

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL**

– CÂMPUS PORTO ALEGRE –

**LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA:
BIOLOGIA E QUÍMICA**

JULIAN SILVEIRA DIOGO DE ÁVILA FONTOURA

**AS PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS
DE ENFRENTAMENTO A HOMOLESBOTRANSFOBIA NO
ESPAÇO ESCOLAR**

Porto Alegre

2015

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura

**AS PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS
DE ENFRENTAMENTO A HOMOLESBOTRANSFOBIA NO
ESPAÇO ESCOLAR**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências da Natureza: Biologia e Química, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Porto Alegre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Josiane Carolina Soares Ramos

Porto Alegre

2015



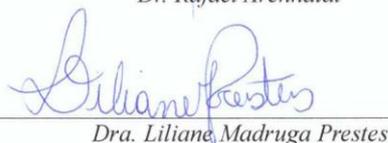
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Câmpus Porto Alegre

**ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
006/2015**

Às nove horas do dia vinte e quatro de novembro de dois mil e quinze, reuniu-se no auditório térreo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre, a Banca Examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "As práticas de gestão educacional e as políticas de enfrentamento a homofobia no espaço escolar" do acadêmico Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura, composta pelos professores Dra. Josiane Ramos do Amaral (orientadora – IFRS), Dr. Rafael Arenhaldt (UFRGS) e Dra. Liliane Madruga Prestes (IFRS), para a sessão de defesa pública do citado trabalho, requisito para a obtenção do Grau de Licenciado em Ciências da Natureza, do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – habilitação em Ciências para o Ensino Fundamental e Biologia e Química para o Ensino Médio. Abrindo a sessão a orientadora e Presidente da Banca, Prof. Josiane Ramos do Amaral, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho de Conclusão de Curso, passou a palavra ao acadêmico para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos membros da Banca Examinadora e respectiva defesa do acadêmico. Logo após, a Banca se reuniu para avaliação e expedição do resultado final. O Trabalho foi considerado aprovado (APROVADO ou NÃO APROVADO) pelos membros da Banca Examinadora. O resultado foi então comunicado publicamente ao acadêmico pela Presidente da Banca. Nada mais havendo a tratar, a Presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a avaliação que tem por conteúdo o teor desta Ata que, após lida e considerada conforme, foi assinada por todos os membros da Banca para fins de produção de seus efeitos legais. Porto Alegre, 24 de novembro de 2015.


Dra. Josiane Ramos do Amaral


Dr. Rafael Arenhaldt


Dra. Liliane Madruga Prestes

Dedico este trabalho a todos aqueles que assim como eu acreditam que a educação em todos os seus sentidos, forma e transforma vidas, ela é o melhor caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de dedicar algumas poucas palavras em agradecimento àquelas tantas, porém singulares, pessoas que estão por detrás de todas as palavras, frases, parágrafos, capítulos, deste trabalho.

A realização deste estudo, apesar da sua natureza individual, apenas foi possível com a contribuição e apoio de diversas pessoas, nenhuma produção é individual, ainda assim, não poderia deixar de expressar a minha gratidão particular:

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Porto Alegre, por possibilitar que eu tenha realizado um sonho: me tornar professor. A Direção Geral, ao seu corpo docente e aos servidores técnicos que me auxiliaram ao longo dessa jornada. Meu muito obrigado.

À minha família, por sua capacidade de acreditar em mim e investir no meu sonho. Obrigado Mãe pelos conselhos e por aturar horas e mais horas ao pé do telefone, e ao meu pai que me ensinou que através do trabalho e do esforço as conquistas se concretizam. Não poderia esquecer dos meus irmãos Rafael e Kises, que me mostraram o quanto a sua generosidade não tem tamanho, inclusive em seus momentos de fúria. Agradeço por todo carinho.

À Prof^a Dr^a Josiane Carolina Soares Ramos pela orientação e dedicação dada a este trabalho, por exigir de mim muito mais do que eu supunha ser capaz de fazer. Muito Obrigado por dedicar seu tempo e compartilhar sua experiência para que minha formação fosse também um aprendizado de vida, o seu olhar crítico e construtivo me ajudou a superar os desafios deste e de tantos outros trabalhos que realizamos, serei eternamente grato.

Obrigado a todos os colegas que encontrei ao longo curso que ouviram os meus desabafos, que presenciaram e respeitaram o meu silêncio, que partilharam comigo este longo passar de anos, de páginas, de livros e cadernos; que me acompanharam, choraram, riram, sentiram, participaram, aconselharam, dividiram; as suas companhias, os seus sorrisos, as suas palavras e mesmo as ausências. Um agradecimento especial aos amigos/colegas Carolina Borba, Gabriela Matte, Guilherme Franco e Lúcia Quevedo, companheiros de trabalhos e irmãos na amizade que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida com toda certeza.

