

**O impacto da (in) segurança escolar na saúde de estudantes LGBT:  
violências recônditas nas frestas da escola**

Everton Ribeiro<sup>1</sup>

**Resumo:** O bullying homofóbico compromete, sobremaneira, o desenvolvimento de adolescentes, em seu desempenho escolar e em sua saúde física e mental. Com base em suas experiências de vida e processos de subjetivação e formação, o autor lança mão de pesquisas sobre o ambiente educacional brasileiro, bem como acerca do contexto da segurança escolar nos Estados Unidos, desvelando a discriminação que ocorre em espaços educativos. Na busca de subjetividades adjacentes, a pesquisa é qualitativa e perpassa por uma revisão criteriosa e por um desenho que pressupõe a resolução de problemas cotidianos e imediatos, além de melhora de práticas concretas. Esta investigação é oriunda da experiência do pesquisador em seu estágio de doutoramento na Universidade do Texas, no Departamento de Desenvolvimento Humano e Ciências da Família e, portanto, remonta outras cores e linhas de fuga ao fenômeno pesquisado.

**Palavras-chave:** bullying; LGBTfobia; saúde do adolescente; segurança escolar.

*Eles desfilam para conservar o direito de discriminar, castigar e corrigir qualquer forma de dissidência ou desvio, mas também para lembrar aos pais dos filhos não-heterossexuais que o seu dever é ter vergonha deles, rejeitá-los e corrigi-los*  
(Preciado, 2013)

A condenação da prática de sodomia chegou ao Brasil junto com a colonização portuguesa. Entre 1530 e 1830, a prática é considerada crime. Foram 300 anos de uma vigilância legalizada do buraco alheio. Na história ocidental, a homossexualidade foi sempre alvo dos variados tipos de opressão. Na Alemanha, em 1934, uma divisão secreta da polícia alemã exclusiva para lidar com homossexuais foi estabelecida. Entre as primeiras ações esteve a criação de “listas rosas” por todo o país, nestas constavam nomes de homossexuais masculinos desde o início do século XX. Durante 12 anos de regime

<sup>1</sup> Doutor em Educação (UFPR). Bacharel e Licenciado em Artes Cênicas. Pedagogo. Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: everton.ribeiro@ifpr.edu.br.

nazista, em torno de 100 mil homens, metade deles condenados por violar o parágrafo 1752, tinham a identificação de homossexual em registros policiais. Em campos de concentração, eles eram obrigados a usar um triângulo rosa invertido em seus uniformes. Judeus gays eram considerados o nível mais baixo nestes locais, utilizavam a identificação do triângulo rosa invertido sobre a estrela de Davi amarela (MASP, 2017).

Ao analisar os dados coletados em minha pesquisa de mestrado<sup>3</sup>, temas derivados de sexualidade vieram à tona no processo e nos depoimentos, mesmo não havendo nenhum enquadramento específico para uma ou outra temática à época. Em uma de minhas investigações recentes intitulada Um estudo sobre o Jogo da Vida Famílias Modernas: representações da homoparentalidade, desenvolvida em parceria com Marcos Antonio Hoffmann Nunes e com a professora Araci Asinelli-Luz, constatamos que o silenciamento sobre a sexualidade acontece até em mídias que se predispõem a abordar as diferenças.

120

Basicamente, a diferença do Jogo da Vida Famílias Modernas para o original da Estrela é a pluralidade de arranjos familiares (tradicional, gay, filho adotivo, independente, filho de divorciados). No entanto, há um dado bastante peculiar em comparação aos dois jogos: a classificação etária. Enquanto o tabuleiro original da Estrela é recomendado para crianças a partir de 8 anos, o jogo idealizado pela marca Nebacetin é classificado para adultos a partir de 19 anos (RIBEIRO; NUNES; ASINELLI-LUZ, 2019, p. 183).

Apesar de termos questionado o motivo desta diferenciação, nem a Estrela, nem o Laboratório Nycomed nos deu uma devolutiva a esse respeito. Com a análise do conteúdo do jogo, constatamos que não há nada que impeça que crianças e adolescentes brinquem com o tabuleiro. Porventura, presumimos que a única censura ao jogo seja a leitura conservadora de seus idealizadores de que crianças não estão preparadas para compreender e refletir acerca de sexualidade. Ou melhor, de uma sexualidade dissidente, que a faça questionar a vigilância de corpos a qual estamos expostos cotidianamente. Infelizmente, esta leitura não é nada incomum.

<sup>2</sup> O código criminal da Alemanha, em seu parágrafo 175, condenava práticas homossexuais. Em 1935, esta seção do documento foi revisada por Adolf Hitler para incluir beijos, abraços, fantasias gays e atos sexuais entre homens.

<sup>3</sup> Após a avaliação, tendo em vista o critério de sigilo, pretendo inserir uma nota com a referência de minha dissertação de mestrado.

Deste modo, a interpretação feita dos indivíduos que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela heteronormatividade é a de que eles não se reconhecem no espaço da instituição escolar, uma vez que a diversidade sexual é desconsiderada pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola. Somado a isso, os problemas relativos à discriminação nos estabelecimentos de ensino é uma das respostas para o alto índice de evasão (exclusão) escolar destes grupos, além da alta taxa de suicídios entre jovens na América Latina. Veja o infográfico de pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo acerca da homofobia nas escolas brasileiras.

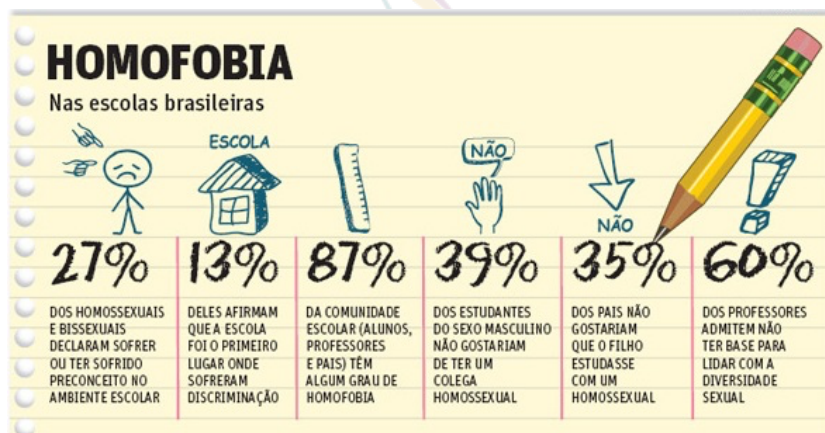


Figura 1. Homofobia nas escolas brasileiras

Fonte: Fundação Perseu Abramo; FEA/USP; UNESCO (2009)

