

Apesar da escola: sobre as experiências formativas de estudantes LGBTI+ no Noroeste Fluminense – RJ

Lucas Cornelio Rosas¹⁵³

Fabio A. G. Oliveira¹⁵⁴

Resumo:

O presente trabalho visa apresentar a discussão em torno da evasão - expulsão de pessoas LGBTI+¹⁵⁵ dos espaços escolares, dando enfoque às experiências de estudantes do Noroeste Fluminense - RJ. Para tal, pretendemos tensionar a presença desses dois termos frequentemente empregados para definir a experiência considerada negativa das pessoas cis-hetero-discordantes na escola (evasão e expulsão), ou seja, de pessoas dissidentes de gênero e sexualidades consideradas normativas, no âmbito formal do ensino, especialmente da escola. Com isso, nosso objetivo não é o de identificar uma suposta “origem” que torna homogêneas as experiências diversificadas de uma comunidade composta também pela pluralidade de trajetórias, mas apontar para a necessidade de escutarmos e reconhecermos suas narrativas para pensarmos a educação de modo mais amplo e os espaços de ensino de forma específica. Ainda, o trabalho apresenta o resultado de um questionário realizado com estudantes LGBTI+ do INFES-UFF, de onde se extraiu o perfil sociodemográfico, além de dados sobre as vivências e experiências de LGBTfobia no ambiente formal de ensino.

Palavras-chave: LGBTI+; Educação; Evasão Escolar; Heteroterrorismo; Noroeste Fluminense.

Abstract:

This paper aims to present the discussion surrounding evasion - the expulsion of LGBTI+ people from school spaces, focusing on the experiences of students in the Northwest of Rio de Janeiro State. To this end, we intend to highlight the presence of two terms frequently used to define the negative experiences of cis-gender-discordant individuals in schools (evasion and expulsion), i.e., individuals who dissident from gender and sexualities considered normative in the formal education setting, especially in schools. Our goal is not to identify a supposed ‘origin’ that homogenises the diverse experiences of a community also composed of a plurality of trajectories, but to point to the need to listen to and recognise their narratives in order to think about education more broadly and teaching spaces more specifically. Furthermore, the work presents the results of a questionnaire conducted with LGBTI+ students at INFES-UFF, from which the sociodemographic profile was extracted, in addition to data on the experiences of LGBTphobia in the formal teaching environment.

Keywords: LGBTI+; Education; School Dropout; Heteroterrorism; Northwest Rio de Janeiro State.

1. Introdução

¹⁵³ Pedagogo formado pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do grupo de pesquisa C.U.I.R (Cultivando Utopias, Insurgências e Revoluções) da UFF.

¹⁵⁴ Professor de Filosofia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Membro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (PPGBIOS) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn). Coordenador do Laboratório de Ética Ambiental e Animal (LEA), líder do Grupo de Pesquisa C.U.I.R. (Cultivando Utopias, Insurgências e Revoluções). Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Estudos da Trans-Homocultura (2026-2028). Membro da Comissão de Ações Afirmativas Travestigênera da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES/UFF).

¹⁵⁵ Para entender sobre a sigla LGBTI+ em questão, recomendamos acessar a cartilha: <https://antrabrazil.org/wp-content/uploads/2020/03/manual-de-seguranc387a-pc39ablica-atendimento-e-abordagem-lgbti.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2025.

O presente trabalho visa apresentar a discussão em torno da evasão – expulsão de pessoas LGBTI+ dos espaços escolares, dando enfoque às experiências de estudantes do Noroeste Fluminense – RJ. Para tal, pretendemos tensionar a presença desses dois termos frequentemente empregados para definir a experiência considerada negativa das pessoas “cis-hetero-discordantes” na escola (evasão e expulsão), ou seja, de pessoas dissidentes de gênero e sexualidades consideradas normativas, no âmbito formal do ensino, especialmente da escola. Com isso, nosso objetivo não é o de identificar uma suposta “origem” que torna homogêneas as experiências diversificadas de uma comunidade composta também pela pluralidade de trajetórias, mas apontar para a necessidade de escutarmos e reconhecermos suas narrativas para pensarmos a educação de modo mais amplo e os espaços de ensino de forma específica.

Diante disso, pretendemos enfrentar algumas questões importantes, quais sejam: o que produz a evasão – expulsão de pessoas LGBTI+ dos espaços formais de ensino? Como pessoas cis-hetero-discordantes (sobre)vivem o/ao ambiente escolar? Os marcadores sociais da diferença (gênero, orientação sexual, raça, classe, moradia, território etc.) impactam ou influenciam tais experiências? O que as memórias do ambiente escolar das pessoas LGBTI+ nos ensina sobre a educação?

Com o intuito de compreender tais questões, o artigo se divide em dois momentos. O primeiro se dedica a compreender, através de levantamento bibliográfico de autorias de referência no tema, a relação entre as identidades LGBTI+ e o fracasso escolar no Brasil (Patto, 2022; Bento, 2011). O segundo momento busca especificamente compreender como tais experiências se incidem no Noroeste Fluminense. A presente pesquisa ainda almeja analisar dados de um levantamento realizado entre estudantes LGBTI+ ativamente matriculados em cursos de graduação ou mestrado em ensino do INFES-UFF. Ao final, objetiva-se contribuir com o debate de gênero e sexualidade na educação e, com isso, informar políticas institucionais que valorizem a diversidade. Buscar compreender os processos de exclusão, expulsão e violências contra estudantes LGBTI+ permite compreender que não se trata de uma “simples exclusão individual”, mas de um processo de expulsão coletiva, por vezes institucional, de grupos estigmatizados, produzidos por práticas escolares excludentes com discursos cis-hetero-normativos, atravessados pelo racismo, classismo, sexismo e pela negligência ou falta de compreensão institucional frente às formas de violências (implícitas ou explícitas) sofridas pela comunidade LGBTI+ nos ambientes formais de ensino.

2. Da produção do fracasso à resistência das pessoas LGBTI+ no Brasil

Lançada pela primeira vez em 1990, a obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” de Maria Helena Souza Patto ainda serve de referência para pensar as dinâmicas das desigualdades dentro do campo escolar. Na edição de 2022, utilizada na presente pesquisa, objetivamos extrair desse livro o que a autora busca demonstrar quando pensa o fracasso, não como uma responsabilidade da criança ou da família, mas o fracasso como fruto de um sistema educacional inserido dentro de uma ordem social, na qual as desigualdades sociais operam a tornar alguns sujeitos mais suscetíveis às violências institucionais do que outras. Embora não seja o enfoque da autora, buscaremos aqui colocá-la em diálogo com Berenice Bento (2011), que no artigo “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”, busca entender como a escola disciplina corpos e identidades que escapam da norma cis-heterossexual e produz, consequentemente, o que a autora chama de “heteroterrorismo”.

Cabe ressaltar que o atual trabalho tem o seu fundamento em uma perspectiva crítica que compreende o fracasso e a exclusão como uma expulsão escolar; ou seja, como construções sociais que colocam grupos sociais em um lugar de desfavorecimento, não como insucessos individuais. Maria Helena Souza Patto é uma referência central nesse debate, ao evidenciar que o chamado “fracasso escolar” não se refere à supostas deficiências das crianças ou de suas famílias, mas de um sistema educacional que reproduz desigualdades sociais, em sua grande maioria encontradas em registros históricos fincados no colonialismo e, hoje, aperfeiçoados e expandidos pelo capitalismo neoliberal.

De acordo com a autora, a escola ao adotar práticas excludentes e reforçar expectativas de classe – o que inclui em não reconhecê-las –, colabora para a naturalização de práticas que prejudicam ainda mais os grupos sociais já marginalizados e, ao mesmo tempo, desresponsabiliza o Estado e suas próprias estruturas pelos resultados. Conforme veremos adiante, é nesse campo que as subjetividades de estudantes LGBTI+, bem como as estruturas que organizam as injustiças sociais baseadas na cis-hetero-normatividade desaparecem da cena, e abre-se um campo para uma análise que individualiza e culpabiliza os indivíduos pelos seus “fracassos”. Antes disso, é importante destacar que Patto ressalta em sua obra que:

[...] podemos afirmar que o fracasso escolar é administrado por um processo que transforma o aluno em fracassado no plano do saber psicopedagógico oficial, saber este que informa “cientificamente” o mesmo processo de atribuição individual do fracasso no plano institucional (Patto, 2022, p. 551-552).

Por isso mesmo, entendemos que a leitura social de Patto se comunica com os estudos de Berenice Bento, na qual é evidenciado como a instituição escolar tem sido convertida em

um espaço de controle e disciplinamento dos corpos dissidentes, bem como em uma arena de patologização da diferença. É de extrema importância destacar que, por meio do conceito de heteroterrorismo, Bento descreve as diversas violências, sendo elas físicas, simbólicas e, até mesmo, institucionais, que perpassam a experiência do indivíduo LGBTI+, especialmente trans e travestis, nos espaços formais educacionais. Tais violências, legitimadas por discursos normativos de inúmeros agentes da escola, transformam o ambiente escolar em um espaço de sofrimento e exclusão, colaborando para o que a autora chama de “expulsão simbólica”, traçando uma diferença da chamada evasão voluntária. Para Berenice Bento:

No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (Bento, 2011, p. 555).

Em consonância, Fernanda Insfran, Thalles Azevedo Ladeira e Samela Estéfany Francisco Faria (2020) na obra “Fracasso escolar e medicalização na educação: a culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante”, analisam o processo de patologização e medicalização das diferenças, mostrando que a escola historicamente recorreu a discursos psicológicos e biomédicos para justificar desigualdades. Para os autores,

a medicalização, no entanto, não acontece apenas sob forma de diagnósticos. Ela acontece quando há a intencionalidade de tratar os problemas escolares como de cunho médico, individualizante, biologizante e que acaba por psicologizar tendências e comportamentos como uma doença a ser combatida (Collares; Moyses apud Insfran, Ladeira e Faria, 2020, p. 144).

