

MENINOS EFEMINADOS EM ESCOLAS RELIGIOSAS: DO COMBATE AO BULLYING À LEGITIMAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO

EFFEMINATE BOYS IN RELIGIOUS SCHOOLS: FROM FIGHTING BULLYING TO LEGITIMIZING GENDER VIOLENCE

Josué de Castro Filho¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo explorar os desafios que as escolas religiosas enfrentam para lidar com a violência existente em seus ambientes, especificamente com o sofrimento social vivenciado por meninos considerados efeminados. O artigo apresenta um cenário teórico que critica a ideia de uma performance masculina ideal e derivada do sexo biológico e denuncia como esta concepção pode produzir ações de *bullying* contra alguns meninos de performances não heteronormativas, pode dificultar o combate à violência pelos trabalhadores escolares e pode manter o mal-estar vivenciado por estes meninos que frequentam escolas religiosas, também chamadas de confessionais. A rede de Escolas Adventistas é citada como um exemplo de escola confessional que, a partir de sua ideologia religiosa, pode ter dificuldades em enfrentar o *bullying*, correndo o risco de ter legitimada a violência de gênero em algumas condutas de seus servidores.

Palavras-chave: Educação; Religião; Performance; Masculinidades; Sofrimento Social.

Abstract

The purpose of this article is to explore the challenges that schools face in dealing with the violence occurred inside of them, specifically with the experience of social suffering felt by the so-called effeminate boys. The article presents a theoretical scenario that criticizes the notion of an ideal masculine performance that is biologically derived and denounces how this conception might produce more cases of bullying against some non-heteronormative boys, might impair the fight against violence by school workers and might keep the discomfort experienced by these boys who attend religious schools. The network of schools that is sustained by the Seventh Day Adventist Church is pointed out to exemplify how a religious school may have some difficulties coping with bullying since it bases its course of actions on its religious beliefs, which can lead to legitimizing a gender-based violence in the conduct of its staff.

Keywords: Education, Religion, Performance, Masculinities, Social Suffering.

Artigo Original: Recebido em 15/10/2019 – Aprovado em 20/12/2019

¹ Psicólogo, Mestre em ciências pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, doutorando em Saúde Global e Sustentabilidade pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Tem experiência clínica na área de Saúde Coletiva, atuando principalmente nos temas de atenção primária em saúde mental e experiência acadêmica em temas de sexualidades, gêneros e religião. e-mail: josuhh@usp.br (autor correspondente)

1 Introdução

A escola se tornou o local onde a sociedade depositou sua esperança de um mundo melhor, suas expectativas para avanço tecnológico e suas crenças de um possível desenvolvimento humano. Foram criadas linhas de pensamento que atribuem à escola o ambiente propulsor para o progresso social e a emancipação do ser humano. “A solução está na educação” se tornou um slogan clichê nas propostas para resolver vários problemas da atualidade, gerando a ideia de que seria a escola a portadora de uma educação transformadora. Políticos em suas propostas de governo por vezes prometem investir na educação para ganhar os votos da população. Não é de se espantar, entretanto, que a escola, um dos espaços de maior interação social para crianças e jovens, seja um lugar onde se vê a violência sendo legitimada e onde se reproduzem agressões encontradas nos mais diversos ambientes sociais.

A violência tem sido considerada um tema importante a ser discutido com o intuito de analisar e prevenir seu aparecimento. De acordo com Minayo (1994), a violência não se trata de uma questão biológica, que é da natureza humana, mas é um fenômeno biopsicossocial complexo que acontece e se desenvolve na vida em sociedade, sendo que para entendê-la, há que se apelar para a especificidade histórica. “Daí se conclui, também, que na configuração da violência se cruzam problemas da política, da economia, da moral, do direito, da psicologia, das relações humanas e institucionais, e do plano individual” (MINAYO, 1994, p. 7). Antunes e Zuin (2008) já observaram que a violência escolar é um fenômeno mundial antigo que é categorizado pela ciência e pela sociedade pelos termos indisciplina, delinquência, conflitos professor-aluno e conflitos aluno-aluno.

Quando estas formas de violência acontecem de maneira frequente com uma determinada vítima, com um agressor que tenha maior poder físico ou psicológico que o agredido e quando a vítima não consegue se defender da intimidação do agressor ainda que ambos sejam considerados pares, este tipo de violência é chamado de *bullying* (LOPES NETO, 2005). De acordo com este autor, o *bullying* na escola pode acontecer por diversas causas; na maioria das vezes quem sofre este tipo de agressão é alvejado por suas características ligadas ao gênero, à classe social, à raça, à orientação sexual, ao

comportamento, à emoção ou a um transtorno físico ou mental.

De acordo com Fante (2008) o *bullying* também pode ser considerado um problema da ordem da saúde, além de ser um fenômeno relacional e social, podendo gerar vários agravos físicos e psicológicos preocupantes entre as pessoas envolvidas neste fenômeno. A autora afirma que agressores e vítimas do *bullying* têm grandes chances de se tornarem adultos com comportamentos antissociais, adotando, inclusive, atitudes criminosas. Em seu trabalho, Fante (2008) descreve que muitas vítimas já apresentaram baixa autoestima, dificuldade de relacionamento social e no desenvolvimento escolar, ansiedade, estresse, evasão escolar, atos deliberados de autoagressão, alterações de humor, apatia, perturbações do sono, perda de memória, desmaios, vômitos, fobia escolar, anorexia, bulimia, tristeza, falta de apetite, medo, dores não especificadas, depressão, pânico, abuso de drogas e álcool, suicídio e atos de violência extrema na escola. Borrillo (2001) também cita que este tipo específico de violência gera sofrimentos que podem se transformar em traumas e transtornos psicológicos nas vítimas.

O *bullying* sofrido pelos meninos com formas de agir – que serão chamadas de performances – diferentes daquelas esperadas socialmente para o sexo masculino é o resultado da transgressão das regras de conduta que a heteronormatividade propõe para os rapazes a partir da cultura machista. Estes transgressores são insultados com os mais diversos xingamentos e excluídos das rodas de garotos por terem seus comportamentos associados aos das meninas e por serem considerados homossexuais (BORGES et al., 2011). Observando a violência que pessoas homossexuais sofrem em instituições de ensino, Junqueira (2009) apresenta uma pesquisa promovida pela UNESCO que aponta que 39% de jovens estudantes abandonam seus estudos por serem alvo de homofobia. Rodrigues (2010) também ressalta que a incidência das ideações e práticas suicidas é maior em adolescentes homossexuais do que em heterossexuais.

Observando que as instituições religiosas e educacionais exercem grande influência na construção e estruturação dos padrões de masculinidade (LEMOS, 2011), brotou-se a ideia de elaborar um artigo com o objetivo de fazer uma

reflexão sobre os desafios que as escolas religiosas enfrentam para equilibrar, de um lado, suas crenças e normas de masculinidade e, do outro, lidar com a violência dirigida a meninos considerados efeminados.

