noção de naturalidade do gênero e da sexualidade. Para tanto, ela entrevistou sujeitos que se autodeclararam como gays, lésbicas, travestis e transexuais. Elian confirmou a importância da formação da identidade de homossexuais, bissexuais e transgêneros, assim como a existência de hierarquias entre essas identidades que evidenciam a reiteração do binarismo de gênero. Conclui que o uso do uniforme, as práticas curriculares cis-heteronormativas e o preconceito dificultam o reconhecimento dos LGBTQI, mas também que a escola pode ser um ambiente apropriado para a socialização de alunos dessa comunidade, contribuindo para o seu autorreconhecimento. Seu estudo se aproxima da presente pesquisa por fazer uma investigação entre os alunos para saber sobre como as questões de orientação sexual e identidade de gênero permeiam as relações entre eles, mas difere-se no sentido de que esta dissertação analisará também o resultado de medidas de combate à LGBTQIfobia nessas relações.

A pesquisa de Agilcelia Carvalho dos Santos, de 2017, intitulada “A sexualidade na escola: a voz do silêncio”, teve como finalidade analisar os enunciados discursivos nos textos argumentativos de alunos do terceiro ano do ensino médio para compreender a representação deles em relação à diversidade sexual e aos direitos dos alunos homossexuais. A análise partiu de uma perspectiva foucaultiana. Em seus resultados, a autora explica que ainda há um grande silêncio na comunidade escolar em relação às questões sexuais, o que contribui para a evasão e o fracasso acadêmico e pessoal dos jovens. Ainda mostra que a pressão física e psicológica torna esses estudantes mais propensos ao uso de drogas e ao suicídio, além de observar que o *bullying* homofóbico contribui para a indisciplina. O referencial teórico da dissertação é embasado nas questões de sexualidade pela óptica de Foucault, diferentemente desta pesquisa que é fundamentada teoricamente em Morin.

A pesquisa de Patrícia Bernardi Rockenbach, de 2014, intitulada “*Bullying* e homofobia: um estudo com estudantes de uma escola pública”, investigou como pensam, sentem e agem estudantes diante de situações de *bullying* homofóbico e seus aspectos morais relacionados. A autora concluiu, pelas respostas dadas durante as entrevistas, que há indícios que sugerem a

negação por parte das próprias vítimas sob a justificativa de tentarem minimizar a ocorrência dessa prática. Sendo assim, o *bullying* homofóbico está sendo naturalizado na escola, evidenciando a urgência de reflexões e discussões sobre a questão a fim de diminuir as consequências danosas desse tipo de violência.

O artigo “Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios”, de Maria Rita de Assis César e André de Macedo Duarte (2017), aborda as discussões em torno das questões de sexualidade e gênero no âmbito das políticas públicas de educação nas esferas municipal, estadual e federal. Os autores fazem referência ao episódio ocorrido em 2011, em que o Projeto Escola Sem Homofobia, do governo federal, tentou introduzir ações de prevenção e combate ao *bullying* LGBTQIfóbico nas escolas públicas do país, mas acabou sendo derrotado por movimentos ultraconservadores do Congresso Nacional, como o início do pânico moral no Brasil. Segundo os autores, esse pânico se constitui de tentativas de ataque a ideias progressistas baseadas nos estudos científicos e acadêmicos dos últimos anos acerca das sexualidades e gêneros que rompem com a cis-heteronormatividade e a necessidade da promoção do respeito à diversidade e da igualdade de direitos.

O artigo “Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio”, de Carina Alexandra Rondini, Fernando Silva Teixeira Filho e Lívia Gonsalves Toledo (2017), traz uma pesquisa desenvolvida com estudantes do ensino médio em três escolas públicas de três cidades diferentes do interior paulista para verificar a prevalência de concepções homofóbicas e transfóbicas entre os alunos. Segundo a conclusão dos autores, foi constatado que a predominância de LGBTQIfobia entre os estudantes é moderada. Rondini, Teixeira Filho e Toledo argumentam que muito disso pode ser devido a uma educação social cis-heteronormativa. Ainda segundo os autores, as escolas acabam por corroborar essas ideias, sendo necessária a promoção de ações pedagógicas que visem à mitigação do preconceito e da discriminação contra LGBTQI.

O artigo “*Bullying* e homofobia: aproximações teóricas e empíricas”, de Jackeline Maria de Souza, Joilson Pereira da Silva e André Faro (2015), é uma pesquisa feita com alunos da rede estadual de Aracajú, que objetivou verificar as relações entre o *bullying* e a homofobia. Os autores verificaram que há predominância da prática de *bullying* homofóbico entre estudantes do gênero masculino. Concluíram haver forte ligação entre *bullying* e preconceito, em especial contra LGBTQI, sendo o *bullying* com motivação homofóbica um dos mais frequentes. Souza, Silva e Faro discutem o machismo imbricado na homofobia, pois foi constatado na pesquisa que a motivação homofóbica para a prática do *bullying* nem sempre se dá pelo fato da vítima

ser realmente homoafetivo, mas pode ocorrer por uma homoafetividade suposta, baseada em aspectos visíveis, geralmente atrelados a traços femininos em indivíduos do sexo masculino.

Essas duas últimas pesquisas são de abordagem quantitativa, diferentemente da presente pesquisa, que, apesar de tratar do mesmo tema, é de abordagem qualitativa.

O artigo “A formação da identidade e o processo de subjetivação de alunos com orientação homossexual”, de Denize de Aguiar Xavier Sepulveda, de 2015, trabalha os conceitos de identificação e subjetivação para analisar os processos de formação de subjetividade de alunos com orientação homoafetiva que sofrem discriminação e exclusão na escola. Em seu referencial teórico, a autora utilizou os conceitos de subjetivação de Foucault. Como método de pesquisa foi realizada a observação do cotidiano escolar dos alunos de uma escola pública. Sepulveda descreve fatos que mostram que a recorrência na afirmação da heteroafetividade e da cisgeneridade dentro da escola, como únicas formas de vivência sexual e de gênero aceitáveis, reforça os estereótipos contra os alunos homoafetivos, incentiva a violência homofóbica e até mesmo faz com que os estudantes homoafetivos internalizem e aceitem um discurso de repressão à sua sexualidade. O artigo de Sepulveda se assemelha com esta pesquisa ao tratar do *bullying* LGBTQIfóbico e como os alunos se relacionam com essa questão. A utilização do conceito de subjetividade também é comum às duas pesquisas, embora se baseiem em referenciais teóricos diferentes.

Todos os estudos apresentados acima refletem, de uma maneira geral, as perspectivas de alunos, professores e demais membros da equipe escolar frente às questões de sexualidade e gênero e afirmam a necessidade de iniciativas, por parte das escolas, que busquem impedir ocorrências de *bullying* LGBTQIfóbico. A presente pesquisa investiga uma dessas iniciativas e sua efetividade, e está organizada em quatro capítulos, sendo esta introdução o primeiro deles.

O capítulo dois apresentará as principais políticas públicas brasileiras que surgiram nos últimos anos voltadas ao combate do *bullying* e outras formas de violência LGBTQIfóbica nas escolas do país.

O capítulo três abordará em detalhes o referencial teórico em articulação com o tema desta pesquisa para discutir o *bullying* LGBTQIfóbico nas escolas, com base no pensamento complexo e seus operadores, nos complexos imaginários e na compreensão complexa.

O capítulo quatro detalhará os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, incluindo as razões para a escolha de uma pesquisa qualitativa exploratória com entrevistas abertas, além de apresentar uma descrição da Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito. Encerrando a dissertação, serão desenvolvidas as análises da pesquisa, seus resultados e as considerações finais.

## 2 SEXUALIDADE E GÊNERO NA ESFERA DA EDUCAÇÃO

A fim de estudar as iniciativas existentes em âmbito nacional, serão apresentados e analisados a seguir alguns marcos brasileiros que intencionam contribuir para o combate ao *bullying* LGBTQIfóbico nas escolas. São eles: o Programa Brasil Sem Homofobia, a Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, o curso Gênero e Diversidade e o Projeto Escola Sem Homofobia. Este último, por razões que serão explicadas em seu item correspondente, não chegou a ser implementado. Para finalizar o capítulo, será feita uma análise das possíveis reverberações da discussão sobre o *bullying* LGBTQIfóbico nas escolas, na atual Base Nacional Comum Curricular.

### 2.1 Programa Brasil Sem Homofobia

O Brasil Sem Homofobia (BSH): Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual foi criado em 2004 pelo governo federal, por iniciativa do Ministério da Saúde em parceria com o Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Busca efetivar uma das diretrizes propostas no Plano Plurianual 2004-2007, que trata do combate à discriminação contra homossexuais e garantia de seus direitos (BRASIL, 2003).

O BSH foi resultado de aproximadamente seis meses de um trabalho articulado entre o governo e a sociedade civil com a expectativa de avanço nos parâmetros das políticas públicas em direitos humanos, capazes de integrar a população LGBTQI. Seu objetivo é promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, promovendo a equidade de direitos e o combate à violência e discriminação homofóbicas. (BRASIL, 2004).

As propostas do programa são: apoiar projetos de fortalecimento de instituições públicas e ONGs que promovem a cidadania homossexual e/ou o combate à homofobia; capacitar representantes do movimento homossexual; disseminar conteúdos sobre direitos e de promoção da autoestima homossexual; e incentivar a denúncia de violação dos direitos humanos da população GLBT. Seus princípios compreendem a não discriminação de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais nas políticas públicas e estratégias do governo; incentivo à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas ao combate à violência em razão da orientação sexual; e a reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação. Seu lançamento se justifica pela violação dos

direitos e garantias fundamentais e violência letal contra homossexuais, travestis e transgêneros (BRASIL, 2004).

Em relação à educação, destaca-se o item V, intitulado “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual”, por meio do qual o governo se compromete a apoiar o desenvolvimento e a implementação de ações educativas voltadas a professores e alunos visando ao combate à LGBTQIfobia no ambiente escolar (BRASIL, 2004).

As ações propostas descritas nesse item são: elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e a não discriminação por orientação sexual; fomentar e apoiar curso de capacitação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; e estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLBT (BRASIL, 2004).

À época da criação do BSH, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação ainda não era direcionado especificamente aos LGBTQI. Esse fato pode demonstrar uma ampliação, por parte da gestão do Conselho, sobre a visão de formas de preconceito e discriminação na sociedade brasileira. Criado em 2001, seu propósito inicial era o desenvolvimento de políticas públicas objetivando, principalmente, a garantia dos direitos civis e individuais de vítimas de violências em função de questões étnico-raciais (BRASIL, 2001).

A partir de 2005, o Conselho se vinculou à então Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2005a). Em 2010, passou a ter como finalidade a proposição e formulação de diretrizes para o combate à discriminação e garantias de direitos especificamente voltadas à população LGBTQI (BRASIL, 2010).

O BSH é considerado um marco nacional por ter sido a primeira iniciativa do governo federal a traçar diretrizes para políticas públicas direcionadas exclusivamente à população LGBTQI. Talvez por isso, ao se levar em consideração a época de sua criação, é possível observar aspectos da redação do documento oficial do governo que descreve o programa que transmitem algumas ideias que, com o amadurecimento das discussões em torno dessa temática nos últimos anos, possam parecer obsoletas.

Fazendo a análise do conteúdo de tal documento, chama a atenção seu próprio subtítulo: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual. É possível observar que, embora num primeiro momento ele faça menção a gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros, ao utilizar-se da sigla vigente à época, o que seria positivo por abarcar a identidade de gênero e diferentes orientações sexuais, logo em seguida faz menção somente a homossexuais, quando se refere à cidadania.

Verifica-se que os objetivos, as ações, os princípios, as propostas e a justificativa do BSH, bem como vários outros trechos em sua apresentação, não possuem nomenclatura padronizada. Em alguns momentos, o documento usa o termo “GLBT”, ou mesmo “gays”, “lésbicas”, “bissexuais” e “transgêneros” em conjunto, e em outros usa apenas “homossexuais”.

A princípio, essas omissões, mesmo que não intencionalmente, podem transmitir a ideia de exclusão da população biafetiva e transgênera em algumas de suas diretrizes, o que pode ser reforçado com a constatação de que o documento aponta, em vários momentos, os termos “homofobia” e “orientação sexual”, mas não faz uso dos termos “bifobia”, “transfobia” ou “identidade de gênero”.

Na justificativa, o BSH afirma que “[...] a violência letal contra homossexuais – e mais especificamente contra travestis e transgêneros – é, sem dúvida, uma das faces mais trágicas da discriminação por orientação sexual ou homofobia no Brasil” (BRASIL, 2004, p. 16). No tópico “Dúvidas mais frequentes”, cita “identidade sexual” para se referir a transgêneros, mas o próprio termo e a explicação que se segue a ele o confunde com orientação sexual ao dizer que “[...] é o conjunto de características sexuais que diferenciam cada pessoa das demais e que se expressam pelas preferências sexuais, sentimentos ou atitudes em relação ao sexo” (BRASIL, 2004, p. 29). Levando em conta os conceitos independentes de orientação sexual e identidade de gênero apresentados na introdução desta pesquisa, pode-se afirmar que os trechos citados acima podem levar a uma interpretação equivocada de que a transgeneridade seria uma variação da homoafetividade.

Seja a exclusão de algumas das variações de sexualidade e gênero ou uma mescla indevida delas, o fato é que o documento evidencia que, em 2004, ainda germinavam ideias que viriam a amadurecer conforme o debate sobre a temática LGBTQI fosse se intensificando no decorrer dos anos. Mesmo assim, ressalta-se que tais equívocos não desmerecem a importância do surgimento de uma iniciativa como o BSH para a afirmação de ações que visam garantir a cidadania da comunidade LGBTQI brasileira.

## 2.2 Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais

A Primeira Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais aconteceu em Brasília, de 05 a 08 de junho de 2008, com o tema “Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais”. A Conferência foi precedida de reuniões estaduais, municipais e regionais e fez parte da agenda de eventos do Brasil para a comemoração dos 60 anos da Declaração Universal de Direitos Humanos. Seu objetivo central foi a concepção do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais e o fortalecimento do Programa Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2008).

Considerando o grande número de propostas da Conferência no eixo da Educação, 60 no total, e que o tema desta pesquisa se refere especificamente a um contexto escolar, citam-se aquelas que tem ligação direta com a temática da presente pesquisa:

- 1<sup>a</sup>) Elaborar diretrizes curriculares que orientem o sistema de ensino na formulação e na implementação de ações – criação e/ou reelaboração de resoluções em universidades, reformas curriculares, Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas – que promovam o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero e que colaborem para a prevenção e a eliminação da violência sexista e homofóbica na educação básica e superior;
- 2<sup>a</sup>) Realizar sensibilização junto às famílias dos alunos, nas reuniões de pais e mestres, acerca das temáticas relacionadas com a população LGBT e do combate ao preconceito e discriminação (homofobia, lesbofobia e transfobia);
- 3<sup>a</sup>) Revisar os conteúdos dos livros didáticos no que tange à diversidade sexual, dando visibilidade positiva aos LGBT nos textos e imagens;
- 4<sup>a</sup>) Criar um programa de apoio psicossocial e educativo para pais e mães e responsáveis pela população LGBT (BRASIL, 2008).

A segunda edição daquele evento foi promovida de 15 a 18 de dezembro de 2011 com o nome de Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT, tendo sido estabelecidas as cinco diretrizes no tocante à educação. A primeira diretriz se refere à orientação aos sistemas de ensino para a formulação de ações e políticas capazes de promover o respeito e o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero e garantia de execução e sustentabilidade dessas ações e políticas por meio de medidas legislativas, administrativas e organizacionais. A segunda diretriz orienta a criação de grupos e núcleos de

estudo que objetivem mapear ações inovadoras em defesa da promoção e cidadania dos LGBT, avaliar as políticas públicas voltadas a essa população, analisar concepções pedagógicas, currículos, rotinas, atitudes e práticas adotadas nos espaços de educação e identificar a situação da população LGBT nos sistemas de ensino. A terceira diretriz recomenda a inclusão nos currículos escolares das temáticas relativas à orientação sexual e identidade de gênero e distribuição de materiais didático-pedagógicos que abordem tais questões. A quarta diretriz indica a criação, o fomento e a garantia de acesso e permanência de estudantes e profissionais LGBT nos espaços educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino, combatendo a discriminação e o preconceito, respeitando a livre orientação sexual e identidade de gênero, por meio de programas e ações específicas. A quinta e última diretriz orienta o apoio às iniciativas de pesquisa e produção de materiais didáticos capazes de promover maior visibilidade, respeito e reconhecimento dos LGBT (BRASIL, 2011c).

A Terceira Conferência de Políticas Públicas e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais foi a edição mais recente do evento e ocorreu de 24 a 27 de abril de 2016. As propostas aprovadas no eixo da educação pela Conferência, que se destacam, são:

- 1ª) A realização de formações continuadas para agentes públicos da área de educação sobre gênero, lesbofobia, homofobia, bifobia, transfobia, orientação sexual e identidade de gênero;
- 2ª) O oferecimento de formação e capacitação para a sociedade civil LGBT;
- 3ª) Realizar campanhas de incentivo à permanência dos LGBT no ambiente escolar;
- 4ª) A promoção de ações de divulgação de cidadania e direitos humanos LGBT nas redes de ensino;
- 5ª) O fomento de eventos culturais que promovam a diversidade na comunidade escolar;
- 6ª) A criação de formação continuada na perspectiva de gênero, identidade de gênero e sexualidade em todas as esferas da educação;
- 7ª) A realização de educação permanente para construção de estratégias de atenção integral à saúde da comunidade LGBT envolvendo as instituições de ensino (BRASIL, 2016b).

Ao se realizar a leitura da transcrição das palestras de abertura da Primeira Conferência nos anais do evento, notou-se que os primeiros palestrantes se ocuparam em citar e descrever as diferenças entre sexualidade e gênero, o que já representa um avanço de compreensão sobre a comunidade LGBTQI quando comparados, por exemplo, com o contexto de elaboração do BSH, quatro anos antes.

Além disso, as propostas voltadas à educação, em todas as edições da Conferência, mostram um esforço contínuo dos participantes em incluir especificamente os transgêneros, ao citá-los em todas as diretrizes. Verifica-se que, quando mencionados os termos “gays”, “homossexuais” ou “homofobia”, estes sempre são acompanhados de outras nomenclaturas, tais como “lésbicas”, “bissexuais”, “transgêneros”, “lesbofobia” e “transfobia”, e o uso constante da sigla LGBT, dando visibilidade à amplitude da diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero existentes.

### **2.3 Gênero e Diversidade na Escola**

O curso de formação continuada Gênero e Diversidade na Escola, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), foi lançado em 2006, com o objetivo de agregar aos profissionais de educação da rede pública de ensino conhecimentos acerca das relações de gênero, étnico-raciais e da diversidade de orientação sexual, fortalecendo seu papel como promotores da cultura do respeito à garantia dos direitos humanos e contribuindo para que a escola seja espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira (BRASIL, 2009a).

O curso possui quatro módulos. O módulo cujo título é “Sexualidade e Orientação Sexual” dedica aproximadamente 80 páginas para a discussão sobre orientação sexual e identidade de gênero. O módulo é aberto, questionando os entendimentos sociais do que é ser homem ou mulher. Em seguida, apresenta os conceitos relacionados à sexualidade, ao corpo e aos desejos sexuais (BRASIL, 2009a).

Outro módulo se dedica à explicação das diferenças entre orientação sexual e identidade de gênero, exemplificando cada uma delas por meio de sua diversidade de manifestações, como homoafetividade, transgeneridade, entre outras. Em seguida, apresenta as diferentes possibilidades sexuais e de gênero e faz um histórico do movimento LGBT brasileiro, relatando suas principais reivindicações e conquistas desde os anos 1970 até os anos 2000 (BRASIL, 2009a).

No que diz respeito à educação, o curso resgata as principais propostas do BSH para a prevenção e o combate ao *bullying* LGBTfóbico no ambiente escolar, indicando-as aos profissionais da educação como norteadoras na elaboração de práticas voltadas ao acolhimento das demandas de alunos LGBT. Propõe-se também a auxiliar os profissionais de educação a compreenderem as possíveis formas pelas quais a escola contribui para a perpetuação da LGBTfobia e apresenta algumas sugestões de temas a serem tratados em sala de aula, entre

eles: a dominação masculina nas práticas sexuais; as implicações das atitudes de preconceito; e causas e consequências da maternidade na adolescência (BRASIL, 2009a).

O curso aborda ainda três casos reais, um referente a um aluno homoafetivo e os outros dois sobre alunos transgêneros. Todos os casos expõem preconceitos por parte de colegas, professores e pais e desconhecimento dos profissionais da educação sobre como lidar com situações como namoro entre alunos do mesmo gênero e direito de utilização dos banheiros de acordo com a identidade de gênero, propondo reflexões e questionamentos necessários para futuros manejos de eventuais ocorrências similares (BRASIL, 2009a).

Alguns aspectos positivos do curso merecem ser destacados. O primeiro diz respeito ao amplo esclarecimento que se procura fazer, a partir do segundo módulo, em torno dos conceitos de sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero, por meio de inúmeros textos explicativos introduzidos em seu conteúdo. Ao final de cada um deles existe um glossário retomando os conceitos apresentados naquela parte, de forma resumida.

Outro ponto importante é a quantidade de perguntas que são propostas ao longo do curso, a fim de incitar questionamentos com o objetivo de desconstruir preconceitos, como, por exemplo, quando se pergunta ao participante se ele consegue identificar as diferenças reproduzidas historicamente na educação de meninos e meninas.

Destaca-se a importância das propostas de reformulação de certos padrões normativos que perpetuam a exclusão de alunos LGBTQI. O curso considera a necessidade da educação sexual nos debates para a prevenção de ISTs e de gravidez precoce, inclusive introduzindo um texto exclusivo para essas questões no terceiro módulo. Propõe também a discussão da sexualidade e de gênero em uma visão mais ampla, ao abordar esses temas por uma perspectiva que não diga respeito tão-somente a relações sexuais, mas que contemple as relações do indivíduo consigo mesmo e com sua maneira de ser e estar no mundo, a qual é singular e subjetiva. Um exemplo disso é o próprio texto de abertura do curso, com o título “Diversidade”. Sobre isso, o texto afirma o seguinte:

Uma proposta educativa voltada para a reflexão sobre comportamentos, sobre como superar os preconceitos e situações de discriminação, deve contemplar as leis, apresentando as sanções previstas para seu descumprimento por se tratar de condição primeira para garantir a vida do outro, da outra, e também é necessário apostar no aspecto positivo da riqueza e dos ganhos para toda a sociedade quando se convive com a diversidade (BRASIL, 2009a, p. 30).

Sendo assim, desde que o curso ressalta a importância de provocar a autorreflexão nos profissionais da educação acerca dos temas de sexualidade e gênero, nesta pesquisa, considera-

se que os professores podem dar grande contribuição para a manutenção ou mitigação da LGBTQIfobia nas escolas.

A seguir, será apresentado aquele que foi provavelmente o projeto voltado ao combate ao *bullying* LGBTQIfóbico que mais gerou controvérsias no meio político e as razões que o levaram a ser arquivado.

## 2.4 Projeto Escola Sem Homofobia

O Projeto Escola Sem Homofobia, também chamado de *Kit* Anti-Homofobia, foi financiado pelo MEC e elaborado por meio de parceria entre a ABGLT, a Pathfinder do Brasil e a ONG Reprolatina. O Projeto visava subsidiar o desenvolvimento e implementação de programas de enfrentamento à homofobia nas escolas. Tinha como princípios a igualdade e o respeito à diversidade, a equidade, a laicidade do Estado, a universalidade das políticas e a justiça social. Sua principal meta era contribuir para o reconhecimento da diversidade e a formação de uma cidadania comprometida com a inclusão dos direitos LGBT (BRASIL, 2011a).

Os objetivos do Projeto se constituíam em:

[...] alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter dispositivos pedagógicos de gênero e sexualidade que alimentam a homofobia; promover reflexões, interpretações, análises e críticas acerca de algumas noções que frequentemente habitam a escola com ‘naturalidade’ [...]; desenvolver a criticidade juvenil com relação a posturas e atos que transgridam o artigo V do Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>2</sup> [...]; e divulgar e estimular o respeito aos direitos humanos e às leis contra a discriminação em seus diversos âmbitos (BRASIL, 2011a, p. 11).

O caderno de apresentação do projeto era dividido em três capítulos com diversos temas a serem trabalhados pela equipe escolar com os alunos para problematizar a homofobia nas escolas. Os temas descritos se resumiam em gênero; diversidade sexual; identidade de gênero; orientação sexual; homofobia na escola; enfrentamento do preconceito contra LGBT; história e desafios do movimento LGBT no Brasil e no mundo; estereótipos criados em torno dos LGBT; discussão de práticas escolares mantenedoras de homofobia; e construção de PPPs que contemplem a necessidade do enfrentamento da homofobia na escola (BRASIL, 2011a).

---

<sup>2</sup> “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma de lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, p. 16).

A metodologia proposta para se trabalhar cada tema se dividia em quatro partes. A primeira parte era a apresentação de uma situação que estimule o debate para o tema proposto; a segunda, a apresentação de um texto com conceitos, considerações críticas e subsídios de pesquisas e estudos referente ao tema; a terceira, atividades práticas que estimulem a reflexão dos alunos sobre o tema proposto; e a quarta e última, comentários finais, elencando os principais pontos discutidos e sistematizando o conteúdo (BRASIL, 2011a).

Os *kits* educativos eram chamados de Boletins Escola Sem Homofobia (Boleshs), que contemplavam três materiais audiovisuais acompanhados de textos, jogos e desenhos complementares ao tema de cada vídeo. Os vídeos apresentavam diferentes situações, a maioria hipotética, mas uma delas baseada em um caso real, cujos personagens lidam com descobertas de sua sexualidade e gênero e, em algum momento, sofrem homofobia, bifobia ou transfobia. Eram retratados nos vídeos personagens homoafetivos, biafetivos e transgêneros (BRASIL, 2011a).

O Projeto previa a distribuição gratuita desse material didático a professores e alunos da rede pública da educação básica de todo o país, mas nunca foi implementado. Em 2011, às vésperas de seu lançamento, a ala mais conservadora do Congresso Nacional se posicionou veementemente contra a distribuição do *Kit* Anti-Homofobia, alegando que ele incentivaria crianças a atividades sexuais e à homossexualidade, sendo assim apelidado pejorativamente de “*kit* gay”. Isso fez com que se propagasse pelo país uma forte rejeição à implementação do Projeto. O atual presidente da República, Jair Bolsonaro, deputado federal à época, foi um dos parlamentares que mais se manifestou contrariamente ao lançamento do projeto, utilizando-se desse argumento (CÉSAR; DUARTE, 2017). Em 2018, no intervalo entre sua eleição e sua posse como presidente, voltou a afirmar que esse tipo de projeto promove a sexualização de crianças (RANGEL, 2018).

O movimento de desqualificação das iniciativas de combate ao *bullying* LGBTQIfóbico nas escolas indica desconhecimento de seus conteúdos e objetivos e/ou interesses políticos. Alegar que eles promovem sexualização e qualquer tipo de incitação à homoafetividade ou transgeneridade é um erro. Conforme demonstram os programas que acabaram de ser apresentados, suas propostas têm por principal finalidade promover o respeito entre os alunos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero, por meio de eventos culturais, palestras, debates e desenvolvimento de materiais didáticos capazes de conscientizar sobre a existência dos LGBTQI em todos os espaços, inclusive os educacionais, quebrando os estereótipos que pairam sobre essa população, além de incluir na formação dos profissionais da

educação temas de sexualidade e gênero. Sendo assim, não há qualquer evidência que sustente os falsos argumentos de que esses programas proponham o ensino de práticas sexuais.

O Projeto Escola Sem Homofobia foi o primeiro grande projeto voltado à temática LGBTQI na educação que passou por esse nível de rejeição, marcando assim o início de uma onda conservadora pautada na crítica ao que foi erroneamente denominado ideologia de gênero<sup>3</sup>. Fica claro que um dos motivos para isso seja o fato de ser também o primeiro projeto que pretendia dialogar diretamente com os alunos, o que pode ter fortalecido o mito de que se pretenderia incitar crianças a atos sexuais. Os projetos existentes até então tinham como público-alvo os profissionais da educação, a exemplo do Curso Gênero e Diversidade, apresentado no item anterior. No entanto, supõe-se na presente pesquisa que, em que pesem as ideias pré-concebidas, projetos que estejam voltados diretamente aos alunos são essenciais para a diminuição do *bullying* LGBTQIfóbico nas escolas.

As bancadas religiosas no Congresso Nacional já eram bastante numerosas à época, somando quase 100 integrantes e, infelizmente, a pressão exercida por essa ala de parlamentares conservadores era forte o suficiente para que a então presidente da República, Dilma Rousseff, vetasse o Projeto Escola Sem Homofobia. Essas bancadas ameaçaram votar contra projetos de lei governistas e apoiar a convocação do então ministro-chefe da Casa Civil, Antônio Palocci, a comissões parlamentares para explicar a evolução de seu patrimônio. À época, já existiam seis requerimentos no Congresso nesse sentido. A alegação da presidente ao vetar o projeto foi a de que nenhum órgão do governo federal estaria autorizado a fazer, nas palavras dela, propaganda de opções sexuais (SANTOS, 2012). O próprio termo “opção sexual” já se encontrava em desuso na ocasião dessa declaração, visto que a sexualidade não se trata de uma escolha consciente e deliberada, mas que se manifesta natural e diferentemente em cada ser humano (BRASIL, 2011a).

Destaca-se que todas os programas apresentados reafirmam o compromisso do BSH com a mitigação da LGBTQIfobia nas escolas. Esses programas se mostram de grande relevância, pois convergem para o desenvolvimento de uma educação que respeita a diversidade por meio de propostas que afirmam a necessidade da revisão de material didático para um conteúdo inclusivo, da formação de professores para a desconstrução de preconceitos e das iniciativas de prevenção e combate às violências LGBTQIfóbicas nas escolas. Com base nisso,

---

<sup>3</sup> Termo utilizado no documento final da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe, ocorrida em 2007, para desqualificar o movimento LGBTQI, com base no falso argumento de que, segundo o que o documento chama de ideologia de gênero, “cada um pode escolher sua orientação sexual” (CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO, 2007, p. 30).

será analisada a seguir a contemplação desses temas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## 2.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O MEC define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da seguinte forma:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 5).

A história da BNCC começa ainda na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, cujo artigo 210 prevê a fixação de conteúdos mínimos para a formação básica no ensino fundamental (BRASIL, 1988, p. 124).

No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, regulamenta, em seu artigo 26, uma base nacional comum para o currículo do ensino infantil, fundamental e médio (BRASIL, 1996).

A partir de 1997, o governo federal lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo objetivo era fornecer auxílio para que as escolas pudessem desenvolver seus currículos. Naquele ano, os PCN foram direcionados ao primeiro ciclo do ensino fundamental; em 1998, foram apresentados os parâmetros para o segundo ciclo do ensino fundamental; e, em 2000, para o ensino médio (BRASIL, 2018b).

Os PCN não visavam o cumprimento compulsório de suas diretrizes, mas sim uma orientação quanto às mesmas. Foi o primeiro documento no Brasil a fornecer orientações de caráter técnico para o desenvolvimento da educação básica. Incentivavam ainda a formação continuada de docentes e a modernização das técnicas de ensino. Quanto à educação sexual, o documento continha a chamada “Orientação sexual” como um tema transversal, ou seja, não havia diretriz para sua inclusão em nenhuma disciplina em específico, mas sim para sua apresentação de maneira integrada em todas as matérias. Os PNC orientavam que as discussões deveriam problematizar o tema da sexualidade, considerando suas dimensões biológica, anatômica, social, cultural, histórica e política e a vivência pessoal dos alunos nessa área e conscientizar sobre formas de transmissão, prevenção e tratamento de ISTs (VICENTE, 2021).