Essa lógica persiste quando identidades de gênero e sexualidade não normativas são tratadas como desvios individuais, reforçando a culpabilização da vítima e ocultando a responsabilidade escolar. Ademais, autores como Pedra (2020) e Salvador, Oliveira e Franco (2021) salientam que a escola ainda se constitui como um locus de violências simbólicas, sustentadas por práticas de silenciamento, como a chamada “pedagogia do armário”, que obriga estudantes LGBTI+ a ocultar suas identidades para serem aceitos. Para os autores, a pedagogia do armário se configura como:

Tal regime de controle compõe um cenário de estresse, intimidação, assédio, agressões, não acolhimento e desqualificação permanentes, nos quais estudantes

homossexuais ou transgêneros são frequentemente levados(as) a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média. Estudantes podem ser impelidos(as) a apresentarem “algo a mais” para, quem sabe, serem tratados(as) como “iguais”. Sem obrigatoriamente perceber a internalização das exigências da pedagogia do armário, podem ser instados(as) a assumirem posturas voltadas a fazer deles(as): “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todos”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil”. Outros(as) podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até a se mostrar dispostos(as) a imitar condutas ou atitudes atribuídas a heterossexuais (Junqueira apud Salvador, Oliveira e Franco, 2021, p. 489).

Tal definição encontra eco e pontos de convergência com o que aponta Megg Rayara Oliveira (2017), quando a autora desenvolve a noção de “pedagogia do insulto”, evidenciando que, embora a escola seja um espaço de dor e constrangimento para corpos dissidentes, também pode ser território de resistência. Para essa autora, ao ressignificar insultos e afirmar as suas identidades, estudantes LGBTI+ transformam o sofrimento em potência política. E o que isso quer dizer? Para Oliveira, esse processo – pedagogia do insulto – é inspirado na concepção de Andrew Sullivan, que

utiliza um termo ameno para se referir à situações degradantes enfrentadas por estudantes que fogem à norma heterossexual. Não se trata exatamente de um insulto, mas de uma pedagogia da desmoralização. É certo que, por algum período ou em espaços determinados, o silenciamento seja observado, mas ainda assim não configura o apagamento do viadinho e da bichinha. Como já afirmei, ela se finge de morta, mas está viva. Bem viva. (Oliveira, 2017, p. 142)

Sendo assim, é possível dizer que o referencial teórico adotado permite compreender os limites e alcances dos termos “fracasso” e “evasão escolar”. Incluir a noção e a dimensão da “expulsão” de pessoas LGBTI+ como resultado de uma estrutura educacional excludente e cis-hetero-normativa é necessário para analisar as dinâmicas que a produz. Porém, essa análise também abre brechas para pensarmos nas formas de construções solidárias e resistências que jovens LGBTI+ encontram em sua trajetória formativa para permanecerem na escola e, até mesmo, adentrarem universidades como discentes, técnicos administrativos e docentes. Apesar da articulação entre os referidos autores evidenciarem que a escola está historicamente marcada por desigualdades e injustiças sociais que se expressam através das assimetrias de gênero, classe, raça, sexualidades etc., é preciso demarcar também as vozes LGBTI+ sobre a história da educação brasileira. Por isso, esse é um ato de reparação, mobilização, reconhecimento e compromisso com a justiça social.

2.1 As cores da educação: raça, classe, gênero e sexualidades na escola

Na introdução da obra “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia”, Maria Helena Souza Patto apresenta a inquietação que move a sua pesquisa. A autora busca entender o motivo de tantas crianças, em especial as das camadas mais populares, não conseguirem ter um “sucesso escolar”. Dessa maneira, a autora questiona o discurso e o pensamento mais disseminado, de que o problema está na criança ou em sua família, e nos mostra que o intitulado “fracasso” é fruto de um processo histórico e social que envolve tanto a estrutura da sociedade, na qual a escola se insere, quanto às desigualdades baseadas em preconceitos e discriminações que se organizam em suas camadas. Patto reconhece que:

Foram muitos os autores nacionais e estrangeiros que me possibilitaram pensar, durante a realização da pesquisa, a função política de médicos, psicólogos e psicopedagogos que, valendo-se de procedimentos de investigação inadequados, medicalizam as dificuldades de escolarização da maioria das crianças que frequentam a rede pública de ensino fundamental no país: justificar a desigualdade social estrutural em uma sociedade que nunca foi democrática, nem mesmo segundo os princípios do liberalismo político, atribuindo-as à deficiências individuais de capacidade (Patto, 2022, p. 654).

Ainda, de acordo com Patto, os espaços escolares que necessitam ser lugares de acolhimento e inclusão, constantemente acabam servindo como mecanismos que reforçam desigualdades. Para a autora, a questão não é enxergar o fracasso escolar enquanto algo exclusivamente individual, mas como algo que resulta das próprias práticas e dinâmicas da escola; isso envolve as expectativas colocadas sobre os estudantes, bem como as condições precárias nas quais a educação pública se desenvolve.

Um ponto central de sua análise é a forma como o discurso educacional dominante costuma repassar a culpa para as famílias da classe baixa; ou seja, pessoas que vêm das classes mais populares e não possuem condições de acesso à bens econômicos e culturais que, por vezes, são exigidos e considerados como fundamentais nos espaços formais de ensino. Além disso, Patto observa que, com muita frequência, se atribui a essas famílias um “desinteresse” pela educação, o que justificaria a não aprendizagem, reforçando, assim, preconceitos de classe e desresponsabilizando a escola e o próprio Estado. Além do mais, enquanto psicóloga, Patto reconhece que, por muito tempo, a psicologia, em diferentes correntes, acabou classificando as crianças que não acompanhavam frequentemente às aulas como imaturas ou até mesmo portadoras de déficits. Ou seja, uma espécie de patologização do ensino-aprendizagem. Por isso, Patto se inspira em Maud Mannoni que, segundo a autora:

resume a essência dessa introdução incessante de novas técnicas de ensino numa passagem que nos serviu de epígrafe e que não é demais repetir: em vez de

revolucionar o ensino em sua estrutura, o Ocidente prefere, pelo contrário, remediar os efeitos das anomalias geradas por um ensino inadequado à nossa época. Remediar os efeitos significa, neste caso, encarregar a medicina de responder onde o ensino fracassou (Patto, 2022, p. 678).

Diante disso, Patto propõe que, em vez de olhar para a criança como um problema, é preciso olhar para a escola e suas práticas, suas dinâmicas e suas produções, entendendo que o fracasso é uma produção resultante dessa instância. O resultado, segundo a autora, tem sido a atribuição de uma responsabilidade – por vezes essencialista e cruel – às crianças das classes mais pobres, que, no contexto brasileiro, são marcadas pelo dispositivo de racialidade das pessoas negras – pretos e pardos, segundo Carneiro (2023). Ou seja, a produção do fracasso escolar seria também uma expressão do racismo estrutural, conforme Almeida (2019).

Considerando, então, que o fracasso escolar é uma produção tal qual propõe Patto, como podemos aplicar suas considerações à dimensão de gênero e sexualidades dissidentes, visando a compreender como tal produção exclui sistematicamente a diversidade de pessoas LGBTI+?

2.2 Produzir o diferente na escola através do heteroterrorismo de gênero

Analisando a obra “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”, de Berenice Bento (2011), podemos observar similaridades destacadas por Patto (2022), dado que ambas as autoras identificam a escola como um espaço que historicamente e potencialmente exclui grupos sociais. Berenice Bento dedica seus esforços para compreender como a escola exclui sujeitos que não se conformam e/ou se enquadram entre as normas binárias de gênero e sexualidades consideradas “adequadas”, “normais” e “saudáveis”. Segundo Bento, as instituições de ensino têm sido espaços de reafirmação, conformação e naturalização da cis-hetero-normatividade e dos papéis binários de gênero; ou seja, como um espaço que fixa um tipo específico de ser no mundo enquanto homem e mulher. Tal modelo se expressa na forma como a escola distribui os corpos baseados no sistema sexo-gênero, bem como nos materiais escolares que frequentemente apresentam um modelo muito específico de composição familiar (heteronormativa), nas datas comemorativas entre outros.

Na obra “Educação, gênero e sociedade II” de Rosalee Santos Crespo Istoe, Erika Costa Barreto Monteiro de Barros e Sérgio Elias Istoe relata que “evidencia-se, nas relações sociais, uma disparidade entre os sexos: azul para meninos e rosa para meninas” (Istoe; Barros; Istoe, 2020, p. 94); o texto mostrará que os estereótipos de gênero já são impostos desde cedo nas crianças, onde meninos usam azul, não podem brincar de coisas que remetem a “funções de

dever de casa” e são criados para trabalhar mais cedo, e meninas brincam de bonecas, usam rosa, precisam ter postura ao sentar como “moças” e são criadas para serem donas de casa, pois até nas brincadeiras isso acontece com mais frequência, fortalecendo mais a identidade social de ambos os gêneros e fazendo com que cresçam com papéis já definidos pela sociedade, o que contribui para a manutenção das desigualdades e para a naturalização da ideia de que esses papéis são “naturais” e imutáveis. Essa evidência se apresenta desde o início da infância de cada cidadão, buscando moldar todo o corpo infantil de acordo com o que a sociedade espera dele.

