

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Thiago Luiz Sartori

**EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E VIOLÊNCIA HOMOFÓBICA NO
AMBIENTE ESCOLAR: A CONCEPÇÃO DOS GESTORES**

**São Caetano do Sul
2020**

THIAGO LUIZ SARTORI

**EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E VIOLÊNCIA HOMOFÓBICA NO
AMBIENTE ESCOLAR: A CONCEPÇÃO DOS GESTORES**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
professores e gestores**

Orientador: Professor Dr. Nonato Assis de Miranda

**São Caetano do Sul
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

Sartori, Thiago Luiz

Educação, direitos humanos humanos e violência homofóbica no ambiente escolar: a concepção dos gestores/Thiago Luiz Sartori. – São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, 2020 133 fls.: Il.

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda.

Trabalho Final de Curso (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Caetano do Sul, 2020.

1. Formação de gestores. 2. Gestão da educação. 3. Direitos humanos. 4. Violência homofóbica no ambiente escolar 5. Educação e gênero. I. Miranda, Nonato Assis de. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. 3 Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em / /2020 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

Prof.^a Dr. Rodnei Pereira (USCS)

Prof.^a Dr.^a Josiane Peres Gonçalves (UFMS)

AGRADECIMENTOS

A Deus, o provedor do universo.

Se não morre aquele que escreve um livro e planta uma árvore, com mais razão não morre o educador que semeia vida e escreve na alma¹. Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Nonato Assis de Miranda, pelos ensinamentos, carinho, respeito, paciência e por manter viva a realização deste trabalho final. Minha eterna gratidão.

À Professora Dra. Maria do Carmo Romeiro, pelos valiosos ensinamentos no meu primeiro *workshop*.

Aos professores Dra. Sanny Silva da Rosa e Dr. Rodnei Pereira, pelas valorosas sugestões e direcionamentos realizados na banca de qualificação.

À professora Dra. Josiane Peres Gonçalves, por aceitar o convite de participar da minha banca de defesa final.

Aos professores do PPGE que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento deste projeto, especialmente as professoras Dra. Elizabete Cristina Costa Renders e Marta Regina Paulo da Silva.

À Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e todo seu corpo docente da Pós-Graduação *Stricto Senso*, que me proporcionaram as condições necessárias para o alcance de meus objetivos.

Aos gestores das escolas públicas da Rede Estadual Paulista que se prontificaram a participar da pesquisa, assim como por acreditarem na educação na perspectiva dos Direitos Humanos.

À professora Marialda de Jesus Almeida, pela revisão final desse trabalho. Meu muito obrigado.

¹ Bertolt Brecht

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”
(Michel Foucault – História da Sexualidade II)

RESUMO

A educação, na perspectiva dos Direitos Humanos (EDH), é um entendimento a partir do qual a educação volta-se para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana que se materializa por meio da promoção de vivências e valores inerentes à liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz. Contudo, a escola, *lócus* privilegiado para o desenvolvimento da EDH, por vezes, sido também protagonista de um cenário de violências e intolerância à diversidade. Assim, esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, buscou identificar e analisar eventuais situações de violência homofóbica no ambiente escolar, na perspectiva dos Direitos Humanos. Buscou também verificar se o gênero do gestor tem influência diferenciada na contribuição ou no tratamento na violência de gênero no ambiente escolar, assim como identificar a concepção de direitos humanos presentes nas práticas de gestão das escolas investigadas. Tendo a abordagem qualitativa de pesquisa como premissa, os dados foram obtidos por meio de entrevista realizada com gestores de sete escolas públicas estaduais de São Paulo. De posse dos depoimentos dos participantes da pesquisa, os dados foram agrupados, categorizados e analisados na perspectiva da análise de conteúdo de Laurence Bardin. Em geral, os gestores desenvolvem práticas profissionais com foco no respeito à diversidade e na cultura de paz e, portanto, na perspectiva da educação em direitos humanos. Tratam questões inerentes à homossexualidade com naturalidade, mas reconhecem que, na escola, há situações de intolerância em relação às relações homoafetivas por parte de alguns alunos e até mesmo professores, mas não de igualdade de gênero, demandando atenção especial da gestão. Contudo, eles não permitem relações de afeto, como o beijo por exemplo, no ambiente escolar independentemente de o casal ser homo ou heterossexual, assim como alguns deles não sabem dizer se uma pessoa trans deveria usar o banheiro masculino ou feminino, chegando, inclusive, a propor um banheiro alternativo para essas pessoas. Com relação ao gênero do gestor, a pesquisa considera que esse aspecto não influencia no tratamento da violência homofóbica no ambiente escolar, pois tanto os diretores homens quanto as mulheres lidam com o assunto com profissionalismo. Por fim, foi constatado que alguns gestores se mostraram despreparados para lidar com a presença de casais homoafetivos, e, assim, têm práticas profissionais que corroboram a violência homofóbica no ambiente escolar. Como produto final, considerando as concepções dos participantes da pesquisa, foi proposto um Plano de Ação com foco na Educação em Direitos Humanos.

Palavras-chave: Formação de gestores. Gestão da Educação. Direito Humanos. Violência homofóbica no ambiente escolar. Educação e gênero.

ABSTRACT

The education, in the Human Rights perspective (EDH), is an understanding from which education focuses on the formation of a culture of respect for human dignity that materializes through the promotion of experiences and values inherent to freedom, justice, equality, solidarity, cooperation, tolerance and peace. However, the school, a privileged locus for the development of the EDH, was sometimes also the protagonist of a scenery of violence and intolerance to diversity. Thus, this research, linked to the Graduate Program in Education at the Municipal University of São Caetano do Sul, sought to identify and analyze possible situations of homophobic violence in the school environment, in the Human Rights perspective. It also sought to verify whether the school principals's gender has a different influence on the contribution or treatment of gender violence in the school environment, as well as to identify the concept of human rights present in the management practices of the investigated schools. Taking the qualitative approach of research as a premise, the data were obtained through an interview with managers of seven state public schools in São Paulo. With the testimonies of the research participants, the data were grouped, categorized and analyzed from the perspective of Laurence Bardin's content analysis. In general, the school principals develop professional practices with a focus on respect for diversity and a culture of peace and, therefore, in the human rights education perspective. They deal with issues inherent to homosexuality naturally, but recognize that, at school, there are situations of intolerance towards homo-affective relationships on the part of some students and even teachers, but not of gender equality demanding special attention from management. However, they do not allow affectionate relationships, like kissing, for example, in the school environment regardless if the couple is gay or heterosexual, even as some of them do not know if a trans person should use the male or female bathroom, even proposing one alternative bathroom for these people. Regarding the school principal's gender, the research considers that this aspect does not influence the treatment of homophobic violence in the school environment, as both male and female principals deal with the subject with professionalism. Finally, it was found that some managers were unprepared to deal with the presence of homo-affective couples, so they have professional practices that corroborate homophobic violence in the school environment. As an end product, considering the research participants' conceptions, an Action Plan with a focus on Human Rights Education was proposed.

Keywords: Training of managers. Education Management. Human Rights. Homophobic violence in the school environment. Education and gender.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos relacionados às políticas	53
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BA	Bahia
CDHNU	Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas
CF	Constituição Federal
CLAM	Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
EUA	Estados Unidos da América
FBI	Departamento de Investigação Federal
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GGB	Grupo Gay da Bahia
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ILGA	Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Plano de Ação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMEDH	Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico

PBSH	Programa Brasil sem Homofobia
SECADI Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
SEDCU	Secretaria da Educação de São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
UNAIDS	Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNHCR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
USP	Universidade de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	25
1 INTRODUÇÃO	29
2 GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	34
2.1 Concepções e contextos	34
2.2 Gestão escolar	38
3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	47
3.1 Domínio político da educação e da sexualidade	47
3.2 Políticas educacionais: diversidade sexual e redução da homofobia.....	50
3.3 As contribuições da educação em direitos humanos para a gestão escolar	53
3.3.1 Obstáculos à implementação de políticas.....	55
3.3.2 Falta de clareza conceitual e ausência de diretrizes claras	56
4 EDUCAÇÃO E GÊNERO.....	62
4.1 Violência homofóbica no ambiente escolar	63
4.1.1 Cenário da produção acadêmica acerca da violência de gênero.....	65
5 MELHORIAS LEGAIS LGBT VERSUS VIOLÊNCIA.....	71
5.1 História do movimento LGBT no Brasil	71
5.2 Progresso dos direitos LGBT no Brasil	74
5.3 Brasil país violento	77
5.4 Homicídios direcionados: violência homofóbica e transfóbica	79
5.5 Observações adicionais	82
5.6 Fatores sociais brasileiros que contribuem para altas taxas de violência contra pessoas LGBT	83
5.7 União estável ou casamento?	85
6 MÉTODO.....	88
6.1 Natureza da Pesquisa	88
6.2 Delimitação do estudo.....	90
6.3 Análise de dados e discussão dos resultados.....	91
6.4 Percurso metodológico.....	92
6.5 Caracterização da pesquisa	94
6.6 Universo e amostra	95
6.7 Instrumentos de coleta de dados	96
7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	97
7.1 Categorização	98

Categoria 1: A união homoafetiva na perspectiva do gestor (a) escolar	98
Categoria 2: Educação e gênero: implicações no cotidiano escolar	103
Categoria 3: Escola, família e homofobia: a quem compete o debate?	111
Categoria 4: os alunos “trans” usam qual banheiro?	116
Categoria 5: beijar pode?	120
8 PRODUTO	124
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A – ROTEIRO DE PESQUISA	139
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140

APRESENTAÇÃO

De tudo ficaram três coisas. A certeza de que estamos começando. A certeza de que é preciso continuar. A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar. Façamos da interrupção um caminho novo. Da queda, um passo de dança. Do medo, uma escada. Do sonho, uma ponte. Da procura, um encontro! Fica o desejo de boa sorte, fica à vontade que lutes e venças.

Fernando Sabino.

Em doze de julho de 1986, eu saía do ventre materno na cidade de São Caetano do Sul/SP, filho do paulistano Marco e da paraíba Aparecida, sou filho único. Até os cinco anos de idade morava com meus pais na cidade de São Paulo. Nesse momento da minha vida ocorreu uma separação abrupta entre os meus pais; minha mãe aos vinte e cinco anos de idade sofreu acidente vascular cerebral e ficou totalmente dependente de outras pessoas para os cuidados básicos, em outras palavras, ela ficou igualzinho a um bebezinho. Então, como ela não “servia mais”, meu pai resolveu entregá-la de volta e a mim também para os meus avós maternos. Fomos morar na cidade de Prata, no sertão da Paraíba. No mesmo mês, o meu pai volta da Paraíba para São Paulo com a prima da minha mãe, e passa a morar com ela. Minha mãe sem assistência médica, pois, meus avós não tinham condições. Embora o acidente vascular cerebral tivesse afetado a saúde da minha mãe, ela entendia o que estava acontecendo. Faleceu depois de um ano, dia dezessete de fevereiro de 1994, uma quinta-feira, às 17h30. Nesse dia estávamos sem luz em casa, minha avó colocou uma vela na mão da minha mãe, ela derrama uma lágrima. Confesso, um dia muito triste, lembro como se fosse agora... (causa da morte: falta de assistência médica).

Como meus avós estavam indignados com a conduta do meu pai e ainda, que meu pai estava em São Paulo, casado novamente com a prima da minha mãe e criando os dois filhos dela, eles não me deixaram sair da Paraíba.

Fui criado com muito amor e carinho pela minha avó Helena Italiano de Almeida e meu avô Pompílio Tavares de Farias, os pais da minha mãe. Eles eram analfabetos, contudo, sempre falavam: “você pode andar com roupas rasgadas, mas sempre limpas, tenha sempre educação.... vai estudar para um dia ser doutor”.

Todos os dias fazia uma visita à cova da minha mãe, cemitério perto de casa. Minha avó Helena dizia que a mamãe tinha virado um passarinho e estava no céu.

Da primeira até a quarta série, era complicado o dia das mães, pois chorava MUITO. Depois, ficava uma semana sem querer ir para escola, com vergonha dos meus amigos. Aos poucos fui superando.

Meu pai simplesmente esqueceu de mim, sem qualquer assistência. Contudo, passei a ter contato telefônico com a minha Tia Regina, irmã do meu pai, que morava aqui em São Paulo. Ela também não aceitava a conduta do meu pai, então começou a manter contato comigo, enviando roupas, material escolar, dinheiro, presente de aniversário etc. Durante esse período ela queria que eu fosse morar com ela, porém, meus avós não permitiram.

No ano de 2002, estava terminando o ensino médio e minha Tia Regina insistia para que eu fosse morar com ela em São Paulo. Foi uma decisão muito difícil na minha vida... a dor da separação de deixar os meus avós para tentar a vida aqui em São Paulo. Chegando a São Paulo e morando na casa da minha Tia, fui trabalhar durante o dia e estudar à noite na Escola Estadual Dr. Celso Gama, em Santo André, educação de jovens e adultos. Terminado o ensino médio queria fazer a faculdade de direito. Um pouco de resistência por parte da minha Tia, ela queria que eu fosse fazer o curso de técnico em segurança do trabalho, mas eu terminei a “convencendo” que eu iria fazer direito. Ouvi alguma vez: “você não vai conseguir, direito é difícil, você precisa trabalhar”. Mas fui em frente, prestei o vestibular no ano de 2006 na Faculdade Anchieta, em São Bernardo do Campo, fui aprovado e comecei o curso. No segundo ano da faculdade já estava fazendo estágio, minha Tia começou a ver que não teria mais volta. No mesmo ano fui visitar os meus avós na Paraíba, eles ficaram muito felizes pela minha conquista, eu seria o único neto a chegar ao ensino superior. Durante o meu processo de formação na graduação, o estágio na defensoria pública foi fundamental, para entender a função primordial do direito, garantir o acesso à justiça, entender a função dos direitos humanos.

Em 2010, quando estava para concluir a graduação minha avó faleceu, parecia que uma espada transpassava o meu peito. Ela faleceu em novembro eu terminava a graduação em dezembro. No ano seguinte, meu avô também faleceu. Foi muito difícil, mas tenho certeza, que Deus fez a alma imortal e fará o reencontro na eternidade.

No ano de 2011, comecei o curso de pós-graduação em didática e metodologia do ensino superior, na Universidade de Mogi das Cruzes, pois queria conhecer um

pouco mais da educação. Ao mesmo tempo já estava advogando. Confesso que não era o meu objetivo inicial ser professor, queria antes ser aprovado no concurso para defensor público e depois dos 40 anos de idade seguir a carreira do magistério.

Durante a pós-graduação, conheci a professora Lucy Ferreira de Almeida, conversei com ela a respeito de um concurso para professor substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, na cidade de Cubatão. Ela incentivou para que eu participasse do processo seletivo. Ao final de todas as etapas do processo seletivo, fui aprovado. Todos os candidatos eram Mestres e Doutores, eu era o único que ainda só tinha o curso de bacharel em direito, na lista doze aprovados, fiquei em sétimo lugar.

Fiquei muito alegre, mesmo sabendo que não seria chamado, pois, o concurso só tinha uma vaga.

Terminei a pós-graduação e comecei estudar para o meu concurso de defensor público, acreditava que não teria oportunidade para lecionar, sem o Mestrado. Até fui aprovado no ano de 2013, para o Mestrado da Universidade de Mogi das Cruzes, mas estava sem condições financeiras para pagar o curso. O meu tempo era pouco, trabalhava até as 18h, de segunda a sexta. Durante o cursinho, conheci uma pessoa muito especial, Juliana, ela compartilhava o seu material de estudo, ela estudando para o Ministério Público e eu defensoria pública.

Ela foi aprovada antes no Ministério Público de São Paulo, e a partir daquele momento ela começou a investir nos meus estudos, assim, passei a trabalhar menos no escritório e estudar mais, comecei a prestar concurso em outros estados também. No final do ano de 2015, resolvi fazer o concurso para analista jurídico do Ministério Público de São Paulo, não queria, pois, só prestava concurso para defensoria pública, contudo, fui aprovado. Em fevereiro de 2016, fui chamado para participar do processo seletivo da Anhanguera Educacional, para o curso de direito, fui aprovado e comecei a lecionar as disciplinas de direito penal e criminologia no período noturno e advogando durante o dia.

No ano de 2017, fui convocado para assumir o cargo no Ministério Público, fiquei muito feliz. Então vi que estava na hora de investir na minha carreira de professor. Com a mesma ideia inicial da pós-graduação; se quero ser um bom professor, tenho de conhecer muito sobre educação, entender para conseguir ensinar. Assim, prestei o processo seletivo da Universidade de São Caetano do Sul, ingressei no curso em no início de 2018. Admito que o curso tem contribuído muito para a minha

formação, especialmente pela linha de pesquisa escolhida. Sei que tenho de estudar muito mais, mas chegar até aqui é motivo de muito júbilo. “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”. (Paulo Freire).

1 INTRODUÇÃO

A luta pelos direitos humanos fundamenta-se na “negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 2000, p.79). Isso significa que a movimentação pela busca só encontra justificativa quando for dirigir à humanização, o que não se consegue de forma isolada e individual, mas sim por meio da solidariedade. Nesses termos, acredita-se que:

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da ‘justa ira’ dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 1997, p. 113).

De acordo com o estabelecido no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a educação agrega valor na criação de cultura global no que diz respeito aos conceitos dos direitos humanos. Ela também contribui para o exercício do respeito, da valorização da diversidade e da tolerância em todas as áreas, além de assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

Conforme manifestado na declaração da ONU acima, a educação vai além do ambiente acadêmico, atuando como habilitadora do entendimento e exercício dos direitos humanos em seus diferentes âmbitos. Para a professora Vera Candau (2003, p. 84):

[...] os temas transversais são propostos na perspectiva da educação para cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando-se na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, com as quais se confrontam diariamente. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais privilegiam os princípios de “dignidade da pessoa humana”, que implicam no respeito aos Direitos Humanos, “igualdade de direitos”, que supõe o princípio da equidade, “participação” como princípio democrático e “corresponsabilidade pela vida social”, implicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva. Nesta perspectiva, para a proposta dos Parâmetros eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar supõe assumir três grandes diretrizes: posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente, não tratar os valores apenas como conceitos ideais e incluir esta perspectiva no ensino das áreas do conhecimento escolar.

Os temas transversais são constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e compreendem seis áreas: Ética (respeito mútuo, justiça, diálogo,

solidariedade), Orientação Sexual (corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções de doenças sexualmente transmissíveis), Meio Ambiente (os ciclos da natureza, a sociedade e o meio ambiente, o manejo e a conservação ambiental), Saúde (autocuidado, vida coletiva), Pluralidade Cultural (pluralidade cultural e vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o ser humano como agente social e produtor de cultura, pluralidade cultural e cidadania) e Trabalho e Consumo (relações de trabalho; trabalho, consumo, meio ambiente e saúde; consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas; direitos humanos, cidadania). A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 considera os Direitos Humanos como essenciais para garantir a dignidade da pessoa humana. Dessa forma, a educação se configura como uma ação essencial que possibilita o acesso real a todos os direitos.

As organizações internacionais são a expressão mais visível do esforço de cooperação internacional, e a participação delas é essencial nessa repartição da proteção dos direitos humanos fundamentais em diferentes sistemas. Assim, enquanto o Estado Constitucional Cooperativo realiza a proteção em âmbito nacional dos direitos fundamentais, as organizações regionais e a Organização das Nações Unidas representam a internacionalização das instituições de proteção aos direitos humanos, incumbidas de realizá-la nos âmbitos regional e universal, respectivamente. Frise-se que elas foram reconhecidas como sujeitos de direito internacional público materialmente na Declaração dos Direitos Universais do Homem de 1948 e formalmente na Convenção de Viena sobre o direito dos tratados de 1986 (“Viena II”). Podendo criar e garantir direitos no ordenamento jurídico internacional, zelam por um maior equilíbrio na estrutura mundial de poder.

A Carta das Nações Unidas de 1945 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 marcaram o momento em que os Estados manifestaram o desejo de que suas relações passassem a ser pautadas pelos interesses do ser humano, em detrimento de seus próprios interesses individuais. Tais documentos possibilitaram um redimensionamento dos direitos humanos, isto é, a configuração da chamada terceira geração ou dimensão desses direitos, que consagra sua universalidade e busca do desenvolvimento integral da dignidade de todas as pessoas.

A educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma sociedade livre, justa e solidária. É

indispensável que se reconheça que a educação é um direito humano, garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seus artigos 205 a 214.

A Educação em Direitos Humanos tem seu início oficial com a proclamação da Carta das Nações Unidas e com a aprovação da Declaração Universal de Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948. A partir desse momento, a declaração se tornou um instrumento pedagógico de conscientização dos valores fundamentais da democracia e dos direitos humanos (TRINDADE, 1993, p.42).

Os direitos humanos consistem em um conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os direitos humanos são todos os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna (RAMOS, 2015, p. 27).

O aprendizado de princípios e valores éticos, como os que animam os Direitos Humanos, não se dá, portanto, pela sua simples veiculação verbal. Ao contrário, sua transmissão e preservação dependem das práticas sociais cotidianas dos profissionais da educação, da consciência dos princípios que as animam e do significado de seus esforços no sentido de os traduzirem, aplicá-los e mantê-los vivos. A melhor forma de cultivá-los e disseminá-los como um dos mais importantes legados culturais da humanidade é torná-los presentes não só em suas palavras, mas nas ações de professores e profissionais da educação. É necessário ser um professor justo para ser capaz de ensinar o valor e o princípio da justiça aos nossos alunos; sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam é que ensinamos o respeito, não como um conceito, mas como um princípio de conduta. Mas é preciso ainda ressaltar que o contrário também é verdadeiro, pois se as virtudes, como o respeito, a tolerância e a justiça são ensináveis, também o são os vícios, como o desrespeito, a intolerância e a injustiça. E pelas mesmas formas (CARVALHO, 2007, p. 484). Nesse direcionamento, a educação dos direitos humanos deve permear todas as esferas do ambiente escolar, não se restringindo à relação professor(a) – estudante e ao espaço da sala de aula. A vivência dos direitos humanos, por sua vez, não se reduz a conteúdos, mas deve abranger também os discursos, atitudes, regras, decisões, postura etc.

O que implica ter a consciência de que não se educa em direitos humanos apenas com a palavra, mas, sobretudo, com o exemplo. É importante destacar que a materialidade da educação dos direitos humanos precisa de um ambiente propício

que possa dar condições para a efetividade das políticas públicas, dos programas e projetos democráticos (SILVA; TAVARES, 2012, p. 80).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que teve seu lançamento no ano de 2003, tem como principais pilares a documentação nacional e internacional, colocando o Brasil na história da observância dos direitos humanos e na década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2º: a) estimular o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) incentivar a compreensão, a tolerância, o respeito de gênero e a amizade entre os diferentes povos, etnias, idiomas e religiões componentes das nações; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz.

Assim, a mobilização global para a educação em direitos humanos está sobreposta à concepção de educação em um cenário de Estado democrático, na interpretação dos escopos tanto nacional quanto internacional, respeitando os valores inseridos no contexto dos direitos humanos.

A educação é um dos requisitos fundamentais para que os sujeitos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo ser humano e condição necessária para usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática.

No espaço escolar, todos, independentemente da condição de gênero, de raça/etnia, de orientação sexual, de credo religioso, têm o direito de manifestar livremente suas opiniões e conquistar respeito frente às crenças e aos modos de vida. A expressão de opiniões divergentes pode gerar conflitos, mas os conflitos precisam, também, de oportunidade de expressão e de diálogo. Muitas vezes, os conflitos, quando silenciados e reprimidos, transformam-se em atos de violência.

Assim sendo, o objetivo dessa pesquisa é identificar e analisar eventuais situações de violência homofóbica no ambiente escolar, na perspectiva dos Direitos Humanos.

Em termos mais específicos, pretende-se:

- ✓ Verificar se o gênero do gestor tem influência diferenciada na contribuição ou no tratamento na violência de gênero no ambiente escolar.

- ✓ Identificar a concepção de direitos humanos presentes nas práticas de gestão das escolas investigadas.

- ✓ Propor um Plano de Ação em Direitos Humanos com foco da violência homofóbica no ambiente escolar.

Essa pesquisa busca responder a seguinte indagação: como os gestores escolares conduzem situações envolvendo violência homofóbica no ambiente escolar?

A população LGBT têm enfrentado a histórica situação de marginalização no seio da sociedade brasileira. Por esse motivo, acreditamos que as ações de violência homofóbica podem se materializar de forma velada no ambiente escolar.

Para o estudo em evidência, destaca-se o último relatório de violência LGBTfóbicas no Brasil, do ano de 2016, publicado em 2018, pelo Ministério dos Direitos Humanos, que houve aumento significativo da violência homofóbica, inclusive no número de mortes do público LGBT.

No mesmo sentido, pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual da Universidade Federal de São Carlos, destacou que 32% dos homossexuais entrevistados afirmaram sofrer preconceitos dentro das salas de aula.

O ambiente escolar, por excelência, é o lugar onde formamos cidadãos que tenham respeito pela liberdade, tolerância em igualdade de condições. Portanto, a educação de gênero em direitos humanos deve ser potencializada, para ensinar o respeito a direito de igualdade da população LGBT.

2 GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

2.1 Concepções e contextos

Os direitos humanos são compostos de princípios e regras que têm como função proteger a dignidade da pessoa humana.

De acordo com Sarlet (2001, p.60):

Temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de proporcionar e promover sua participação ativa corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão dos demais seres humanos.

Sendo um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, a dignidade da pessoa humana está contemplada no artigo 1º, inciso III da Constituição Federal, e tem como principal objetivo garantir ao homem um mínimo de direitos que devem ser respeitados pela sociedade e pelo poder público, de forma a preservar a valorização do ser humano.

A democracia ateniense (501-338 a.C.) e a República romana (509-27 a.C.) são os primeiros grandes exemplos, na história política da humanidade, de respeito aos direitos humanos, no sentido de coibir o poder público em prol dos governados. De acordo com a explicação de Mendes (2011, p. 673):

A clássica concepção de matriz liberal-burguesa dos direitos fundamentais informa que tais direitos constituem, em primeiro plano, direitos de defesa do indivíduo contra ingerências do Estado em sua liberdade pessoal e propriedade. Essa definição de direitos fundamentais – apesar de ser pacífica na doutrina o reconhecimento de diversas outras – ainda continua ocupando lugar de destaque na aplicação dos direitos fundamentais. Essa ideia, sobretudo, objetiva a limitação do poder estatal a fim de assegurar ao indivíduo uma esfera de liberdade. Para tanto, outorga ao indivíduo um direito subjetivo que lhe permite evitar interferências indevidas no âmbito de proteção do direito fundamental ou mesmo a eliminação de agressões que esteja sofrendo em sua esfera de autonomia pessoal.

A democracia ateniense era balizada pela preeminência das leis e pela participação direta dos cidadãos na Assembleia. Ainda, como explica Mendes (2011, p. 674):

Apenas uma pequena parcela dos homens era considerada cidadãos, isto é, somente aqueles que integravam a polis (espaço público). A maioria restante vivia em função do suprimento de suas necessidades vitais e básicas, ficando apenas na oikia (espaço privado). Na oikia o homem é escravo da necessidade. A liberdade política significa libertar-se espécie da coação, significa liberar-se das necessidades da vida para o exercício da cidadania na polis que constitui privilégio apenas de alguns homens. A polis é o local do encontro dos iguais, dos homens que se libertaram da labuta; em virtude disto, são considerados livres e também é livre a atividade que eles exercem. Esta distinção entre público (polis) e privado (oikia) que caracteriza a sociedade democrática grega, sofre durante séculos muitas modificações; todavia, fincou-se o princípio de que o espaço público é um pressuposto para o desenvolvimento das práticas democráticas.

Desta forma, a condição de cidadão estava sujeita a um processo de seleção, havendo separação bem determinada entre cidadão e não-cidadão. Flavia Piovesan (2006, p. 24) declara:

Dessa maneira, o poder dos governantes foi limitado por sua subordinação ao mandamento legal e pelo controle popular. O papel do povo era marcante, pois este elegia os governantes e decidia, em assembleia e de forma direta, os assuntos mais importantes. Ademais, o povo tinha competência para julgar os governantes e os autores dos principais crimes. É dito que pela primeira vez na história o povo governou a si mesmo (PIOVESAN, 2006, p. 24).

Assim, a República romana limitava o poder político por meio da instituição de um sistema de controles recíprocos entre os órgãos políticos. Também é possível apontar no desenvolver da história outro acontecimento de grande importância para a consolidação dos direitos humanos, trata-se da “Magna Carta de 1215, conhecida por limitar o poder dos monarcas ingleses, impedindo assim o exercício do poder absoluto” (COMPARATO, 2008, p. 46).