Em 2008, o MEC instituiu o Programa Currículo em Movimento para melhorar a qualidade curricular da educação básica. O programa vigorou até o ano de 2010, quando ocorreu a Conferência Nacional de Educação, que resultou em um documento elaborado por especialistas da área que apontava a necessidade da implantação da BNCC como parte de um PNE. A segunda edição da Conferência aconteceu de 19 a 23 de dezembro de 2014 e elaborou um novo documento sobre as propostas da BNCC (BRASIL, 2018b).

Entre 2010 e 2013, algumas portarias instituíram as diretrizes para a elaboração dos currículos escolares: resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, direcionada à educação infantil; resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, direcionada à educação básica como um todo; resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, direcionada ao ensino fundamental; e resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, direcionada ao ensino médio. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamentou o PNE pelo prazo de 10 anos, com vistas à melhoria da qualidade do ensino na educação básica. Em 15 de junho de 2015, foi instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC (BRASIL, 2018b).

Considerando a necessidade discutida neste capítulo de elaboração de diretrizes que contemplem os temas ligados à diversidade na educação, em específico os alunos LGBTQI, e à construção de um conhecimento transformador capaz de mitigar o sofrimento causado pelos altos índices de violência cometidos contra essa população na sociedade brasileira, inclusive nas escolas, analisa-se a seguir a visibilidade desse tema na elaboração da BNCC.

A BNCC atual, que está na terceira versão, faz poucas referências ao campo da sexualidade e gênero, sendo que apenas em uma delas se encontra menção à comunidade LGBTQI, e ainda assim de uma percepção muito limitada, citando apenas homossexuais, e não as outras variações de orientações sexuais ou qualquer uma das identidades de gênero. O restante das menções sobre sexualidade está relacionado a aspectos estritamente reprodutivos.

O documento cita os temas necessários a serem abordados nas aulas de Ciências do 8º ano do ensino fundamental, entre eles, vida e evolução, mecanismos reprodutivos e sexualidade. As habilidades descritas como necessárias a serem desenvolvidas por esses alunos contemplam “[...] selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2017, p. 349).

A BNCC atual traz, entre as habilidades necessárias a serem desenvolvidas pelos alunos de 9º ano do ensino fundamental nas aulas de História:

[...] discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses,

pobres, etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BRASIL, 2017, p. 431).

Vale lembrar que a etapa do ensino médio só veio a fazer parte da versão atual em 14 de dezembro de 2018, quando as diretrizes para essa etapa do ensino foram homologadas. Porém, não há nenhuma menção a sexualidade ou gênero na parte do documento destinada ao ensino médio (BRASIL, 2017).

Deve-se observar que as versões anteriores da BNCC, além de estabelecerem diretrizes para o desenvolvimento de discussões sobre sexualidade e gênero nas escolas, estendiam esses debates para todas as áreas do conhecimento, como artes, ciências humanas e ciências biológicas. Poder-se-ia, dessa forma, estimular os alunos a fazer uso do aprendizado dessa temática para expressarem sua criatividade, refletirem sobre os processos históricos de exclusão das minorias e se conscientizarem sobre questões de saúde e autocuidado.

A seguir serão apresentados os trechos da segunda e da primeira versão da BNCC, respectivamente, que englobavam sexualidade e gênero. Como se verá, a atual versão retrocede muito em relação às duas primeiras, pois essas questões estavam antes muito mais presentes, citando por diversas vezes a comunidade LGBTQI e a necessidade de mitigação de violência contra essa população.

Abaixo, transcrevem-se alguns trechos da segunda versão da BNCC, aprovada em 2016, relacionados à sexualidade e gênero:

Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos [...]. As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito: ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer. (BRASIL, 2016a, p. 34).

Campo de experiências corpo, gestos e movimentos [...]. O corpo expressa e carrega consigo não somente características físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade. (BRASIL, 2016a, p. 70).

O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável;

problemas relativos ao uso de biotecnologia, tais como produção de transgênicos, clonagem de órgão; terapia por células-tronco. (BRASIL, 2016a, p. 150).

Observa-se na primeira citação uma menção direta sobre a importância do combate à discriminação de qualquer natureza, inclusive em função de orientação sexual, bem como a valorização da bagagem intelectual e cultural e das experiências individuais. A terceira citação indica a necessidade da discussão da homofobia. Os trechos acima corroboram a necessidade do desenvolvimento de iniciativas dentro de escolas voltadas ao combate ao *bullying* LGBTQIfóbico.

Além das citações anteriores, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de arte para os anos iniciais do ensino fundamental, nas aulas de dança e teatro, também contemplam as questões de gênero, corpo e sexualidade, ao estabelecer entre as habilidades necessárias a serem desenvolvidas a problematização e a reflexão sobre tais questões nas experiências teatrais e corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula (BRASIL, 2016a).

Sobre a aprendizagem e desenvolvimento do ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental:

Na elaboração dos objetivos tomou-se em consideração a ampliação paulatina da complexidade das operações cognitivas, reveladas nos verbos que iniciam o objetivo, o conhecimento específico do componente que intencionam desenvolver e o contexto sociocultural que pretendem articular. Ao final de cada objetivo estão identificados os temas integradores com os quais os objetivos de aprendizagem do Ensino Religioso se propõem dialogar: Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais; Direitos humanos e cidadania – englobando educação para o trânsito, idosos, questões de diversidade, gênero e sexualidade, segurança alimentar; Educação Ambiental. (BRASIL, 2016a, p. 318).

Sobre a relação dos estudantes com o conhecimento nos anos finais do ensino fundamental:

Nesse período de vida, os/as estudantes modificam os vínculos sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. (BRASIL, 2016a, p. 321).

Os objetivos de aprendizagem na dança e no teatro durante o ensino fundamental contemplam “[...] refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em

aula de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade” (BRASIL, 2016a, p. 237, 239, 397).

Orientava-se que os alunos de 6º e 7º ano deveriam desenvolver a habilidade de “[...] relacionar as dimensões orgânica, culturais, afetiva e éticas na reprodução humana, que implicam cuidados, sensibilidade e responsabilidade no campo da sexualidade, especialmente a partir da puberdade” (BRASIL, 2016a, p. 447).

Sobre o ensino religioso para alunos de 8º e 9º ano, entre as habilidades a serem desenvolvidas era citada a necessidade de “[...] elaborar questionamentos referentes à existência humana e às situações limites que integram a vida, articulados às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, de gênero e sexualidade, dentre outras” (BRASIL, 2016a, p. 485).

Novamente aparece aqui uma articulação entre ensino religioso e sexualidade e gênero, ao contrário de se excluírem mútua e necessariamente. O embate entre religião e sexualidade e gênero foi abordado durante o evento “Brito sem LGBTfobia” de 2020 por um dos palestrantes e alguns alunos, e foi explorado em algumas das entrevistas pelos participantes, conforme será mostrado no capítulo quatro.

Sobre os objetivos de aprendizagem de arte para o ensino médio, os alunos deveriam “[...] refletir sobre aspectos filosóficos, éticos, sociais, midiáticos e políticos que emergem da prática da dança, tendo como foco as questões do corpo, das crenças, de gênero e da sexualidade” (BRASIL, 2016a, p. 545).

Quanto ao ensino de Biologia no ensino médio:

A inserção da Biologia como componente curricular nessa etapa tem se dado também pela ampliação das interfaces entre essa ciência, processos e produtos tecnológicos e questões de âmbito social, político, ético e moral. O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável; problemas relativos ao uso de biotecnologia, tais como produção de transgênicos, clonagem de órgão; terapia por células tronco. (BRASIL, 2016a, p. 597).

Nas questões relacionadas à determinação genética do sexo é importante ponderar a diversidade presente em todos os domínios de seres vivos. Porém, é importante também o destaque para a espécie humana, mostrando que as ideias sobre sexo e gênero também são construção sociais e que a normalidade é um conceito relativo. (BRASIL, 2016a, p. 603).

Analisar as implicações culturais e sociais da teoria darwinista nos contextos das explicações para as diferenças de gênero, comportamento sexual e nos debates sobre distinção de grupos humanos com base no conceito de raça, e o perigo que podem representar para processos de segregação, discriminação e privação de benefícios a grupos humanos. (BRASIL, 2016a, p. 625).

A segunda citação menciona o conceito de construção social de gênero, o que poderia abrir importantes precedentes para as discussões sobre identidade de gênero e especificamente para a não discriminação contra alunos transgêneros nas escolas. Além disso, o fato de se afirmar que a normalidade é um conceito relativo poderia servir como prerrogativa para o combate a qualquer tipo de *bullying* nas escolas, inclusive o LGBTQIfóbico.

Quanto às aulas de História, a segunda versão da BNCC indicava que os estudantes deveriam “[...] articular a história brasileira aos processos contemporâneos relacionados à conquista de direitos dos trabalhadores, dos negros, das populações indígenas, das mulheres e das minorias sexuais” (BRASIL, 2016a, p. 645).

Por fim, referente à reflexão sobre a diversidade sociocultural, indicava-se “[...] analisar os movimentos sociais contemporâneos, tais como o feminista, os que militam pela igualdade racial, pela questão indígena, pelos direitos dos homossexuais, o ambientalista, entre outros” (BRASIL, 2016a, p. 650).

A seguir, destacam-se os trechos referentes às questões de sexualidade e gênero na primeira versão da BNCC, aprovada em 2015. Entre os objetivos gerais do componente curricular na educação básica, pode-se destacar:

[...] conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades (BRASIL, 2015, p. 86).

O componente curricular de Ciências no ensino fundamental engloba “[...] reconhecer mudanças no organismo que ocorrem com a adolescência; reconhecer responsabilidades decorrentes de tais mudanças, relacionadas a comportamentos sociais e à sexualidade” (BRASIL, 2015, p. 182).

Sobre a área de Ciências da Natureza no ensino médio, o documento diz:

[...] os aspectos contextuais e aplicados são múltiplos e de enorme centralidade na vida humana, como sexualidade e saúde, endemias e epidemias, dinâmicas da biosfera e sustentabilidade ambiental, que dão contexto ao pensar conceitual sobre diversidade e interdependência da vida, considerada a presença humana e sua intervenção transformadora (BRASIL, 2015, p. 185).

E especificamente sobre as questões LGBTQI:

Pode-se dizer que o jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia (BRASIL, 2015, p. 187).

Os objetivos de aprendizagem do componente curricular de Biologia no ensino médio, abrangem discussões “[...] sobre características humanas, tais como as diferentes explicações para homossexualidade [...]” (BRASIL, 2015, p. 200). E ainda:

Analisar as implicações culturais e sociais da teoria darwinista nos contextos das explicações para as diferenças de gênero, comportamento sexual e nos debates sobre distinção de grupos humanos, com base no conceito de raça, e o perigo que podem representar para processos de segregação, discriminação e privação de benefícios a grupos humanos (BRASIL, 2015, p. 202).

E, por último, os objetivos de aprendizagem do componente curricular Sociologia no segundo ano do ensino médio abrangem:

[...] compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero [...] refletir a respeito dos movimentos sociais contemporâneos, tais como movimentos sociais baseados em classes sociais, como os operários e trabalhistas; movimentos sociais baseados em processos de reconhecimento identitário ou os “novos” movimentos sociais, tais como o feminista, os que militam pela igualdade racial, pelos direitos dos homossexuais, o ambientalista, entre outros (BRASIL, 2015, p. 300).

Como se vê, além da atual versão da BNCC não ter avançado nas questões de orientação sexual e identidade de gênero nas escolas, houve um retrocesso em relação às versões anteriores, comprometendo a implementação de práticas educacionais que tão exaustivamente vinham sendo indicadas por meio de iniciativas que orientam políticas públicas para o combate ao *bullying* LGBTQIfóbico, desde o pioneiro Programa Brasil Sem Homofobia.

Os PCN possuíam diretrizes interessantes, pois colocavam os alunos no protagonismo do próprio desenvolvimento sexual ao propor a problematização desse tema com base em suas experiências. Além disso, ampliavam a abrangência das discussões para além dos debates estritamente naturais, levando em conta fatores culturais e políticos enquanto contribuintes da construção social da sexualidade. Deve-se recordar que Louro (2000) enfatiza que sexualidade

e gênero não devem ser compreendidos como questões unicamente biológicas, desde que permeiam as relações humanas de ritos, símbolos e convenções.

A LDB e o PNE não trazem qualquer orientação quanto à temática LGBTQI. A primeira cita entre seus princípios que o ensino deve ser ministrado levando-se em consideração a diversidade étnico-racial. Ressalta-se que esse princípio só foi incluído em 2013, sendo que a LDB vigora desde 1996. Também destaca que o ensino deve respeitar o pluralismo de ideias, a liberdade e o respeito à tolerância (BRASIL, 1996). O PNE tem entre suas diretrizes a necessidade da “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

Ainda que a LDB e o PNE não façam menção à comunidade LGBTQI, esses princípios e diretrizes já poderiam basear iniciativas que a educação pública deveria tomar para promover o combate ao *bullying* LGBTQIfóbico no ambiente escolar, ainda mais quando se consideram os altos índices desse tipo de ocorrência, conforme apresentados anteriormente. Por isso, o próximo capítulo apresentará a Teoria da Complexidade em articulação com a educação e com discussões sobre a LGBTQIfobia.

### 3 PENSAMENTO COMPLEXO, EDUCAÇÃO E LGBTQIFOBIA

O referencial teórico escolhido para esta pesquisa comporta o pensamento complexo e seus princípios operadores dialógico, recursivo e hologramático, além dos princípios de inclusão e exclusão e dos complexos imaginários. No entanto, antes de discorrer sobre a complexidade, é prudente apresentar a definição de paradigma da simplificação que lhe contrapõe.

Entende-se paradigma como constituinte de “[...] uma relação específica e imperativa entre as categorias ou noções mestras numa esfera de pensamento; ele comanda essa esfera determinando a utilização da lógica, o sentido do discurso e, finalmente, a visão de mundo” (MORIN, 2015c, p. 176).

Serve, portanto, como modelo ou guia preestabelecido para comandar grupos, sociedades, culturas por meio das prescrições que o definem. É invisível, pois quem o segue tem a ilusão de obedecer aos fatos, quando na verdade se submete a um princípio que seleciona, estabelece e hierarquiza os axiomas que buscam lhe conferir coesão e coerência dentro de determinado sistema de ideias, sendo que quaisquer valores que o contradigam são automaticamente ejetados desse sistema (MORIN, 2011).

O paradigma da simplificação, também chamado por Morin (2011) de grande paradigma do Ocidente, ou paradigma da ordem soberana, de origem cartesiana, prescreve a disjunção entre dois desenvolvimentos, o do sujeito e o do objeto. Trata-se de uma visão que determina a rígida oposição entre, de um lado, a subjetividade, o sentimento, a liberdade, a existência, individualidade e, de outro, a objetividade, a razão, o determinismo, a essência, a ciência clássica. De acordo com Morin (2015b, p. 497), é chamado de ciência clássica “[...] qualquer procedimento científico que obedece ao paradigma da simplificação”.

A ciência clássica baseia sua lógica em um modelo identitário, dedutivo e indutivo. O modelo identitário parte de três princípios fundamentais: o princípio da identidade afirma a impossibilidade de um objeto existir e não existir ao mesmo tempo; o princípio da contradição fala sobre a impossibilidade de um atributo pertencer e não pertencer a um sujeito ao mesmo tempo; e o princípio do terceiro excluído afirma que entre duas proposições contraditórias só uma pode ser verdadeira (MORIN, 2011).

A lógica clássica associa dedução e indução, ambas permitindo que se tire uma conclusão racional dos fatos. A primeira parte de princípios gerais para se chegar ao entendimento de um fenômeno em particular; a segunda, parte do fenômeno em particular para se entender os princípios gerais. Tanto o modelo identitário quanto o modelo dedutivo/indutivo

escamoteiam a complexidade dos fenômenos ao desconsiderar as possibilidades de antagonismos e de imprevisibilidade intrínsecas a eles (MORIN, 2011).

A ciência clássica desassocia sujeito e objeto, pretendendo impedir que o estudo científico sofra interferência da subjetividade do cientista. Em contrapartida, tal desassociação traz dificuldades para que o pesquisador desenvolva uma necessária atitude crítica em relação à sua prática de conhecimento ao criar a ilusão de que é possível se efetuar o isolamento completo entre o sujeito cognoscente e o fenômeno cognoscível (MORIN, 2015c).

Além disso, o paradigma da simplificação dividiu os próprios objetos de estudos em várias partes, o que por um lado foi uma necessária contribuição para o avanço do conhecimento ao torná-los mais inteligíveis, mas por outro, provocou a mutilação dos fenômenos ao desconsiderar a interdependência entre suas partes e entre seu todo e suas partes. Em decorrência disso, a ciência foi compartimentada em diferentes campos de saber, como a biologia, a física, a química, a antropologia, entre outras, formando disciplinas hiper especializadas que não se comunicam, impedindo o avanço da própria inteligibilidade que se pretendia e provocando o reducionismo de fenômenos complexos a componentes simples (MORIN, 2015a).

Acrescente-se a isso o fato de que o objeto de estudo, quando isolado para conhecimento científico, pode apresentar-se de maneira diversa daquela pela qual se apresentaria em seu ambiente natural, sem o olhar de quem o pesquisa, visto que todo fenômeno ocorre dentro de um sistema e em relação a este (MORIN, 2016).

Em contraposição ao paradigma da simplificação, Morin (2015a) concebe a teoria da complexidade. Segundo o autor, a etimologia da palavra complexidade remete a *complexus*, ou o que é tecido junto, e a define como “[...] o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2015a, p. 13).

A definição de complexidade acima descrita só pode ser compreendida em conjunto com outros três conceitos: sistema, organização e emergências. Os acontecimentos, ações, interações, retroações e determinações constituintes da complexidade ocorrem dentro de um determinado sistema, que é uma “[...] unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações, indivíduos” (MORIN, 2016, p. 131).

Todo sistema é uma unidade complexa produzida por meio de uma organização que, por sua vez, é “[...] o encadeamento de relações entre componentes ou indivíduos” (MORIN, 2016, p. 133). Das organizações nascem as emergências, termo que na perspectiva da complexidade significa “[...] propriedades ou qualidades oriundas da organização de elementos

ou componentes diversos associados num todo, que não podem ser deduzidas a partir das qualidades ou componentes isolados nem reduzidas a esses componentes” (MORIN, 2012, p. 301).

Desse modo, um sistema é compreendido como um todo composto de diversas emergências heterogêneas organizadas e interligadas entre si dentro dessa unidade complexa que se desintegraria se não fossem essas interrelações. Para existir, o todo depende de suas partes que, por sua vez dependem do todo. Por um lado, um todo é mais do que a soma de suas partes, pois permite o surgimento e a manifestação de emergências e qualidades que não nasceriam fora de uma organização sistêmica. Por outro lado, o todo é também menos do que a soma de suas partes, pois a mesma organização sistêmica imporá restrições sobre as emergências a fim de que elas não cresçam desordenadamente, desintegrando o sistema (MORIN, 2016).

Enfatiza-se que assim como o todo não pode ser reduzido às suas partes, as partes também não podem ser reduzidas ao todo. No segundo caso tratar-se-ia de um holismo, que também é uma forma de reducionismo. Em ambos os casos se operaria uma simplificação fruto do mesmo paradigma. A noção de sistema não deve ignorar as emergências e as complementaridades, antagonismos e restrições entre elas. Ao contrário, deve ter consciência de que o todo só existe pela diversidade e pelos múltiplos tipos de interrelações entre seus componentes e entre estes e o todo (MORIN, 2016).

É importante frisar que na totalidade, os conflitos estão sempre presentes e são eles, além das características divergentes entre os diversos elementos de um sistema, que mantêm as ciões internas. Nessa perspectiva, Morin (2016, p. 161) afirma que “a verdadeira totalidade é sempre fendida, fissurada, incompleta. A verdadeira concepção da totalidade reconhece a insuficiência da totalidade”.

A possibilidade de antagonismos entre liberdades e restrições das partes dentro de um mesmo sistema é exemplificado por Morin (2016) pela aquisição de qualidade sólida por meio da ligação entre duas moléculas gasosas, o que as faz perder a qualidade gasosa pela interrupção da manifestação de uma cadeia de reações enzimáticas pela regulação da célula. O autor também evoca a cultura humana que, ao mesmo tempo em que permite os desenvolvimentos das potencialidades dos indivíduos, impõe uma série de coerções sobre suas atividades.

Existem vários sistemas funcionando concomitantemente, uns em relação aos outros. Os seres vivos se constituem de células, que se constituem de moléculas, que se constituem de átomos, cada um sendo um sistema particular, ao mesmo tempo em que é parte de um sistema maior. Os seres vivos são também parte de um sistema planetário, este inserido em um sistema

solar, que se insere em um sistema universal formado por outros sistemas. Os seres humanos podem ser considerados partes de um sistema denominado sociedade/cultura (MORIN, 2016).

Todo ser vivo carrega em si uma determinação genética que impulsiona o funcionamento de suas células, moléculas e átomos, mantendo, assim, sua existência. Além disso, recebe estímulos de seu meio externo, os quais são convertidos em informações necessárias a uma resposta que também visa à preservação de sua vida. Todas essas atividades desempenhadas em uma organização viva constituem a autoprodução do ser e são denominadas por Morin (2015b) como computação viva, no sentido de que o ser computa as informações que recebe de seu meio interno e externo, utilizando-as como base de atividades organizacionais. Por esse motivo, o autor critica as visões científicas unilaterais que concebem os seres vivos somente pelos aspectos biológicos ou somente pelos aspectos ambientais, a depender da área de conhecimento.

Assim, o ser vivo mantém sua autonomia produzindo-se. No entanto, essa autonomia é relativa, ao passo que ele depende, por um lado, das informações genéticas e biológicas que lhe são próprias e, por outro, das informações que recebe de seu meio externo para manter essa autoprodução, desenvolvendo, assim, o que Morin (2016c) denomina auto-eco-organização.

O ser mantém sua identidade por meio da computação viva e da auto-eco-organização na medida em que é capaz de se situar dentro de determinado sistema e extrair dele, assim como de seus determinismos internos, as condições necessárias de sua existência. Dessa forma, Morin (2016c) argumenta que a noção cartesiana “Penso, logo existo”, deva ser substituída por “Computo, logo existo”, pois apesar de nem todos os seres vivos serem dotados de um aparelho neuro-cerebral que subsidie a capacidade de pensamento e raciocínio, todos eles, inclusive as células, moléculas e átomos que os compõem, possuem a faculdade de computação, logo de autoprodução e de auto-eco-organização. Tal capacidade confere a todo o ser que computa, que se autoproduz e que se auto-eco-organiza, a qualidade de indivíduo-sujeito (MORIN, 2015b).

Pensando a noção de auto-eco-organização na esfera sociocultural do indivíduo-sujeito, pode-se entender que a sociedade e a cultura fornecem para os seres humanos, por meio de suas regras, hábitos e relações constituídas, informações necessárias para a organização desse indivíduo-sujeito dentro de sua realidade social e cultural, o que será abordado em maiores detalhes mais adiante.

A capacidade de computação e organização vivas e de auto-eco-organização do indivíduo-sujeito depende da realização da autoexorreferência. A autonomia e a dependência que geram e são geradas por sua auto-eco-organização dentro do sistema só podem se

desenvolver a partir da referência de si mesmo em relação ao que lhe é exterior, ou seja, da referência que faz de si mesmo como unidade autônoma com uma identidade própria e dependente do todo em que se insere (MORIN, 2015c).

A formação da identidade própria é o que possibilita ao indivíduo-sujeito a ocupação de um lugar egocêntrico. Por egocentrismo, Morin (2012) entende o ato de autoafirmar-se e situar-se no centro de seu próprio universo. A ocupação desse espaço egocêntrico comporta, concorrentemente, dois princípios antagônicos: exclusão e inclusão. Por meio do princípio de exclusão, um indivíduo-sujeito pode se diferenciar dos demais, sendo que ninguém além dele próprio pode ocupar seu espaço egocêntrico e dizer “Eu” em seu lugar. Compreende-se, assim, que cada indivíduo-sujeito é único em seus aspectos biológicos, psicológicos, afetivos, sociais e culturais (MORIN, 2012).

A ocupação do espaço egocêntrico não conduz, necessariamente, ao egoísmo, o que pode ser entendido por meio do princípio de inclusão, o qual fornece ao indivíduo-sujeito a possibilidade de inserir-se em uma comunidade familiar e/ou social. O princípio de inclusão favorece o sentimento altruísta, o cultivo das relações interpessoais e o compartilhamento de aprendizados, hábitos, valores e afetos com os demais (MORIN, 2012).

A complexidade se constitui de sistemas, organizações e emergências, não sendo possível reduzi-la a nenhum de seus aspectos particulares. Em um primeiro momento, separar e distinguir pode ser necessário como via inicial de compreensão de um objeto de estudo, mas esta compreensão só será efetivada quando as partes forem consideradas em suas interrelações complementares, concorrentes e antagônicas dentro de seu sistema. É importante enfatizar que a compreensão dos fenômenos nunca será total, mas se há alguma chance de compreensão, será por meio da complexidade (MORIN, 2015b).

Existem três princípios de inteligibilidade que ajudam a conceber a complexidade e que são chamados de princípios operadores da complexidade. São eles os princípios hologramático, recursivo e dialógico. O princípio hologramático, também chamado por Morin (2015c) de princípio holoscópico ou holonômico, usa como metáfora o holograma, objeto projetado no espaço de maneira tridimensional por meio de luz e cor. Esse objeto é um todo constituído de várias partes, que contêm, em si, as informações do objeto inteiro. O holograma, dentro da noção de complexidade, insere-se em todas as esferas da vida.

Retomando conceitos expostos anteriormente, o patrimônio genético da totalidade do indivíduo-sujeito é carregado por cada uma de suas células, moléculas e átomos que trabalham com essas informações para, em conjunto, constituírem todo o ser vivo em sua integralidade.

Portanto, não apenas esse ser vivo é um todo formado por suas partes, mas suas partes contêm em si o seu todo por meio de suas informações genéticas (MORIN, 2015b).

A sociedade pode ser concebida como um todo dotado de várias partes, que são os seres humanos nela inseridos, mas, por outro ângulo, os seres humanos, por meio da cultura que fornece os conhecimentos dessa sociedade, dita suas normas e estabelece seus hábitos, carregam em si o todo social (MORIN, 2011).

O princípio recursivo, ou a recursão, está intimamente ligado à ideia de retroação, que compreende os efeitos ou produtos de um processo como causadores do mesmo processo. Dessa forma, a causa produzirá um efeito que retroagirá sobre ela, repetindo, indefinidamente, o curso de ação, justificando o termo recursivo designando esse princípio. A recursão é essencial ao fenômeno de autoprodução (MORIN, 2011).

Existe retroação e recursão quando o cérebro emite sinais de comando a alguma parte do corpo, que reagirá a esses sinais emitindo informações necessárias ao ajuste do comando no cérebro (MORIN, 2015b). As relações interpessoais entre seres humanos produzem uma sociedade, bem como suas regras, normas, valores. Estes retroagirão sobre os indivíduos-sujeitos por meio das relações interpessoais que os produziram e que voltarão a produzi-los (MORIN, 2012).

O princípio dialógico é definido por Morin (2015c, p. 110) como “[...] a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias em conjunto à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado”. Esse princípio foi exemplificado anteriormente, embora ainda sem essa denominação, quando se expôs que as emergências surgidas em qualquer organização só aparecem devido à liberdade de manifestação que lhes é conferida pelo sistema em que estão inseridas, mas que, em contrapartida, esse mesmo sistema lhe impõe restrições, a fim de acomodar outras emergências em seu interior. Do contrário, o todo sistêmico desapareceria devido ao crescimento de término indefinido de uma das emergências. Esse jogo entre liberdade e restrição é necessário devido à diversidade das emergências. Cada uma inibe parte da ação da outra, ao mesmo tempo em que se complementa a ela, formando assim uma relação dialógica de complementaridade, concorrência e antagonismo como condição *sine qua non* para a manutenção do todo.

O princípio dialógico é concebido por Morin (2011) como alternativa para a superação da dicotomia entre a concepção biológica, física e química e a concepção antropológica, social e cultural dos seres humanos. Sendo assim, o autor entende que as duas concepções, embora antagônicas, são complementares na formação do indivíduo-sujeito humano, e acrescenta a isso

as concepções formuladas pelo próprio ser em sua experiência de vida particular (MORIN, 2015c).

Por esses motivos, Morin (2015b) afirma que nenhum ser humano é parcialmente biológico e parcialmente cultural. Ao contrário, possui uma constituição biofísico-química e, desde que inserido em determinada cultura, desenvolve relações sociais com outras pessoas. Portanto, para o autor, os seres humanos são totalmente biológicos e totalmente socioculturais.

O princípio dialógico pode ser percebido também na relação complementar, concorrente e antagônica entre *homo sapiens* e *homo demens*. Morin (2012) afirma que assim como os humanos possuem uma dimensão de racionalidade (*sapiens*) voltada ao trabalho, à produção, à cortesia e à boa convivência, existe outra dimensão que lhe é inseparável. *Demens* representa a violência, a loucura e a barbárie manifestadas por meio dos conflitos, lutas e guerras entre pessoas, cidades ou nações. Tanto *homo sapiens* como *homo demens* são aspectos dialogicamente intrínsecos a todos os indivíduos-sujeitos, de maneira manifesta ou latente a depender do momento.

O princípio hologramático comporta uma dialógica entre ação e retroação, gerando, assim, a recursão que mantém o sistema. Por esse motivo, os três princípios não podem ser desassociados e só podem ser compreendidos em conjunto (MORIN, 2015c).

As determinações multifatoriais que influenciam a formação humana constituem a sua subjetividade. Sendo assim, o indivíduo-sujeito possui uma dupla identidade. A primeira é a identidade individual e subjetiva. Mesmo que tal identidade seja única, ela participa de modo hologramático, recursivo e dialógico de um processo de constituição de um todo, no qual, ao mesmo tempo, está inserida e submetida, o que lhe garante uma identidade social (MORIN, 2016).

Qualquer ser vivo só pode ser considerado indivíduo-sujeito por fazer parte de um todo em que obrigatoriamente se associa e se comunica com outros seres. As intercomunicações são indispensáveis à formação de um sistema e seus objetivos não se reduzem às simples trocas de informações, mas incluem sobrevivência e solidariedade. As intercomunicações só podem ocorrer entre congêneres, ou seja, entre seres que possuem um código de comunicação comum formado por signos ou sinais e que “[...] possuem o mesmo aparelho computante, o mesmo sistema de representação do ambiente, as mesmas necessidades fundamentais, o mesmo modo de expressão e de resposta, os mesmos sinais exteriores de identidade” (MORIN, 2015b, p. 228).

Portanto, indivíduos-sujeitos de uma mesma espécie, seja ela do reino mineral, vegetal, animal, humano, ou até mesmo as células, moléculas e átomos que compõem esses seres, formam uma sociedade por meio das intercomunicações.

[...] existe, portanto, sociedade quando as interações comunicadoras/associativas constituem um todo organizado/organizador, que é precisamente a sociedade, a qual, como qualquer entidade de natureza sistêmica, é dotada de qualidades emergentes e, com suas qualidades, retroage enquanto todo sobre os indivíduos, transformando-os em membros dessa sociedade (MORIN, 2015b, p. 264).