Além disso, Berenice Bento evidencia que a escola afirma que “os gêneros inteligíveis obedecem à seguinte lógica: vagina-mulher-feminilidade versus pênis-homem-masculinidade” (Bento, 2011, p. 553), o que faz com que pessoas de grupos sociais que não se enquadram à cis-hetero-normatividade sejam repelidas pelos espaços educativos. Não por acaso, na maioria das vezes, as atitudes consideradas pedagógicas que pressupõem a cis-hetero-normatividade como padrão de normalidade acabam por produzir sentimentos sociais de não pertencimento ou mesmo de desajuste. A consequência pode ser percebida pela exclusão direta ou indireta de pessoas LGBTI+ no ambiente escolar.

Para confirmar como a análise de Berenice Bento ainda repercute nos dias atuais, encontramos no site de notícias “Agência Brasil” o resultado da “Pesquisa Nacional Sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro” (2024), no qual é apontado que cerca de 90% dos/as estudantes LGBTI+ sofreram agressões verbais nas escolas. Tal resultado demonstra que a violência expressa em “discurso de ódio” é quase universal para este grupo. Além disso, essas agressões geram inseguranças e têm impacto direto na vida escolar de estudantes LGBTI+, visto que muitos/as passaram a evitar as salas de aula por se sentirem em situação de risco, e uma parcela deste grupo pensou em abandonar a escola. Além disso, a Pesquisa (2024) revela que uma parcela considerável desses estudantes LGBTI+ relataram episódios de depressão ou sofrimento emocional.

Esses dados também comprovam o que Bento afirma em sua obra: que a escola, embora devesse ser um lugar seguro e acolhedor, tem se tornado um espaço de potencial violência para a população LGBTI+, no qual discriminações – verbais e físicas – acompanhadas pelo despreparo e pela negligência institucional, resultam em casos graves e em consequências significativas para a saúde mental de jovens LGBTI+. Portanto, esses dados indicam que, para a população LGBTI+, o ambiente escolar não tem sido um espaço de trocas formativas, seguro e acolhedor, mas sim um local marcado por violências e, em muitos casos, um ambiente a ser evitado.

Nesse sentido, os espaços formais e informais de ensino que, em linhas gerais, sempre foram apresentados como lugares de proteção e aprendizado para toda a comunidade estudantil, é vivido como um cenário de exclusão por parte de pessoas dissidentes de gênero e sexualidades não normativas. Ademais, desde os tempos passados, os corpos infantis são atravessados pelas discussões de gênero, que definem o que espera de cada criança desde antes do seu nascimento. Essa normalização surge desde cores que a sociedade impõe para o sexo masculino e o feminino até os brinquedos e roupas, ou, até mesmo, a forma de se comportar, na qual meninos precisam ser fortes e posturados e meninas dóceis e cuidadoras. Para Bento:

Quando o sexo da criança é revelado, o que era uma abstração passa a ter concretude. O feto já não é feto, é um menino ou uma menina. Essa revelação evoca um conjunto de expectativas e suposições em torno de um corpo que ainda é uma promessa. Enquanto o aparelho da ecografia passeia pela barriga da mãe, ela espera ansiosa as palavras mágicas que irão desencadear as expectativas. A ansiedade da mãe aumenta quando o aparelho começa a fixar-se ali, na genitália, e só termina quando há o anúncio das palavras mágicas: o sexo da criança. A materialidade do corpo só adquire vida inteligível quando se anuncia o sexo do feto. Toda a eficácia simbólica das palavras proferidas pelo/a médico/a está em seu poder mágico de gerar expectativas que serão materializadas posteriormente em brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos para o/a futuro/a filho/a antes mesmo de o corpo vir ao mundo (Bento, 2011, p. 550).

A seguir, apresentamos uma tabela que reúne alguns relatos de entrevistas que foram realizadas por Berenice Bento (2011). Tais falas também nos mostram como o espaço escolar tem marcado a trajetória de jovens trans, muitas vezes como lócus de sofrimento, já que muitas delas foram vítimas de preconceitos e violências de forma física e/ou verbal dentro desses espaços.

Tabela 1 – Narrativas de estudantes trans sobre suas vivências nas escolas

Kátia	“Na escola, quando me chamavam de veado ou de macho-fêmea, eu chorava, me afastava de todo mundo, não saía para o recreio. Eu só tenho a 3ª série completa. Eu parei em 96... Eu parei de estudar no meio da 4ª série. Notas boas... Por causa desse preconceito que não aguentava. Não aguentei o preconceito de me chamarem de macho-fêmea, de veado, de travesti, essas coisas todas” (Bento, 2011, p. 555).
-------	---

Marcela	“Meu Deus, que horror era tudo aquilo! Eu não saía para o recreio. Eu achava que esse órgão não tinha a menor importância, que todo mundo me reconheceria como uma mulher. Muitas vezes puxavam meu cabelo e eu tinha que brigar, principalmente quando me chamavam de veadinho” (Bento, 2011, p. 555).
Pedro	“Agora eu estou tentando voltar a estudar. Quando eu era pequeno, todo dia eu voltava para casa todo machucado. Me chamavam de macho-fêmea, sapatão. Eu não aceitava. A diretora chamava minha mãe. Era uma confusão. Até que um dia, eu parei de ir” (Bento, 2011, p. 555).
Joana	“Eu acreditava que poderia viver normalmente como uma senhora, sem problemas, que isto que tenho no meio das pernas não faria diferença. Eu não pensei que esse sexo anatômico fosse provocar transtornos para mim. Mas, eu pensava uma coisa e a vida me mostrou outra. Quando eu fui para a escola, aos dez anos, comecei a me dar conta da diferença e a notar que aquilo que não fazia diferença para mim, fazia a diferença. É aí que começaram os problemas” (Bento, 2011, p. 555).

Fonte: Bento (2011, p. 555). Elaboração nossa.

Os relatos trazidos por essa pesquisa elaborada por Bento nos ajudam a compreender a dimensão psicossocial de pessoas que, quando jovens no ambiente da escola, não se enquadravam às normas cis-hetero-normativas que o corpo social como um todo e a escola em especial impõem. Os relatos sugerem dificuldades das mais variadas: o horror, medo, violência física e verbal; são expressões que marcam a experiência das pessoas entrevistadas. À essa experiência, Bento deu o nome de “heteroterrorismo”.

Para Bento, heteroterrorismo é um processo contínuo de coerção, medo, violência simbólica ou física, que busca disciplinar corpos e identidades que não se enquadram nas normas cis-hetero-normativas. Além disso, para Bento, o heteroterrorismo se manifesta em pequenos e grandes atos cotidianos, a partir das frases como: “menino não chora” ou “isso não é coisa de menina” e para além dos insultos, piadas homofóbicas, agressões físicas e verbais e a exclusão social. Dessa forma, fica claro compreender que cada ato discursivo baseado em

preconceitos e atos discriminatórios atua como um tipo de “terrorismo” que vai moldando a subjetividade das pessoas marcadas pela dissidência da cis-hetero-normatividade.

O resultado é a introjeção dos sentimentos de anormalidade, de desajuste, de doença, de inadequação, entre outros. Ademais, Bento destaca, também, que esse processo não acontece apenas em situações isoladas, mas sustentadas por diversos meios institucionais, sendo a escola uma das primeiras guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade, em que as diferenças são transformadas em motivos para a hostilidade e a expulsão simbólica, onde principalmente as pessoas trans e travestis são obrigadas a abandonarem a escolarização diante deste cenário de violência. Para a autora, “há um desejo de eliminar e excluir aqueles que ‘contaminam’ o espaço escolar” (Bento, 2011, p. 555).

É nesse sentido que o heteroterrorismo nos ajuda a compreender as atitudes de pessoas que proferem algum tipo de ato – discursivo ou não – motivado pela homotransfobia. Conforme a pesquisa apresentada pela autora e recente “Pesquisa Nacional Sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro”, a homotransfobia ainda tem sido um recurso empregado de diferentes maneiras contra estudantes LGBTI+ no ambiente escolar. Esse heteroterrorismo de gênero, conforme aponta Bento, embora se apresente muitas vezes através de “brincadeiras”, carrega o intuito de difamar o grupo social LGBTI+; cria um sentimento de não pertencimento, de vergonha, de desajuste ou inadequação que flerta com o sentimento de “erro”.

Todos esses sentimentos introjetados fazem alusão a um repertório histórico que associou – e ainda associa – a diversidade de gênero e as sexualidades dissidentes à ideia de pecado, doença ou erro. Logo, o heteroterrorismo produz no sujeito que sofre a violência, verbal e/ou física, a sensação de estar errado, doente, divergente, inadequado, deslocado e, por isso, vulnerável e disponível à outras violências que estão associadas ou oriundas desse processo. A omissão de pessoas adultas que, no ambiente escolar, representam alguma autoridade (professores, inspetores, diretores etc.) acaba por valorizar essas atitudes preconceituosas, e podem marcar, definitivamente, a trajetória escolar desse grupo social. Diante disso, Berenice Bento afirma ser

importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (Bento, 2011, p. 555).

Por isso, questionamentos são levantados sobre como se reportar, efetivamente, aos dados que buscam compreender os números que revelam os índices de parte da comunidade

LGBTI+, especialmente pessoas trans e travestis, que acabam por não concluir seus estudos. A escolha entre o uso dos termos “evasão” ou “expulsão” induz uma compreensão social das razões dos dados encontrados. De acordo com os dados apresentados pela “Pesquisa Nacional Sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro”, relacionar ausências ou abandonos apenas ao termo “evasão” pode ocultar a responsabilidade social e institucional, enquanto trata-se de um processo de expulsão simbólica e concreta, na qual a instituição escolar deixa de ser um lugar de construção do conhecimento e também de acolhimento, e se transforma em um espaço carregado por ódio e agressividade, marcando toda essa população e os empurrando para fora de todos os espaços escolares. Dessa maneira, a distinção entre os termos é de suma importância para entender que o abandono escolar de pessoas LGBTI+ não é somente fruto de escolha, mas uma consequência de atos discriminatórios que violam o direito e a dignidade.