Agradeço a todos os professores por me proporcionarem o conhecimento não apenas “racional”, mas a manifestação do caráter e da afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. Obrigado a todos os professores que me acompanharam nessa trajetória, mas em especial ao Prof^o Cassiano Pamplona Lisboa, Prof^a Clarice Monteiro Escott, Prof^a Claudia do Nascimento Wyrvalski, Prof^a Eloisa Muliterno, Prof^a Márcia Amaral Corrêa de Moraes, Prof^a Maria Cristina Caminha de Castilhos França e a Prof^a Michelle Camara Pizzato. Meu muito obrigado... Sem vocês nada disso seria possível...

Meus amigos André, Camila, Jonathas, Juliana, Ricardo, Tailine e Vinicius por me apoiarem nesse e em tantos outros momentos de minha ausência dedicada ao estudo, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente.

A minha *véia* pela revisão deste trabalho, obrigado pelo apoio e estímulos incondicionais na produção deste e de outros trabalhos e da mesma forma, não poderia esquecer

da Rosmary que me mostrou que nos momentos mais difíceis é que surgem as ideias mais brilhantes/salvadoras. Obrigado, vocês são minhas *letristas* favoritas.

Aos queridos alunos e professores regentes que encontrei ao longo dos meus estágios supervisionados, tanto na Escola Estadual de Ensino Fundamental Euclides da Cunha quanto na Escola Estadual de Ensino Médio Infante Dom Henrique, vocês sem sombra de dúvida me tornaram um professor melhor a cada um de nossos encontros.

A todos os sujeitos participantes da pesquisa pela colaboração e atenção durante o desenvolvimento do trabalho, sem isso não seria possível a realização do estudo.

Em especial gostaria de agradecer a pessoa com quem amo partilhar a vida! Obrigado pelo carinho, a paciência e por sua capacidade de me trazer paz na correria de cada semestre, meu companheiro amado Luiz, você me inspira a cada dia, obrigado por todo o seu amor, carinho, compreensão e até mesmo pelos puxões de orelha.

Enfim, a todos àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram e apoiaram-me durante esta jornada, fazendo parte da minha formação, o meu muito obrigado!

[...] temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

Atualmente a escola deixa de ser apenas o lócus privilegiado para o desenvolvimento de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, possibilita a socialização dos saberes acumulados historicamente pela humanidade, mas torna-se também um espaço que privilegia os processos que tenham como objetivo formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade, possibilitando ainda uma educação que não discrimina, que estimula a promoção do diálogo, do respeito mútuo, e sobretudo, da autonomia e da emancipação dos sujeitos. A escola acaba por reproduzir, em uma esfera micro, a própria sociedade/cultura na qual nos inserimos e nos constituímos como sujeitos, da mesma forma que alguns grupos sociais acabam tendo as suas vozes dentro do Estado democrático silenciadas, onde tornam-se muitas vezes invisíveis dentro deste campo político-social, a escola (voluntariamente ou não) reproduz este modelo, já que muitas vezes, desconsidera/desrespeita a existência desses *diferentes*, como os negros, moradores de favelas e loteamentos, grupos indígenas entre outros. Um grupo em especial chama atenção em função de sua trajetória histórica de discriminação e exclusão dos seus direitos fundamentais, incluindo o direito a educação: gays, lésbicas, travestis e transexuais. A escola que deveria ser um local no qual o educando exercita a participação, apropriando-se de valores, crenças, conhecimentos acadêmicos e referenciais sócio-históricos, além de potencializar processos de construção de uma consciência reflexiva, em muitos casos, acabam por negar a estes sujeitos essa possibilidade, reforçando ainda mais a ideia de reprodução do modelo excludente de sociedade. Este estudo objetiva compreender de que forma as práticas de gestão educacional estabelecidas no interior de escolas da rede pública estadual de educação do Rio Grande do Sul, são ressoantes (ou não) as suas políticas de combate a homofobia dentro da escola, tendo como ponto de partida a experiência vivenciada dos diferentes sujeitos que ingressam a comunidade acadêmica, no que se refere ao desenvolvimento da gestão dentro da escola. Para tanto espera-se identificar a existência de políticas de enfrentamento a homofobia no espaço escolar; as práticas de gestão educacional instituídas, além de reconhecer as influências teóricas das práticas de gestão educacional, detectando os desafios e possibilidades das mesmas no combate a homofobia dentro deste contexto. Nessa perspectiva e em função da natureza desta investigação, a metodologia adotada no desenvolvimento desse estudo é do tipo quanti-qualitativa, com uma abordagem de caráter descritivo, utilizando como ferramenta na produção dos dados a pesquisa documental e de um survey para o levantamento de dados. O escopo da pesquisa concentra-se na gestão educacional, na figura da equipe diretiva, que em última análise é a responsável pela gestão da instituição de forma holística/integral. Um aspecto evidenciado neste estudo, é a forma como a gestão educacional é vista e percebida pelos sujeitos do espaço escolar, nesse sentido as diferentes concepções de educação e formação acabam, por muitas vezes, reforçando as diversas pedagogias discriminatórias, a partir do silêncio, da ausência e muitas vezes da indiferença dos gestores.