A sociedade humana diferencia-se das demais pela linguagem de dupla articulação, que permite um desenvolvimento e uma organização intercomunicacional muito mais complexa do que em qualquer outra espécie, por meio de vocábulos que carregam significados. Segundo Morin (2015b), esse diferencial possibilita o surgimento de um imenso capital cultural. Para as discussões desta pesquisa, considera-se a definição de cultura como:

[...] patrimônio informacional constituído por saberes, habilidades, regras, normas próprias de uma sociedade. Compreende os conhecimentos acumulados pelas gerações [...] as normas e proibições da organização social, as crenças e a “visão de mundo” [...]. (MORIN, 2015c, p. 272).

Ressalta-se que os termos “sociedade” e “cultura” podem ser associados à humanidade de uma forma geral, mas dentro da sociedade e da cultura humana existem várias “sociedades” e “culturas” diferentes a depender da comunidade ou da localização em que o indivíduo-sujeito está inserido (MORIN, 2012).

Cada cultura, por meio de seus saberes, habilidades, regras, normas, proibições, crenças e visões, inscreve em seus indivíduos-sujeitos um “[...] *imprinting* cultural que marca os humanos, desde o nascimento, com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, prosseguindo na universidade ou na profissão” (MORIN, 2011, p. 29).

Por isso mesmo, o *imprinting* cultural está presente nos indivíduos desde sua mais tenra infância. De fato, é como se a cultura imprimisse nos seres humanos a sua marca, isto é, seus valores, hábitos, visões, conhecimentos e tudo o mais que uma cultura possa produzir e que seja passível de compartilhamento entre aqueles que dela fazem parte, provocando assim a normalização dos aspectos culturais compartilhados socialmente (MORIN, 2011).

A cultura, o *imprinting* cultural e a normalização produzem os conhecimentos, as crenças e os valores prescritos por seus paradigmas que se inscrevem nos indivíduos-sujeitos de uma sociedade. Estes, através da reprodução desses conhecimentos, crenças e valores entre

si e entre gerações, perpetuarão a existência da cultura, do *imprinting* cultural e de sua normalização e fortalecerão seus paradigmas, realizando, assim, as relações hologramáticas, recursivas e dialógicas entre indivíduos-sujeitos e cultura (MORIN, 2011).

Consequentemente, tudo o que é estranho aos paradigmas de determinada cultura tende a ser rechaçado por seus integrantes, pois a normalização que ela produz determina suas próprias regras quanto ao que é aceitável e verdadeiro ou inadmissível e errôneo. Morin (2011, p. 31) enfatiza que “[...] a normalização manifesta-se de maneira repressiva ou intimidatória; cala os que teriam a tentação de duvidar ou de contestar. Assim, ainda e sempre, em muitas sociedades, a liquidação física dos heréticos e desviantes normaliza todos”.

Percebe-se, assim, que a rigidez dos paradigmas pode produzir nas sociedades preconceitos e discriminações contra tudo o que lhe é diferente e estranho. Sob essa perspectiva, pode-se relacionar claramente a normalização aos princípios de inclusão e exclusão. Se ambos são antagônicos e complementares e permitem, concomitantemente, que o indivíduo-sujeito ocupe o centro de seu universo, diferenciando-se dos demais, e inclua-se em uma família, comunidade ou sociedade por meio de cultura compartilhada, os mesmos princípios podem favorecer a exclusão dos desviantes dessa família, comunidade ou sociedade.

Ainda que a cultura promova a normalização de hábitos, costumes, crenças, visões e valores entre seus indivíduos-sujeitos, ela deve necessariamente comportar seus desviantes. Qualquer sistema, para existir, deve permitir o aparecimento de novas qualidades que contrariem a ordem. O todo não pode exercer restrições apenas sobre qualidades já adaptadas em seu interior. São as novas emergências que lhe possibilitarão o exercício da permissão, da constrição e da acomodação, em um esquema dialógico de complementaridades, concorrências e antagonismos entre retroações positivas, representadas pelas novas qualidades, e retroações negativas, representadas pelas atividades constrictivas a essas emergências (MORIN, 2016).

Por conta desses fatores, Morin (2016c) afirma que todo sistema nasce e se mantém dialógica e concomitantemente pelas emergências que provocam desordens em seu interior, por uma força organizadora que permite a manifestação das desordens ao mesmo tempo em que as acomoda e restringe, e pela ordem que então se estabelece. Ordem esta temporária, pois a qualquer momento uma nova emergência pode surgir, causar nova desordem e nova necessidade de organização para estabelecer uma nova ordem. A organização e a ordem são formadas por desordem e diversidade. Isso é o que Morin (2015c) chama de grande paradoxo da complexidade.

Isto posto, pode-se afirmar que a própria cultura que impõe seu *imprinting* e, por consequência, uma normalização que restringe a manifestação dos desvios, pode, em

contrapartida, permitir que estes se manifestem em maior ou menor grau, a depender de cada cultura. Nesse sentido, Morin (2011) discorre sobre as possibilidades de falha ou atenuação do *imprinting* cultural e da normalização.

A dialógica cultural permite a pluralidade dos pontos de vista. Mais do que isso, permite a manifestação dessa pluralidade, pois a diversidade, mesmo quando reprimida, encontra-se inscrita de maneira potencial em toda sociedade, considerando que esta é formada por indivíduos-sujeitos muito diversos uns dos outros. A manifestação de pontos de vista divergentes permite o debate de ideias e, conseqüentemente, a efervescência cultural, tornando a cultura ainda mais rica, diversa e plural (MORIN, 2011).

É importante ressaltar que essa pluralidade só pode ser realmente convertida em benefícios para uma sociedade quando o debate de ideias é promovido sem violência, o que, a depender da proporção, pode resultar em agressões verbais, físicas e/ou em guerras. O debate promovido por meio do diálogo enfraquece as intolerâncias e promove o crescimento da complexidade (MORIN, 2011).

Quanto maior a complexidade, maior sua pluralidade. Como dito anteriormente, o crescimento descontrolado de uma emergência tende a dispersar as demais qualidades do sistema, fazendo-o desaparecer. Mas um sistema altamente repressivo torna-se estático e perde complexidade. Uma possível saída proposta por Morin (2012) para esse impasse é a prática da compreensão do próximo.

Novamente é necessário evocar os conceitos dos princípios de exclusão e inclusão, pois, para um indivíduo-sujeito, o próximo pode representar, por um lado, um dessemelhante, visto que pelo princípio de exclusão cada um é singular, possui uma subjetividade única e ocupa sozinho seu espaço egocêntrico. Portanto, o próximo é, necessariamente, um *alter ego*. Por outro lado, o princípio de inclusão permite reconhecer no próximo, apesar de suas idiosincrasias, um semelhante, por conta dos traços humanos, biológicos, familiares e culturais em comum. O outro torna-se, então, um *alter ego* (MORIN, 2012).

A própria subjetividade, mesmo única em cada indivíduo-sujeito, é o traço humano mais comum que existe, pois está presente em todos os seres. Esse fato aumenta a possibilidade de compreensão do próximo como um semelhante que também é capaz de desenvolver e expressar dor física e emocional, os mais diversos sentimentos e potencialidades cognitivas (MORIN, 2012).

A compreensão é definida por Morin (2015c, p. 159) como “[...] conhecimento empático/simpático das atitudes, sentimentos, intenções, finalidades dos outros; ela é fruto de uma mimese psicológica que permite reconhecer ou mesmo sentir o que o outro sente”. Assim,

a compreensão se forma em um processo de projeção e identificação. Nesse processo, o indivíduo-sujeito se projeta no lugar do outro em determinada situação, de forma a possibilitar maior compreensão acerca do sentimento daquele outrem naquela circunstância. Conseqüentemente, o indivíduo-sujeito se identifica com o próximo ao imaginar o que ele sentiria em seu lugar (MORIN, 2015c).

O processo de projeção e identificação pode ser muito facilitado por meio das artes e da cultura, conforme enfatiza Morin (2012), visto que os livros, as peças de teatro, os seriados, as novelas e os filmes apresentam personagens que envolvem o espectador, que por sua vez se projeta e se identifica com eles. Do mesmo modo, os heróis proporcionam a compreensão por meio do processo de projeção e identificação na medida em que o indivíduo-sujeito projeta algumas de suas características no herói e se identifica com algumas características dele.

Projeções e identificações são transferências que ocorrem em sentidos opostos, mas que estão interligadas em um circuito recursivo. Assim como os princípios operadores da complexidade, só se compreende uma em função e em referência à outra. Formam uma tríade Projeção-Identificação-Transferência (PIT) que são denominadas de complexos imaginários, sendo complexo aqui compreendido como um conjunto composto por vários elementos distintos e interdependentes (MORIN, 2001).

Portanto, a compreensão só pode se realizar de maneira intersubjetiva, ou seja, no reconhecimento do outro como indivíduo-sujeito portador de subjetividade e como ser complexo que comporta em si complementaridades, concorrências e antagonismos e que, por isso mesmo, não pode ser reduzido a uma de suas partes (MORIN, 2012).

Neste ponto, é importante diferenciar compreensão de explicação. Para Morin (2015b, p. 325), “[...] enquanto a explicação introduz na vida os determinantes físico-químicos, as regras, os mecanismos, as estruturas da organização, a compreensão restitui-nos o próprio indivíduo-sujeito”. Percebe-se que a explicação se refere aos dados objetivos de um indivíduo-sujeito, enquanto a compreensão se realiza subjetivamente no entendimento do outro como ser singular dotado de subjetividade e complexidade. Morin (2017) enfatiza que explicação e compreensão intersubjetiva, apesar de antagônicas, são complementares e devem ser utilizadas conjuntamente para o desenvolvimento da compreensão complexa, que engloba ambas.

Por esses motivos, Morin (2015b) critica a tentativa da ciência clássica de excluir a subjetividade do conhecimento. Todo conhecimento científico é gerado por seres humanos, cientistas, pesquisadores, acadêmicos, dotados de subjetividade. Sendo o humano um todo complexo e indivisível, não é possível que, em maior ou menor grau, seu olhar subjetivo não integre o processo de conhecimento que se pretende inteiramente objetivo.

Mais do que isso, sua relação com seu objeto de estudo influencia a própria maneira de manifestação desse objeto. Isso porque, conforme explicado anteriormente, todos os fenômenos ocorrem interligados a um sistema. Modificando ou não seu ambiente original, a introdução do olhar do pesquisador automaticamente produz uma alteração em seu sistema e, conseqüentemente, em sua forma de apresentação. Essa alteração se acentua quando o olhar do pesquisador isola o objeto de estudo de seu todo, provocando a mutilação, o reducionismo e a simplificação de fenômenos complexos, dificultando sua compreensão (MORIN, 2016).

Enfatiza-se que o pensamento complexo não confunde subjetividade com subjetivismo. Ao contrário, Morin (2015c) rechaça este último pelo perigo que representa de se enveredar pelo senso comum, pelo negacionismo, pelos achismos e pelo autoritarismo. O autor afirma que o caminho mais viável para integrar a subjetividade na objetividade sem cair no subjetivismo é adotar uma postura crítica em relação à própria subjetividade e desenvolver o que ele chama de conhecimento do conhecimento (MORIN, 2015c).

A complexidade exige que a ciência passe a refletir seus meios de produção de conhecimento, suas práticas e os próprios conhecimentos produzidos. Exige ainda uma atitude autocrítica e reflexiva de cada cientista, pesquisador e acadêmico sobre como e em que grau sua própria subjetividade está interferindo em seu processo de pesquisa, em seu objeto de estudo e, por consequência, na compreensão deste. Não se invalida o conhecimento produzido. Ao contrário, valoriza-se esse conhecimento sem deixar de considerar as possíveis influências das variantes da pesquisa e do olhar do pesquisador na manifestação do fenômeno pesquisado. (MORIN, 2015c).

Quando imerso em suas influências biológicas, psicológicas e culturais e privado de autocrítica e autorreflexão, o cientista tende a buscar a confirmação de suas verdades subjetivas no conhecimento científico. Conseqüentemente, todo seu processo de pesquisa ficará comprometido pelo subjetivismo. Por ausência de prática autocrítica, tomará suas conclusões como descobertas irrefutáveis. Sua pesquisa não gera verdade, apenas um sentimento de verdade resultado de autoengano e subjetivismo (MORIN, 2015c).

O subjetivismo se torna, então, ideologia. Segundo Morin (2011), as ideologias nascem das ideias dos indivíduos-sujeitos e fazem surgir os axiomas. Por estarem submetidas ao paradigma da simplificação, perdem a complexidade e, nascidas de uma atitude filosófica, rompem com esta ao se tornarem dogmáticas e incapazes de autorreflexão.

As ideologias possuem aspecto fortemente doutrinário. As doutrinas possuem caráter fechado, diferentemente das teorias. Segundo Morin (2011, p. 162), “[...] é próprio da teoria admitir a crítica externa, conforme as regras aceitas pela comunidade que cuida (comunidade

filosófica ou científica)”. O autor ainda afirma que a teoria é fechada e aberta ao mesmo tempo. Fechada a fim de manter o *status quo* que lhe confere relativa estabilidade e a protege de conceitos subjetivistas e do senso comum. Mas é também aberta, pois, desde que baseado em evidências, aceita verificações, revisões e contestações. Já a doutrina “[...] rejeita a contestação assim como toda verificação empírico-lógica que lhe seja imposta por uma instância externa” (MORIN, 2011, p. 163).

Estes conceitos estão intrinsecamente ligados às noções de racionalidade e racionalização. A primeira é “[...] o conjunto de qualidades de verificação, controle, coerência, adequação, que permite assegurar a objetividade do mundo exterior e operar a distinção e a distância entre nós e o mundo” (MORIN, 2012, p. 97). A racionalidade pode se converter em racionalização quando “[...] a lógica de um sistema teórico não pode integrar os dados empíricos que a contradizem, então o sistema fecha-se à perturbação empírica para salvaguardar a própria lógica” (MORIN, 2011, p. 161). Assim, toda prática científica que não admite a possibilidade de revisão, verificação e contestação, fechada em uma lógica rígida de identidade, dedução e indução, transforma raciocínio em racionalização, e teoria em doutrina.

Por isso, a reparadigmatização, ou revolução paradigmática, fere interesses poderosos por abalar as estruturas de um modo de vida ou de uma concepção de mundo estabelecida. Os paradigmas estão profundamente enraizados nas sociedades e culturas que regem. Como dito anteriormente, são invisíveis e se escondem por trás dos princípios que prescrevem, os quais são aceitos pelos indivíduos-sujeitos como fatos, tornando-se assim axiomas, dogmas, ideologias e doutrinas tidas como verdade incontestada (MORIN, 2011).

No entanto, Morin (2011) afirma que a possibilidade de reparadigmatização começa pela consciência da existência dos paradigmas. Se um paradigma é invisível, reconhecê-lo é estar separado dele. Operar uma revolução paradigmática pode ser difícil, mas se tornaria impossível sem esse reconhecimento. A partir dele, é necessário que surjam as contestações, as novas emergências e as novas qualidades que provocarão desordens e necessidade de reorganização. Por eliciar crises, a reparadigmatização é custosa, mas imprescindível tanto para derrubar falsos conceitos, subjetivismos e autoritarismos que desembocam em obscurantismo, exclusão e violência quanto para a evolução da ciência, das sociedades e da humanidade como um todo.

A educação pode contribuir para a passagem de uma concepção paradigmática simplificadora para uma visão complexa de vida. O sistema de ensino baseado no paradigma da simplificação e na hiperespecialização divide os saberes em múltiplas disciplinas. Tal divisão é necessária para a inteligibilidade do conhecimento, mas este se tornou atrofiado na

educação tradicional, tendo em vista o lapso de comunicação entre essas disciplinas, provocando a retirada dos saberes de seus contextos. A divisão passa então a fornecer um fragmento isolado da realidade e, ao pretender eliminar as incertezas e as contradições, reduz o complexo ao simples e compromete a capacidade dos alunos de lidar com as desordens, integrar os saberes e contextualizá-los (MORIN, 2018).

Esse modelo de ensino tende à acumulação de informações que, fragmentadas, isoladas e descontextualizadas, não se transformam em conhecimento. O conhecimento só é capaz de se desenvolver quando a mente pode interligar as informações em um todo complexo e irreduzível, conforme afirma Morin (2018, p. 16): “O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas”.

Essa é a diferença crucial que o autor afirma existir entre o que ele denomina de “cabeça bem cheia” e “cabeça bem-feita”. A primeira empilha as informações e é privada das aptidões para selecionar, organizar e dar sentido. A segunda é capaz de pensar e resolver problemas e organizar os princípios que ligam os saberes, dando-lhes sentido (MORIN, 2018).

Conforme afirma Morin (2015c), o cérebro humano é um *General Problems Solver* (GPS) ou, em português, um Solucionador de Problemas Gerais. Isso quer dizer que os seres humanos comportam as mais variadas competências para lidar com as mais variadas circunstâncias. O autor enfatiza que, antes da ciência clássica e por milhares de anos, um indivíduo-sujeito era capaz de “[...] conhecer todas as coisas do meio geográfico, animal e vegetal, a produzir instrumentos, armas, abrigos, casebres, brinquedos” (MORIN, 2015b, p. 125).

O surgimento do Estado na história da humanidade teve e ainda tem um papel de peso na hiperespecialização do conhecimento. De acordo com Morin (2012), ele funciona como um aparelho nervoso central que controla a sociedade e a cultura e, por sua vez, é controlado por uma pequena elite econômica e política que domina as camadas sociais inferiores de acordo com seus interesses e que faz usufruto da maior parte do que é produzido pela massa de trabalhadores. Essa estrutura é referida pelo autor como megamáquina, cuja definição é uma “[...] organização centralizada, comandada pelo Estado, englobando o mundo rural, as cidades, as classes e as castas sociais, a religião, o exército e comportando milhões de indivíduos” (MORIN, 2012, p. 184). A megamáquina divide-se em:

- um centro de comando/controle: o Estado;
- uma hierarquia de funções, de responsabilidades e de prestígio;
- uma hierarquia de níveis de organização (nação, Estados, distritos, municípios);

- uma divisão do trabalho e uma especialização cada vez maior, conforme o desenvolvimento técnico e depois científico. (MORIN, 2012, p. 187).

A divisão acima citada fornece, principalmente quando dada especial atenção ao último item, um claro entendimento de como a ciência clássica serviu ao funcionamento dessa estrutura, especializando os seres humanos em atividades laborais específicas a serem desempenhadas nas engrenagens da megamáquina de modo a favorecer a manutenção desta, que é encabeçada pelo Estado e controlada pelas elites econômica e política.

As estruturas sociais controladas por um Estado central são chamadas por Morin (2012) de sociedades históricas e podem ser de baixa ou alta complexidade. As de baixa complexidade são caracterizadas por um centro estatal que impõe seu controle ao máximo em todos os níveis, como nos regimes totalitários, e pela rigidez das hierarquias e especializações. As de alta complexidade são as sociedades que possuem um Estado com poderes divididos e descentralizados, como nas democracias, e cujas hierarquias e especializações não se fecham em suas competências e campos de conhecimento, dando abertura ao intercâmbio de saberes e às competências gerais.

Dialógica, complementar e concorrentemente, percebe-se que a simplificação à qual se refere Morin (2012), gerada por um paradigma redutor, está na rígida divisão em si do conhecimento científico clássico em hiperespecializações que preterem as interrelações partes/todo em prol da mutilação dos objetos de estudo em fragmentos isolados, sem que se desconsidere a complexidade dos aspectos históricos, sociais e culturais que levaram a esse paradigma, mesmo quando o autor se refere às sociedades de baixa complexidade.

A difusão dos procedimentos baseados no isolamento das inúmeras especializações provoca a inibição do potencial humano de invenção, de criação, de complexificação, de enfrentamento do novo e de solução de problemas gerais. Assim, a ciência clássica se baseia muito mais em programas do que em estratégias, os quais são diferenciados da seguinte forma:

O programa (“aquilo que está inscrito previamente”) é um conjunto de instruções codificadas que, quando aparecem as condições específicas de sua execução, permitem o desencadeamento, o controle, o comando por um aparelho de sequências de operações definidas e coordenadas para alcançar certo resultado.

A estratégia comporta, como o programa, o desencadeamento de sequências de operações coordenadas. Mas, diferentemente do programa, baseia-se não só em decisões iniciais de desencadeamento, mas, também, em decisões sucessivas, tomadas em função da evolução da situação, o que pode provocar modificações na cadeia, e até na natureza das operações previstas. (MORIN, 2015c, p. 250).

Quando a ciência baseia seus métodos de conhecimento apenas em programas, fecha-se para a possibilidade do novo e do imprevisível e, assim, emperra seu progresso. Morin (2015b) enfatiza que programa e estratégia são complementares e devem ser desenvolvidos em conjunto. O programa é importante por ser um ponto de partida e um planejamento baseado em evidências empíricas, evitando assim uma sequência de improvisações contraproducentes. A estratégia é indispensável para se criar, durante o próprio percurso, alternativas às possíveis ocorrências não previstas no planejamento inicial, ou seja, problemas específicos e inesperados, flexibilizando e readaptando o programa à nova situação, quando e se necessário.

Evocando novamente o conceito de Morin (2015a) sobre o cérebro como GPS, a aptidão para a criação de estratégias necessita ser estimulada por meio da interligação dos mais diversos conhecimentos e da noção de complexidade dos fenômenos. Se o incentivo às estratégias objetiva o enfrentamento de problemas específicos não previstos, estes só podem ser tratados, não pela especialização fechada em si mesma e isolada dos demais saberes, mas pelo desenvolvimento da inteligência geral que permite ao ser humano uma flexibilização ante o desconhecido.

Por esse motivo, um dos deveres da educação é estimular a inteligência geral para tratar das especificidades. Inserir a possibilidade do imprevisto é inserir, além da lógica identitária, da dedução e da indução, a incerteza, componente essencial do ensino que pretende formar cidadãos de pensamento crítico frente à realidade subjetiva e objetiva, viabilizando a transformação social (MORIN, 2018).

Nesse sentido, Morin (2018) destaca a missão da filosofia nas escolas como desenvolvedora de um espírito problematizador e não conformista entre os alunos. A filosofia não deve, como no pensamento simplificador, ser separada da ciência, mas deve, ao contrário, alimentá-la com suas inquietudes. Na educação, deve-se incentivar a reflexão dos indivíduos-sujeitos acerca do conhecimento e de sua convergência à realidade dos alunos, dos demais e da condição humana.

Esta transformação é necessária e possível, tendo em vista que a escola, mais do que reflexo da sociedade, contém em si a sociedade como um todo, ou seja, escola e sociedade mantêm uma relação hologramática. Além disso, essa relação é também recursiva, pois a sociedade produz a escola, a qual passa a ser produtora da sociedade por meio dos cidadãos que forma. Assim, as mudanças efetuadas em uma podem vir a se refletir na outra (MORIN, 2018).

A educação que pretende ser vetor da transformação social deve ter como imperativos o desenvolvimento do pensamento crítico, a comunicação entre as disciplinas, a interligação entre os saberes, a globalização e complexificação dos fenômenos e a contextualização dos

conhecimentos, que nada mais é do que a associação de suas teorias com a realidade. O objetivo da educação deve ser “[...] mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência e da incorporação dessa sapiência para toda a vida” (MORIN, 2018, p. 47). O autor usa aqui a palavra sapiência para designar a concomitância entre sabedoria e ciência, sendo que a ciência só cumpre seu papel quando seu conhecimento é capaz de beneficiar a humanidade.

Neste ponto, pode-se trazer de volta a imprescindibilidade da compreensão para o conhecimento. Ela envolve a capacidade de ir além dos aspectos objetivos, ou seja, da explicação, implica em relações intersubjetivas, na aptidão do indivíduo-sujeito em ver no próximo seus próprios aspectos humanos, apesar de suas particularidades, e no entendimento de que a diversidade é inerente e necessária à manutenção da vida.

Visto que a compreensão pode ser desenvolvida pelas artes e pela cultura, considera-se essencial o uso da literatura, das artes cênicas, das artes plásticas e da música nas escolas. Dessa forma, os alunos podem se projetar e se identificar com os personagens e, assim, ser facilitada a compreensão dos indivíduos-sujeitos com quem tem contato (MORIN, 2018).

A escola não pode se fechar à realidade existente além de seus muros, pois se torna improdutiva ao passo em que não consegue fazer a ponte entre o ensino e a vida. O conhecimento longe da realidade prática não passa de informações fragmentadas a serem memorizadas unicamente para cumprir protocolos acadêmicos.

Mudar essa realidade depende de uma revolução paradigmática que substitua o pensamento simplificador por um novo método baseado na complexidade, que considere o global sem desconsiderar as partes e suas interligações. Que não exclua os princípios da identidade, a dedução e a indução, mas que, concomitantemente, admita o imprevisível, os antagonismos e a criticidade. Que considere a realidade particular e complexa dos indivíduos-sujeitos. Enfim, que não considere nenhum conhecimento como acabado, fechado em si mesmo, mas aberto a complementos, novas perspectivas e novas verificações.

A essa revolução no ensino, Morin (2018, p. 96) dá o nome de reforma do pensamento, a qual “[...] é de natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento. É ela que permitiria a adequação à finalidade da cabeça bem-feita; isto é, permitiria o pleno uso da inteligência”.

Ao apresentar o questionamento sobre quem deve educar os educadores para que a mudança paradigmática, a reforma do pensamento nas escolas e a transformação social sejam possibilitadas, Morin (2018, p. 101) responde que “[...] será uma minoria de educadores,

animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e de regenerar o ensino. São os educadores que já têm, no íntimo, o sentido de sua missão”.

Entre os paradigmas sociais que se manifestam também no ambiente escolar está aquele ligado à sexualidade e gênero. Este paradigma é apoiado pelas diferenças anatômicas, fisiológicas e hormonais entre os sexos, conforme apontado na introdução da presente pesquisa. Morin (2015c) acrescenta a esses aspectos a descoberta das diferenças neuro-cerebrais que apontam predominância do hemisfério cerebral esquerdo, responsável pelo pensamento analítico, racionalidade e tecnicidade, no sexo masculino, e do hemisfério cerebral direito, responsável pelo pensamento intuitivo, emocionalidade e artes, no sexo feminino.

Mas ainda que existam condições biológicas que diferenciem anatômica e cerebralmente os sexos masculino e feminino, não se deve deixar de considerar as enormes influências socioculturais nos cérebros e corpos dos indivíduos-sujeitos. Desde antes do nascimento, os papéis sociais a serem performados por cada um já estão preestabelecidos a depender de seu sexo. Esses papéis podem variar de cultura para cultura. Por existir uma plasticidade cerebral muito grande nos primeiros anos de vida, as determinações culturais favorecerão o maior desenvolvimento de um hemisfério cerebral em relação ao outro. Em contrapartida, esse desenvolvimento favorecerá o desempenho das aptidões socialmente consideradas como masculinas ou femininas, a depender da cultura. Esta, por sua vez, reforçará e reproduzirá os estereótipos de gênero. Estabelece-se, assim, uma relação hologramática, recursiva e dialógica entre as influências biológicas e socioculturais (MORIN, 2015c).

A cultura humana usou as diferenças genéticas, cerebrais, biológicas, físicas, químicas e anatômicas entre o sexo masculino e o sexo feminino para produzir estratificações sociais baseadas em uma dualidade homem/mulher, atribuindo a um e a outro seus respectivos papéis sociais, tarefas cotidianas e especializações. Segundo Morin (2012), o controle sexual dos seres humanos ocorreu com vistas à manutenção de um modelo familiar reprodutivo capaz de perpetuar as sociedades históricas, baseadas no aparelho estatal central controlado pela elite político-econômica, conforme destacado anteriormente. Com isso, a própria atividade sexual dos indivíduos-sujeitos passou a ser regulamentada por restrições, normas, regras e interditos (MORIN, 2015c). Entre esses interditos, destaca-se aqui a proibição das relações homoafetivas que, mesmo derrubada recentemente em vários países, principalmente no Ocidente, prevalece em boa parte do mundo, conforme citado na introdução desta pesquisa.

Podem-se considerar esses papéis, tarefas e especializações designados pela cultura por meio das restrições, normas, regras e interditos como *imprinting* cultural que provoca a normalização dessa cisão por seguir um paradigma simplificador que invalida toda variação

sexual e de gênero que não se submete a um padrão cis-heteronormativo, gerando preconceitos e discriminações contra a população LGBTQI. Tal normalização desconsidera dois fatores muito importantes.

O primeiro, que além dos antagonismos, existem complementaridades biológicas entre masculino e feminino. Ambos os sexos possuem sistema respiratório, digestivo, cardiovascular, braços, pernas, sentidos, entre outros atributos anatômicos em comum. Além disso, o cérebro continua a ser bi-hemisférico para todos os seres humanos, independentemente do gênero. Ainda que dominantes ou recessivas, as capacidades antagônicas de concepção do abstrato e do concreto, do lógico e do intuitivo, da razão e da emoção, estão presentes em cada indivíduo-sujeito de maneira concorrente, complementar e indissociável (MORIN, 2015c).

O segundo fator é que existem complementaridades psicossociais. Como existe uma relação hologramática, recursiva e dialógica entre o biológico e o cultural e cada cultura pode ter entendimentos diferentes sobre os papéis sociais que devem ser designados a um e outro, homens e mulheres podem expressar sentimentos, manifestar comportamentos e desempenhar tarefas de um e de outro quando se consideram perspectivas culturais diferentes. E até dentro do mesmo contexto sociocultural, a subjetividade influencia enormemente a autopercepção de cada indivíduo-sujeito enquanto homem ou mulher, podendo contrariar a própria cultura à qual pertence (MORIN, 2012).

Por conta dessa realidade complexa, a sociedade vem revendo os conceitos de masculino, feminino, homem, mulher, sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero, a despeito de serem mudanças lentas, graduais e localizadas, conforme explicitado na introdução desta pesquisa. Fechar os olhos para a diversidade é ignorar que qualquer sistema depende dela para sobreviver. Uma sociedade sem pluralismos, ou melhor, que reprime seus pluralismos potenciais, enrijece-se, estaciona, regride, até que as novas emergências consigam uma brecha para se manifestarem e promoverem crises, transformações, reparadigmatizações e reorganizações.

É imprescindível renunciar à racionalização que se fecha na lógica identitária, dedutiva e indutiva da imposição cis-heteronormativa que elicia violências verbais, físicas e assassinatos de integrantes da comunidade LGBTQI, e aceitar os antagonismos concorrentes e complementares entre masculino e feminino, que estão sempre em relações hologramáticas, recursivas e dialógicas.

É preciso lembrar que, conforme demonstrado na introdução, apesar dos avanços da visão científica em relação à comunidade LGBTQI, a ciência clássica já foi responsável por patologizar seus integrantes, difundindo e reforçando estereótipos e preconceitos na sociedade

humana contra essa população. Por isso, torna-se indispensável que a ciência pratique a autocrítica, a autorreflexão e esteja aberta a novas verificações.

Considerando os conceitos de complexidade, sexualidade e gênero até aqui apresentados e concebendo a escola como espaço de produção de conhecimento e como produto e produtora da sociedade, a educação tem a possibilidade de quebrar os paradigmas que regem a cultura cis-heteronormativa e promover a noção de complexidade que, conforme afirma Morin (2015c) atenua a dominância de um dos dois hemisférios cerebrais e favorece a complementaridade entre masculino e feminino, viabilizando o desenvolvimento de uma inteligência apta à análise, ao pensamento abstrato e à objetividade, bem como à síntese, ao pensamento racional e à subjetividade.