Ao retomar a análise do texto de Insfran, Ladeira e Faria (2020), pode-se refletir sobre a patologização imposta às crianças LGBTI+; além disso, se faz necessário entender que estes atos não acontecem de forma isolada, mas se inscrevem em uma longa história de medicalização e psicologização das diferenças. Segundo a obra de Patto, “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (2010), debruçada pelos autores, eles entendem que, desde o século XIX, a escola criava vínculos com as ciências médicas, que também envolviam as áreas da psicologia, para construir discursos que naturalizavam o fracasso e a exclusão escolar, especialmente em crianças pobres e negras, classificadas como “anormais”. Evidencia-se também, ao decorrer do texto, que as experiências de aprendizagem eram vistas por fatores biológicos, raciais e hereditários, enfatizando a ideia de que alguns indivíduos nasciam mais aptos para o aprendizado do que outros.

Maria Helena Souza Patto salienta que a teoria da carência cultural nasceu como forma de justificar o não sucesso escolar das classes populares, apontando que “os ambientes sociais atrasados que produziam crianças desajustadas e problemáticas” (Patto, 2010, p. 74). Essa mesma forma de pensar pode ser caracterizada quando a escola acredita que o ambiente familiar ou o contexto da criança LGBTI+ seriam os responsáveis por sua “dificuldade de adaptação”, contestando a função da própria instituição na produção do sofrimento e exclusão. Dessa forma, a patologização é vista como um mecanismo de defesa da norma: ao modificar a diferença em problema individual, a escola isenta-se de questionar suas próprias práticas heteronormativas e excludentes (Patto apud Insfran; Ladeira; Faria, 2020, p. 138).

Além do mais, é importante destacarmos que “a escola parte de um modelo abstrato de criança, que corresponde à classe burguesa” (Patto, 2022, p. 220). Tal observação pode ser estendida para pensar que a escola parte de um padrão abstrato de gênero e sexualidade, ou seja,

a criança cisgênera e heterossexual, tida como modelo universal. Dito isso, as crianças que não se enquadram nos paradigmas que as instituições escolares impõem passam a ser vistas como desviantes, sendo submetidas, muitas vezes, à intervenções pedagógicas para tentar corrigir a sua individualidade, o que produz a mesma racionalidade patologizante denunciada por Patto desde a década de 1970.

Portanto, é possível entender ao lado dos autores que a patologização das infâncias LGBTI+ pode ser prolongada como uma extensão histórica dos atos excludentes escolares descritos por Patto, ou seja, há uma estrutura de preconceito e discriminação que permanece operante, atualizada de acordo com os contextos, na qual a escola coparticipa ao estabelecer padrões de normalidade associados a uma ideia de sucesso. Sendo assim, ao lado dos autores referenciados e de Patto, urge a necessidade de questionar os aspectos institucionais, sociais, históricos e políticos que (re)produzem as desigualdades, neste caso contra jovens LGBTI+.

Tal discussão se torna relevante, conforme aponta Bento, diante de um ambiente que patologiza as identidades trans e travestis. Conforme observamos anteriormente, a autora apresenta, no decorrer de seu trabalho, entrevistas que relatam o sofrimento de estudantes que têm os seus estudos impactados por conta das agressividades que sofreram nos diversos espaços educativos, sendo ridicularizadas, atacadas e, do mesmo modo, desassistidas institucionalmente. Com isso, observamos que a própria escola, ao não interromper tais fluxos de preconceitos e discriminações, acaba por incentivar a exposição de crianças e jovens que não se adequam às normas de gênero e, ao mesmo tempo, não reconhece que práticas comuns cotidianas são formas de naturalizar as identidades cisgêneras à ideia de normalidade. Com isso, participam da patologização das identidades trans e travestis.

Para além disso, vale destacar uma pesquisa intitulada “Vivências reais de crianças e adolescentes transgêneros dentro do sistema educacional brasileiro”, publicada em 2021. A pesquisa, realizada com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAIDS), analisou criteriosamente a realidade de 120 famílias com crianças e adolescentes trans em 62 cidades brasileiras¹⁵⁶. Os dados da pesquisa revelam resultados alarmantes: 77,5% das famílias afirmaram que seus filhos/as já foram vítimas de bullying transfóbico nos espaços escolares, sendo 65% desses casos revelando que os agressores eram profissionais dos próprios ambientes escolares – especialmente professores. 24% das famílias entrevistadas informaram

¹⁵⁶ Para mais informações a respeito do perfil sociodemográfico desta pesquisa, ver: <https://aliancagbti.org.br/wp-content/uploads/2021/12/APRESENTACAO-EVENTO-DE-LANCAMENTOv2.pdf>. Acesso em 22 de setembro de 2025.

que mudaram os/as filhos/as de escola, e 98% informaram não considerar o ambiente escolar seguro para seus/suas filhos/as.

De acordo com a coordenadora da pesquisa, Thamirys Nunes (2021), o estudo revela que o bullying não é somente entre crianças, mas também praticado por adultos, favorecendo a exclusão-expulsão escolar de jovens e crianças que não correspondem à norma cis heterossexual. Além disso, Thamirys enfatiza que não se trata de evasão, mas de expulsão, já que muitas pessoas trans deixam os estudos devido à violência vivida no próprio ambiente escolar, o que torna a sua permanência insustentável. Nessa mesma pesquisa, Toni Reis (2021), diretor do Grupo Dignidade, reforça que os dados confirmam o histórico de discriminação enfrentado pela população LGBTI+ de modo geral, enquanto representantes do UNAIDS e da UNESCO destacam a urgência de políticas inclusivas que promovam e comprometam a escola como lugar de respeito à diversidade e, conseqüentemente, como um espaço de acolhimento.

Ademais, o estudo também explana utopias sobre a hormonização de crianças e adolescentes, esclarecendo que o Brasil só permite bloqueio puberal em unidades especializadas do Sistema Único de Saúde (SUS)¹⁵⁷, e sob estrito acompanhamento multidisciplinar, enquanto terapias hormonais e cirurgias são limitadas à maioridade. Tal explanação se torna importante frente às fake news que frequentemente tomam a cena pública, bem como até mesmo o ambiente escolar. Ou seja, a população LGBTI+, já atravessada pelas violências aqui expostas, ainda se torna uma comunidade vulnerável às fake news que dependem do preconceito e discriminação para fragilizar ainda mais esse grupo social. Sendo assim, entre as ações propostas estão a formação continuada de profissionais da educação sobre os temas da diversidade de gênero, o respeito ao nome social, a garantia do uso de banheiros de acordo com a identidade de gênero, além da contratação de profissionais LGBTI+ para aumentar a representatividade nos espaços de ensino.

2.3 Arrancados do armário: a exposição e a violência de jovens LGBTI+ no ambiente escolar

Como observa Caio Benevides Pedra:

O espaço escolar, no entanto, não está ainda preparado para acolher e valorizar as diversidades e, por repetir e impor padrões sociais excludentes e discriminatórios,

¹⁵⁷ Para mais informações sobre a hormonização a partir dos 16 anos pelo CFM (Conselho Federal de Medicina): <https://portal.cfm.org.br/noticias/ministerio-da-saude-diz-que-resolucao-do-cfm-sobre-transgeneros-segue-parametros-do-sus>. Acesso em 9 de novembro de 2025.

costuma sediar violências de toda natureza contra aqueles que não se enquadram de alguma maneira (Pedra, 2020, p. 74).

Um dos mecanismos que sustenta esse quadro é a chamada “pedagogia do armário”, conceito descrito por Rogério Diniz Junqueira, no qual o autor procura evidenciar como a escola exige que estudantes não heterossexuais ou transgêneros ocultem suas identidades para serem minimamente aceitos, ao mesmo tempo que expõe suas diferenças através de formas múltiplas de violência. Para Junqueira, a escola produz “um cenário de estresse, intimidação, assédio, agressões, não acolhimento e desqualificação permanentes” (Junqueira apud Salvador; Oliveira; Franco, 2021, p. 3). Essa situação leva jovens estudantes LGBTI+ a um constante sentimento de não pertencimento, fazendo com que eles/elas evadam do sistema educacional angustiados/as e, quando não, traumatizados/as.

No caso específico das pessoas trans, os relatos no trabalho “Fracasso, evasão e abandono escolar de pessoas trans: algumas reflexões necessárias” (2021), de Nayara Cunha Salvador, Anderson José de Oliveira e Neil Franco, mostram que o fracasso, a evasão e o abandono escolar não decorrem de falta de interesse ou de incapacidade, mas da hostilidade cotidiana que as pessoas trans e travestis sofrem no ambiente escolar. No referido trabalho, revela-se que discentes relatam perseguições, diversos tipos de preconceitos sendo proferidos de forma verbal, muitas vezes sendo agredidos, impedimentos no uso do nome social e dos banheiros, além da falta de apoio pedagógico e psicológico que o espaço escolar deveria oferecer. Como aponta uma das entrevistadas de 17 anos de idade: “O colégio pra mim era mais uma batalha, mais um confronto e isso me desestimulava completamente de ir à escola.” (Salvador; Oliveira; Franco, 2021, p. 5). Nesses casos, a evasão escolar não é resultado de um abandono voluntário, mas de uma escola que não acolhe e, ao contrário, expulsa simbolicamente seus estudantes.

Além disso, essas distintas formas de violência também se manifestam nos currículos e nas políticas educacionais. A retirada das menções à categoria de gênero e orientação sexual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, ilustrou a pressão de certos setores conservadores que buscam silenciar a diversidade. Pedra destaca que tal movimento “demonstra a urgência e relevância do tratamento desses temas” (Pedra, 2020, p. 79), uma vez que a ausência de debate favorece a manutenção da LGBTfobia e perpetua a exclusão. A manutenção, como vimos anteriormente, favorece também a própria evasão-expulsão escolar.