A concepção contemporânea dos direitos humanos, por sua vez, foi inaugurada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e reforçada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993. Nesse processo, foram a “Declaração de Direitos Americana, conhecida como Declaração de Direitos da Virgínia e a Declaração de Direitos Francesa, impulsionada pela Revolução Francesa de 1789” (COMPARATO, 2008, p. 48).

Barroso assevera (2009, p. 76):

A verdade, contudo, é que foi a Revolução Francesa e não a americana ou a inglesa que se tornou o grande divisor histórico, o marco do advento do Estado Liberal. Foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, com seu caráter universal, que divulgou a nova ideologia, fundada na Constituição, na separação de Poderes e nos direitos individuais.

A Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos criaram um verdadeiro sistema de proteção global da dignidade humana, Mendes destaca (2011, p. 675):

Vinculados à concepção de que ao Estado incumbe, além da não intervenção na esfera da liberdade pessoal dos indivíduos, garantida pelos direitos de defesa, a tarefa de colocar à disposição os meios materiais e implementar as condições fáticas que possibilitem o efetivo exercício das liberdades fundamentais, os direitos fundamentais a prestações objetivam, em última análise, a garantia não apenas da liberdade autonomia (liberdade perante o Estado), mas também da liberdade por intermédio do Estado, partindo da premissa de que o indivíduo, no que concerne à conquista e manutenção de sua liberdade, depende em muito de uma postura ativa dos poderes públicos. Assim, enquanto direitos de defesa (*status libertatis* e *status negativus*) dirigem-se, em princípio, a uma posição de respeito e abstenção por parte dos poderes públicos, os direitos a prestações, que, de modo geral, ressaltados os avanços registrados ao longo do tempo, podem ser reconduzidos ao *status positivus* de Jellinek, implicam uma postura ativa do Estado, no sentido de que este se encontra obrigado a colocar à disposição dos indivíduos prestações de natureza jurídica e material (MENDES, 2011, p. 675).

A doutrina atual, principalmente a alemã, considera como direitos fundamentais os valores éticos sobre os quais se constrói determinado sistema jurídico nacional, ao passo que os direitos humanos existem mesmo sem o reconhecimento da ordem jurídica interna de um país, pois possuem vigência universal. Mendes (2011, p. 678) explica que:

Os direitos fundamentais são, a um só tempo, direitos subjetivos e elementos fundamentais da ordem constitucional objetiva. Enquanto direitos subjetivos, os direitos fundamentais outorgam aos seus titulares a possibilidade de impor os seus interesses em face de órgãos obrigados. Na sua dimensão como elemento fundamental da ordem constitucional objetiva, os direitos fundamentais tanto aqueles que não asseguram, primariamente, um direito subjetivo quanto aqueles outros, concebidos como garantias individuais, formam a base do ordenamento jurídico de um Estado de Direito democrático.

Diante da história da humanidade e seus diversos momentos, os direitos humanos sempre se mostraram necessário e relevante. Nesse sentido, Bobbio (2004,

p. 24) afirma que “o problema fundamental em relação aos direitos humanos, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los”.

Segundo Candau e Sacavino (2010, p. 209), hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de isonomia que não trate o assunto do reconhecimento das diferenças, que representa a mais profunda forma de luta contra o preconceito. No mesmo sentido, explica Silva, Tavares (2012, p. 34):

Ao falarmos em diversidade, compreendemos que todos os grupos sociais que têm características próprias são diferentes nas suas especificidades, mas iguais em direitos. Portanto, reafirmamos que diferença não significa desigualdade, e sim culturas, valores, crenças, costumes, opções, orientações que dão significado e identidade a grupos, povos e etnias (TAVARES, 2012, p. 34).

Assim, a luta pelos direitos humanos caracteriza-se pela busca da afirmação da igualdade entre todos os seres humanos. Flávia Piovesan ressalta (2006, p. 24):

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e indivisibilidade desses direitos, acrescidos do valor da diversidade (...). Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem buscou garantir o direito à educação:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece, em seu título II, os princípios e fins da Educação Nacional, e nos artigos 2º e 3º declara: Dessa forma, conforme declarado na LDB, o acesso à educação está garantido a todos e é um dever compartilhado entre família e Estado.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabeleceu que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Destacando o ensino e observando a gestão democrática. Conforme Lionco e Diniz (2008, p. 307-324):

A Constituição Federal de 1988 explicita a universalidade dos direitos sociais, sem discriminação de qualquer espécie, apresentando a diversidade como valor social. Considerando ser a intimidade inviolável, nos termos da própria Carta Constitucional, a sexualidade não pode se restringir a padrões unívocos, denotando a própria pluralidade entre os cidadãos e grupos sociais, bem como suas formas de laço afetivo. Nesse contexto de promoção da igualdade, o conceito de diversidade sexual sintetiza diferentes formas de expressão da sexualidade que não apenas a heterossexualidade. É o reconhecimento da legitimidade do direito de expressão que os aproxima sob o conceito guarda-chuva de diversidade sexual. Neste artigo, para fins de argumentação em um marco de direitos humanos, não estão incluídas sob a matriz da diversidade sexual, práticas sexuais criminalizadas por nosso ordenamento jurídico, tais como a pedofilia ou estupro. Parte-se da crítica à heteronormatividade, compreendida como a matriz de inteligibilidade a partir da qual a diversidade sexual ganha sentido (Butler, 2003). Isso quer dizer que é a partir da heterossexualidade, tomada como parâmetro da normalidade, que toda e qualquer expressão da sexualidade é valorada. Configura uma norma, um princípio ordenador segundo o qual a pluralidade das experiências sexuais é significada

A fim de habilitar a aplicação plena dos direitos humanos na educação, se fazem necessárias observações e adequações dos processos da gestão escolar.

2.2 Gestão escolar

Nesta subseção, serão apresentados os pilares da gestão escolar e discutidas suas principais características, com a visão de como auxiliam na inclusão e na cidadania. A gestão escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

A educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, pelo respeito e pela responsabilidade. Segundo Garay (2011, p.55), o termo gestão, dentro da área de administração, refere-se ao processo ativo de determinação e orientação do processo a ser seguido por uma empresa para a realização de seus objetivos,

compreendendo um conjunto de análises, decisões, comunicação, liderança, motivação, avaliação, controle, entre outras atividades próprias da administração.

Para Lück (2011, p.49), a gestão, como ato educacional, corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, alinhado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a sua implementação por meio de projetos pedagógicos compromissados com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem determinadas condições:

- a) Um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências);
- b) Participação e compartilhamento (tomada de decisões conjuntas e efetivação de resultados);
- c) Autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações);
- d) Transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Souza (2006, p.127) ressalta que a gestão escolar decorre de processos políticos e relações de poder:

[...] gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os objetivos prevaleçam sobre os dos demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem. Esta é uma tentativa de compreender a gestão escolar não como ela pode ou deve ser, mas como ela demonstra ser, considerando sobre o que ela recai e com quais objetivos opera (SOUZA , 2006, p.127).

Isso significa que na gestão escolar, como em qualquer outro ambiente social, também há a prevalência dos aspectos e interesses políticos em detrimento do melhor interesse da educação. Para Licínio Lima, a gestão escolar pode ser:

[...] uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por atores educativos e consubstanciadas em ações de (auto)governo; ações que não apenas se revelam enquanto decisões político administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula etc.(LIMA, 2000, p.19).

Para o autor, a gestão escolar está submetida a uma forma de manifestação política, que tem relação direta com ações suportadas por regime democrático. Adicionalmente, vai além de ações democráticas ou processos participativos de tomada de decisões, abordando ações de cunho da educação política, uma vez que criam opções mais democráticas no cotidiano escolar no que diz respeito às relações estabelecidas de poder.

Para Silva e Tavares (2012, p.61) a gestão escolar na perspectiva da educação em direitos humanos significa que, quando compreendermos a escola como *locus* de socialização das diferentes aprendizagens, construídas nas relações entre as pessoas e entre elas com a natureza, a escola pode contribuir para que estas se tornem mais humanas, solidárias, não preconceituosas e não discriminadoras. As aprendizagens são acumuladas no percurso de vida, portanto não são natas, mas aprendidas. Entendemos que os comportamentos são vivenciados em vários espaços sociais, dos quais a escola se destaca como um campo privilegiado, por trabalhar os conhecimentos, os valores, as crenças e as atitudes.

A gestão democrática da escola se apoia em três pilares fundamentais: o político, o pedagógico e o epistemológico. Esses pilares se relacionam e devem ser analisados em conjunto. É importante colocar que a premissa assumida aqui, a partir da observação e da pesquisa de diferentes autores, é que a gestão escolar não tem conseguido atingir o nível esperado de qualidade na educação, e esse fato se deve mais aos fatores sociopolíticos e epistemológicos do que à competência de cunho técnico e ao compromisso político dos agentes. O conceito de gestão democrática é o resultado de ideologia direcionadora da estrutura sociopolítica da sociedade na qual estamos inseridos. Essa ideologia de práticas sociais específicas se baseiam no conceito de paradigma, não somente do ponto de vista de padrão, mas também com a abrangência da complexidade de concepções sobre o homem e o mundo e das relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a análise das bases epistemológicas da gestão democrática escolar está intimamente ligada à análise dos paradigmas que suportam as formas de organização sociopolítica que a sociedade assume. Sendo assim, a relação entre indivíduo e objeto é entendida de maneira segregada, o que acaba por significar um conceito de educação baseado em um relacionamento hierarquizado, considerando a dualidade de poder e autoridade entre o professor e o aluno.

No âmbito da gestão escolar, essa concepção gera uma organização fragmentada da gestão, na qual os papéis e os níveis de poder estão estabelecidos de forma clara. Esse paradigma é o fundamento do conceito técnico-científico de gestão escolar que foi predominante durante muito tempo nos processos de gestão da escola e do ensino.

A administração escolar se organiza de forma verticalizada e hierarquizada, ou seja, as funções estão distribuídas em uma estrutura de pirâmide, no qual a maior proximidade da base representa menor autonomia de decisão. Porém, ao se observar a realidade do interior das escolas, o poder não se encontra estruturado em níveis hierárquicos, mas no formato de círculos de responsabilidade, garantindo relações entre indivíduos ao mesmo tempo iguais e distintos. Tal distinção dos indivíduos não significa uma superioridade de um em relação ao outro.

Isso significa dizer que o pilar da organização da gestão escolar não deve estar submetido a uma hierarquia, mas sim a uma estrutura de compartilhamento de responsabilidades. Para Ferreira (1999, p. 11):

O significado da participação deve ser incluído nos processos sociais de modo efetivo e coletivo, fornecendo opiniões e decisões a respeito do planejamento e da execução. A ação de participar pode se manifestar em diferentes níveis ou graus, indo desde uma simples informação, passando pela opinião, voto, proposta de solução de problemas, acompanhamento e execução das ações, e que deve demandar uma percepção de corresponsabilidade a respeito das ações. O mais importante é o fato de os atores sociais da escola terem conhecimento e clareza do sentido do termo, da responsabilidade que ele encerra e das formas possíveis de participação no interior de uma gestão democrática para que, dessa forma, eles consigam vivenciar o processo. No que diz respeito à autonomia da escola e do processo de gestão, há quase uma unanimidade na literatura ao afirmar que a autonomia da escola é sempre relativa e, pelo fato de se configurar como uma unidade básica da política educacional, estar, portanto, sempre condicionada pelos regimentos que compõem tal política.

A palavra-chave aqui é corresponsabilidade. É necessário o entendimento da necessidade da participação ativa de todos os atores na construção das condições favoráveis à gestão democrática da escola.

Assim como o mundo real é dinâmico, as práticas sociais também são influenciadas pelo contexto geral no qual se inserem. Partindo dessa consideração, teremos os elementos necessários para a análise das bases políticas envolvidas na gestão democrática da escola e para o estabelecimento das relações com o pilar epistemológico apresentado anteriormente. De acordo com Gohn (1997, p. 226):

O mundo passou por profundas mudanças do ponto de vista estrutural na organização social, política e econômica nas últimas décadas do século passado e início desse século. Adicionalmente e especificamente no Brasil, ocorre o processo de redemocratização, que se iniciou na metade dos anos 1980, quando passam a ter maior força os movimentos sociais, que se basearam em um ponto de vista de direitos sociais coletivos e da cidadania coletiva. Trata-se, concorrentemente, de um reflexo e um exemplo dessas mudanças. Em oposição a esses ideais e bandeiras, esse processo ganha força e assume a direção do país, correntes com base nos postulados neoliberais, que têm vindo a nos impor gradativamente uma reforma do Estado com base nos princípios do neoliberalismo.

Nesse cenário, políticas sociais, inclusive a educacional, passam a ser alvos de ajustes que as adequem às ideias e tendências que se revezaram no poder. Devemos ressaltar aqui que a migração de um regime ditatorial para um regime democrático determinou a adoção de princípios democráticos em sua forma mais abrangente, afetando os processos de gestão das políticas públicas de maneira geral. Esse novo contexto demandou a adequação da legislação, o que possibilitou ao país se adequar ao novo contexto e deu novo direcionamento às políticas públicas, ajustando-as às novas exigências democratizantes.

No contexto da educação, a Constituição Federal de 1988 consolidou esse tópico através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996 e que trouxe em seu texto as determinações que se referem à gestão democrática na escola. Porém, da mesma forma que ocorre em todos os assuntos, a simples existência da lei não garante o seu cumprimento.

Como foi apresentada no tópico anterior, a gestão democrática se apoia em um conceito socio crítico e demanda processos de participação, autonomia e segregação de poder, o que denota corresponsabilidade, divisão, descentralização, inclusive no campo político.

Diversos autores têm abordado a descentralização como o conceito chave para o entendimento das políticas educacionais no cenário neoliberal e na democratização da gestão. Gentili (1996, p. 17-18) afirma que:

O governo neoliberal confirma sua responsabilidade sobre o oferecimento e a manutenção da educação básica, mas defende a segregação dessa responsabilidade com a iniciativa privada e a comunidade em geral. De outro lado, os neoliberais sugerem que os problemas apresentados no campo da educação são advindos de uma crise de eficiência e eficácia na condução das políticas. Tal crise teve origem no crescimento desorganizado do sistema educacional e na centralização do poder e sua consequente centralização na condução das políticas. Para essa doutrina, tal processo é o gerador da

precariedade da qualidade do ensino, que resulta “da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

Conforme comentado, se prega e se entende a necessidade da divisão das responsabilidades. E complementa Gentili (1996, p. 17-18):

Os problemas que existem no âmbito da escolarização (repetência, evasão, analfabetismo funcional) são reflexos de uma crise gerencial, entendendo-se que a democratização das oportunidades educacionais e a busca da qualidade na educação requerem uma reforma administrativa, nos sistemas de ensino, que permita aumentar sua eficácia, eficiência e produtividade. Assim sendo, indica como pré-requisito básico para a condução das ações e melhoria da qualidade do ensino, o processo de descentralização das ações. Devido à sua carga semântica, é importante que problematizemos o conceito de descentralização. A definição desse conceito varia de acordo com dois polos que se distanciam pela ênfase ora na dimensão econômica ora na dimensão política.

As deficiências de gestão contribuem de forma definitiva com os problemas encontrados no ambiente escolar e afetam de maneira importante não apenas o desempenho dos alunos em termos de resultado acadêmico, mas também em seu comportamento social. Azevedo (2001, p. 07) concorda quando diz:

É possível identificar dois extremos de conceituação nos quais a principal diferença reside no privilégio de uma dimensão política ou democrático participativa, e de uma dimensão economicista-instrumental”. Quando está sendo guiado por uma lógica economicista-instrumental, o conceito de descentralização se vincula aos postulados neoliberais. Nesse caso, é feita uma ligação entre a descentralização e a democratização, como justificativa para se transferir responsabilidades que seriam do poder central para o poder local, com vistas a reduzir o papel do Estado a suas funções mínimas, na busca da eficiência e da otimização dos gastos públicos, em que os investimentos nas políticas sociais não são prioritários.

Por outro lado, se o conceito de descentralização se basear no conceito democrático-participativo, demandará instrumentos que alarguem o espaço público quando do relacionamento com o avanço democrático. Nesse caso, entende Azevedo (2001, p. 08) que:

O processo de democratizar os instrumentos do Estado está diretamente relacionado à participação cidadina em nível local. Isto se deve ao fato de que o entendimento é de que a força da cidadania está no município, e que nesse local é possível, através da descentralização, influenciar a ação do Estado e a fiscalizar no exercício do controle social. Dessa forma, tanto se faz necessário que haja efetiva transferência de poder para o poder local, como também que esse próprio poder local torne viável os espaços para que se

criem novas relações entre a sociedade e o Estado, para se efetivar a participação da comunidade na gestão.

O processo de descentralização da educação determinado pela política no Brasil é categorizado por diferentes autores como 'economicista-instrumental', pelo fato de suas ações estarem muito mais relacionadas à transferência de responsabilidades com a educação para níveis cada vez menores, incluindo a escola, do que por compartilhamento de poder.

Quando a política educacional se baseia em teoria em um princípio que se vincula à democratização, como no caso da descentralização, busca camuflar as bases epistemológicas de caráter técnico-científico ou positivista racional que sustentam uma gestão de política neoliberal. Tal processo, de bases epistemológicas e políticas, se reflete de forma direta na escola. É necessário que a gestão escolar tenha a participação e a autonomia como princípios básicos, a fim de se organizar com base no fundamento democrático.

No âmbito escolar, isso significa a possibilidade de determinar o próprio caminho, como envolvimento dos docentes, alunos, colaboradores, pais e comunidade, unidos pela corresponsabilidade e pelo sucesso da instituição. Essa possibilidade está limitada ao espaço da autonomia relativa possível a uma instituição que integra um sistema de ensino e que é dependente das políticas públicas e que não gera seus próprios recursos. Sem autonomia, os gestores, por mais bem intencionados que possam estar, não conseguem implementar os procedimentos necessários ao bom funcionamento da escola, com conceitos democráticos.

Ainda que devemos considerar a autonomia da escola como relativa, continuam sendo muito importantes os papéis do PPP e do Conselho Escolar por estarem inseridos em um ambiente de deliberação que está dentro da escola e age como habilitador de espaços para a geração de ações voltadas para o tipo de educação que se espera oferecer no espaço escolar.

O processo de gestão democrática se constitui das seguintes fases:

- Elaboração,
- Execução,
- Acompanhamento
- Avaliação do projeto educativo

O projeto educativo deve constar do PPP e ser de conhecimento de toda a comunidade. Já a existência do PPP denota uma participação coletiva em todas as fases.

Sendo assim, é importante ressaltar que as formas de organização e de gestão da escola são os caminhos para atingir os objetivos da instituição e que, quando estes objetivos destacam a formação humana, estão buscando o fortalecimento das relações sociais. De acordo com Araújo (2003, p.30):

Nesse processo, o diretor da escola, no papel de liderança do processo de gestão democrática, precisa de habilidades que o auxiliem na condução do processo junto com a comunidade escolar. Dentre essas habilidades se situa a de assegurar a participação de todos no processo, até porque um elemento fundamental no processo participativo está associado ao grau de motivação dos envolvidos, que ultrapassa os objetivos comuns dos indivíduos e se amplia a partir dos interesses coletivos.

Vale ressaltar, conforme já apresentado anteriormente, que o organograma de organização escolar nesse tipo de gestão, de acordo com Libâneo *et al* (2003), é demonstrado em formato circular, refletindo compartilhamento de poder. E, segundo Araújo (2003, p. 31):

Mesmo que a participação seja uma habilidade que se pode aprender e aperfeiçoar, ou seja, as diferentes forças e operações que formam a dinâmica da participação precisam ser entendidas e dominadas pelos indivíduos e, uma vez que a escola é um lugar onde as pessoas comparecem para aprender algo, ela deve assegurar a viabilização de mais esse processo de aprendizagem. Isso significa dizer que uma gestão democrática deve adicionalmente procurar formas de assegurar o engajamento da comunidade no processo de educação, com todas limitações que a realidade complexa e contraditória impõe.

A forma de buscar o engajamento é por meio das habilidades políticas. Os instrumentos de facilitar a participação da comunidade passam pelo cunho de motivação e geração de pontos de interesse.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Enfrentar a homofobia e seus efeitos culturais e sociais tem sido destacado por vários autores como uma importante estratégia política. Isso porque contribui para a eliminação da discriminação e exclusão experimentada por pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) e reduz os efeitos negativos da homofobia sobre os níveis de pobreza e sobre o acesso das pessoas às necessidades básicas (SIDA; JOLLY, 2010; ARMAS, 2007).

Essa seção aborda o atual contexto social brasileiro com foco em: níveis de desigualdade e pobreza; indicadores educacionais; dados sobre violência homofóbica; e uma avaliação de discursos religiosos dogmáticos que estão afetando cada vez mais a formulação de políticas e a implementação em áreas relacionadas à sexualidade. Considera a interseção das políticas de educação com a sexualidade e examina essa interseção em relação às medidas de políticas nacionais voltadas para a luta contra a homofobia.

3.1 Domínio político da educação e da sexualidade

Ao analisar o domínio político da educação e da sexualidade, esse trabalho se inspira (entre outros) por Pecheny e De la Dehesa (2011, p. 31) que definem políticas públicas como “iniciativas tomadas pelo governo ou pelo Estado, por uma autoridade pública, sozinho ou em colaboração, com atores da sociedade civil em diferentes níveis”.

Essa definição é crucial no Brasil porque, desde os primórdios da democratização na década de 1980, políticas públicas em uma ampla gama de setores, inclusive a educação, têm envolvido cada vez mais uma ampla rede de atores sociais. Outro aspecto conceitual a destacar é que gênero e sexualidade sempre se cruzam com outras assimetrias de classe, raça, etnia, idade e capacidade.

Isto implica que as medidas de pobreza não podem ser definidas exclusivamente em termos de falta de acesso ao rendimento, mas devem também ter em conta outras dimensões da exclusão social (CHAMBERS, 2005).

Em comum com muitos outros países, a sexualidade não figurou historicamente no panteão do Brasil das chamadas "políticas estruturais", mas permaneceu restrita a

áreas específicas, como a educação em sexualidade ou a prevenção do HIV / AIDS. O fato de a sexualidade não ser geralmente reconhecida como uma dimensão-chave do bem-estar social é uma limitação das políticas sociais porque o simples fato de ser lésbica, gay, transexual, travesti ou intersexual pode prejudicar a capacidade desses indivíduos de ter acesso aos recursos educacionais, econômicos e sociais. Isso começou a mudar com a administração de Fernando Henrique Cardoso.

Como resumido por Soares (2013): em 1993, o ano anterior à implementação do Plano Real, 23% da população brasileira vivia em extrema pobreza (...). Em um ano, o Plano Real transformou essa cena devastadora. Em 1995 – início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso – a porcentagem da população em extrema pobreza caiu para 17%.

Em 2003, a porcentagem de pessoas em extrema pobreza permaneceu a mesma. Em 2009, caiu para 8,4%. Um número ainda excessivamente alto e inaceitável, mas também muito menor do que no início dos anos 90 (Soares 2013).

Em 1993, havia 51 milhões de brasileiros com renda familiar mensal abaixo de R\$ 752 (aproximadamente R\$ 190,00) (valor de 2011). Em 2001, havia 46 milhões. Em 2011, essa população diminuiu para 24 milhões. Aqueles cuja renda familiar mensal permaneceu entre R\$ 751 e R\$ 1.200 em 1993 foram 41 milhões. Esse grupo caiu para 38 milhões em 2011. Por outro lado, os brasileiros cuja renda familiar era entre R\$ 1.200 e R\$ 5.147 eram de 45 milhões em 1993. Em 2011, esse número mais que dobrou, chegando a 105 milhões.

Note-se que durante os 18 anos em questão (1993-2011), a população do Brasil cresceu a uma taxa mais lenta: na década de 1940 a taxa média de natalidade era 2,39 e na década de 1950 chegou a 2,99, mas caiu na década de 1990 para 1,64, e ainda mais (para 1.17) na primeira década do século XXI. Quando a dinâmica da demografia é levada em conta, o significado por trás do processo de diminuição da desigualdade é mais efetivamente revelado.

Esses números encorajam Marcelo Neri – economista e ex-presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) – a afirmar o seguinte: “39 milhões de brasileiros entraram no nível da chamada nova classe média (classe C) entre 2003 e 2011 (59,8 milhões desde 1993)”.

No entanto, a "sexualidade" como descritor ou marcador de diferenciais sociais não pode ser vista nas diretrizes e avaliações do programa Bolsa Família. Esse “silêncio” mostra que, mesmo quando a articulação entre as preocupações com a

redução da pobreza e a sexualidade – ou, para ser mais preciso, o esforço para reduzir a discriminação e a exclusão de pessoas LGBT – não pode ser simplesmente entendido em termos políticos estruturais.

Idealmente, uma avaliação abrangente de como a pobreza e as políticas relacionadas à sexualidade se cruzam no Brasil também exigiria uma análise sistemática de como a sexualidade é (ou não) levada em conta pelos programas sociais. É importante destacar que a expansão do acesso à educação e a eliminação de barreiras à aprendizagem dentro do sistema escolar estadual também são medidas que, no médio e longo prazo, impactam positivamente na redução da pobreza e da desigualdade. Conseqüentemente, os programas destinados a prevenir a homofobia e promover o respeito da diversidade sexual no sistema público de ensino também devem ser vistos como medidas políticas que contribuem para esse fim.

Embora os dados sobre discriminação em geral e sobre pessoas LGBT em particular sejam geralmente escassos no Brasil, nos últimos anos essa lacuna foi preenchida por uma série de estudos parciais, mas complementares. Entre 2003 e 2006, o CLAM (Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos) investigou a experiência de discriminação entre os participantes das Paradas do Orgulho LGBT de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife.

Eles concluíram que a discriminação é mais experiente no nível de famílias e comunidades e em ambientes educacionais. Em 2009, a Fundação Perseu Abramo realizou uma pesquisa nacional (2.014 sujeitos), cujos resultados mostraram que 90% dos entrevistados acreditam que no Brasil existe preconceito contra pessoas LGBT. Significativamente, no entanto, apenas 28% deles admitiram ter discriminado alguém por causa de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Em 2011, a Secretaria Nacional de Direitos Humanos do governo federal compilou dados sobre violência e outras violações de direitos humanos relatadas em uma ampla gama de linhas diretas geridas pela administração federal. Essas linhas receberam reclamações de mulheres e pessoas LGBT, respondendo por mais de 6.000 episódios de violações de direitos humanos, incluindo 281 homicídios.

Dados sobre formas extremas de violência e vitimização em geral ainda estão longe de ser precisos e confiáveis no Brasil, e as limitações ainda são mais pronunciadas e evidentes no caso de pessoas LGBT. Em uma tentativa de preencher essa lacuna, desde a década de 1990 o Grupo Gay da Bahia (GGB) vem coletando e analisando reportagens sobre assassinatos de gays, lésbicas e travestis.

Os dados do GGB para 2011 identificaram 261 assassinatos, número muito próximo ao obtido pela linha direta da Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Para 2012, no entanto, o GGB coletou informações sobre 338 assassinatos, um aumento de 27% em relação a 2011. Não surpreende que o Brasil tenha sido identificado como um *hotspot* mundial de crimes homofóbicos e transfóbicos (TGEU, 2013).

É particularmente relevante notar que a discriminação e a homofobia no sistema escolar estadual também foram estudadas nos últimos anos. Castro, Abramovay e Silva (2004), por exemplo, mostram que 25% dos estudantes entrevistados em sua amostra (16.500) não queriam ter um homossexual como colega.

Outro estudo financiado pelo Ministério da Educação e conduzido pelo FIPE10 (MAZZON, 2009), que entrevistou 15.000 estudantes em 501 escolas, também identificou uma ampla gama de atos de humilhação e violência homofóbica em escolas públicas.

Os autores desses estudos enfatizam as interseções entre todas as formas de discriminação e violência baseadas em classe, raça, gênero e sexualidade e observam que esses episódios têm impactos negativos no processo de aprendizagem.

A pesquisa realizada por Souza *et al.* (2012) no estado de Pernambuco apresentou os resultados de entrevistas com 110 travestis nas cidades de Recife e Olinda. Concluiu-se que 44,9% não concluíram o ensino médio e 79,2% deixaram a casa dos pais antes dos 18 anos devido à sua identidade de gênero e orientação sexual. As entrevistas na pesquisa anterior (MOUNTIAN, 2013) também ilustram as dificuldades experimentadas durante a frequência escolar e os altos níveis de exclusão sofridos pelas travestis.

3.2 Políticas educacionais: diversidade sexual e redução da homofobia

Para entender a trajetória das políticas educacionais voltadas para promover o respeito à diversidade sexual e reduzir a homofobia, é importante situá-las brevemente em relação ao panorama político brasileiro mais amplo. Os processos de redemocratização que varreram o país a partir da década de 1970 reconfiguraram a

política brasileira em geral, e continuaram a desencadear lutas intensas em torno da cidadania e dos direitos humanos em relação ao gênero e à sexualidade em particular.