A metodologia aplicada para a elaboração deste artigo foi a revisão de literatura, a partir da seleção das referências em artigos de periódicos científicos, livros, teses e dissertações acadêmicas e documentos públicos que se relacionam com os temas de educação, religião, masculinidade, performance de gênero, violência de gênero, homofobia escolar e *bullying*. As bases de dados mais utilizadas para a busca de material teórico se concentraram nas plataformas digitais BVS, Scielo e Google Scholar. O seguinte trabalho é, portanto, uma revisão teórica que pretende dialogar com a comunidade da educação tanto no âmbito acadêmico quanto nas esferas profissionais – da prática da educação – e políticas – na elaboração de diretrizes educacionais brasileiras. Não obstante, este texto também se dirige às demais comunidades vinculadas às políticas públicas que se debruçam na temática dos direitos sexuais e de gênero.

A associação que se faz entre as expressões de gênero e a sexualidade com relação ao menino que é considerado efeminado será discutida aqui levando em consideração a crítica construcionista à noção de uma sexualidade essencial, como também seus aportes ao levar em conta os cenários culturais que estão em constante mudança e que “operam como guias instrucionais” (PAIVA, 2012, p. 179). Esta crítica aponta a possível geração de um amplo espectro de discriminação contra a conduta considerada efeminada dos garotos a partir desta confusão. Portanto, separando gênero e sexualidade para uma melhor forma de analisar a violência, ela será abordada aqui tanto através da opressão de gênero como também através da opressão pela suposição de uma sexualidade não convencional.

2 O *bullying* contra o menino efeminado e suas implicações teóricas

2.1 O conceito de *bullying*

O *bullying* é uma prática presente especialmente no dia a dia das escolas e tem se tornado um problema mundial, percebido como causador de

reações ainda mais violentas. Segundo Ceccarelli e Patrício (2013), *bullying* é um termo que vem da palavra inglesa *bully*, que quer dizer valentão, briguento: uma pessoa que tem atitudes agressivas demonstradas por intimidação, perseguição, ameaça, ofensas verbais, humilhações, exclusão, discriminação maus-tratos, extorsão, danos materiais, agressões físicas e sexuais, etc. De acordo com Hinduja e Patchin (2010) estas violências podem também acontecer nos meios digitais pelo *cyberbullying*, com humilhações enviadas através da internet e também por outros meios de comunicação, podendo causar até mesmo suicídio.

Algumas iniciativas governamentais e sociais têm sido criadas para prevenir e combater o *bullying*. Segundo Sposito (2001), o *bullying* começou a ser abordado nas pesquisas brasileiras a partir da década de 1980, por conta da preocupação com os conflitos sociais nas escolas, tentando compreender a violência dentro delas para construir uma educação baseada na “não-violência”. Esta autora refere que os estudos da violência escolar começaram a partir da análise do vandalismo aos prédios escolares e se tornaram mais percebidos no final da década de 90 e início dos anos 2000, quando outros tipos de estudos também se estabeleceram, como os estudos das relações interpessoais agressivas envolvendo alunos, professores e outros agentes escolares.

Olweus (1997) refere que a alta frequência de comportamentos agressivos e o desequilíbrio de poder entre as partes são as características mais importantes do *bullying*. É um processo de retroalimentação que acontece num sistema composto por pessoas em níveis de poder físico ou psicológico diferentes. Ou seja, nesta relação desigual de poder, há o agressor, que tem uma grande capacidade física e psicológica para oprimir, e a vítima, com menor força física e menor habilidade de confrontação para se defender. Assim, as reações insuficientes e malsucedidas de autodefesa – ou mesmo a falta destas reações – da vítima perante as intimidações do agressor geram o aumento da frequência das intimidações e a diminuição da capacidade de defesa. Estas atitudes violentas podem ser adotadas por um ou mais agressores contra um ou mais vítimas, causando sofrimento físico e psicológico a quem é atacado.

Nas escolas, o *bullying* geralmente é direcionado aos jovens que se não se encaixam aos parâmetros

comportamentais e performativos que a maioria dos estudantes apresenta, e é fundamentado pela hegemonia dos papéis sociais construídos na sociedade. Assim sendo, constata-se que os meninos com performances chamadas de femininas estão num dos grupos que mais sofrem violência nos ambientes educacionais (SANTOS; SILVA; MENEZES, 2017).

2.2 As relações de gênero e a opressão do feminino

Por vezes, um observador que percebe tanto a mulher quanto aquilo que é considerado feminino como categorias inferiores pode depreciar meninos que não têm performances consideradas ideais para a masculinidade, e que se comportam com ações consideradas ideais para as mulheres (como algumas maneiras de parar, de se movimentar, de gesticular, de emitir a voz, de articular as vogais e consoantes das palavras, de expressar emoções, de valorizar algumas coisas ao invés de outras, etc.). A mentalidade machista deste observador pode aproximar o menino a tudo o que seria supostamente do “universo feminino” e nivelá-lo a uma categoria rebaixada de masculinidade, próxima aos patamares em que a mulher é colocada numa estratificação opressora de gênero.

A desvalorização do que é do âmbito feminino frente a uma soberania masculina faz parte das denúncias feitas pelas teorias feministas ao descreverem as relações de opressão em que as mulheres se encontram. É nos patamares inferiores das estratificações sociais de gênero que também incluímos as masculinidades não hegemônicas, e são nestes locais que o menino dito efeminado se encontra. A masculinidade hegemônica seria, então, aquela que domina as demais masculinidades impondo quais são as performances aceitáveis e ideais para os homens a partir das relações de poder, das relações de trabalho e dos padrões de ligação emocional numa sociedade (CONNELL, 1987).

A maneira como o observador machista interpreta as performances humanas, fixando um modelo de comportamento generalizado para o grupo de homens e para o grupo de mulheres, está baseado numa concepção essencialista e universalista que pressupõe que os comportamentos humanos surgem instintivamente, que são inerentes

Para que se legitime a inadequação da conduta dita efeminada, muitas vezes associa-se o jeito de agir do menino a uma postura de imaturidade, de desrespeito, de irreverência, de falta de seriedade, de falta de convicção, de falta de propriedade no discurso ou de desqualificação mesmo que o conteúdo da comunicação seja adequado e esteja congruente às condições ambientais para seu surgimento.

Um exemplo deste fato pode ser descrito nas posturas requeridas nos diferentes ambientes sociais. Ambientes considerados sérios, como fóruns, programas jornalísticos de televisão, apresentações formais, e cargos do alto escalão político, raramente toleram a conduta considerada efeminada por pessoas do sexo masculino. Entretanto, ambientes menos formais, como em peças e filmes de comédia, nos programas de entretenimento na televisão, nos circos e nas rodas de piadas, a conduta considerada efeminada em pessoas do sexo masculino é amplamente explorada e usada como material para se fazer rir.