Em 2009, em estudo realizado pela The Global Alliance for LGBT Education (DANKMEIJER, 2017), constatou-se que a prevalência do bullying ocorre – em quase sua totalidade – por discriminação relacionada à identidade de gênero. Além disso, fica claro que meninos são os que mais sofrem bullying neste caso, pois 48% dos alvos são homossexuais do sexo masculino; 24% bissexuais do sexo masculino e 15% lésbicas. Os demais tipos de bullying estão englobados todos em uma mesma categoria (13%), sendo esta a parcela de heterossexuais a sofrerem algum tipo de violência no espaço escolar. Deste modo, fica evidente que a homossexualidade está à frente de todas as atitudes de violência na escola. Tendo em vista que garotos gays e bissexuais sofrem ainda mais preconceito que garotas lésbicas é plausível relacionar este dado com a relação direta da homofobia ao machismo e à misoginia.

No colégio reinava o machismo, a misoginia, a lgbtfobia e a gordofobia. Qualquer fuga do estereótipo padrão de gênero, sexualidade ou/e beleza era motivo de “piadas”. Não ocorreram agressões físicas, porém as verbais eram diárias. O pior de tudo é que as agressões mais graves vinham dos professores. O de história desrespeitava identidades de gênero ou sexualidade (que não se adequassem à heteronormatividade), as quais o mesmo não sabia diferenciar. Chamava mulheres “masculinizadas” “de machorra”, fazia comentários hipersexualizando mulheres e fazia discurso de ódio disfarçado contra lgbts. Mas o grande pesadelo era o professor de matemática, fui perseguido pelo mesmo após reclamar à direção sobre seus discursos de ódio contra lgbts (dizendo que “traveção” tinha que apanhar até virar homem, que os gays impunham seu estilo de vida demoníaco, etc.), e suas “piadas” sobre violência doméstica. Além de me perseguir em sala de aula, ameaçou bater se encontrasse na rua (depoimento de um estudante gay, 16 anos, estado do Paraná). (ABGLT, 2016, p. 31).

Esta investigação emergiu para superar a naturalização da violência, da invisibilização de atitudes discriminatórias, da convivência e da omissão de profissionais das diversas áreas e, não menos importante, da subalternidade a que determinados modos de vida são relegados. Acredito, pois, no sujeito da experiência, nesta superfície sensível que nos compõe e que nos abre para os vestígios, para os sulcos que nos são inscritos. Segundo Larrosa (2002, p. 24), “seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”.

A organização curricular na escola e, por conseguinte, a formação docente, segue claramente uma abordagem higienista e excludente. Muitas vezes metodologias e exemplos dados pelo docente são reforçadores de valores sociais heteronormativos, sexistas, machistas, portanto discriminatórios. Ao invés de dizer “Lúcia e Maria fazem a limpeza da casa”, poderíamos dizer “Carlos e Lucas fazem a limpeza da casa”, o que traz à tona um deslocamento dos papéis perpetuados por gênero na sociedade. Eventos e datas comemorativas, tais como Dia da Consciência Negra, Dia Internacional contra a Homofobia, Dia Internacional da Mulher, Setembro Amarelo, Dezembro Vermelho pouco contribuem para a prevenção de atitudes de violências e discriminação no ambiente educacional. Eventos pontuais para tratar de questões corriqueiras não surtem efeito preventivo e redução das violências, pois acabam sendo reflexo de uma visão educacional positivista na qual há visibilidade do acontecimento em si, mas não oportuniza um olhar crítico sobre o fenômeno.

Falo desta categoria com propriedade, pois, até hoje, como professor da área de Arte, vivencio noções deturpadas sobre a Arte enquanto área de conhecimento. Não é incomum por exemplo, professores desta área serem requeridos a desenvolver “projetos” do Dia da Árvore, Dia do Folclore ou Dia do Índio, por exemplo. Por isso ainda presenciemos um ensino de arte vinculado a uma prática reprodutiva: peças de teatro memorizadas, ensaios de cantigas para as mães e/ou a confecção de bandeirinhas para a festa junina da escola, bem como o ensaio da quadrilha. Ações desta natureza inibem o processo de criação artística e, conseqüentemente, transige para uma prática excludente, que nega a expressão da diferença.

Neste ínterim, é importante refletir quanto à formação dos profissionais da educação no acolhimento aos estudantes mais vulneráveis e a relevância de sua atuação para a segurança e bem-estar de todos os educandos. Apesar do desejo em contribuir, os desafios e necessidades eclodem e aquele que educa precisa receber uma formação consonante à compreensão e amparo aos estudantes LGBT.

A principal crítica de Stephen Russell (2012) aos programas antibullying reconhecidos internacionalmente é o fato destes não focarem efetivamente no preconceito e em práticas discriminatórias. Estes programas muitas vezes dão ênfase a legislações, prevenção e proteção de uma maneira generalista a qual não contempla especificidades das violências efetivamente sofridas por estudantes LGBT. O bullying vivenciado por estudantes gays, lésbicas e bissexuais ocasionam marcas bastante profundas, algumas vezes até superiores ao bullying originado da questão étnico-racial, religiosa ou de gênero, por exemplo, quando pensados isoladamente. Num estudo realizado por Russell está demonstrado que estudantes lésbicas, gays e bissexuais estão mais propensos a tabagismo, consumo de álcool, embriaguez, uso de maconha, uso de inalantes, serem vítimas de relacionamentos abusivos, depressão, notas muito baixas, “matarem aulas” com frequência, sofrerem ameaças com uma arma ou terem pertences roubados ou avariados.

Primeiramente, a maioria das pesquisas de monitoramento da saúde do adolescente avaliam comumente o assédio, mas não o que o motiva. Conseqüentemente, a vulnerabilidade resultante do preconceito é sistematicamente esquecida, e a capacidade de identificar necessidades e recursos fica truncada. De acordo com este estudo, essas pesquisas devem monitorar o assédio baseado em preconceitos e outras experiências

discriminatórias. Segundo, os programas de prevenção ao bullying devem dedicar atenção ao preconceito e à discriminação (RUSSELL et al, 2012, p. 495).