A mobilização em curso em torno da política sexual tem, em muitos casos, traduzido positivamente em reformas legais e inclusão em políticas públicas: isso é evidente em programas sobre educação, diversidade sexual e homofobia.

O monitoramento de dados sobre a violência transfóbica relatada em todo o mundo cita o Brasil como o país com o maior número de mortes relatadas de pessoas trans: 468 homicídios de 1 de janeiro de 2008 a abril de 2013, (FIPE, 2013).

No entanto, essas etapas progressivas não foram sem linhas de falha ou isentas de folgas. Por exemplo, ao analisar reformas legais e políticas “progressivas” no Brasil, é necessário ressaltar que, embora raramente no papel, a política pode não afetar substancialmente a vida das pessoas, seja porque as políticas parecem desconhecidas ou não financiadas, ou porque as políticas encontram resistência por instituições e outros atores sociais. Além disso, desde os primórdios da democratização, a política sexual brasileira tem encarado forte resistência conservadora. Embora inicialmente essa resistência tenha vindo da hierarquia católica, mais recentemente foi propagada por evangélicos pentecostais, cujo número e influência política aumentaram muito desde a década de 1970 (PIERUCCI; PRANDI, 2000; QUEIROZ, 2013; MOUNTIAN, 2012).

Para ilustrar a relevância e a influência política do crescente conservadorismo moral na política brasileira, pode-se recorrer a três episódios que ocorreram no mesmo período em que as políticas educacionais examinadas foram concebidas e começaram a ser implementadas. Em 2009, pela primeira vez na história, um acordo, cujo conteúdo não foi discutido publicamente até pouco antes de sua aprovação, foi assinado entre o Vaticano e o Estado brasileiro, o qual estava descaradamente em desacordo com os fortes princípios de secularidade que caracterizavam a república brasileira desde 1889 (CUNHA, 2009).

Então, nas eleições presidenciais de 2010, os debates em torno do aborto e do casamento entre pessoas do mesmo sexo dominaram a agenda da campanha. A candidata que acabou sendo eleita presidente, Dilma Rousseff, foi abertamente atacada por ter apoiado o aborto legal no passado. Tal foi a pressão política sobre ela que, ao final da campanha, assinou uma carta ao “povo de Deus” prometendo não apresentar nenhuma reforma estatutária relacionada ao aborto e ao casamento entre pessoas do mesmo sexo (CORRÊA, 2010).

Por último, em 2013, um acordo entre líderes partidários levou à eleição de um pastor evangélico – amplamente conhecido por suas posições racistas, sexistas e homofóbicas – como o presidente do Comitê de Direitos Humanos e Minorias de Câmara dos Deputados.

Em um país tão grande, heterogêneo e desigual como o Brasil, não é possível concluir que o crescimento do conservadorismo moral é o único fator que explica o fraco desempenho de políticas voltadas ao combate à homofobia no sistema educacional estadual. Muitos outros fatores estão em jogo, incluindo as complexidades colocadas pela descentralização e a falta de capacidades técnicas nos níveis locais. Mesmo assim, o crescente peso da influência religiosa dogmática na formação de políticas não é facilmente contornado.

As primeiras iniciativas destinadas a apoiar a diversidade sexual e a combater a discriminação sexual e a homofobia no sistema escolar brasileiro remontam a meados da década de 1990, quando diretrizes sobre educação sexual foram adotadas como corte do currículo nacional pelo Ministro da Educação. Esses tópicos também começaram a ser discutidos pelos programas nacionais de Direitos Humanos.

Posteriormente, uma série de iniciativas estaduais e municipais floresceram, com diretrizes para enfrentar a discriminação contra gays, lésbicas e transexuais. No Quadro 1 apresentando, a seguir, há uma lista de documentos relacionados às políticas.

Quadro 1 – Documentos relacionados às políticas

Documento	Ano
Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1996
Parâmetros Curriculares Nacionais	1997
Plano Nacional de Educação	2001 e 2014
Programa Nacional de Direitos Humanos I e II	1996 e 2002

Fonte: Elaboração do autor (2020)

Entre 2003 e 2010, uma série de diretrizes políticas federais foi desenvolvida para atender as necessidades e os direitos das pessoas LGBT. As feministas e educadoras sexuais foram definitivamente os principais atores por trás das primeiras iniciativas sobre educação sexual, mas as múltiplas iniciativas surgidas na década de 1990 e nos anos 2000 no campo da educação e da sexualidade não podem ser totalmente desconectados da longa trajetória e das características virtuosas da resposta brasileira ao HIV / AIDS em termos de combate à discriminação contra gays, travestis, transexuais e profissionais do sexo (PARKER, 1993; GALVÃO, 2002).

Por outro lado, a pressão por programas de diversidade sexual e anti-homofobia que caracterizaram o cenário político em 2000 foi decididamente o resultado da crescente força do ativismo LGBT e possibilitada pela abertura inicial da administração federal. Além da resistência conservadora prevalente, essa trajetória de formação de políticas enfrentou uma série de obstáculos conceituais, institucionais e políticos adicionais.

Os principais planos e programas então desenvolvidos são: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003) (PNEDH); Programa Brasil sem Homofobia (2004) (PBSH); Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009); Programa Nacional de Direitos Humanos III (2010).

3.3 As contribuições da educação em direitos humanos para a gestão escolar

Pesquisas mostram que muitas pessoas LGBT pararam de frequentar a escola depois de sofrer violência. Como resultado, o acesso ao emprego para pessoas LGBT com baixos níveis de escolaridade é severamente limitado. No caso das travestis e das mulheres transexuais, por exemplo, esses processos de exclusão persistiram além de sua experiência de violência e discriminação na escola (Souza *et al.* 2012; MOUNTIAN, 2013).

Bohm (2009) destaca como a violência homofóbica contra as travestis nas escolas tem um impacto negativo no sucesso no acesso ao ensino secundário e superior. Podemos dizer que existem inúmeras situações em que as escolas negam a existência dessa população (travestis e transexuais). Algumas pessoas trans deixaram a escola, algumas sobreviveram ao preconceito e conseguiram fazer algo sozinhas, frequentar uma universidade e trabalhar em áreas de educação e saúde públicas.

Mas há poucas pessoas que conseguiram fazer isso. Temos cerca de 60 professores que são pessoas trans no Brasil. Pode haver mais não informados, porque muitos têm medo de sair e sofrer transfobia. Em relação à presença de travestis no ambiente escolar, se existisse uma travesti, mesmo que ela estivesse ocupando um emprego inferior na escala hierárquica, trabalhando em uma escola, isso teria muito mais impacto do que cursos de treinamento para os professores.

Dessa forma se vivenciaria o respeito aos direitos, na vida cotidiana (convivência). Se considerarmos as possibilidades de formação acadêmica e proteção social, as travestis e transexuais estão localizadas em um espaço social vulnerável. Além do elevado número de homicídios homofóbicos, também consideramos marginalização e restrições, especialmente entre pessoas trans e travestis no acesso a serviços de proteção social.

É claro que a homofobia, assim como outras formas de discriminação, produz e alimenta outras hierarquias. Pessoas heterossexuais têm vantagens, incluindo vantagens financeiras, em suas carreiras profissionais devido à homofobia. Mas isso não deve ser abordado apenas como uma questão de classe social ou oportunidade econômica: é necessário para chegar ao cerne da questão; confrontando (enfrentando) o heterossexismo.

Em alguns casos, a homofobia foi mencionada como uma questão transversal entre todas as classes sociais. A diferença de classe é descrita em alguns casos como geradora adicional de vulnerabilidade das pessoas LGBT. São reconhecidas similarmente as interseções socioeconômicas da diferença de classe com a homofobia. Pessoas LGBT em comunidades pobres como como favelas (favelas) experimentam maior vulnerabilidade e uma negação de seus direitos em contraste com as pessoas LGBT mais ricas vivendo na mesma cidade.

No entanto, mesmo com essas desigualdades baseadas em classes houve alguns avanços positivos: os desafios decorrentes da orientação sexual de uma

pessoa também estão ligados a desafios relacionados a se essa pessoa vive nas favelas. Então, estigma e discriminação são justapostos.

Esses lugares sugerem que além do serviço que oferecem, o consumidor pode ter respeito e não discriminação - não como um direito - mas como parte do produto.

3.3.1 Obstáculos à implementação de políticas

É evidente, então, que a tentativa do Brasil de combater a discriminação e apoiar a diversidade sexual em seu sistema educacional não se traduziu em benefícios reais para os principais destinatários dessas políticas. Isto é particularmente claro nos altos níveis de não comparecimento escolar entre as travestis que sofreram violência homofóbica na escola.

Um conjunto de ramificações negativas para a população LGBT decorre da marginalização social, econômica e educacional vinculada que pessoas LGBT particularmente pobres vivenciam nas favelas, por exemplo. Nesta seção, são explorados alguns dos obstáculos que impedem o sucesso da implementação dos programas sociais.

Os obstáculos incluem: a ausência de uma estratégia de implementação coerente e de longo prazo; falta de clareza conceitual e ausência de diretrizes claras; e conservadorismo moral.

Os vários programas nunca se tornaram componentes integrais de políticas públicas estruturais destinadas a reduzir a pobreza e a exclusão. Ao revisar dados coletados pelo Censo de Políticas Públicas Locais (MUNIC 2009 no IBGE).

Mello (2011) mostra que entre os 5.565 municípios brasileiros, apenas 130 políticas e programas para pessoas LGBT estavam sendo implementados em 2009. Mesmo quando a lista inclui as cidades mais populosas (que cobrem cerca de 24% da população urbana). Essa descoberta sugere que as políticas não estão alcançando aqueles que precisam delas mais, como no caso de lésbicas, travestis, transexuais e gays vivendo em cidades pequenas. e áreas rurais onde os níveis de discriminação tendem a ser maiores.

Em relação especificamente ao componente de educação, Mello *et al.* (2012) listam alguns impactos positivos dos cursos promovidos pelo Ministério da Educação / SECADI, como aqueles sob a égide da Gênero e Diversidade na Escola,

especialmente em relação à importância dos cursos e oficinas para a escola, professores e funcionários da escola.

Mas eles também observam que, em geral, os programas não foram capazes de recrutar e ligar professores e outros funcionários da escola a fim de inibir a discriminação e a homofobia durante um período sustentado. Tanto Mello *et al.* (2011) e Irineu e Froemming (2012) observam que a inclusão da diversidade sexual nas diretrizes de políticas educacionais é geralmente limitada no tempo e quase nunca propõe e implementa programas permanentes.

Mello *et al.* em particular, observam que os processos de aplicativos de concessão do GDE tiveram problemas de continuidade. Destacam a frágil ou total ausência de coordenação entre os programas educacionais desenvolvidos e GDE e outras políticas públicas estruturais destinadas a reduzir a violência de gênero ou promover o respeito aos direitos humanos.

3.3.2 Falta de clareza conceitual e ausência de diretrizes claras

O tema “orientação sexual” foi incluído nas Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais) em meados da década de 1990, definindo a educação sexual como um tema que transpõe o currículo. No entanto, o termo foi então usado para denotar "educação sexual" e não "orientação sexual". O duplo significado que esse termo implica criou uma grande confusão quando as novas diretrizes sobre diversidade sexual e homofobia começaram a circular nos círculos educacionais públicos.

A abordagem geral do material sobre sexualidade era fortemente "biológica" ou essencialista. Bohm (2009) observa corretamente que o texto não menciona travestis, transexuais ou intersexuais, e permanece informado por concepções heteronormativas profundamente arraigadas.

Em sua opinião, mesmo as diretrizes definidas e as resoluções resultantes da Primeira Conferência sobre Políticas Públicas LGBT carecem de um entendimento mais preciso da identidade de gênero. Além disso, é importante destacar que estas são diretrizes e, como tal, sua implementação varia de acordo com o interesse político e a aceitação local.

Hoje o termo “diversidade” ou promoção da diversidade está sendo cada vez mais usado como um substituto para intervenções educacionais contra a homofobia e também o sexismo. Esse deslizamento semântico é problemático porque silencia as difíceis questões e controvérsias que geralmente são desencadeadas quando a discriminação contra as diferenças sexuais e os preconceitos de gênero são apontados como fatores que alimentam a desigualdade social e o desrespeito aos direitos.

O Ministério da Educação (MEC) não produziu até hoje nenhuma diretriz que mostre claramente que compreende plenamente a homofobia como um problema educacional que afeta a formação de todos e prejudica a qualidade da educação. É importante lembrar que, no modelo federativo brasileiro, o MEC não tem poder para intervir nas escolas e nos currículos.

O que ele faz é induzir, estimular as políticas em que está interessado. A maneira mais eficiente de produzir efeitos nas escolas é através da elaboração de diretrizes e direções (diretrizes norteadoras) para os sistemas. Os cursos de formação para professores de escolas são importantes, mas sem orientações, os professores que se dedicam ao combate à homofobia, parecem fazê-lo por vontade própria, como se estivessem identificando um problema inexistente.

As ações limitadas contra a homofobia podem ser vistas no diálogo com o Ministério da Educação. Quando questionado pelos movimentos sociais em relação à ação afirmativa e às intervenções, o ministério respondeu dizendo que não cabe a eles regular a aprendizagem nas universidades, evidenciando uma resistência em lidar com o tema.

Em relação às iniciativas de formação de professores e desenvolvimento de currículo, os governos federal, estaduais e municipais têm feito importantes esforços no desenvolvimento de oficinas e cursos de formação de professores. Essas oficinas e cursos, no entanto, têm alcance limitado. Há uma certa dificuldade em institucionalizar políticas.

A invisibilidade da homofobia também se destaca como um campo de intervenção. Os atos homofóbicos são invisíveis e não reconhecidos. Embora permaneçam invisíveis, seria necessário não apenas valorizar a diversidade sexual, eliminando a ideia de tolerância ou apenas o respeito pelas pessoas homossexuais, mas também levar o debate e a compreensão. A desconstrução da heteronormatividade é considerada uma prioridade na luta contra a homofobia.

Não se trata de valorizar a diversidade ou não, porque a diversidade só pode ser afirmada de acordo com as convenções e entendimentos atuais de gênero. A prioridade é desmantelar o dispositivo da heteronormatividade, atacando a produção da norma. Isso não é para continuar falando sobre o respeito à diversidade, mas para acabar com o funcionamento do dispositivo da heteronormatividade.

Os efeitos de formas particulares de heteronormatividade tem sido destacada em relação ao trabalho com crianças de casais do mesmo sexo, pois seus pais estão preocupados em como seus filhos serão recebidos pela escola.

A escola perpetua o modelo da família tradicional (pai, mãe e filho), e as famílias que não são modeladas dessa forma são vistas como sem estrutura (desestruturadas). A formação de professores é tida como um componente crítico na implementação efetiva de políticas sobre diversidade sexual nas escolas.

Políticas de ação afirmativa para inclusão e ações em relação à tolerância e respeito, contrastadas com propostas de caráter mais disruptivo: incluíam a promoção de uma cultura em que binários de gênero e heteronormatividade são fundamentalmente desafiados.

Em 2010, Mello *et al.* identificaram a crescente resistência das forças religiosas dogmáticas como um obstáculo fundamental para a implementação das estratégias educacionais definidas pelos programas sociais e pelo Plano Nacional de Políticas Públicas LGBT. Shaheed (ONU, 2015) também observa que, em vários estados do Brasil, as escolas não seguem as diretrizes para a secularidade e impõem a educação religiosa nas escolas estaduais. Shaheed também destacou a presença de intolerância religiosa e racismo.

A transição do governo de Luiz Inácio Lula da Silva para Dilma Rousseff tornou os debates e ações para a política LGBT mais polêmicos e altamente vulneráveis a pressões religiosas dogmáticas. Para entender melhor essa avaliação, vale a pena recapturar uma série de episódios ocorridos desde 2011. Em maio de 2011, o grupo evangélico no Congresso, em aliança com outros atores conservadores, pressionou diretamente o Ministério da Educação e o próprio Gabinete Presidencial a suspender a distribuição planejada em escolas de material educacional (6.000 cópias de vídeos) produzidas sob o patrocínio do Ministro da Educação como parte dos programas de promoção da diversidade sexual.

A própria presidente Dilma Rousseff decidiu então que a distribuição seria cancelada. O fato de ela ter ido à TV anunciar sua decisão revela quão crítica a questão se tornou em termos políticos e políticos de alto nível.

Outro revés em relação às questões de sexualidade no sistema escolar foi que os Ministérios da Saúde e da Educação (também sob a pressão conservadora) decidiram não instalar dispensadores de preservativos nas escolas secundárias. No Carnaval de 2012, a campanha de prevenção do HIV destinada a atingir jovens homens que fazem sexo com homens também foi suspensa.

Então, no início de 2013, a distribuição de um livreto escrito em formato de desenho animado para informar sobre a prevenção do HIV / AIDS, gravidez na adolescência e medidas contra a homofobia dirigida a escolas secundárias também foi cancelada.

Em todos os casos, a equipe técnica nos ministérios havia aprovado anteriormente os materiais. A retirada do material educacional contra a homofobia (2011) foi amplamente criticada. Politicamente, este momento levou a uma onda de expectativas entre os ativistas e apoiadores do Partido dos Trabalhadores em relação aos desenvolvimentos em relação aos direitos LGBT.

O coordenador do UNAIDS que colaborou para produzir o material suspenso em 2013 criticou abertamente essas diversas decisões. No entanto, é importante notar que a resistência conservadora à implementação de programas relacionados à sexualidade não é recente nem exclusivamente atribuída às pressões dos evangélicos.

Na década de 1990, a hierarquia católica criticou abertamente a distribuição gratuita de preservativos e a abertura à diversidade sexual que orientou a resposta brasileira ao HIV / aids. Desde o início da década de 2000, os professores de escolas relatam que em muitos contextos o discurso prevalente de colegas e pais é que o trabalho educacional contra a homofobia incitará as pessoas a se tornarem homossexuais.

As pressões religiosas também estão fortemente atuando no nível escolar, onde intimidação e ações prejudiciais contra professores que lidam com o tema da diversidade sexual como parte de seu plano educacional também foram relatadas. Hoje em dia, os educadores que trabalham com sexualidade no sistema público de ensino muitas vezes exigem proteção legal. As situações não são incomuns quando

os professores estão ensinando conteúdos de gênero e sexualidade e os pais aparecem na escola para contestar e ameaçá-los.

A importância de combater a homofobia no Brasil é incontestável, dada a alta incidência de violência homofóbica e como ela impacta diretamente no acesso a direitos humanos básicos, como a educação. Os debates atuais apontam para tendências regressivas em termos de direitos humanos e valores democráticos, como o respeito à pluralidade.

É necessário, portanto, compreender que, dada a extensão da homofobia no sistema escolar estatal, as restrições que limitam a discussão do problema afetarão necessariamente a capacidade dos alunos de aprender, envolver e participar. E quando diretamente afetado pela discriminação, estigma e violência com base em sua sexualidade.

Esse impacto negativo se traduz em barreiras ao emprego e, portanto, se correlaciona com os baixos indicadores socioeconômicos que vinculam a pobreza aos baixos níveis de educação. A sala de aula continua sendo um espaço estratégico para o aprendizado moral e ético e a mudança social: um espaço onde os debates públicos podem florescer e onde a sua implementação a longo prazo pode ser enraizada.

Os sistemas escolares apresentam uma oportunidade para o desmantelamento sistemático do sexismo, racismo e outras formas de preconceito e discriminação que prejudicam a igualdade socioeconômica. Quando as políticas públicas de educação e sexualidade não são efetivamente implementadas, essa ausência terá um impacto negativo sobre essas formas intersetoriais e sistêmicas de desigualdade. Além disso, as intervenções destinadas a prevenir e reduzir a discriminação e a homofobia nas escolas terão um impacto positivo nas taxas de violência, em particular no caso de espancamentos e homicídios de pessoas LGBT. A desigualdade social, a persistente discriminação de pessoas não-conformes de gênero e a homofobia dificultam os direitos humanos e também são um fator subjacente à pobreza e à desigualdade.

O relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2011) conclui que a desigualdade, a insegurança e a exclusão são alimentadas pela discriminação. Eles argumentam que a não discriminação e a estabilidade social são fundamentais, particularmente em tempos de adversidade econômica.

Eles também mencionam estudos que mostram que, se o efeito da discriminação de gênero nos níveis salariais fosse eliminado no Brasil, a pobreza diminuiria em um intervalo de dez por cento. Um raciocínio semelhante pode ser

desenvolvido com relação a outras formas de exclusão e discriminação, incluindo aquelas baseadas na orientação sexual e identidade de gênero.

Em outras palavras, a homofobia deveria ser acrescentada à lista de fatores subjacentes à desigualdade social e econômica estrutural. A discriminação sexual contra pessoas LGBT era difícil de abordar nas escolas por várias razões, incluindo a falta de compreensão por parte das autoridades educacionais da homofobia como uma questão estrutural da desigualdade social. Tem sido apontado também que há alguma resistência dos setores religiosos fundamentalistas, tanto na política quanto na educação.

Os efeitos dessas dificuldades e da resistência da direita religiosa podem ser vistos no silenciamento de medidas contra a violência homofóbica nas escolas, políticas ineficazes e esparsas, e a urgência hierárquica das necessidades, onde a homofobia (assim como o sexismo) é vista como menos importante. Esses aspectos são destacados em estudos relacionados (Mello *et al.*, 2012), que avaliaram os direitos LGBT e políticas públicas em diversas áreas, como educação, segurança, trabalho, assistência social e saúde.

Essas políticas públicas foram consideradas frágeis, inconsistentes e inexistentes em muitos setores, apesar do fornecimento dessas políticas a partir de planos nacionais como o Brasil sem Homofobia, o Plano Nacional LGBT e o Programa Nacional de Direitos Humanos.

Nessas áreas, as políticas são muitas vezes universalistas e não consideram as diferenças sociais de acordo com a sexualidade, gênero e raça. Políticas para LGBT tendem a ser escassas, com pouco financiamento, de curta duração e não fazem parte de um plano nacional integrado.

Além disso, políticas e diretrizes educacionais oferecidas pelo governo federal são implementadas em cada estado, município e escolas, de acordo com o interesse político e a aceitação local.

4 EDUCAÇÃO E GÊNERO

Essa seção tem por objetivo abordar o tratamento dado ao gênero e à homofobia na educação, principalmente em decorrência das discussões recentes sobre o grau de dedicação que deve ser dado a esses temas e sobre qual é a forma mais adequada de tratá-los.

Homofobia é “a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero” (WELZER-LANG, 2001, p. 465). Também pode ser compreendida como a intolerância ou o medo irracional relativos à homossexualidade, que se expressa por violência física e/ou psíquica. A vivência recorrente dessas violências por pessoas LGBT pode levar à homofobia internalizada, que é a incorporação de hostilidades quanto a sua própria orientação afetivo-sexual (MOITA, 2003). É um constructo decorrente dos discursos que são produzidos e reproduzidos pelas instâncias socializadoras e que reafirmam a lógica dicotômica sexista e a heteronormatividade compulsória (LOURO, 1997, 2001; FOUCAULT, 1987).

A Escola desempenha um importante papel no processo de conscientização, orientação e instrumentalização dos corpos da criança e do adolescente. A escola, quando da classificação dos sujeitos através da classe social, etnia e sexo tem, ao longo da história, contribuído para (re)produzir e categorizar as diferenças. Tal tradição marginaliza os que não se enquadram à norma hegemônica e, assim, não contempla a inclusão da diversidade sexual.

De acordo com Louro (1997, p.80):

É importante notar que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: "em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área", ou então, "nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos". De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses "problemas" a sexualidade ficará fora da escola.

Mesmo no ambiente escolar, que deveria ser uma das fontes de informação segura e confiável à correta formação dos jovens, a educação com relação à sexualidade ainda se apresenta de maneira subliminar.

4.1 Violência homofóbica no ambiente escolar

A pesquisa “Perfil dos Professores Brasileiros”, realizada pela Unesco, entre abril e maio de 2002, em todas as unidades da federação brasileira, na qual foram entrevistados 5 mil professores da rede pública e privada, revelou, entre outras coisas, que para 59,7% deles é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% deles tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais (UNESCO, 2004, p. 144, 146).

Em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, forneceu certa compreensão do alcance da homofobia no espaço escolar (nos níveis fundamental e médio). Constatou-se, por exemplo, que:

- o percentual de professores/as que declaram não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula vai de 30,5% em Belém a 47,9% em Vitória; - acreditam ser a homossexualidade uma doença cerca de 12% de professores/ as em Belém, Recife e Salvador, entre 14 e 17% em Brasília, Maceió, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Goiânia e mais de 20% em Manaus e Fortaleza;
- não gostariam de ter colegas de classe homossexuais 33,5% dos estudantes de sexo masculino de Belém, entre 40 e pouco mais de 42% no Rio de Janeiro, em Recife, São Paulo, Goiânia, Porto Alegre e Fortaleza e mais de 44% em Maceió e Vitória;
- pais de estudantes de sexo masculino que não gostariam que homossexuais fossem colegas de seus filhos: 17,4% no Distrito Federal, entre 35% e 39% em São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, 47,9% em Belém, e entre 59 a 60% em Fortaleza e Recife;
- estudantes masculinos apontaram “bater em homossexuais” como o menos grave dos seis exemplos de uma lista de ações violentas (ABRAMOVAY, 2004, p. 277-304).

As instituições de ensino são cercadas por diferentes expressões das identidades de gênero e das sexualidades. Atualmente, não é rara a existência, tanto entre alunos, professores e demais integrantes desta instituição com identidades sexuais e de gênero distintas da heteronormatividade, se configurando vítimas constantes de diversas práticas homofóbica que são consequência, acima de tudo, dos preconceitos e estereótipos de gênero (re)produzidos e reiterados no ambiente escolar.

Assim como as demais instituições sociais, tais como a família, muitas vezes a escola reforça as formas através das quais a sociedade impõe culturalmente os preceitos determinados para cada gênero, em função da genitália.

As cores, padrão de comportamento, modos de sentar-se, vestir-se, comunicar-se, entre outras características, seguem a padronização de singularização dos sexos masculino e feminino.

Esses delimitadores simbólicos que visam estabelecer o que é masculino e feminino são impactados por relações de poder (SANTANA, 2015). Para Ramires (2011) a escola é considerada uma das instituições mais homofóbica, o que encontra embasamento nos abundantes relatos de humilhação e maus-tratos a indivíduos LGBT, que influenciam de forma importante seu desempenho acadêmico, gerando a diminuição do interesse pelas aulas, a promoção da evasão escolar, e como consequência a existência de uma grande dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal, especialmente para as travestis e transexuais.

Kamel e Pimenta (2008) também discutem essa situação ao destacarem que

A violência homofóbica vivenciada pela população LGBT no ambiente escolar é preocupante, principalmente quando esta passa por uma forma despercebida de invisibilidade quando comparada aos demais sujeitos sociais, pois, na maioria dos casos, esses jovens que sofreram tal violência, em suas diversas formas, como apelidos pejorativos, exclusão e ridicularização, acabam tendo baixo rendimento e até mesmo abandonam a escola..

De acordo com Prado e Junqueira (2011) pode-se encontrar a homofobia no ambiente escolar em diferentes intensidades e expressa em várias ocasiões, tais como nas relações pedagógicas normalizadoras, nas reuniões de pais e mestres, nos discursos normalizados nas salas de aulas, em conversas entre docentes e discentes que reproduzem a cultura heterossexual, dentre outras.

Nas salas de aula, as práticas homofóbicas encontram reforço na postura de muitos docentes quando, por exemplo, se recusam a chamar um estudante travesti ou transexual pelo seu nome social; quando participam de brincadeiras e piadas que tendem a ridicularizar e ofender a população LGBT, ou não as evitam; dentre outras situações. A escola também tem a função de um espaço de normatização que reflete e reproduz as formas e comportamentos sociais. Não é diferente o que acontece com a questão da sexualidade, já que o ambiente escolar possui como modelo central de vivência das práticas afetivas e sexuais os moldes da heterossexualidade.

Assim, tudo que não se conforma a este contexto se apresenta como diferente e de difícil aceitação, o que acaba por reforçar práticas muitas das vezes de preconceito e discriminação para com as outras formas de vivência das sexualidades.

É importante ressaltar que o preconceito e a discriminação contra a diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar se apresentam de diversas faces, modos e formas.