Portanto, para demonstrar credibilidade e ganhar o respeito social, principalmente nos eventos e ambientes de circulação de assuntos que vão além do entretenimento, construiu-se uma maneira ideal de se comportar que exclui a espontaneidade, a criatividade e a variabilidade da habilidade de se comunicar, principalmente pela pessoa do sexo biológico masculino.

Ser efeminado é desrespeitar a superioridade do corpo masculino; é rebelar-se contra a dádiva de nascer homem, é ser subversivo quanto a própria identidade (BUTLER, 2003). Ao contrário das

meninas consideradas masculinizadas, ou seja, que compartilham de condutas que são atribuídas aos homens, como a liderança, dominação, força e poder (JIMENEZ; LEFÉVRE, 2004) e que assim buscam uma suposta ascendência de gênero, o menino efeminado é visto de forma degradante perante o observador opressor, porque ainda sendo homem, escolhe se portar como uma mulher. Ao invés de buscar manter-se nivelado, prefere rebaixar-se atuando com as desvalorizadas condutas femininas. A opressão direcionada às mulheres se difere, entretanto, do preconceito que os meninos efeminados sofrem porque nestes a conduta considerada inferior se encontra em corpos masculinos.

A seguir, será discutido como um olhar essencialista aos meninos efeminados pode gerar não só confusões na concepção de gênero como na concepção de sexualidade.

2.3 Essência ou construção social para uma concepção da sexualidade

Numa lógica essencialista, Havelock Ellis percebia a orientação sexual humana como provinda da biologia dos corpos, como natural. Ellis foi um dos sexólogos que, na tentativa de explicar o homoerotismo, criaria a ideia de um terceiro gênero para descrever um tipo distinto de pessoa com uma essência sexual diferente. Seriam os sexualmente invertidos. Portanto, para explicar a sexualidade divergente da convencional numa concepção essencialista, Ellis acreditava que deveria ser criada uma nova categoria de gênero e deduzir a emanção desta sexualidade a partir deste gênero (WEEKS, 1999).

Considerar a sexualidade a partir de noções essencialistas faz com que a trajetória histórica traçada pelas questões da sexualidade não seja levada em conta. E é neste processo histórico que é possível apontar como a própria noção de sexualidade natural, biológica ou essencial foi construída socialmente e fundamentada pelas ciências médicas. Como dizia Foucault (1993), a sexualidade foi regulada e controlada a fim de administrar e cultivar a vida através do bio-poder.

Weeks (1999) explica que a construção desta noção essencialista de sexualidade não tem a ver

com a criação, geração, ou percepção de novos desejos sexuais nunca vistos antes, mas sim com uma classificação e caracterização das pessoas a partir de suas condutas sexuais. E são justamente estas identidades, geradas a partir desta tipificação e atribuídas às pessoas, que transformam seus modos de se conceber, de ser e de viver. A partir da necessidade do controle da população através da criação de saberes sobre ela – classificando-a, caracterizando-a e fazendo generalizações –, cria-se um novo olhar do sujeito para consigo mesmo a partir do olhar do outro. Não quer dizer que a sexualidade feminina, a relação sexual de pessoas do mesmo sexo, a masturbação e o controle da natalidade não existiam antes, mas sim que a nomeação de todos esses fenômenos possibilitou a categorização dos comportamentos humanos e, por conseguinte, levou à criação de novas subjetividades – novas percepções de si para consigo mesmo. Estas novas subjetividades, essas novas interpretações sobre o comportamento humano, não são fenômenos pré-existentes do ser, mas sim fenômenos históricos construídos socialmente.

2.4 A homofobia como fruto da categorização sexual

É com a categorização dos comportamentos sociais numa lógica quantitativa que a ideia de variação da normalidade será cada vez mais empregada para considerar as condutas humanas não convencionais. A então variabilidade da conduta sexual de algumas pessoas começará a gerar, portanto, desconfortos em outros sujeitos que se mantém de acordo a normatividade social construída numa localidade. Este desconforto não se dará pela interferência da diversidade sexual no cotidiano da vida das pessoas que estão dentro desta normalidade; a diversidade sexual não ameaça nem física nem psologicamente. Gayle Rubin (1985) descreve que a razão deste desconforto é o pânico social: são crenças da sociedade de que sexualidades não convencionais desestabilizarão a organização social e causarão perigos de decadência moral ou degeneração da humanidade, tornando-a depravada, vil e mal. Jeffrey Weeks também falará sobre este pânico social dizendo: “a sexualidade teve um papel muito importante nesse tipo de pânico, e os desviantes sexuais sempre foram em toda parte, os eternos bodes expiatórios” (WEEKS, 1981, p. 14).

Rubin (1985) cita que dependendo do discurso político e da legislação vigente sobre o sexo num país, a violência e a perseguição a pessoas com uma variação da atuação sexual são garantidas e validadas também em meios institucionais: limitando o acesso a emprego, impossibilitando o desenvolvimento de carreira, oferecendo piores condições de trabalho, aumentando a suscetibilidade ao encarceramento, impedindo o casamento legal, privando o acesso a heranças, negando o direito de cidadania para parceiros estrangeiros, entre outras restrições.

De acordo com a autora, a legislação referente ao sexo seria o instrumento de estratificação social e de perseguição erótica mais implacável. A sociedade é, então, estratificada ao posicionar pessoas com práticas sexuais monogâmicas e heterossexuais em degraus mais elevados moralmente, o que as tornam dignas de respeito. Pessoas com práticas sexuais promíscuas e não heterossexuais são postas em níveis sociais inferiores e sua dignidade e merecimento de direitos humanos são-lhes retirados. Esta mesma autora chama esta classificação de “estratificação sexual”: um aparato para controlar e restringir as liberdades das pessoas, tornando-as vítimas fáceis e indefesas na sociedade.

A partir desta estratificação, Rubin (1985) denuncia como a medicina e a psiquiatria, ao se apoderarem do discurso sobre a sexualidade, que era anteriormente de posse da religião, transformaram atos considerados pecados性uais em disfunções psicológicas. O que era inadequado sexualmente passou de desobediência a Deus a inferioridade emocional, ou doença mental, ou desajuste de personalidade para que se legitimasse tal inadequação.

Eles tratam como equivalentes o masoquismo sexual e os padrões de personalidade autodestrutiva, o sadismo sexual e a agressão emocional, o homoerotismo e a imaturidade. Essas confusões terminológicas tornaram-se poderosos estereótipos que são aplicados indiscriminadamente a indivíduos com base em sua orientação sexual. (RUBIN, 1985, p. 152).