Se existe, conforme afirma Morin (2012), a possibilidade de performances sociais e de existência de sentimentos e sensibilidades culturalmente tidos como masculinos e/ou femininos em um único indivíduo-sujeito de maneira complementar, concorrente e antagônica, a escola deve dar espaço para essas manifestações.

Considera-se que a escola se configura como um sistema que pode permitir a expressão de novas emergências afetivo-sexuais e de gênero em seus espaços, ao mesmo tempo em que adequa seus conteúdos educacionais para que sejam capazes de abranger e contextualizar essa diversidade. Tal contextualização precisa conduzir a comunidade escolar à dialógica cultural e ao debate de ideias entre os alunos e entre estes e os educadores. A dialógica cultural e o debate de ideias devem ser orientados no sentido de derrubar os paradigmas, o *imprinting* cultural e a normalização que geram tabus, estereótipos, preconceitos, discriminação e violência contra a população LGBTQI.

A escola deve fazer uso da complexidade, da interligação entre os diferentes campos de conhecimento, da contextualização dos saberes, das artes e da cultura para auxiliar os alunos nos processos transferenciais de projeção e identificação capazes de desenvolver neles a compreensão intersubjetiva, respeitando os colegas integrantes da comunidade LGBTQI como indivíduos-sujeitos igualmente portadores de humanidade, que sentem e sofrem com as agressões LGBTQIfóbicas dentro e fora da escola.

Esse novo olhar permitiria a cada aluno, segundo o princípio de exclusão, a compreensão de si enquanto indivíduo-sujeito singular e complexo e a ocupação de seu espaço egocêntrico e, segundo o princípio de inclusão, compreender o outro como seu semelhante, apesar de diferente, e integrá-lo a uma unidade diversificada. Nesse contexto, ocorreria a auto-eco-organização do indivíduo-sujeito quando os alunos, LGBTQI ou não, dependeriam de um ambiente escolar capaz de lhes proporcionar a liberdade para se expressarem autonomamente,

diminuindo a possibilidade de sofrerem retaliações ou *bullying* em função de sua orientação sexual, identidade de gênero ou qualquer outro aspecto pessoal.

Considerando todas essas colocações sobre a diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar, o próximo capítulo se debruçará sobre a descrição e análise das práticas pedagógicas da Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito em relação ao combate ao *bullying* LGBTQIfóbico.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 4.1 Descrição dos procedimentos metodológicos

Os participantes desta pesquisa são alunos do ensino médio e professores da Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito, que estiveram presentes nas edições dos anos de 2020 e 2021 do evento “Brito sem LGBTfobia”, promovido pela instituição. A edição de 2020 transcorreu de maneira totalmente virtual pelo *Google Meet* devido à pandemia de coronavírus, e a de 2021, de maneira presencial. A pesquisa e seus objetivos foram apresentados de forma coletiva ao final do evento, sendo os presentes convidados a fazer parte dela de maneira voluntária e esclarecidos de que essa participação se daria por meio de uma entrevista relacionada à sua experiência naquela atividade escolar, respeitando-se o definido no item “X” do Artigo 2º da Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de 7 de abril de 2016. (CNS, 2016). Foi solicitada àqueles que se voluntariaram à pesquisa a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte de um de seus responsáveis, no caso dos participantes menores de idade, além da assinatura do Termo de Assentimento por parte do menor. Para aqueles maiores de idade, foi solicitada apenas a assinatura do TCLE pelo próprio participante.

Nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa com uma questão aberta, para que sejam ampliadas ao máximo as possibilidades da expressão subjetiva do participante. Essa escolha se justifica pela importância de se considerar a multidimensionalidade do ser humano em sua compreensão de mundo e de si mesmo, já que ela é construída por meio de variadas nuances contraditórias e, ao mesmo tempo, complementares em suas relações com o outro (MORIN, 2012).

As entrevistas consistem em uma questão desencadeadora, pois, segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2011), esse método abre a possibilidade para o participante iniciar sua narrativa da maneira que desejar. As autoras indicam para o estabelecimento de uma questão desencadeadora os seguintes critérios: consideração dos objetivos da pesquisa; amplitude da questão; evitar indução de respostas; escolher termos em acordo com o universo linguístico do participante; e escolha do termo interrogativo. Considerando esses critérios, a questão desencadeadora da presente pesquisa é: “Descreva a sua experiência sobre o impacto gerado pelo ‘Brito sem LGBTfobia’”. Essa questão foi elaborada de maneira que seja cabível direcioná-la a todos os participantes da pesquisa, alunos, LGBTQI ou não, e professores.

As entrevistas ocorreram de forma remota por meio de videoconferência, em decorrência da necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia de coronavírus, e de maneira individual para garantir o anonimato e a privacidade, bem como evitar interferências. Os termos foram encaminhados e devolvidos com as respectivas assinaturas por e-mail. Os áudios das entrevistas foram gravados, transcritos e armazenados em arquivos digitais e aos participantes foi garantido o uso das gravações exclusivamente para fins acadêmicos. Nas transcrições que constam nesta pesquisa, foram utilizados pseudônimos para os participantes, a fim de preservar o sigilo de seus depoimentos.

No próximo item, será apresentada a caracterização da escola e, na sequência, a descrição da oitava e nova edições do evento “Brito sem LGBTfobia”.

#### **4.2 Caracterização da escola**

A Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito, onde se realiza anualmente o “Brito sem LGBTfobia”, localiza-se na Rua Santa Lúcia Filippini, nº 65, bairro de Itaberaba, distrito da Freguesia do Ó, Zona Norte da cidade de São Paulo e está sob a administração da Diretoria de Ensino Norte 1. Solicitou-se à escola seu PPP para descrição nesta pesquisa, mas como resposta foi informado que o documento havia sido perdido e que a escola ainda não teve tempo para elaborar outro. Sendo assim, os principais dados da instituição que serão apresentados a seguir foram coletados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A escola possui aproximadamente 940 alunos matriculados em um total de 30 turmas que vão do ensino fundamental II ao ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), distribuídas nos períodos da manhã, tarde e noite, sendo a média de alunos por turma de ensino fundamental II de 25, e de ensino médio de 31. Possui um total de 14 salas de aula, 44 docentes e três auxiliares de secretaria e atendentes e conta em suas dependências com sala de leitura, pátio descoberto, pátio coberto, quadra de esportes coberta, sala de professores, secretaria, diretoria e almoxarifado. O indicador de esforço docente da instituição, ou seja, o percentual de docentes, cujo esforço para o exercício da profissão é considerado elevado, é de 20%. Os docentes com esforço elevado no ensino fundamental II e ensino médio atendem mais de 400 alunos, atuam em turmas que funcionam nos três turnos, em duas ou mais etapas e em duas ou mais escolas. Em 2019, a taxa de aprovação dos alunos ficou em 94,2%, 84,3%, 93,3% e 96,8% respectivamente no 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, e em 73,6%, 64,3% e 85,7% respectivamente no 1º, 2º e 3º ano do ensino médio (INEP, 2021).

A escola, que realiza desde 2013 o evento “Brito sem LGBTfobia” a uma frequência anual, promoveu, pela primeira e única vez em 2020, um encontro preparatório *online*, o qual será descrito no próximo item.

### **4.3 Descrição do encontro preparatório**

No domingo, 22 de novembro de 2020, às 14h, a convite do professor idealizador do “Brito sem LGBTfobia”, foi realizada a observação do encontro virtual preparatório para a oitava edição do evento que ocorreria durante aquela mesma semana. A iniciativa daquele encontro partiu de um ex-aluno da Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito. Seu objetivo, conforme relatou no início do encontro, era reunir alunos e ex-alunos da escola para saber por que essas pessoas frequentam ou frequentavam o evento. Porém, apenas ex-alunos e duas pessoas de fora da escola interessadas no tema compareceram.

O ex-aluno organizador do encontro referiu que em 2015 ainda era, em suas palavras, conservador e “massacrado” pela religião. No início não gostava do “Brito sem LGBTfobia”, nem de seu idealizador, pois, de acordo com seu relato, era ensinado na igreja a não ouvir o professor de filosofia e por isso entrava em atrito com ele. No entanto, relatou que sua própria mãe o incentivou a frequentar o evento e, após observar um aumento na autonomia dos alunos em decorrência das atividades promovidas, tomou a iniciativa de participar ativamente de sua organização, o que ainda faz mesmo depois de formado, e que se sente grato por essa oportunidade. Afirmou que recebeu grande ajuda da diretora da escola e que se sentiria marginalizado caso não tivesse participado do evento. Por fim, relatou que chegou a convidar outros colégios da cidade, tanto públicos quanto particulares, para participarem do “Brito sem LGBTfobia”, mas encontrou resistência dos diretores e desabafou sobre a dificuldade de engajamento dos próprios profissionais do sistema de ensino como um todo no combate ao *bullying* LGBTQIfóbico, mas que, em contrapartida, observou o grande interesse dos alunos de sua própria escola pelo que estava sendo proposto.

Uma das pessoas de fora da escola, um estudante de uma escola particular da cidade de São Paulo que já visitou uma edição anterior do “Brito sem LGBTfobia”, relatou nunca ter visto antes uma escola com tal engajamento no combate ao *bullying* LGBTQIfóbico.

O idealizador do evento relatou que a ideia para o “Brito sem LGBTfobia” partiu de um encontro com um professor estagiário que percebeu a ocorrência de *bullying* LGBTQIfóbico na escola e que após esse encontro leu uma reportagem a respeito do assunto. Posteriormente, os dois professores conversaram com a coordenação e direção da escola sobre realizar um evento

de combate a esse tipo de violência. Tanto a coordenação quanto a direção deram o aval para tal projeto, que se consolidou em 2013 com a primeira edição do “Brito sem LGBTfobia”. O professor acrescentou que antes mesmo dessa primeira edição, exibiu para os alunos o filme “Orações para Bobby” e que, após a exibição desse filme, muitos alunos se emocionaram e passaram a refletir sobre suas possíveis atitudes LGBTQIfóbicas.

O professor afirmou que a edição do “Brito sem LGBTfobia” que foi mais marcante, em sua opinião, ocorreu em 2016 devido à visibilidade que a escola estava ganhando naquele ano, com reportagens sobre o evento em veículos jornalísticos. Além disso, relatou que foi o ano em que mais se observou engajamento dos alunos, além de a escola ter passado a ficar mais conhecida em seu bairro.

Um dos ex-alunos presentes relatou que participou do “Brito sem LGBTfobia” em seu primeiro e segundo ano do ensino médio, mas que no ano de formatura foi impedido de frequentar o evento pela mãe. Sobre as atividades desenvolvidas, disse que as que mais gostou foram as apresentações teatrais, pois, em suas palavras, transmitem as mensagens que querem passar de forma diferente e mais marcante do que um discurso falado. Referiu que demorou para se reconhecer como gay, mas que o evento lhe ajudou bastante nesse sentido e hoje vive de forma autêntica por não precisar se esconder.

Uma das participantes do encontro, também ex-aluna, referiu que, para ela, o “Brito sem LGBTfobia” serviu de acolhimento, pois em casa sua mãe demorou para aceitá-la como mulher lésbica. Relatou que se descobriu dessa forma na escola, onde, segundo suas palavras, aprendeu a respeitar as diferenças, além de nunca ter sofrido *bullying* LGBTQIfóbico na instituição. Ela relatou uma ocasião de uma das edições do evento em que chorou devido à emoção e desabafou sobre a pressão, em sua visão, que algumas famílias exercem sobre os jovens para que estes se adequem às expectativas dos pais, sendo que, por isso, muitos deles não desejam ficar dentro de casa e alguns chegam a cometer suicídio.

Em seguida, outro ex-aluno relatou que duas palestras que ocorreram durante o evento lhe marcaram muito, pois as expositoras convidadas eram professoras transgêneras que descreveram suas histórias de vida. Referiu que sempre ansiava pelo evento desde o início de cada ano letivo e que a atividade que mais gostava era a oficina de cinema.

O último ex-aluno que se manifestou relatou que participou do “Brito sem LGBTfobia” desde sua primeira edição. Disse que na escola havia muitas pessoas preconceituosas na época em que estudava lá, no período noturno, mesmo com a realização do evento, pois durante uma de suas edições sofreu preconceito por parte de uma colega de sua sala devido ao fato de ser gay. Segundo ele, havia muitos alunos que eram evangélicos em sua turma. Afirmou que tinha

dúvidas sobre se deveria dar importância ao *bullying* LGBTQIfóbico, pois, em sua visão, quanto mais atenção desse àquilo, mais preconceito poderia sofrer.

Em resposta a esse relato, o organizador do encontro relatou que em determinada época, quando era aluno da escola, sentia maior dificuldade em tratar das questões de sexualidade e gênero com os estudantes do período noturno e atribuiu isso ao fato de essas turmas serem compostas por pessoas mais velhas e integrantes da EJA, mas que gradativamente, com o passar do tempo, esses alunos passaram a ter maior clareza sobre esses temas. Segundo ele, os organizadores do “Brito sem LGBTQifobia” tomavam muito cuidado na abordagem de assuntos relacionados ao evento com os estudantes do período noturno, para que estes não reagissem negativamente. Relatou que em uma das edições do evento, antes de uma peça para os alunos da noite, ouviu na direção da escola uma mãe dizer que não queria que seu filho visse “aquela aberração”. Referiu que não teve reação diante dessa fala, mas que prosseguiu com a apresentação dizendo a si mesmo que estava “no caminho certo”. Além disso, afirmou que combinou com o professor que, mesmo após esse incidente, nunca interromperiam as apresentações teatrais do evento à noite, pois geralmente as peças tinham como tema os assassinatos motivados por LGBTQIfobia e se percebia que conseguiam provocar reflexões nos espectadores.

Ao fim do encontro, vários participantes, incluindo ex-alunos, o organizador e o professor idealizador, compartilharam relatos de manifestações de resistência ao “Brito sem LGBTQifobia” por parte de alguns membros do corpo docente que se sentiam insatisfeitos com o evento ou que até mesmo tentavam boicotar a ação incentivando os alunos a não participarem. O professor idealizador compartilhou, inclusive, uma ocasião em que estava apresentando o projeto para os colegas, usando embasamentos científicos para justificá-lo, e que, no meio de sua fala, um dos docentes se levantou e se retirou dizendo que “não era obrigado a ouvir aquelas coisas, que era homofóbico sim, e que graças a Deus continuaria sendo”. Apesar disso, o professor idealizador referiu que se tratavam de docentes que estavam em minoria, que recebeu o apoio e a solidariedade dos demais colegas e que, ademais, o evento possui o respaldo da própria diretora da escola. Após esses relatos, os participantes enfatizaram a importância do respeito e que a profissão de professor demanda necessidade de estar sempre aberto a novos conhecimentos. O encontro foi encerrado com um agradecimento do organizador a todos pela presença e com o reforço do convite para o “Brito sem LGBTQifobia”, edição 2020, que se iniciaria dois dias depois.

#### 4.4 Descrição do “Brito sem LGBTfobia” 2020

O “Brito sem LGBTfobia” 2020 aconteceu no período de 24 a 27 de novembro de 2020, terça a sexta-feira, das 16h às 17h, cada dia com um palestrante, os quais abordaram as questões de sexualidade e gênero de diferentes perspectivas. O evento aconteceu por meio da plataforma *Google Meet*. O número aproximado de participantes foi de 30 por dia, a maioria alunos, mas também alguns professores e pessoas de fora da escola. Foi realizada observação de todo o evento e todas as palestras foram assistidas. Para confirmar alguns dados apresentados no conteúdo de cada palestra, buscou-se referências que foram incluídas em suas descrições, conforme segue abaixo.

O convidado da escola a palestrar no primeiro dia de evento foi o professor graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Edelson Soler. O tema de sua exposição foi “O que a Bíblia diz (ou não) sobre a homossexualidade? É possível ser cristão LGBTQIA+?”. Soler explicou que o objetivo era demonstrar alguns equívocos interpretativos que levaram a homoafetividade e a transgeneridade a serem consideradas como pecados entre alguns cristãos. Soler afirmou que a consciência desse assunto depende de qual dos dois tipos de leitura se faz da Bíblia. O primeiro tipo é fundamentalista, literalista e anacrônico, pois aplica os ensinamentos bíblicos aos dias atuais, desconsiderando o contexto em que foram escritos e enxergando os fatos de situações de uma época com o olhar e os condicionamentos de outra, o que resulta em juízo de valor. O expositor afirmou que em todas as épocas existiu pensamento fundamentalista e que a única forma de o superar é por meio do conhecimento.

Em contraposição ao primeiro tipo, Soler afirmou existir uma leitura histórico-crítica, que se realiza com a evolução das Ciências e da sociedade, permitindo interpretar a Bíblia de maneira mais apropriada. Segundo ele, para compreender corretamente o texto bíblico, são necessárias duas ferramentas: exegese e hermenêutica. Dentro do contexto abordado pelo expositor, exegese é o estudo da Bíblia dentro de seu contexto histórico, cultural e religioso e, para usá-la, faz-se necessário o instrumental de ciências como a Arqueologia, a Sociologia Histórica, a Filologia, a Etimologia, entre outras. Hermenêutica trata-se da leitura comparativa de um texto bíblico em relação a outros textos da própria Bíblia.

Soler apresentou duas passagens no Antigo Testamento como comumente usadas para condenar a homoafetividade. A primeira é: “Não te deitarás com um homem, como se fosse mulher: isso é *toevah*” (BÍBLIA, Levítico, 18, 22). A segunda: “Se um homem dormir com outro homem, como se fosse mulher, ambos cometerão *toevah*” (BÍBLIA, Levítico, 20, 13). Segundo Soler, *toevah* é uma palavra que, no hebraico, significa proibido, sendo que algumas

Bíblias traduzem como abominação. No entanto, essa palavra é sempre usada no contexto de rituais religiosos, pois os cananeus, inimigos dos judeus, praticavam atos sexuais em tais rituais.

A palavra *toevah* é utilizada várias vezes na Bíblia para outras proibições, conforme apresentado por Soler, como não comer carne de porco (BÍBLIA, Levítico, 11, 7-8); não cortar o cabelo nem a extremidade da barba (BÍBLIA, Levítico, 19, 27); não deixar marcas sobre a própria pele (o que atualmente poderia, em uma leitura fundamentalista, incluir tatuagens) (BÍBLIA, Levítico, 19, 28); não comer carne de animais aquáticos, tais como peixes (BÍBLIA, Levítico, 11, 10); não procurar serviços de “adivinhadores” (o que atualmente, novamente em interpretação literalista, poder-se-ia dizer de tarólogos e cartomantes) (BÍBLIA, Levítico, 3, 17); não consumir gordura (BÍBLIA, Levítico, 3, 17); não ter relações sexuais antes do casamento (BÍBLIA, Deuteronômio, 22, 20); e não vestir roupas de tecidos misturados (BÍBLIA, Levítico 19, 19).

Dessa forma, Soler afirmou que, no contexto bíblico, a proibição às relações entre pessoas do mesmo gênero tem o mesmo valor da proibição de comer carne de porco ou camarão, cortar o cabelo, consultar o horóscopo, fazer tatuagem ou usar roupas de mais de um tecido, e que, portanto, não faz sentido condenar a homoafetividade e a transgeneridade. O expositor enfatizou que essas proibições objetivavam coibir, acima de tudo, a reprodução dos costumes dos povos cananeus, a fim de que os hebreus se diferenciasssem deles como Nação, pois o povo de Israel, à época da escrita do Antigo Testamento, ainda se encontrava em processo de constituição, vivendo cercado por inimigos. Assim, preservar a própria cultura era questão de sobrevivência.

Também foram apresentadas por Soler três passagens do Novo Testamento que são geralmente usadas para condenar as relações entre pessoas do mesmo gênero. A primeira é: “Nem os impuros, nem os idólatras, nem os adúlteros, nem *malakoi*, nem *arsenokoitai*... herdarão o Reino de Deus” (BÍBLIA, Coríntios 1, 6, 10). A segunda: “...a lei não é feita para o justo, mas para os injustos e obstinados, para os pecadores... para os assassinos... para os traidores, para os *arsenokoitai*, para os ladrões, para os mentirosos... para os que são contra a verdade” (BÍBLIA, Timóteo 1, 9-10).

Soler afirmou que as palavras *malakoi* e *arsenokoitai* já foram traduzidas como efeminados ou homossexuais, embora estes dois últimos termos nem sequer existissem à época da escrita do Novo Testamento. Prosseguiu explicando que *malakoi* significa, literalmente, “mole” ou “macio” e que a melhor tradução seria, portanto, “sem vontade firme”, “moralmente fraco”, “pusilânime” ou “hipócrita”. Existem ainda outras traduções, como “depravado”, “perverso” e “mulherengo”. *Arsenokoitai* refere-se à exploração de meninos para prostituição

em templos religiosos gregos. Assim, o palestrante enfatizou que nenhuma dessas duas passagens refere-se às relações homoafetivas.

A terceira passagem é:

[...] conhecendo a Deus, não lhe renderam glória... pelo contrário... tornaram-se loucos... trocaram a glória do Deus imortal por imagens que representam deuses mortais, pássaros, quadrúpedes, répteis... Por este motivo, Deus os entregou a paixões infames: as suas mulheres mudaram o uso *physiken* em outro uso que é *paraphysin*. Do mesmo modo também os homens, deixando o uso *physiken* da mulher, abrasaram-se em desejos, praticando uns com os outros o que é *paraphysin*, de forma desregrada. (BÍBLIA, Romanos 1, 21-27).

Segundo Soler, as palavras *physiken* e *paraphysin* são comumente traduzidas como “natural” e “antinatural”, respectivamente, mas também significam “comum” e “inusitado”, não sendo essa passagem, portanto, propriamente uma condenação ao ato sexual entre pessoas do mesmo gênero. O convidado finalizou sua fala enfatizando que não se pode condenar a homoafetividade e a transgeneridade usando textos bíblicos e que essas manifestações não se tratam de opções, doenças ou pecados, mas de condição intrínseca ao indivíduo-sujeito.

A palestrante convidada para o segundo dia de evento foi Pisci Bruja, educadora comunitária na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), articuladora em Saúde no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (HCFMUSP), articuladora de Educação Sexual da União de Núcleos da Associação de Moradores de Heliópolis e Região (UNAS) e Mestre em Antropologia pela Universidade de São Paulo (USP). O tema de sua palestra foi “Sexualidades, prevenção e promoção de saúde”.

Bruja iniciou apresentando os conceitos de sexo, orientação sexual, gênero e identidade de gênero, assim como suas possibilidades de manifestação. Considerando que tais termos já foram conceitualizados anteriormente, não será necessário repeti-los aqui, visto que as explicações da convidada se encontram em total concordância com as desta pesquisa. A expositora discorreu sobre a chamada “ideologia de gênero”, termo pejorativo que, segundo ela, foi criado e usado como arma política construída pelo Vaticano e usada por fundamentalistas religiosos e pela extrema-direita política para deslegitimar a causa LGBTQI, transmitindo a ideia errônea de que essa população surgiu a partir da intensificação dos debates sobre orientação sexual e identidade de gênero na sociedade, quando, na verdade, tais nomenclaturas foram cunhadas tão somente para auxiliar na compreensão de múltiplas possibilidades de manifestação de sexualidade e gênero que sempre existiram na humanidade.

Bruja afirmou que a dificuldade de reconhecimento da comunidade LGBTQI por parte do sociedade produz violências que se manifestam de inúmeras formas, entre elas, possibilidades de emprego reduzidas, maior vulnerabilidade à prostituição e ISTs e que isso ajuda a entender o alto risco de contaminação por HIV entre essa população<sup>4</sup> e sua dificuldade de acesso aos serviços de saúde. A forma como a marginalização dos LGBTQI é um fator de risco para essas pessoas ao HIV/AIDS, discutida na introdução desta pesquisa, parece influenciar, ainda nos dias atuais, os números da epidemia nessa população. Afirmou que, mesmo que haja serviços de saúde gratuitos, muitos em situação de pobreza não conseguem acessá-los por falta de dinheiro até mesmo para o transporte. Chamou a atenção ainda para o fato de que os preservativos masculinos estão disponíveis em proporção muito maior do que os femininos nos serviços de saúde, privilegiando, dessa forma, o homem no poder de decisão de uso de métodos contraceptivos e de prevenção de ISTs. Terminou sua fala alertando para o desmantelamento das políticas públicas de prevenção e tratamento de HIV/AIDS no Brasil<sup>5</sup>.

Ao término de sua fala, alguns alunos se manifestaram para comentários e/ou dúvidas. O primeiro aluno perguntou a opinião de Bruja a respeito do Dezembro Vermelho, que se refere a um conjunto de ações de conscientização à população sobre prevenção e tratamento do HIV/AIDS durante o último mês do ano (BRASIL, 2020a). A expositora respondeu que considera a iniciativa muito importante em um momento que, segundo sua opinião, os direitos em saúde estão sendo violados. No entanto, acredita que as festas de fim de ano acabam por ofuscar essas ações.

Uma segunda aluna pediu para Bruja explicar a diferença entre a Profilaxia Pré-Exposição (Prep) e a Profilaxia Pós-Exposição (Pep). A Prep se trata de uma proteção diária por meio de um comprimido capaz de prevenir a infecção por HIV, caso o paciente venha a passar por alguma situação de risco. A Pep é um tratamento medicamentoso de 28 dias que pode ser feito por pessoas que já passaram por uma situação de risco de infecção pelo HIV, sendo necessário que o tratamento se inicie em, no máximo, 72 horas após a exposição (BRASIL, 2021c).

Em seguida, outro estudante pediu para que fosse esclarecido o conceito de pessoas não binárias, o qual já foi abordado na introdução desta pesquisa e condiz com a explicação de Bruja.

---

<sup>4</sup> Em 2019, homens gays e pessoas trans representaram, juntos, 50% das infecções por HIV na América Latina (UNAIDS, 2020).

<sup>5</sup> O decreto nº 9.795, de 17 de maio de 2019, do atual presidente Jair Bolsonaro, rebaixou o departamento próprio de IST/AIDS do Ministério da Saúde, que passou a ser uma coordenadoria subordinada ao Departamento de Doenças Crônicas (BRASIL, 2019).

A última aluna a se manifestar perguntou o que é necessário fazer para se ter mais aceitação. Bruja afirmou que há necessidade de abertura para o diálogo, tendo a consciência de que mudar a sociedade como um todo não é responsabilidade de uma única pessoa individualmente.

O convidado do terceiro dia do evento foi André Baiano, um militante do movimento negro, que deu uma palestra com o tema “Debates sobre o racismo”. Esse tema é especialmente importante, pois como visto na introdução dessa pesquisa, em 2019, o STF equiparou a LGBTQIfobia ao racismo.

Em sua apresentação, Baiano argumentou que o 13 de maio, embora seja uma data importante devido à abolição da escravidão, acaba por apagar a luta das pessoas negras nos livros de História, consolidando a Princesa Isabel, branca e europeia, como heroína exclusiva da libertação dos negros. Além disso, mesmo após sua abolição, ainda se encontram resquícios da escravidão na sociedade brasileira. O expositor usou os acontecimentos atuais da pandemia de coronavírus para exemplificar tal afirmativa, enfatizando que a população negra é a mais afetada pela doença (SANTOS *et al*, 2020).

Outros exemplos foram apresentados por André para falar sobre a desigualdade racial, como o alto número de pessoas negras assassinadas todos os anos no Brasil<sup>6</sup> e a sub-representação dessa população na política nacional<sup>7</sup>. Para mudar essa situação, o palestrante enfatizou a necessidade de mobilização permanente de toda a sociedade em todos os espaços, como em casa, na rua, nas escolas, na mídia, entre outros, para combater o racismo.

Em seguida, Baiano criticou a política do atual presidente da República, Jair Bolsonaro, a qual chamou de racista, LGBTQIfóbica e de hegemonia branca, citando o fato de Sérgio Camargo ter sido indicado pelo mandatário ao cargo de presidente da Fundação Palmares, entidade de promoção da cultura afro-brasileira (GRILLI, 2020). Camargo já fez várias declarações racistas públicas, incluindo chamar o movimento negro de “escória maldita” (ROSA; LINDNER, 2020). Recentemente, ele foi denunciado e teve seu afastamento da Fundação Palmares pedido pelo Ministério Público do Trabalho, após acusações de ex-funcionários por assédio moral (ORTEGA; MIRANDA, 2021).

Baiano enfatizou que os indicadores sociais revelam as disparidades econômicas entre as diferentes etnias da população<sup>8</sup>. Afirmou que o racismo não opera somente por meio de

---

<sup>6</sup> Em 2019, os negros representaram 77% das vítimas de homicídios no Brasil (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2021).

<sup>7</sup> Nas eleições de 2020 no Brasil, 32% dos candidatos se declararam pretos ou pardos, sendo que essas etnias correspondem a 56% da população brasileira (BAPTISTA, 2020).

<sup>8</sup> No Brasil, o salário dos negros é, em média, 17% menor do que o dos brancos (SALATA, 2020).

xingamentos explícitos ou uma abordagem truculenta da polícia, mas também nas sutilezas do dia a dia, em frases ou comportamentos que, indiretamente, revelam preconceito. Por esse motivo, para o expositor, é impossível que uma pessoa negra, independentemente de sua classe social, nunca tenha sofrido racismo ao menos uma vez na vida.

O último dia do evento contou com dois momentos. No primeiro, Aracy Ribeiro, uma ex-professora de educação física da escola, que trabalhou na instituição por 20 anos e se aposentou em 20 de julho de 2020, mas que continua exercendo a profissão pela prefeitura de São Paulo, fez uma breve fala sobre sua participação nas edições anteriores do “Brito sem LGBTfobia”, como Miss Nighty, personagem que criou para apresentações performáticas como Drag Queen durante o evento. Relatou que, em sua primeira apresentação, ainda não tinha um nome para sua personagem, mas que ele foi sugerido por um aluno que assistia sua performance da plateia. Referiu que se sente orgulhosa por fazer parte do projeto desde seu início e por testemunhar seu crescimento, citando, inclusive, a presença de artistas de projeção nacional em uma das edições, como Ana Flávia Cavalcanti e Léo Áquila. No segundo momento, ocorreu uma apresentação musical com uma D.J. e cantora convidada, parte que se estendeu até o encerramento do evento.

Ao fim da apresentação, os professores agradeceram a presença de todos e alguns dos participantes, incluindo alunos e professores, ressaltaram a importância do evento no combate ao *bullying* LGBTQIfóbico. Nesse momento, todos os alunos e professores presentes foram convidados a participar desta pesquisa, sendo explicado seus objetivos e deixado o contato para aqueles que eventualmente se interessassem em aceitar o convite.

#### **4.5 Descrição do “Brito sem LGBTfobia” 2021**

A nona edição do evento “Brito sem LGBTfobia” ocorreu nos dias 17 e 18 de novembro de 2021, terça e quarta-feira, de maneira presencial nas dependências da escola. Durante o primeiro dia foram dispostas cadeiras pelo pátio da escola de modo a formar uma plateia. No palco, colaboradores do evento falaram aos alunos que assistiam e alguns destes apresentaram performances artísticas. A psicanalista Joana Waldorf, que realiza oficinas no “Brito sem LGBTfobia” desde 2017, foi a primeira a falar e comentou que, durante a edição de 2019, um aluno lhe questionou se o evento não era uma forma de impor um pensamento. Em resposta, Waldorf disse que não, pois a ideia do “Brito sem LGBTfobia” e do movimento LGBTQI de uma forma geral é a valorização da pluralidade, pois acolhe todas as identidades, inclusive as heteroaferiva e cisgênera. Waldorf fez menção ao termo heteroterrorismo. Tal termo foi

cunhado por Berenice Bento (2011) e diz respeito às mais variadas formas de violência que surgem como reação contra aqueles indivíduos-sujeitos que externalizam qualquer tipo de comportamento que contrarie a ordem cis-heteronormativa.

Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: "Pare com isso! Isso não é coisa de menino!". A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada "menino não chora!", "comporta-se como menina!", "isso é coisa de bicha!", a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. (BENTO, 2011, p. 552).

Percebe-se que o heteroterrorismo não é apenas direcionado aos LGBTQI, mas a qualquer pessoa que deixe de atender a uma expectativa social e culturalmente instituída de masculinidade ou feminilidade. Se, por exemplo, uma criança do sexo masculino, ainda que no decorrer de sua vida venha a se identificar como heteroafetiva, chora por algum motivo, pode vir a sofrer uma represália de seus pares ou de figuras de autoridade, que afirmam que aquele comportamento é reservado às meninas. Bento (2011) afirma que tal repressão é uma violência, bem como, por exemplo, a expulsão de casa, pela própria família, daqueles que se declaram LGBTQI.

Utilizando-se desses conceitos, Waldorf argumentou que não há ideologia de gênero nas propostas do movimento LGBTQI, mas sim nas concepções LGBTQIfóbicas impostas pela cis-heteronormatividade. Finalizou sua fala afirmando que esses fatos somados à violência contra a população LGBTQI no Brasil e ao discurso governamental LGBTQIfóbico mostram a necessidade de ações escolares como o "Brito sem LGBTfobia".

Em seguida, quatro alunos e uma ex-aluna apresentaram performances de canto e dança, um de cada vez, com um repertório de músicas de artistas LGBTQI, como Gloria Groove e Pablo Vittar. Para encerrar a primeira parte daquele dia, alguns alunos fizeram um desfile pelo corredor entre as cadeiras da plateia. A proposta era cada um desfilar com roupas consideradas do gênero oposto ao seu. Ao final do desfile houve um concurso para escolher aquele melhor caracterizado de acordo com a opinião da plateia. A votação foi por meio de aplausos. O aluno que recebesse os aplausos mais fortes ganhava uma caixa de chocolates.

Após um intervalo de 30 minutos para o lanche, o evento foi retomado com uma peça de teatro montada por três alunos, com duração aproximada de 20 minutos. O título dado à peça foi "Se você está a caminho do inferno, continue andando". O enredo consistia em um programa de televisão chamado "Quem poderia, melhor do que eu, pintar-me tal como sou?". Havia uma apresentadora e um convidado. Este se submetia a um polígrafo humano, interpretado por uma terceira aluna. A apresentadora fazia perguntas ao convidado e, cada vez que ele mentia, o

polígrafo lhe dava um tapa no rosto. As perguntas que a apresentadora fazia ao convidado estavam relacionadas a LGBTQIfobia, machismo e racismo. A princípio, o convidado negava que fosse LGBTQIfóbico, machista ou racista, e sempre recebia um tapa do polígrafo. Mas conforme as perguntas avançavam, algumas atitudes que o convidado confessava já ter tido revelavam preconceitos internalizados dos quais, até então, ele não tinha se dado conta. Como exemplo, cita-se o fato daquele personagem ter respondido “sim” quando questionado se já havia tido relações sexuais com uma mulher alcoolizada e inconsciente. Em seguida, a apresentadora lhe mostrou como aquele comportamento, além de machista, era também criminoso, pois se tratava de um estupro.

Após a peça, houve performances de três *drag queens*. Após suas apresentações, as três comentaram sobre a iniciativa da escola em combater o *bullying* LGBTQIfóbico. Compartilharam suas vivências pessoais, comentando a dificuldade em andar nas ruas sem serem alvos de olhares e piadas preconceituosas e enfatizando a importância daquele evento como forma de resistência e de conscientização das pessoas acerca dos males causados pela LGBTQIfobia. Uma delas relatou que estudou em 2011 em uma escola onde havia muitas práticas LGBTQIfóbicas e que foi convidada pelo professor Fábio a se apresentar no “Brito sem LGBTQIfobia”. Afirmou que foi sua terceira participação. As outras duas estavam se apresentando pela quarta vez. Para encerrar aquele dia, houve uma apresentação de uma D.J. e dois rappers cujas letras das músicas abordavam LGBTQIfobia, machismo e racismo.

O segundo dia de evento consistiu em cinco oficinas. Como elas foram realizadas ao mesmo tempo em cinco salas diferentes, só foi possível observar uma delas para descrição nesta pesquisa. A ideia inicial da oficina observada consistia em assistir ao filme “Orações para Bobby”, cuja sinopse já foi citada anteriormente e, após a exibição, debater ideias a respeito desse longa-metragem. A sala tinha aproximadamente 30 alunos dos três anos do ensino médio. Infelizmente, o debate não pôde ser realizado, pois a exibição começou atrasada devido a um problema técnico com o projetor e, quando o filme acabou, o horário de saída dos alunos já tinha sido ultrapassado. Durante o filme, observou-se que muitos alunos estavam compenetrados em seu enredo, mas outros faziam comentários paralelos ou até mesmo dormiam, levando os professores presentes na sala a chamarem a atenção deles de volta para o filme. Quando chegou o horário de saída dos alunos, ainda faltavam aproximadamente 20 minutos para o término do filme e se percebeu uma inquietude por parte de alguns estudantes, sendo que uma adolescente chegou a reclamar com os professores dizendo que “já deu o horário”. Os professores ignoraram a reclamação e mantiveram os alunos em sala até o término do filme. Antes de liberarem os alunos para irem embora, os professores permitiram que fosse

realizado o convite aos alunos para a participação nesta pesquisa. Foram apresentados os objetivos da pesquisa e pedido para que os eventuais interessados em participar entrassem em contato pelo telefone que foi informado. Após o convite, os professores liberaram os alunos, que deixaram apressadamente a sala de aula devido ao horário de saída ter sido extrapolado.

É importante destacar algumas situações que representaram dificuldades para que se conseguisse voluntários para esta pesquisa. A edição do “Brito sem LGBTfobia” de 2020 ocorreu de maneira totalmente virtual em decorrência da pandemia de coronavírus. Com isso, o número de participantes caiu muito em relação aos anos anteriores, pois se no formato presencial o evento ocorria durante o horário de aula, atingindo todos os alunos do ensino médio presentes na escola, o formato *online* aconteceu fora do período letivo, tornando a participação opcional. Além disso, é possível que alguns alunos podem ter tido dificuldades de acesso à internet. Tudo isso levou o “Brito sem LGBTfobia” 2020 a ter apenas 30 participantes, aproximadamente, em cada dia, incluindo alunos, professores e convidados.

Mesmo durante a edição de 2021 do “Brito sem LGBTfobia”, que foi realizada no formato presencial, o espaço cedido pela escola naquele ano para que pudesse ser feito o convite aos alunos à participação na pesquisa foi muito restrito. Embora o primeiro dia do evento tenha reunido todas as turmas de ensino médio do período matutino no pátio da escola, o pesquisador só foi chamado a realizar o convite no segundo dia, quando as turmas foram divididas em salas diferentes para o desenvolvimento das oficinas, sendo que o convite só pôde ser feito na sala onde ocorria a oficina acompanhada pelo pesquisador, ao final das atividades, quando o horário de saída dos alunos já havia sido ultrapassado, conforme explicado anteriormente.

Mesmo com todas essas dificuldades, foram recebidos os contatos de cinco alunos e dois professores que se voluntariaram à participação. Um dos alunos desistiu de participar, justificando dificuldade de encontrar os pais em casa para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A outro aluno foram encaminhados o TCLE e o Termo de Assentimento por e-mail, mas não houve retorno com as assinaturas e nem resposta quando se tentou entrar em contato. Por fim, houve retorno dos termos assinados por parte de três alunos e dos dois professores. As entrevistas com esses cinco participantes foram agendadas e feitas com cada um deles individualmente de maneira virtual pelo *Google Meet*. As transcrições integrais de todas as entrevistas se encontram nos apêndices desta dissertação.

Além disso, é importante ressaltar que mesmo uma amostra pequena de participantes pode contribuir muito para a compreensão da realidade na qual eles estão inseridos. Minayo (2017, p. 4) investiga “[...] em que medida as interlocuções individuais que se obtêm no campo podem ser entendidas como reveladoras do grupo, permitindo, portanto, inferências sobre ele”.

Valendo-se das perspectivas de Gadamer (2008), Bourdieu (1983) e Romney, Batchelder e Weller (1986), a autora argumenta que

A fala de cada um deve ser valorizada, mas não de forma absoluta, uma vez que o sujeito não se esgota na conjuntura em que vive e nem sua ação e seu pensamento são meros frutos de sua vontade, personalidade e desejo. Sua narrativa precisa ser balizada pelo pensamento dos outros, pois é também reveladora do grupo em que está inserido e de seu tempo histórico onde sua singularidade está entranhada de cultura. (MINAYO, 2017, p. 4).

Assim, Minayo (2017, p. 5) responde à indagação, afirmando que “[...] as informações prestadas por pessoas implicadas num tema de pesquisa podem representar o conjunto [...]”. Considerando isso, deve-se levar em conta o depoimento de cada participante individualmente, ainda que a pesquisa contasse com um único participante, pois inserido em determinado contexto sócio-histórico-cultural, sua subjetividade não deixa de abranger características dessa realidade.

#### **4.6 Análises das entrevistas**

Para as análises das entrevistas, foi utilizado o processo de hermenêutica, o qual Bleicher (1992 apud SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 67) define como “[...] teoria ou filosofia de interpretação de sentido”. A interpretação visa a uma compreensão da visão do entrevistado acerca do fenômeno relatado por ele, mas se deve considerar o entendimento subjetivo preexistente por parte do pesquisador, que implica em um problema de hermenêutica.

[...] “problema de hermenêutica: saber como é possível este processo e como tornar objetivas as descrições de sentido subjetivamente intencional, tendo em conta o fato de passagem pela subjetividade do próprio intérprete”. Tanto o pesquisador como o objeto de seu estudo estão ligados por um contexto de tradição, ou uma compreensão prévia, que impede a postura de neutralidade. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 67).

O trecho acima citado converge com o que foi abordado nesta pesquisa sob a ótica da complexidade. Morin (2015b) afirma que a própria necessidade de ocupação do lugar egocêntrico para a compreensão de si enquanto indivíduo-sujeito impossibilita a completa isenção subjetiva no processo de conhecimento de qualquer fenômeno.

A eficácia do *cômputo* para tratar-se objetivamente e para tratar objetivamente dados e coisas testemunha sobre a capacidade de computação subjetiva de ter acesso a um conhecimento objetivo de certos aspectos do mundo exterior. Todavia o conhecimento vivo não pode nem por isso escapar à subjetividade, ou seja, ao ato fundamental de situar-se no centro do seu mundo para conhecer. (MORIN, 2015b, p. 55).

Ter consciência desse processo não implica em negligenciar a interferência da subjetividade na pesquisa. Ao contrário, possibilita a realização da autocrítica como pesquisador quanto aos seus aspectos subjetivos, permitindo maior lisura no tratamento dos dados. Segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2011, p. 74), “[...] considerar a subjetividade envolvida no processo de coleta de dados significa agir com rigor”. Como se vê, a autora vai ao encontro do que afirma Morin (2015b) que, ao invés de ignorar os aspectos subjetivos, os traz à luz da consciência para melhor compreensão do fenômeno que se quer estudar.

[...] qualquer método, qualquer pesquisa de verdade, científica ou filosófica, deve comportar autorreflexão. Começamos a ver aqui que a autorreflexão [...] incita sobretudo a auto-observar-se com a consciência permanente do autoegoetnocentrismo que está em cada um de nós, inclusive “sábios desinteressados” e “puros pensadores” [...]. Devemos considerar que a crítica não deve vir só do exterior, mas também do interior. Devemos dar vida ao termo “autocrítica”. (MORIN, 2015b, p. 327).

Isto posto, as análises das entrevistas se pautaram pelo pensamento complexo discutido no referencial teórico, levando em consideração os operadores hologramático, recursivo e dialógico, os princípios de inclusão e exclusão e a noção de auto-eco-organização. Todos esses processos não devem ser desassociados, mas considerados da perspectiva da compreensão complexa que os analisa em seu todo, em suas partes e nas interligações entre as partes e entre o todo e as partes. Conforme será visto a seguir, as análises estão organizadas em temas abordados em mais de uma entrevista ou abordados de diferentes perspectivas na mesma entrevista.

#### 4.6.1 A via da compreensão complexa

As entrevistas suscitaram questões referentes à compreensão complexa, a qual, segundo Morin (2017, p. 112) “[...] é multidimensional; não reduz o outro a somente um dos seus traços, dos seus atos, mas tende a tomar em conjunto as diversas dimensões ou diversos aspectos de sua pessoa”. Para o autor, a compreensão objetiva é necessária para a apreensão global de um objeto ou sujeito, pois comporta a explicação. Esta reúne dados e informações objetivos acerca

daquilo que se quer apreender. A compreensão subjetiva, ou compreensão humana, ocorre de sujeito a sujeito e, por meio dela, “[...] compreende-se o que vive o outro, seus sentimentos, motivações interiores, sofrimentos, desgraças. São sobretudo o sofrimento e a infelicidade do outro que nos levam ao reconhecimento de seu ser subjetivo [...]” (MORIN, 2017, p. 112). Compreensão objetiva e compreensão subjetiva são antagônicas e complementares e, em conjunto, possibilitam a compreensão complexa.

O aluno Antônio compartilhou que o fato de já ter testemunhado situações de LGBTQIfobia o tornou mais empático à comunidade LGBTQI: *“Eu mesmo, por ter um colega gay [...] mudei com o meu olhar para um olhar com mais empatia [...] me colocar no lugar dele e ver o preconceito que ele sofre fez eu... vamos dizer assim... ter o sentimento de empatia por ele, né”*.

Dessa forma, a compreensão do participante a respeito do colega homoafetivo ultrapassa o entendimento de que este sente atração sexual por pessoas do mesmo gênero. Essa seria apenas a compreensão objetiva, muito superficial para compreender as possibilidades de afeto, emoção, sentimentos, ideias, conceitos, inteligência, laços interpessoais e inúmeras outras características humanas que transcendem a orientação sexual de um indivíduo-sujeito.

O depoimento de Antônio revela a ocorrência da compreensão complexa, não apenas pelo participante ter testemunhado uma ou mais situações de homofobia, mas também pelo sentido que ele dá à experiência. Seu discurso traz a empatia por alguém que sofre preconceito justamente devido à incompreensão dos demais acerca da homoafetividade. A compreensão complexa ocorreu por meio dos processos de Projeção-Identificação-Transferência (PIT), referidos como complexos imaginários.

Toda projeção é uma transferência de estados psíquicos subjetivos para o exterior; estes se fixam quer em imagens, representações ou símbolos que parecem não existir objetivamente, quer em outros sujeitos, em objetos, em conjuntos de objetos no meio circundante, no cosmos [...] a identificação é como uma propensão profunda, por certo nem sempre integralmente efetuada, de um processo introjetivo pelo qual o sujeito sente como subjetivo, pessoal ou próprio o que lhe é exterior ou estranho [...]. Projeção e identificação são transferências de sentido inverso, ligadas, ademais, por transferências recíprocas. (MORIN, 2001, p. 89-90).

Nesse sentido, o sentimento de empatia descrito por Antônio foi possibilitado pela identificação com o colega ao imaginar seu sofrimento. Antônio afirmou que o “Brito sem LGBTQifobia” não gerou o impacto que deveria ter gerado na escola e, quando questionado sobre qual o impacto que ele acredita que deveria ter ocorrido, o aluno respondeu: *“O impacto ideal*

*eu acredito que seja o impacto onde as pessoas [...] que são preconceituosas, no mínimo elas acabem tendo a... a mesma empatia que eu acabei tendo pelo meu colega ou por qualquer outra pessoa LGBT, né”.*

Para a professora Patrícia, o “Brito sem LGBTfobia” cumpre esse papel de desenvolver a compreensão complexa entre os membros da comunidade escolar, o que ela também chamou de empatia:

*Desde que eu cheguei lá no Brito, eu tenho acompanhado todos os anos de perto esse projeto, né, e o que eu percebo é que ele auxilia muito nessa questão de empatia entre os alunos e entre os professores. [...] o que eu acho mais interessante é realmente essa questão dos alunos respeitarem as diferenças lá. [...] cada um tem um ponto de vista, só que o respeito e a empatia entre todo mundo é bem bacana. É... essa parte que acho que é o mais... mais importante mesmo. Que gera mais essa proximidade, o respeito ao próximo e... eu acredito que surte um efeito super positivo.*

Os processos de Projeção-Identificação-Transferência que conduzem à compreensão complexa podem ser desenvolvidos com o auxílio das artes e do lúdico. Segundo Morin (2017, p. 113), “[...] quando vemos um filme, uma peça de teatro, lemos um romance [...] a situação semi-hipnótica que nos aliena relativamente ao nos projetar psiquicamente nos personagens do filme é simultaneamente uma situação que nos desperta para a compreensão do outro”.

O aluno Luís relatou a tentativa de um professor de artes de trabalhar a compreensão complexa em sala de aula em articulação com a temática LGBTQI por meio de personagens de filmes, mas o participante afirmou que a reação dos alunos à proposta do docente foi de hostilidade:

*Eu lembro que teve um professor de artes que fez [...] uma apresentação de uma sala assim com personagens LGBT [...] de histórias da Disney... era príncipe com príncipe, princesa com princesa. E eu lembro que os alunos, quando viam aquilo, nossa, só faltavam rasgar, sabe. Era tanto ódio assim que isso foi de um... algo que me impactou bastante.*

A incompreensão da sociedade em relação aos LGBTQI foi muitas vezes reforçada pela Ciência, que já chegou a classificar a homoafetividade e a transgeneridade como doenças. A APA retirou a homossexualidade de sua lista de doenças em 1973 e a OMS, em 1990 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2009), fato ao qual alude o aluno Luís durante sua entrevista:

*Trinta anos atrás a OMS considerava a homossexualidade como doença, então, hoje, só de falar algo em público, só de uma direção falar, eu acho que de alguma forma isso gera impacto que não é uma doença, sabe. Pelo menos*

*isso. As pessoas já não têm essa noção, porque já não é algo tão grave como elas pensam, sabe... uma pessoa ser gay, lésbica, trans.*

Por ser um erro, considerar qualquer orientação sexual ou identidade de gênero como doença impossibilita tanto a compreensão objetiva acerca do que é homoafetividade, biefetividade, transgeneridade, não-binaridade e intersexualidade, como a compreensão complexa acerca dos indivíduos-sujeitos LGBTQI, que passam a ser estigmatizados como doentes. Segundo Goffman (1981), o estigma ocorre quando aquele que tem um atributo diferente é colocado em uma camada de inferioridade e até de desumanização.

Em outro momento, Luís sugere que a LGBTQIfobia se faz mais presente em faixas etárias mais elevadas: *“Cada um vive uma ditadura diferente. E essa geração passada, né. Essa geração... um preconceito, né. A gente tem fé que eles vão morrer um dia e o mundo vai ser um lugar melhor (risos). Piada”*.

A fala acima remete à necessidade à qual se refere Morin (2017, p. 115) de se conhecer o contexto em que são formadas as opiniões e posicionamentos. Tal conhecimento é parte da compreensão da complexidade do ser humano. *“Os contextos culturais devem ser reconhecidos para compreender os pensamentos e os atos dos indivíduos oriundos de diferentes culturas, das quais o sagrado, o lícito e a honra nos são estrangeiros”* (MORIN, 2017, p. 115). O autor afirma, contudo, que compreender os mecanismos que levam as pessoas a determinados pensamentos ou ações não significa justificá-los. *“Compreender não significa justificar [...] é compreender o porquê e o como se odeia e se despreza [...]. Compreender o fanático que é incapaz de nos compreender é compreender as raízes, as formas e as manifestações do fanatismo humano”* (MORIN, 2017, p. 121).

Ao afirmar que *“cada um vive uma ditadura diferente”*, Luís parece se referir às diferentes perspectivas de compreensão de um fenômeno a depender do indivíduo-sujeito. O participante enfatizou que, em sua visão, o contexto cultural de gerações passadas favorece o preconceito contra a comunidade LGBTQI:

*Minha geração já está bem diferente, né. E a próxima geração já está muito mais, tipo... Minha prima estava contando que na sala de aula dela da segunda série, com oito anos de idade, a menina se assumiu bissexual pra todo mundo na sala e foi super de boa. Tipo assim, as pessoas na minha época, se assumiam com 15 anos, no ensino médio, com 18 (risos), dependendo. E assim, na geração dela já está... está muito mais entendido, sabe. Porque as mídias, esses grandes artistas que tem o poder de chegar na televisão, então. Já ter uma referência que isso existe e que isso não é uma coisa ruim já dá uma esperança.*

A opinião de Luís converge com os dados de uma pesquisa que mostra que 82% dos brasileiros de 18 a 29 anos de idade afirmam que a homoafetividade deve ser aceita por toda a sociedade. Na faixa etária a partir de 50 anos de idade, esse número cai para 59% (PEW RESEARCH CENTER, 2020).

Além de a homoafetividade e a transgeneridade terem sido consideradas como doenças por muitos anos, as leis também marginalizaram a população LGBTQI. No Brasil, apenas em 2013 houve a aprovação jurídica do casamento entre pessoas do mesmo gênero (CNJ, 2013). Infere-se que a evolução do entendimento das autoridades influencia as representações que se tem na sociedade sobre variados assuntos. Isso poderia ajudar a explicar as diferentes perspectivas entre as gerações a respeito dos LGBTQI. Neste ponto, é muito relevante discorrer sobre o *imprinting*, pois este marca o modo como um mesmo tema é compreendido ou incompreendido, a depender da cultura.

#### 4.6.2 A influência do *imprinting* cultural nas concepções LGBTQIfóbicas

Variados aspectos que se relacionam ao *imprinting* cultural aparecem nas falas dos entrevistados como barreiras à erradicação do *bullying* LGBTQIfóbico na escola. Morin (2011) destaca que o *imprinting*, tal como a tradução literal do termo em inglês, “imprime” em cada ser humano uma cultura formada por paradigmas, hábitos, crenças e valores socialmente normalizados, excluindo tudo aquilo que lhe é divergente. Crochík (1996) afirma que as divergências podem causar estranhamento e hostilidade, configurando, assim, o preconceito. Por começar a se constituir desde o nascimento, no seio da família e da sociedade, Morin (2011) afirma que o *imprinting* cultural se inscreve cerebralmente, por meio de conexões sinápticas, o que faz com que o indivíduo-sujeito tenda a reproduzi-lo durante toda a sua vida, marcando profundamente seu modo de ser, agir, pensar e aprender; em outras palavras, sua subjetividade. Dessa forma, considera-se possível que a dificuldade de se mitigar os preconceitos LGBTQIfóbicos se relaciona a um *imprinting* cultural marcado pela normalização da imposição social da cis-heteronormatividade. Para o aluno Pedro, o evento por si só não é capaz de desconstruir a LGBTQIfobia de alguns alunos:

*[...] eu acho que internamente as pessoas ainda fazem aqueles comentários e coisas desagradáveis em relação aos alunos que são da comunidade. Eu acredito que isso, no interior deles, não tem como mudar com o Brito sem LGBTQIfobia [...] O evento em si, o Brito sem LGBTQIfobia, não é culpado por não conseguir mudar as pessoas internamente e o pensamento preconceituoso delas.*

Na visão de Luís, o preconceito não apenas cria dificuldades para que o “Brito sem LGBTfobia” consiga mitigar o *bullying* LGBTQIfóbico, como também gera resistência ao evento. O participante cogitou a possibilidade de alguns estudantes terem chegado a pular os muros da escola para fugir do evento e relata que muitos participavam apenas por interesse nas notas que lhes eram creditadas pela presença no “Brito sem LGBTfobia”:

*[...] alguns alunos tinham ido embora, sabe. Eles não queriam assistir, então eles foram embora da escola. É... agora como que eles foram embora, se eles pulavam muro, se eles saíam mesmo pelo portão da direção... Então eu percebia que bastante gente não se interessava... é... tinham preconceito [...] tinha uma galera que participava por nota [...]. As pessoas, do mesmo jeito que elas entraram, elas saíram.*

Luís corroborou a hipótese exposta anteriormente nesta pesquisa de que a baixa adesão de alunos à edição 2020 do “Brito sem LGBTfobia” foi indiretamente influenciada pela pandemia de coronavírus. Segundo o participante, o formato *online* do evento, que se fez necessário pelo distanciamento social, ao mesmo tempo em que viabilizou a participação somente de alunos interessados no tema, revelou que a maioria dos estudantes não está aberta ao assunto:

*Uma pena que agora na pandemia não está tendo aula, então só participa do evento realmente quem quer. Agora é quem quiser entrar. Tanto que eu entrei no ano passado tinha... sei lá... vinte alunos. Isso diz muita coisa também, né. O fato de ter pouquíssimas pessoas interessadas numa sala virtual numa escola que tem, sei lá, mais de duzentos alunos, já diz bastante coisa, né.*

A religiosidade foi muito citada entre os entrevistados como possível explicação para a manifestação da LGBTQIfobia na escola. Se o *imprinting* cultural se constitui, entre outros fatores, de crenças, pode-se pensar as crenças religiosas como elementos do *imprinting*. A segunda versão da BNCC trazia propostas de diálogo na educação entre o ensino religioso e outros temas, entre eles, sexualidade e gênero, inclusive citando-os como marcas sociais capazes de repercutir nas experiências subjetivas. (BRASIL, 2016a).

Embora essas diretrizes tenham deixado de constar a partir da terceira versão da BNCC, é possível que o diálogo religiosidade-sexualidade-gênero ainda ocorra nas escolas. No item 4.4 desta pesquisa, por exemplo, foi amplamente descrita uma palestra ocorrida durante o “Brito sem LGBTfobia” de 2020, na qual o expositor Edelson Soler apresentou diversos argumentos que explicam as razões pelas quais usar certas passagens bíblicas como justificativa para a prática de LGBTQIfobia se constitui em erro de interpretação. Não é intuito desta pesquisa adentrar o mérito da leitura bíblica, mas neste ponto é importante frisar que os fatos de que a

BNCC articulou, no passado, religião, sexualidade e gênero, de que o “Brito sem LGBTfobia” dedicou um dia todo a esse assunto e de que os depoimentos dos entrevistados citam as religiões, corroboram a religiosidade como elemento do *imprinting* cultural dos indivíduos-sujeitos que possuem uma crença religiosa e que ela pode ter seu papel na construção, sustentação ou desestruturação de preconceitos LGBTQIfóbicos, a depender da interpretação de suas informações. Para Luís, a religiosidade é capaz de levar as pessoas a concepções LGBTQIfóbicas: “[...] eu sinto que de trinta alunos numa sala... é... dois... dois... dois não eram LGBTQIfóbicos. O resto, todo mundo era. Porque assim, uma boa parte era cristão (sic) e com certeza isso influencia na... na... nas pessoas”.

O participante também cita a religião de uma de suas professoras como uma das razões que a levam a ser, em sua visão, homofóbica: “Tinha uma professora que ela era muito homofóbica. Ela era... ela era... ela era pastora e dava aula de filosofia (risos). Então, assim, foi bem difícil porque, assim... às vezes virava um culto na sala”.

Na visão de Antônio, a tentativa de erradicar o *bullying* LGBTQIfóbico vai de encontro à dificuldade gerada pelo conflito entre os valores ensinados aos alunos em casa por seus responsáveis, inclusive com influências religiosas, e o respeito à comunidade LGBTQI que se tenta promover dentro da escola por meio do “Brito sem LGBTfobia”: “A educação... o pai, às vezes, por ser muito conservador, né... pela igreja [...] o aluno pode ter um pé atrás em relação a isso [...]. Então acaba havendo um conflito de valores, né. Entre o valor ensinado na escola e o valor ensinado em casa”.

O participante relata um caso específico de um colega que usava a Bíblia para justificar seus preconceitos:

*[...] tinha um aluno que estudou comigo na escola e, assim... às vezes nas aulas, durante as aulas, ele fazia bastante comentários, assim, preconceituosos, dizendo que... é... tentando justificar o preconceito dele, né. Falando que [...] a Bíblia condena a homossexualidade, enfim, então, ele tinha uma postura bastante intolerante em relação a isso.*

O preconceito pode ser compreendido de maneira recursiva. Morin (2012, p. 299) afirma que, em um circuito recursivo, “[...] os efeitos retroagem sobre as causas, sendo os próprios produtos produtores do que os produz”. O autor considera que o *imprinting* cultural e a normalização produzem e reforçam os conhecimentos e as crenças que, por sua vez, produzem e reforçam o *imprinting* e a normalização (MORIN, 2011). Se o preconceito é uma reação de estranhamento e hostilidade àquilo que difere do conhecimento e crença instituídos

culturalmente, ele faz parte desse anel de recursão, gerando e sendo gerado pelo *imprinting* e pela normalização.

De outra perspectiva, compreende-se que existe uma dialógica representada, de um lado, por um sistema de crenças e valores e, de outro, por aqueles que contrariam tal sistema, situação que pode viabilizar a manifestação do preconceito. Retomando o conceito de dialógica, esta é uma “[...] unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e se combatem” (MORIN, 2012, p. 300). Percebe-se, dessa forma, a inseparabilidade dos princípios operadores da complexidade, pois

ao comportar a ideia da dupla inscrição do todo nas partes e das partes no todo, o princípio hologramático comporta também a ideia de uma dialógica retroativa partes-todo (o todo se formando a partir das interações entre as partes e retroagindo sobre as partes para dirigir-lhes as interações (MORIN, 2015c, p. 116).

A religiosidade dos alunos também foi pautada nos depoimentos da professora Patrícia:

*Esse ano eu trabalhei com eles a questão da intolerância religiosa dentro do projeto. [...] um dos grupos da turma de segundo ano era assim... era formado por evangélicos, tinha do candomblé, tinha espírita, tinha católico [...] eu falei assim: “Ó, só que o Brito sem Homofobia, ele trabalha muito mais do que somente essa questão do LGBT. Ele é muito mais amplo porque ele trabalha todos os problemas de intolerância ou problemas daquela... de não aceitação. Inúmeras situações”. E imediatamente eles falaram: “A gente pode falar sobre... é... religião? A intolerância religiosa?” Eu falei: “Lógico que pode. Faz super parte, né, do projeto”. E aí eles fizeram uns cartazes... eles discutiram... ao mesmo tempo que cada um tinha diferentes formas de pensar, eles estavam voltados todos pro mesmo objetivo, né. E respeitando as características de cada um, as crenças de cada um.*

Apesar do “Brito sem LGBTfobia” ter um foco muito específico, que é o de abordar o preconceito LGBTQIfóbico, quando proposta aos alunos a possibilidade de abertura para outros tipos de discriminação, entende-se que os discentes levantaram uma questão que, possivelmente, é muito relevante para eles justamente por fazer parte de seu *imprinting* cultural, que é a intolerância relacionada à religião, o que é corroborado quando a professora afirma que o corpo discente é formado por alunos das mais diferentes religiões.

Do ponto de vista do *imprinting* cultural e da normalização, operam-se relações hologramáticas entre indivíduos-sujeitos e sociedade/cultura. Morin (2017, p. 210) afirma que, na óptica do princípio hologramático, “[...] a sociedade, como todo, pela cultura, está presente no espírito de cada indivíduo”. Assim, cada ser humano carrega e reproduz a cultura da

sociedade na qual vive. Isto posto, pode-se afirmar que uma sociedade/cultura que tenha concepções LGBTQIfóbicas tende a se constituir de pessoas, ainda que não unanimemente, que reproduzirão a LGBTQIfobia.