Existem diversas nuances de preconceito, podendo ser expressões mais evidentes, através da rejeição e discriminação direta, ou mais sutis, através de violência psicológica, que pode ser denominada homofobia indireta. De ambas as formas, a homofobia se apresenta dentro do ambiente escolar. Frente a este cenário concordamos com [...] a imprescindibilidade de uma intervenção contínua e sistemática que vise não somente promover o respeito às diferenças, mas também a inclusão efetiva da diversidade sexual no contexto escolar e a desconstrução das práticas homofóbicas (BORRILLO, 2009, p. 27).

A caracterização da homofobia não requer declaração explícita e, em grande parte dos casos, se apresenta de forma velada. Isso funciona como uma alerta a fim de que a necessidade de que o corpo docente seja sensibilizado e preparado para que possam fomentar o reconhecimento e acolhimento da diversidade sexual (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2015, p. 75).

É necessário que a escola consiga prover a todos os seus sujeitos um ambiente que seja acolhedor e participativo no qual as particularidades da vida de cada um não sejam motivos que despertem o preconceito e a discriminação, mas que motivem que seja construído uma sociedade mais justa e igualitária em que todos possam expressar sua orientação sexual e/ou identidades de gênero sem receio e sem medo de sofrer quaisquer tipos de violência.

4.1.1 Cenário da produção acadêmica acerca da violência de gênero

Há uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual, será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? (LOURO, 1997, p. 83).

Com relação à necessidade de construção de uma escola livre de discriminação, na qual possa haver mais justiça é preciso que as dificuldades não sejam ignoradas e sim enfrentadas. Conforme Junqueira (2009, p. 13):

Diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola mais justas, solidárias, livres de preconceito e discriminação, é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia. São dificuldades que se tramam e se alimentam, radicadas em nossas realidades sociais, culturais, institucionais, históricas e em cada nível da experiência cotidiana. Elas, inclusive, se referem a incompreensões acerca da homofobia e de seus efeitos e produzem ulteriores obstáculos para a sua compreensão como problema merecedor da atenção das políticas públicas (JUNQUEIRA, 2009, p. 13).

É importante notar que um avanço já foi alcançado na medida em que atualmente, em certo grau, é legítima a discussão sobre o tema. A seguir será apresentado um levantamento no sítio eletrônico da Capes, no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital da USP, que abordam a questão da educação em direitos humanos e gênero.

A intenção não foi fazer um levantamento bibliográfico exaustivo, mas traçar um breve cenário da produção acadêmica sobre tema, com vistas a identificar as contribuições, para pesquisa em estudo.

Em sua dissertação, *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil sem homofobia*, da USP, Marcelo Daniliauskas (2011), buscou uma indispensável reflexão sobre a agenda, planos, programas e políticas públicas que visam superar a desigualdade relacionada às pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) por meio da educação no âmbito do governo federal. Com o objetivo de colaborar para o conhecimento dos modos como tem sido problematizada a questão da sexualidade, mais especificamente a temática LGBT, na agenda de educação, bem como das demandas apontados e das políticas educacionais desenvolvidas.

Esse trabalho aborda o contexto das políticas educacionais sobre os temas relacionados à diversidade sexual e à identidade de gênero que foram implementadas entre os anos de 2005 e 2010, posteriormente à criação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, que se tornou o novo documento de diretrizes das políticas a serem executadas pelos ministérios e secretarias do governo federal.

A dissertação de Keith Daiani da Silva Braga (2014), da UNESP, *Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência escolar*, buscou analisar diferença e valores através do Livro de Ocorrência Escolar. A compreensão dessa ferramenta institucional usada em escolas públicas no Brasil para o registro dos eventos que causam prejuízo

ao funcionamento dessas instituições no que se refere ao comportamento de alunas e alunos, gera o conhecimento acerca das violências de natureza homofóbica que se desenvolvem no espaço escolar.

Em termos gerais, a homofobia tem relação com atitudes de violência (física, psicológica) e posturas que – mesmo implícitos – quando se materializam, agem como um instrumento de interdição, controle e vigilância de comportamentos sexuais (ainda que expressados por sujeitos heterossexuais) não heterocentrados e/ou não representados pelos padrões identitários de gênero.

A dissertação, *Da política educacional à política da escola: os silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública, homofobia na escola: análise do livro de ocorrência escolar*, Késia dos Anjos Rocha (2012), da UNESP, buscou a compreensão dentro do contexto das políticas públicas de educação, acerca de qual a relação entre a política para a escola e a política da escola no que se refere à diversidade sexual.

Em âmbito federal, as políticas de diversidade sexual são absorvidas pelas micropolíticas das escolas nos Estados. É necessário avaliar se o novo currículo dos Estados contempla as discussões sobre a diversidade sexual e analisa a participação praticada pelos atores e atrizes da escola frente a essas políticas.

Em sua tese, *Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero*, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Maria Leuça Teixeira Duarte (2015) busca refletir e compreender como a escola pública vem se constituindo enquanto instituição do fracasso para diversidade sexual e de gênero.

O sistema escolar realiza uma operação de classificação social. Aqueles que não se enquadram na “normalidade heterossexual”, imposta pela ordem social corrente, são deixados de fora da escola.

O trabalho procura responder a questões relacionadas aos desafios que necessitam serem enfrentados a fim de que seja reconhecida e garantida a permanência e aprendizagem daqueles e daquelas, desde sempre excluídos do espaço escolar, devido a diferenças de orientação sexual e/ou de gênero.

Adicionalmente, avalia em que ponto a escola se encontra no itinerário de construir uma educação que valorize e reconheça as diferenças sexuais e de gênero, analisando como a escola e seus profissionais lidam com esses temas, investigando quais práticas/fazeres pedagógicos silenciam, congelam e/ou interditam identidades plurais escolarizáveis que continuam fazendo parte da exclusão escolar.

Além disso, atua na verificação da forma pela qual a escola e seus sujeitos atuam na construção de novos sentidos para o aprendizado, para a convivência, para a produção e transmissão de conhecimento diante de “novas” demandas sociais como é o caso da homo afetividade.

Deve-se observar as fragilidades que surgem a partir da presença de estudantes que requerem que sua existência nesses espaços seja reconhecida.

A dissertação de Miriam Pillar Grossi (2011) da Universidade Federal de Santa Catarina, *A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)*, busca retratar com um olhar interdisciplinar, as políticas públicas de combate à homofobia implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) durante as duas gestões do governo Lula (2003-2006 e 2007-2010).

Através da atuação participante e da análise documental, foi produzido um corpus de material empírico que foi analisado através do diálogo teórico com a Antropologia e a História, principais disciplinas que guiaram o estudo. Percebe-se que o processo de implantação de políticas públicas de combate à homofobia envolve uma série de relações global-local.

Nessas relações os movimentos internacionais e nacionais fazem circular categorias e pautas políticas que vão sendo reinterpretadas localmente. No caso do Brasil, observa-se que as discussões internas têm como fundamento a construção de diferença entre atores políticos da academia e dos movimentos sociais.

Assim sendo, a política anti-homofobia brasileira durante a década de 2000, incentivada pelas agências estatais do núcleo social do governo federal, constituiu-se em um campo que envolveu diálogo, tradução e disputas entre acadêmicos, ativistas e gestores.

Em sua tese de doutorado, *Rompendo a mordaza: representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade*, da USP, Jonas Alves da Silva Junior (2010), destaca a complexidade da sexualidade humana, bem como a admissão da existência de uma diversidade sexual foram (e ainda são) rechaçadas na escola, ocasionando não raro a discriminação e a exclusão de alunos/as que não se enquadram nos padrões heterossexistas prestigiados socialmente. *A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)*.

O trabalho traça uma investigação das representações que professores/as do Ensino Médio de duas escolas públicas da cidade de São Paulo têm sobre

homossexualidade e diversidade sexual no cotidiano escolar e traz uma maior profundidade teórica e interpretativa.

Os dados qualitativos foram divididos em três blocos de interpretação (representações, formação de professores e diversidade sexual na escola) e analisados em três categorias de análise, com base nas falas dos/as professores/as: 1) representações da homossexualidade sob viés de preconceito evidente; 2) representações da homossexualidade sob viés de preconceito latente; 3) representações da homossexualidade na perspectiva democrática e inclusiva.

Os resultados obtidos representam grande relevância para a Educação Sexual e para a cultura do respeito à diversidade, uma vez que possibilitam a identificação das diferentes formas com as quais o preconceito a cidadãos não heterossexuais instalam-se na escola.

Adicionalmente, os resultados tornam evidente que a conexão entre discriminação e homossexualidade se funda em uma questão cultural, que tem como raízes dogmas, crenças e representações construídas socialmente para conservar a hegemonia da heterossexualidade e, por conseguinte, subalternizar e inferiorizar as orientações sexuais consideradas não-padrão.

Liliana Barros Tavares (2006), em sua tese *Deixem que digam, que pensem, que falem: a homofobia na visão dos formandos de Licenciatura da UFRPE*, defendida na UFRPE, investigar o posicionamento dos formandos em Licenciatura da UFRPE sobre a homofobia em sala de aula.

A pesquisa, procurou levantar dados sobre o que os formandos sabem e pensam a respeito da homossexualidade. A observação, ao longo do percurso teórico-analítico desta pesquisa, ratificou a ideia de que a homofobia consiste numa manifestação de poder forjada pelas instituições dominantes aqui, no caso, a escola e a universidade, para manter a heterossexualidade como a única identidade sexual legítima.

À luz da Teoria Queer, levanta-se, então, a discussão se a busca por uma educação livre de homofobia não deveria pressupor um empenho em prol da dissolução da demarcação das identidades sexuais.

Nesse viés, é provável que a principal contribuição desta dissertação seja a própria reflexão sobre o seu processo de pesquisa de campo e seus desdobramentos, tanto no que diz respeito a questionamentos que partiram dos participantes da

pesquisa, como no que se refere às reformulações ideológicas inferidas a partir da investigação teórica e da interpretação dos dados colhidos.

O artigo de Priscila Gomes Dornelles e Maria Cláudia Dal'igna, (2015), *Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar*, retrata a produção da (hetero) normalização do gênero e da sexualidade em articulação com a idade na trama da educação física escolar.

Apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que buscou analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes que ministram aulas de educação física em escolas estaduais distribuídas em sete cidades dos nove municípios que compõem a região do Vale do Jiquiriçá (BA).

Durante a pesquisa, foi realizado um seminário de formação de professores e utilizaram-se grupo focal e entrevistas como estratégias metodológicas. Tomando como referências teórico-metodológicas e políticas os estudos feministas pós-estruturalistas, a teoria *queer* e os estudos foucaultianos, discute-se como a dimensão cronológica é tratada de forma fixa e etapista e torna-se definidora do que se pode conhecer e de como se pode conhecer na escola.

A pesquisa aponta para certa conexão, por vezes contínua e, em outros momentos, descontínua, entre gênero, sexualidade e idade nas aulas de educação física da região investigada. Por um lado, docentes indicam que a sexualidade se manifesta na escola desde cedo, ainda na infância, em função de fatores regionais, e de forma exacerbada nos meninos. Por outro lado, a idade cronológica dos corpos dos estudantes funciona como uma norma regulatória quando se trata dos temas da sexualidade, o que contribui para reforçar a promoção/assunção do pressuposto sexo-gênero-prática heterossexual como natural a partir da adolescência.

5 MELHORIAS LEGAIS LGBT *VERSUS* VIOLÊNCIA

Esta seção aborda os avanços da legislação na tentativa de reduzir a violência com relação ao movimento LGBT, apresentando a história e o progresso dos direitos LGBT no Brasil, mostrando os aspectos da violência no Brasil com foco na violência homofóbica e transfóbica e considerando os fatores sociais que acabam contribuindo com a violência contra pessoas LGBT. O capítulo encerra com a abordagem do tema da união estável ou casamento LGBT.

5.1 História do movimento LGBT no Brasil

O movimento LGBT no Brasil luta por mais do que direitos civis: ainda é necessário lutar por direitos humanos mais básicos, como direito à vida, respeito, dignidade e, finalmente, igualdade. Embora fraco e influente a princípio, desde o início dos anos 90, o movimento LGBT se tornou um dos movimentos mais ativos do mundo.

O Brasil teve um desenvolvimento tardio dos direitos LGBT por várias razões. Primeiro, o movimento foi retido pela lenta transição para uma forte democracia na qual os direitos de todas as pessoas estavam representados. O Brasil foi uma das últimas colônias a se tornar independente na América Latina, separando-se de Portugal em 1882.

Porém, conquistar a independência não mudou a estrutura sociopolítica da sociedade brasileira. A princípio, os proprietários de terras e a Igreja Católica estavam no topo da estrutura de poder. Essa estrutura social para garantir o poder continuou durante a maior parte da existência do país.

Quando o Brasil finalmente fez a transição para uma democracia mais estruturada após o fim do regime militar em 1985, a maioria da população não sabia o que significava ser democracia. Essa ignorância criou uma democracia fraca porque as pessoas não sabiam que estavam no controle e que seus desejos eram importantes (Carrara, 2012). Por esse motivo, foi somente com a promulgação de uma nova constituição em 1988 que os direitos das minorias foram garantidos. No entanto, os direitos LGBT não foram incluídos. Somente nos anos 2000 o país fez melhorias significativas para garantir os direitos do mesmo sexo.

Além disso, a forte influência da religião, que incentivou a crença de que ser

homossexual era uma doença, minou seriamente o movimento. Apesar de ser legalmente definido como um estado secular, o Brasil permanece sob forte influência da religião. Isso significa que politicamente o Brasil é um país secular, mas culturalmente não é. A igreja católica dominou o Brasil durante a maior parte de sua história e considerou "a homossexualidade uma abominação moral" (Green, 2012, p. 450).

Ultimamente, houve uma mudança do catolicismo para os cristãos não católicos (protestantes, evangélicos, mórmons e testemunhas de Jeová), que têm sentimentos ainda mais fortes contra a homossexualidade (Encarnación, 2011, pp. 114-115). A religião também desempenha um papel importante na política brasileira. Muitos políticos também são líderes religiosos, especialmente de religiões cristãs não católicas, e se opõem fortemente à comunidade LGBT.

Isso comprometeu a segurança da comunidade LGBT, uma vez que eles não permitem a aprovação de leis pró-LGBT e tentam anular leis que já foram aprovadas. Com o fim da ditadura militar em 1985 e a mudança na constituição em 1988, mulheres e grupos raciais minoritários no Brasil começaram a ter seus direitos garantidos, o que lhes deu liberdade para se organizarem plenamente e defenderem seus direitos.

A comunidade LGBT aproveitou essa atitude progressista e se fortaleceu na década seguinte. Desde então, o ativismo progay cresceu no Brasil e influenciou a maneira como as questões dos direitos dos gays são vistas interna e internacionalmente, chamando a atenção para as lutas enfrentadas pela comunidade.

Esse aumento constante nas melhorias dos direitos LGBT, combinado com uma forte defesa de organizações civis nacionais e apoiado por influências internacionais, marca a segunda e mais recente fase do movimento LGBT no Brasil.

A primeira ação registrada de uma organização LGBT data de quando o Brasil ainda estava sob a ditadura militar na década de 1970. Naquela época, o movimento era predominantemente composto por homossexuais masculinos. João Antônio Mascarenhas era advogado do Rio Grande do Sul e fundador de um jornal chamado *Lampião da Esquina*, veículo pelo qual homossexuais masculinos podiam falar sobre o preconceito vivido durante a ditadura e lutar por seus direitos civis LGBT.

O jornal teve uma vida curta, existindo apenas de 1978 a 1981, mas representou o primeiro marco para o movimento LGBT brasileiro. Também criou as bases para o nascimento de um movimento LGBT muito mais forte e ativo

posteriormente.

Em 1980, o Grupo Gay da Bahia (GGB), a ONG LGBT mais antiga do Brasil, foi criado na Bahia, Salvador, e desde então muitas outras surgiram. A Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), a organização LGBT que supervisiona todas as outras, relata que existem cerca de 200 ONGs LGBT em todo o Brasil.

A GGB é "a organização de direitos gays que mais sobrevive no país" (Green, 2012, p. 3), a organização LGBT mais antiga da América Latina (Vermelho.org) e uma das ONGs mais influentes do mundo em relação aos direitos dos gays (Encarnación, 2011).

Começou a trabalhar em defesa dos direitos humanos dos homossexuais em 1980. Desde então, defendeu os direitos LGBT contra a homofobia, divulgou informações sobre a homossexualidade e promoveu a conscientização sobre questões gays.

A GGB é conhecida internacionalmente pelo trabalho que realiza na luta por questões de direitos dos gays, e é um exemplo de quão bem-sucedido o ativismo LGBT tem sido no Brasil. Além de lutar por direitos legais no sistema político, o movimento LGBT no Brasil também usa reuniões públicas para chamar a atenção para sua causa.

O país abriga algumas das maiores paradas do orgulho gay do mundo. De acordo com o Guinness World Records, a Parada do Orgulho Gay de São Paulo é a maior celebração do Orgulho LGBT do mundo, hospedando 4 milhões de pessoas em 2009. Essas paradas são "veículos eficazes para afirmar a identidade gay e a cultura gay de transmissão principal" (Encarnación, 2011, p. 109).

O caráter festivo e não violento dessas manifestações atrai a simpatia da população, abrindo outro veículo com o qual a comunidade LGBT pode expressar sua cultura e conscientizar seus movimentos. A combinação de advocacia doméstica e o apoio de fortes redes transnacionais permitiram às ONGs LGBT brasileiras influenciar a formulação de políticas. Essa influência, destinada a melhorar a igualdade LGBT, levou à criação de programas que fornecem apoio à comunidade LGBT e os ajudam a combater o estigma social e a discriminação.

Embora tenha havido influências na formulação de políticas no Brasil, essas influências têm variações nas quais os grupos LGBT são ajudados. Isso ocorre porque as ações do governo se concentraram apenas em certos grupos da comunidade LGBT

e por causa de interesses LGBT concorrentes. Apesar do progresso alcançado no setor jurídico em geral pelos direitos LGBT, é importante observar que a maior parte da literatura sobre os direitos LGBT no Brasil e as leis e programas desenvolvidos pelo governo ainda se concentra no homem gay e nas travestis transgêneros macho para fêmea.

Lésbicas e travestis transgêneros de mulheres para homens têm recebido pouca atenção (Rosemberg, 2009). A atenção desigual dada a diferentes grupos LGBT pode ser rastreada até as raízes do movimento. Esse avanço desigual em relação aos direitos LGBT entre grupos LGBT está relacionado à estrutura na qual essas organizações LGBT advogam por si mesmas. Irineu observa que, durante reuniões e conferências, os membros LGBT lutam para colocar sua própria agenda acima de outras, por exemplo, os homossexuais querem priorizar suas necessidades, que diferem das necessidades das pessoas trans, e assim por diante (Irineu, 2014).

Além disso, o número de membros de cada grupo desempenha um papel na decisão de quais grupos fazem mais progresso; grupos homossexuais são geralmente maiores que lésbicas e bissexuais, por exemplo, portanto, eles têm mais representatividade. O oposto acontece com grupos menores: com menos representação, eles têm menos voz e ganham menos apoio por sua causa. Essa separação entre grupos LGBT tem consequências negativas em geral, uma vez que diferentes grupos não podem concordar com os objetivos. Essa divisão entre a comunidade dificulta o objetivo geral, que é garantir direitos iguais para os membros LGBT (Irineu, 2014).

5.2 Progresso dos direitos LGBT no Brasil

Na década passada, o Brasil fez um progresso significativo em direção à igualdade LGBT. Internamente, grande parte do progresso foi liderada pelos poderes executivo e judiciário, enquanto o poder legislativo, especialmente o Congresso Nacional, permaneceu passivo e às vezes até hostil aos direitos LGBT (Carrara 2012; Sales 2014).

O principal fator responsável pelo avanço significativo dos direitos LGBT foi a forte defesa das organizações LGBT brasileiras de direitos civis para o país adotar a tendência internacional de reconhecer os direitos LGBT como direitos humanos.

A partir do início dos anos 2000, esse esforço conjunto de ONGs nacionais, como o Grupo Gay da Bahia e a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais Travestis e Transsexuais (ABGLT) em parceria com o governo brasileiro, elevou o Brasil a uma posição de liderança internacional, regional e doméstica como defensora dos direitos LGBT.

No que diz respeito às leis nacionais, a homossexualidade é legal no Brasil e tem sido desde 1831. Desde o início dos anos 2000, o Brasil aprovou uma série de leis que concedem aos LGBT direitos iguais. Em 2004, as uniões entre pessoas do mesmo sexo foram legalizadas.

Em abril de 2010, o Superior Tribunal de Justiça (o tribunal superior que lida com questões não constitucionais) legalizou o direito de casais do mesmo sexo adotar filhos.

Em maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal (tribunal constitucional) reconheceu os casais samesex como uniões estáveis como unidades familiares, que concederam direitos às famílias do mesmo sexo, como cobertura mais ampla de seguro de saúde, visitas a hospitais, planos de pensão e direitos de herança (Human Rights Watch, World Relatório 2012 - Brasil).

Em outubro do mesmo ano, durante um processo de apelação, o Superior Tribunal de Justiça manteve o direito ao casamento entre pessoas do mesmo sexo e usou essa decisão para determinar que todas as uniões entre pessoas do mesmo sexo deveriam ser convertidas em casamentos, se os casais o solicitassem.

Em 2013, foi alcançada a igualdade no casamento, que foi a maior conquista para a igualdade LGBT. O Conselho Nacional de Justiça, órgão presidido pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, aprovou a Resolução 175, declarando que os notários de todo o país eram obrigados a registrar casamentos entre pessoas do mesmo sexo.

A decisão de 2013 se baseou na decisão do Supremo Tribunal Federal de 2011 e garantiu o casamento entre pessoas do mesmo sexo de uma vez por todas, pois após a segunda decisão, homossexuais e pessoas trans não precisavam mais solicitar ao tribunal que transformasse suas uniões estáveis em casamentos.

Em 2013, o Conselho Nacional de Justiça estabeleceu o direito do casamento entre pessoas do mesmo sexo desde o início. Entre 2003 e 2010, o Brasil se esforçou para se tornar mais receptivo.

Além de expandir os direitos federais às pessoas LGBT, o governo federal

também implementou uma série de programas para apoiar a comunidade LGBT, bem como desenvolveu políticas sensíveis às questões LGBT.

Em 2004, o Brasil fez importantes progressos na política para lidar com os direitos LGBT, lançando um programa federal chamado “Programa Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e Discriminação contra Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais (GLBT)” através da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência. Depois disso, o Brasil sediou duas conferências nacionais de direitos LGBT em 2008 e 2011. Foi lançado o primeiro Plano Nacional de Promoção dos Direitos LGBT em 2009, o Conselho Nacional de Direitos LGBT foi criado em 2011 e o Sistema Nacional de Combate à Violência contra LGBT e Promoção de Direitos foi lançado em 2013 (Irineu, 2014).

Esses programas refletem a iniciativa federal de apoiar a causa LGBT. O Brasil também tem sido líder na luta global pela igualdade LGBT. Em 2004, a delegação brasileira à UNCHR propôs uma resolução sem precedentes, a “Resolução Brasileira” (Homofobia patrocinada pelo Estado de ILGA, 2016) que proibia a discriminação com base na orientação sexual e na identidade de gênero e foi a primeira resolução de direitos dos gays na ONU.

Em 2006, o Brasil também participou ativamente da criação dos Princípios de Yogyakarta, tendo a professora Sonia Onufer Corrêa, pesquisadora associada da Associação Interdisciplinar Brasileira de Aids, como uma das Co presidentes do documento. Este documento foi o primeiro documento vinculativo da ONU em relação aos direitos LGBT e representou um marco para a causa.

Em 2014, o país copatrocinou uma resolução contra a violência e discriminação anti-LGBT apresentada no Conselho de Direitos Humanos da ONU. O embaixador Keith Harper, representante dos EUA no CDHNU, declarou que a aprovação desta resolução significava: "a comunidade internacional estava visivelmente e publicamente defendendo os direitos dos indivíduos LGBT" (Washington Blade). Em junho de 2016, o Brasil co-patrocinou outra resolução no CDHNU que criou o primeiro documento para combater a violência e a discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero em todo o mundo.

É importante notar que o momento foi crucial para o desenvolvimento de leis que protegem o povo LGBT. As legislações LGBT prosperaram no país e foram tomadas medidas nos ramos legislativo, executivo e judiciário para garantir a igualdade da comunidade LGBT.

No entanto, durante a presidência da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), houve alguns contratempos. Ela lutou para manter seus índices de aprovação altos entre a população e os aliados políticos.

Como forma de manter aliados políticos e apoio público, ela comprometeu sua agenda política e não priorizou os direitos LGBT durante seu mandato. Em 2011, pressionada pela coalizão evangélica do Congresso, a presidente Dilma vetou um projeto de lei que permitiria a distribuição de materiais educacionais específicos para LGBT nas escolas públicas do país.

Novamente, em 2013, pressionada pelos membros evangélicos do Congresso brasileiro, a presidente Dilma Rousseff se opôs a um projeto de lei que classificaria ataques motivados por preconceitos com base na orientação sexual como leis de crimes de ódio e os tornasse uma categoria processável (HRC 2016; Washington Blade, 2016). Apesar da falta de leis federais que protejam homossexuais e pessoas trans da discriminação, muitas jurisdições locais instituíram proteções para sua população LGBT que proíbe a discriminação com base na orientação sexual e fornece acesso igual aos serviços do governo.

Exemplos dessas iniciativas podem ser vistos nos estados da Bahia (1997), Distrito Federal de Brasília (2000), Rio de Janeiro (2000) e São Paulo (2001). Conforme observado no relatório da HRC de 2016, apesar dos avanços nas disposições legais para a igualdade LGBT, a falta de proteções antidiscriminação federal e leis contra crimes de ódio por discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero representa uma lacuna importante no que diz respeito à proteção dos membros LGBT.

No caso brasileiro, a homofobia e a transfobia têm funcionado como um impedimento para a promoção efetiva da cidadania LGBT e o combate à violência anti-LGBT. O país possui uma das melhores proteções legais do mundo em relação à igualdade LGBT, mas pesquisas sobre experiências de vida mostram que essa comunidade enfrenta discriminação e violência regularmente (ILGA State Homofobia patrocinada, 2016). Por fim, essa lacuna contribui para a questão crônica da violência anti-LGBT no país. (Relatório HRC 2016).

5.3 Brasil país violento

É importante notar que o Brasil apresenta altos níveis de violência em geral.

Com base em dados de 2012, um relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 2013 afirmou que o Brasil teve o maior número de mortes no mundo (Estudo Global sobre Homicídios de 2013). Naquela época, quase 11% de todos os homicídios no mundo aconteciam no país (Pri.org).

Embora preocupantes, altos níveis de violência são uma tendência nas Américas. O relatório afirma que essa região teve “taxas de homicídios cinco a oito vezes mais altas do que as da Europa e Ásia desde meados da década de 1950” (Estudo Global de 2013 sobre Homicídio 2013).

O relatório também observa que os níveis de homicídios no Brasil, embora ainda altos, estão se estabilizando, com taxas caindo em cidades mais desenvolvidas, como São Paulo e Rio de Janeiro, mas aumentando nas áreas mais pobres do nordeste e norte do país (2013 Estudo Global sobre Homicídios).

A violência faz parte da sociedade brasileira; em qualquer uma de suas formas, causas externas, como homicídios, ou violência doméstica, como abuso de parceiros, é predominante e causa insegurança.

Outro fator que contribui para altos níveis de violência são as altas taxas de desigualdade. Quando há uma queda na desigualdade, espera-se que a violência diminua também e vice-versa (Reichenheim et a 2011).

A recessão que o Brasil vem enfrentando desde 2014 piorou a desigualdade, agravando as taxas de criminalidade em geral (Estudo Global de Homicídios de 2013). Esse cenário continua a estimular a violência, criando um sentimento de insegurança entre a população que é agravada pela impunidade nas formas de políticas ineficientes e corruptas e por respostas inadequadas das forças de segurança pública e do sistema de justiça.

Seguindo essa tendência de taxas de violência predominantemente altas no Brasil, altas taxas de violência contra a comunidade LGBT pode ser esperado como um reflexo do comportamento social visto no país. A falta de resposta da polícia e um sistema de justiça falho apenas agravam o senso de impunidade disseminada entre os autores. Isso contribui para o direcionamento contínuo das pessoas LGBT sem muita ação das autoridades governamentais para proteger essa comunidade.

Devido às altas taxas de homicídios, faz sentido que a violência anti-LGBT também seja alta. A diferença entre crimes comuns e violência anti-LGBT é o viés adicional para homossexuais e pessoas trans, o que se reflete na brutalidade em que os crimes são praticados. Um relatório do Homofobiata ("Homofobia mata"), um ramo

do GGB que rastreia as mortes de LGBT, afirma que os assassinatos são frequentemente violentos.