2.5 A associação entre diversidade performativa e diversidade sexual

É possível, portanto, numa visão essencialista, a equivocada associação da performance considerada efeminada de um menino à atração sexual por outros

garotos pela aproximação que se faz deste menino com o suposto “universo feminino”. Confunde-se o menino efeminado com o homossexual supondo que, já que meninas “naturalmente” se atraem sexualmente por meninos, meninos próximos a este universo também o farão. Ainda que o menino efeminado não verbalize que se senta atraído sexualmente por meninos, sua exclusão dentre os colegas do sexo masculino poderá ser, assim, de origem homofóbica.

Gayle Rubin (1985) ressaltará que é fundamental separar gênero e sexualidade para uma melhor análise dos termos, principalmente para negar um pensamento que considerava a sexualidade como algo que se provém do gênero. A autora acusa que é um equívoco analisar, por exemplo, a opressão das lésbicas somente através dos termos da opressão de gênero, já que elas também são oprimidas por praticarem modalidades de sexo não convencional e estão assim sofrendo discriminação sexual em decorrência da estratificação sexual.

Entretanto, ao Rubin (1985) descrever a discriminação contra os gays e lésbicas no ambiente de trabalho, mostrando que estas pessoas precisam fingir uma conduta heteronormativa para garantir a permanência no emprego, ela generaliza que a performance de gênero da pessoa que é homossexual já será diferente. Ela não elabora o fato de que a performance de gênero de alguns gays e lésbicas não difere dos modos de agir prescritos socialmente e, portanto, deixa de reconhecer que algumas pessoas podem sofrer mais que outras por se comportarem de maneira diferente, sendo assim reconhecidas no cotidiano como pessoas anormais.

Mesmo que meninos efeminados não assumam uma orientação homossexual eles podem sofrer mais violência que outros meninos não efeminados e que tenham desejos homossexuais. A diferença entre o homossexual que assume suas práticas sexuais e o menino efeminado é que para este, assumir uma sexualidade não convencional não é parâmetro para a discriminação. Ela já acontece independentemente da existência do desejo homossexual ou de sua ausência. Percebe-se, portanto que pela diversidade na performance de gênero ser mais visível que a diversidade da conduta sexual, aquela pode gerar ainda maior exclusão social. O que se problematiza aqui é o peso existente na performance dita efeminada frente à sociedade, que torna o portador

dela sofredor de ambas as violências: de uma suposta sexualidade não convencional, como também de gênero pela expressão de uma masculinidade não hegemônica.

Com os meninos efeminados na escola, é possível perceber dificuldades semelhantes às descritas por Rubin (1985) no ambiente profissional. E é também no contexto escolar que os meninos efeminados podem tentar enfrentar esta discriminação com estratégias parecidas. Semelhante ao texto da autora anterior, é possível que meninos efeminados finjam, ou mesmo aprendam a agir com atitudes mais “masculinizadas” para se protegerem do *bullying* e da discriminação, como também para serem respeitados, como comentado por Asencio (2011).

Este tipo de mudança de conduta depende da capacidade de percepção das próprias atuações, da percepção da diferença existente entre elas e as dos demais críticos, da percepção das leis de opressão que regem as normas sociais da sociedade e do compromisso em criar e praticar novos modos de agir. Caso o menino efeminado não consiga perceber que suas formas de agir são diferentes dos demais e que são elas que geram nestes o desconforto, este câmbio como forma de enfrentamento da violência pode não ocorrer.

Não obstante, a manutenção da conduta efeminada na escola também pode ser uma forma de resistência contra o preconceito gerado pela classificação das condutas humanas. Silva e Valença (2016) discorrem que a não mudança de performance proposital é uma maneira de confrontar as concepções impostas resultante da conscientização e emancipação dos sujeitos que foram subalternizados. O fator de subalternização, a performance efeminada, se torna, então, uma bandeira de militância. Falar com orgulho que é efeminado e agir intencionalmente desta maneira no contexto escolar seria uma forma empoderada de enfrentamento à violência de gênero, que denuncia a desigualdade, a injustiça e a opressão social. Ferreira e Ferreira (2015) também demonstram como a manutenção de tais condutas consideradas efeminadas constitui um ato de resistência. A partir de estratégias de admitir a homossexualidade em grupo, jovens resistem a violência e permanecem no ambiente escolar. Os autores afirmam que resistir carece de uma rede de apoio social constituída de

pessoas que compartilhem da percepção da opressão sofrida na escola e de políticas públicas que garantam a segurança, a integridade física, a integridade psicológica e o usufruto dos direitos humanos. Resistir pode ser tanto o resultado quanto o propulsor das mudanças sociais consistentes, principalmente no quadro dos direitos humanos. Enquanto não haja uma gestão educacional, um corpo docente e um corpo de funcionários escolares que aceite trabalhar contra essas opressões, será difícil enfrentar tais violências.

3 Os trabalhadores escolares e o *bullying*

Os trabalhadores escolares estão preparados para lidar com o *bullying*? E com o *bullying* contra meninos considerados efeminados? Será que esses mesmos trabalhadores buscam erradicar a violência na escola através do respeito à diversidade de gênero e de sexualidade? Ou será que eles tentam diminuir a violência aconselhando meninos efeminados a se portarem de acordo com as normas performativas hegemônicas do gênero masculino? Será que sob uma lógica essencialista da interpretação da sexualidade e das performances de gênero é possível alcançar esse respeito à diversidade?

De acordo com Formosinho e Simões (2001) a supervisão dos espaços escolares pode ser fundamental, por parte da instituição escolar para se combater a violência nas escolas. A presença de adultos – professores ou monitores – em áreas de interação social dos estudantes – pátio do recreio, refeitório, salas de convívio, corredores – pode diminuir os riscos para a ocorrência de episódios de *bullying*. De acordo com o autor, os comportamentos de *bullying* têm maior probabilidade de ocorrer em áreas menos monitorizadas e mais isoladas, onde a presença dos adultos é menor.

Lopes Neto (2005) também reforça que os programas anti-*bullying* devem ver as escolas como sistemas dinâmicos e complexos, criando projetos específicos para cada escola; portanto as estratégias a serem desenvolvidas devem considerar sempre as características sociais, econômicas e culturais da sua população.

Entretanto, ainda que projetos como estes possam ser promovidos nas escolas, se um trabalho de educação nas temáticas de gênero e sexualidade

não acontecer, tanto para os jovens quanto para os servidores da escola, é possível que o combate ao *bullying* contra meninos efeminados não aconteça efetivamente.