Para o professor Marcos, antes da implementação do “Brito sem LGBTQifobia”, a escola era formada por integrantes que reproduziam preconceitos culturalmente estabelecidos. A expressão “pensamento do momento” utilizada pelo participante no trecho abaixo é entendida na presente análise como normalização. A violência reproduzida reforçava, de maneira recursiva, um ambiente LGBTQIfóbico. De acordo com o professor Marcos,

*[...] o Brito era um ambiente totalmente cheio de hábitos violentos, cheio de preconceitos [...]. Parece que o normal era não existir algo que contrariasse o pensamento, né, do momento. [...] muita coisa que acontecia antes do projeto, além de ser reproduzida a todo instante, reforçava os comportamentos [...] xingamentos, né. Exclusão. As pessoas eram marginalizadas, enfim.*

Neste momento, o participante foi questionado em função de que ocorria tal marginalização, ao que ele respondeu: “*Da orientação sexual e da identidade de gênero*”.

#### 4.6.3 Entrelaçamentos inclusão e exclusão

Os alunos entrevistados relataram situações de inclusão e exclusão vividas por eles ou por terceiros dentro da escola em função da orientação sexual ou identidade de gênero. Em alguns dos relatos é possível observar a ocorrência simultânea de inclusão e exclusão, o que é perfeitamente possível da perspectiva dialógica da complexidade. Para o autor, o princípio de exclusão permite que cada ser humano se diferencie de todos os demais de maneira egocêntrica, o que não supõe egoísmo, mas, sim, a interpretação etimológica dessa palavra, ou seja, de modo a ocupar o centro de seu universo. O indivíduo-sujeito compreende que é único em sua subjetividade e que ninguém pode ocupar seu lugar além dele mesmo. O princípio de inclusão permite que esse indivíduo-sujeito se inclua em uma família, uma comunidade, uma sociedade ou uma cultura por meio de características semelhantes entre seus membros. Sendo assim, ao mesmo tempo em que ele exclui os demais de seu lugar egocêntrico, inclui-se em grupos por atributos em comum com seus integrantes, bem como exclui desses grupos aqueles com os quais possui divergências (MORIN, 2012).

A dialógica inclusão/exclusão aparece de maneira complementar, concorrente e antagônica no discurso de Pedro, quando o participante discorre sobre as diferenças entre as redes pública e privada de ensino: “*Em escola particular normalmente [...] tem que tipo...*

*tentar se encaixar ou você tem que se refazer para conseguir entrar em algo que você gosta [...]”.*

A fala de Pedro sugere que, para ele, a escola particular se organiza como um sistema que exerce constrictões sobre as emergências. Sistema trata-se de “[...] unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações, indivíduos” (MORIN, 2016, p. 131) e emergências são “[...] propriedades ou qualidades oriundas da organização de elementos ou componentes diversos associados num todo” (MORIN, 2012, p. 301). Assim, se na escola particular o aluno tem que se refazer, compreende-se que determinadas emergências não são admitidas naquele sistema, de modo a tolher a diversidade. Pedro afirma que na escola pública ele não precisa se refazer, pois encontrou um grupo de alunos cujos comportamentos ou características se assemelham aos seus:

*[...] em escola pública, as pessoas têm tipo... ah, aqui fica as pessoas que gostam desse gênero musical, pessoas que gostam desse tipo de conteúdo de vídeo, pessoas que gostam desse tipo de estilo de roupa [...] normalmente, na nossa sala, essas pessoas que são da comunidade LGBTQIA+, que gostam de tal estilo de roupa, de tal estilo de música, fica tudo junto então eu acho isso muito legal. Por exemplo, na sala eu não fico sozinho [...] é muito legal saber que eu estou incluído em algo que eu faço parte e que eu não preciso mudar [...].*

A dialógica inclusão/exclusão fica evidente na fala acima, pois, para Pedro, a inclusão ocorre na escola pública à medida em que se permite a manifestação da diversidade e que se identificam gostos musicais, estilos de vestimentas e até orientações sexuais e identidades de gênero em comum entre os alunos. Com isso, os estudantes formam grupos de pessoas com afinidades entre si. Mas pela mesma via ocorre, concomitantemente, a exclusão daqueles que são diferentes para determinado grupo. Essa situação não deixa de configurar uma segregação. Trata-se de um sistema heterogêneo da perspectiva da presença de diversas emergências diferentes entre si, mas que contém vários subsistemas homogêneos que se organizam de modo a formar diversas repartições. Infere-se que a manutenção desse tipo de organização social no corpo discente pode gerar barreiras para intercâmbios entre os grupos, o que, por sua vez, pode ajudar a explicar, ao menos em parte, a continuidade das visões e discriminações LGBTQIfóbicas relatadas pelos participantes da pesquisa.

Sem perder de vista o fato de que os princípios operadores da complexidade são inseparáveis, a dialógica descrita acima alimenta um processo recursivo em que a inclusão de determinado indivíduos-sujeito em um grupo devido às afinidades com seus membros produzem a exclusão daquele que difere dessa mesma congregação e que, por sua vez, pode vir a se incluir em um outro grupo cujos participantes guardem maiores semelhanças com ele. Do

ponto de vista hologramático, há várias partes representadas por grupos diferentes entre si inseridos em um todo representado por uma comunidade escolar compartilhada entre todos os grupos.

Percebe-se que os princípios de inclusão e exclusão estão também presentes de maneira dialógica, concomitante e complementar quando a professora Patrícia menciona a diversidade do corpo discente e como, na visão dela, o respeito prevalece e une os alunos:

*[...] eu noto assim, os alunos, eles são muito unidos, sabe? Então eu noto que isso ajuda... auxilia muito nessa questão de você ser do jeito que você quer e ser aceito dessa maneira. Então, a gente nota que tem uma gama, assim, inúmera de características diversas na escola, e cada um, do seu jeito, é respeitado lá dentro, o que eu acho muito bacana [...] somos bem diferentes uns dos outros, né. Cada um com as suas características, cada um com seus gostos peculiares, cada um é de um jeito mesmo.*

O princípio de exclusão, que diz respeito à ocupação de um lugar egocêntrico por cada indivíduo-sujeito de maneira insubstituível, está evidenciado na fala acima quando a professora reforça as idiossincrasias humanas. Mesmo com características tão diversas, ela enfatiza a aceitação e a união entre os alunos, o que sugere um senso de comunidade explicado pelo princípio de inclusão.

Luís relatou situações de exclusão das quais foi vítima por conta de sua orientação homoafetiva:

*Eu lembro que eu sofri homofobia no dia do evento [...]. Foram vários episódios. Assim, não era... não chegava a ser homofobia direta assim, tipo, violência, alguém bater, mas por palavras, por piadas na sala. Eu lembro que eu tinha um amigo que ele era heterossexual e a gente vivia grudado porque a gente era amigo, sabe. Ele sabia de mim e a gente conversava sobre isso, tal. Todo mundo achava que a gente namorava. E ele por não... mesmo ele não sendo gay, ele sofria também muito porque... é... ele sofria por mim e por ele. Porque as pessoas zoavam como se fosse uma coisa absurda, sabe.*

O preconceito, a estigmatização e a exclusão na escola não ocorrem apenas de aluno para aluno, mas também de aluno para professor, conforme relatado por Luís, que discorreu sobre docentes que chegaram a sofrer *bullying* homofóbico de seus alunos durante as aulas:

*Eu sei que eu tive alguns professores gays e os alunos pareciam que estavam mais interessados a falar da sexualidade dele do que entender a matéria, sabe. Era mais importante apontar o dedo e fazer... e praticar o preconceito do que entender a matéria, sabe.*

De forma dialógica, o preconceito, além de ter causado situações de exclusão vividas por Luís, foi, simultaneamente, o que o motivou a se incluir no grupo de alunos e professores

responsáveis pela organização do “Brito sem LGBTfobia”. O participante apontou que o evento é importante para ele por significar momentos em que pode se envolver em atividades das quais gosta com pessoas que compartilham os mesmos objetivos:

*Como eu faço parte da comunidade LGBT, eu sempre me interessei muito [...]. Então, eu tentava dar o máximo de importância para apoiar o trabalho das pessoas que estavam fazendo. Bastante professor participava. Aluno também. Então eu sempre assistia... é... conversava sobre o trabalho, incentivava, porque... é... às vezes tinha até peça de teatro. Gente que nem fazia teatro estava se esforçando, sabe, para passar uma mensagem. Eu tentava incentivar todos os alunos.*

A ligação que Luís faz quando atribui seu interesse pelo “Brito sem LGBTfobia” ao fato de ele próprio ser homoafetivo sugere que os alunos que participam mais ativamente do “Brito sem LGBTfobia” são os próprios LGBTQI ou que aqueles já sentiam empatia por essa comunidade mesmo antes de participarem do evento. Isso poderia ajudar a explicar as dificuldades dessa ação escolar, relatadas por todos os estudantes entrevistados, na tentativa de diminuição do *bullying* LGBTQIfóbico.

A professora Patrícia também reforçou o interesse dos próprios alunos na organização do evento, o que pode ser novamente compreendido pela perspectiva do princípio de inclusão, pois tal organização se dá em torno de um objetivo em comum: “[...] outra coisa bacana que eu percebo é que eles se organizam. Os próprios alunos se organizam pra poderem estar trabalhando, pra poderem estar desenvolvendo os temas lá dentro do projeto e durante o ano também”.

Percebe-se que a docente não fez, como Luís, uma relação entre a orientação sexual ou identidade de gênero dos alunos e o engajamento destes na organização do “Brito sem LGBTfobia”. Ainda assim, ela menciona que o fator de amizade entre eles pode auxiliar na motivação à participação, reforçando a análise dessa fala pela compreensão do princípio de inclusão:

*[...] quanto mais a gente vai deixando com que eles...é... sejam protagonistas desse projeto, mais bacana fica. Então, essa autonomia de, de repente, perceber alguns amigos que já... é... alguns alunos que já tinham essa vontade de participar.*

#### 4.6.4 A face LGBTQIfóbica do paradigma da simplificação na educação

Não apenas a dificuldade de desconstrução da LGBTQIfobia por parte dos alunos foi citada pelos participantes, mas também por parte dos membros da equipe escolar. Morin (2018)

afirma que a educação necessita de uma reforma de pensamento que se baseie em uma mudança paradigmática da simplificação para a complexificação dos fenômenos. Isso se traduziria em deixar de reduzir os objetos de estudos às suas partes para considerá-los em sua totalidade, bem como em suas relações entre suas partes e entre o todo e suas partes. Além disso, o autor enfatiza a necessidade de os currículos escolares passarem a incluir os alunos na construção de sua aprendizagem, de modo que eles possam contextualizar o ensino para sua própria realidade e, assim, transformar informação em conhecimento e conhecimento em saber.

Luís afirmou que casos de *bullying* LGBTQIfóbico dentro de sua sala de aula são negligenciados por parte dos professores: *“Os professores iam pra dar aula, sabe. Eles não queriam corrigir sobre... não queriam fugir do tema da matéria que eles estavam dando. Então isso era mais importante do que corrigir um preconceito sofrido numa sala de aula”*.

O professor Marcos relatou resistência de alguns de seus colegas educadores da escola ao “Brito sem LGBTfobia”: *“Olha, houve uma resistência muito grande, inclusive de colegas que poderiam apoiar o projeto. Então, no início... no início a gente teve muito trabalho. A gente teve que desconstruir muitas falas”*.

Pedro criticou a exclusão da temática LGBTQI dos cronogramas de algumas instituições de ensino:

*[...] porque às vezes tem escolas que simplesmente proibem isso, né. No caso, a maioria das escolas. Elas acabam deixando esse assunto debaixo do tapete e é algo que deveria ser informado no dia a dia. Deveria ser mostrado a luta da comunidade. Eu acho isso legal. Eu acho bem legal.*

A fala da professora Patrícia indica o mesmo entendimento que o de Pedro: *“Nem todas as escolas eu sei que tem esse tipo de trabalho”*.

Conforme enfatiza Louro (2003), tornam-se contraproducentes as tentativas da escola de evitar a abordagem dos temas de sexualidade e gênero, pois são questões que fazem parte do cotidiano dos alunos e devem ser problematizadas e debatidas. A autora enfatiza a intenção das instituições de ensino de invisibilizar a comunidade LGBTQI, reforçando os estereótipos e preconceitos contra essas pessoas, ao não tratar desses assuntos ou discuti-los apenas do ponto de vista cis-heteronormativo.

Vale lembrar que, durante o encontro preparatório descrito anteriormente neste mesmo capítulo, a resistência de alguns professores da escola ao “Brito sem LGBTfobia” já havia sido abordada pelo idealizador do evento, que narrou o episódio do docente que se retirou da sala durante a apresentação do projeto, declarando que era homofóbico e que “graças a Deus, continuaria sendo”. Além disso, o ex-aluno que organizou aquele encontro havia relatado suas

tentativas de fazer parcerias para que outras escolas participassem do “Brito sem LGBTQifobia” e as negativas que recebia dos diretores.

As situações de negligência por parte dos educadores quanto ao *bullying* LGBTQIfóbico em sala de aula, conforme descritas pelos participantes desta pesquisa, refletem o paradigma da simplificação da ciência clássica. Ressalta-se que, de acordo com Morin (2012), de maneira dialógica, complementar e concorrente, existe um contexto histórico, social e cultural de complexidade na formação de sociedades com um aparelho estatal, chamadas pelo autor de sociedades históricas, fundadas na divisão e hiperespecialização do trabalho entre a massa populacional que vem sustentando uma elite econômica e política. Tal contexto leva o conhecimento científico a se desenvolver dentro desse paradigma de rígida divisão. A simplificação, portanto, não está nesse processo sócio-histórico-cultural, que é complexo, mas sim, na fragmentação em si do saber.

É importante lembrar também que Morin (2012) destaca o controle da sexualidade dos indivíduos-sujeitos por parte do Estado e das camadas sociais de dominação político-econômica a partir do surgimento das sociedades históricas, visando à garantia da continuidade das gerações e, por consequência, da força de trabalho, por meio da reprodução biológica dos seres humanos que, por sua vez, mantêm essa estrutura social em um anel de retroação e recursão. Esse processo, por muito tempo, levou à deslegitimação das relações homoafetivas e é responsável por preconceitos LGBTQIfóbicos até os dias atuais.

Dessa forma, o professor, compulsoriamente instituído nesse paradigma, prioriza o cumprimento de um currículo escolar que se baseia em reproduzir informações compartimentadas e desconectadas das realidades dos alunos, ainda que a realidade de uma violência LGBTQIfóbica se manifeste de maneira desvelada em sua sala de aula. O docente segue um programa, sem se preocupar em traçar estratégias para fatores imprevisíveis que podem se apresentar em um contexto complexo e dinâmico. Aqui é importante relembrar os conceitos de programa e estratégia:

O programa (“aquilo que está inscrito previamente”) é um conjunto de instruções codificadas que, quando aparecem as condições específicas de sua execução, permitem o desencadeamento, o controle, o comando por um aparelho de sequências de operações definidas e coordenadas para alcançar certo resultado.

A estratégia comporta, como o programa, o desencadeamento de sequências de operações coordenadas. Mas, diferentemente do programa, baseia-se não só em decisões iniciais de desencadeamento, mas, também, em decisões sucessivas, tomadas em função da evolução da situação, o que pode provocar modificações na cadeia, e até na natureza das operações previstas. (MORIN, 2015c, p. 250).

Quando Pedro afirma que “deveria ser mostrada a luta da comunidade” e que ele “acha isso bem legal”, o aluno parece apontar para a necessidade de incluir as discussões sobre orientação sexual, identidade de gênero, preconceito e discriminação nos planos de ensino e de dar voz e visibilidade à comunidade de alunos LGBTQI na escola.

Neste ponto, é relevante recordar as iniciativas apresentadas no segundo capítulo desta pesquisa que visam combater o *bullying* LGBTQIfóbico nas escolas. O BSH orienta que as instâncias governamentais promovam na educação o direito à paz, ao respeito e à não discriminação em função de orientação sexual (BRASIL, 2004). Essa diretriz fez parte da base da criação do curso Gênero e Diversidade na Escola, criado em 2009 pelo MEC, que tem o objetivo de sensibilizar os educadores para o manejo de eventuais situações que envolvam discriminação LGBTQIfóbica na escola (BRASIL, 2009a). E a Terceira Conferência de Políticas Públicas e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais aprovou sete propostas no eixo da educação referentes à promoção da cidadania LGBTQI (BRASIL, 2016a). Tendo isso em conta, o “Brito sem LGBTQIfobia” se configura como uma ação cujos objetivos parecem aderentes a essas diretrizes.

Embora os participantes desta pesquisa narrem as dificuldades da escola em combater o *bullying* LGBTQIfóbico por meio do evento, também discorrem sobre os benefícios deste. Os conceitos relacionados a sistema na Teoria da Complexidade, correlacionados a esses depoimentos, podem auxiliar na melhor compreensão do impacto do “Brito sem LGBTQIfobia” sobre os participantes. Recordar-se que sistema é uma “[...] unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações, indivíduos” (MORIN, 2016, p. 131). As interrelações, por sua vez, mantêm a organização do sistema. Segundo Morin (2016c, p. 133), organização é o “[...] encadeamento de relações entre componentes ou indivíduos que produz uma unidade complexa ou sistema”. Além de organizar o sistema, as interrelações são responsáveis pelo surgimento das emergências que são “[...] qualidades ou propriedades de um sistema que apresentam um caráter de novidade com relação às qualidades ou propriedades de componentes considerados isolados ou dispostos diferentemente em outro tipo de sistema” (MORIN, 2016, p. 136). Além disso, tais propriedades, no momento em que emergem, provocam uma desordem no sistema, que se utilizará de permissões, regulações e constrictões a fim de acomodar as novas emergências. Dessa forma, ao mesmo tempo em que as permissões abrem a possibilidade de renovação, as regulações e constrictões impedem a destruição do sistema pelo eventual crescimento descontrolado das emergências. Estabelece-se, então, uma nova ordem (MORIN, 2016).

Para a professora Patrícia, o “Brito sem LGBTfobia” é capaz de provocar uma mudança de comportamento naqueles alunos que, num primeiro momento, não se interessam em discutir a LGBTQIfobia na escola. Segundo ela, essa mudança é possibilitada quando o estudante mais resistente “é colocado, de repente, pra ajudar”:

*[...] outros que, a princípio, a gente nota que, de repente, precisava ser trabalhado um pouquinho mais essa questão do... respeitosa, é colocado, de repente, pra ajudar. E aí muda completamente, sabe. Então eu acho que é uma... é como um acender dentro da escola, porque nem sempre a gente vê todo mundo engajado em todos os projetos. Só que quando... é... o projeto é bacana, surge um resultado positivo, e isso que eu acho legal que é a mudança de comportamento, né. Então, é algo que começou pequenininho e que foi aumentando, aumentando, e hoje a gente percebe que muitos alunos, eles participam e querem... é... realmente tomar frente, fazer... fazer a coisa acontecer, sabe.*

Visto que existe uma ampla gama de características pessoais que esses indivíduos-sujeitos apresentam, incluindo orientações sexuais e identidades de gênero diversas, entre as emergências que podem surgir de suas interações, estão aquelas relações pautadas no preconceito e na discriminação LGBTQIfóbica. Assim, o evento pretende regular essas interações ao tentar exercer certa restrição sobre as eventuais manifestações de LGBTQIfobia entre os alunos e dar espaço para que os estudantes LGBTQI possam se expressar sem reprimendas.

Além do aluno que não se interessa pelo “Brito sem LGBTfobia” ser “colocado, de repente, para ajudar”, segundo a professora Patrícia, as últimas edições do evento foram mais curtas, o que vem possibilitando que os estudantes se interessem e mantenham maior foco e atenção sobre as atividades realizadas nessa ação escolar:

*Anteriormente era um período mais extenso de programação [...]. Eu acho que essa coisa de você deixar um pouco mais enxuto pra fluir melhor, eu acho que foi uma... uma boa opção [...]. Porque eu notei, assim [...] que vai prender muito mais a atenção, vai se trabalhar os... os temas importantes, né, os temas geradores pra depois a gente estar desenvolvendo também em aula, [...] eu vejo, por exemplo, que até alunos que, de repente, eles não querem... não queriam, de repente, participar, eles assistem porque é um período menor, e aí eles conseguem se centrar mais e participar e assistir, tal, sem tanta pressão, entendeu?*

Percebe-se que não apenas o “Brito sem LGBTfobia” exerce impacto sobre os alunos, mas também o comportamento destes e a forma como os estudantes se relacionam e elaboram sua participação é capaz de alterar o evento. Dessa forma, diferentes ações e retroações e as novas emergências que surgem nas interações entre os alunos, equipe escolar e o “Brito sem LGBTfobia” podem modificar a dinâmica do referido sistema, que é a escola.

Pedro afirmou que quando as escolas se propõem a promover ações educativas de combate ao *bullying* LGBTQIfóbico, as instituições de ensino se tornam um ambiente de maior proteção aos estudantes LGBTQI: *“Ajuda bastante os alunos LGBTQIA+ se sentirem protegidos num local público”*.

Consequentemente, essa proteção gera nos estudantes uma sensação de segurança que lhes abre a possibilidade de manifestar e elaborar ideias acerca de sexualidade e gênero dissidentes da cis-heteronormatividade: *“E eu acredito que deveria ter mais nas escolas porque ia ajudar muito mais os alunos da comunidade a se sentirem mais protegidos, mais abertos a comentar sobre o assunto”*.

Compreende-se a fala de Pedro do ponto de vista da auto-eco-organização, que Morin (2016c) define como uma relação em que um ser depende de seu meio externo para obter as condições necessárias para a preservação de sua autonomia. Nesse sentido, quando Pedro afirma que deveriam existir mais iniciativas como o “Brito sem LGBTQifobia” nas escolas, pois elas oferecem aumento na sensação de proteção aos alunos da comunidade, ele indica que a autonomia para que um indivíduo-sujeito possa se afirmar enquanto LGBTQI depende de um entorno que lhe ofereça segurança para fazer isso sem o risco de ser rechaçado. Resgata-se aqui a fala de um dos alunos durante o encontro preparatório sobre o evento ter lhe auxiliado a se afirmar socialmente como homoafetivo.

Antônio enfatizou que, por um lado, apesar de o “Brito sem LGBTQifobia” não ser capaz de desconstruir o preconceito de alguns alunos, por outro, consegue, sim, atingir positivamente outros estudantes que, após participarem do evento, passam a ser mais abertos à temática LGBTQI:

*[...] eu acho que só o fato da iniciativa de existir... esse evento já é positivo porque mostra que já tem gente que está engajada em fazer alguma coisa pra combater a intolerância, a intolerância LGBT. E assim... apesar de serem pessoas que talvez acabaram não aprendendo nada no evento, também teve pessoas que aprenderam. Talvez abriam mais a cabeça.*

O entrevistado ainda diz acreditar que o “Brito sem LGBTQifobia” precisa convidar a comunidade do entorno da escola a participar do evento:

*Mas eu acho que assim... o problema é que esse evento poderia ser maior [...] ser, por exemplo, um evento regional. Ele é basicamente restrito às pessoas que estudam nessa escola. Então, basicamente as pessoas que só vão nessa escola, são as pessoas que acabam participando do evento. Então, nesse sentido, eu acho que o evento, se ele tivesse assim... é... a escola convidasse não só os alunos, mas o bairro também, a região da Freguesia do Ó a participar do evento, seria mais interessante. Os familiares, amigos.*

Os depoimentos colhidos por meio das entrevistas realizadas se configuraram como uma rica fonte de análise com base no referencial teórico desta pesquisa. As análises procuraram a compreensão do sentido de cada fala pela perspectiva subjetiva do participante e auxiliam na avaliação de todo o processo de pesquisa, tendo sempre em mente os objetivos que se buscaram alcançar, como será feito a seguir.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou conhecer os possíveis impactos do evento “Brito sem LGBTfobia” na diminuição ou não das ocorrências de *bullying* LGBTQIfóbico nas dependências da Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito. Antes de adentrar o universo desse evento foi necessário investigar e apresentar diversos conceitos e fatos históricos relacionados aos temas de sexualidade e gênero, com especial atenção a esses assuntos no âmbito da educação, para melhor compreensão do que é o *bullying* LGBTQIfóbico. Foi também necessário apresentar o pensamento complexo, referencial teórico desta dissertação, para que, posteriormente, fosse possível embasar a análise das entrevistas realizadas.

As investigações conduzidas pelo pesquisador com o apoio da orientadora e, após o exame de qualificação, com as contribuições dos professores avaliadores presentes na banca, possibilitaram a ampliação da compreensão da sexualidade e gênero humanos e suas implicações biológicas, psíquicas, sociais, culturais e históricas. Foram apresentados os conceitos de *bullying*, sexo, gênero, homem, mulher, masculino, feminino, orientação sexual, identidade de gênero, suas possibilidades de manifestação e sua historicidade, com foco nos avanços e retrocessos dos direitos civis da comunidade LGBTQI e das políticas públicas em educação voltadas a essa população, tecendo-se críticas quando necessário, pois compreende-se que a criticidade deve fazer parte do universo acadêmico na busca por um mundo onde a igualdade e a justiça social estejam acima do atraso e do preconceito.

A revisão de literatura realizada na introdução da pesquisa apresentou diversos trabalhos acadêmicos voltados à temática LGBTQI dentro das escolas com diferentes focos entre si, incluindo-se o conhecimento ou o comportamento de docentes frente a esse tema, as implicações das discussões sobre sexualidade e gênero, ou a falta delas, na comunidade escolar e os efeitos nocivos do *bullying* LGBTQIfóbico. No entanto, ressaltou-se que nenhum dos trabalhos encontrados na revisão abordavam uma ação concreta para se tentar diminuir esse tipo de violência em dependências escolares. Dessa forma, a presente pesquisa destacou-se por apresentar e investigar os impactos de um evento promovido por uma escola com vistas ao combate dessas ocorrências. Além disso, o Pensamento Complexo, referencial teórico aqui utilizado, difere-se de todos os trabalhos apresentados.

O primeiro objetivo específico desta pesquisa, observar e apresentar as atividades realizadas no evento “Brito sem LGBTfobia”, foi atingido com a presença do pesquisador em duas edições seguidas do evento e descrevendo-se detalhadamente nesta dissertação tudo o que foi observado durante suas atividades. Esse processo propiciou o conhecimento de um tipo de

atividade escolar que, como visto na revisão de literatura acadêmica, ainda é raro de se encontrar nas instituições de ensino brasileiras, que é o desenvolvimento de ações que tenham por escopo o combate ao *bullying* LGBTQIfóbico. Tão raro quanto isso é a própria discussão sobre sexualidades e gêneros dissidentes da cis-heteronormatividade nas escolas do país, conforme discutido durante a pesquisa e corroborado pelos depoimentos dos participantes entrevistados. A resistência em abordar esse tema é gerada por um longo processo histórico de marginalização da comunidade LGBTQI, criando-se, assim, tabus em torno dessa população que passa a ser discriminada. Infere-se que a resistência de alunos e professores em participar desta pesquisa seja, ao menos em parte, motivada por esses fatores.

Ainda assim, os cinco participantes que se voluntariaram e efetivamente se submeteram às entrevistas da ofereceram um rico material para as análises feitas no capítulo anterior, as quais permitem discorrer algumas conclusões, sem, contudo, pretendê-las definitivas, pois conforme amplamente discutido no terceiro capítulo, nenhum conhecimento deve ser fechado em si mesmo, mas sim estar aberto a revisões, verificações e até mesmo contestações, a fim de não transformar-se em doutrina.

Os depoimentos coletados e suas respectivas análises apoiadas no arcabouço teórico que embasa esta pesquisa permitiram que se atingissem o segundo e o terceiro objetivos específicos propostos: investigar a influência do evento nas relações entre os estudantes do ensino médio pela perspectiva destes e dos professores; e verificar se há indícios de diminuição do *bullying* LGBTQIfóbico na escola.

À medida em que os objetivos específicos foram sendo cumpridos, foi possível alcançar também o objetivo geral: conhecer os possíveis impactos do evento “Brito sem LGBTfobia” para a diminuição de *bullying* LGBTQIfóbico entre os alunos do ensino médio nas dependências da Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito. Ao longo da investigação, dois impactos ficaram evidentes:

1º) O “Brito sem LGBTfobia” parece ser muito mais bem-sucedido em fortalecer um senso de identidade, união e inclusão entre os alunos da própria comunidade LGBTQI e seus simpatizantes do que em desestruturar as bases que sustentam a LGBTQIfobia em outros discentes. É possível fazer essa afirmação devido a um ponto em comum entre as cinco entrevistas, que é o fato de que a totalidade dos participantes reiterou a existência de alunos engajados no “Brito sem LGBTfobia”, seja como organizador ou espectador. Inclusive, no caso de Pedro, o evento parece ser uma fonte de recursos que permitem sua auto-ecoorganização, à medida em que afirma se sentir mais protegido contra a LGBTQIfobia por conta dessa ação

escolar. Além disso, ele e Luís relataram que o “Brito sem LGBTfobia” é uma oportunidade de inclusão para eles, pois podem se envolver em atividades com colegas que compartilham os mesmos objetivos. Dessa forma, o evento exerce uma função de proteção e acolhimento para aqueles que se sentem discriminados ou agredidos de diferentes formas em virtude de sua orientação sexual ou identidade de gênero, sem que isso, necessariamente, os isente de voltar a sofrer violência LGBTQIfóbica na escola.

2º) A fuga da escola de alunos que se recusam a participar do “Brito sem LGBTfobia” podem indicar um impacto, ainda que não o pretendido pela escola, decorrente de possíveis questões de esfera subjetiva que levam o indivíduo-sujeito a tomar essa atitude. A própria recusa à participação nesta pesquisa pode ser considerada como um indicativo relevante de um possível impacto, pois se a fuga do evento for de fato ocasionada pelo preconceito, considera-se que dificilmente esses mesmos alunos aceitariam participar de uma pesquisa que discorre sobre algo do qual eles não desejam fazer parte.

Neste ponto, é possível começar a responder à pergunta de pesquisa elaborada na introdução desta dissertação: O “Brito sem LGBTfobia” é capaz de diminuir o *bullying* LGBTQIfóbico na Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito? Pode-se afirmar que sim, o evento é capaz de diminuir tais ocorrências. No entanto, é necessário fazer algumas observações. Destaca-se que as falas dos entrevistados evidenciam uma grande diferença de perspectiva entre alunos e professores sobre a efetividade do “Brito sem LGBTfobia” no combate ao *bullying* LGBTQIfóbico. Os estudantes indicam não ser tão otimistas quanto os docentes quando abordam os resultados do evento, principalmente aqueles que se identificam como LGBTQI. Os relatos de discriminação LGBTQIfóbica sofrida por Luís, até mesmo durante uma das edições do evento, e o relato de testemunho de uma situação semelhante por parte de Antônio evidenciam a dificuldade de transformação de pensamentos preconceituosos, muitas vezes fortemente marcados pelo *imprinting* cultural. Aliás, a religiosidade, que faz parte do *imprinting* cultural, apareceu nos relatos de todos os alunos como elemento de dificuldade na mitigação da LGBTQIfobia. Dessa forma, entende-se que a marca da cultura LGBTQIfóbica que permeia as relações humanas, não apenas por questões religiosas, mas também políticas, sociais e econômicas, como discutido ao longo da pesquisa, infelizmente ainda é forte o suficiente para que o evento por si só seja capaz de dissolvê-la por completo.