A pesquisa realizada pela ABGLT sobre o ambiente educacional no Brasil, em 2016, revela dados semelhantes no tocante à sensação de pertencimento à instituição escolar. Dois terços dos estudantes LGBT que relatam sofrer agressão verbal com frequência devido a sua orientação sexual ou expressão de gênero se sentem menos pertencentes à escola (ABGLT, 2016) e, conseqüentemente, vivem experiências mais negativas ao longo da educação básica. A compilação e análise realizada por Asinelli-Luz e Cunha (2011) de dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) respondido por concluintes do Ensino Médio entre os anos de 2004 e 2008 também apresentou dados congêneres. Os estudantes que sofreram discriminação homofóbica avaliaram a educação recebida no ensino médio, em média, abaixo daqueles que não mencionaram esta experiência. A pesquisa revelou, também, “percentuais elevados de estudantes, em particular do sexo masculino, que relatam discriminação por serem ou parecerem homossexuais” (ASINELLI-LUZ; CUNHA, 2011, p. 98).

O racismo, o machismo, a homofobia, o feminicídio, a transfobia, a lesbofobia e a xenofobia não são pautas excludentes, mas são distintas. E justamente para aprofundar os debates pelo respeito a estes grupos torna-se urgente perceber as especificidades da violência sofrida por cada um destes grupos. Certa vez, uma de minhas bolsistas do projeto de pesquisa “Educação Preventiva e Diversidade Sexual”, ao apresentar a discussão e os resultados qualitativos sobre a homofobia nas escolas brasileiras, foi arguida por um de seus avaliadores (docente da área de Ciências da Natureza), de forma irônica, sobre o porquê a homofobia era mais relevante que a gordofobia, por exemplo. À época, quando ela me contou, refletimos sobre o fato de que uma pesquisa não invalida a outra, afinal existem subjetividades e diferentes formas de análise. Hoje, no entanto, responderia diferente ao questionamento. Primeiro, porque os dados estatísticos comprovam que o bullying praticado contra estudantes LGBT compromete sobremaneira sua saúde física, sua saúde mental e seu desempenho escolar, se comparado a estudantes que sofrem outro tipo de preconceito. Segundo, porque sofri gordofobia entre a primeira



e a quinta série do Ensino Fundamental (depois emagreci e só voltei a engordar na vida adulta) e estou certo de que as marcas foram muito diferentes. Ninguém te pede para você esconder sua gordura, já sua sexualidade, se dissidente, incomoda o tempo todo, por isso deve ser ocultada, se você não quiser sofrer as consequências.

Esta premissa é difundida largamente nos núcleos sociais e na mídia. As consequências se tornam outras: homens e mulheres infelizes em sua vida sexual. Casamentos mantidos por uma convenção social, não por desejo. Uma vida dupla análoga a de profissionais do sexo, que mantém uma identidade em sua vida privada e uma outra para as práticas de prostituição.

“Eu costumo falar que a gente assume muita máscara, né? Então aqui eu me mascaro como a L... e lá eu assumo a minha identidade mesmo, que é uma pessoa muito pacata mesmo...” (Participante 2).

O conflito é que às vezes perde um pouco porque, às vezes, eu estou na faculdade e eu tenho uma colega com o mesmo nome meu [nome usado como profissional do sexo], L... E, às vezes, chamam, na chamada mesmo, ‘L...’, e eu quase falei ‘eu’. Então, é muito complicado isso, às vezes você vai perdendo (Participante 2).

“Sou puta mas sou mãe, isso não dá para separar não, acho que isso é impossível” (Participante 3).  
(LOPES; RABELO; PIMENTA, 2007, p. 73-74).

É a mesma lógica da maioria dos homens que pratica sexo com homens (HSH). Assumem uma identidade heterossexual, mas desenvolvem uma vida íntima mantendo relações sexuais majoritariamente com outros homens, tudo para invisibilizar a existência de uma sexualidade desviante, que foge do padrão de “normalidade” instituído moralmente.

Atualmente, apesar de toda a contramão que vivenciamos no Brasil para a garantia dos direitos humanos, desde o dia 13 de junho de 2019, após sete anos do protocolado Mandado de Injunção nº 4733, no dia 10 de maio de 2012, pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT) e cinco anos após a protocolada Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão nº 26, no dia 19 de dezembro de 2013, pelo Partido Popular Socialista (PPS), a LGBTfobia foi considerada crime no país. Entre os documentos encontrados no relatório do STF, o que mais me chamou a atenção foi o pedido de uma entidade chamada Associação Eduardo Banks em querer auxiliar na análise da ação impetrada na figura de amici curiae – termo do latim, cuja tradução literal

é “amigos da corte”. Esta expressão é utilizada para designar uma instituição que possa fornecer subsídios às decisões dos tribunais, proporcionando aos juízes maior embasamento a questões notórias e de grande impacto.

A Associação Eduardo Banks sustentou sua potencial representatividade para atuar na lide, pois “sua missão institucional primeira é propagar e difundir os ideais do Filósofo, Dramaturgo e Compositor Eduardo Banks, o qual sempre se dedicou a impugnar, contestar e combater qualquer iniciativa que implique no (sic) reconhecimento de ‘direitos’ aos homossexuais enquanto tais, diferenciando-os da população sadia (sic) (BRASIL, 2019, doc. 23, p. 4). Reforçou ainda seus argumentos por meio de leituras judicializadas no tocante ao “Poder Judiciário, representado pela unanimidade dos Desembargadores da Décima Primeira Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro declarou que a homossexualidade é uma DOENÇA e que faz O MAL à pessoa humana e à SOCIEDADE (sic), não se podendo punir criminalmente a qualquer um que isto diga e repita” (BRASIL, 2019, doc. 23, p. 7; grifos no original).

126

O Ministro Relator do Mandado de Injunção, Edson Fachin, não acolheu o pedido vislumbrado pela Associação Eduardo Banks e ainda justificou que “a manifestação nos autos trazida pela Associação Eduardo Banks, ao expressamente referir ‘combater’ o ‘reconhecimento de direitos’ aos homossexuais e contrapô-los à ‘população sadia’, caminha vacilante sobre a linha tênue que separa o preconceito da insanidade (BRASIL, 2019, doc. 208, p. 4-5; grifos no original). Esta é a síntese do que projetos como escola sem partido<sup>4</sup>, estatuto da família<sup>5</sup> e ideologia de gênero<sup>6</sup> pretendem promover (e já promovem) contra a saúde de indivíduos LGBT neste país.