Palavras-Chave: Gestão da Educação, Homofobia, Educação Pública, Preconceito

ABSTRACT

Currently, school is no longer just the privileged locus for the development of activities that, methodically, continuously and systematically, enables the socialization of humanity's accumulated knowledge, but it also became a space that favours processes whose objective are to form citizens that are critical and active in society, enabling even an education that does not discriminate, encouraging the promotion of dialogue, mutual respect, and above all, autonomy and emancipation of the subjects. The school reproduces, in a microcosmos, the same society / cultural values we live in, in the same way some social groups have their voices silenced in a democratic state, which are often invisible within this socio-political field, school (voluntarily or not) reproduces this model, as it often disregards / disrespects the existence of these *different* groups, black, slum dwellers and housing developments, indigenous groups and others. One group in particular attracts attention due to its historical trajectory of discrimination and exclusion of their fundamental rights, including the right to education: gays, lesbians, transvestites and transsexuals. School should be a place where students participate, appropriating values, beliefs, academic knowledge and socio-historical references, and enhance the processes of creating a reflexive consciousness, in many cases, end up denying these same students this possibility, further reinforcing the idea of reproducing the exclusionary model of society. The aim of this study is to understand how the education management practices established within Rio Grande do Sul's public schools, adopt (or not) their policies to fight homolebotransphobia within the school, taking as a starting point the experiences of different subjects entering the academic community, with regard to the development and management within the school. Therefore, I hope to identify the existence of policies to handle homolebotransphobia in the school environment; the education management practices, and recognize the theoretical influences of the education management practices, identifying their challenges and opportunities in fighting homolebotransphobia within this context. In this perspective and according to the nature of this investigation, the methodology adopted in this study is of the quanti-qualitative type, with a descriptive approach, using document research and data collection surveys as tools to produce the data. The scope of this research focuses on education management, the board of directors, which ultimately is responsible for the management of the institution in a holistic / comprehensive manner. One aspect highlighted in this study, is how education management is seen and perceived by the subjects within the school space, in the sense of how different educational concepts end up, many times, reinforcing the various discriminatory pedagogies, from the silence, absence and often indifference of managers

Keywords: Education Management, Homolebotransphobia, Public Education, Prejudice

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Contextos do processo de formulação de uma política (o Contexto da Influência, o Contexto da Produção do Texto e o Contexto da Prática)	71
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Relação entre comportamento homofóbico e escolaridade	24
Gráfico 02. Comportamento homofóbico – Idade dos Sujeitos e Gênero Masculino	25
Gráfico 03. Comportamento homofóbico – Idade dos Sujeitos e Gênero Feminino	26

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Indicadores Educacionais da Região Eixo Baltazar do Município de Porto Alegre (2010 – 2014)	75
Quadro 02. Indicadores Educacionais da Região Eixo Partenon do Município de Porto Alegre (2010 – 2014)	75
Quadro 03. Indicadores da Região Eixo Baltazar do Município de Porto Alegre (2000 e 2010)	76
Quadro 04. Indicadores da Região Eixo Partenon do Município de Porto Alegre (2000 e 2010)	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Relação entre sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual	38
Tabela 02. Principais diferenças entre as funções da organização escolar e da organização empresarial	46
Tabela 03. Esquema geral demonstrando a caracterização do estudo desenvolvido na pesquisa	63
Tabela 04. Abandono escolar no Ensino Médio em 2014 nas regiões de Porto Alegre	65
Tabela 05. Abandono escolar no Ensino Fundamental em 2014 nas regiões de foco da pesquisa	65
Tabela 06. Esquema analítico da divisão dos sujeitos de pesquisa em grupos divididos em função da escola e de segmento que representam neste estudo	67
Tabela 07. Etapas do desenvolvimento da metodologia de análise de conteúdo	70
Tabela 08. Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas (questionamentos que auxiliam no entendimento do contexto da prática)	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGBLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais
AIDS	Acquired Immunodeficiency Syndrome
CEB	Câmara de Educação Básica
CNCD/LGBT	Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPM	Conselho de Pais e Mestres
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DST's	Doenças Sexualmente Transmissíveis
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FPA	Fundação Perseu Abramo
FPE	Formação dos Profissionais da Escola
FTE	Formação dos Trabalhadores em Educação
FWP	Fundação Wilson Pinheiro
GCD	Grupo Comunidade Discente
GGA	Grupo Gestão Administrativa
GGP	Grupo Gestão Pedagógica
HIV	Human Immunodeficiency Virus
HLTF	Homossexualidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
OBSERVA POA	Observatório da Cidade de Porto Alegre
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PBSH	Programa Brasil Sem Homofobia
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDDUA	Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental
PEH	Políticas de Erradicação a Homossexualidade
PGE	Práticas de Gestão Educacional
PNUD BRASIL	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
RLS	Fundação Rosa Luxemburgo Stiftung
SEDH/PR	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
SEDUC/RS	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNAIDS	United Nations Programme on HIV/AIDS
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF
OIDP
CGLU