Mesmo que a escola seja frequentada em sua grande maioria por crianças e jovens, são os adultos que articulam as regras de convivência social e que dirão o que é adequado ou não a um espaço de ensino e de desenvolvimento físico, social e intelectual. São os adultos que trarão suas crenças, valores e cultura a partir dos ambientes que os originaram e tentarão perpetuar aquilo que aprenderam como bom, ruim, certo ou errado. São eles que dirão o que pode acontecer e o que é proibido naquele espaço. No entanto, neste processo normativo é necessário haver alternativas pedagógicas dialógicas para uma melhor negociação dos conflitos com os estudantes. O debate sobre a violência é fundamental entre professores e alunos no sentido de rever o papel de todos estes agentes na construção de uma escola de qualidade (LIMA; SILVA, 2006).

É no colocar as regras de convivência em prática que muitos professores e gestores se percebem por vezes perplexos ao se depararem com meninos que não se encaixam no padrão de conduta da masculinidade hegemônica que é reforçado socialmente como ideal para pessoas de sexo biológico masculino.

De acordo com Borges et al. (2011), mesmo percebendo a ocorrência da violência e do *bullying* contra meninos de performances não hegemônicas, muitos professores não se percebem preparados para lidar com o tema, tanto pela sobrecarga de funções que exercem em sala de aula quanto pelos valores análogos à homofobia que podem trazer de seus contextos. Tal falta de preparação nos servidores pode gerar algumas confusões e associações conceituais, levando estes profissionais a ou ficarem paralisados frente ao evento, ou tomarem medidas que simplesmente mantenham o círculo de violência física e psicológica dentro da escola.

Quando trabalhadores da escola associam a conduta de alguns meninos a uma orientação não heterossexual, é possível que estes vejam no próprio *bullying* uma ação educativa para ensinar tais sujeitos a se comportarem de maneira adequada, a fim de preservar a moral daquele meio social. De acordo com Borges e Meyer (2008) professores e

coordenadores podem interpretar a prática da violência reiterada a um aluno em específico como uma forma de modelação social que servirá para a manutenção de um ambiente civilizado e propício para a apropriação de conteúdos didáticos. Ou seja, os trabalhadores escolares podem muitas vezes funcionar numa lógica paralela à dos agressores ao autorizarem a manutenção da violência como uma forma de disciplina. Não sendo considerado como violência, o *bullying* ao menino efeminado não recebe críticas, não sofre intervenções, e torna ineficientes outras ações que tentam prevenir a aparição de violência na escola.

Para garantir a segurança e os direitos de não sofrer violência pela maneira de se expressar, Vera Paiva (2012) afirma que são necessários esforços governamentais para a ampliação de consciência no contexto educacional que promovam ações de prevenção da violência e promoção da saúde na escola, abordando o tema com gestores, professores, pais e alunos das escolas e objetivando um olhar diferente daquele antes obtido frente à variabilidade das condutas.

Ao Paiva (2012) descrever a metodologia das cenas como uma técnica de ampliação da consciência através do vivenciar experiências que envolvam o sexo e os atores sexuais nas relações interpessoais, ela usa dos conceitos do construcionismo social para abordar a produção social da vulnerabilidade, aqui especificamente a vulnerabilidade pessoal ao HIV, através da socialização para a masculinidade ou feminilidade. Neste processo de ampliação da consciência, os alunos discriminados poderiam se descobrir limitados, detidos, impedidos de usufruírem de seus direitos, e desta forma poderiam “reinventar a vida e lidar com todas estas dimensões pessoais da experiência, incluindo seus desejos e projetos, conscientes das barreiras estruturais ou da necessidade de mobilização social” (p. 200).

“[...] a consciência buscada é mais que o resultado psicológico consequente da auto-observação do desejo, dos afetos, das práticas e de episódios da vida cotidiana das pessoas, com o sentido de compreender e eventualmente mudar atitudes ou condutas considerando projetos e valores pessoais” (PAIVA, 2012, p. 186).

A maneira com que a vítima do *bullying* reage ao dar-se conta do cenário da violência pode gerar

mudanças ou a manutenção da conduta apresentada. Mudar a conduta dita efeminada pode não ser a forma mais adequada para promover uma mudança social voltada à tolerância das diversidades e à mitigação da discriminação das desigualdades sociais. Entretanto, num espaço em que há falta de recursos de apoio social e de políticas públicas voltadas aos direitos humanos, mudar pode ser a única forma de sobreviver a um ambiente violento. É mais trabalhoso resistir à discriminação e manter a conduta sem uma rede de apoio porque demanda de maior empenho mental, autoestima e persistência psicológica para lutar em busca de respeito e de direitos.

4. O sofrimento social do menino efeminado num ambiente escolar confessional

4.1 Sofrimento social em masculinidades não hegemônicas

Os costumes sociais, permeados pelas tradições e discursos religiosos, podem estar por trás da exclusão social e da violência contra pessoas que têm uma performance diferente da maioria. Castro Filho (2016) ao fazer uma etnografia digital com um grupo de homens gays que se organizou numa rede de apoio em defesa a membros e ex-membros da Igreja Adventista do Sétimo Dia que são LGBT, observou diversos depoimentos de mal-estar, sensação de opressão, exclusão e inferioridade nestes homens a partir daquilo que vivenciaram ao escutarem os discursos e observarem os comportamentos de alguns dos membros desta igreja. O autor utilizou a teoria do “sofrimento social”, de Arthur Kleinman, Veena Das e Margaret M. Lock (KLEINMAN; DAS; LOCK, 1997), para conceituar o mal-estar sofrido por estes homens. Sofrimento social é, então, este grande desconforto gerado por interesses políticos e econômicos de diversas instituições que muitas vezes mantém a ocorrência do mal-estar social pregando que este seja necessário para o alcance de um bem-estar futuro. O sofrimento social também viria da desigualdade na sociedade que faz com que para algumas pessoas seja dada a liberdade de escolher um modo de existência que elas consideram significativo, enquanto que para outras, esta liberdade seja restringida. Pusetti e Brazzabení

(2011) também falam sobre esta teoria e apontam que o sofrimento social

“deriva, portanto, daquilo que o poder político, econômico e institucional faz às pessoas e, reciprocamente, de como tais formas de poder podem influenciar as respostas aos problemas sociais. O sofrimento social é o resultado, em outras palavras, da limitação da capacidade de ação dos sujeitos e é através da análise das biografias dos sujeitos que podemos compreender o impacto da violência estrutural no âmbito da experiência quotidiana” (p. 469).