Pesquisas revelam que, jovens LGBT, ao perceberem o apoio da equipe escolar, se sentem mais seguros, faltam menos às aulas, relatam menos problemas relacionados à escola e têm notas mais altas (GREYTAK et al., 2013; KOSCIW et al., 2016; SEELMAN et al., 2012). É extremamente importante que a intervenção aconteça no momento que o

---

<sup>4</sup> É um projeto de lei orquestrado por um grupo político que defende o controle da prática docente contra o que eles chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas.

<sup>5</sup> É um projeto de lei iniciado por uma frente parlamentar conservadora, cuja proposta é deslegitimar arranjos familiares que não se enquadrem na estrutura, dita por eles, tradicional (pai, mãe e filhos).

<sup>6</sup> É um termo que se propagou após o Plano Nacional de Educação, em 2014. Esta nomenclatura não possui fundamento científico, ao passo que foi forjada única e exclusivamente para desqualificar os estudos de gênero baseado em construções sociais.



bullying acontece. De acordo com alguns estudos realizados nos Estados Unidos, os estudantes dizem que os professores intervêm com menos frequência quando comentários homofóbicos são feitos em comparação a comentários racistas ou sexistas (KOSCIW et al., 2016). Este relatório também mostrou uma diminuição na frequência de intervenção da equipe escolar em comentários homofóbicos de 2013 a 2015. A falta de intervenção da equipe pode ser resultado de algum obstáculo, incluindo carência de formação sobre questões LGBT, falta de apoio institucional e medo de reação negativa (MEYER, 2008). Um relatório estadunidense (GREYTAK et al., 2016) constatou que apenas 26% dos professores disseram não ter obstáculos em acolher estudantes LGBT, bem como discutir questões LGBT e defender políticas inclusivas. Os 74% restantes dos professores disseram que não participam de ações de apoio devido à pressão profissional (por exemplo, falta de apoio da gestão escolar ou reação dos pais ou da comunidade), crenças pessoais (por exemplo, que abordar questões LGBT é desnecessário ou inapropriado), ou preocupações práticas (por exemplo, falta de tempo ou não saber como incluir questões LGBT em suas aulas).

A intervenção do corpo docente e da equipe pedagógica é crucial para que estudantes se sintam seguros na instituição escolar, além de ouvirem menos insultos relacionados a sua orientação sexual ou identidade de gênero (RUSSELL; MCGUIRE, 2008), vivenciarem menos bullying homofóbico, participarem mais das atividades escolares e relatarem relações mais carinhosas com seus professores (O'SHAUGHNESSY et al., 2004). É preocupante saber que muitas vezes são educadoras e educadores que com frequência utilizam linguagem homofóbica. A pesquisa nacional do clima escolar (KOSCIW et al., 2016) realizada em 2015, nos Estados Unidos, comprovou que mais da metade (56%) dos estudantes LGBTQ<sup>7</sup> relata ter ouvido comentários homofóbicos de professores ou outros funcionários da escola. Quando os adultos da escola não intervêm diante de comentários homofóbicos ou fazem eles mesmos afirmações discriminatórias, os educandos aprendem que a linguagem homofóbica é normal e o preconceito é tolerável naquele espaço.

---

<sup>7</sup> A sigla LGBTQ é a mais difundida em pesquisas realizadas nos Estados Unidos, por isso é mantida, neste trabalho, quando se refere a um estudo original. A letra Q, na sigla, significa *queer* ou *questioning*. Em português, seu conceito é equivalente ao de pessoas, cuja identificação de gênero é não binária.

A formação inicial e continuada da equipe escolar pode aumentar a conscientização, a empatia e a auto-eficácia, resultando em atitudes de apoio aos estudantes LGBTQ (GREYTAK; KOSCIW, 2010; PAYNE; SMITH, 2011). Por exemplo, a formação de professores que dá visibilidade à temática LGBT, que aumenta a conscientização sobre o bullying homofóbico e cria habilidades dos professores para intervir em atitudes homofóbicas tem sido sugerida como estratégia efetiva para promover intervenções dos docentes em assédio e bullying homofóbico (GREYTAK; KOSCIW, 2014).

A eficácia da formação docente e demais profissionais da educação em temática LGBT tem sido fomentada e comprovada em numerosos estudos. Uma pesquisa realizada com professores do ensino médio (GREYTAK et al., 2016) constatou que a formação em questões LGBT estava relacionada a um maior número de intervenções ao ouvir comentários homofóbicos. Não obstante a abordagem generalista do bullying ao longo de sua formação não garantia a intervenção do docente no que diz respeito a atitudes homofóbicas. Estes resultados foram sustentados por outro estudo que mostrou que a formação dos profissionais da educação em questões LGBT foi positivamente associada com comportamentos e atividades que acolhem estudantes LGBT (SWANSON; GETTINGER, 2016). Finalmente, outro estudo descobriu que os educandos relataram menos bullying em escolas com múltiplas práticas de apoio LGBT, incluindo ter uma “pessoa-fim”<sup>8</sup> disponível a atender as demandas LGBT e formações continuadas aos educadores relacionadas à temática LGBT (GOWER et al., 2017).

A existência de políticas inclusivas e pontuadas são relevantes para estabelecer escolas seguras e acolhedoras. Assim, é possível proporcionar proteção a todos os estudantes contra o bullying e a discriminação, além de maiores esforços para promover a segurança de grupos específicos de educandos que sofrem mais bullying e discriminação. Diversos estudos internacionais (BERGER et al., 2017; GREYTAK et al., 2016; HATZENBUEHLER, 2011; HATZENBUEHLER; KEYES, 2013; HATZENBUEHLER et al., 2014; KONISHI et al., 2013; KOSCIW, 2013, 2016; KULL et al., 2016) identificam que as políticas escolares pontuadas estão associadas a melhores

---

<sup>8</sup> Adotei esta tradução para a expressão inglesa “point-person”.

experiências escolares e saúde para todos os estudantes, não somente os LGBTQ (BLACK et al., 2012; RUSSELL et al., 2010). Quando políticas inclusivas existem, estudantes LGBT se sentem mais seguros na escola, ouvem menos comentários homofóbicos, vivenciam menos opressão com base na orientação sexual e na expressão de gênero, relatam menos ausências à escola (GREYTAK et al., 2013); mostram mais autoestima e correm menos risco de suicídio (GOODENOW et al., 2006) e uso de substâncias psicoativas.