“Além das armas de fogo, muitas vítimas foram mortas por armas brancas - faca, foice, machado - batendo e enforcando. Existem até casos de tortura e carbonização” (Pri.org), caracterizando crimes de ódio contra pessoas LGBT.

5.4 Homicídios direcionados: violência homofóbica e transfóbica

O Brasil continua sendo um dos países mais perigosos do mundo para as pessoas LGBT (Relatório de assassinato da GGB de 2016) e o mais mortífero do mundo para as pessoas trans (Relatório da Anistia Internacional 2016/2017). No Brasil, os indivíduos LGBT enfrentam maiores taxas de violência e discriminação e mais obstáculos no acesso à justiça (Relatório Anistia Internacional 2016/2017) em comparação com outros países que também permitiram leis favoráveis aos LGBT.

Como os crimes baseados na homofobia (ódio aos homossexuais) e na transfobia (ódio aos transexuais) estão enraizados na discriminação com base na orientação sexual e na identidade de gênero, são considerados crimes de ódio em outras nações.

De acordo com o site do FBI, o crime de ódio é definido como uma “ofensa criminal contra uma pessoa ou propriedade motivada, no todo ou em parte, pelo viés do ofensor contra uma raça, religião, deficiência, orientação sexual, etnia, gênero ou identidade de gênero”. (Site do FBI). Em suma, é uma ofensa tradicional, como assassinato, incêndio criminoso ou vandalismo, com um elemento adicional de preconceito, o que geralmente leva a brutalidade e violência extrema, como tortura, agressão sexual, apedrejamento, asfixia e facadas múltiplas da vítima.

No entanto, homofobia e transfobia não são consideradas crimes de ódio no Brasil. Para ilustrar as dificuldades de lidar adequadamente com crimes motivados por preconceitos, pode-se fazer um paralelo entre o racismo e as leis de violência anti-LGBT no Brasil.

Embora o racismo seja punível por lei no Brasil, e até certo ponto seja considerado um crime de ódio, a aplicação de "leis sobre crimes de ódio" é diferente entre os Estados Unidos e o Brasil. Nos EUA, se um crime se enquadra na categoria

de crime de ódio, por exemplo, um crime motivado por etnia, haverá uma penalidade mais severa.

No Brasil, o processo criminal seguiria o mesmo processo; exceto para o racismo ser considerado crime no Brasil, o ato deve ser explícito. Como o racismo no país é mais estrutural e institucional, é mais difícil provar que os crimes foram cometidos com base apenas no preconceito racial; portanto, esses crimes costumam ser enquadrados como “feridos qualificados”, o que não é tecnicamente um crime sob a lei brasileira.

Apesar de ter leis explícitas que abordam o racismo, "a capacidade de classificar esses crimes como 'lesão' limita o acesso da vítima a reparação nos tribunais" (Rioonwatch.org). Em relação aos direitos LGBT, o Brasil ainda carece de uma lei federal que inclua claramente a discriminação com base na orientação sexual e na identidade de gênero que permitiria que esses crimes fossem processados criminalmente.

A legislação que criminaliza a violência motivada por preconceitos como crimes de ódio é um passo importante para eliminar a violência direcionada. Como mostra a questão do racismo, o sistema de justiça brasileiro ainda precisa melhorar a maneira como lida com esses tipos de violência, mas classificar a violência contra pessoas LGBT como crimes de ódio é o primeiro passo para combater a violência anti-LGBT e responsabilizar os autores (Relatório HRC, 2016).

A recusa do governo em classificar esses tipos de crimes como crimes de ódio dificulta a capacidade de explicar quais crimes são de fato violência anti-LGBT. Devido à falta de relatórios nacionais oficiais sobre violência anti-LGBT no Brasil, o perfil demográfico dos crimes anti-LGBT se baseia principalmente nos relatórios anuais de assassinatos LGBT divulgados pela ONG brasileira Grupo Gay da Bahia de 2004 a 2016.

Seus relatórios são com base em artigos e relatórios de notícias, impressos e online, e em casos individuais relatados diretamente à organização. De acordo com os números relatados pelo GGB, a tendência geral é que as mortes LGBT estejam crescendo: “entre 2000 e 2010, 130 homicídios foram registrados.

Durante a administração do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, o número médio de mortes de LGBT foi de 127 por ano; durante a ex-presidência de Lula havia 163. Como o Brasil não informa oficialmente as mortes de LGBT por si só, não há como determinar se o número crescente de mortes relatadas pela GGB se

deve ao aumento real da violência contra pessoas LGBT ou se a comunidade está mais consciente de seus direitos e, portanto, estão denunciando violência já existente. Em outras palavras, não há como verificar se a violência está realmente aumentando ou se mais crimes estão sendo denunciados.

Em relação às mortes divididas por grupos LGBT, os gays têm as maiores taxas de mortalidade em números absolutos; no entanto, as pessoas trans têm os maiores índices de violência em número relativo (GGB Murder Reports).

Uma tendência observada ao longo dos anos e observada em muitos outros relatórios de ONGs é que, proporcionalmente, travestis e transexuais são o grupo mais vitimado. Eles “enfrentam maior marginalização, estigma social e perigo do que seus pares cisgêneros na comunidade LGBT” (Relatório de 2016 da HRC).

Em 2016, em comparação com os Estados Unidos, um trans brasileiro teve uma chance nove vezes maior de ser morto - houve 144 trans mortos no Brasil e 21 nos EUA.

O monitoramento de assassinatos por transgêneros da Europa informou que mais da metade dos homicídios mundiais de indivíduos trans ocorreram no Brasil. Em números absolutos, reporta o Brasil como líder em assassinatos de pessoas trans e de gênero, com 845 assassinatos entre 1º de janeiro de 2008 e 30 de abril de 2016. Em números relativos (número de assassinatos relatados por milhão de habitantes), o Brasil está em quarto lugar, com uma taxa de 4,22 (site da TMM). As pessoas trans geralmente trabalham em ocupações de alto risco, como trabalho sexual e indústrias de entretenimento e serviços.

Essas ocupações os tornam ainda mais vulneráveis à violência devido à alta visibilidade e exposição pessoal nessas posições. As pessoas transexuais costumam trabalhar nessas indústrias devido à dificuldade de entrar em outros mercados de trabalho ou mesmo em programas de ensino superior.

Provavelmente, devido à discrepância entre a fotografia no cartão de trabalho do indivíduo e sua aparência pessoal, o que pode impedir que os indivíduos obtenham permissão para trabalhar (Relatórios nacionais HRW de 2012 sobre práticas de direitos humanos - Brasil).

Também é importante notar que as mortes de bissexuais só começaram a ser contabilizadas em 2012 - antes disso, não há registro de como esse grupo foi afetado pela violência anti-LGBT. Além disso, a partir de 2012, pessoas heterossexuais que foram mortas por terem sido confundidas com homossexuais ou pessoas trans foram

incluídos no relatório como vítimas de homofobia e transfobia.

5.5 Observações adicionais

Em 2014, os números observados mostram correlação entre maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e menor nível de violência, uma vez que as regiões Sul e Sudeste são as mais desenvolvidas no país e registram menor ocorrência de violência, mas não houve evidência suficiente para apoiar esta afirmação.

É importante observar que as mortes relatadas não representam a realidade da violência anti-LGBT, porque as estatísticas da GGB provavelmente estão sub-representadas por causa de "indivíduos gays fechados ou falta de transparência nos casos de assassinato" (FourTwoNine).

O antropólogo e fundador da GGB, Luis Mott, observa que a falta de estatísticas oficiais é prova de "incompetência e homofobia institucionalizada" (GGB Murder Report 2016). Por fim, a homofobia continua sendo um problema, e a grande maioria dos crimes de ódio não é relatada.

Além da subnotificação da violência anti-LGBT, existe o desafio de entender se a violência atual representa uma maior intolerância social com a comunidade LGBT ou se é uma consequência dos membros LGBT estarem mais conscientes de seus direitos e denunciarem crimes que de outra forma tinha se tornado desconhecido.

Paulo Roberto Iotti Vecchiattu, especialista em direito constitucional brasileiro, diz: "enquanto estamos mais conscientes da violência contra essa comunidade, o avanço das leis que beneficiam a comunidade gay provocou uma reação dos setores conservadores" (Pluss55).

Isso levanta a questão de saber se a violência contra a comunidade LGBT está realmente aumentando ou se tornou mais visível. Esta afirmação é corroborada pela mudança significativa na opinião pública em relação às pessoas LGBT.

O Barômetro das Américas mediu o apoio popular ao casamento entre pessoas do mesmo sexo na América Latina e dados mostram que em 2010, 39,8% da população era a favor do casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Em 2012, esse número aumentou para 49,8%, o que representa um crescimento de suporte de 10% (Corrales, 2015). Em 2014, esse número permaneceu

estável, com 45,5% de apoio público ao casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Além disso, outras organizações também procuraram apoio público para a comunidade LGBT em geral. Em 2013, o Pew Research Center conduziu uma pesquisa mundial sobre se a homossexualidade deve ser aceita ou rejeitada pela sociedade.

A pesquisa constatou que 60% da população brasileira aceitava homossexualidade, enquanto 36% não (2013 Pew Research Center Global Attitudes & Trends).

Da mesma forma, uma Pesquisa Global de Atitude da ILGA-RIWI de 2016 relatou que 69% dos brasileiros rejeitaram a ideia de que ser LGBTI não deve ser considerado um crime (Pesquisa Global da ILGA 2016).

Esse aumento da aceitação da opinião pública em relação ao casamento entre pessoas do mesmo sexo e à homossexualidade sugere que a maioria da sociedade brasileira segue os avanços da legislação e se torna mais tolerante com as pessoas LGBT. Alguns especialistas atribuem a violência endêmica anti-LGBT ao crescente discurso de ódio propagado pelos evangélicos e à cultura do machismo intrínseca à sociedade do país (New York Times).

5.6 Fatores sociais brasileiros que contribuem para altas taxas de violência contra pessoas LGBT

Existem dois fatores na sociedade brasileira que contribuem para as altas taxas de violência contra pessoas LGBT: o sistema patriarcal e o fundamentalismo religioso na forma de discurso de ódio disseminado por grupos cristãos evangélicos. A noção de “formas culturalizadas de violência” (Montoya, 2013) pode gerar formas de violência, como homofobia e transfobia, porque estão enraizadas nas crenças da sociedade.

No caso do Brasil, o sistema de patriarcado está profundamente enraizado em sua sociedade. Essa retórica do “machismo” enquadra a figura masculina como a figura superior do poder com comportamento masculino, com força superior, tendência à violência e falta de sensibilidade.

Em geral, homossexuais e homens e mulheres transgêneros desafiam essa noção preconcebida de que os homens devem ser masculinos e, posteriormente,

vistos com preconceito.

Em um relatório da HRC de 2016, o Dr. Toni Reis, da Associação Nacional LGBT do Brasil, afirma que “a alta incidência de ataques motivados por ódio é em grande parte devido à cultura do machismo, que é intolerante à não conformidade de gênero e frequentemente responde a ele com atos de violência ”(Relatório da HRC 2016).

Ao desviar-se do que é considerado normal, as pessoas LGBT são percebidas como vergonhosas pela sociedade e suas famílias, tornando-as alvo de violência, discriminação e, em muitos casos, causando sua morte.

O segundo fator está relacionado à crescente força dos fundamentalistas evangélicos cristãos na política e na sociedade brasileiras, e “a ascensão do fundamentalismo evangélico no Brasil na última década e seu discurso de ódio contra homossexuais é visto por muitos como o principal contribuinte para essa crescente homofobia. ”(Pri.org).

Os evangélicos representam cerca de 25% da população brasileira, apesar de serem apenas um quarto da população, os líderes religiosos alcançam milhões de pessoas através de suas estações de televisão e rádio (New York Times). Eles usam esses meios para espalhar suas opiniões discriminatórias e contribuir para a violência crônica anti-LGBT vista no país.

Os evangélicos estão se tornando cada vez mais poderosos e se tornaram uma grande força dentro do Congresso, fazendo parte do bloco mais poderoso da política brasileira.

Atualmente, os evangélicos representam a maioria da Câmara dos Deputados (câmara baixa do Congresso) e contribuem para o Congresso mais conservador eleito desde 1964.

Os políticos evangélicos fazem parte de uma coalizão chamada “bala, carne e Bíblia” que tendem a apoiar movimentos sócio-políticos conservadores, como movimentos anti-LGBT (Americas Quarterly).

Essa coalizão é capaz de influenciar a criação de leis de três maneiras:

- 1) vetar novas propostas que possam conceder mais direitos à igualdade LGBT;
- 2) tentativa de revogar leis já em vigor, como quando Eduardo Cunha, Presidente da Câmara, propôs uma legislação para anular a decisão judicial de 2013 em favor das uniões civis; e, finalmente,

3) aplicar pressão por meio de sua poderosa coalizão nos ramos legislativo e executivo, na maioria dos casos, no presidente, para apoiar seus valores e interromper projetos que já estão em andamento, por exemplo, quando a coalizão evangélica pressionou o presidente Dilma a não apoiar o projeto de lei que acrescentaria crimes com base na orientação sexual e identidade de gênero como crimes de ódio ao Código Penal do país.

O relatório da HRC de 2016 conclui que “os membros evangélicos conservadores do Congresso Nacional bloquearam a legislação para proteger e promover os direitos LGBT desde 2001” (Relatório da HRC de 2016). Além de sua influência religiosa na política do país, os líderes evangélicos utilizam suas congregações da igreja para espalhar discursos de ódio na sociedade religiosa brasileira, criando uma mentalidade transhomofóbica entre as pessoas sob sua influência.

5.7 União estável ou casamento?

Os processos que levaram ao reconhecimento legal das uniões entre pessoas do mesmo sexo no Brasil e nos Estados Unidos seguiram caminhos claramente diferentes. Em vez de buscar a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo como objetivo principal de sua agenda política, como seus colegas americanos, os casais brasileiros e lésbicas do Brasil buscaram primeiro o acesso às instituições que regulam a coabitação doméstica. A caracterização jurisprudencial inicial da família como uma instituição independente do casamento os incentivou a centralizar o litígio na possibilidade de classificar os casais de mesmo sexo como entidades familiares.

Os casais de gays e lésbicas alegaram, em uma série de ações judiciais, que constroem uma forma de união que lhes proporciona os mesmos benefícios que os indivíduos heterossexuais obtêm de seus relacionamentos, razão pela qual o sistema jurídico brasileiro não deveria negar-lhes igual tratamento legal. Muitos tribunais reconheceram a validade de suas reivindicações em várias decisões que gradualmente estenderam os direitos de esposa a casais do mesmo sexo, um processo que preparou o terreno para a decisão da Suprema Corte que legalizou as uniões do mesmo sexo no país.

As características atribuídas a homens e mulheres devem ser questionadas e desnaturalizadas, pois fazem parte de um processo histórico de construção. Os estudos de gênero surgem como uma ferramenta analítica e política, que permite compreender “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no gênero” (Scott, 1995, p. 72).

Os modos de representação dos sentidos e significados que são atribuídos aos papéis e lugares masculinos e femininos trouxe à tona as masculinidades e feminilidades demarcadas por heteronormatividade. As maneiras de se vestir, se comportar, agir e pensar foram determinadas para homens e mulheres de uma maneira diferente, como se o gênero já concedesse poder aos homens e submissão às mulheres. É exatamente alguns desses aspectos e muitos outros que os estudos de gênero vêm questionando. Portanto,

[...] que obriga quem os emprega a levar em consideração as diferentes sociedades e os diferentes momentos históricos com os quais estão lidando. Afasta-se (ou pretende fazê-lo) das proposições essencialistas sobre gêneros; a ótica foi direcionada a um processo, a uma construção e não a algo que existe a priori. O conceito começa a exigir que se pense de maneira plural, destacando que projetos e representações sobre homens e mulheres diversos. Foi observado que as concepções de gênero diferem não apenas entre sociedades ou momentos históricos, mas no lado interno de uma determinada sociedade, ao considerar a miscelânea de grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe social) que o constituem (LOURO, 2010, p. 23).

Tal perspectiva suscita a necessidade de perceber a construção cultural de gênero desmistificando o poder do homem que transformou a mulher no segundo gênero, colocando a mulher em condição de submissão, restringindo-a ao espaço privado.

Para Louro (2010), temos que abandonar os discursos essencialistas de gênero, ligados principalmente ao aspecto dicotomista sexo / gênero, para pensar a partir da ideia de cultura. Os significados que temos sobre homens e mulheres devem ser modificados pelas relações sociais demarcadas pelo tempo e espaço. Dessa forma, ao falarmos sobre gênero, devemos levar em consideração a fluidez das representações e significados que homens e mulheres atribuem a seus corpos, desejos e sexualidade.

Ter apoio na escola e reconhecer o direito do aluno de usar o banheiro de acordo com sua identidade de gênero é fundamental. Uma experiência escolar negativa não apenas prejudica o desempenho e o crescimento acadêmico de um estudante trans, mas também pode interferir em sua saúde e bem-estar a longo prazo.

Grande parte dos estudantes trans sentem-se inseguros na escola devido à sua expressão de gênero e relatam evitar banheiros.

Esta dissertação aborda o tema de como esses assuntos são vistos e conduzidos pelos gestores escolares, no papel de educadores responsáveis pela formação dos jovens, uma vez que o ambiente escolar tem a função social de contribuir com a criação de consciência cidadã e respeito aos direitos humanos.

6 MÉTODO

Busca-se, com esta seção, apresentar descrever a natureza, cenário da pesquisa, bem como o percurso metodológico utilizado para dar conta do projeto.

6.1 Natureza da Pesquisa

Para a realização da pesquisa, o método escolhido foi o de cunho qualitativo. Diante das características baseadas em Rossman e Rallis (1998), a pesquisa qualitativa deve ocorrer num cenário natural, cujo pesquisador irá ao local onde está(ão) o(s) participante(s) para conduzi-la. Esta ação permitirá ao pesquisador desenvolver um detalhamento sobre a pessoa e/ou sobre o local, envolvendo-se nas experiências reais dos participantes.

Creswell (2007) explica que este tipo de pesquisa é, fundamentalmente, interpretativo, o que significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados, incluindo o desenvolvimento da descrição de uma pessoa (ou de um cenário), análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, uma interpretação ou conclusão sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as “lições” aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas.

Neste caso, cabe ao pesquisador filtrar os dados, por meio de uma “lente pessoal”, situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Em outras palavras, “não é possível evitaras interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos” (CRESWELL, 2007, p. 186-187).

A pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes. Isso introduz um leque de questões estratégicas, éticas e pessoais no processo de pesquisa qualitativa (LOCKE *et al.*, 2000). Com essas preocupações em mente, os investigadores identificam explicitamente seus vieses, valores e interesses pessoais em relação ao tópico e ao processo de pesquisa. A entrada em um local de pesquisa e as questões éticas que podem surgir também são elementos do papel do pesquisador (CRESWELL, 2007, p. 188).

De acordo com Kirk e Miller (CRESWELL, 2007), a pesquisa qualitativa possui sua base na antropologia cultural e na sociologia norte-americana, tendo sido adotada, mais recentemente, por pesquisadores educacionais. O objetivo desta

pesquisa é compreender determinada situação social, fato, papel, grupo ou interação, mostrando-se, para isso, um processo investigativo no qual o pesquisador, aos poucos, compreende o sentido de um fenômeno social ao contrastar, comparar, reproduzir, catalogar e classificar o objeto do estudo.

Marshall e Rosman (1999) sugerem que seja feita uma imersão no cotidiano do cenário escolhido para o estudo, cujo pesquisador entrará no “mundo” dos participantes e, por meio dessa interação contínua, procurará perspectivas e significados deles.

Considera-se válido destacar, segundo detalha Creswell (2007, p. 202-203), que a pesquisa qualitativa se diferencia do método quantitativo por várias características únicas que são inerentes ao projeto, dentre elas:

1) a pesquisa qualitativa é realizada em cenários naturais, onde ocorrem o comportamento humano e os fatos;

2) a pesquisa qualitativa é baseada em suposições bastante distintas dos projetos quantitativos, ou seja, teoria ou hipóteses não são estabelecidas *a priori*;

3) o pesquisador é o instrumento primário na coleta de dados;

4) os dados que emergem do estudo qualitativo são descritivos, portanto, são relatados em palavras (primariamente, nas palavras dos participantes) ou desenhos (ao invés de números);

5) o foco da pesquisa qualitativa está nas percepções e nas experiências dos participantes e no modo como eles compreendem sua vida. Assim, a tentativa é de compreender não uma, mas múltiplas realidades;

6) a pesquisa qualitativa concentra-se no processo que está ocorrendo, no produto e no resultado, por isso, os pesquisadores deverão estar interessados em saber como as coisas ocorrem;

7) na pesquisa qualitativa é utilizada a interpretação ideográfica, ou seja, deve-se atentar para os detalhes, cujos dados são interpretados em relação às especificidades de um caso e não às suas generalidades;

8) a pesquisa qualitativa é um projeto emergente em seus resultados negociados, cujas interpretações são negociadas com fontes de dados humanas, uma vez que são as realidades do participante que o pesquisador busca reconstruir;

9) a tradição da pesquisa qualitativa se baseia no uso de conhecimento tácito (conhecimento intuitivo e sentido) porque, geralmente, as nuances das realidades

múltiplas podem ser apreciadas melhor dessa maneira. Assim, os dados não são quantificáveis (no sentido tradicional da palavra);

10) objetividade e veracidade são críticas para ambas as tradições de pesquisa (qualitativa e quantitativa), porém, os critérios para julgar um estudo qualitativo diferem dos da pesquisa quantitativa. Neste caso, o pesquisador procura credibilidade baseada na coerência, percepção, utilidade instrumental e integridade, por meio de um processo de verificação e não pelas medidas tradicionais de validade e confiabilidade.

Tais características explicam por que os estudos qualitativos aparecem como visões amplas e não de microanálises, ou seja, quanto mais complexa, interativa e abrangente a narrativa, melhor o estudo qualitativo.

Particularmente, na pesquisa qualitativa, o papel do pesquisador como instrumento primário de coleta de dados necessita de identificação de valores pessoais, suposições e vieses no início do estudo, cuja contribuição para o cenário de pesquisa pode ser útil e positiva (CRESWELL, 2007).

Acredita-se que esse contexto contribui para a consciência, conhecimento e sensibilidade da pesquisadora diante dos vários desafios, tomadas de decisão e questões enfrentadas pelos professores, e irá auxiliá-la no trabalho com os participantes neste estudo. Para isso, através de entrevista semiestruturada, pretende-se compreender de que forma os Direitos Humanos contribuem para minimizar a violência de gênero no ambiente escolar, na opinião dos gestores.

6.2 Delimitação do estudo

Cenário: o estudo ocorreu em unidades escolares do ensino fundamental e médio nas cidades de São Paulo e Santo André. No caso dos estudantes LGBT, é preciso superar a visão normatizadora e homogeneizadora, que preconiza que os diferentes devem se adaptar às regras e conceitos de “normalidade”. Dessa maneira, o diferente passa a ser tratado artificialmente como igual, num tipo de postura que dá suporte, ainda hoje, às falas de educadores que reconhecem a existência de discriminações, mas acreditam que é melhor permanecer em silêncio para evitar que os preconceitos surjam.

Porém, o efeito acaba sendo o contrário, pois o silêncio cria a impressão de que as diferenças não existem, mascarando e reforçando as desigualdades em nome de uma suposta normalidade.

6.3 Análise de dados e discussão dos resultados

Merriam (1988) e Marshall e Rossman (1999) argumentam que a coleta e a análise de dados devem ser processos simultâneos na pesquisa qualitativa. Esta análise de dados qualitativos implica, antes de tudo, classificar coisas, pessoas e eventos e as propriedades que os caracterizam.

O procedimento de análise utilizado foi a análise de conteúdo, cujos dados coletados se constituem apenas em dados brutos, os quais só terão sentido, na medida em que forem trabalhados conforme a técnica de análise apropriada. A base da conceituação deste procedimento é de Bardin (2006, p. 38), a qual refere que a análise de conteúdo consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”.

A principal intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2006).

O processo de análise de dados envolveu várias etapas para auferir significado aos dados coletados, e da mesma forma ocorre com a análise de conteúdo. Neste trabalho, optou-se por seguir as etapas da técnica elencadas segundo Bardin (2006), que as organiza em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

De forma sintética, essas fases podem ser assim compreendidas:

- a) **pró-análise**: objetiva fazer a organização do material coletado, bem como uma leitura flutuante, a fim de se originar a uma categorização dos dados levantados. Nesse momento a pesquisadora empreendeu contato com os documentos coletados, especialmente, as regulamentações sobre a Educação em Direitos Humanos com o intuito de identificar aqueles que seriam alvo da investigação de forma mais específica.

- b) **exploração do material:** consiste na execução sistemática das decisões tomadas, uma vez que: "Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas" (BARDIN, 2006, p. 101). Neste momento, serão definidas as categorias, classificando os elementos constitutivos de um conjunto caracterizados por diferenciação, assim como realizando o reagrupamento por analogia por meio de critérios definidos previamente no sentido de propiciar a realização da inferência. Esse processo pode ser feito por meio da indução (categorização prévia) ou dedução (categorização a posteriori). Nesta pesquisa, optou-se pela categorização prévia.
- c) **tratamento dos resultados e interpretação:** momento da reflexão, intuição e apoio aos dados empíricos até tornarem-se válidos. Para tanto, as categorias criadas previamente foram analisadas na perspectiva do referencial teórico que fundamentou a pesquisa. A ideia foi confrontar os achados desta pesquisa com os de outros pesquisadores buscando encontrar aspectos convergentes, assim como eventuais fragilidades e lacunas para sugerir novos estudos.

É sabido que tanto a categorização prévia quanto a posterior têm suas implicações. A categorização prévia tende a levar a uma simplificação e fragmentação do conteúdo manifesto. Ademais, o pesquisador pode ser induzido por um caminho traçado previamente ao fazer as indagações com os participantes da pesquisa, pois procurará respostas fidedignas ao que estava buscando (FRANCO, 2012). Não obstante, foram tomados os devidos cuidados para que isso não ocorresse permitindo que os gestores expressassem suas ideias com naturalidade.

A opção pela categorização prévia deu-se por considerar que um sistema aberto, exige maior conhecimento teórico do investigado sobre o assunto. Em razão do tempo de investigação, partiu-se do pressuposto de que essa opção não seria adequada, neste momento, pois a primeira alternativa daria, no ponto de vista metodológico, daria conta dos objetivos da pesquisa.

6.4 Percurso metodológico

A intenção é fazer uma análise sobre o posicionamento e nível de preparo dos gestores sobre a temática da homofobia no ambiente escolar, a fim de compreender os principais desafios e situações que ocorrem nestes cenários.

Recorrendo a um panorama do tratamento do gênero no Brasil, verificamos que, por vezes, esse assunto ainda que seja reconhecido como de grande relevância na transformação da sociedade, poucas são as ações efetivas e estruturadas. Sabendo que a escola reflete a sociedade na qual está inserida, enquanto instituição social, necessita de apoio de outros setores da sociedade para de fato ser capaz de construir um conhecimento significativo e formar cidadãos ativos na sociedade.

Nesta perspectiva, há uma necessidade por parte dos educadores de estarem preparados para a discussão desse tema, além disso, é importante gerar uma dinâmica de ensino em que os alunos devam acumular conhecimentos bem como investir de forma prioritária na educação. Despertando e incentivando o discente, resgatando-lhe seus conhecimentos para que eles possam explorar, através de seus estudos e buscar junto com seus educadores sugestões em sala de aula para melhorar a abordagem desse tema de modo geral.

Tem-se notado uma revolução no que diz respeito à preocupação do segmento educacional com os índices baseados nas diversas mudanças de concepções ocorridas mundialmente, sobretudo através da utilização dos recursos tecnológicos dentro e fora da escola, fator esse que diferencia completamente bloqueando ou alavancando os debates no ambiente escolar. Nesse sentido, a escolha do tema é um desafio, pois representa o quanto pode se fazer a diferença através da prática pedagógica em sala de aula. Entende-se que as práticas de ensino se referem às atitudes que o professor pode ter para contribuir com um clima que favoreça a aprendizagem.

Questionando junto à escola, os gestores relataram as diferentes práticas utilizadas para a abordagem do tema, pois essas novas relações implicam mudanças de comportamento, de currículos e conteúdos por parte do ambiente escolar, favorecendo o dinamismo, a inserção dos recursos tecnológicos capaz de fazer da escola um espaço de significações coletivas.

Em relação aos instrumentos utilizados o questionário foi o que mais se aproximou por se tratar de testar, através das hipóteses levantadas, o que está em discussão na pesquisa realizada pois, a partir de uma amostra pesquisada, chegou-

se a um resultado.