United Nations Children's Fund
Observatório Internacional de Democracia Participativa
Cidades e Governos Locais Unidos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A HOMOLEBOTRANSFOBIA E O ESPAÇO ESCOLAR: ALGUNS APONTAMENTOS INICIAIS	24
2.1 AS POLÍTICAS DE ERRADICAÇÃO DO PRECONCEITO HOMOLEBOTRASFÓBICO: O EXEMPLO DO PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA (PBSH)	28
2.2 GÊNERO, SEXO BIOLÓGICO, IDENTIDADES DE GÊNEROS E ORIENTAÇÃO SEXUAL: ALGUMAS DEFINIÇÕES IMPORTANTES	33
2.3 GAYS, LÉSBICAS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS: OS SUJETOS-ALVO DAS POLÍTICAS	41
3 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO: DIFERENTES CONCEPÇÕES EMBASANDO A ARTICULAÇÃO DAS PRÁTICAS	44
3.1 AS PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL: UMA APROXIMAÇÃO INICIAL....	52
4 OBJETIVOS	56
4.1 OBJETIVO GERAL.....	56
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	56
5 METODOLOGIA: O CAMINHO A SER PERCORRIDO	57
5.1 A CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA QUANTO A ABORDAGEM, NATUREZA, OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	60
5.2 O ESCOPO DO ESTUDO: DELIMITAÇÕES IMPORTANTES.....	66
5.3 A ANÁLISE E A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	70
6 O INÍCIO DA INVESTIGAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS DIFERENTES ESPAÇOS EDUCACIONAIS EM PERSPECTIVA COMPARADA	76
6.1 A ESCOLA DO EIXO BALTAZAR: O MODELO TRADICIONAL.....	80
6.2 A ESCOLA DO EIXO PARTENON: UM CAMPO DE DISPUTA EM CONSTANTE MOVIMENTO	82
7 OS DIFERENTES GRUPOS DE ANÁLISE: A ANÁLISE DOS/EM DIFERENTES CONTEXTOS	85
7.1 O GRUPO DA GESTÃO ADMINISTRATIVA – GGA.....	87
7.2 O GRUPO DA GESTÃO PEDAGÓGICA – GGP.....	88
7.3 O GRUPO DA COMUNIDADE DISCENTE – GCD.....	90

8 AS POLÍTICAS DE COMBATE A HOMOLESBOTRANSFOBIA NOS DIFERENTES ESPAÇOS ESCOLARES: O CONTEXTO DA PRÁTICA	92
8.1 “NOS IMPORTAMOS COM OS ALUNOS DIFERENTES”: A ESCOLA DO EIXO BALTAZAR.....	94
8.2 “ELES SÃO RESPONSÁVEIS PELAS ESCOLHAS QUE FAZEM, A VIDA É ASSIM!”: A ESCOLA DO EIXO PARTENON	97
9 AS PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADAS: O FAZER DO GESTOR EM DIFERENTES CONTEXTOS	99
9.1 RESOLVENDO CONFLITOS: OS ALUNOS AFEMINADOS E O COMBATE À VIOLÊNCIA	103
9.2 “FABRÍCIA” UMA ALUNA “DIFERENTE”: O PRECONCEITO LATENTE NA ESCOLA DO EIXO PARTENON	105
10 A EDUCAÇÃO NO COMBATE DAS PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS: PARA ALÉM DO CURRÍCULO INSTITUCIONALIZADO	107
10.1 OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL NO COMBATE A HOMOLESBOTRANSFOBIA	109
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	125
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado	126
APÊNDICE B – Protocolo de Observação Direta das Escolas	127
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semi Estruturada (GGA)	128
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semi Estruturada (GGP)	129
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Semi Estruturada (GCD)	130
APÊNDICE F – Questionário Aplicado (GGA)	131
APÊNDICE G – Questionário Aplicado (GGP)	132
APÊNDICE H – Questionário Aplicado (GCD)	133