Diversas investigações comprovam que a existência de políticas inclusivas contribuem em atitudes de apoio por parte do corpo docente a estudantes LGBT (SWANSON; GETTINGER, 2016) e intervêm mais frequentemente em casos de discriminação (KOSCIW et al., 2016). Além disso, os estudantes matriculados em escolas com políticas de inclusão são menos propensos a praticar atitudes homofóbicas dirigidas a colegas LGBT (HORN; SZALACHA, 2009).

É fundamental que a comunidade escolar esteja consciente das políticas de inclusão para que elas tenham eficácia. Em alguns casos, educandos, pais e educadores desconhecem as políticas de segurança nas escolas e acreditam que não existem procedimentos para lidar com a expressa proteção de estudantes que são (ou são percebidos como) LGBTQ (GREYTAK et al., 2016; O'SHAUGHNESSY et al., 2004). Com o desconhecimento por parte dos atores do espaço escolar, os estudantes LGBT podem se sentir mais inseguros do que apoiados (MEYER, 2008; RUSSELL; MCGUIRE, 2008; SCHNEIDER; DIMITO, 2008; SWANSON; GETTINGER, 2016). Uma estratégia fundamental para promover a segurança escolar, então, é socializar o projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino para que estudantes conheçam e compreendam as políticas nacionais, estaduais e locais que impactam seu cotidiano escolar (HALL; CHAPMAN, 2018; HANSEN, 2007).

As políticas inclusivas enumeradas tem o potencial de proteger os estudantes de modos variados. Elas proporcionam a compreensão dos direitos à segurança na escola, estimulam a orientação de corpo docente e equipe pedagógica na implementação de políticas e práticas antibullying, além de indicar a toda a comunidade escolar de que a discriminação a estudantes LGBT não deve ser admitida.

Uma prática que merece destaque para a prevenção da violência a estudantes LGBT nos Estados Unidos é a existência dos Clubes de Liderança Estudantil (em inglês, GSAs – Gay-Straight Alliances or Genders and Sexualities Alliances) implementados em algumas escolas de ensino fundamental e ensino médio. São organizações compostas de estudantes e conselheiros que operam como outros clubes extracurriculares de estudantes, de certa forma semelhantes aos Grêmios Estudantis, no caso do Brasil. Nestes clubes, estudantes LGBT e aliados estudantis não LGBT trabalham juntos para promover a inclusão social e um clima escolar positivo para todos os estudantes. É de extrema relevância pensar a implementação de práticas semelhantes no contexto brasileiro. Os clubes de liderança estudantil podem estar envolvidos em uma série de atividades, incluindo o provimento de uma plataforma para educação e segurança, apoio interpessoal, desenvolvimento de liderança, formação em defesa das demandas da escola e atividades recreativas (GRIFFIN et al., 2004; POTEAT et al., 2017).

130

Pesquisas revelaram que a existência de um clube de liderança estudantil trouxe benefício também a estudantes heterossexuais (POTEAT et al., 2013; SAEWYC et al., 2014; SZALACHA, 2003). Num estudo com estudantes LGBT em escolas de ensino médio, aqueles matriculados em colégios com clubes de liderança estudantil relataram menos linguagem homofóbica, menos bullying baseado na orientação sexual ou identidade de gênero e um maior sentimento de pertencimento ao seu ambiente escolar.

Um estudo no estado de Massachusetts (EUA) realizado há mais de 15 anos, descobriu que em escolas com organizações estudantis, 52% dos estudantes relataram que a equipe escolar acolhia discentes lésbicas, gays e bissexuais, em comparação com apenas 37% dos educandos em escolas sem constituição de um clube. O mesmo estudo descobriu que 75% dos estudantes em escolas sem alianças em gênero e sexualidade relataram insultos homofóbicos diariamente em comparação com 57% dos educandos em escolas com esta iniciativa (SZALACHA, 2003). Além dos impactos no cotidiano escolar, outra linha crescente de pesquisas mostrou a conexão entre ter um clube em gênero e sexualidade na escola e hábitos mais saudáveis de estudantes LGBT, incluindo reduções no tabagismo, bebida e uso de drogas e melhora de aspectos de sua saúde mental (HECK et al., 2014; POTEAT et al., 2013), sofrimento psíquico e sintomas depressivos (HECK et al., 2011; TOOMEY et al., 2011), ideação e comportamento suicida (GOODENOW et

al., 2006; POTEAT; RUSSELL, 2013; SAEWYC et al., 2014; TOOMEY et al., 2011; WALLS et al., 2008, 2013) e aumento da autoestima (MCCORMICK et al., 2015; TOOMEY et al., 2011).

Outra prática notável nos contextos escolares estadunidenses é a identificação de “zonas seguras” (The Safe Zone Project), recurso escolar associado a climas escolares positivos para estudantes LGBT (KATZ et al., 2016). Iniciativas de “zona segura” são programas destinados a promover inclusão e amparo, proporcionar treinamentos voluntários sobre questões LGBT e oferecer aos participantes adesivos de “zona segura” que eles podem colocar para identificar espaços onde os educandos podem se sentir livres para discutir abertamente a orientação sexual e identidade de gênero (RATTS et al., 2013). Tais iniciativas contribuem para maior segurança, inclusão e melhor relacionamento na escola aos educandos LGBT (EVANS; NANCY, 2002; KATZ et al., 2016; KOSCIW et al., 2016).