As respostas são abertas. Como o instrumento utilizado não garante em sua totalidade que os resultados apresentem a excelência como conclusão e garantia na pesquisa, apresentou-se o que mais se aproximou como resposta. Quanto à pesquisa qualitativa esta tem caráter exploratório devido estimular o pesquisador a investigar de maneira mais detalhada o fator subjetividade. A pesquisa qualitativa colabora para obtenção de novas teorias, independente da área trabalhada. A coleta de dados desse tipo de pesquisa faz com que textos sejam elaborados, contribuindo para a análise e os resultados da problemática em questão.

Para que se tornasse possível a análise dos acontecimentos, a ciência passou a se utilizar de técnicas e métodos característicos da pesquisa científica. Cervo e Bervian (2002, p. 16) afirmam que:

A ciência é um modo de compreender e analisar o mundo empírico, envolvendo o conjunto de procedimentos e a busca do conhecimento científico através do uso da consciência crítica que levará o pesquisador a distinguir o essencial do superficial e o principal do secundário.

A utilização dos métodos científicos é de suma importância na padronização de dados e informações que resultam no alcance dos objetivos do pesquisador. O caminho para se alcançar tais resultados denomina-se metodologia científica que leva o pesquisador a transitar pelos caminhos que levam a aprendizagem. A metodologia norteia-se por duas vertentes, denominados de métodos qualitativos e métodos quantitativos capazes de gerar os resultados que confirmam ou negam as hipóteses lançadas pelo pesquisador.

6.5 Caracterização da pesquisa

- 1 Escola Estadual de tempo integral, com 385 alunos no ensino médio, localizado na Zona Oeste de São Paulo.
- 2 Escola Estadual, localizada na cidade de Santo André, próximo da Fazenda da Juta, Zona Leste de São Paulo, 283 alunos dos anos finais (5^a a 8^a série ou 6^o ao 9^o ano) e 265 alunos no ensino médio. Gestor da escola, foi professor na mesma escola durante 8 anos, saiu da escola e retornou depois de 4 anos na condição de diretor.

- 3 Escola Estadual, localizada na cidade de Santo André, com aproximadamente 155 alunos de anos iniciais, 454 dos anos finais, 408 alunos no ensino médio e 191 na educação de jovens e adultos. Gestor da escola formação inicial em biologia, 8 anos na condição de diretor na presente escola.
- 4 Escola Estadual, localizada na Zona Sul de São Paulo, com 318 alunos dos anos finais (5^a a 8^a série ou 6^o ao 9^o ano), 752 alunos no ensino médio e 253 alunos na educação de jovens e adultos. A entrevista foi realizada com a participação do vice-diretor e coordenador pedagógico. Vice-diretor tem licenciatura em matemática, o coordenador bacharel e licenciado em letras, mestre em língua portuguesa.
- 5 Escola Estadual, localizada na Zona Sul de São Paulo, com aproximadamente 497 alunos anos finais (5^a a 8^a série ou 6^o ao 9^o ano) e 418 alunos no ensino médio. A entrevista foi realizada com Diretora eventual em substituição.
- 6 Escola Estadual, localizada na Zona Sul de São Paulo, com 305 alunos dos anos finais (5^a a 8^a série ou 6^o ao 9^o ano) e 275 alunos no ensino médio. A entrevista foi conduzida com a diretora titular, formada em letras e pedagogia.
- 7 Escola Estadual, localizada na Zona Oeste de São Paulo, com 299 alunos dos anos finais (5^a a 8^a série ou 6^o ao 9^o ano), 150 alunos no ensino médio. Diretor da escola, tem licenciatura em letras e pedagogia.

6.6 Universo e amostra

Universo é o todo e amostra é a parte. Dessa forma, o universo dessa pesquisa é composto pelos diretores e vice-diretores das Escolas Estaduais investigadas.

Segundo Marconi, Lakatos (2001) a população ou universo da pesquisa, é definida como o conjunto de indivíduos que partilham de, pelo menos, uma característica em comum. Segundo Vergara (2007, p. 50) “amostra é uma parte do universo (população) escolhida segundo algum critério de representatividade”.

A utilização da amostra se deve ao fato de não ser conveniente ou possível examinar todos os membros de uma população inteira. Por isso, as inferências são feitas a partir de um subconjunto da população.

Conforme Levin (1985, p. 19):

[...] posto que o pesquisador trabalhe com tempo, energia e recursos econômicos limitados, raras vezes ele estuda individualmente todos os sujeitos da população na qual está interessado. Em lugar disso, o pesquisador estuda apenas uma amostra – que se constitui de um número

menor de sujeitos tirados de uma determinada população. Através do processo de amostragem, o pesquisador busca generalizar (conclusões) de sua amostra para a população toda, da qual essa amostra foi extraída.

6.7 Instrumentos de coleta de dados

Com o intuito de buscar informações sobre esse tema, foi elaborada um questionário semiestruturado (Apêndice A) que serviu de referência para conduzir a entrevista.

Segundo (Gil, 2008), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

O respectivo questionário foi elaborado com perguntas abertas abrangendo os objetivos da pesquisa. O referido instrumento ficará sob a responsabilidade do pesquisador, para maiores esclarecimentos no que diz respeito ao sigilo profissional.

Esta pesquisa só foi realizada após o recebimento do consentimento do comitê de ética e pesquisa, em conformidade com as exigências por ser uma pesquisa envolvendo pessoas e obedecendo a resolução 466/12 do Conselho Nacional da Saúde.

Em dia e local marcados, os gestores se reuniram com o responsável pela efetivação da pesquisa para esclarecimentos sobre como conduzi-la. Distribuiu-se o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) para os participantes da referida pesquisa e retiradas todas as dúvidas para então estarem cientes das assinaturas.

Dando continuidade foi explicado todo o procedimento de como responder ao questionário, após esta explanação e sendo esclarecidas todas as etapas da pesquisa, aplicou-se o instrumento de coleta com os envolvidos. Posteriormente foram tabulados os resultados e apresentados, tendo em vista o respeito ao código de ética.

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Busca-se com esta seção apresentar os depoimentos dos gestores que fizeram parte da pesquisa, bem como categorizá-los e interpretá-los à luz do referencial teórico que deu sustentação a este projeto.

O objetivo do levantamento dos dados que será apresentado a seguir é sistematizar os temas relacionados aos desafios enfrentados pelas pessoas LGBT no ambiente escolar. Quando se coloca o foco nas ações relacionadas à construção coletiva de formas de enfrentamento cotidiano sobre a homofobia no espaço escolar, bem como novos modos de intervenção e práticas no seu cotidiano, capazes de combater o preconceito e promover a igualdade, no que concerne à homofobia no cotidiano social e escolar, a escola passa a figurar como espaço privilegiado para promover a discussão sobre a homossexualidade.

Porém, a escola também se apresenta como reprodutora de preconceitos e discriminações, o que fica evidenciado quando na dificuldade de gestores e professores no enfrentamento das questões relativas à diversidade afetivo-sexual no âmbito escolar.

Dessa forma, quando as escolas exercem um papel mais ativo na discussão das questões relacionadas à temática proposta, se deve, necessariamente problematizar concepções curriculares hegemônicas com vistas a permitir que os professores construam novas formas de intervenção e práticas no seu cotidiano, capazes de combater o preconceito e promover a igualdade.

Convém colocar portanto o questionamento de como é possível desenvolver práticas que promovam o respeito à identidade e diferenças e de que forma a escola pode se transformar em um território favorável à aprendizagem do convívio com a diferença.

Cabe ressaltar que as questões especificamente sobre orientação sexual, homossexualidade e homofobia devem estar situadas no âmbito de discussão dos Direitos Humanos e devem necessariamente partir de uma compreensão sócio histórica e cultural dessas questões, objetivando a incorporação – por parte do corpo docente –, da transversalidade deste tema quando na construção do projeto político-pedagógico da Unidade Escolar, enfatizando o respeito às diferenças com o fito de promover a construção de alternativas práticas de trabalho.

7.1 Categorização

Partindo-se do pressuposto de que a categorização diz respeito a colocar cada elemento em um grupo comum a ele (BARDIN, 1997), nesta pesquisa, as categorias estão atreladas ao agrupamento das indagações feitas por meio das entrevistas, pois eles já trazem respostas bastante similares.

Categoria 1: A união homoafetiva na perspectiva do gestor (a) escolar

Antes de discorrer sobre a união homoafetiva que é um assunto bastante recente no cenário nacional, assim como envolvimento de preconceitos e discriminações, pois apesar da aprovação em 2013, desde então até mesmo alguns cartórios costumavam recusar efetivar essa união. Em geral, essa recusa estava articulada pelo preconceito e discriminação característico de uma sociedade patriarcal e machista como é a brasileira.

Essa situação representa um paradoxo, pois a Constituição Federal de 1988 foi enfática ao vetar discriminação de qualquer natureza (BRASIL, 1988), mas essa prática permaneceu recorrente seja de forma explícita ou velada, especialmente, mas não exclusivamente, quando o assunto é a união homoafetiva, por exemplo. Por conta disso, grupos e lideranças de movimentos LGBT, por exemplo, não pouparam esforços para pressionar o poder público com o intuito da formulação de políticas regulatórias contra a discriminação de toda natureza. Dentre as repercussões desses movimentos, pode-se destacar a aprovação da lei intitulada como Maria da Penha, Lei Federal nº 11.340/2006 que em seu artigo 5º, inciso III, traz de modo expresso, o moderno conceito de família, “qualquer relação íntima de afeto” (BRASIL, 2006). Apesar dessa lei não ter o objetivo precípuo de tratar da questão da união homoafetiva, ao trazer um novo conceito de família, esse tipo de relação acabou sendo contemplado nos pressupostos desse dispositivo legal.

A partir de então, surgiram outros documentos que, de alguma forma representaram ganhos para a comunidade LGBT. Por exemplo, para assegurar os direitos das uniões homoafetivas, o Supremo Tribunal Federal, em 2011, no julgamento da Ação Direita de Inconstitucionalidade nº 4.277 e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 132, de relatoria do Ministro Ayres Brito, reconheceu as uniões homoafetivas como entidade familiar.

Não obstante, em sentido contrário, surge a criação do movimento intitulado Escola Sem Partido, que busca dificultar e mesmo criminalizar todas as atividades educacionais que abordem temas como diversidade sexual, as atuais diretrizes educacionais afastaram as disciplinas que contenham conteúdo de identidade de gênero. Esse movimento não é novo, mas começou a ganhar engatinhar no governo de Michel Temer e força no atual Governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro em razão de seu alinhamento com a perspectiva ideológica neoconservadorista e as matrizes religiosas, especialmente, a corrente evangélica, mas não exclusivamente e os grupos militares.

Esse cenário representa um retrocesso para os movimentos de grupos minoritários que, historicamente, são excluídos social e economicamente por uma elite que desconhece seus direitos. Lamentavelmente isso acontece em razão da ignorância ou recusa de conhecimento sobre as relações homossexuais, por exemplo. Sobre este assunto Guacira Lopes Louro assevera:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações entre homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21).

Contudo, considerando-se o cenário vigente, dificilmente haverá compreensão sobre este assunto, pelo menos, no período que compreende a vigência do governo atual. Assim, se existia expectativa de que a escola pudesse servir de espaço para a realização desse debate, isso não ocorrerá, pelo menos, nos próximos anos.

Isso é preocupante porque a escola deve contribuir para a superação de relação historicamente assimétricas e promover a diversidade, a igualdade e os direitos humanos. Embora a escola não tenha o poder e a responsabilidade de construir sozinha as identidades sociais, é necessário destacar que ela, por seus preceitos e obstáculos, produz frutos de verdade, constituindo-se em uma instância fundamental nas histórias e no desenvolvimento das pessoas enquanto sujeitos. Ademais, a escola é um ambiente importante para analisar os princípios da diversidade e os gestores devem estar preparados como forma de garantir o direito às diferenças.

O trabalho da escola deve ir além do simples respeito à regulamentação, devendo atuar na conscientização. Isso se faz necessário, de algum tempo para cá, as escolas passaram a contar também com famílias homoafetivas, tal como pode ser constatado durante a realização desta pesquisa.

Apesar de não ser uma regra para todas as escolas, há gestores que tratam a temática com naturalidade e respeito. Contudo, apesar do reconhecimento desse direito, o discurso ainda é reforçar a necessidade da aceitação de algo que destoa, que é diferente, que necessita lutar para ser reconhecido, conforme pode ser observado nesse depoimento:

Trabalhamos com a formação de jovens, com disciplinas que tratam [do assunto] dessa forma não só da questão legal, mas da questão humana, mas não adianta ter a teoria se na prática não for trabalhado isso. Entendo que o direito das famílias homoafetivas tem que ser regulamentado; devemos reconhecer a união homoafetiva, pois são pessoas que trabalham e pagam seus impostos, não tendo que ser discriminadas por uma orientação sexual (GESTORA 1).

Observa-se aqui a necessidade de fortalecer as ações contra a discriminação, reforçando o papel do profissional como incentivador da conscientização e do respeito aos direitos das famílias homoafetivas. Esse ponto de vista vai ao encontro dos direitos e garantias fundamentais previstos no artigo 5º da Constituição Federal de 1988 a qual afirma que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, p. 13).

Mas o ponto de vista deste gestor não é unânime, pois também aqueles que são mais conservadores sobre o assunto optando por uma posição mais neutra quando emitiu o seguinte comentário: “[...] *não digo que sou contra*”, mas também não disse que era a favor, ao contrário, deu a entender que no âmbito profissional tende a orientar os alunos no sentido do respeito aos direitos individuais (GESTOR 2). De certa forma, esse gestor reconhece o que prevê a CF, mas não conseguiu perceber que a escola se constitui como um espaço de respeito à diversidade, que a sociedade muda e na condição de líder de uma instituição social deveria caminhar na mesma direção.

O maior desafio da escola é assumir a diversidade como parte indissolúvel da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza refletida por essa diversidade que constitui o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo

de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Portanto, a escola deve ser local de aprendizagem de que os preceitos do espaço público permitem a coexistência, em similitude, dos diferentes.

Uma decisão importante, é uma conquista de tempo da sociedade e nós enquanto gestores, acredito que a nossa missão como educadores é a gente pensar em atender toda nossa clientela, e a gente sabe que a nossa clientela é muito diversa, a concepção de família mudou muito com passar do tempo né, não existe só um tipo de família tradicional. Então eu acho que isso vem para somar na sociedade que tenta e luta na educação para que seja uma sociedade cada vez menos desigual mais inclusiva então acredito que essa decisão veio para somar. Respeito sempre (GESTORA 3).

A Gestora 3 coloca a responsabilidade da escola com relação ao atendimento de todos os clientes que, atualmente, são diversos e a escola deve estar preparada para esse novo cenário. Mas isso não é uma tarefa simples, pois é sabido que embora escola, enquanto instituição social que cumpre um papel estratégico na formação das novas gerações na contemporaneidade ainda está perpassada por tensões impostas pela sociedade com vistas `a manutenção do *status quo* (MADUREIRA; BRANCO, 2015).

Na tentativa de romper com esse paradigma, alguns gestores demonstram simpatia à união homoafetiva destacando que não “[...] vê *problemas algum*” por entender que “[...] se as pessoas têm afinidade, seja professor, alunos, funcionários, são cidadãos, seres humanos iguais a qualquer outro [...]”, portanto isso não representa para esse vice-diretor um problema (Gestor 4). De forma mais enfática, o professor Coordenador dessa escola destaca “*eu sou a favor, as uniões homoafetivas sempre existiram, deve ser reconhecida, para garantir os direitos e, eu como gestor não vejo qualquer problema, não influência no trabalho dentro da escola*” (Gestor 4).

Em face ao exposto, depreende-se que tanto o vice-diretor quanto o coordenador dessa escola manifestam que a questão sexual não afeta o desempenho nas funções, no caso de profissionais que trabalham na escola. Portanto, a união homoafetiva, no ambiente escolar é uma questão que deve ser vista com naturalidade, apesar do conservadorismo característico da sociedade brasileira. Esse olhar do gestor é importante porque “A questão do respeito à diversidade sexual e de gênero é, certamente, uma temática complexa que envolve questões polêmicas, preconceitos seculares, afetivamente arraigados” (MADUREIRA; BRANCO, 2015, p. 588). Felizmente, boa parte dos gestores tentam resistir ao preconceito, conforme pode ser

observado nesse outro depoimento que também dialoga com a concepção dos gestores da escola 4:

Cada um tem à sua maneira de ser feliz, aqui na escola nós tratamos todos da mesma forma. O aceitar ou não depende de cada um. Trabalhamos com adolescentes que ainda está em formação, eles não têm uma opção correta, então orientamos para tratar essa questão com muito carinho (GESTORA 5).

Gestora 5 atesta que todos são tratados com igualdade na escola. Porém, ao mencionar “eles não têm uma opção correta” pode-se identificar um certo tipo de desconhecimento com relação ao tratamento do assunto, o que pode refletir na comunicação com os outros profissionais da escola e chegar aos alunos. Mas isso não desmerece a forma como ela (ele) trata do assunto que é de respeito aos direitos individuais. Mas há também gestores que não têm dificuldade em lidar com o assunto e até mesmo consideram a questão da união homoafetiva como “um problema”, não de forma explícita, mas velada. O depoimento apresentado, a seguir, denota esse ponto de vista:

Não tenho nada contra, cada um deve viver da maneira que é necessária. A única coisa que tem, apenas para explicar para os pais em reunião, os próprios alunos. Hoje em dia as famílias são diferentes, pai e pai, mãe e mãe. Mas aqui na escola nunca tivemos problema (GESTORA 6).

A princípio, a gestora 6 manifesta preocupação com forma correta de abordar o tema junto às famílias nas reuniões e aos alunos. Mas despreciosamente fala “[...] *aqui na escola nunca tivemos esse problema*” (G3). Qual seria o problema? De discriminação de casais homoafetivos ou por não ter a presença deles? Não ficou muito claro, mas a princípio o problema é para tratar do assunto com alunos e famílias. De qualquer forma, o simples fato de adjetivar o assunto como problema já representa um sinal de preocupação.

Por fim, destoando significativamente, dos demais participantes da pesquisa, a Gestora da escola 7 apresenta-se uma opinião pessoal e bastante conservadora sobre o assunto, mas tentou esclarecer que, como profissional tenta lidar com o tema dentro da racionalidade. Assim, com relação à união homoafetiva, ela asseverou: “*Não tenho nada contra; embora eu seja evangélica tenho outra visão, porém, como gestora respeito*”. Subentende-se, portanto que, se não fosse gestora, não aceitaria um casal homoafetivo em sua escola, mas como tal vê-se obrigada a aceitar.

Apesar de sua sinceridade, é provável que, se sua escola eventualmente vier a ter um casal homoafetivo, mesmo que essa gestora se esforce para lidar com o

assunto, dificilmente conseguirá agir com naturalidade. Em outras palavras, ela até poderá aceitar, mas dificilmente reconhecerá a situação e tratará essas pessoas com normalidade.

Em linhas gerais os gestores entendem que as uniões homoafetivas devem ser regulamentadas e respeitadas, com base nos direitos individuais previstos tanto na Constituição, em Tratados Internacionais de Direitos Humanos, como em outros documentos mais recentes. Mas é preciso que reconheçam que “Compromisso social, senso crítico e criatividade são fundamentais no processo de elaboração e implementação de estratégias de intervenção que promovam a autonomia dos sujeitos envolvidos nos processos educativos” (MADUREIRA; BRANCO, 2015, p. 590). Se não houver esse reconhecimento, a escola deixará de cumprir um papel importante que é o formar indivíduos autônomos, capazes de progredir na vida e que reconheçam as diferenças o potencial de cada um independente de orientação sexual.

Categoria 2: Educação e gênero: implicações no cotidiano escolar

A educação para a igualdade de gênero no cotidiano escolar pode se constituir numa estratégia significativa para o desenvolvimento de uma cultura da educação em Direitos Humanos. Em primeiro lugar, poderá colaborar com a prevenção da violência contra as mulheres em razão do potencial que a escola tem no processo de desenvolvimento de crianças e jovens. Ademais, se essa cultura for desenvolvida desde cedo, é bastante provável que, na vida adulta, a redução de índices de violência contra a mulher possa ser reduzida. Em segundo lugar a escola poderá contribuir desconstruir a cultura da desigualdade de gênero presente, desde cedo, nas famílias. Por exemplo, um estudo da PlanInternacional mostrou que desde cedo a maior parte das meninas (81,4%) arrumam a própria cama contra apenas 11,6% dos seus irmãos. Esse mesmo estudo revelou que 37,3% das meninas alegaram que se elas fizessem algo que não fosse dito de meninas, ou seja, supostamente para meninos, suas famílias ficariam aborrecidas (MATUOKA, 2018).

Nota-se, portanto que há uma cultura arraigada na sociedade que determina que é de meninas e de meninos. Por esse motivo, desde cedo, a menina pode acabar introjetando a ideia de que cabe a ela todos os afazeres domésticos, aos passo que os meninos, no máximo, poderiam ajudar os pais. Como, na sociedade

contemporânea, os pais saem comumente para trabalhar, os meninos ficariam livres para brincar ou fazer outras coisas enquanto que as meninas poderiam fazer isso somente depois que terminarem os afazeres domésticos.

Em face ao exposto, fica evidente que o gênero está atrelados as construções sociais impostas pelo corpo sexuado. Assim:

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p.75.).

Apesar dessa construção bastante presente no seio familiar, no cotidiano escolar, há outros desafios que dialogam com a igualdade de gênero que a aceitação ou não de homossexuais pelos colegas e suas famílias. Por sua vez, os gestores entrevistados têm consciência do papel da escola enquanto instituição social responsável pelo desenvolvimento de uma cultura de igualdade de direitos tendo em vista que:

É fundamental que a escola possa ajudar na formação da identidade e possibilitar um desenvolvimento mais harmonioso, porque todo mundo sabe que a sexualidade é fator essencial na questão da identidade: o “ser menino” ou o “ser menina”, o que é ser homem ou mulher, os comportamentos e ações de cada gênero. Essas são as primeiras questões que aparecem para as crianças na escola e têm a ver com essa identidade básica com a formação de sua personalidade. É importante trabalhar com um conceito amplo de relações de gênero, que mostre que há infinitas formas de ser homem e de ser mulher e de expressar isso. (EGYPTO. 2003, p.1).

Esse ponto de vista vai ao encontro das práticas de alguns gestores participantes desta pesquisa. Não que o problema das relações de gênero não estejam presentes no cotidiano escolar, mas porque há espaços para o diálogo entre alunos, professores e gestão.

Aqui na escola, não tenho problemas para enfrentar a temática, por tratar-se de escola de ensino médio. A escola não tem muito problema primeiro por ser de ensino médio né, e a gente tem algumas disciplinas da base diversificada que abre discussões e debates, tem algumas disciplinas eletivas que trata da questão do gênero aqui na escola. Temos muitos alunos gays lésbicas transexuais não tem problema nenhuma relação entre a escola, é bem aceita a temática. Claro que a gente tem que tomar muito cuidado porque, nossa escola é bem heterogênea, temos evangélicos, trabalhamos com a questão do respeito acima de tudo, respeito pelas diferenças, mas tem que tomar muito cuidado, isso não é imposto a disciplina eletiva ela é opcional, o aluno escolhe, ou seja, justamente para não demonstrar de alguma forma estamos impondo, a gente pede o respeito né respeito e percebe-se que tem alguns pais com pensamentos voltados para a religião, que acho que tá errado né, mas a gente respeita, e os alunos aqui aprende que é cada um na sua. E tem

também, na parte de biologia, faz parte do currículo, na disciplina de sociologia, lógico que não é explícito, mas é trabalhado, principalmente quando tratamos de DST e orientações específicas (GESTORA 1).

Essa gestora de escola de Ensino Médio considera que em razão da faixa etária de seus alunos, não há grandes problemas com a desigualdade de gênero, assim como com relação a orientação sexual apesar da heterogeneidade presente em sua escola. Depreende-se que a cultura dessa escola é pela igualdade de gênero, pela não violência e respeito à diversidade. Tudo isso faz parte do currículo, mas não de forma imposta e sim permeando todas as discussões presentes no cotidiano escolar. Isso é importante porque:

A sexualidade presente na escola transita pelos corredores nas conversas dos alunos, falas, nas portas dos banheiros, nos grafites e pichações produzidos pelos jovens, nas piadas e brincadeiras, na linguagem gestual, ou nas atitudes dos professores e alunos em sala de aula (Louro, 2010), entretanto, há de se perceber que as mesmas mentes que comunicam a sexualidade nos espaços escolar são moldadas e preparadas para aprender a ser homem ou mulher, sufocando qualquer outra sexualidade que começa por despertar ocasionando exclusão, e melindres por parte daqueles que estão à sua volta (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA; REIS, 2018, p. 23).

O reconhecimento dessa realidade por parte dos gestores é fundamental para que a escola possa cumprir seu papel social que é de formar alunos críticos, reflexivos para o exercício da cidadania, assim como qualifica-los para o trabalho. Esses pressupostos estão presentes em vários documentos que orientam a educação nacional com destaque para a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Para tanto, o gestor precisa compreender que a escola não pode ser vista numa única perspectiva, ao contrário é necessário considerar que trata-se de um espaço onde a diversidade é uma realidade, pois as concepções de mundo e sociedade são muitas, assim como de religião e orientação sexual. Portanto, a escola precisa ser democrática, acolhedora, pois muitos alunos sofrem preconceitos na família, na sociedade e até mesmo de alguns colegas, conforme descrito, a seguir:

O desafio muito grande, tenho um corpo docente e gestão muito aberta, mas tenho grupo de alunos e famílias que não aceitam. Tem alguns alunos que “dizem eu sou homofóbico sim, eu não aceito”. Trabalhamos com projetos para abordagem das diferenças, mas infelizmente ainda temos alunos intolerantes (GESTOR 2).

Nota-se que este gestor tem ciência do problema, do preconceito, da discriminação. Para tanto, com intuito de mitigar o problema propõe o desenvolvimento de projetos com foco na diversidade pelo entendimento de que isso seja necessário não somente para tornar a escola mais democrática, mas por haver “**alunos intolerantes**” (G2).

Ao fazer isso, o gestor considera que, para além da garantia do acesso à educação há outros aspectos que devem ser levados em conta. Esse ponto de vista reconhece a importância do caráter democrático da escola:

[...] tanto no que se refere à democratização do acesso e às condições de permanência, quanto às relações que ali se estabelecem. A escola é uma forma fundamental de promoção da igualdade de direitos. Para que cumpra esta função, o respeito à diversidade sexual é ali imprescindível, caso contrário, ela instaura práticas discriminatórias e heteronormativas que excluem ou invisibilizam diferenças (ALTMANN, 2013, p. 77).

Mais do que um espaço democrático a escola e, precisa estar atenta a esse ponto de vista mesmo porque a intolerância, a discriminação e o preconceito podem estar presentes no cotidiano escolar mesmo com o empreendimento de práticas democráticas, conforme denunciado por este participante da pesquisa que teceu o seguinte depoimento sobre o assunto: “*Aqui temos alunos que tem essa tendência; [mas] abordamos geralmente em eventos gerais, falamos de homofobia, racismo, violência doméstica etc.nada específico* (GESTOR 2).

Apesar de esse gestor, de certa forma, simplificar o problema, grosso modo, as práticas identificadas nas escolas pesquisadas não corroboram a discriminação e a heteronormatividade, pois são pautadas no respeito à diferença e a igualdade de gênero. Mas isso não é uma realidade, pois estudos apontam que a maior parte das escolas há fortes indícios de homofobia tendo em vista que:

Os dados referentes à homofobia nas escolas são alarmantes. De acordo com os estudantes, a discriminação pela opção sexual é maior que as outras, e os homossexuais são os mais discriminados. Ainda, eventos de diferentes naturezas são considerados discriminação: insultos, agressões físicas ou exclusões do convívio escolar fazem parte desse amplo contexto (ABRAMOVAY, 2009,p.193).

Esses dados vão ao encontro ao que foi constado no depoimento de outro participante desta pesquisa:

Temos alguns alunos intolerante, e muitas vezes as famílias não entende também. Não temos um projeto específico para abordagem da homofobia, mas sempre tratamos do assunto de forma geral, abordando outros temas importante, racismo, violência doméstica e suicídio (setembro amarelo) (GESTORA 7).

Não obstante, os gestores orientarem suas práticas com o intuito de evitar esse tipo de violência e discriminação implantando, por exemplo, projetos com foco na educação em direitos humanos.

A gente na verdade, trabalha com vários projetos. Temos a disciplina valores humanos, e trabalhamos, machismo, racismo, homofobia etc. No geral, a escola aceita, muito tranquilo por parte dos alunos e da comunidade. O próprio currículo deveria, aborda mais essa temática. Os desafios em relação ao adulto, ao próprio professor, eles têm determinados valores e às vezes contradizem o que o currículo entrega, acredito que às vezes encontram mais impedimento com os professores. Como sempre falo, estamos no século XXI que as coisas mudaram e precisamos ter a mentalidade mais aberta (GESTORA 3).