Os autores defendem que a escola deveria ser um espaço de emancipação, embora para muitas pessoas LGBTI+ acaba se tornando um lugar de insegurança, silenciamento e violência, impedindo muitas vezes que essas pessoas desenvolvam competências sociais e técnicas. Essa

realidade evidencia a necessidade urgente de políticas inclusivas e práticas pedagógicas que enfrentem a heteronormatividade como natural e a homo-transgeneridade como desvio. Deste modo, apontam para a importância de medidas que acolham a diversidade e assegurem o direito à educação de forma plena, democrática e igualitária, conforme os termos de Pedra (2020) e Salvador, Oliveira e Franco (2021).

Pedra ainda procura mostrar a educação formal como sendo esse caminho atravessado por diferentes formas de agressividade, tanto simbólicas quanto materiais. Essas violências se manifestam nos discursos e nas práticas escolares, expondo que, em vez de acolher e valorizar a diversidade, a escola muitas vezes se transforma em um ambiente de vigilância e exclusão. Nesse contexto, os corpos que não se encaixam na norma cis heterossexual – especialmente quando também são corpos negros – acabam sendo marginalizados e, em muitos casos, desumanizados. Ademais, um exemplo disso é a infância de meninos afeminados, chamados de “bichas” desde cedo, marcada por processos de controle e silenciamento. Não se trata apenas de vigiar gestos e comportamentos, mas também de projetar para esses sujeitos um futuro considerado inviável ou perigoso dentro da lógica hegemônica da heteronormatividade.

Pedra apresenta também relatos de professores LGBTI+ que, ao revisitarem suas trajetórias escolares, lembram das violências vividas por meio de apelidos, chacotas e práticas pedagógicas que buscavam apagar a diferença. Esses testemunhos mostram que a homofobia e a transfobia na escola não se limitam às interações entre colegas, mas são igualmente legitimadas por discursos institucionais e pelas próprias práticas docentes, que reforçam a cis-hetero-normatividade. Assumir-se bicha, veado ou gay afeminado, sapatão, lésbica, fancha, safo, boneca, trans ou travesti no espaço escolar pode ser, apesar das dores, uma estratégia de resistência e de afirmação política que promove possibilidades para futuras gerações. Apropriar-se de termos que antes eram usados como ofensa permite, inclusive, que muitos sujeitos os ressignifiquem como símbolos de empoderamento, transformando a exclusão em nutriente de identidade e luta.

Dessa maneira, ser LGBTI+ na escola – sobretudo quando essa vivência também é atravessada por outros marcadores da diferença, como é o caso da questão étnico-racial, significa habitar um espaço paradoxal: de um lado, marcado pela violência constante; de outro, pela criação de estratégias de sobrevivência e resistência. A escola, portanto, se configura tanto como palco de exclusão quanto como terreno possível para o surgimento de novas formas de existir, que questionam as normas impostas e reivindicam dignidade e reconhecimento.

Diante disso, buscaremos nos inspirar nessa base teórica, pesquisas, relatórios e notícias, para apresentar e analisar o resultado da pesquisa elaborada entre estudantes LGBTI+

ativamente matriculados/as no INFES-UFF. Tal pesquisa busca dar um pontapé inicial para que possamos mapear, preliminarmente, as experiências formativas de estudantes dissidentes de gênero e sexualidade em um campus do interior do Estado do Rio de Janeiro. A referida pesquisa foi apoiada e realizada a partir da iniciativa do Grupo de Pesquisa C.U.I.R. (Cultivando Utopias, Insurgências e Revoluções), coordenado pelo Prof. Dr. Fabio A. G. Oliveira e idealizada, desenvolvida e elaborada por nós, Lucas C. Rosas e Prof. Dr. Fabio A. G. Oliveira, para compor peça fundamental do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia.

3. Métodos e metodologias em diálogo com pessoas LGBTI+ no Noroeste Fluminense – RJ

A metodologia utilizada no presente trabalho foi fundamentada a partir de uma perspectiva crítica, social e humanizadora, compreendendo que fazer pesquisa não se trata somente do levantamento de dados, mas também envolve o reconhecimento do outro na sua dignidade. Por isso, a estrutura da pesquisa não foi pensada como um manual estagnado, previamente pronto, mas como um percurso pensado, sensível e comprometido com a escuta e a valorização das trajetórias e experiências de estudantes LGBTI+ativamente matriculados em algum curso de graduação ou mestrado no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense (INFES-UFF) em Santo Antônio de Pádua. E como chegamos até aqui?

Na obra “O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios” (2023), de Jennifer Ester de Sousa Bastos, Julia Maria de Jesus Sousa, Pollyana Mattias Narciso da Silva e Rafael Lemes de Aquino, os autores afirmam que:

O questionário online oferece vantagens significativas em relação ao formato em papel. Primeiramente, a possibilidade de disponibilizar o questionário na internet amplia o alcance geográfico e permite alcançar um maior número de pessoas, independentemente da sua localização geográfica. Além disso, a coleta de dados online proporciona maior conveniência tanto para os pesquisadores quanto para os respondentes. Os inquiridos podem responder às perguntas no momento e local que lhes forem mais convenientes, o que pode resultar em maiores taxas de resposta. (Faleiros et al, 2016; Ebert et al, 2018; Muteþfa; Tapera, 2019; Batista et al, 2021 apud Bastos et al, 2023, p. 9).

A partir da leitura de Bastos et al, compreende-se que, os questionários em plataformas digitais não são apenas para uma coleta de dados, mas servem também para que seja ampliado o seu acesso e que as pesquisas cheguem, para que mais pessoas tenham chances de acessar. Além disso, os autores reconhecem que através das mídias digitais é possível compartilhar

informações para milhares de pessoas, ampliando resultados e rompendo as barreiras que limitam o acesso ao preenchimento das pesquisas.

Além do mais, destacam que o questionário digital, ao contrário do questionário em papel, possibilita que as pessoas respondam de forma autônoma sem precisar ficar sendo pressionada, o que fará com que elas se sintam confortáveis em responder no momento em que lhes for mais propício, aspecto importante a ser considerado quando se está levantando dados acerca do preconceito contra a comunidade LGBTI+. Entretanto, há de se considerar os desafios nesse método: respondentes podem optar por não responder, já que são pesquisas voluntárias e, além do mais, existem pessoas que podem não possuir o acesso à internet facilitado, bem como indivíduos que não tenham habilidades tecnológicas, o que pode levar, inclusive, à distorção de resultados.

Considerando os benefícios e desafios, optamos pelo uso do questionário em plataforma digital, entendendo que ele satisfaz mais adequadamente as dificuldades específicas para se perguntar sobre questões relativas à diversidade de gênero e sexualidades dissidentes em um campus de interior. Optamos, assim, pela preservação da identidade das pessoas, seus horários e investimos intensamente na divulgação do questionário, seja na internet, bem como no próprio INFES-UFF.

Segundo Patto, entende-se que a construção do conhecimento deve reconhecer as condições sociais que ressaltam o ambiente (escolar e/ou universitário) da pessoa com quem estamos em diálogo. Com base nesse viés, essa pesquisa visa compreender como estudantes LGBTI+ do INFES-UFF lidaram com a ideia de evasão e/ou expulsão de discentes LGBTI+ no decorrer de suas vidas até chegarem à graduação e/ou mestrado.

De modo semelhante, Bento colabora com uma leitura que fundamenta a profundidade ética desta metodologia ao apontar o conceito de heteroterrorismo. Se o heteroterrorismo se configura em um conjunto de discursos, práticas e violências que produzem medo e exclusão de corpos dissidentes, como abordar tal tema sem gerar algum tipo de impacto negativo sobre as pessoas entrevistadas? Eis o nosso desafio. Afinal, conforme veremos a seguir, a maioria das pessoas que participaram das entrevistas revelaram terem sido vítimas de discriminação, xingamentos e hostilidades dentro do ambiente educacional, descrevendo o espaço como um lugar não acolhedor e muito menos seguro. A maior parte dos relatos desenha a passagem de uma escola que foi vivenciada como um espaço de controle, sofrimento e, sobretudo, silenciamento.

Dessa maneira, os referenciais teóricos inspiraram a estruturação das perguntas do questionário elaborado de forma online. Ademais, o mesmo resultou em 51 perguntas, sendo

40 abertas e 11 fechadas. A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética (93941825.0.0000.8160), possibilitou que um questionário ficasse no ar durante os dias 16 de setembro e 01 de outubro de 2025. Divido em três momentos (perfis sociodemográficos; trajetória formativa na educação básica; e trajetória formativa no ensino superior), o questionário foi colocado no ar no dia 02 de outubro de 2025, ficando disponível por 15 dias, tendo sido encerrado no dia 17 de outubro de 2025, neste link: <https://forms.gle/BMfN4iq8XUhXhkSK7> (já desativado).