Observadas e analisadas, Castro Filho (2016) descreve as publicações feitas por estes homens num grupo fechado da rede social Facebook, focando especificamente em como estes participantes concebem suas masculinidades a partir de um ambiente gerador de sofrimento social. O autor apresenta que para este grupo, o corpo foi considerado como um aspecto muito importante para a concepção de masculinidade. Por conta de um grande número de publicações e comentários relacionados ao corpo que promoviam músculos grandes e torneados, por exemplo, observa-se no grupo uma reprodução simbólica da dominação do homem por sua força, levando a julgamentos destes homens fortes como modelos que devem ser alcançados. O tamanho do pênis, a velhice e a influência do tempo nos corpos, o conceito de beleza, a presença ou ausência de pelos no corpo e as percepções de beleza nas diferentes raças e etnias foram outros temas muito recorrentes e que formaram uma concepção de masculinidade concretizada no corpo. Foi importante notar que durante todo o período observado, nenhuma das publicações falou sobre o homem trans nem gerou discussões sobre homens com vagina, o que evidenciou ainda mais a importância do pênis e do corpo para o conceito do que seria masculino.

Por outro lado, a defesa da diversidade para as performances comportamentais masculinas foi observada com muito maior frequência nas publicações catalogadas do que a defesa da diversidade dos corpos masculinos. Ou seja, havia muito maior promoção, defesa e elogio para a aparição de performances de gênero não heteronormativas do que para a concepção de corpos masculinos que não estivessem de acordo com os padrões sociais do corpo masculino ideal. Portanto,

para estes homens, masculinidade teria a ver com um amplo espectro de performances comportamentais, incluindo estes maneirismos que a igreja e a sociedade não aceitam para a masculinidade ideal, e um espectro menor com relação às possibilidades de diversidade de apresentação do corpo masculino – excluindo homens com vagina.

Ainda mais especificamente com relação ao tópico deste artigo, a etnografia citada observou que um dos comentários publicados no grupo apresentou a opressão que alguns meninos vivenciam na escola por conta de uma publicação que retrata as respostas das pessoas quando hostilizadas por conta da homossexualidade ou das performances de gênero não hegemônicas. Aos participantes serem questionados no grupo se algum dia já foram xingados de bicha, um deles respondeu:

Eu aprendi essa palavra de bons e velhos adventistas quando eu estava na 5^a série. Terríveis e nojentinhos eles eram. E aí novamente no ensino médio. Eventualmente eu superei isso porque eu sabia que eles só faziam fofoca e rotulavam os outros que eram diferentes deles pra desviar a atenção de seus próprios problemas.

Casos como estes não parecem ser incomuns no cotidiano de escolas, tanto nas públicas quanto nas confessionais. Escolas confessionais são escolas regidas por instituições religiosas que em seus projetos pedagógicos incluem, no ensino religioso, a pregação da ideologia e da fé que professam.

4.2 O desafio de uma escola confessional em lidar com o bullying direcionado a meninos efeminados

A Igreja Adventista do Sétimo Dia tem a maior rede educacional fundamentalista protestante no Brasil e, segundo Schunemann (2009), objetivo central de sua educação é a conversão religiosa dos alunos.

“As práticas curriculares têm os conteúdos ajustados à concepção religiosa da Igreja mantenedora, em uma proposta denominada integração fé-ensino, na qual os conteúdos - em especial de Ciências Naturais e Humanas - são reelaborados a partir da doutrina Adventista. Além disso, percebe-se uma clara rejeição das ideias ou propostas de ensino que são identificadas como humanismo secular ou pós-modernismo” (SCHUNEMANN, 2009, p. 71).

Ferreira e Souza (2018) expressam que o Sistema Educacional Adventista surgiu de uma preocupação com o preparo das crianças adventistas para a vida secular, tentando “preservá-las do preconceito religioso diante de suas crenças e da degradação moral que se observava nos alunos das escolas públicas nos Estados Unidos. Tal empreendimento expandiu-se por todo o mundo sob as orientações diretas de sua pioneira Ellen G. White” (p. 14). De acordo com Silva (1988 apud Schunemann, 2009) a Igreja Adventista do Sétimo Dia tem uma organização burocrática fortemente centralizada, o que permite um maior controle sobre a difusão da informação ideológica quando comparada às demais igrejas protestantes independentes.

Segundo Balloussier (2019), em 2019 uma Escola Adventista de Belém do Pará foi alvo de muitas críticas ao aplicar uma prova de português que incluía as perguntas “Como evitar o homossexualismo? A pessoa nasce ou se torna homossexual? A Bíblia condena a relação homossexual? Homossexualismo tem perdão?”. Segundo a autora, a escola trabalhou os conteúdos do livro intitulado “De Bem Com Você” (FERREIRA; BENEDICTO, 2014) em diversas disciplinas para a posterior realização de atividades que colhessem as opiniões e os sentimentos dos estudantes sobre os temas contidos na obra. Um dos trechos do livro afirma que uma das causas da homossexualidade masculina pode vir de um ambiente cercado de mulheres que ensina o menino a pensar e agir como menina. O livro também cita que o cenário clássico para a aparição da homossexualidade masculina é o de um lar onde o pai é fraco, ou ausente, e a mãe domina a cena na criação do filho. Assim, o menino não contaria com a figura do pai para formar uma identidade masculina e seria apassivado pela mãe (FERREIRA; BENEDICTO, 2014). Balloussier (2019) relata que a escola disse se pautar nos valores Bíblicos, mas respeitando todos os indivíduos sem nenhuma discriminação sexual, racial, religiosa ou de qualquer outra natureza.

A partir destas constatações, é nítido que o *bullying* contra o menino chamado de bicha numa escola da rede de Educação Adventista não será combatido através de movimentos de desconstrução de gênero e de uma perspectiva construcionista da sexualidade, ainda mais quando existe uma ideologia

religiosa e estruturante que fundamenta fortemente os papéis ideais de gênero nos conteúdos ensinados.

Ellen Gould White, considerada uma profetisa pela Igreja Adventista do Sétimo Dia, foi a fundadora da religião e ainda é uma das figuras mais influentes e norteadoras da instituição. Sempre em desacordo com a homossexualidade, Ellen Gould White falou da homossexualidade em termos de impureza sodomita e escreveu que aqueles que não se arrependem e não abandonarem tais práticas sexuais cairão junto com os ímpios e não morarão com Deus no paraíso (WHITE, 2008). Esta mesma autora também orienta que os homens sejam varonis, diligentes, honestos, tementes a Deus e que não sejam irreverentes (WHITE, 2004). Numa outra passagem da mesma autora ela fala sobre como o controle das paixões deve ser um dos focos da varonilidade:

O marido e pai é a cabeça da família. [...] Todos os membros da família se centralizam no pai. Ele é o legislador, ilustrando na própria varonilidade as importantes virtudes: energia, integridade, honestidade, paciência, coragem, diligência e prestatividade. [...] O pai deve estar à testa da família, não como um rapazote, um garoto indisciplinado, mas como um homem de caráter varonil, de paixões controladas. Deve ele obter educação em moral correta. Sua conduta na vida em família deve ser dirigida e restringida pelos princípios puros da Palavra de Deus. Então ele crescerá até à estatura de um homem em Cristo Jesus. (WHITE, 2004, p. 193, 194).