Depreende-se, portanto que a escola tem buscado lidar com o assunto com responsabilidade, mas o currículo oficial mostra-se omissivo. Esse gestor reclama de não estar previsto no currículo da escola pública paulista uma proposta mais objetiva, direcionada. Contudo, foi constatado que há projetos propostos pela Secretaria da Educação de São Paulo (SEDCU) que permitem tratar da temática Como o Setembro Amarelo, por exemplo. Ademais, ele alerta para o fato de alguns professores serem resistentes a abordar essa temática no currículo escolar.

Esse problema não se repete em todas as escolas, pois são promovidos eventos com foco no respeito à diversidade, conforme expressado pelo Vice-Diretor da escola 4:

[...] esse ano tivemos um evento onde as meninas estavam vestidas de homem e os meninos vestidos de mulher, foi muito legal a participação de todos, não tivemos qualquer tipo de problema em relação a temática (VICE-DIRETOR-ESCOLA 4).

Conquanto esse comentário merece um destaque. O fato de haver um evento no qual meninas vestem de homem e meninos vestem de mulher tanto pode ser uma forma demonstração de respeito às diferenças, assim como pode se constituir em um momento de desrespeito. É preciso ir além da ausência de problemas, seria necessário observar o evento de forma mais detalhada com o intuito de compreender e analisar as ações e interpretações de meninos e meninas para saber se tal evento, para além da diversão não se constituiu em práticas discriminatórias latentes numa cultura machista como a brasileira.

Não obstante, isso não foi percebido pelos gestores dessa escola pelo entendimento de que os alunos lidam com o assunto, conforme descrito pelo Professor Coordenador que teceu o seguinte comentário:

[...] escola bastante tranquila nesse sentido né os nossos alunos ele já vem com uma cabeça diferente do passado então eles aceitam muito melhor esse tema acho que pudesse que surgem assim eventualmente um outro professor se sente desconfortável com o tema, normalmente a pessoa tem uma visão mais conservadora. As vezes a própria família. Vejo que essa geração muito aberta, não aceita qualquer tipo de homofobia (PROFESSOR COORDENADOR/GESTOR 4).

Tanto o vice-diretor quanto o coordenador (Gestor 4) declaram que não existem problemas com relação à homofobia e desigualdade de gênero nesta escola. Contudo, assim como ocorreu na escola 3, sinalizam que alguns professores não estão preparados para lidar com a temática com tranquilidade.

Como alternativa, apesar de não haver, no currículo oficial, uma determinação para abordar a questão da igualdade de gênero, existe a preocupação no desenvolvimento profissional docente para lidar com o tema. Talvez, por esse motivo, a escola 5 tenha destacado “[...] *Não temos problema para tratar a temática, já fizemos cursos e não vejo problema; aqui na escola temos caso, e nunca tivemos problema para tratar a temática* (GESTORA 5).

É importante que se compreenda que a escola não pode permitir qualquer tipo de discriminação, ao contrário, é local para o desenvolvimento da cultura contra a intolerância, conforme apontado por esta gestora:

A escola é um lugar de formação contra a intolerância. Aqui a nossa escola é muito tranquila em relação a isso né, até para contratar novos professores, quando os trago para cá, eu falo se você tiver alguma questão em relação aos gays, então não venha para cá, Porque a nossa escola é muito, muito, muito inclusiva a gente anda pela escola e vê por aí meninas e meninos se beijando, e a gente não tem problema com relação a isso, e as pessoas que se sentem mal com isso e não consegue conviver com essa situação, aviso logo quando chegam, tanto para pais, alunos e professores, aqui dentro a gente não aceita de jeito nenhum é um perfil de um profissional que seja contra uma união homoafetiva. Mesmo porque meu corpo docente é composto pelo menos de a 40% de gays, e alunos também, é uma escola bem aceita (GESTORA 1).

Depreende-se, portanto que essa escola foge do contexto, pois tem um cenário bastante específico onde a diversidade faz parte de seu cotidiano. Por esse motivo, a diretora pauta sua gestão com foco no direito à diversidade reinventando sua concepção de escola inclusiva. É oportuno destacar seu depoimento permite fazer esse tipo de inferência, pois ela sinaliza sua preocupação com outras realidades:

Eu fico pensando na escola integral, nós temos uma disciplina diversificada que dá amplamente para tratar desses projetos; **[mas]**, eu fico pensando as escolas que não têm essas disciplinas né, é um assunto delicado. Por mais que você cita a legislação permitindo que dá direitos, [...] na prática isso não acontece, a gente viu alguns livros abordando a sexualidade na escola, **[mas]** os pais pediram para retirar **[como foi o caso do]** caderno do sétimo ano que tratava desse assunto, depois voltaram atrás, aqui em São Paulo, devolveram os cadernos (GESTORA 1 – acréscimos do autor).

Essa gestora mostra-se preocupada com a dificuldade em lidar com o assunto, pois há pais que não concordam, mas apesar de ela afirmar que foram os pais questionaram um conteúdo sobre sexualidade, de fato foi o Governador João Dória, por meio de uma rede social que tomou a decisão de recolher os cadernos dos alunos. Conforme reportagem do IG Jornal Último Segundo:

Doria afirmou que foi alertado sobre um "erro inaceitável" no material didático entregue aos alunos do 8º ano da rede estadual e que os livros seriam recolhidos. "Solicitei ao secretário de Educação o imediato recolhimento do material e apuração dos responsáveis. Não concordamos e nem aceitamos apologia à ideologia de gênero", escreveu, em sua conta do Twitter. (IG ÚLTIMO SEGUNDO, 03/09/2019, p.1).

Essa decisão além de equivocada e precipitada gerou prejuízos aos alunos, pois todos os cadernos foram recolhidos para atender a determinação do governador, mas os cadernos não tinham somente essa atividade, mas sim os conteúdos de um ano inteiro. Por determinação judicial, os cadernos foram devolvidos, conforme destacado pela gestora da escola 1 para que os alunos não fossem prejudicados. Ainda de acordo com a reportagem:

Trata-se da publicação "São Paulo faz escola - Caderno do aluno", que tem um capítulo sobre identidade de gênero, ensina as diferenças entre orientações sexuais e fala de diversidade. O material também aborda o preconceito e pede que os alunos façam pesquisas sobre o movimento feminista, LGBT e índices de LGBTfobia e feminicídio. (IG ÚLTIMO SEGUNDO, 03/09/2019, p.1).

Essa atitude incomodou bastante os gestores que discordaram da ação intempestiva do governador. Destacam que essa atitude acabou tendo uma repercussão grande na mídia criando preocupação nos pais e muitos problemas para a gestão da escola, conforme pode ser constatado nesse depoimento:

Essa nova política tá bem complicado trabalhar isso nas escolas né tanto é que teve um problema nesse semestre, esse último semestre por conta da retirada da apostila né e o governo fez a gente retirar apostila porque falava sobre o que era transgênero cisgênero, e de repente os diretores foram tomados de surpresa, ligaram nas escolas para retirar apostila, nós retiramos sem entender, e acabou apostila voltando novamente para lá, e assim com tá muito polemizado né então é até os pais ligam na escola, perguntando: Você tá sabendo se o professor está trabalhando falando sobre transgênero?

então expliquei para os pais, que não era bem assim, estávamos explicando os termos. Eu mesmo não sabia, fiz a minha primeira graduação em biologia e não tinha esse termo, é uma terminologia nova né, então foi implantado isso para falar para explicar o que é para deixar ciente do que é (GESTOR 2).

Nota-se que mesmo não sabendo ao certo do que tratava o assunto, o gestor teve que explicar para os pais, assim como recolher todos os cadernos para que a Diretoria de Ensino retirasse em tempo recorde. Foram muitas pessoas trabalhando ao mesmo tempo, alunos prejudicados por conta de uma mensagem nas redes sociais do governador que mesmo não tendo conhecimento sobre o assunto achou por bem opinar.

Por esse e outros motivos os gestores ficam preocupados com o que pode ou não ser discutido em sala de aula:

Então a gente tem muito cuidado com isso, até no fundamental quando se trata de um livro didático que aparece sobre órgão sexual feminino e masculino, quando trabalhei em outras escolas tiveram pais que foram questionar, que estava colando na cabeça do filho coisas que não estavam no conteúdo, sempre trabalhando com muito cuidado porque a família não gosta, acha que estamos despertando a sexualidade, mesmo que seja questão biológica, orientação sobre uso de preservativos, e métodos contraceptivos, mas é um assunto muito delicado, e a gente não tem um apoio total do governo, tanto que foram retirados esse livros, e após uma ação judicial os livros foram devolvidos, e depois ficou constatado que o livro não tinha nenhum caráter sexual, apenas e tão somente orientar (GESTOR 1).

Nesse depoimento está bastante clara a preocupação do gestor para com ausência de isenção do governo com o assunto. Fica latente que esse tipo de atitude empobrece a formação do estudante, pois uma atitude supostamente moralista acaba prejudicando até mesmo a orientação para prevenção de gravidez na adolescência e a contaminação por doenças sexualmente transmissíveis.

Mas há uma alternativa, a conscientização:

Penso que o caminho, seja a conscientização, chamar a família e explicar o que está sendo feito, conscientização entre os jovens, respeito né, pois os índices têm mostrado o aumento de agressões, e cada vez mais a estatísticas tem demonstrando o aumento de agressões em relação às relações homoafetivas (GESTOR 1).

A conscientização parece ser uma alternativa coerente encontrada pelos gestor para tentar tornar suas escolas mais inclusivas. Em geral, essa conscientização está presente nas práticas docentes e gestão, mas não exclusivamente, pois muitas escolas desenvolvem projetos com foco na diversidade:

Não tenho um projeto específico para tratar da homofobia, mas esse assunto é tratado dentro das disciplinas. Esse assunto é abordado dentro de assuntos em sala de aula, e não é exatamente um projeto para tratar exclusivamente

da homofobia né, até porque como eu disse aqui na minha escola, a gente não enfrenta dificuldades para tratar de valores humanos então a gente respeito é tratado como um todo então não é projeto específico para isso (GESTOR 3).

Trata-se, portanto de focar o assunto numa perspectiva interdisciplinar, assim como no cotidiano da escola. A intenção, ao que parece, é tratar o assunto com certa naturalidade e não de modo focado pelo entendimento de que esse método se constitui numa prática de reconhecimento do assunto como prática cotidiana e não um problema.

Categoria 3: Escola, família e homofobia: a quem compete o debate?

A relação escola-família, historicamente, não tem sido simples apesar de haver um esforço grande por parte do poder público para incentivá-la com destaque para programas governamentais como é o caso, por exemplo, do programa Escola da Família criado pelo governo paulista em 2003. Esse programa, dentre outras coisas, buscava trazer as famílias, assim como os estudantes para dentro das escolas nos finais de semana. Existe também o “Dia Nacional da Família na Escola” (24 de abril), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2001 que ainda é promovido por diversas redes de ensino desde então.

O incentivo à participação das famílias na escola existe porque a presença das famílias na escola é baixa. Por conta disso, existe até mesmo aspectos forçosos por parte do governo para garantir essa participação como é o caso da obrigatoriedade de existir membros da comunidades nos colegiados escolares.

É oportuno salientar que a participação é fraca porque as famílias mudaram muito e a escassez de tempo ou a dificuldade de conciliar trabalho e vida escolar dos filhos têm sido um desafio para os pais. Portanto, a não ou pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos costuma estar atrelada a fatores alheios à sua vontade.

A despeito dessa dificuldade essa relação, de algum tempo para cá tornou-se compulsória. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 define a educação como direito de todos, mas assevera do dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Outro dispositivo legal que trata do assunto é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996 que em seu artigo 2º retoma o assunto, mas faz uma inversão na ordem os termos, pois coloca a família como a principal responsável pela educação dos filhos quando dispõe que a educação é “dever da família e do Estado” (BRASIL, 1996, p. 7).

Partindo-se do pressuposto de que essa relação deve transcender a questão cognitiva, especialmente quando se trata de ensino médio, buscamos conhecer as concepções dos gestores escolares a respeito do debate sobre a homofobia. A intenção era identificar se, na percepção desses profissionais, o debate caberia à família, à escola ou se às duas instituições. Grosso modo, os depoimentos sinalizaram que o debate é responsabilidade das duas instituições, conforme pode ser constatado nessa fala:

Trabalho com ensino médio, isso é uma individualidade de cada um, jamais entraria em contato com os pais, para falar que seu filho ou filha namorando pessoa do mesmo sexo. Lógico que se esse relacionamento seja ele homoafetivo, heterossexual, esteja de alguma forma atrapalhando o processo de aprendizado aí sim, entraria em contato para conversar e explicar a situação, mas sempre com muito respeito. Recentemente uma aluna foi colocada para fora de casa por ser lésbica, entrei em contato para conversar com os pais. O pai é pastor evangélico, mas consegui reverter a situação, a família não aceita, porém, a menina voltou para casa. A questão é difícil, mas precisamos respeitar e orientar os pais (GESTORA 1).

Nota-se que, para essa gestora é fundamental o respeito à individualidade do aluno, mas se for algo que estiver interferindo, negativamente, em seu desempenho, ela fará contato com a família. Mas destaca que fará isso “*com muito respeito*”. Além disso, sinalizou que está atenta aos problemas dos alunos e, se for necessário, intervem junto ao núcleo familiar para ajudar seus alunos. Esse ponto de vista está fundamentado na seguinte fala: “*Recentemente uma aluna foi colocada para fora de casa por ser lésbica, entrei em contato para conversar com os pais*”. Destacou ainda que obteve êxito nessa intervenção, mas reiterou que quando for fazer isso é necessário “[...] *respeitar e orientar os pais*” (GESTORA 1).

É sabido que as escolas, especialmente, as de natureza pública pautam sua gestão orientada com base em dispositivos legais. Por exemplo, o artigo 12 da da LDB, ao tratar das incumbências dos estabelecimentos de ensino, determina, no inciso VII deste artigo o qual teve redação atualizada pela Lei Federal nº 12.013/2009 que cabe à unidades escolares “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola”(BRASIL, 1996, p.11). Contudo, essa gestora extrapora esse principio indo além, conforme é constatado em seu depoimento. A regulamentação não se atém somente à matrícula e da garantia da frequência adentrando na recepção de informações por parte das famílias “[...] o qual constitui, conforme o Estatuto da Criança e do

Adolescente (Artigo 53), um direito dos pais ou responsáveis” (RESENDE; SILVA, 2016, p. 40).

A homofobia para essa gestora é algo inaceitável “*é crime, não é brincadeira*”, mas o assunto não é tratado de forma isolada, ao contrário inserido em um contexto que a escola reconhece a diversidade com algo inerente ao contexto escolar. Para tanto, deixa claro que “*trata tanto as questões de orientação sexual como outras questões também complicadas*” como é o caso da “*xenofobia, do racismo, da discriminação religiosa*” ou “*qualquer tipo de preconceito em relação as minorias*” com tranquilidade, mas também com muita seriedade. Todos são chamados para o debate, na medida em que organiza “*rodas de conversas para tratarmos do assunto*” (GESTORA 1). Esse ponto de vista vai ao encontro do que defende a gestora da escola 6 para quem o debate “*deve ser aberto*”, entre escola e famílias, assim como entre os alunos (GESTOR 6).

Quando há espaço para esse tipo de discussão, o gestor, dentre outras coisas, considera que:

A escola precisa contribuir com esse movimento de emancipação, de tornar a diversidade sexual algo discutido, conversado com tranquilidade, para que o ser humano possa relacionar-se melhor com ele próprio e com os outros. Nos tempos hodiernos, é pensamento corrente que para se viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem (PEREIRA; BAHIA, 2011, p. 52).

Em outras palavras a gestão escolar democrática não se constitui somente por falas, mas principalmente por gestos e atitudes de seus gestores que reconhecem a escola como espaço plural que respeita diferentes grupos e culturas tal como acontece, por exemplo, na escola 1 que fez parte do universo desta investigação.

Outros gestores tratam do assunto, mas numa perspectiva interdisciplinar, por meio de projetos que estão alinhados com as políticas curriculares da Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC). O depoimento apresentado, a seguir, denota o grau de atenção que essa gestora atribui ao assunto:

Então com essa nova política, estamos trabalhando bastante currículo, para evitar problemas com as famílias intolerantes. Então eu trabalho o currículo, mas no decorrer desenvolvemos projetos abordando todas as temáticas, claro que não é um projeto específico para abordagem da homofobia, mas dentro do projeto abordamos, violência contra mulher, racismo, homofobia, inclusão etc. mais nada direcionado (GESTOR 2).

A impressão que fica é que o tema é relevante, mas não merece atenção especial, pois o assunto é discutido na perspectiva dos projetos complementares da

escola. Nota-se que ela enfatiza dentre desses projetos “[...] *abordamos, violência contra mulher, racismo, homofobia, inclusão etc. mais nada direcionado*” (GESTOR 2). Subentende-se que o cuidado com o currículo é essencial para evitar problemas com as famílias nada mais do que isso.

Quando o diálogo foi aberto para equipe gestora de forma mais abrangente, nota-se que há uma interpretação também mais ampla sobre o núcleo familiar. Além disso, destacam que muitos alunos nem mesmo vivem em famílias, portanto o diálogo tem que ser ampliado quando o assunto é homofobia. Para um vice-diretor, por exemplo, isso necessário porque “*para muitos alunos a escola é a primeira casa, entendo que deve ser debatida na escola e na família. Temos muitos alunos que são criados por seus avós, temos alunos quem vem de abrigos, então são questões culturais e bem delicadas*” (VICE-DIRETOR DE ESCOLA).

Mas é importante salientar que a questão da homofobia não pode se restringir ao espaço escolar, ao contrário é importante sinalizar que:

[...] é um tema social, deve ser debatido na sociedade, na escola e na família. Observo que a família muito desagregada, se não for debatido na escola, também não será debatido na casa dele. Tem que ser debatido na sala de aula sim! O ideal seria ser debatido nos dois ambientes, mas a prioridade acaba sendo a escola, pois, as famílias estão muito distantes da escola e de si mesma, enquanto núcleo de proteção da criança e do adolescente. Desagregação da família infelizmente (PROFESSOR COORDENADOR/ESCOLA 4).

Depreende-se, portanto apesar de haver a necessidade de haver um debate mais amplo, é necessário que a escola crie espaços para esse tipo de discussão, mas de forma ampla incluindo, inclusive as salas de aula. Isso se faz necessário porque “*as famílias estão muito distantes da escola*” que deve atuar (a escola) também “*enquanto núcleo de proteção da criança e do adolescente*” (PROFESSOR COORDENADOR).

Se há problemas com a organização familiar, talvez o assunto pudesse ser iniciado na escola que, em tese, tem melhores condições para conduzir esse debate. Contudo, não são todos os gestores que pensam dessa forma, ao contrário, consideram que é responsabilidade da familiar iniciar a discussão, conforme pode ser constado nesse depoimento:

Começa na família e isso se estende. A família que deve conversar, é difícil conversar sobre esse assunto. Agora se tem uma atitude homofóbica vamos chamar para conversar. Temos projetos com os professores nas reuniões de HTPC. Temos mais problema xingamento contra as mães (risos), mas em relação a homofobia não temos problemas (GESTOR 5).

Em face ao exposto, essa gestora, apesar de ter uma formação em nível superior e, possivelmente, conhecer o perfil esperado do gestor escolar na Seduc, pois faz parte dessa rede de ensino, destaca que “[...] *é difícil conversar sobre esse assunto*” e, em razão disso, deixa a entender que é melhor que o assunto seja discutido em casa. Além disso, deixa claro que se houver um problema de envolve questões homofóbicas no ambiente escolar vai “*chamar [a família] para conversar*”. Por fim, parece que em forma de alívio, externa que “[...] *em relação a homofobia não temos problemas*”, mas sim de “*xingamento contra as mães*”. Ou seja, relativiza o problema mostrando que outros supostamente menos graves como é o caso de xingar as mães são os mais presentes no cotidiano escolar (GESTOR 5).

Isso é preocupante, porque o gestor escolar é responsável por tudo que acontece na escola, pois ele:

[...] é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada (LÜCK, 2009, p. 23).

Isso não significa uma defesa à centralização das decisões, mas uma perspectiva que a gestão da escola deve ser orientada, portanto, não cabe o diretor mostrar-se inseguro para lidar com questões mais complexas como, por exemplo, a questão da homofobia. Assim como não cabe a ele ou ela demonstrar desconhecimento ou desinteresse pelo tema como foi o caso de um gestor que utilizou a expressão “*sair do armário*” quando sinalizou que há casos de alunos que veem o espaço escolar como um ambiente de expressar melhor sua liberdade e sexualidade. Ao utilizar a expressão citada acrescentou “*não sei se o termo é correto*” (GESTOR 6).

Outro aspecto a ser destacado é que há muito tempo o país vem discutindo a questão da diversidade, conforme pode ser constatado no trecho destacado a seguir que foi extraído da apresentação do cardo “Pluralidade Cultural” que é um dos temas transversões propostos pelo Parâmetros Curriculares Nacionais na segunda metade da década de 90:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. (BRASIL, 1997, p. 117).

Esse e outros assuntos fizeram parte de um amplo debate, assim como ganhou força nas décadas seguintes, mas nem por isso faz parte do capital cultural de alguns gestores de escolas públicas, conforme se infere da fala dessas gestoras (escolas 5 e 6).

Por fim, é oportuno sinalizar que apesar de haver a compreensão por parte do gestor que o assunto deve ser discutido tanto na instituição familiar quanto na escolar, nem sempre isso ocorre, pois as famílias acabam deixando esse assunto a cargo das escolas. De modo mais específico a discussão *“Deve começar pela família em primeiro lugar, mas infelizmente as famílias deixam tudo para escola. Precisamos falar em sala de aula também, contribuir para a formação do aluno”* (GESTOR 7).

Em síntese, é preciso que os gestores compreendam que as escolas devem estar atentas aos desafios postos pelas grandes transformações sociais presentes entre nós há alguns anos com vistas a garantir, no mínimo, segurança aos seus alunos, especialmente, mas não exclusivamente à aqueles que fazem parte de grupos marginalizados como é o caso dos homossexuais.

Categoria 4: os alunos “trans” usam qual banheiro?

A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República no ano de 2015 editou a Resolução nº 12 para garantir o uso de banheiro, de acordo com a identidade de gênero do estudante. Esta resolução:

Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização (BRASIL, 2015).

Trata-se de um dispositivo legal recente que reconhece direitos de pessoas trans, mas ao que parece, nem todos os gestores têm conhecimento sobre o assunto. Ademais, é sabido que não cabe somente a eles deliberarem sobre o assunto, pois concorda-se com Paro (2012) que o diretor da escola pública é um preposto do Estado.

Talvez, por esse motivo, as opiniões dos gestores estejam um tanto difusas. Alguns entendem que deveria haver um terceiro banheiro, específico e alguns

defendem que o aluno deveria usar o banheiro relacionado ao gênero com o qual ele mais se identifica, ressalvando, porém, os constrangimentos que podem ser causados a outros alunos.

Entendo deveria existir um terceiro banheiro. Não nessa escola, mas em outra escola as pessoas não foram tratadas na melhor forma. Então para não ter problemas em relação aqueles alunos que não aceitam, eu instituiria um terceiro banheiro (GESTOR 1).

Nota-se que mesmo esse gestor que tem uma concepção bastante aberta sobre o assunto, defende uma escola inclusiva e democrática, consiera que deveria existir um terceiro banheiro principalmente para evitar violência por parte de alunos intolerantes. É oportuno salientar que trata-se de ideia segregacionista, em sentido contrário aos princípios de direitos humanos aclamados em documentos e tratados internacionais, em destaque na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), o Protocolo de São Salvador (1988), a Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001) e os Princípios de Yogyakarta (Yogyakarta, 2006).

Sobre este assunto Maria Rita César (2009) observa:

[...] se a escola é o lugar por excelências das formas de normalização dos corpos, os corpos de transexuais e travestis representam o outro da norma, aquele/a que sempre escapará das teias disciplinares e biopolíticas do governo escolar. Ou ainda: por que estes corpos não normativos colocam em cheque [sic] as certezas estabelecidas pelo sistema sexo-corpogênero, que a escola, mesmo diante de programas de educação sexual, diversidade sexual e combate ao preconceito, ainda insiste em preservar (CÉSAR, 2009, p. 3).

Nessa perspectiva e, portanto, contrariando a visão do gestora 1, o gestor da escola 2 considera que o aluno trans deve usar o banheiro com o qual se identifica. Mas tem ciência de que não pode tratar do assunto sozinho, mas em colegiado para que juntos possam deliberar sobre o assunto, conforme descrito, a seguir:

Eu entendo que ele deve usar aquele banheiro que ele se identifica. Infelizmente nem sempre isso acontece dentro da escola. Nós tivemos um exemplo bem claro dentro da escola de um aluno que esse ano veio vestido de mulher (transexual). Então chamei o conselho de escola o Grêmio né que tem alunos que fazem parte também alguns representantes de sala, para o grupo decidir a melhor solução, pois a escola é democrática. O grupo decidiu que “ela” poderia usar o banheiro das professoras até a gente começar a fazer um projeto para conscientizar, para isso ser normal porque até então para escola isso é muito novo. O transgênero é muito novo nas escolas, e

precisamos trabalhar isso com os alunos e a comunidade. Então conversamos com “ela” (aluna), ela concordou usar o banheiro das professoras e até se sentiu privilegiada. Foi a estratégia que tivemos no momento, a equipe abraçou a causa. Chamei a mãe e expliquei a situação, pois, ela menor de idade. A própria mãe disse, que estava sendo difícil aceitar a situação imagine a sala de aula e uma escola. A mãe estava em uma situação difícil. Então ela começou usar o banheiro das professoras, tentamos dialogar com os alunos intolerantes, mas sem sucesso (eles falaram nós não vamos aceitar, se ele entrar no banheiro masculino a gente vai bater). Infelizmente o ano acabou e, no retorno das aulas ela (aluna) abandonou os estudos. Acredito que seja por conta desta situação. Vejo como é difícil, o meu pai é racista, ele tem 77 anos ele é porque o pai dele era e ele aprendeu isso. Sempre comento essas situações de homofobia e intolerância nas reuniões de diretores, e a gente se sente meio que perdidos né porque essas pessoas precisam ser tratadas como ser humano como ser humano tem direito também tem deveres também né, e tem direito a ser o que é, viver o que quiser (GESTOR 2).

Conforse se observa, quando a escola é aberta ao diálogo, à democracia, assuntos que poderiam se constituir em problemas são tratados com normalidade. Assim, foi encontrada uma solução paliativa que foi aceita por todos, exceto por grupos de alunos intolerantes que, ao final, acabaram por favor com que o transexual deixasse a escola.

Sobre este assunto cabe salientar que:

[...] aqueles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados “próprios” de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes ou desviantes. Tal como atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer, esses sujeitos são tratados como infratores e devem sofrer penalidades. Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção. Possivelmente experimentarão o desprezo ou a subordinação. Provavelmente serão rotulados (e isolados) como “minorias”. (LOURO, 2004, p.87).

Além de ser um assunto polêmico e controverso, pois cada gestor tem um olhar diferente sobre o assunto pela ausência de orientação do Seduc, é pouco relativamente inédito para a escola. Portanto não é de se estranhar a ausência de consenso, assim como dificuldade para abordar a temática.

Ao tratar do assunto em uma das escolas investigadas o vice-diretor responder “*não saberia responder. Nunca pensei sobre o assunto*” (VICE-DIRETOR – ESCOLA 4) e o Professor Coordenador, por sua vez, foi mais enfático, mesmo não demonstrando ter domínio sobre o assunto asseverando: “*entendo que o transexual deve usar o banheiro do gênero que se identifica. Não deve existir um banheiro para o transexual*” (GESTOR 4).

O assunto é complexo em razão da ausência de conhecimento sobre o tema por parte de gestores e professores. Assim como existem situações que envolvem preconceito de professores para com a orientação sexual dos alunos, também existe entre os professores, conforme identificado na escola 5:

Nós temos um professor aqui aparente de homem, mas nós sabemos que ele não é. Mas ele vai usar o banheiro masculino, pois as professoras se sentem constrangidas. Conversamos com os professores e o professor aceitou continuar usando o banheiro masculino. Agora se o professor estivesse vestido de mulher e com o nome alterado no seu RG, seria uma outra situação, e deveria ser melhor analisada (GESTORA 5).