1 INTRODUÇÃO

Início este trabalho pedindo que me acompanhe em um exercício reflexivo: Imaginemos um aluno do curso de Ciências da Natureza: Biologia e Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre (IFRS – Porto Alegre), que durante a sua formação – 9 semestres – foi estimulado e provocado a desenvolver uma série de reflexões acerca do impacto da ação docente no contexto da escola (pública e privada); aprendeu sobre as tendências contemporâneas no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem; produziu (juntamente com seus colegas) diferentes materiais didáticos a serem aplicados ao ensino nas áreas de Biologia, Ciências e Química; teve que estudar durante um bom tempo aspectos relacionados a diferentes metodologias quantitativas para análises químicas; debruçou-se sobre as mais diversas legislações que acabam dando conta do entendimento de educação no país e no mundo; deparou-se ainda com uma série de conceitos que colocam a célula (unidade fundamental da vida) como o centro da Biologia... entre tantas outras ações/atividades.

Com a proximidade do final do curso, decide então procurar um grupo de professores para compartilhar o que estava pensado para o desenvolvimento do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para a surpresa (ou não) de muitos, esse aluno expõe o desejo de analisar a forma com que as práticas de gestão educacional se articulam às políticas de combate ao Homossexualidade no ambiente escolar. *Homo* o quê? Esse foi o primeiro questionamento de uma série de tantos outros que se seguiram. Bom, esse aluno sou eu! Depois de ouvir (e responder) os professores e seus questionamentos, um deles se aproximou e fez uma nova pergunta, que desencadeou todo o processo de desenvolvimento deste trabalho: *Por que um aluno desse curso resolveu pesquisar esse tema no seu TCC? Pra mim não faz nenhum sentido, cadê a Química e a Biologia?* A única resposta que me veio à mente foi: *Esse é um curso da área da Educação, não é? Isso nada mais é que Educação!*

Com o passar do tempo, comecei a elaborar melhor a minha resposta, já que, de alguma forma, ela se repetira constantemente nos meus dois últimos semestres de curso. Dar uma resposta para esse tipo de questionamento não é nada fácil e não se dá de forma “rápida”, penso que a melhor resposta seria a própria vivência por mim experienciada. Este é um assunto que me chama a atenção há algum tempo, na verdade desde meus primeiros anos de estudo (Ensinos

Fundamental e Médio), de alguma forma, os temas ligados a sexualidade¹, para além da estruturação dos conceitos biológicos de diferenciação sexual, aspectos relacionados a saúde e doenças sexualmente transmissíveis (DST's) e os diferentes métodos contraceptivos. Esses temas - vistos como tradicionais dentro da escola - e outros ainda, que de alguma forma se relacionem com a temática sexualidade, infelizmente, são tratados como *tabu* no espaço escolar, ou melhor, são tratados como de menor importância frente a outras “demandas” da escola, como “a escolha dos conteúdos da disciplina de matemática”, “quais serão os esportes privilegiados na disciplina de Educação Física”, “a proposição de atividades interdisciplinares” ou ainda “como incentivar o hábito da leitura nos alunos”.

Pesquisar esse tema me fez recordar como as diferentes escolas em que estudei (principalmente na figura dos diretores e orientadores educacionais), colocavam-se frente ao combate ao preconceito. Eu – sendo jovem, negro e gay – era constantemente ofendido, difamado por colegas e até mesmo professores, meus direitos não eram respeitados dentro da escola, e a forma com que constantemente me sentia à parte, à margem de todo o universo que vivenciara durante aqueles “longos anos” dos Ensinos Fundamental e Médio... Esse era o quadro que diariamente pintava na escola. Trazer para a reflexão a temática do preconceito e a forma com que a gestão dos diferentes espaços escolares articula-se diante desta demanda, de alguma forma se assemelha muito com os “novos” debates da sociedade no que se refere a abordagens de determinados temas, tidos como polêmicos dentro da escola.

Em uma lógica institucionalizada e perversa, temos: se a escola propõe uma discussão sobre o uso de drogas, muitos argumentarão que a escola está estimulando o uso; se propõe a discussão sobre o aborto, há quem diga que a escola está estimulando os alunos a terem relações sexuais sem nenhum tipo de cuidado, já que “tem-se no aborto mais um método contraceptivo”; ou seja, a escola vive um constante conflito com as demandas da sociedade, já que estes debates propostos estão para além do espaço educacional, são questões que, em última instância, traduzem-se na forma com que a própria sociedade se articula no mundo no qual se insere. A temática do preconceito é debatida com grande frequência, não só no espaço escolar, mas também no âmbito acadêmico, tendo como enfoques principais: as questões de gênero voltadas

¹ Utilizamos como base para uma melhor definição do termo, o que está colocado no Manual de Comunicação LGBT (AGBTL, 2010, p. 09): Refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto, até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideias, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico, que vai evoluindo e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas.

ao feminino, e etnia no que se refere a uma coletividade de indivíduos que se diferencia por sua especificidade sociocultural, traduzida muitas vezes pela língua, pela religião e nos seus arranjos socioculturais (como os povos indígenas e os negros). Porém, o foco deste trabalho concentra-se no preconceito contra gays, lésbicas, travestis e transexuais, ou seja: homolesbotransfobia.