Nos últimos anos, os direitos das pessoas transgêneras e não binárias (TNB)<sup>9</sup> para acessar banheiros, vestiários e outras instalações separadas por gênero apareceram como uma questão pública e política altamente contestada. Esforços para restringir o acesso de pessoas TNB a instalações alinhadas com o sexo atribuído no nascimento muitas vezes dão ênfase aos estabelecimentos de ensino. Estes debates políticos incluíram o argumento de que, se os estudantes TNB usarem o banheiro que se alinha com sua identidade de gênero, isso colocará em risco outros estudantes. No entanto, uma gama crescente de novas pesquisas demonstra que os estudantes transexuais estão entre aqueles que têm as experiências mais negativas e menor segurança na escola. Pesquisas documentaram extenso bullying baseado na identidade ou expressão de gênero (DAY et al., 2018; GORDON et al., 2018; KOSCIW et al., 2016; MCGUIRE et al., 2010; TOOMEY; MCGUIRE; RUSSELL, 2012), com consequências para o desempenho acadêmico dos estudantes TNB, atendimento, aspirações educacionais e sentimentos de segurança na escola. Uma pesquisa sobre climas escolares com jovens LGBT descobriu que 75% dos jovens TNB se sentem inseguros na escola devido à sua expressão de gênero, em relação

---

<sup>9</sup> Adotei neste estudo a sigla TNB (transgêneros e não binários) como tradução à sigla inglesa TGNC (*transgender and gender non-conforming*), com base nos conceitos mais usuais no Brasil no que concerne os estudos sobre gênero e sexualidade.

a 32% de homens cisgêneros (isto é, não transgêneros) e 23% de mulheres cisgêneras (KOSCIW et al., 2016), e isso faz jovens TNB relatarem particularmente a sensação de insegurança em banheiros, vestiários, quartos e aulas de ginástica. Pesquisas com estudantes TNB também mostram altos níveis de risco à saúde mental e física, incluindo taxas elevadas de transtornos mentais (VEALE et al., 2017; INSTITUTE OF MEDICINE, 2011), uso de substâncias (DAY et al., 2017; REISNER et al., 2015; ROWE et al., 2015) e autoflagelação (PEREZ-BRUMER et al., 2017; OLSON et al., 2015).

O bem-estar de estudantes transgêneros pode acontecer com ações aparentemente muito simples. Um estudo recente (RUSSELL et al., 2018) mostrou que, entre os jovens transgêneros, muitos usam um nome diferente daquele que lhes foi dado no nascimento. Para estes jovens, o fato de serem chamados pelo nome social na escola, em casa, no trabalho e com amigos, apresentou redução de 71% nos sintomas de depressão grave, 29% menos pensamentos suicidas e 56% menos tentativas de suicídio. Esta pesquisa sugere que colegas, pais e equipe escolar podem demonstrar acolhimento ao jovem transgênero simplesmente se dirigindo a ela ou a ele pelo nome escolhido. No Brasil, desde 2016, com o Decreto nº 8.727/10, a pessoa travesti ou transexual tem o direito de incluir seu nome social em documentos oficiais ou em qualquer cadastro ou registro que esteja vinculado à administração pública federal. No mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação do Paraná aprovou a utilização do nome social de estudantes travestis e transexuais menores de 18 anos matriculados em escolas estaduais por meio de parecer<sup>11</sup> emitido pelo Conselho Pleno.

132

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Orientação sexual, expressão de gênero e identidade de gênero não são escolhas. E mesmo que o fossem nada justifica a violência a alguém que expresse uma sexualidade diferente da minha, assim como não o é a intolerância motivada por religião ou o inconformismo pela derrota de seu time de futebol num campeonato. Qualquer atitude

---

<sup>10</sup> O decreto 8.727, de 28 de abril de 2016, foi assinado pela Presidente Dilma Rousseff e dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

<sup>11</sup> O parecer 03/16, do dia 20 de outubro de 2016, emitido pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, aprovou o a inclusão do nome social nos registros escolares internos do aluno.



violenta, dentro ou fora de um estabelecimento de ensino, não deve ser encarada com naturalidade. Gestão escolar e equipe pedagógica devem estabelecer políticas locais no estabelecimento de ensino cotidianamente, em sala de aula e em atividades extracurriculares, intervir no bullying homofóbico, mobilizar pais e educandos para a temática da diversidade sexual, além de apoio às organizações estudantis neste contexto.

A reprodução da violência não é saudável para ninguém, nem a quem a pratica, nem a quem a assiste, tampouco a quem a sofre. Deste modo, programas antibullying baseados em atitudes de preconceito e discriminação devem estar mais presentes, inclusive na pauta da área de Saúde. É imprescindível emergir uma leitura ampliada sobre os impactos do bullying não apenas em quem é alvo dele, mas também em seus autores e testemunhas. Somente assim teremos potencial de prevenção e intervenção eficazes para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes em idade escolar.

No Brasil, não é incomum a veiculação de notícias de um pai e um filho abraçados ou de mãos dadas em espaços públicos serem agredidos fisicamente por motivação homofóbica, somente por terem presumido de que eles eram homossexuais. A manutenção de padrões machistas na sociedade não é prejudicial apenas a integridade de mulheres e indivíduos LGBT, também prejudicam homens heterossexuais, tanto aqueles que buscam romper com o machismo estrutural, como também aqueles que fazem questão de perpetuá-lo.

133

## REFERÊNCIAS

- ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ASINELLI-LUZ, A.; CUNHA, J. M. “Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 87-102, 2011.
- BERGER, C.; POTEAT, P. V.; DANTAS, J. “Should I report? The role of general and sexual orientation-specific bullying policies and teacher behavior on adolescents’ reporting of victimization experiences”. **J Sch Violence**, p. 1-14, 2017.

BLACK, W. W.; FEDEWA, A. L.; GONZALEZ, K. A. "Effects of "safe school" programs and policies on the social climate for sexual-minority youth: a review of the literature". **J LGBT Youth**, v. 9, n. 4, p. 321-339, 2012.

BRASIL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26**. Supremo Tribunal Federal, Brasília, DF, 19 dez. 2013. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 8.727, de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 abr. 2016. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Mandado de Injunção n. 4733**. Supremo Tribunal Federal, Brasília, DF, 13 jun. 2019. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 31 ago. 2019.

DANKMEIJER, P. "The Global Alliance for LGBT Education". Curitiba, 17 mar. 2017. Treinamento realizado sobre Diversidade Sexual na Escolas.

DAY, J. K. et al. "Transgender youth substance use disparities: results from a population-based sample". **J Adolesc Health**, v. 61, n. 6, p. 729-735, 2017.

DAY, J. K.; PEREZ-BRUMER, A.; RUSSELL, S. T. "Safe schools? Transgender youth's school experiences and perceptions of school climate". **J Youth Adolesc.**, p. 1-12, 2018.

EVANS, N. J.; NANCY, J. "The impact of an LGBT safe zone project on campus climate". **J Coll Stud Dev.**, p. 522-539, 2002.