O questionário foi disponibilizado para estudantes de graduação e mestrado com matrículas ativas no INFES-UFF. Após o dia 17 de outubro de 2025, nos deparamos com 17 respostas de discentes de graduação e 4 discentes de mestrado, totalizando 21 respondentes. Todas as participações manifestaram concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e demonstraram estar condizentes com as exigências de participação. Deste modo, das 21 pessoas participantes, 100% delas foram consideradas aptas para a fase de análise de dados. Ademais, a identidade dos/as estudantes foi preservada por meio do processo de anonimização. Elaboramos siglas a partir das autodeclarações das pessoas entrevistadas, de modo a garantir o respeito à privacidade e à ética na pesquisa. Observem a tabela abaixo:

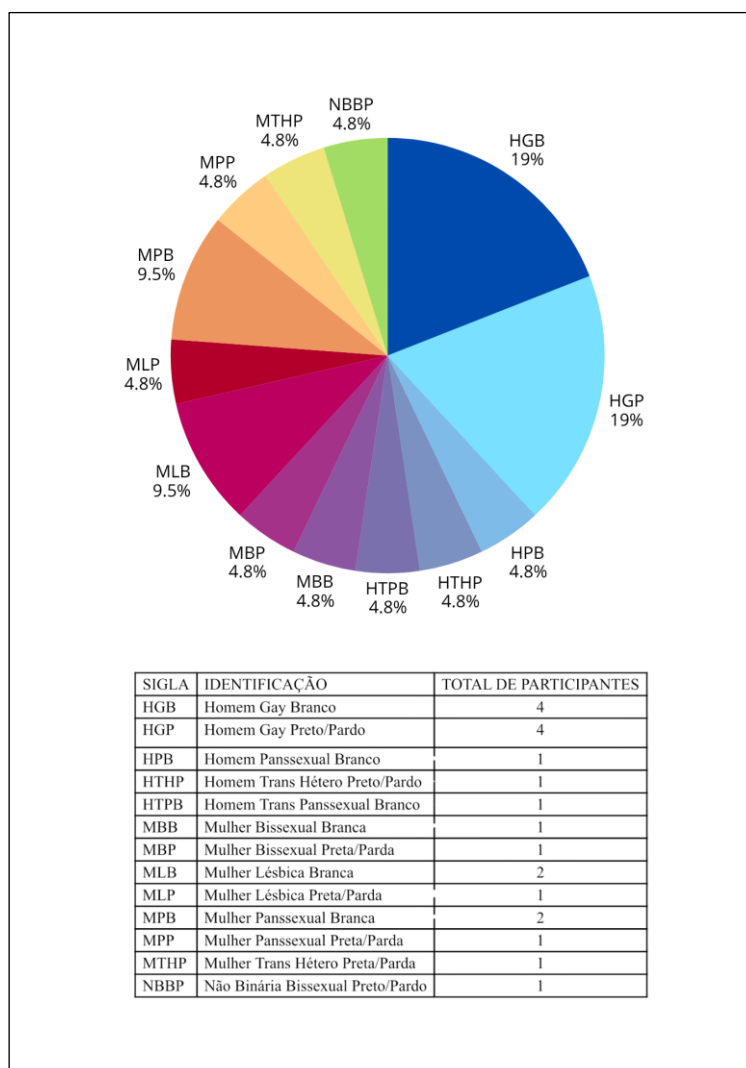
Tabela 2 – Tabela de anonimização dos entrevistados

SIGLA	IDENTIFICAÇÃO	TOTAL DE PARTICIPANTES
HGB	Homem Gay Branco	4
HGP	Homem Gay Preto/Pardo	4
HPB	Homem Pansexual Branco	1
HTHP	Homem Trans Hétero Preto/Pardo	1
HTPB	Homem Trans Pansexual Branco	1
MBB	Mulher Bissexual Branca	1
MBP	Mulher Bissexual Preta/Parda	1
MLB	Mulher Lésbica Branca	2
MLP	Mulher Lésbica Preta/Parda	1
MPB	Mulher Pansexual Branca	2
MPP	Mulher Pansexual Preta/Parda	1
MTHP	Mulher Trans Hétero Preta/Parda	1

NBBP	Não Binária Bissexual Preto/Pardo	1
------	-----------------------------------	---

Fonte: Siglas de anonimização de estudantes que responderam à pesquisa, elaborado por nós.

Tabela 3 – Porcentagem de estudantes respondentes do INFES - UFF



Fonte: Resultados a partir da pesquisa. Elaboração própria.

A maioria das pessoas entrevistadas foram jovens adultos(as), com uma concentração na faixa etária de 18 a 25 anos (66,7%), apesar de que haja também um número expressivo entre 26 e 40 anos (33,3%). Compensa destacar que das 21 respostas, 17 estão na graduação e 4 no mestrado em ensino. Sendo assim, essa diversidade de faixa etária e de momentos no percurso acadêmico colabora, significativamente, para que a nossa pesquisa identifique especificidades comuns, além de marcadores geracionais comumente ausentes nas pesquisas sobre LGBTIfobia na educação.

Os dados indicam, em relação às suas origens, que 47,6% das pessoas respondentes residem atualmente em Santo Antônio de Pádua, cidade na qual está localizado o INFES-UFF. Também existe uma presença forte de estudantes que saíram de municípios próximos, tais como: Miracema, Itaocara, Aperibé, Natividade, Bom Jesus do Itabapoana (47,6%), sendo o município de moradia mais distante o de Maricá (4,8%). Além disso, 33,3% das pessoas respondentes revelaram que partiram de suas cidades/municípios para estudar, o que reforça não somente a importância da universidade pública como porta de entrada para a graduação e novas possibilidades de vida, como também um elemento comum entre pessoas LGBTI+: buscar viver a vida jovem adulta ou para fins de realização da transição de gênero longe de familiares, conforme apontam os Relatórios LGBTfobia e Mobilidade (2022) e de Gestão de Casa LGBT (2023).

O perfil das pessoas entrevistadas revelou que o maior grupo respondente da pesquisa se concentra entre homens cisgênero (9) e mulheres cisgênero (8), totalizando 81% das pessoas alcançadas. A presença de pessoas trans, travestis e não-binárias correspondeu a 19% das respondentes do questionário. Ou seja, o resultado preliminar reflete a hipótese investigada desse trabalho e sustentada nas teses de Berenice Bento apresentadas anteriormente: a transfobia no âmbito da educação dificulta a chegada de pessoas trans e travestis no ensino superior. Ainda, para além da identidade de gênero, a pesquisa revelou os seguintes dados sobre orientação sexual das pessoas entrevistadas: 38,1% são gays, 23,8% são bissexuais, 14,3% são lésbicas, 14,3% são pansexuais e 9,5% são heterossexuais.

Segundo a pesquisa realizada, 57,2% das pessoas respondentes se autodeclararam negras (pretas e pardas) e 42,8% delas pessoas brancas. Tais dados parecem evidenciar a influência positiva das políticas de ações afirmativas na Universidade de maneira geral, e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen) do INFES-UFF (Andrade et al, 2022), que ampliaram o acesso de grupos historicamente marginalizados ao ensino superior, sendo possível identificar que, das pessoas respondentes, 4 são do mestrado. Dessas 4, 3 delas se autodeclararam negras e 1 se autodeclarou branca.

Na graduação, identificou-se participantes de praticamente todas os cursos entre as pessoas respondentes: 33,3% da Pedagogia; 14,3% da Educação no Campo; 9,5% da Computação; 9,5% da Física; 9,5% da Licenciatura em Matemática; e 4,8% das Ciências Naturais, ficando de fora apenas o Bacharelado em Matemática. Dentre todos os respondentes (tanto de graduação quanto de mestrado), os dados indicam que 81% das pessoas foram estudantes de instituições públicas, sendo mais da metade concluintes do ensino médio após o ano de 2016.

Outro dado relevante é que um número significativo das/os estudantes informaram não possuir vínculos empregatícios, sendo apenas 28,6% das pessoas entrevistadas atualmente trabalhadoras formais. Ao mesmo tempo, 85,7% das/os entrevistadas/os afirmaram receber auxílios estudantil, alimentação, permanência, acolhimento e/ou participarem dos programas institucionais de bolsa de iniciação científica (PIBIC) ou programa institucionais de bolsa de iniciação à docência (PIBID). Neste caso específico, podemos inferir que a maior parte das pessoas LGBTI+ entrevistadas se dedicam exclusivamente à universidade e às possibilidades profissionais (ensino e pesquisa) oriundas dela. Por isso, ressalta-se a importância das políticas de permanência estudantil para estudantes de modo geral, especialmente estudantes LGBTI+, o que assegura sua permanência em situações de vulnerabilidade social.

Destaca-se que 61,9% das pessoas respondentes afirmam que vivenciaram experiências de preconceito, violência simbólica ou física associadas às suas identidades de gênero ou orientação sexual durante suas passagens pela escola. Palavras como: “medo”, “hostilidade”, “solidão”, “xingamento”, “violência física” e “anormalidade” apareceram nas respostas dadas pelas pessoas LGBTI+ entrevistadas, quando perguntadas sobre o seu processo de formação escolar. Destacou-se, entretanto, que a amizade com outras pessoas dissidentes, durante esse período, se mostrou como um dos alicerces encontrados no ambiente escolar.

3.1. Ser LGBTI+ na escola: um baú de lembranças no final do arco-íris

Em sequência às experiências de preconceito e discriminação, o mesmo percentual (61,9% das/os estudantes) afirmou não ter tido uma experiência na escola que proporcionasse aceitação e proteção. Nessas respostas estão incluídas 100% das pessoas trans e travestis e 75% delas são pessoas negras. Essas pessoas narram que a escola era um lugar hostil e inseguro, no qual atitudes discriminatórias e discursos moralizantes fizeram parte de suas experiências como jovens LGBTI+. Ademais, essa percepção consta, muitas vezes, nas falas que associam os espaços escolares à presença de bullying, homofobia e transfobia, seja por parte dos estudantes, seja por parte dos profissionais da educação. HGP19 afirma que “o preconceito é algo intrínseco em ambientes escolares e na maioria das vezes parte de quem deveria nos proteger”. Tal afirmação revela que as atitudes LGBTfóbicas são sustentadas por agentes da educação e que, por vezes, a instituição não enfrenta o preconceito, naturalizando as agressões físicas ou verbais contra pessoas que fogem dos padrões cis-hetero-normativos.