O Manual Promoção dos Direitos Humanos de pessoas LGBT no Mundo do Trabalho (2014), que faz parte do projeto *Construindo a igualdade de oportunidades no mundo do trabalho: combatendo a homo-lesbo-transfobia* desenvolvido pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) em parceria com o UNAIDS (Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS) e o PNUD BRASIL (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), assim define o termo: “negação de direitos em razão da orientação sexual e da identidade de gênero recebe o nome de homo-lesbo-transfobia, uma violência que transforma características da diversidade sexual em motivo para desigualdades, vulnerabilidades, exclusões e riscos de toda ordem” - em outras palavras, a homolesbotransfobia², é um tipo de preconceito dirigido a um segmento específico da sociedade (homossexuais, lésbicas, travestis e transexuais).

Entender a forma com que esses grupos se inserem no espaço escolar é compreender (até certo ponto) a forma dinâmica com que a escola se constitui dentro da sociedade contemporânea; Junqueira (2009, p. 15), auxilia-nos a compreender este complexo, a partir de um resgate da construção histórica da educação brasileira, cuja base pauta-se a partir de um conjunto de valores e normas que acabava por diminuir os sujeitos, sendo estes entendidos muitas vezes como estranhos (não muito diferente de hoje) “todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados”³, escola então acaba constituindo-se com um “A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT”, muitos desses sujeitos acabam por viver constantemente situações “delicadas e vulneradoras” nas palavras de Junqueira (2009, p. 15). De qualquer forma, frente a todas essas situações, as diferentes esferas do Governo (os entes federados) têm feito um movimento significativo para a inclusão desse e de outros temas “intocáveis” no contexto escolar.

² Diferente da forma que esta colocada no Manual de Promoção dos Direitos Humanos, utilizamos a expressão sem a utilização do hífen, de forma a não haver quaisquer prejuízos no entendimento da mesma.

³ “Centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente *normal*”, conforme define Junqueira (2009, p. 15).

Os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/ gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria (LOURO, 2000, p. 08).

Os próprios documentos legais, que acabam por dar orientações/parâmetros curriculares para a Educação Básica, como os PCNs, já apontam a necessidade do debate a fim de que se cumpra o objetivo da educação conforme seus princípios e fins estabelecidos pela LDBEN: “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Mello, Grossi e Uziel (2009, p. 175) em seu trabalho, destacam que o lançamento dos PCNs, no final da década de 90, propunha um leque de assuntos emergentes, de interesse da sociedade - a serem tratados na escola de forma transversal, como saúde, meio ambiente, orientação sexual (sexualidade) e a pluralidade cultural. Os autores colocam ainda que a intenção dessas orientações, diferente do que muitos defendem, “não era a criação de novas disciplinas, mas a incorporação dessas temáticas às existentes, incentivando professores das diversas áreas a tratarem dos assuntos eleitos”.

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).

Podemos citar ainda a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 3 de 26 de junho de 1998, em seu Art. 3º, parágrafo I, que tange os valores apresentados na Lei 9.394/96, que orientam a organização de cada escola, no contexto da prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, de forma a abranger:

Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), desenvolvidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em suas resoluções, fazem diversos apontamentos sobre o tema sexualidade e a forma que este tema se desenvolve/articula com o/no contexto escolar, de forma

a efetivar o papel da educação/escola na sociedade, no que se refere ao desenvolvimento de indivíduos críticos e autônomos:

A escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. A socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivados na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como a educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, educação em sexualidade, educação ambiental, educação especial, dentre outras (BRASIL, 2013, p. 525).

Ao falar sobre a importância da articulação dos conteúdos no desenvolvimento da base nacional comum - a partir da abordagem de temas ligados ao cotidiano, que estejam de alguma forma ligados à realidade vivida:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social [...] devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2013, p. 115).

No que tange aos temas de debate a serem inclusos nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas:

As escolas de Ensino Médio deverão inserir no seu projeto político-pedagógico temas para debate; estudo e discussão sobre a profissionalização da juventude; a Educação Superior como um direito [...] Também deverão inserir debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual [...] (BRASIL, 2013, p. 451).