GOODENOW, C.; SZALACHA, L.; WESTHEIMER, K. "School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents". **Psychol Sch**, v. 43, n. 5, p. 573-589, 2006.

GORDON, A. R. et al. "Gender expression, violence, and bullying victimization: findings from probability samples of high school students in 4 US school districts". **J Sch Health**, v. 88, n. 4, p. 306-314, 2018.

GOWER, A. L. et al. "School practices to foster LGBT-supportive climate: associations with adolescent bullying involvement". **Prev Sci**, p. 1-9, 2017.

GREYTAK, E. A.; KOSCIW, J. G. "Predictors of US teachers' intervention in anti-lesbian, gay, bisexual, and transgender bullying and harassment". **Teach Educ.**, v. 25, n. 4, p. 410-426, 2014.

GREYTAK, E. A.; KOSCIW, J. G. **Year one evaluation of the New York City Department of Education "Respect for All" Training Program**. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN), 2010.

GREYTAK, E. A.; KOSCIW, J. G.; BOESEN, M. J. "Putting the "T" in "resource": the benefits of LGBT related school resources for transgender youth". **J LGBT Youth**, v. 10, n. 1-2, p. 45-63, 2013.

GREYTAK, E. A. et al. **From teasing to torment, school climate revisited: a survey of U.S. secondary school students and teachers**. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN), 2016.

GRIFFIN, P. et al. "Describing roles that gay-straight alliances play in schools". **J Gay Lesbian Issues Educ**, p. 7-22, 2004.

HALL, W. J.; CHAPMAN M. V. "Fidelity of implementation of a state antibullying-policy with a focus on protected social classes". **J Sch Violence**, p. 58-73, 2018.

HANSEN, A. L. "School-based support for GLBT students: a review of three levels of research". **Psychol Sch**, p. 839-848, 2007.

HATZENBUEHLER, M. L. "The social environment and suicide attempts in lesbian, gay, and bisexual youth". **Pediatrics**, v. 127, n. 5, p. 896-903, 2011.

HATZENBUEHLER, M. L. et al. "Protective school climates and reduced risk for suicide ideation in sexual minority youths". **Am J Public Health**, v. 104, n. 2, p. 279-286, 2014.

HATZENBUEHLER, M. L.; KEYES, K. M. "Inclusive anti-bullying policies and reduced risk of suicide attempts in lesbian and gay youth". **J Adolesc Heal**, v. 53, n. 1, p. S21-S26, 2013.

HECK, N. C.; FLENTJE, A.; COCHRAN, B. N. "Offsetting risks: high school gay-straight alliances and lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth". **Sch Psychol Q.**, p. 161-174, 2011.

HECK, N. C. et al. "Reducing risk for illicit drug use and prescription drug misuse: high school gay-straight alliances and lesbian, gay, bisexual, and transgender youth". **Addict Behav.**, p. 824-828, 2014.

HORN, S. S.; SZALACHA, L. A. "School differences in heterosexual students' attitudes about homosexuality and prejudice based on sexual orientation". **Eur J Dev Sci.**, p. 66-81, 2009.

INSTITUTE OF MEDICINE. **The Health of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender People: building a foundation for better understanding**. Washington: The National Academy Press, 2011.

KATZ, J. et al. "Effect of exposure to a safe zone symbol on perceptions of campus climate for sexual minority students". **Psychol Sex Orientat Gend Divers.**, p. 367-373, 2016.

KONISHI, C. et al. "Population-level evaluation of school-based interventions to prevent problem substance use among gay, lesbian, and bisexual adolescents in Canada". **Prev Med.**, v. 57, n. 6, p. 929-933, 2013.

KOSCIW J. G. et al. "The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports". **J Sch Violence**, v. 12, n. 1, p. 45-63, 2013.

KOSCIW, J. G. et al. **The 2015 national school climate survey**. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN), 2016.

KULL R. M. et al. "Effectiveness of school district antibullying policies in improving LGBT youths' school climate". **Psychol Sex Orientat Gend Divers.**, v. 3, n. 4, p. 407-415, 2016.

LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação.** Campinas: Unicamp, 2002. p. 20-28.

LOPES, C. da S.; RABELO, I. V. M.; PIMENTA, R. P. B. "A Bela Adormecida: estudo com profissionais do sexo que atendem à classe média alta e alta na cidade de Goiânia." **Psicol. Soc.**, v. 19, n. 1, p.69-76, 2007.

MASP – MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND. **Histórias da sexualidade.** São Paulo, 2017. Programa de exposição compilado.

MCCORMICK, A.; SCHMIDT, K.; CLIFTON E. "Gay-straight alliances: understanding their impact on the academic and social experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning high school students". **Child Sch.**, p. 71-77, 2015.

MCGUIRE, J. K. et al. "School climate for transgender youth: a mixed method investigation of student experiences and school responses". **J Youth Adolesc.**, v. 39, n. 10, p. 1175-1188, 2010.

MEYER, E. "Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers' (non) interventions". **Gend Educ.**, v. 20, n. 6, p. 555-570, 2008.

O'SHAUGHNESSY, M. et al. **Safe place to learn: consequences of harassment based on actual or perceived sexual orientation or gender non-conformity and steps for making schools safer.** San Francisco: California Safe Schools Coalition, 2004.

OLSON, J. et al. "Baseline physiologic and psychosocial characteristics of transgender youth seeking care for gender dysphoria". **J Adolesc Heal.**, v. 57, n. 4, p. 374-380, 2015.

PARANÁ. **Parecer n. 3, de 20 de outubro de 2016.** Inclusão do nome social nos registros escolares internos do aluno. Conselho Pleno/Conselho Estadual de Educação, Curitiba, 20 out. 2016. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br>. Acesso em: 29 ago. 2019.

PAYNE, E. C.; SMITH, M. "The reduction of stigma in schools: a new professional development model for empowering educators to support LGBTQ students". **J LGBT Youth**, v. 8, n. 2, p. 174-200, 2011.

PEREZ-BRUMER, A. et al. "Prevalence and correlates of suicidal ideation among transgender youth in California: findings from a representative, population-based sample of high school students". **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry**, v. 56, n. 9, p. 739-746, 2017.

POTEAT, P. V.; RUSSELL, S. T. "Understanding homophobic behavior and its implications for policy and practice". **Theory Pract.**, p. 264-271, 2013.