Mesmo para Pedro, que afirma que, segundo sua percepção, houve diminuição do *bullying* LGBTQIfóbico na escola por conta do “Brito sem LGBTfobia”, o preconceito por parte desses alunos que praticavam esse tipo de violência persiste, ainda quando não manifesto. Neste ponto em específico é até possível enxergar uma convergência de opinião entre a fala

desse aluno e a dos professores, em especial do professor Marcos, para quem o evento, apesar de dificuldades iniciais, foi responsável pela diminuição do que ele chamou de hábitos violentos em função da LGBTQIfobia. Mas é importante considerar que tal diminuição, por mais importante que seja, e realmente é, não indica, necessariamente, que o preconceito LGBTQIfóbico tenha sido extirpado. *A priori*, significa apenas que alguns alunos deixaram de expressá-lo.

Interessante observar que, embora também discorra sobre as dificuldades de mitigação da LGBTQIfobia na escola, mesmo com a realização do “Brito sem LGBTQIfobia”, Antônio, único aluno entrevistado que se identificou como heteroaletivo, também foi o único entre os estudantes que afirmou ter notado, sim, uma mudança de pensamento por parte de alguns alunos em relação aos LGBTQI. Isso se evidencia quando ele diz que “[...] teve pessoas que aprenderam e abriram mais a cabeça”. Essa percepção vai ao encontro do que foi relatado pela professora Patrícia, quando afirmou enxergar mudanças positivas naqueles alunos que se esquivam da participação no evento e são “[...] colocados, de repente, para ajudar”.

É preciso lembrar que a subjetividade se desenvolve de forma contínua, sendo influenciada pelas condições biológicas, psicológicas, familiares, sociais, culturais e históricas do indivíduo-sujeito e pelas formas pelas quais ele apreende suas experiências em cada um desses âmbitos, constituindo assim seus valores e sua visão de mundo. Com isso, percebe-se que tanto concepções LGBTQIfóbicas quanto concepções pró-LGBTQI são construídas nesse longo, constante e particular processo de desenvolvimento subjetivo. Por essa razão, o “Brito sem LGBTQIfobia” encontra tantas dificuldades em mitigar o *bullying* LGBTQIfóbico na escola e mais ainda em desconstruir preconceitos. No caso de alunos que praticam esse tipo de violência, o evento tenta dialogar com adolescentes cuja LGBTQIfobia pode, muitas vezes, estar subjetiva e profundamente enraizada. Mas justamente pelo fato da subjetividade não ser estática, há sempre possibilidades de mudanças, ainda que lentas e graduais, mudanças essas que já começaram a ser observadas por alguns dos participantes desta pesquisa, de acordo com o relato dos próprios.

Ressalta-se que os acontecimentos históricos apresentados na introdução mostram que, apesar de alguns países insistirem em viver no retrocesso ao aplicar sanções que chegam à pena de morte pelo simples fato de o indivíduo-sujeito ser como é, o mundo vem testemunhando, principalmente nos últimos 50 anos, uma sucessão de conquistas da comunidade LGBTQI, tais como direito ao casamento, à adoção e proteção jurídica contra a discriminação. Conquistas essas que não seriam possíveis sem a união dessa população em prol de seus direitos e no enfrentamento à LGBTQIfobia, mesmo se expondo conscientemente àqueles que se colocam,

muitas vezes de maneira violenta, contra suas demandas. Do ponto de vista do pensamento complexo, as manifestações de diversidade sexual e de gênero são novas emergências que provocam uma necessária e urgente desordem em um sistema sociocultural marcado pela LGBTQIfobia, forçando esse todo a uma nova ordem, mais igualitária e menos excludente.

Portanto, considera-se que ações como o “Brito sem LGBTQIfobia”, por mais que não alcancem um resultado tão rápido quanto se deseja, são fundamentais do ponto de vista de um amplo processo histórico formado por iniciativas similares capazes de somar forças contra a violência. Por mais que haja alunos que, por preconceito ou mesmo desinteresse, se recusem a participar do evento, este traz uma grande contribuição ao estimular a união dos estudantes LGBTQI e simpatizantes, fortalecendo sua autopercepção enquanto indivíduos-sujeitos tão merecedores de respeito quanto qualquer outro ser humano e preparando-os para a continuidade da luta contra a LGBTQIfobia para além dos muros da escola.

## REFERÊNCIAS

- ADKINS, Judith. “These people are frightened to death”: congressional investigations at the lavender scare. **Prologue Magazine**, College Park, v. 48, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.archives.gov/publications/prologue/2016/summer/lavender.html>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- ALENCAR, Erotides Romero Dantas. **Bullying e desempenho escolar de alunos do Instituto Federal do Piauí Campus Parnaíba: um estudo de caso**. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.
- ALIANÇA NACIONAL LGBTI. **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI, 2018.
- ALMEIDA, Helen Rimet Alves de. **Homofobia na escola: considerações da Psicologia**. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2015.
- ALVARES, Jurenice Picado. A garota dinamarquesa: Lili Elbe. **IDE**, São Paulo, v. 40, n. 64, p. 185-197, dez. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ide/v40n64/v40n64a15.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Washington: APA, 1952. Disponível em: <http://www.turkpsikiyatri.org/arsiv/dsm-1952.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro: vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS, BISEXUAIS, TRAVESTIS, TRANSEXUAIS E INTERSEXO. **Pesquisa nacional sobre o ambiente escolar no Brasil 2016: As experiências de adolescentes e jovens gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. 2016. Disponível em: <http://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA INTERDISCIPLINAR DE AIDS. **Sobre nós**. Disponível em: <https://abiids.org.br/sobre-nos>. Acesso em: 9 dez. 2021.
- ASSOCIAÇÃO DA PARADA DO ORGULHO LGBT DE SÃO PAULO. **Sobre a APOLGBT**. Disponível em: <http://paradasp.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRANS E INTERSEXUAIS. **Leis de orientação sexual no mundo**. 2019. Disponível em: [https://ilga.org/sites/default/files/POR\\_ILGA\\_World\\_map\\_sexual\\_orientation\\_laws\\_dec2019\\_update.png](https://ilga.org/sites/default/files/POR_ILGA_World_map_sexual_orientation_laws_dec2019_update.png). Acesso em: 14 jul. 2020.
- BAHIA. Provimento conjunto nº CGJ/CCI 12/2012. Reedita, com alterações, o Provimento nº 04/2007 para vigor em todo o Estado, revogando o Provimento CCI – 06/2010 e introduzindo

capítulo de regras para lavratura de escritura pública de declaração de convivência de união homoafetiva, adequando suas disposições à redação dada pela Emenda Constitucional n.º 66/10, ao artigo 226, § 6º da Constituição Federal, e, finalmente, inserindo regramento a respeito da habilitação para casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. **Diário Oficial de Justiça do Estado da Bahia**, Salvador, 4 de outubro de 2012.

BAPTISTA, Rodrigo. Brasil tem mais negros eleitos, mas sub-representação permanece. **Senado Notícias**, Brasília, DF, 18 nov. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/11/18/brasil-tem-mais-negros-eleit-os-mas-sub-representacao-permanece>. Acesso em: 3 fev. 2020.

BARBOSA, Renata; DJUROVIC, Camila. Programa Lugares da Memória. **Hospital Psiquiátrico do Juqueri e Manicômio Judiciário**. Memorial da Resistência de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: [http://www.memorialdaresistencia.org.br/memorial/upload/memorial/bancodedados/131470315589936000\\_FICHA\\_REVISADA\\_JUQUERI.pdf](http://www.memorialdaresistencia.org.br/memorial/upload/memorial/bancodedados/131470315589936000_FICHA_REVISADA_JUQUERI.pdf). Acesso em: 6 jul. 2020.

BARROS, Ednaldo Andrade. **Bullying homofóbico e atuação da escola: reflexões transdisciplinares**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

BELTRÃO, Marcio Evaristo. **Desestabilização de traços ideológicos homofóbicos na formação crítica de professores/as: um estudo baseado na análise crítica do discurso**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de Antônio Pereira de Figueiredo. Rio de Janeiro: Delta, 1980.

BITTENCOURT, Francisco *et al.* Saindo do gueto. **Lampião da Esquina**, Rio de Janeiro, edição experimental, n. 0, abr. 1978. Disponível em: <http://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2019/04/01-LAMPIAO-EDICAO-00-ABRIL-1978.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2021.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.952, de 04 de outubro de 2001. Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.397, de 22 de março de 2005. Dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005a.

BRASIL. Decreto nº 7.388, de 09 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Decreto nº 9.795, de 17 de maio de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Saúde, remaneja cargos em comissão e funções de confiança, transforma funções de confiança e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o Código Criminal. **Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça**. Rio de Janeiro, 1830. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm). Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.250, de 09 de fevereiro de 1967. Regula a liberdade de manifestação do pensamento e de informação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1967.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola sem homofobia**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 07 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil sem homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Dezembro Vermelho**: Campanha Nacional de Prevenção ao HIV/AIDS e Outras Infecções Sexualmente Transmissíveis. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/ultimas-noticias/3368-dezembro-vermelho-campanha-nacional-de-prevencao-ao-hiv-aids-e-outras-infeccoes-sexualmente-transmissiveis>. Acesso em: 3 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **História da aids**. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/centrais-de-conteudos/historia-aids-linha-do-tempo>. Acesso em: 8 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é HIV**. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/publico-geral/o-que-e-hiv>. Acesso em: 8 dez. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Plano nacional de enfrentamento da epidemia de AIDS e das DST entre gays HSH e travestis**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano\\_enfrentamento\\_epidemia\\_aids\\_hsh.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_enfrentamento_epidemia_aids_hsh.pdf). Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Qual é a diferença entre a prep e pep**. Brasília, 2021c. Disponível em: [http://www.aids.gov.br/pt-br/faq/qual-e-diferenca-entre-prep-e-pep#:~:text=A%20PEP%20E2%80%93%20Profilaxia%20P%C3%B3s%20Exposi%C3%A7%C3%A3o,ocupacional%20\(com%20instrumentos%20perfurocortantes%20ou](http://www.aids.gov.br/pt-br/faq/qual-e-diferenca-entre-prep-e-pep#:~:text=A%20PEP%20E2%80%93%20Profilaxia%20P%C3%B3s%20Exposi%C3%A7%C3%A3o,ocupacional%20(com%20instrumentos%20perfurocortantes%20ou). Acesso em: 3 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Reforma Psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Relatorio15\\_anos\\_Caracas.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Relatorio15_anos_Caracas.pdf). Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Tratar todas as pessoas vivendo com HIV/aids**. Brasília, DF, 2021d. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/publico-geral/hiv/tratar-todas-pessoas-vivendo-com-hiv-aids>. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Plano Plurianual 2004-2007**. vol. 1. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Projeto de lei do Senado nº 612/2011**. Altera os artigos 1723 e 1726 do Código Civil, para permitir o reconhecimento legal da união estável entre pessoas do mesmo sexo. Brasília, DF, 2011b.

BRASIL. **Projeto de lei nº 7.582, de 2014**. Define os crimes de ódio e intolerância e cria mecanismos para coibi-los, nos termos do inciso III do artigo 1º e caput do artigo 5º da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2019a.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **[Anais] I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **[Anais] II Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT**. Brasília, DF, 2011c.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Relatório Final – 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília, DF, 2016b.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 4275**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, [2018a]. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691371>. Acesso em: 10 jul. 2020

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 4277**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, [2011d]. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=11872>. Acesso em: 10 jul. 2020

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5543**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, [2020b]. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4996495>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão – 26**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, [2019b]. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4515053>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 130**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, [2009b]. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=12837>. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 1093553**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, [2020c]. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5311709>. Acesso em: 2 fev. 2021.

CARREIRA, João Luiz Cavalcante. **Violência escolar, normas de gênero e heteronormatividade**. 2019. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

CARVALHO, Edgard de Assis. Alan Turing: ciência, sexualidade, repressão no mundo domesticado. **Esferas**, Brasília, n. 4, p. 127-135, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br/index.php/esf/article/viewFile/5479/3444>. Acesso em: 3 jul. 2020.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KfwSdvDGNG4q7DQvmg4N9pG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2021.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO AMERICANO. **V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe**. Aparecida: Celam, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Resolução nº 2.265, de 09 de janeiro de 2020.** Dispõe sobre o cuidado específico à pessoa com incongruência de gênero ou transgênero e revoga a Resolução CFM nº 1.955/2010. Brasília, DF, 9 jan. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota pública – Comissão Nacional de Direitos Humanos apoia decisão do CFP.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/nota-pblica-comisso-nacional-de-direitos-humanos-apia-deciso-do-cfp/>. Acesso em: 9 jul. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 01, de 22 de março de 1999.** Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Brasília, DF, 22 mar. 1999.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 01, de 29 de janeiro de 2018.** Estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis. Brasília, DF, 29 jan. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013.** Dispõe sobre a habilitação, celebração do casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas do mesmo sexo. Brasília, DF, 14 maio 2013.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília, DF, 7 abr. 2016.

CONTRERA, Wildney Feres. Histórico do GAPA BR/SP. *In:* BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Nacional de DST/AIDS. **GAPAs: uma resposta comunitária à epidemia de AIDS no Brasil.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2000. p. 37-41.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47-70, 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a04.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. Subjetividade, docência e adolescência: impactos no ato educativo. *In:* ALMEIDA, Cleide; PERISSÉ, Gabriel (Orgs). **Educação e linguagem: ensaios.** São Paulo: USP; Porto: CEMOrOC, 2008.

ELIAN, Isabella Tymburiba. **Memórias escolares dos sujeitos LGBTT:** a escola como mediadora das identidades sexual e de gênero. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FERREIRA NETO, Antônio. **Lesão autoprovocada intencionalmente por infâmia:** uma escrita pulsante sobre arte pornoerótica. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

GRILLI, Marina. Descolonizar o precariado em meio à pandemia: covid-19 versus Ciências Humanas. **Observatório**, Palmas, v. 6, n. 3, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9485/17526>. Acesso em: 3 fev. 2021.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Observatório de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil**.

Salvador, 2021. Disponível em:

<https://static.poder360.com.br/2021/05/Observatorio%E2%80%90de%E2%80%90Mortes%E2%80%90Violentas%E2%80%90de%E2%80%90LGBTI-13mai2021.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

HUGO, Victor. **Os miseráveis**. Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros. 4 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Catálogo de escolas**. Brasília, DF, 2021. Disponível em:

<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35000395> Acesso em: 3 fev. 2021.

INTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência 2021**. Brasília, DF: Ipea, 2021.

JARDIM, Juliana Gomes. Deveriam os estudos *queer* falar em cis-heteronormatividade? Reflexões a partir de uma pesquisa sobre performatividade de gênero nas artes marciais mistas femininas. **GEP Sexualidades**, Vitória, 2016. Disponível em:

[http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467327007\\_ARQUIVO\\_Jardim\\_CisHeteronormatividade.pdf](http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467327007_ARQUIVO_Jardim_CisHeteronormatividade.pdf). Acesso em: 2 jul. 2020.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. 2. ed. Brasília, DF: EDA/FBN, 2012.

LIMA, André Estefam Araújo. **Homossexualidade, prostituição e estupro**: um estudo à luz da dignidade humana. São Paulo: Saraiva, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACRAE, Edward. **A construção da igualdade**: política e identidade homossexual no Brasil da “abertura”. Salvador: Editora da UFBA, 2018.

MENICUCCI, Arthur. Escola de aluno que sofreu críticas ao propor tema LGBT terá projeto para discutir diversidade no contexto educacional. **G1**: Campinas, 23 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/06/23/escola-de-aluno-que-sofreu->

criticas-ao-propor-tema-lgbt-tera-projeto-para-discutir-diversidade-no-contexto-educacional.ghml. Acesso em: 23 jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Tradução de Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2018.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução de Ilana Heineberg. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. Tradução de Marina Lobo, Simone Ceré e Tânia do Valle Tschiedel. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015c.

MORIN, Edgar. **O método 4: as ideias**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MORIN, Edgar. Os complexos imaginários. Tradução de Maria Helena C. V. Trylinski. *In*: PENA-VEJA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; PETRAGLIA, Isabel (org.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 89-104.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOTT, Luís. Evolução da ideologia e posicionamento dos homossexuais face à transmissão do HIV/AIDS no Brasil. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Nacional de DST/AIDS. **Programa de Cooperação Técnica Brasil-França: Seminário Anual 2001: Novos desafios da prevenção da epidemia pelo HIV/AIDS junto aos homens que fazem sexo com homens**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002. p. 26-36.

NASCIMENTO, Dilene Raimundo do. **As pestes do século XX: tuberculose e Aids no Brasil, uma história comparada**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

OKA, Mateus; LAURENTI, Carolina. Entre sexo e gênero: um estudo bibliográfico-exploratório das ciências da saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 238-251, 2018.

OLIVEIRA, Walter Ferreira. Eletroconvulsoterapia (ECT)/eletrochoque: a produção de evidências sobre seu uso, eficácia e eficiência. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v. 11, n. 28, p. 46-68, 2019.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 1993.

ORAÇÕES Para Bobby. Direção de Russell Mulcahy. Produção: Damian Ganczewski. Estados Unidos da América: Lifetime Television, 2009. 1 DVD.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **OMS retira a transexualidade da lista de doenças mentais**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-retira-a-transexualidade-da-lista-de-doencas-mentais/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ORTEGA, Pepita; MIRANDA, Cássia. Procuradoria do Trabalho imputa assédio moral e perseguição político-ideológica a Sérgio Camargo e pede seu afastamento imediato da Fundação Palmares. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 30 ago. 2021. Disponível em <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/procuradoria-do-trabalho-imputa-assedio-moral-e-perseguiacao-politico-ideologica-a-sergio-camargo-e-pede-seu-afastamento-imediato-da-fundacao-palmares/>. Acesso em: 13 set. 2021.

PAOLIELLO, Gilda. A despatologização da homossexualidade. In: QUINET, Antonio; JORGE, Marco Antonio Coutinho (org.). **As homossexualidades na psicanálise: na história de sua despatologização**. São Paulo: Segmento Farma, 2013. p. 29-46.

PENTEADO, Darcy. Eu criei a arte erótico-homossexual no Brasil. **Lampião da Esquina**, Rio de Janeiro, abr. 1978. Disponível em: <http://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2019/04/01-LAMPIAO-EDICAO-00-ABRIL-1978.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2021.

PEW RESEARCH CENTER. **Views of homosexuality around the world**. 2020. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/global/2020/06/25/global-divide-on-homosexuality-persists/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Alan Turing: cientista complexo e transdisciplinar. **Debates em Educação**. Maceió, v. 12, n. 28, p. 596-609, 2020.

QUINALHA, Renan. Lampião da Esquina na mira da ditadura hetero-militar de 1964. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 61, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/SHVG63XcvL7Tz4Rp3FDBNMB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 dez. 2021.

RANGEL, Sérgio. Bolsonaro pede disciplina e crítica “ideologia de gênero” em entrega de colégio da PM. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 dez. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/bolsonaro-pede-disciplina-e-critica-ideologia-de-genero-em-entrega-de-colegio-da-pm.shtml>. Acesso em: 25 abr. 2019.

ROCKENBACH, Patrícia Bernardi. **Bullying e homofobia: um estudo com estudantes de uma escola pública**. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.

ROMERO, Felipe César Camilo Caro. Más allá de *Stonewall*: el movimiento de liberación Homosexual de Colombia y las redes de activismo internacional, 1976-1989. **Historia Crítica**, Bogotá, n. 75, p. 93-114, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n75/0121-1617-rhc-75-00093.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

RONDINI, Carina Alexandra; TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; TOLEDO, Livia Gonsalves. Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 57-71, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psusp/v28n1/1678-5177-psusp-28-01-00057.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ROSA, Marcelo Victor da. **Discursos científicos sobre a homofobia no processo de escolarização**: enunciados e problematizações. 2016. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

ROSA, Vera; LINDNER, Julia. Sérgio Camargo chama movimento negro de “escória maldita”. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2 jun. 2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,presidente-da-fundacao-palmares-chama-movimento-negro-de-escoria-maldita-ouca-audio,70003322554>. Acesso em: 13 set. 2021.

SALATA, André. Race, Class and Income Inequality in Brazil: A Social Trajectory Analysis. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 3, p. 1-40, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/tK4PWtJTBKdMKbPjq4VcGnj/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos. **Espaço escolar, homossexualidades e prática discursiva docente em Ponta Grossa, Paraná**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

SANTOS, Agilcelia Carvalho dos. **A sexualidade na escola**: a voz do silêncio. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9165/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2020.

SANTOS *et al.* População negra e covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 225-243, 2020.

SANTOS, Lígia Maria Kahl Schreiber Melillo Lopes. **Diversidade sexual nas escolas**: o caso do *kit* do projeto escola sem homofobia. 2012. 91 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/2614/3/20770706.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SÃO PAULO, Lei nº 10.948, de 05 de novembro de 2001. Dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 2001.

SÃO PAULO, Norma nº 88 da Subseção V. Do casamento ou conversão da união estável em casamento de pessoas do mesmo sexo. **Diário da Justiça Eletrônico do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2012. Disponível em:

<http://www.dje.tjsp.jus.br/cdje/consultaSimples.do?cdVolume=7&nuDiario=1327&cdCaderno=10&nuSeqpagina=33>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SEPULVEDA, Denize de Aguiar Xavier. A formação da identidade e o processo de subjetivação de alunos com orientação homossexual. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 103-116, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24571/17551>. Acesso em: 9 set. 2021.

SILVA, Aginaldo. A verdade sobre Garcia Lorca. **Lampião da Esquina**, Rio de Janeiro, abr. 1978. Disponível em: <http://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2019/04/01-LAMPIAO-EDICAO-00-ABRIL-1978.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2021.

SILVA, Marco Aurélio da; LOPES, Moisés Alessandro de Souza. Festa, política e corpo na rua: uma antropologia visual da parada da diversidade de Cuiabá nos 50 anos de *Stonewall*. **REBEH**, Cuiabá, v. 2, n. 3, jul./set. 2019. Disponível em: <http://revistas.unilab.edu.br/index.php/rebeh/article/view/384/237>. Acesso em: 8 jul. 2020.

SILVA, Tomaz Nonticuri da. **Bullying homofóbico e educação**: possibilidades de superação de um preconceito. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Política Social e Direitos Humanos) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2017.

SIQUEIRA, Monalisa Dias de; KLIDZIO, Danieli. Bissexualidade e pansexualidade: identidades monodissidentes no contexto interiorano do Rio Grande do Sul. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 3, n. 9, p. 186-217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/viewFile/246520/36219>. Acesso em: 3 ago. 2021.

SOUSA, Letícia Trajano de. **As garantias constitucionais para a criminalização da LGTBfobia**. 2019. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

SOUZA, Jackeline Maria de; SILVA, Joilson Pereira da; FARO, André. *Bullying e homofobia*: aproximações teóricas e empíricas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 289-297, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00289.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011. (Série Pesquisa em Educação, v. 4).

TREVISAN, João Silvério. Demissão, processo, perseguições: mas qual é o crime de Celso Curi? **Lampião da Esquina**, Rio de Janeiro, abr. 1978. Disponível em: <http://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2019/04/01-LAMPIAO-EDICAO-00-ABRIL-1978.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2021.

TREVISAN, João Silvério. Justiça inocenta Celso Curi. **Lampião da Esquina**, Rio de Janeiro, abr. 1979. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2019/04/15-LAMPIAO-DA-ESQUINA-EDICAO-11-ABRIL-1979.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2021.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

UNAIDS. **UNAIDS Data 2020**. Genebra: UNAIDS, 2020. Disponível em: [https://www.unaids.org/sites/default/files/media\\_asset/2020\\_aids-data-book\\_en.pdf](https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/2020_aids-data-book_en.pdf). Acesso em: 5 fev. 2021.

UNESCO. **El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos**. UNESCO: Santiago, 2015. Disponível em: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-04/08-Bullying-homofobico.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

VICENTE, Luciane da Silva. **A educação sexual nos documentos curriculares na perspectiva de professores do ensino fundamental**. 2021. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

## APÊNDICE A – Entrevistas

Pedro (aluno)

Pesquisador: Boa tarde! Como você está?

Pedro: Eu estou bem, eu acho. Eu estava ansioso para conversar, então eu acabei passando um pouquinho mal, mas agora estou bem melhor.

Pesquisador: Por quê?

Pedro: Porque é um assunto que normalmente nas escolas não é muito discutido, então ser convidado para este tipo de situação me deixou bem animado.

Pesquisador: Eu agradeço você ter aceitado participar da entrevista. Obrigado!

Pedro: Imagina! Eu que agradeço.

Pesquisador: Eu vou fazer uma única pergunta. A ideia é que você se expresse da forma como você quiser. Então, podemos começar?

Pedro: Claro.

Pesquisador: Eu vou te eu vou dizer qual que é a pergunta, e aí você fica à vontade para responder.

Pedro: OK.

Pesquisador: Então, a pergunta é: Descreva sua experiência sobre o impacto gerado pelo Brito sem LGBTfobia.

Pedro: Eu acho que como é algo difícil de ter nas escolas, eu acho isso bem legal. Ajuda bastante os alunos LGBTQIA+ se sentirem protegidos num local público, então eu acho bem legal ter isso agora porque não é muito comum. E mesmo com isso, eu acho que internamente as pessoas ainda fazem aqueles comentários e coisas desagradáveis em relação aos alunos que são da comunidade. Eu acredito que isso, no interior deles, não tem como mudar com o Brito sem LGBTfobia, e por mais que seja algo ruim. Então, por mais que seja algo importante nas escolas, principalmente no Brito, eu acho muito legal porque como tem, não que seja muito diferente, mas como no Brito tem muitas pessoas diferentes, assim, no meu ponto de vista...porque é a primeira vez que eu vou para uma escola pública e é a primeira vez que eu vejo pessoas muito diferentes juntas. Então eu achei isso bem importante, eu achei bem legal e eu acho que é necessário. E eu acredito que deveria ter mais nas escolas porque ia ajudar muito mais os alunos da comunidade a se sentirem mais protegidos, mais abertos a comentar sobre o assunto porque às vezes tem escolas que simplesmente proíbem isso, né. No caso, a maioria das escolas. Elas

acabam deixando esse assunto debaixo do tapete e é algo que deveria ser informado no dia a dia. Deveria ser mostrado a luta da comunidade. Eu acho isso legal. Eu acho bem legal.

Pesquisador: Muito bem! Agora só vou só vou pedir alguns esclarecimentos em relação à sua resposta. Você disse que não acha que é capaz de mudar o interior com o Brito sem LGBTfobia. O que você quer dizer?

Pedro: O evento em si, o Brito sem LGBTfobia, não é culpado por não conseguir mudar as pessoas internamente e o pensamento preconceituoso delas, mas eu acho que nas escolas, que é um lugar onde as pessoas têm que entrar no cotidiano frequente, eu acho importante, mesmo que não possa mudar internamente as pessoas que têm esse tipo de preconceito

Pesquisador: E só um último esclarecimento. Você disse que é a primeira vez que você está numa escola pública e que você vê pessoas muito diferentes. Diferentes em que?

Pedro: Eu acho que, normalmente, em escola pública, as pessoas têm tipo...ah, aqui fica as pessoas que gostam desse gênero musical, pessoas que gostam desse tipo de conteúdo de vídeo, pessoas que gostam desse tipo de estilo de roupa...e não que as pessoas sejam rotuladas, mas eu acho que é muito engraçado porque todo mundo simplesmente se acha. Em escola particular normalmente é tudo tão...sabe...por você...tem que tipo...tentar se encaixar ou você tem que se refazer para conseguir entrar em algo que você gosta, mas no caso na escola pública, não. Você sempre vai achar alguém que tem literalmente os mesmos gostos que você, coisas preferidas que você (*sic*). Por exemplo, na minha sala tem um garoto trans também. Ele é um garoto transgênero fluido e, normalmente, na nossa sala, essas pessoas que são da comunidade LGBTQIA+, que gostam de tal estilo de roupa, de tal estilo de música, fica tudo junto então eu acho isso muito legal. Por exemplo, na sala eu não fico sozinho. Eu só não converso tanto com os meus amigos porque eu não curto tanto conversar, mas é tipo, é muito legal saber que eu estou incluído em algo que eu faço parte e que eu não preciso mudar sabe.

Pesquisador: Certo. Muito bem. Muito obrigado pela sua resposta. Eu agradeço demais a sua participação.

Pedro: Imagina, eu que agradeço.

Pesquisador: E boa tarde para você. Até logo!

Pedro: Até! Tchau!

Pesquisador: Tchau!

Luís (aluno)

Pesquisador: Essa pesquisa é para saber qual é o impacto gerado pelo evento Brito sem LGBTfobia nas relações entre os alunos. Você fica à vontade para responder da forma que você quiser. Pode explorar da maneira como você quiser. Como eu falei, essa entrevista é transcrita para a minha dissertação, só que ela vai ser anônima. Ninguém vai saber que foi você que falou. Eu vou te falar qual é a pergunta agora e você já fica à vontade para começar a responder.

Luís: Tá bom. Você consegue me ouvir bem, né?

Pesquisador: Consigo. Tá ótimo o som. Então, a pergunta é: Descreva a sua experiência sobre o impacto gerado pelo Brito sem LGBTfobia.

Luís: Como eu faço parte da comunidade LGBT, eu sempre me interessei muito, mesmo estando em uma escola onde...onde...mesmo com um evento tão grande as pessoas não ligavam muito. Então, eu tentava dar o máximo de importância para apoiar o trabalho das pessoas que estavam fazendo. Bastante professor participava. Aluno também. Então eu sempre assistia...é...conversava sobre o trabalho, incentivava, porque...é...às vezes tinha até peça de teatro. Gente que nem fazia teatro estava se esforçando, sabe, para passar uma mensagem. Eu tentava incentivar todos os alunos. Como impacto, assim, pra mim, eu acho que foi superimportante porque eu entendi bastante coisa sobre algumas coisas que eu não entendia na época. E o que me deixava chateado é que...assim...eu lembro que teve um episódio de...de...um dos dias do evento eu fiquei pra assistir e...alguns alunos tinham ido embora, sabe. Eles não queriam assistir, então eles foram embora da escola. É...agora como que eles foram embora, se eles pulavam muro, se eles saíam mesmo pelo portão da direção...Então eu percebia que bastante gente não se interessava...é...tinham preconceito, não queriam se abrir para aquele evento, nem pra assistir as peças, nem pra ouvir pessoas, nem nada. Eu lembro que eu sofri homofobia no dia do evento e alguém veio para mim e falou alguma coisa. Eu sei que esse dia eu chorei muito. Eu saí chorando porque...é...já era bem difícil estar dentro de uma sala de aula onde todo mundo pensava muito diferente contra mim (*sic*). E eu não lembro exatamente a frase que a menina usou, mas ela usou o evento pra me atingir de alguma maneira, sabe. E assim, essas pessoas ganhavam muita força, sabe, dentro da escola. Mesmo com um evento tão impactante, as pessoas ganhavam muita força porque tinham professores que eram homofóbicos. Tinham...é...tinha...tinha...tinha...eu achava um absurdo, sabe. Tinha uma professora que ela era muito homofóbica. Ela era...ela era...ela era pastora e dava aula de filosofia (risos). Então, assim, foi bem difícil porque, assim...às vezes virava um culto na sala. As pessoas tinham a mente muito fechada. E não era por falta de acesso à informação. Nunca foi por falta de acesso à informação. Não naquela escola com tanto professor se dedicando ao evento, passando mensagens, mas era porque realmente as pessoas não estavam interessadas. E

eu acho que de uma forma isso foi o que me impactou mais, assim. Não só pelo evento, mas pela forma como as pessoas, mesmo com o evento, mesmo com acesso à informação, as pessoas não queriam de jeito nenhum, sabe. Tinham poucos alunos LGBT na escola, então...ou tinha bastante e não eram assumidos, com certeza, então...era bem difícil estudar naquela escola. Nos três anos de ensino médio foi bem difícil mesmo com o evento. E eu consigo lembrar disso, sabe. Porque já passou até na Globo esse evento, o Brito sem Homofobia. Passava até na Globo e as pessoas da escola não se interessavam. Então, isso foi uma forma que me impactou bastante, sabe. Eu lembro que tinham alunos que brigavam com professores porque...é...Eu lembro que teve um professor de artes que fez...ele fez uma sala...uma apresentação de uma sala assim com personagens LGBT. Então era tipo príncipe com príncipe...de histórias da Disney...era príncipe com príncipe, princesa com princesa. E eu lembro que os alunos, quando viam aquilo, nossa, só faltavam rasgar, sabe. Era tanto ódio assim que isso foi de um...algo que me impactou bastante. Eu acho que eu respondi à pergunta de uma certa forma.