A Constituição Federal, ao elencar os direitos e garantias fundamentais dos brasileiros no que se refere aos direitos e deveres individuais e coletivos, coloca em seu Art. 5º: “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, 2005), mas, infelizmente, sabemos que algumas pessoas - na forma que a lei é (re)significada - possuem mais direitos que outras; nesse sentido, os LGBT são tratados de maneira desigual se comparados a outros grupos e em mesmas situações ou locais, sendo vítimas de discriminação⁴. No estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, a Lei nº 11.872/02, em seu artigo 1º determina:

⁴ Fala-se em vítimas de discriminação, pois se entende a discriminação como a manifestação concreta de um preconceito contra uma pessoa ou grupo visto como desqualificado, anormal. Essa não-pertença à norma ocasiona uma série de atitudes de violência física e não física contra os “desviantes”. É o que se vê acontecer aos sujeitos que se afastam dos padrões da heterossexualidade (SILVA, NARDI, 2011, p. 255).

O Estado do Rio Grande do Sul, por sua administração direta e indireta, reconhece o respeito à igual dignidade da pessoa humana de todos os seus cidadãos, devendo, para tanto, promover sua integração e reprimir os atos atentatórios a esta dignidade, especialmente toda forma de discriminação fundada na orientação, práticas, manifestação, identidade, preferências sexuais, exercidas dentro dos limites da liberdade de cada um e sem prejuízos a terceiros (RIO GRANDE DO SUL, 2002).

Os grupos LGBT componentes do ambiente escolar vivem imersos em uma *pedagogia do insulto*: Junqueira (1999, p. 17) a define como uma pedagogia “constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica”; ou são negligenciados pelo “currículo⁵ escolar e nas relações pedagógicas normalizadoras”, inserindo-se em uma *pedagogia do armário*. Junqueira (2012, p. 283), descreve a pedagogia do armário como sendo a que regula, normatiza e dita as regras do espaço escolar, tornando assim invisíveis aqueles que não seguem o modelo da heterossexualidade. Junqueira (2013, p. 481), ainda compreende essa pedagogia como sendo “um conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói sob a égide das normas de gênero e da matriz heterossexual”.

Nesse sentido, efetivamente qual o papel da escola na implementação de medidas que combatam o preconceito no âmbito escolar? Dentro do contexto escolar, quem é o responsável por definir essas diretrizes? Os números muitas vezes assustam mais que os relatos individuais ou até mesmo coletivos. Em 2002, a UNESCO realizou uma pesquisa no Brasil - *O perfil dos professores brasileiros* - objetivando desenhar um perfil dos professores brasileiros, onde todos os estados foram contemplados, foram entrevistados 5 mil professores, tanto da rede pública quanto da privada. Entre os dados levantados, alguns chamam a atenção: por exemplo, para 59,7% dos professores é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e, ainda, 21, 2% deles tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais (UNESCO, 2004).

Em 2004, Knauth e Benedetti, pesquisaram sobre as representações da homofobia na sociedade, na 8ª Parada Livre de Porto Alegre, a categoria escola ocupou o primeiro lugar como espaço de discriminação contra LGBT, cerca de 40% de jovens de 15 a 21 anos entrevistados, apontaram discriminação por parte de colegas e professores (KNAUTH, BENEDETTI, 2006). Abramovay, Castro, e Silva (2004) fizeram um levantamento em 13 capitais brasileiras e o Distrito Federal, com a pretensão de compreender de que forma o jovem brasileiro se insere no

⁵ O currículo aqui é entendido como um "documento de identidade", construindo identidades através dos conhecimentos/saberes considerados relevantes na formação dos sujeitos. De fato, na medida em que o currículo é sexuado, generificado e heterossexualizado, ele (re)produz uma lógica hierárquica e heteronormativa a fim de garantir a manutenção da matriz heterossexual (JUNQUEIRA, 2012). Ver mais em: SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

contexto da sociedade atual, seus anseios, desejos, medos e vontades foram apontados na pesquisa. Outros aspectos, como relação com a família, saúde e sexualidade também foram objetos de estudo.

Nos aspectos concernentes à sexualidade, mas especificamente no alcance de atitudes homofóbicas dentro do ambiente escolar, temos como dados produzidos: Ao serem questionados sobre a vontade de ter ou não colegas homossexuais como colegas de classe, 55,4% dos alunos entrevistados afirmaram que não gostariam; aproximadamente 1 em cada 4 professores das redes compreendem a homossexualidade como uma doença⁶ e 1 em cada 3 dos membros do corpo técnico-pedagógico também possuem esta mesma compreensão; quando os pesquisados indicaram as mais graves formas de violência entre as cinco indicadas (atirar em alguém, estuprar, bater em homossexuais, usar drogas, roubar e andar armado) aproximadamente 2 em cada 5 alunos classificaram bater em homossexuais como sendo a menos violenta.