Ainda que não haja especificações com relação ao que sejam caracteres varonis, ressalta-se que não é adequado que homens sejam indisciplinados. Questiona-se aqui o que seria irreverente ou indisciplinado aos olhos da autora, já que tampouco há um detalhamento com relação a como se concretizem tais conceitos. Anteriormente, citamos que performatividades não heteronormativas são por vezes associadas à falta de seriedade, formas de se fazer graça e gozação, o que também pode se aplicar ao que se diz quanto à irreverência.

É importante notar que as palavras “energia”, “coragem”, e “prestatividade” são consideradas, na passagem anterior, como virtudes do homem e características a serem alcançadas por ele. São atributos que convergem com aqueles que constantemente são associados à masculinidade no senso comum, como força, produção laboral,

segurança, firmeza. Na verdade, a origem deste senso comum teve muita influência destes ambientes religiosos que reforçam tais ideais no homem. Aqueles que não demonstram tais atitudes vão contra as orientações divinas e são fortemente disciplinados, já que o homem deve honrar sua biologia.

De acordo com as crenças Adventistas, existem atividades claras com relação aos papéis de gênero dentro de uma família heterossexual ideal. A mulher é chamada de rainha do lar, cuidando da casa e educando os filhos, não trabalhando fora nem trazendo o sustento para a casa. Já o homem é visto pela profetisa Adventista como o provedor da casa, que a sustenta e ao mesmo a direciona: “O dever do pai para com seus filhos não pode ser transferido à mãe. Se ela cumpre o seu dever, já tem trabalho bastante. Unicamente trabalhando unidos podem pai e mãe dar desempenho à tarefa que Deus lhes pôs nas mãos” (WHITE, 2004, p. 216).

Supostamente, todas as orientações desta autora são fundamentadas no propósito de difundir os planos divinos recebidos por ela. Desta forma, prega-se que o propósito de vida dos homens e mulheres é chegar à plenitude existencial ao fazer a vontade de Deus. Deduz-se então, a partir desta ideologia, que existe uma performatividade correta para o homem, como também para a mulher, que trará ao ser humano um senso de realização pessoal, ou sentido de vida que é provindo de Deus.

É este o cenário que alicerça a possível manutenção da violência contra os meninos chamados de efemidos nas Escolas Adventistas. É possível supor, com esta maneira de pensar, que tal rede de escolas foque na restauração das performances dos meninos que não têm atitudes heteronormativas e não no combate ao *bullying* dirigido a estes estudantes, já que se acredita que as condutas ditas femininas devem ser extinguidas nos meninos.

4.3 Perspectivas para o cenário educacional brasileiro

Ainda que no passado o Brasil tenha tentado criar políticas públicas voltadas ao respeito à diversidade de gênero e diversidade sexual através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2007), incluindo temas de sexualidade na educação básica através de uma sessão destinada à orientação

sexual, Junqueira (2009) aponta que as escolas públicas ainda têm se mantido segregadoras e hierarquizantes, não efetivando estes parâmetros no cotidiano. Se já é difícil mudar o cenário discriminatório nas escolas públicas brasileiras, julga-se ainda maior o desafio que os alunos considerados efeminados sofrem para terem seus direitos como cidadãos assegurados numa rede de escolas confessionais como a da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Como equilibrar a manutenção dos princípios religiosos e combater a violência e a intimidação a meninos que não condizem com os padrões de masculinidade impostos pela filosofia presente nestas escolas?

Lemos (2011) recorda que as instituições de ensino e as instituições religiosas são, juntamente com a família, as responsáveis pela construção e estruturação da masculinidade, como de outras atitudes sociais, logo na infância, sendo estas atitudes perpetuadas numa cultura por conta da confiança que os sujeitos sociais depositam nestas instituições.

“[...] a força da categorização nas representações de gênero que circulam em volta da criança é tão forte que ela sempre vai aparecer como uma menina ou como um menino desenvolvendo identidades sociais específicas” (DUVEEN, 1999 apud LEMOS, 2011, p. 10).

Recentemente no Brasil, as instituições de ensino confessionais têm se movimentado no sentido de buscarem um marco legal que defina e regulamente quais serão seus direitos e obrigações. No primeiro Fórum Brasileiro das Instituições de Ensino Superior Confessionais, que aconteceu São Paulo e que reuniu a ANEC (Associação Nacional de Educação Católica no Brasil) e a ABIEE (Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas), uma carta foi formulada reivindicando este reconhecimento legal perante os órgãos políticos discorrendo sobre a identidade, sobre o compromisso com a educação e sobre o compromisso com a liberdade e os valores éticos destas instituições. A carta também propõe que algumas ações sejam tomadas por estas instituições para que se obtenha tal reconhecimento, sendo que a última delas sugere “lutar para evitar que marcos regulatórios venham a dificultar a construção e prática de concepções acadêmico pedagógicas com base confessional” (CARTA..., 2014, p. 3).

Esta proposta implica na adoção de regulações ao Ministério da Educação brasileiro que garantam que as concepções confessionais possam nortear as práticas pedagógicas e educacionais destas instituições, o que pode acarretar na legitimação de práticas disciplinares que punam performances masculinas não hegemônicas dentro destas escolas confessionais.

Observando o cenário do Brasil, que desde 2019 tem um presidente conservador que defende da cultura judaico-cristã como ideal de modo de vida em detrimento das demais tradições, que se apropria da expressão “ideologia de gênero” para combater a discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas e que cria um Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos para ser comandado por uma pastora Evangélica que logo no primeiro ano de mandato extingue comitês de gênero, diversidade e inclusão que promoviam ações contra a violência de gênero e em favor da diversidade sexual (ZAREMBA, 2019) não é possível enxergar que meninos que sofrem violência nas escolas por suas performances diferentes também sejam acolhidos e defendidos por este Estado brasileiro.

5 Conclusão

Neste artigo o *bullying* voltado a meninos com performances consideradas femininas é destacado como uma violência de gênero. É uma agressão às masculinidades não hegemônicas que está atrelada à ideia da gênese dos comportamentos das pessoas pela biologia dos corpos. Iniciativas de educação aos profissionais e aos estudantes que abordem temas como gênero e sexualidade nas escolas, utilizando diversos marcos teóricos – incluindo o construcionismo social – para uma fundamentação comprometida com a complexidade destes assuntos, poderiam ser formas eficazes de combater a esta violência de gênero.

Mesmo que algumas experiências educacionais já tenham demonstrado que questões como a violência de gênero necessitam de discussões sobre a homossexualidade, a diversidade de gênero e a heteronormatividade, um grande desafio ainda persiste, especialmente em escolas confessionais, como visto na rede das Escolas Adventistas. Alunos considerados homossexuais ainda hoje são vistos

como pessoas de má conduta e que podem necessitar de correção. Como abordado na teoria do sofrimento social, as instituições religiosas muitas vezes impõem processos disciplinadores e normalizadores, impossibilitando outros modelos existência.