Insultos como “veado”, “mão de mulher” e “pocpoc”, segundo HGB5, permanecem sendo usados de forma pejorativa, reforçando a normalização da ridicularização de identidades

não-normativas. Muitos desses insultos – uso da linguagem violenta – vêm em forma de “brincadeiras”, tendo efeitos profundos sobre a subjetividade dos estudantes. As “brincadeiras” se tornam, na verdade, a autorização do rebaixamento da pessoa LGBTI+ que sofre violência verbal, afetando seu desempenho, rendimento ou sua permanência escolar, além dos efeitos corrosivos sobre a sua autoestima que podem persistir uma vida inteira.

Diante desses insultos, um dos participantes revela uma ausência determinante de acolhimento institucional diante dos casos relatados. Segundo HTHP20:

Deveria ser obrigatório para todos os profissionais que trabalham na escola uma capacitação sobre atendimento e acolhimento de pessoas LGBTI+. Infelizmente hoje ainda não temos o básico respeitado, como o nome social. A escola poderia promover palestras, debates, levar filmes com a temática diversidade (HTHP20, 2025).

Dessa forma, entende-se que as escolas não possuem capacitação para os profissionais da educação, visto que não há políticas públicas, muito menos práticas pedagógicas que certifiquem o respeito à diversidade. Ao contrário, com muita frequência, vemos o legislativo se opondo às propostas de valorização da diversidade. Assim sendo, essa negligência institucional coopera para o aumento da evasão escolar de pessoas LGBTI+, principalmente para uma expulsão simbólica dos mesmos, tendo a permanência e conclusão da educação básica desse grupo ainda como um grande desafio. De acordo com MBB12, “acredito que por parte da falta de preparo de alguns profissionais, além da ausência de ações afirmativas e projetos que contribuam para que esses alunos se sintam de fato acolhidos”.

Além dos insultos que são proferidos contra esses grupos, o questionário revelou uma percepção das/os respondentes com relação às influências de valores religiosos no modo de tratamento preconceituoso e discriminatório contra pessoas LGBTI+. HGB2 relata que “a escola é lugar de encontros sociais, onde muitas das vezes, muitas pessoas não conseguem conviver com a diversidade. O credo (principalmente religiões cristãs) é um dos principais pilares para isso, infelizmente”.

A partir das análises das vivências escolares de estudantes respondentes da pesquisa, é percebido uma contradição crucial: ao mesmo tempo em que a escola é reconhecida como um ambiente de formação necessário para adquirir conhecimento e desenvolver o papel cidadão, ela também atua como um espaço de reprodução das violências, já que 52,4% das/os estudantes tiveram uma experiência ruim na educação básica. Essa experiência muda quando estudantes LGBTI+ sobrevivem à escola e conseguem acessar à universidade? Como essas mesmas pessoas têm vivenciado o ensino superior no INFES-UFF?

3.2. Ser LGBTI+ no Noroeste Fluminense: desaquendar a educação

80,9% das pessoas respondentes ingressaram no INFES-UFF após o ano de 2021. Desses, 9,5% chegaram a trancar o curso em algum momento, não sendo essa decisão motivada por terem passado por alguma situação de preconceito ou discriminação LGBTfóbica na universidade. 28,6% sentem que a universidade é inclusiva e acolhedora. Alguns estudantes avaliam positivamente o ambiente do INFES-UFF: “como não tenho problemas, configuro bom” (MPP11) ou “divônico” (HGP3).

Entretanto, 61,9% consideram que o ambiente acadêmico é um lugar que ainda possui limitações ou com poucas iniciativas de acolhimento específicos (e necessários) à diversidade sexual e de gênero. Dessa forma, podemos verificar que, apesar de não haver relatos específicos de violência direta contra estudantes LGBTI+ dentro do INFES-UFF, o resultado indica para a necessidade de um debate público mais aberto, que cultive positivamente suas identidades e orientações. Expressões como: “Ser um sobrevivente diariamente” (HTHP20), “cotidianamente desafiador e desconfortável” (HTPB15) e “buscar lugares pra ser você mesmo” (MPB10). foram relatos coletados quando perguntados sobre o que é ser uma estudante LGBTI+.

Assim, essas expressões resumem o esforço constante dessas pessoas, cuja trajetória formativa foi marcada pela violência, de estarem em um ambiente acadêmico. Esses exemplos trazem à tona o quanto o percurso acadêmico é envolvido por tensões emocionais para pessoas LGBTI+, especialmente quando essas são atravessadas pela homossexualidade, transgeneridade e negritude. Ademais, o resultado revela o esforço de estudantes LGBTI+ em se adaptarem aos espaços, mesmo que em silêncio, em busca de uma aprovação, especialmente quando se é uma pessoa trans ou travesti. MTHP afirma: “Ser uma estudante LGBTI+ é basicamente se adaptar aos espaços, o que não é bom! É basicamente ser uma estudante trans aceitável. Para tornar as coisas mais toleráveis”. HGB2 ressalta sobre precisar combater cotidianamente os preconceitos para ser quem é, onde diz:

é lutar incansavelmente para ter voz no mundo, sem ser julgado por ser quem é. É viver com um rótulo sob a cabeça que precisamos provar a todo momento sermos mais do que aquilo... é escolher ser feliz sem se importar com opiniões alheias (HGB2, 2025).

4. Lacrando¹⁵⁸ e tombando a LGBTfobia

Neste trabalho buscamos compreender as experiências formativas de estudantes LGBTI+ do INFES-UFF, interpretando dados coletados através do questionário disponibilizado a partir de autoras e autores do campo dos estudos de gênero e sexualidades. Como o arcabouço teórico nos informa, os dados que coletamos reafirmam, em algum nível, as desigualdades estruturais que aprofundam os processos de vulnerabilização dentro dos espaços formais de ensino, resultando em diferentes formas de violência.

O diálogo entre a teoria e os dados obtidos através da pesquisa demonstram que a escola ainda atua fortemente a partir da naturalização da cis-hetero-normatividade, o que implica em uma forma de patologização das identidades LGBTI+, conforme apontou Insfran, Ladeira e Faria (2020). Essa naturalização se reflete na forma de normas, ou seja, asfixia a pluralidade de identidades, esvaziando de referências positivas as pessoas que não se enquadram na norma cis heterossexual.

As narrativas coletadas neste trabalho descrevem não somente as violências explícitas, mas também as delicadezas do não-dito, da falta de preparo institucional e até mesmo da omissão escolar, ferramentas que, articuladas, compõem o cenário em que as diferenças são constantemente reguladas ou invisibilizadas: o heteroterrorismo entra em cena, aponta Bento (2011). Portanto, entender essas dinâmicas sistemáticas é crucial para compreendermos que práticas discriminatórias ou mecanismos de exclusão dentro do âmbito educativo não são meros acidentes, mas sim resultados de estruturas que constituem um cotidiano, cujo enfrentamento exige políticas efetivas de acolhimento, formação docente continuada e o compromisso das unidades de ensino para a garantia do direito à educação. Além disso, isso sugere a formulação de políticas públicas capazes de, em um só tempo, combater a LGBTfobia, acolher pessoas LGBTI+ e encaminhar um outro futuro possível, onde resgatar a memória seja parte desse horizonte.

Rodrigues et al (2024) refletem sobre como as pedagogias cis-hetero-normativas que ainda se perpetuam nas instituições de ensino são, também, um modelo que não somente deixa de incorporar outras formas de ser, viver e existir, mas que produzem obstáculos de resistência. Segundo os autores,

¹⁵⁸ Segundo o Pequeno Vocabulário Pajubá (2023), a palavra “lacrar” carrega o sentido de “arrasar ou mandar bem em algo que está fazendo”.

As pedagogias cis heteronormativas operam resistências para que a CIS estrutura heteronormativa, biomoral, hierárquica, permaneça estável, produzindo sujeitos adequados às normas e rechaçando-os – quando não incorporados pelo modelo econômico, as violências, marginalização e degradação da dignidade humana (Rodrigues et al, 2024, p. 1.796).

Ao analisar as respostas do questionário, encontra-se um total de 61,9% que corresponde aos participantes que tiveram experiências de preconceito ou violência, como também podemos observar o reflexo desses atos nas respostas que descrevem o campo escolar como um espaço hostil e inseguro, principalmente para pessoas trans e travestis. Não por acaso, Rodrigues et al descrevem a escola como um “tentáculo de uma tecnologia necrobiopolítica que opera através de pedagogias cis heteronormativas” (Rodrigues et al, 2024, p. 1782). Portanto, a escola aqui deixa de ser apenas um espaço sem preparo, mas uma reprodutora de violências que também colabora como agente ativo, determinando de modo simbólico e material quais os corpos podem permanecer e quais são empurrados para fora; ou seja, expulsos.

Essa análise se confirma, de forma evidente, a partir dos relatos de estudantes trans e travestis, de acordo com a pesquisa realizada, já que todas as pessoas participantes afirmam que não tiveram experiências positivas de acolhimento na educação básica, tampouco consideram a escola como lugar seguro para corpos dissidentes. Por isso, podemos encontrar na obra de Bento (2011) a denominação sobre expulsão e não evasão, uma vez que a permanência escolar é fragilizada justamente pela repetição de atos que ameaçam constantemente a dignidade e deterioram o sentido de pertencimento.

Além disso, outro ponto a ser mencionado é que na base teórica utilizada e também nos dados podemos identificar a falta de acolhimento institucional como parte do discurso das pessoas entrevistadas. As pessoas participantes indicam a ausência de preparo de profissionais e a inexistência de políticas efetivas de inclusão. Nesse sentido, o espaço formal de ensino torna-se um locus onde as suas subjetividades são silenciadas, disciplinadas à luz da cis-heteronorma, quando não apagadas, comprovando a naturalização da exclusão dentro do contexto escolar, bem como vemos em Rodrigues et al. Segundo os autores em referência a Dayrell:

a escola apresenta-se atravessada por práticas discursivas que tendem a objetivação e o assujeitamento do sujeito, ao tentar discipliná-lo e torná-lo dócil e útil, de acordo às dinâmicas das relações de poder, que incluem conflitos de interesses, estratégias, acordos, resistências e transgressões (Dayrell apud Rodrigues et al, 2024, p. 1.786).