Gestora 5 traz duas perspectivas sobre o assunto. A primeira é o caso de uma pessoa não se identificar com o seu sexo biológico. Nesse caso, ela defende que a pessoa continue a usar o banheiro relacionado ao sexo biológico, a fim de evitar constrangimentos a outros usuários. A segunda perspectiva é quando a pessoa fez a mudança do documento e está trajado de acordo com o sexo com o qual se identifica. Nesse caso, ela entende que a situação merece análise mais aprofundada.

A gestão de gênero está presente nas práticas sociais e também nas práticas escolares, especialmente nas escolas de ensino fundamental (anos iniciais). É bastante comum, mesmo na contemporaneidade, ainda existir filas para meninos e para meninas sem qualquer tipo de estranhamento por parte das (dos) professores (as). Ao contrário, parece ser algo consolidado, normal.

Talvez, por esse motivo, quando indagado essa gestora tenha manifestado assim:

Não sei dizer. Acho que o feminino. Aqui tenho aluno transexual, mas ele usa o banheiro do gênero biológico. (Robson usa o banheiro masculino). Aqui na fila da merenda ocorreu esse questionamento (fila dos meninos e meninas). Ficou estabelecido que seria fila única. Mas em relação ao banheiro ficou esse ponto de interrogação (GESTORA 6).

Gestora 6 coloca a discussão no mesmo nível de outros debates envolvendo menino e menina, mas diz que no caso do uso do banheiro, não chegaram a uma conclusão. Até o momento desta pesquisa esta escola não teve que lidar com o assunto, portanto é provável que diante da situação terão dificuldade para lidar com o caso ou quem saiba proponha um terceiro banheiro tal como fez a gestora 1 e o gestor 7 ao afirmar que “*Entendo que deveria existir um terceiro banheiro para evitar qualquer tipo de violência; essa questão é muito complicada para ser debatida*”.

Nota-se que este gestor parte do pressuposto que haverá intolerância e para evitar violência não se sabe por parte de quem, o ideal seria criar uma alternativa

segregadora, excludente que seria um local exclusivo para o aluno ou profissional trans. Contudo, nenhum gestor chegou a mencionar que há um projeto de construção desse banheiro, pois o que pode observar é que as escolas têm problemas com a estrutura física e, portanto, dificilmente, teriam a construção de um banheiro em tempo suficiente para atender uma pessoa trans caso isso visse a ocorrer a qualquer momento.

Outro aspecto a ser destacado é que os gestores não têm conhecimento sobre o que venha ser uma pessoa trans, mas, grosso modo eles associam ao sexo feminino pelo entendimento, por exemplo da gestora 6 que, diante da incerteza, sugeriu que talvez essa pessoa devesse usar o banheiro feminino. Cabe salientar que:

[...] as transgêneros são pessoas que se caracterizam esteticamente por orientação do gênero oposto, não se mantendo o tempo todo nesta caracterização como o fazem as travestis e as transexuais. Como exemplo destas últimas podemos elencar as/os transformistas, as *drags queens*, os *drag kings* etc (PERES, 2009, p. 236).

Em face ao exposto, se a pessoa se identifica como homem ou mulher, numa perspectiva binária, ela deveria usar o banheiro com o qual se identifica. Portanto, não cabe criar um terceiro banheiro, mas sim conscientizar toda a comunidade escolar sobre o assunto, mas considerando a forma como assuntos dessa natureza tem sido tratados na atualidade, dificilmente isso virá acontecer num futuro próximo.

Por esse motivo, não de estranhar que alguns gestores, mesmo aqueles que demonstraram mais abertos ao assunto ainda tenham tanta dificuldade para tratar da questão do banheiro para pessoas trans.

Categoria 5: beijar pode?

O cotidiano das escolas é marcado por uma cultura conservadora, portanto não é de estranhar que os gestores sejam resistentes às expressões de carinho e, portanto de beijo ambiente escolar. Contudo, com o passar do tempo essa práticas vem sendo cada vez mais contextada pelos jovens, mas e se for beijo entre pessoas do mesmo sexo também conhecendo vulgarmente como beijo gay? Parece que não. Ao contrário, não pode para ninguém, pelo menos foi o que declarou, em 2015, a Dirigente Regional de Riberião Preto, no interior de São Paulo diante de uma situação que envolveu dois alunos se beijando e uma atitude conservadora da diretora para

lidar com o assunto. Apesar da Dirigente afirmar, em entrevista a uma emissora de TV declarou:

‘Temos de ouvir a escola, os envolvidos, não posso dizer se foi adequado a suspensão. O que não é permitido dentro da escola é namorar, a escola não é lugar para namoro, tanto faz se o casal é heterossexual ou homossexual. É uma regra que vale para todos, namorar na escola não é permitido. Manifestações de carinho tudo bem, mas namorar não. A escola tem outro foco, de aprendizagem, estudo’ (NAKAOSKI, 2015, p. 1).

Trata-se de uma resposta técnica, conservadora que demonstra desconhecimento da diversidade, assim como ratifica a heteronormatividade presente na cultura escolar. Mas esse ponto de vista não diverge muito do que foi identificado nesta pesquisa quando o assunto é beijo gay tendo em vista que os diretores, com exceção da escola 1, demonstraram que agirão sem distinção, pois não permitem esse tipo de atitude na escola.

Na escola eu trabalho com um todo, independentemente de ser um casal hetero ou homoafetivo, vou chamar a atenção para não se beijar e se respeitarem, pois, a escola não é o local adequado para isso (GESTOR 2).

A mesma que teria para um casal hetero, vou chamar para conversar e explicar que esse não é o ambiente adequado. Conscientizar que não é ambiente adequado (GESTORA 3).

Esse tipo de atitude desconsidera a mudanças que vem ocorrendo na contemporaneidade ignorando que:

O mundo moderno, e mais especificamente o pós-moderno, configura-se em um quadro de rápidas transformações sociais, culturais e comportamentais para os diversos grupos humanos. Dentre esses agrupamentos, um dos que mais sofrem as conseqüências dessas transformações é o dos adolescentes, tanto em função de vulnerabilidade, quanto devido à sua abertura ao novo e à sua necessidade de romper barreiras e padrões estabelecidos (SANTROCK, 2003 apud OLIVEIRA, 2007 *et al* 2007, p. 497).

Não que esteja fazendo uma apologia à vulgarização do sexo, das relações, mas o desconhecimento da necessidade de rompimento com certas barreiras e padrões estabelecidos representa um retrocesso para a educação. A escola precisa aprender a lidar com assuntos como o beijo na escola com mais naturalidade e não será a suspensão dos alunos diante da constatação do fato que fará com que eles não o façam. Ao contrário, é bastante provável que isso os insite ainda mais a transgredir gerando conflitos entre educadores e educandos. Contudo, parece que não existe uma preocupação por parte dos gestores sobre isso, quer seja se o assunto é beijo gay ou hetero:

Vice-Diretor: terei a mesma postura que teria com um casal hetero, chegaria no casal e falava que esse não é o ambiente. Vai descaracterizar a escola e o ambiente, intervalo para comer a merenda, ir ao banheiro e descansar um pouco. Filho aqui não é o lugar, as coisas vão se esquentando e já viu né.
 Coordenador: exatamente isso, a postura que eu tomaria não é por ser um casal homoafetivo. Mas para evitar os exageros, do beijo começa a esquentar. Não faço essa diferenciação. Explico que esse não é o ambiente adequado (GESTOR 4).

O entendimento desse gestor é que o beijo seja ele homo ou hetero descaracteriza a escola, pois cada momento já está definido pelo currículo escolar, por exemplo hora do intervalo é para tomar lanche, comer a merenda, ir ao banheiro, não para beijar. Tanto o Vice-diretor quanto o professor coordenador foram enfáticos em dizer que não permitem o beijo, que não fazem diferença sobre quem está beijando, mas destacam que a escola “[...] *não é ambiente adequado*” (G4) para o beijo.

De modo similar dois gestores também consideram que a escola não é local adequado para beijar e que se isso acontecer vai “[...] *Vou chamar para conversar e explicar que aqui não é local adequado, mas independentemente de ser casal gay ou de menina com menino* (GESTORA 6). Ou seja, o beijo, “[...] *na escola não é permitido, seja casal hetero ou homoafetivo. Vou chamar para conversar e explicar aqui não é o local apropriado* (GESTOR 7) assevera o gestor.

Para além do desconhecimento do ambiente escolar como local onde poderia ocorrer relações de afeto entre os adolescentes, como o beijo, por exemplo, para alguns gestores essa prática se constitui como falta de respeito alegando que terão atitude similar os alunos independente do sexo, pois “[...] *Dentro da escola deve ter o respeito*”. E afirma que se deparar com alunos beijando vai “[...] *chamar, vai receber advertência e vou chamar os pais. Aqui dentro da escola não pode acontecer isso*” (GESTORA 5).

Em síntese, o padrão das respostas indica que seriam tomadas atitudes similares em decorrência de haver alunos beijando na escola sejam eles casais heterossexual ou homossexual sob a alegação de que o ambiente escolar não é adequado para esse tipo de demonstração afetiva. Cabe salientar que as concepções desses gestores seja com relação ao beijo gay, à igualdade de gênero, assim como outro assunto que foge “normalidade escolar” está atrelada, dentre outras coisas à omissão das políticas públicas que vem se eximindo de discutir assuntos dessa natureza. É oportuno salientar que termos como gênero e sexualidade foram retirados

de documentos como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Essa omissão está atrelada à falácia de uma suposta “ideologia de gênero” que estaria por trás dos temas citados. Contudo, é sabido que na verdade o que prevaleceu foi uma concepção moralista e conservadora de representantes de grupos religiosos e alas conservadoras do meio empresarial e políticos brasileiro.

8 PRODUTO

O Mestrado Profissional (MP) em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul solicita em seu regimento, ao término do curso, a elaboração de dois produtos, quais sejam: o Trabalho Final de Curso e um segundo produto, que se concretizará como elo da pesquisa com o objeto e o ambiente investigado. Essa opção está fundamentada no artigo 4º da Portaria Normativa nº 17/2009 (BRASIL, 2009), que regulamenta o primeiro objetivo do MP, que, em síntese, busca “[...] capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional [...]” (BRASIL, 2009, p. 21).

Neste sentido, foi proposto um Plano de Ação (PA) em Direitos Humanos com foco da violência homofóbica no ambiente escolar. Com proposição deste PA tem-se a intenção de sugerir, dentre outras, ações de acolhimento de jovens que, por algum motivo, tenham comportamento que transgrida os padrões ditados pela sociedade ou ainda práticas que promovam a interação de alunos mais tímidos que não conseguem de manifestar diante da supremacia da heteronormatividade.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi orientada com base na seguinte indagação: como os gestores escolares conduzem situações envolvendo violência homofóbica no ambiente escolar? Com o intuito de responder a essa indagação teve o propósito de identificar e analisar eventuais situações de violência homofóbica no ambiente escolar, na perspectiva dos Direitos Humanos. Em termos mais específicos, buscou-se verificar se o gênero do gestor tem influência diferenciada na contribuição ou no tratamento na violência de gênero no ambiente escolar, assim como a concepção de direitos humanos presentes nas práticas de gestão das escolas investigadas.

Para dar conta dessa empreitada foram realizadas entrevistas com oito gestores de sete escolas sendo quatro homens e quatro mulheres de escolas públicas da rede estadual paulista. Com vistas não perder o foco, essas entrevistas foram guiadas por um roteiro semiestruturado que foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa. Entretanto, tomou-se o devido cuidado para que os participantes pudessem manifestar suas opiniões com tranquilidade, pois o roteiro serviu tão somente como um norte para a conduzir a conversa, mas não um formulário a ser preenchido.

De posse dos depoimentos dos gestores, procedeu-se a categorização das respostas, na perspectiva da Análise de conteúdo fazendo uso da técnica de indução que consiste na categorização prévia. Contudo, tomou-se os devidos cuidados para que essa escolha não representasse uma “camisa de força” no processo de categorização, pois essa preocupação esteve presente inclusive no momento das entrevistas. Assim, constituídas cinco categorias as quais trouxeram as concepções dos gestores escolares acerca da violência homofóbica no ambiente escolar.

Em geral, os gestores tratam lidam com questões relativas às relações homoafetivas com naturalidade, profissionalismo com foco na cultura de paz e, portanto, na perspectiva da educação em direitos humanos. Quando indagados sobre relações homoafetivas no ambiente escolar, boa parte dos gestores mostram que lidam com o assunto com tranquilidade e respeito, assim como na perspectiva curricular, pois há inclusive disciplinas eletivas (no caso de uma escola de ensino integral) que aborda a temática. Mas esse tratamento varia de gestor para gestor, pois assim como foi encontrado uma gestora que se assume como lésbica, que considera sua escola inclusiva, com respeito à dignidade pelo fato de haver um grande número

de alunos e profissionais homossexuais, há também escolas cuja gestora é evangélica que deixou bastante claro que pessoalmente não aceita, mas profissional não tem problemas para lidar com o assunto.

Com relação ao tratamento que os gestores dão à situações que envolvem supostos conflitos com as relações homoafetivas, alguns gestores tratam o assunto numa perspectiva democrática, respeitosa e na escola. Em geral, eles fazem rodas de conversa, especialmente, no horário de intervalo e buscam um solução para o assunto em parceria com os alunos, mas há também aqueles que valorizam muito a necessidade de comunicar os pais sobre eventuais situações envolvendo casais homoafetivos. Com relação ao primeiro caso, tal prática está pautada no reconhecimento de que a escola tem uma clientela (é esse termo mesmo que os gestores usam para se referir aos alunos) muito diversa e, portanto, é necessário que a gestão aprenda a lidar com essa realidade. Por sua vez, o segundo caso esta vinculado com gestores que não demonstraram proatividade e capacidade para tratar do assunto apesar de estarem na direção há muito tempo.

Com relação à igualdade de gênero, apesar de ser algo ainda preocupante no cenário nacional, nas escolas investigadas esse assunto não se constituiu como um problema, ao contrário, meninos e meninas são tratados com igualdade e respeito. Entretanto, falar em igualdade de gênero costuma ser confundido com ideologia de gênero, pois em vários momentos os gestores fizeram referência a situações que envolveram, por exemplo, o caso de o Governador João Dória ter solicitado o recolhimento de cadernos de alunos em razão de ter entendido que havia uma atividade que abordava o assunto. Além de criticarem a atitude intempestiva do governador, queixaram da ausência de autonomia da escola, destacaram a confluência que essa atitude impensada criou para a escola e as famílias.

Os resultados mostram também que as questões homoafetivas devem ser debatidas tanto na família quanto na escola. Mas se for uma situação grave, a escola, desde que respeite a individualidade do aluno, precisa convidar os pais para conversar sobre o problema, mas foi enfatizado que essa forma de lidar com situações conflituosas deve ser a mesma tanto para as questões homoafetivas como para qualquer outra que requeira a participação da família na escola.

Apesar de haver vários indícios de que as práticas de gestão dos participantes da pesquisa coadunam para a Educação em Direitos Humanos quando foram indagados sobre o uso do banheiro por um aluno trans, suas atitudes convergem para

a impacidade em lidar com o assunto e até mesmo a segregação o que pode ser considerada uma violência homofóbica. Curiosamente, até mesmo a gestora que definiu como lésbica, que acredita que sua escola seja inclusiva, tem de 40% de seus professores são gays, assim como um grande número de alunos e alunas, chegou a sugerir que a pessoa trans não deveria usar o banheiro masculino ou feminino, mas sim um terceiro banheiro. Em geral, os (as) gestores (as) acreditam que essa seja uma alternativa para evitar a intolerância de outros alunos e até mesmo de profissionais da educação.

Por fim, os gestores em sua quase totalidade não aceitam o beijo gay, mas deixaram claro que não permitem nenhum tipo de relação afetiva no ambiente escolar seja ela homo ou heterossexual alegando que escola não é o lugar adequado para namorar ou beijar. Tal atitude demonstrou uma concepção bastante conservadora e, de certa forma, incoerente com o contexto atual, especialmente, com relação às escolas de ensino médio.

Grosso modo, foi possível identificar nas práticas de gestão das escolas investigadas uma concepção equivocada na perspectiva dos direitos humanos tendo em vista que, em certa medida, alguns gestores não entenderam que a identidade sexual do aluno (a) é parte constitutiva da sua própria personalidade. Para alguns gestores, os sujeitos homossexuais até são aceitos, desde que não tornem pública a sua condição, mas isso não foi uma opinião de todos os participantes da pesquisa.

Supostamente visões conservadoras e até mesmo autoritárias e intolerantes de gestores ainda que veladas são fruto de uma sociedade marcada pela hegemonia da lógica heteronormativa, machista e patriarcal. Essa perspectiva mostrou-se presente, inclusive pela ausência da palavra gênero na BNCC e nos Planos Estaduais e Municipais de educação.

Em face ao exposto os achados desta pesquisa reforça a necessidade de implantar um projeto estruturado como política pública para o reconhecimento e a efetivação dos direitos humanos, especialmente, mas não exclusivamente nas escolas. Contudo, reconhece suas limitações em razão de ter sido aplicado número pequeno de escolas cujos resultados correspondem às concepções desse grupo de gestores e, portanto não podem ser generalizadas.

Por fim, recomenda-se que novos estudos sejam feitos por meio da aplicação de novas abordagens metodológicas e até mesmo análises e técnicas, conforme previsto pela Análise de Conteúdo, mas não exclusivamente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam.; CASTRO, M.; SILVA L. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Ana Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latinoamericana, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009.
- ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 13, abril, 2013.
- ALVES, Maria. **O FUNDEF e a Valorização do Magistério: uma análise em municípios pernambucanos**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002 (Dissertação de Mestrado).
- APPLE, Meaning. Power, Meaning and Identity: Critical sociology of education in te United States. **British Journal of Sociology of Education**. 1997.
- ANDERSON, Perry. **“Balanço do Neoliberalismo”**. Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARAÚJO, Alexandre. **Política Educacional e Participação Popular: um estudo sobre esta relação no município de Camaragibe-PE**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003 (Dissertação de Mestrado).
- AZEVEDO, Janete. **Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1997.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: município e escola. *In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BALEOTTI, Luciana. **Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais**. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- BALEOTTI, Luciana; DEL MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. *In: OLIVEIRA, A. A.S et al. (Org.). Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.
- BARROS Tavares, Liliana. **Deixem que digam, que pensem, que falem: a homofobia na visão dos formandos de Licenciatura da UFRPE**. 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de

Pernambuco, Recife, 2006. Disponível: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4410>. Acesso em: 31 mar. 2019.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo**. São Paulo, Saraiva, 2009.

BEIRAS, Adriano. CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. Juventudes e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 440, jan. 2005. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X200500020019/7845>. Acesso em: 31 mar. 2019.

BONETI, Lindomar. **As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto et.al. *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BORRILLO, Diego. A homofobia. In: LIONÇO, T. D. D. (Org.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras: EDUNB, 2009, p. 15-46.

BRAGA, Keith Daiani da Silva. **Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência escolar**. 2014. 200 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/113831>. Acesso em: 31 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**. Brasília: CNE/MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. **Leis e Decretos. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 204.

CANÇADO, Antônio Augusto. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos – Volume II**. Porto Alegre: Sergio Fabris Editor, 1993.

CANDAU, V.M.F. A Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, V.M.F.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, José Sérgio. Uma idéia de formação continuada em educação e Direitos Humanos. In: SILVEIRA Rosa Maria Godoy *et al.* (Org.). **Educação e Direitos Humanos: Fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam; REIS MAGALHÃES, Selma; SILVA, Karine Nascimento. **Juventude, gênero, sexualidade, família e escola**: perfil da população escolar jovem (15- 29 anos) e expectativas em relação à escola – Bahia e Brasil e Estudos de caso com ênfase em percepções sobre formação escolar e o lugar da família e da escola quanto a sexualidade – Salvador e Jequié, Bahia, 2018.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

CERVO, Amando Luiz. BERVIAN, Pedro. Alcino. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002. P. 16.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo, Saraiva, 2008.

CRESWELL, Jhon **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Rosilene Miranda Barroso da *et al.* **A cultura organizacional nas empresas e na escola**. In. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão Educacional: Novos Olhares, Novas Abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CURY, Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão Educacional: Novos Olhares, Novas Abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação**: Perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2004.

DALMAS, Angelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração e avaliação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do programa Brasil sem homofobia. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/D.48.2011.tde-06072011-095913.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DENZIN, Norman. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORNELLES, Priscila Gomes; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educ. Pesqui.**, v. 41, n. spe [citado 2019-04-02], p.1585-1599, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001585&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142508>.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto *et. al.* **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Maria Leuca Teixeira. **Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero**. 2015. 231f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20759>.

EDNIR, Madza *et. al.* **Mestres da mudança**: liderar escola com a cabeça e o coração. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EGYPTO, Antonio Carlos. (Org) **Orientação sexual na escola**: um projeto apaixonante. São Paulo: editora Cortez, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (orgs.). **Gestão da Educação**: Impasses, perspectivas, compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Rosilda (Coord.). **Construindo a Educação na Cidade de Camaragibe**. Camaragibe (PE): Secretaria de Educação, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2008.

FRANÇA, Magna. Financiamento da educação: política, mobilização de recursos e programas para o ensino fundamental. *In*: CABRAL NETO, Antonio (Org.). **Política Educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

GARAY, Ângela. Cultura organizacional. *In*: CATTANI, Antônio David; H OLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e Educação**: manual do usuário. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Ors.). **Escola S. A.** Brasília: DF: CNTE, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GROSSI, Miriam Pillar. **A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências

Humanas, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95612>. Acesso em: 31 mar.2019.

GUTIERREZ, Luiz Gustavo; CATANI, Afrânio Mendes. **Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto et. al. *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

IG ÚLTIMO SEGUNDO. Doria veta "ideologia de gênero" em livro didático e Bolsonaro quer regular tema. **Último segundo**. Reportagem publicada em 03/09/2019. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2019-09-03/doria-veta-ideologia-de-genero-em-livro-didatico-e-bolsonaro-quer-regular-tema.html>. Acesso em: 12 abr. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Coleção Educação para Todos. Brasília, 2009.

KAMEL, Luciana; PIMENTA, Cristina. **Diversidade sexual nas escolas: o que os profissionais de educação precisam saber**. Rio de Janeiro: ABIA, 2008.

KAZMIER, Leonard. **Princípios de Gerência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1975.

KUENZER, Zeneida Acácia. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto et. al. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITÃO, Tereza. **Unidades executoras. Gestão Democrática da Educação**. SINTEPE, N. 2, Dez/2000, p. 8-9. (Cadernos Temáticos).

LEITE, George Salomão. **Dos Princípios Constitucionais: considerações em torno das normas principiológicas da Constituição**. São Paulo: Ed. Malheiros, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, João Carlos et. al. **O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática**. In: **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Licínio. **Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIONCO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 307-324, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 abr. 2019.

LOBO, Thereza. Descentralização: conceitos, princípios e prática governamental. **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p.. 5-10, n. 74, Agosto, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. ISBN 85.326.1862-6.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÜCK, Heloisa et. al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional uma questão paradigmática**. Petrópolis vozes 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas psicologia** [on-line], v. 23, n. 3, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MATUOKA, Ingrid. **Por que a escola brasileira precisa discutir gênero e orientação sexual**. Centro de Referência em Educação Integral, notícia, 06/09/2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/por-que-a-escola-brasileira-precisa-discutir-genero-e-orientacao-sexual/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis:

NAKAOSKI, Maria Silvia. **Dirigente apura sobre beijo gay e diz que escola não é local de namoro**. G1, 06/04/2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2015/04/dirigente-apura-sobre-beijo-gay-e-diz-que-escola-nao-e-local-de-namoro.html>. Acesso em: 12 abr. 2020.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 51-71, jan./abr. 2011.

PERES, William. Cenas de Exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira Em Junqueira, Rogério Diniz (Org.), **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, UNESCO, 2009.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da Silva. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016

SCOTT, Joan (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em http://compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/08/JoanScott_Genero_umacategoriautil.pdf. Acesso em: 01 fev. 2020.

MARSHALL, Catherine; ROSSMAN, Gretchen B. Designing qualitative research(3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 1999. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Raízes históricas da Educação Inclusiva**. 2001. Não Publicado.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de Direito Constitucional**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MERRIAM, Sharan B. Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOITA, Giannetti. Essências e diferenças: minorias sexuais ou sexualidades (im)possíveis. In: FONSECA, L.; SOARES, C.; VAZ, J.M. **A Sexologia: perspectiva multidisciplinar II**. Coimbra: Quarteto, 2003.

MONLEVADE, João. **O FUNDEF e seus Pecados Capitais**. Ceilândia, DF: Ideia, 1998.

OLIVEIRA, Anna Augusto Sampaio. **Representações sociais sobre Educação Especial: O ponto de vista de alunos e professores**. 2002. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OLIVEIRA, Denize Cristina de *et al* . "Pegar", "ficar" e "namorar": representações sociais de relacionamentos entre adolescentes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 5, p. 497-502, out. 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 2, p. 23-35. jul-dez. 2008.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. *In*: VENTURI, G.; BOKANY, V. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 51-71.

RAMIRES, Luiz. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. *In*: VENTURI, G.; BOKANY, V. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 2 ed., ver., ampl., São Paulo: Saraiva. 2015.

ROCHA, Késia dos Anjos. **Da política educacional à política da escola: os silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública**. 2012. 165 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96350>>.

ROSSMAN, G. B.; RALLIS, S. F. Learning in the field: an introduction to qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998. *In*: CRESWELL, J. W. (Org.). **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e democracia. *In*: CANDAU, Vera. Maria Ferrão, SACAVINO, S. (Orgs.) **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

SANTANA, Anabela Maurício de. Fragmentações e permanências: gênero e diversidade na escola. **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 16, jan./jun., Brasília: CNTE, 2015.

SANTOS, Ana Lúcia Felix. **A Educação Física no Contexto da Política de Educação Municipal: analisando a experiência de Camaragibe/PE**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. Impetus, Rio de Janeiro, 2016.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**, Porto Alegre: Advogado, 1998.

SCHILLING, Flávia. **Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **A formação cidadã no ensino médio**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. **Rompendo a mordça: representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade**. 2010. Tese

(Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.48.2010.tde-27012011-144716. Acesso em: 2019-04-02.

SOARES, Laura Tavares. **Os Custos Sociais do Ajuste Neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Angelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educ. rev.** [on-line], v. 25, n. 3, p.123-140, 2009. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 – acessado em 12 de julho de 2018.

SOUZA, E. J.; SILVA, J. P.; SANTOS, C. Homofobia no espaço escolar: um olhar docente. In: BRUNS, M. A. T.; SANTOS, C.; LEITE, A.R.V.S. **Violência, gênero e mídia nos horizontes da saúde e educação**. Curitiba: CRV, 2015, p. 65-79.

TRUJILLO FERRARI, Alonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

UNESCO. **World Declaration on Education for All: framework for action basic learning needs**, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997. P. 50.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma P.; RESENDE, Lúcia M.G. de (orgs). **Escola: Espaço do projeto político – pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-472, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PESQUISA

Nome e endereço da escola:

Identificação:

Idade:

Gênero:

Gestor (a) ou Professor (a):

Religião: sim () ou não (). Qual?

Estado Civil: () solteiro (a); () casado (a); () união estável, () outro.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 tem como fundamento a dignidade da pessoa humana. Contudo, apenas em 2011, por meio de questionamento judicial, o Supremo Tribunal Federal, reconheceu a união de pessoas do mesmo sexo como entidade familiar. Até o presente momento o poder legislativo Brasileiro manteve-se inerte. Na sua opinião a união de pessoas do mesmo sexo deve ser reconhecida como entidade familiar, garantindo-se os mesmos direitos de uma família formada por sexo oposto, dentre eles adoção de crianças?

Na unidade escolar em quais eventos ocorrem a abordagem da temática de gênero?

Durante o intervalo na escola, você observa que um casal de alunos do mesmo sexo estão se beijando. Diante da situação apresentada qual seria a sua conduta?

Considerando que nos espaços públicos, inclusive na unidade escolar, existem banheiros masculino e feminino, qual você entende que o transexual deve usar?

A homofobia deve ser debatida em sala de aula ou esse papel é da família e não da escola?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Dados de identificação da pesquisa: Educação, direitos humanos e violência homofóbica no ambiente escolar: a concepção dos gestores.

Pesquisador Responsável: Thiago Luiz Sartori

Instituição a que pertence: Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS
Mestrado em Educação

Endereços eletrônicos: tlsartori@hotmail.com

Informações sobre a pesquisa: a pesquisa objetiva investigar e conhecer eventuais situações de violência homofóbica no ambiente escolar. Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e da escola.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, _____,
RG nº _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa anteriormente descrito. educação, direitos humanos e violência homofóbica no ambiente escolar: a concepção dos gestores, do Mestrado em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, de Thiago Luiz Sartori.

Assinatura: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Observações complementares:

THIAGO LUIZ SARTORI – pesquisador