POTEAT, P. V. et al. "Gay-straight alliances are associated with student health: a multischool comparison of LGBTQ and heterosexual youth". **J Res Adolesc.**, p. 319-330, 2013.

POTEAT, P. V. et al. "Gay-straight alliances as settings for youth inclusion and development: future conceptual and methodological directions for research on these and other student groups in schools". **Educ Res.**, p. 508-516, 2017.

PRECIADO, B. "Qui défend l'enfant queer?" **Libération**, Paris, 14 jan. 2013. Disponível em: <http://www.liberation.fr/societe>. Acesso em: 20 mar. 2013.

RATTS, M. J. et al. "Safe space programs in K-12 schools: creating a visible presence of LGBTQ allies". **J LGBT Issues Couns**, p. 387-404, 2013.

REISNER, S. L. et al. "Gender minority social stress in adolescence: disparities in adolescent bullying and substance use by gender identity". **J Sex Res.**, v. 52, n. 3, p. 243-256, 2015.

RIBEIRO, E.; NUNES, M. A. H.; ASINELLI-LUZ, A. "Um estudo sobre o Jogo da Vida Famílias Modernas: representações da homoparentalidade em novos arranjos familiares". In: ASINELLI-LUZ, A.; SOUZA, O. A.; LIMA, T. D. de (Orgs). **Diálogos em prática de pesquisa: família, escola e sociedade**. Curitiba: CRV, 2019. p. 175-191.

ROWE, C. et al. "Prevalence and correlates of substance use among trans female youth ages 16–24 years in the San Francisco Bay Area". **Drug Alcohol Depend.**, v. 147, p. 160-166, 2015.

RUSSELL, S. T. et al. "Safe schools policy for LGBTQ students". **Soc Policy Rep.**, v. 24, n. 4, p. 1-25, 2010.

RUSSELL, S. T.; MCGUIRE, J. K. "The school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) students". In: SHINN M.; YOSHIKAWA H. et al. **Changing schools and community organizations to foster positive youth development**. New York: Oxford University Press, 2008.

RUSSELL, S. T. et al. "Chosen name use is linked to reduced depressive symptoms, suicidal ideation, and suicidal behavior among transgender youth". **J Adolesc Heal.**, p. 493-495, 2018.

RUSSELL, S. T. et al. "Adolescent health and harassment based on discriminatory bias". **American Journal of Public Health**, v. 102, n. 3, p. 493-495, 2012.

SAEWYC, E. M. et al. "School-based strategies to reduce suicidal ideation, suicide attempts, and discrimination among sexual minority and heterosexual adolescents in western Canada". **Int J child, youth Fam Stud.**, p. 89-112, 2014.

SCHNEIDER, M. S.; DIMITO, A. "Educators' beliefs about raising lesbian, gay, bisexual, and transgender issues in the schools: the experience" in Ontario, Canada. **J LGBT Youth**, p. 49-71, 2008.

SEELMAN, K. L. et al. "Student school engagement among sexual minority students: understanding the contributors to predicting academic outcomes". **J Soc Serv Res.**, v. 38, n. 1, p. 3-17, 2012.

SWANSON, K.; GETTINGER, M. "Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: relationship to gay-straight alliances, antibullying policy, and teacher training". **J LGBT Youth**, v. 13, n. 4, p. 326-351, 2016.



SZALACHA, L. A. "Safer sexual diversity climates: lessons learned from an evaluation of Massachusetts safe schools program for gay and lesbian students". *Am J Educ.*, p. 58-88, 2003.

TOOMEY, R. B.; MCGUIRE, J. K.; RUSSELL, S. T. "Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers". *J Adolesc.*, v. 35, n. 1, p. 187-196, 2012.

TOOMEY, R. B. et al. "High school Gay–Straight Alliances (GSAs) and young adult well-being: an examination of GSA presence, participation, and perceived effectiveness". *Appl Dev Sci.*, p. 175-185, 2011.

VEALE, J. F. et al. "Mental health disparities among Canadian transgender youth". *J Adolesc Heal.*, v. 60, n. 1, p. 44-49, 2017.

WALLS, N. E.; FREEDENTHAL, S.; WISNESKI, H. "Suicidal ideation and attempts among sexual minority youths receiving social services". *Soc Work.*, p. 21-29, 2008.

WALLS, N. E.; WISNESKI, H.; KANE S. "School climate, individual support, or both? Gay-straight alliances and the mental health of sexual minority youth". *Sch Soc Work J.*, p. 88-111, 2013.

## **THE IMPACT OF SCHOOL (UN) SAFETY ON THE HEALTH OF LGBT STUDENTS:**

hidden violence in the school cracks

**Abstract:** Homophobic bullying greatly compromises the development of adolescents, in their school performance and in their physical and mental health. Based on his life experiences and subjectivation and training processes, the author uses research on the Brazilian educational environment, as well as on the context of school safety in the United States, revealing the discrimination that occurs in educational spaces. In the search for adjacent subjectivities, the research is qualitative and involves a careful review and a design that presupposes the resolution of everyday and immediate problems, in addition to improving concrete practices. This investigation comes from the researcher's experience in his PhD internship at the University of Texas, in the Department of Human Development and Family Sciences and, therefore, goes back to other colors and lines of escape to the researched phenomenon.

**Keywords:** bullying; LGBTphobia; adolescent health; school safety.



**LGBT:**

violence cachée dans les fissures de l'école

**Resumé:** Le harcèlement homophobe compromet grandement le développement des adolescents, leurs performances scolaires et leur santé physique et mentale. Sur la base de ses expériences de vie et de ses processus de subjectivation et de formation, l'auteur utilise des recherches sur l'environnement éducatif brésilien, ainsi que sur le contexte de la sécurité scolaire aux États-Unis, révélant la discrimination qui se produit dans les espaces éducatifs. Dans la recherche de subjectivités adjacents, la recherche est qualitative et implique une revue minutieuse et une conception qui présuppose la résolution de problèmes quotidiens et immédiats, en plus d'améliorer les pratiques concrètes. Cette enquête est issue de l'expérience du chercheur lors de son stage de doctorat à l'Université du Texas, au Département du Développement Humain et des Sciences de la Famille et, par conséquent, remonte à d'autres couleurs et lignes d'échappatoire au phénomène recherché.

**Mot-clé:** harcèlement; LGBTphobia; santé des adolescents; sécurité à l'école.

**Recebido:** 29/09/2020

**Aceito:** 06/10/2020