Além do mais, os autores ainda refletem e afirmam que

os marcadores sociais da diferença de identidades de gênero e sexualidades são materializados nesses espaços como tecnologias de poder que aquendam, invisibilizam, escondem, abafam, minam, interditam, censuram ou destroçam e desqualificam as subjetividades desobedientes às normativas impostas e também através das diversas violências expressadas e contidas pelo e no CISTema (Rodrigues et al, 2024, p. 1.796).

Essas reflexões reverberam nas respostas das pessoas respondentes de nossa pesquisa, que relatam situações constrangedoras, evidenciando que a escola não só reflete, mas reforça a norma sexo-gênero-desejo binário e essencialista como estruturante da vida social. Ao observar que 76,2% das pessoas entrevistadas afirmaram nunca ter presenciado na escola debates ou projetos pedagógicos em prol da diversidade e respeito à diferença, percebe-se como que a invisibilidade curricular legitima práticas de preconceito e discriminação, que é confirmada no texto de Rodrigues et al, quando os autores em diálogo com Guacira Lopes Louro afirmam que a BNCC:

reforça a cis heterossexualidade como um padrão natural e universal propagado na instituição escolar que ecoa para além dela, “consequentemente, as outras formas de sexualidades são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais” (Louro apud Rodrigues et al, 2024, p. 1.791).

Nesse sentido, ao aproximarmos os resultados obtidos com os resultados do questionário aplicado às/aos discentes LGBTI+ do INFES-UFF, a partir dos referenciais teóricos analisados e fundamentados durante a pesquisa, identifica-se que a experiência formativa de estudantes LGBTI+ é constantemente marcada pelo entrecruzamento de violências institucionais e pela manutenção de ferramentas de controle que operam para regular, normalizar ou expulsar aquilo que escapa ao padrão cis heterossexual. Dessa forma, a diversidade de trajetórias e identidades nos mostra a importância de consolidar políticas institucionais voltadas à inclusão, segurança e visibilidade da população LGBTI+, assegurando que a universidade cumpra seu papel social de fomentar o respeito, a equidade e o direito à educação de forma plena.

Segundo a pesquisa, MLB18 relata que “Ser um estudante LGBTI+ é viver e aprender afirmando sua identidade e afetos, enfrentando desafios e buscando respeito, igualdade e representatividade no ambiente escolar”. Sendo assim, é relevante destacar que pequenos espaços de acolhimento construídos pelos próprios estudantes – que funcionam como redes de afeto, resistência e sobrevivência dentro dos espaços de ensino, e muitas vezes não são formais – surgem como um lócus de alívio diante de um ambiente que, em determinados momentos, ainda se mostra rodeado pela cis-hetero-normatividade, visto que 66,7% das pessoas afirmaram que as amizades LGBTI+ foram fundamentais para a permanência delas nesses ambientes

educacionais. Nesse viés, o INFES-UFF é visto também como um espaço de disputas, onde a presença de discentes LGBTI+ marca e transforma as estruturas, mesmo diante das resistências, existem movimentos ativos de construção de pertencimento para estudantes dissidentes, uma vez que 52,4% das pessoas disseram ter participado ou visto eventos sobre a diversidade sexual e de gênero.

O INFES-UFF, sendo o único espaço de ensino superior público de todo o Noroeste Fluminense, nesse cenário, deve ser um lugar não apenas livre de preconceitos e discriminações, mas um espaço onde se produza reflexões LGBTI+ consistentes, não só para a sua comunidade acadêmica, portanto, para além dela, considerando que se trata de um Instituto majoritariamente comprometido com a formação de professores/as, localizado na região mais empobrecida do Estado do Rio de Janeiro. Assim, entendemos que espaços formais de ensino, como é o caso do INFES-UFF, devem abraçar para si o papel de enfrentamento ao que Patto (2022) denomina de “produção social do fracasso escolar”, que se revela através das desigualdades de classe, gênero e raça, bem como de sexualidades, de forma indissociada e que produzem formas insidiosas de violência contra aquele/a considerado/o um desvio à norma.

5. (In)conclusões: esse é só o começo

Considerando que esse é o primeiro trabalho que busca iniciar um mapeamento do perfil sociodemográfico – e também as experiências formativas de estudantes LGBTI+ do Noroeste Fluminense que chegaram à universidade pública – e que, além disso, assume uma perspectiva teórico-metodológica de enfrentamento à LGBTfobia, reconhecemos os limites e alcances desta investigação. Contudo, destacamos a urgência de iniciativas que valorizem a diversidade sexual e de gênero na Universidade como um todo e nos campus de interior em especial, tal qual o INFES-UFF, que merecem espaço nessa discussão. Com isso, pretendemos que esse trabalho contribua com outras tentativas de valorização das narrativas e percursos LGBTI+ na história da educação brasileira.

Assim, reconhecemos que estamos longe de concluir o nosso trabalho. Ao contrário, em um país que se destaca pela violência contra nós, pessoas LGBTI+ e, ao mesmo tempo, fragiliza nossas existências sob um discurso que mobiliza afetos de ódio contra pessoas dissidentes de gênero e sexualidades cotidianamente, a educação deve ser um locus de reflexão contra a LGBTfobia. Como fazer isso? Nossa luta está só começando.

Referências

ALMEIDA, Daniella. Nove em cada dez estudantes LGBTI+ sofreram agressão verbal na escola. **Agência Brasil**, 16 abr. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-04/nove-em-cada-dez-estudantes-lgbti-sofreram-agressao-verbal-na-escola>. Acesso em: 25 de setembro de 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: <https://sites.ufpe.br/enegrecer/wp-content/uploads/sites/146/2023/01/ALMEIDA-Silvio-Racismo-estrutural-Livro-2019.pdf>. Acesso em: 09 de novembro de 2025.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; GOMES, Jacqueline de Souza; ALMEIDA, Marcelo Nocelle de; MILAGRES, Yuri Marx Silva. Ações afirmativas no Ensino Superior: o caso do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 122-141, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64905>. Acesso em: 9 de novembro de 2025.

BASTOS, J. E. de S.; SOUSA, J. M. de J.; SILVA, P. M. N. da; AQUINO, R. L. de. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 623-636, 2023. Disponível em: <https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/304>. Acesso em: 28 de outubro de 2025.

BELO HORIZONTE (MG). **Relatório de gestão do 1º ano de execução da Casa de Acolhimento LGBT (2022/2023)**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania (SMASAC), 2024. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/2023-relatorio-casa-de-acolhimento-lgbt.pdf>. Acesso em: 09 de novembro de 2025.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016/19404>. Acesso em: 9 de novembro de 2025.

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. **Tempo Social**, v. 31, n. 2, p. 271-286, 2019.

INSTITUTO LOCOMOTIVA. **LGBTfobia e mobilidade**. São Paulo: Instituto Locomotiva, 2022. Disponível em: https://ilocomotiva.com.br/wp-content/uploads/2022/12/Locomotiva_LGBTFOBIA-e-Mobilidade_Imprensa-1.pdf. Acesso em: 09 de outubro de 2025.

INSFRAN, Fernanda; LADEIRA, Thalles Azevedo; FARIA, Samela Estéfany Francisco. Fracasso escolar e medicalização na educação: a culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante. **Movimento-revista de Educação**, [S. l.], v. 7, n. 15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43073>. Acesso em: 01 de novembro de 2025.

ISTOE, Rosalee Santos Crespo; BARROS, Erika Costa Barreto Monteiro de; ISTOE, Sérgio Elias (Org.). **Educação, Gênero e Sociedade II**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil

Multicultural, 2020. Disponível em: https://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/05/ebook-Educacao_genero_sociedade-II-1.pdf. Acesso em: 18 de outubro de 2025.

Crianças e adolescentes trans sofrem hostilidade nas escolas brasileiras, mostra pesquisa inédita. **Minha Criança Trans**, 16 nov. 2022. Disponível em: <https://minhacriancatrans.org/blog/publicacao/2146698/crian-as-e-adolescentes-trans-sofrem-hostilidade-nas-escolas-brasileiras-mostra-pesquisa-in-dita>. Acesso em: 25 de setembro de 2025.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/47605/R%20-%20T%20-%20MEGG%20RAYARA%20GOMES%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 de setembro de 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 2022. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932. Acesso em 24 outubro. 2025.

PEDRA, Caio Benevides. **A escola como espaço opressor: exclusões e violências vivenciadas por estudantes LGBT no ambiente escolar**. Belo Horizonte: Editora Amplla, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/b321bec2-2162-40d0-a750-64c2867b812e/content>. Acesso em: 9 de outubro de 2025.

RODRIGUES, Douglas Lima; CASTRO, Hárllen Éric B. de; CUNHA, Ana Luiza Salgado; SANTOS, Janaina de Jesus. Desaquendar a educação para subjetividade e diversidade da identidade de gênero e sexualidade na escola. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, [S. l.], v. 1, p. 1782-1801, 2024. Disponível em: <https://anais2.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/1868>. Acesso em: 9 de novembro de 2025.

SALVADOR, Nayara Cunha; OLIVEIRA, Anderson José de; FRANCO, Neil. Fracasso, evasão e abandono escolar de pessoas trans: algumas reflexões necessárias. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá-MT, v. 30, jan./dez. 2021, p. 1-18. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11840>. Acesso em: 09 de novembro de 2025.