Se a escola, como local do aprendizado de cidadania, se contrapõe à violência, se ela é considerada o ambiente propício para a emancipação da humanidade, se ela for tomada como prioridade nos projetos políticos de desenvolvimento social, será ela bem-sucedida na luta contra o *bullying* caso não se proponha a elaborar práticas educacionais que se oponham às opressões de gênero, de sexualidade e das demais desigualdades sociais?

Uma proposta educacional fundamentalista passa ao aluno uma visão unilateral e está em conflito com os objetivos da educação que pretende desenvolver uma visão pluralista do mundo. Cabe dizer, portanto, que para uma educação comprometida com uma visão cosmológica ampliada, é necessário que perspectivas abertas à novas possibilidades, que respeitam o diferente e que lutam contra o sofrimento social gerado pela intolerância sexual e de gênero sejam promovidas e praticadas nos contextos escolares.

Referências

- ANTUNES, D.; ZUIN, A. A. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 16-32, 2008.
- ASENCIO, M. "Locas," respect, and masculinity: Gender conformity in migrant Puerto Rican gay masculinities. **Gender & Society**, US, v. 25, n. 3, p. 335-354, 2011.
- BALLOUSSIER, A. V. Escola cristã pergunta em prova 'como evitar homossexualismo' e é acusada de homofobia. **Folha de São Paulo**. Online. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/11/escola-crista-e-acusada-de-homofobia-por-questoes-como-como-evitar-o-homossexualismo.shtml>>
- BORGES, Z. N.; PASSAMANI, G. R.; OHLWEILER, M. I.; BULSING, M. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39: 21-38, jan./abr. 2011.
- BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, 2008.
- BORRILLO, D. **Homofobia**. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARTA do Fórum de IES Confessionais. 2014. Disponível em <<http://www.crub.org.br/wp-content/uploads/2014/11/Carta-do-Forum-das-Confessionais-2014-ANEC-ABIEE.pdf>>
- CASTRO FILHO, J. **SDA Kinship e a resposta à marginalização LGBT na Igreja Adventista do Sétimo Dia**: uma etnografia das masculinidades rejeitadas. 2016. Dissertação (Mestrado em Saúde, Ciclos de Vida e Sociedade) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- CECCARELLI, P. R.; PATRÍCIO, C. J. *Bullying* e pós-modernidade: uma relação intrínseca(?). **Polêm!ca**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 415-431, 2013.
- CONNELL, R. W. **Gender and Power**: Society, the Person and Sexual Politics. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. rev. e amp. Campinas: Verus, 2005.
- FERREIRA, C. C.; FERREIRA, S. P. A. Vivências escolares de jovens homossexuais afeminados: estratégias de resistência e permanência. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 21, n. 2, p. 103-138, 2015.
- FERREIRA, P. V.; SOUZA, R. M. Q. Educação adventista: origem, desenvolvimento e expansão. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 18, e001, 2018.
- FERREIRA, S. N.; BENEDICTO, M. D. **De bem com você**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2014.
- FORMOSINHO, M.; SIMÕES, M. O *bullying* na escola: Prevalência, contextos e efeitos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 35, n. 2, p. 65-82, 2001.
- FOUCAULT, M. **A história da sexualidade**. v. 1: A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

- HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, v. 14, n. 3, p. 206-221, 2010.
- JIMENEZ, L.; LEFÉVRE, F. Desafios e Perspectivas: Desemprego e Masculinidade. *Interação em Psicologia*. Curitiba, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2004.
- JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009.
- KLEINMAN, A.; DAS, V.; LOCK, M. **Social Suffering.** Berkeley: University of California Press, 1997.
- LEMOS, F. A representação social da masculinidade na religiosidade contemporânea. *Revista do Grupo de Estudos de Gênero e Religião Mandrágora/NETMAL*, v. 1, n. 1, p. 7-17, 2011.
- LIMA, V.; SILVA, R. Violência escolar: negociação constante do eterno conflito. In: I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, 2006, São Carlos. *Anais...* São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2006. p. 01-31.
- LOPES NETO, A. A. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. S164-S172, 2005.
- MOORE, H. Understanding sex and gender. In INGOLD, T. **Companion Encyclopedia of Anthropology**. London: Routledge, 1997.
- MINAYO, M. C. S. A Violência Social sob a Perspectiva da Saúde Pública. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 07-18, 1994.
- OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, v. 12, n. 4, p. 495-510, 1997.
- PAIVA, V. Cenas da vida cotidiana: metodologia para compreender e reduzir a vulnerabilidade na perspectiva dos direitos humanos. In: PAIVA, V.; AYRES, J. C.; BUCHALLA, C. M. **Vulnerabilidade e Direitos Humanos:** prevenção e promoção da saúde. Livro 1. Curitiba: Juruá, p. 165-207, 2012.
- PUSETTI, C.; BRAZZABENI, M. Sofrimento social: idiomas da exclusão e políticas do assistencialismo. *Etnográfica*, v. 15, p. 467-478, 2011.
- RODRIGUES, P. Homofobia internalizada e suicidalidade em jovens LGB e não LGB. *Les Online*, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em <<https://lesonlinesite.wordpress.com/vol-2-no-2-2010/>>
- RUBIN, G. **Thinking sex: notes for a radical theory of politics of sexuality.** Companion Encyclopedia of Anthropology. London: Routledge, 1985.
- SANTOS, H. M.; SILVA, S. M.; MENEZES, I. Para uma visão complexa do *bullying* homofóbico: Desocultando o quotidiano da homofobia nas escolas. *Ex aequo*, Lisboa, v. 36, p 117-131, 2017.
- SCHUNEMANN, H.E.S. A Educação Confessional Fundamentalista no Brasil Atual: Uma análise do sistema escolar da IASD. **REVER**, Campinas, v. 9, p. 71-97, 2009.
- SILVA, R. G.; VALENÇA, K. M. C. Corpos efeminados na escola: a subalternidade em um espaço excludente. *Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 2, n. 1, p. 36-50, 2016.
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educ Pesq*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.
- WEEKS, J. **Sex, politics and society: the regulation of sexuality since 1800**, New York: Longman, 1981.
- WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado- pedagogias das sexualidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- WHITE, E.G. **O lar adventista.** 14. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004.
- WHITE, E.G. **Testemunhos sobre conduta sexual, adultério e divórcio.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.
- ZAREMBA, J. Damares extingue comitês de enfrentamento à violência contra mulher e minorias. *Folha de São Paulo*. Online, 2019. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/08/damares-extingue-comites-de-enfrentamento-a-violencia-contra-mulher-e-minorias.shtml>>