Pesquisador: Sim. Obrigado. Eu só vou pegar alguns pontos do que você falou para esclarecer algumas coisas. Por um lado, você disse que as pessoas não se interessavam muito e aconteciam essas ações homofóbicas ou então, às vezes, alunos que fugiam, pulavam o muro. Mas por outro lado, você falou que havia um engajamento ali de algumas pessoas que participavam bastante. Como que é essa coisa, de uma certa forma conflituosa, coexistindo no mesmo local, na mesma hora. Como você vê isso? Como você pode explicar esse conflito?

Luís: Olha, eu sinto que alguns alunos que, mesmo participando...é...participavam também não só pela questão, mas sim por nota, né. Porque tinha uma galera que realmente participava porque queria, mas tinha uma galera que participava por nota. Mas, tipo, era...era bem, bem mínimo, essas pessoas que participavam porque realmente estavam interessadas na...na...no evento em si, na questão. Era difícil, sabe, encontrar pessoas que não julgariam você por você ser você ali dentro. E eu achava bem difícil conviver com aquelas pessoas. Acho que eu saí com um pouco de trauma do ensino médio.

Pesquisador: Você disse que alguns alunos escapavam, pulavam o muro. Eu só queria esclarecer se era uma atividade obrigatória dentro da escola ou se a escola deixava livre a participação.

Luís: Como no primeiro ano eu estudei de manhã, então era...todos os alunos eram obrigatórios (*sic*) a assistir as apresentações. E tinha aquela...aquela reunião em palco que eles juntavam cadeira. Já no segundo eu estudei à noite. Então à noite, às vezes, as pessoas não eram obrigatórias (*sic*) a assistir, então às vezes elas...elas saíam. O portão era aberto, ficava quem quisesse. Uma parte era...era...era...o começo da apresentação era...era o portão fechado e depois da metade, na segunda parte da apresentação era aberto, as pessoas iam embora. E tinha

aqueles que...que...fugiam mesmo no primeiro momento que o portão era fechado. Não sei se eu consegui explicar muito bem.

Pesquisador: Sim. Conseguiu, sim.

Luís: Porque assim, né. Tinha muito aluno que trabalhava, então, é...eles meio que davam essa liberdade de sair. Não precisava ser obrigatório.

Pesquisador: Entendi. Só um último ponto, se você estiver à vontade para esclarecer mais. Se não estiver, não tem problema. A respeito da homofobia que você sofreu. Você pode falar em que contexto foi isso? Foi quando você estudava no período diurno ou noturno...?

Luís: Todos (risos).

Pesquisador: Então foi mais de um episódio?

Luís: Foi mais. Foram vários episódios. Assim, não era...não chegava a ser homofobia direta assim, tipo, violência, alguém bater, mas por palavras, por piadas na sala. Isso em todos os períodos, né. Eu lembro que eu tinha um amigo que ele era heterossexual e a gente vivia grudado porque a gente era amigo, sabe. Ele sabia de mim e a gente conversava sobre isso, tal. Todo mundo achava que a gente namorava. E ele por não...mesmo ele não sendo gay, ele sofria também muito porque...é...ele sofria por mim e por ele. Porque as pessoas zoavam como se fosse uma coisa absurda, sabe. Mas eu nunca deixei de enfrentar ou discutir...é...ou...baixar a cabeça. Claro que tem dias que você está frágil, que você fala: “Meu, não fala nada”. Mas tem dias que você briga. E assim, eu sinto que de trinta alunos numa sala...é...dois...dois...dois não eram LGBTfóbicos. O resto, todo mundo era. Porque assim, uma boa parte era cristão (*sic*) e com certeza isso influencia na...na...nas pessoas.

Pesquisador: E em relação à equipe escolar, os professores e funcionários?

Luís: Olha...é...ninguém nunca fez nada. Ninguém nunca parou uma piada. Ninguém nunca um...um...um...xingamentos. Os professores iam pra dar aula, sabe. Eles não queriam corrigir sobre...não queriam fugir do tema da matéria que eles estavam dando. Então isso era mais importante do que corrigir um preconceito sofrido numa sala de aula. A equipe escolar nunca fez nada, mas eu tenho certeza que a diretoria...é, talvez a diretora da escola que...que dava pra ver que se importava muito com esse evento, talvez ela faria alguma coisa. Mas eu nunca...nunca cheguei nela pra falar nada. Mas assim, né, até professores sofriam...é...tem professor...eu já vi...eu já tinha visto...eu já vi casos de pessoas comentando, zoando do professor ser gay. Isso nos dois períodos. De noite e de manhã. Eu tive...eu tive um professor ou dois. Eu sei que eu tive alguns professores gays e os alunos pareciam que estavam mais interessados a falar da sexualidade dele do que entender a matéria, sabe. Era mais importante apontar o dedo e fazer...e praticar o preconceito do que entender a matéria, sabe. Eu nunca

entendi. Eu nunca entendi, sabe, como que funcionava na cabeça dessas pessoas. Eu tinha um professor que era...ele era muito...ele era afeminado, ele era um cara afeminado, então todo mundo, estava na cara que todo mundo sabia que ele era gay. E eu lembro quando eu entrava na sala o assunto era só esse. Durante um ano inteiro letivo o assunto foi só ele ser gay, não foi a matéria, não foi as artes que passavam, era só isso. E ninguém nunca tentou entender ou conversar sobre a questão, mas todo mundo queria comentar da...dele, sabe...e, nossa, eu ficava revoltado. Muito revoltado.

Pesquisador: E para concluir, só para entender, o quanto você acha que contribuiu ou não o evento para a diminuição desse tipo de ocorrência. Do *bullying* contra a comunidade LGBT dentro da escola?

Luís: É muito dolorido falar isso pra mim, mas sinceramente não...é...em 90% da escola, do colégio, ninguém...não gerou um impacto tão forte nas pessoas mesmo com toda a dedicação dos professores, com toda a dedicação da diretoria e de alguns alunos, não gerou muito impacto. É muito doído, sabe, porque era uma parte do ano que todo...sempre...sempre tinha esse evento e...você via toda a dedicação. A escola até tinha enfeite sobre isso na parte artística, mas não...não...eu sinto que não impactou. As pessoas, do mesmo jeito que elas entraram, elas saíram. Acho que o único impacto que teve foi que agora está sendo tratado de...de uma forma falada, né. Eu acho que...eu acho que essa foi a única parte que entrou na cabeça das pessoas porque antes isso não era falado. Trinta anos atrás a OMS considerava a homossexualidade como doença, então, hoje, só de falar algo em público, só de uma direção falar, eu acho que de alguma forma isso gera impacto que não é uma doença, sabe. Pelo menos isso. As pessoas já não têm essa noção, porque já não é algo tão grave como elas pensam, sabe...uma pessoa ser gay, lésbica, trans. Acho que pelo menos isso.

Pesquisador: Você acha que o fato de isso ser falado dentro da escola faz alguma diferença para o dia a dia dos alunos?

Luís: Olha, eu acho que pro dia a dia não, mas alguma coisa lá no fundinho da...lá no fundinho de cada um acho que eles já...já faz uma mudancinha mesmo que pequena...é...já faz uma mudança. Coisa mínima, assim. Com o tempo, 1% de 100 já faz uma mudança, acho que isso é bom. E eu acho que a escola não deve parar. Uma pena que agora na pandemia não está tendo aula, então só participa do evento realmente quem quer. Agora é quem quiser entrar. Tanto que eu entrei no ano passado tinha...sei lá...vinte alunos. Isso diz muita coisa também, né. O fato de ter pouquíssimas pessoas interessadas numa sala virtual numa escola que tem, sei lá, mais de duzentos alunos, já diz bastante coisa, né.

Pesquisador: Eu gostaria de agradecer muito pelas suas contribuições.

Luís: Se deixar, a gente vai ficar três horas aqui conversando. Se você tiver mais uma pergunta, pode perguntar.

Pesquisador: Era isso mesmo, a não ser que você queira falar mais alguma coisa. Se você quiser falar mais, o microfone está aberto. Pode ficar à vontade.

Luís: Eu não sei, eu sinto...eu...eu espero ter esperança um dia, né...de o mundo ser um lugar diferente para as pessoas, para as minorias em gerais (*sic*), porque uma ditadura invisível, né. Cada um vive uma ditadura diferente. E essa geração passada, né. Essa geração...um preconceito, né. A gente tem fé que eles vão morrer um dia e o mundo vai ser um lugar melhor (risos). Piada. Mas é engraçado, às vezes quando eu estou conversando com pessoa muito mais velha eu falo isso. As pessoas até ficam assustadas, né. Algum tio-avô, tia-avó que vem falar, gente mais velha da família fala: “Ah, mas na minha época não existia isso, não tinha isso daí, né”. Daí eu viro e falo: “Não, mas ainda bem que as pessoas dessa época vão morrer um dia, né”.

Pesquisador: E como, geralmente, é a reação?

Luís: As pessoas ficam muito impactadas, né. Porque elas...eu acho que essas pessoas não param pra pensar quando...Pra uma pessoa falar uma coisa dessa, ela não pensou muito, sabe. Então...é...se ela não pensou muito no que ela ia falar, ela também não pensou na resposta que ela ia ouvir. Então, acho que de alguma forma geral gera um impacto tipo: “Olha, essa parte, da minha geração, vai morrer um dia”. E essa cultura também de...Minha geração já está bem diferente, né. E a próxima geração já está muito mais, tipo...Minha prima estava contando que na sala de aula dela da segunda série, com oito anos de idade, a menina se assumiu bissexual pra todo mundo na sala e foi super de boa. Tipo assim, as pessoas na minha época, se assumiam com 15 anos, no ensino médio, com 18 (risos), dependendo. E assim, na geração dela já está...está muito mais entendido, sabe. Porque as mídias, esses grandes artistas que tem o poder de chegar na televisão, então. Já ter uma referência que isso existe e que isso não é uma coisa ruim já dá uma esperança. Pequena, mas é uma esperança.

Pesquisador: Você quer falar mais alguma coisa?

Luís: Não, não quero, Só quero agradecer e se você precisar de mais alguma coisa, você pode pedir pra mim que eu participo.

Pesquisador: Muito obrigado.

Luís: Obrigado, Rafael. Bom trabalho aí de pesquisa.

Pesquisador: Obrigado. Boa tarde pra você.

Luís: Boa tarde pra você também. Tchau!

Pesquisador: Tchau!

Antônio (aluno)

Pesquisador: Bem-vindo. Obrigado, primeiramente, por aceitar participar da pesquisa. Eu vou te fazer uma pergunta, que é referente à sua participação no “Brito sem LGBTfobia”. Você responde da maneira que se sentir mais à vontade. Se eu precisar apenas de alguns esclarecimentos em relação à sua resposta, eu peço. Você está bem?

Antônio: Sim.

Pesquisador: Posso começar?

Antônio: Pode.

Pesquisador: Descreva sua experiência sobre o impacto gerado pelo Brito sem LGBTfobia.

Antônio: É...eu acho que o impacto pra...foi um impacto significativo, porque pelo Brito ser uma escola em que muitos estudantes de diferentes bairros frequentam, então eu acredito que...assim...uma boa parte aqui do pessoal da Zona Norte de São Paulo conseguiu fazer parte desse evento que teve na escola. Porém, apesar de eu achar muito legal a iniciativa de combater o preconceito...essa ideia foi do professor de Filosofia, o professor Fábio, eu ainda tenho certas dúvidas se ele realmente causou o impacto que deveria ter causado nos alunos, porque apesar da educação que a escola estava tentando passar sobre o combate à intolerância, à homofobia, eu ainda acho que talvez tenha dificuldade pela educação que o aluno vai receber em casa. A educação...o pai, às vezes, por ser muito conservador, né...pela igreja...às vezes ele pode ter um pouco de pé...o aluno pode ter um pé atrás em relação a isso porque o aluno recebe uma educação que ele recebe em casa é diferente da escola. Então acaba havendo um conflito de valores, né. Entre o valor ensinado na escola e o valor ensinado em casa.

Pesquisador: Você chegou a perceber um conflito assim em algum dos seus colegas?

Antônio: Sim. É...tinha um aluno que estudou comigo na escola e, assim...às vezes nas aulas, durante as aulas, ele fazia bastante comentários, assim, preconceituosos, dizendo que...é...tentando justificar o preconceito dele, né. Falando que...a respeito da...que a Bíblia condena a homossexualidade, enfim, então, ele tinha uma postura bastante intolerante em relação a isso. Mas eu acho que só o fato da iniciativa de existir...esse evento já é positivo porque mostra que já tem gente que está engajada em fazer alguma coisa pra combater a intolerância, a intolerância LGBT. E assim...apesar de serem pessoas que talvez acabaram não aprendendo nada no evento, também teve pessoas que aprenderam. Talvez abriram mais a cabeça. Eu mesmo, por ter um colega gay como amigo, ele me ajudou a ver as coisas de uma

maneira diferente. Em muitas ocasiões eu já pude me colocar no lugar dele e poder imaginar tudo o que ele passa por ser LGBT, e enfim...não é fácil.

Pesquisador: Você pode falar um pouco mais a respeito dessa sua mudança na maneira de ver as coisas?

Antônio: Assim, o que mudou pra mim foi a maneira como eu vejo. Eu mudei com o meu olhar para um olhar com mais empatia, eu posso dizer assim. Eu me colocar no lugar dele e ver o preconceito que ele sofre fez eu...vamos dizer assim...ter o sentimento de empatia por ele, né. É algo bastante humano, podemos dizer assim. No caso, na maneira como eu vejo. Quando a gente se coloca na pele do outro, a gente acaba tendo a mesma visão que a...a gente acaba vendo aquilo que a pessoa passa e a gente acaba criando uma empatia. Acho que é basicamente isso.

Pesquisador: Uma última pergunta. No início da sua fala, você disse que tem dúvidas se o evento causou o impacto que deveria. Eu gostaria de saber qual é o impacto, na sua opinião, que esse evento deveria gerar.

Antônio: O impacto ideal eu acredito que seja o impacto onde as pessoas...é...que no mínimo...elas, vamos dizer assim, as pessoas que são preconceituosas, no mínimo elas acabem tendo a...a mesma empatia que eu acabei tendo pelo meu colega ou por qualquer outra pessoa LGBT, né. Esse é o impacto que eu acho que deveria ter. Mas eu acho que assim...o problema é que esse evento poderia ser maior. O movimento...o movimento, não...esse evento podia...assim...ser, por exemplo, um evento regional. Ele é basicamente restrito às pessoas que estudam nessa escola. Então, basicamente as pessoas que só vão nessa escola, são as pessoas que acabam participando do evento. Então, nesse sentido, eu acho que o evento, se ele tivesse assim...é...a escola convidasse não só os alunos, mas o bairro também, a região da Freguesia do Ó a participar do evento, seria mais interessante. Os familiares, amigos.

Pesquisador: Certo. Bom, então era isso. Eu gostaria de agradecer muito a sua participação nessa pesquisa. Você quer falar mais alguma coisa?

Antônio: Não, era isso mesmo.

Pesquisador: Certo. Obrigado mais uma vez e tenha uma boa tarde!

Antônio: Boa tarde!

Professor Marcos

Pesquisador: Está pronto?

Marcos: Está!

Pesquisador: Então, professor, obrigado por participar aqui da entrevista. Eu vou fazer nessa entrevista uma única pergunta. Você pode se sentir à vontade para explorar da maneira que você quiser a sua resposta. Posso começar, professor?

Marcos: Pode.

Pesquisador: Está bem. Então, a pergunta que eu faço é: Descreva sua experiência sobre o impacto gerado pelo Brito sem LGBTfobia.

Marcos: Repete de novo, por favor.

Pesquisador: Descreva sua experiência sobre o impacto gerado pelo Brito sem LGBTfobia.

Marcos: Olha...é... o Brito era um ambiente totalmente cheio de hábitos violentos, cheio de preconceitos. Era uma convivência, digamos assim, não tranquila, né. Sem harmonia. Sem harmonia, tá? Parece que o normal era não existir algo que contrariasse o pensamento, né, do momento. O projeto...muita coisa que acontecia antes do projeto, além de ser reproduzida a todo instante, reforçava os comportamentos. Então, o projeto...era necessário o projeto.

Pesquisador: Quais que seriam esses comportamentos? O senhor poderia especificar?

Marcos: Ah, xingamentos, né. Exclusão. As pessoas eram marginalizadas, enfim.

Pesquisador: Em função de que?

Marcos: Da orientação sexual e da identidade de gênero.

Pesquisador: Então, qual que o senhor considera que foi a mudança gerada pelo evento sobre esses comportamentos?

Marcos: Olha, houve uma resistência muito grande, inclusive de colegas que poderiam apoiar o projeto. Então, no início...no início a gente teve muito trabalho. A gente teve que desconstruir muitas falas e, aos poucos, o projeto vai se tornando, vai tomando todo o colégio, né. Vai tomando uma identidade, vai ficando mais visível para todo mundo que a partir daquele momento não haveria nenhuma...nenhuma aceitação, né, contrária a uma boa convivência nesse sentido, tá. Então o projeto, apesar de muita resistência, chegou um determinado momento que houve, né. A gente percebe que a escola passou a ter uma convivência tranquila. Aqueles que desprezavam tudo isso passaram a não se posicionar diante da...do...do...da proporção que o projeto estava tomando. Da proporção da consciência dos alunos, né. E que há de ter uma convivência tranquila e respeitar as diferenças.

Pesquisador: Está certo. Bom, professor, era isso. Eu agradeço muito a sua participação.

Marcos: Imagine, Rafael. Precisando, é só chamar.

Pesquisador: Tá bom. Obrigado. Até logo!

Marcos: Até logo!

Professora Patrícia

Pesquisador: Boa noite!

Patrícia: Boa noite!

Pesquisador: Bom, então, mais uma vez obrigado por ter aceitado participar.

Patrícia: Eu que agradeço.

Pesquisador: Só retomando a ideia da entrevista. Eu vou fazer uma pergunta referente à sua participação no evento. Aí você fica à vontade para responder o que você quiser, da maneira que você quiser e, ao final da sua resposta, o que eu posso fazer é, de repente, pedir alguns esclarecimentos sobre a sua fala.

Patrícia: OK. Tudo bem.

Pesquisador: Como está no termo, o seu nome não vai ser divulgado. A entrevista vai ser transcrita com um pseudônimo. Então, não tem identificação nenhuma. Bom, então, a pergunta que eu faço é: Descreva sua experiência sobre o impacto gerado pelo Brito sem LGBTfobia.

Patrícia: OK. Desde que eu cheguei lá no Brito, eu tenho acompanhado todos os anos de perto esse projeto, né, e o que eu percebo é que ele auxilia muito nessa questão de empatia entre os alunos e entre os professores. Porque eu noto assim, os alunos, eles são muito unidos, sabe? Então eu noto que isso ajuda...auxilia muito nessa questão de você ser do jeito que você quer e ser aceito dessa maneira. Então, a gente nota que tem uma gama, assim, inúmera de características diversas na escola, e cada um, do seu jeito, é respeitado lá dentro, o que eu acho muito bacana. Nem todas as escolas eu sei que tem esse tipo de trabalho. Eu noto também...outra coisa bacana que eu percebo é que eles se organizam. Os próprios alunos se organizam pra poderem estar trabalhando, pra poderem estar desenvolvendo os temas lá dentro do projeto e durante o ano também.

Pesquisador: Certo. Com relação a essa diversidade que você falou que existe na escola, você pode falar um pouquinho mais sobre isso? Quais que são as características diferentes entre os alunos que você percebe? O que você enxerga de diversidade nesse grupo?

Patrícia: Olha, é...como seres...é...somos bem diferentes uns dos outros, né. Cada um com as suas características, cada um com seus gostos peculiares, cada um é de um jeito mesmo. E o que eu notei, por exemplo, ó. Esse ano eu trabalhei com eles a questão da intolerância religiosa dentro do projeto. E eu achei super bacana porque o meu grupo...um dos grupos da turma de segundo ano era assim...era formado por evangélicos, tinha do candomblé, tinha espírita, tinha católico, todos no mesmo grupo e no mesmo...na...no...na mesma vibração, na mesma coesão pra trabalhar o objetivo que era de...de quebrar, de repente, com algumas situações de

preconceito que existem em todas as religiões, né. Eu achei tão bacana porque foi...é...é...eu dei o tema, do Brito sem Homofobia, né, que é o projeto que acontece já há nove anos, e eles...eu falei assim: “Ó, só que o Brito sem Homofobia, ele trabalha muito mais do que somente essa questão do LGBT. Ele é muito mais amplo porque ele trabalha todos os problemas de intolerância ou problemas daquela...de não aceitação. Inúmeras situações”. E imediatamente eles falaram: “A gente pode falar sobre...é...religião? A intolerância religiosa?” Eu falei: “Lógico que pode. Faz super parte, né, do projeto”. E aí eles fizeram uns cartazes...eles discutiram...eu achei bacana porque, ao mesmo tempo que cada um tinha diferentes formas de pensar, eles estavam voltados todos pro mesmo objetivo, né. E respeitando as características de cada um, as crenças de cada um. Eu achei bem bacana isso.

Pesquisador: Aproveitando isso com o que você tinha falado antes, você falou também que os alunos também tomam iniciativa de participar da organização do evento. Eu queria saber, assim, um pouquinho mais, como que é feita essa escolha de quem participa da organização, se as pessoas se voluntariam, se são recrutadas. Como que vocês organizam as atividades que vão ser desenvolvidas.

Patrícia: A organização...aos poucos a gente notou o seguinte. Que quanto mais a gente vai deixando com que eles...é...sejam protagonistas desse projeto, mais bacana fica. Então, essa autonomia de, de repente, perceber alguns amigos que já...é...alguns alunos que já tinham essa vontade de participar...é...outros que, a princípio, a gente nota que, de repente, precisava ser trabalhado um pouquinho mais essa questão do...respeitosa, é colocado, de repente, pra ajudar. E aí muda completamente, sabe. Então eu acho que é uma...é como um acender dentro da escola, porque nem sempre a gente vê todo mundo engajado em todos os projetos. Só que quando...é...o projeto é bacana, surge um resultado positivo, e isso que eu acho legal que é a mudança de comportamento, né. Então, é algo que começou pequenininho e que foi aumentando, aumentando, e hoje a gente percebe que muitos alunos, eles participam e querem...é...realmente tomar frente, fazer...fazer a coisa acontecer, sabe.

Pesquisador: Você percebe se existem alunos que não tem muita vontade de participar, e como vocês lidam com isso?

Patrícia: Olha, eventualmente acontece de algum aluno não querer realmente participar por “n” motivos, né. Fica muito...fica muito a critério do aluno se ele quer participar ou não. Teve ano...acho que no começo ficava mais...um período muito mais extenso do projeto. Anteriormente era um período mais extenso de programação, então nós tínhamos um...um...é...um número maior de dias de projeto e um período também mais extenso. Aí foi...o que que aconteceu. Eu acho que essa coisa de você deixar um pouco mais enxuto pra fluir

melhor, eu acho que foi uma...uma boa opção que eles...é...que foi tomada na escola. Porque eu notei, assim, é...o período que eles vão prender...que vai prender muito mais a atenção, vai se trabalhar os...os temas importantes, né, os temas geradores pra depois a gente estar desenvolvendo também em aula, então, é...eu acho que foi uma...uma adaptação bacana que eles...que eles foram tomando ao longo do...dos anos. Eu...eu vejo, por exemplo, que até alunos que, de repente, eles não querem...não queriam, de repente, participar, eles assistem porque é um período menor, e aí eles conseguem se centrar mais e participar e assistir, tal, sem tanta pressão, entendeu?

Pesquisador: Está certo! Acho que esclareci tudo. Era isso. Eu agradeço de novo a sua participação. Você quer fazer alguma pergunta, mais algum comentário?

Patrícia: Não, o que eu tenho...o que eu me lembre mesmo, eu acho que é só isso. O que eu acho mais engra...o que eu acho mais interessante...é...é...é...realmente essa questão dos alunos respeitarem as diferenças lá. Porque eu acho que...dá pra perceber, né, que cada um tem um ponto de vista, só que o respeito e a empatia entre todo mundo é bem bacana. É...essa parte que acho que é o mais...mais importante mesmo. Que gera mais essa proximidade, o respeito ao próximo e...eu acredito que surte um efeito super positivo.

Pesquisador: Está certo. Muito obrigado, então.

Patrícia: Eu que agradeço, viu. Se eu puder ajudar em mais alguma coisa, você pode falar, tá bom?

Pesquisador: Tá bom. Muito obrigado e tenha uma boa noite!

Patrícia: Tá ok, então, Rafael. Obrigada, viu. Boa noite!

Pesquisador: Boa noite!

Patrícia: Tchau!

Pesquisador: Tchau!

**APÊNDICE B – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
de Participação em Pesquisa Clínica**

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

**1. Título do Trabalho Experimental:** Combate ao *bullying* LGBTQIfóbico na escola: um estudo de caso.

**2. Objetivos:**

Geral: Conhecer os possíveis impactos do evento “Brito sem LGBTQifobia” para a diminuição de *bullying* LGBTQIfóbico entre os alunos do ensino médio nas dependências da Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito. Específicos: Observar e apresentar as atividades realizadas no evento “Brito sem LGBTQifobia”; investigar a influência do evento nas relações entre os estudantes do ensino médio pela perspectiva destes e dos professores; e verificar se há indícios de diminuição do *bullying* LGBTQIfóbico na escola.

**3. Justificativa:** Necessidade do estudo de ações pedagógicas capazes de darem conta das consequências provocadas pelo *bullying* LGBTQIfóbico na escola.

**4. Procedimentos da Fase Experimental:** O participante responderá a 1 (uma) questão desencadeadora relacionada à sua experiência no evento “Brito sem LGBTQifobia” por meio de uma entrevista, com duração de alguns minutos até cerca de uma hora, podendo variar de acordo com cada participante. A entrevista será realizada virtualmente por meio de videoconferência, em caso de necessidade de distanciamento social, ou presencialmente em local reservado. A entrevista será gravada, transcrita e armazenada em arquivos digitais. O participante será devidamente instruído do tempo aproximado que será despendido e que pode responder de forma livre. O convite à pesquisa será feito de forma coletiva a alunos e professores ao final das 8ª e 9ª edições do evento “Brito sem LGBTQifobia”

e os convidados terão o direito de escolha de participação ou não.

**5. Desconforto ou Riscos Esperados:** A entrevista pressupõe a possibilidade de constrangimento. Caso deseje, o participante poderá desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

**6. Medidas protetivas aos riscos:** A entrevista será feita apenas com as presenças do pesquisador e do participante para preservar o anonimato e a privacidade e evitar interferências. No caso de algum desconforto, o pesquisador, psicólogo cadastrado no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, oferecerá atendimento psicológico.

**7. Benefícios da Pesquisa:** Não há benefício específico, embora a entrevista se configure como um espaço para o participante discutir e refletir sobre o *bullying* LGBTQIfóbico no ambiente escolar.

**8. Métodos Alternativos Existentes:** Não se aplica

**9. Retirada do Consentimento:** A participação é voluntária e o participante tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar-se a qualquer momento, mesmo após o início de sua participação.

**10. Garantia do Sigilo:** O pesquisador garante o sigilo sobre todos os dados e informações fornecidos pelos participantes para esta pesquisa.

**11. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa:** Esta pesquisa não gerará custos ou ressarcimentos para o participante.

**12. Local da Pesquisa:** A pesquisa será realizada de maneira remota, por videoconferência, ou presencialmente em local reservado e conforme preferência do participante.

**13. Nome Completo e telefones dos Pesquisadores para Contato:** Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias - (011) 9.9605-2049, Rafael Pires Barbosa - (011) 9.7593-2927.

**14.** Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

São Paulo,            de            de

**16. Consentimento Pós-Informação:**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável legal do menor \_\_\_\_\_, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

Nome completo do responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável legal

Nome completo do participante (menor de 18 anos): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

**17. Eu, Rafael Pires Barbosa, certifico que:**

- a) Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;
- b) Este estudo tem mérito científico e a equipe de profissionais devidamente citados neste termo é treinada, capacitada e competente para executar os procedimentos descritos neste termo;

\_\_\_\_\_

Rafael Pires Barbosa – Pesquisador

**APÊNDICE C – Termo de Assentimento****TCLE - Termo de Consentimento para Participação em Pesquisa**

Nome do Voluntário(a): \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

1. Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Combate ao *bullying* LGBTQIfóbico na escola: um estudo de caso”.
2. A ideia é verificar quais os possíveis impactos do evento “Brito sem LGBTQifobia”, em que eles contribuem para a diminuição de *bullying* LGBTQIfóbico entre os alunos do ensino médio nas dependências da Escola Estadual Professor Joaquim Luiz de Brito e observar e apresentar as atividades realizadas no evento.
3. Gostaria também de saber sua opinião sobre a influência do evento nas relações entre os estudantes. Para isso, será realizada uma entrevista, que será gravada, contendo uma pergunta.
4. Seus responsáveis autorizaram sua participação, mas você não é obrigado e se não quiser continuar não haverá nenhum problema para você ou seus familiares.
5. Pode ocorrer de você não se sentir à vontade para falar como se sente na escola e gravar uma conversa comigo. Mas isso pode ajudar a você e aos seus colegas a discutirem e refletirem sobre o *bullying* LGBTQIfóbico na escola.
6. As únicas pessoas que saberão que você participou desta pesquisa são seus pais, ou responsáveis, e eu. Seu nome permanecerá em sigilo. As informações da entrevista somente serão usadas neste trabalho para mostrar como você e seu colegas avaliam o impacto do “Brito sem LGBTQifobia” na diminuição do *bullying* LGBTQIfóbico entre os alunos.
7. Você não receberá nenhum pagamento ou reembolso para participar desta pesquisa.

8. A qualquer momento você pode desistir de continuar e retirar seu consentimento sem nenhum prejuízo pessoal ou escolar.
9. A entrevista ocorrerá de forma reservada e virtual.
10. Se tiver alguma dúvida ou pergunta pode pedir aos seus pais ou responsáveis para ligarem para pesquisadora Elaine Teresinha Dal Mas Dias (011) 996052049, inclusive com ligações a cobrar.
11. ( ) SIM, aceito participar, ouvi tudo o que o responsável leu e explicou, sei que quando não quiser mais participar posso desistir em qualquer momento e recebi uma cópia deste documento.
12. ( ) NÃO, não quero participar.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante

---

Rafael Pires Barbosa

Assinatura do Pesquisador Responsável