Não falar sobre o tema, não faz com que ele não exista ou não aconteça, esta negativa apenas reforça práticas discriminatórias e homofóbicas. O silêncio produzido pelo *não falar* torna-se a voz da violência real dos corredores e dos intervalos das escolas. Quando a própria escola opta por não tratar do tema, de alguma forma ela se omite, desconsidera e estigmatiza esses sujeitos presentes no espaço escolar, ou seja, desvaloriza esses sujeitos, a sua trajetória e as suas experiências. Esses grupos acabam por perder mais um local de referência para a constituição de relações sociais sadias. A escola acaba tornando-se mais um local onde a impunidade e o desrespeito imperam, local onde a sua presença é motivo de piadas e chacotas constantes.

Nessa perspectiva, o estudo aqui apresentado pretende analisar a forma com que as práticas de gestão educacional instauradas em escolas de Porto Alegre se articulam com suas as políticas de erradicação ao preconceito contra gays, lésbicas, travestis e transexuais. Para isso, pretende-se reconhecer essas políticas nos diferentes espaços educacionais apresentados, as práticas de gestão educacional desenvolvidas nas escolas, as possíveis influências teóricas de tais práticas instauradas e, ainda, os desafios e as possibilidades dessas no que tange o combate à homolesbotransfobia nas escolas estudadas. As escolas foram definidas segundo os dados estatísticos disponibilizados no Observatório da Cidade de Porto Alegre (OBSERVA

⁶ O Conselho Federal de Psicologia considera que a homossexualidade não constitui doença. Ver mais em: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual.** Resolução nº 1, de 22 de março de 1999. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf>. Acesso em: 11 jul 2015.

POA), no que tange ao índice de abandono escolar de estudantes no nível Ensino Médio nas diferentes regiões da cidade, foram escolhidas escolas pertencentes às Regiões Eixo Baltazar e Eixo Partenon, tendo como sujeitos da pesquisa a comunidade escolar composta pela gestão da escola, professores, servidores técnicos e alunos das instituições.

Dessa forma, o estudo adota uma abordagem qualitativa, já que se apoia sobre uma perspectiva descritiva, exploratória e explicativa de natureza básica, utilizando como procedimento na produção dos dados a pesquisa documental, tendo o estudo de caso como meio teórico-prático para sua construção. Alguns instrumentos para a produção dos dados foram fundamentais no desenvolvimento do trabalho, já que possuem características específicas que permitem uma percepção mais próxima da realidade experienciada; além da observação direta, entrevistas semi-estruturadas, utilizamos também a técnica de depoimento, já que essas acabam por evocar nos sujeitos suas memórias, sentimentos e fatos que muitas vezes acabariam despercebidos. Entendendo que todo processo educativo no espaço escolar, direta ou indiretamente, passa pela gestão escolar, cabe um olhar sobre a forma que esta gestão se estabelece, suas concepções e principalmente suas relações com as demais esferas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

A proposta deste estudo é trazer para o debate as questões que estão para além do currículo da escola, questões essas que envolvem a forma com que entendemos o outro, e mais importante, a forma com que a escola opta (mesmo a negligência é uma opção) desenvolver suas políticas de erradicação ao preconceito homolebotransfóbico a partir das suas práticas e seus posicionamentos frente a esta “nova” demanda, latente e crescente na escola. Nessa perspectiva, o gestor da escola não se configura apenas como aquele que assina os cheques da escola, e que preza pelo cumprimento de instruções e normativas, mas reafirma-se como o responsável pelos processos de ensino-aprendizagem e de socialização do grupo de alunos pelo qual é responsável, tendo na educação para o respeito à diversidade e aos direitos humanos uma das bandeiras a serem erguidas pela educação, possibilitando ainda o desenvolvimento efetivo dos nossos alunos para o exercício pleno de sua cidadania.

2 A HOMOLEBOTRANSFOBIA E O ESPAÇO ESCOLAR: ALGUNS APONTAMENTOS INICIAIS

A escola, tal como a conhecemos, torna-se um lugar que vai para além da construção e a articulação de diferentes conhecimentos e saberes, ela passa a ser um importante espaço de socialização entre parte da comunidade escolar (alunos, pais, professores e demais servidores),

não nos permitamos esquecer que o jovem passa boa parte da sua trajetória formativa dentro desse espaço (9 anos do Ensino Fundamental e 3 anos no Ensino Médio). Todas as transformações ocorridas na sociedade contribuem para a constituição de uma escola que cumpra a difícil tarefa de auxiliar na formação dos sujeitos para a vida em sociedade. Maldaner (1989), em seu trabalho, traz para a reflexão a forma negativa com que a escola tem se colocado quanto aos saberes essenciais para a construção de conhecimentos de relação direta com o convívio em sociedade, destacando questões práticas que partem de um ensino sistemático e sem respostas ao mundo moderno e para a sociedade exigente, ou seja, acaba por desconstruir esses indivíduos, ao invés de auxiliá-lo a colocar-se frente à realidade das diferenças econômicas, culturais e sociais; novamente a escola é entendida como um espaço fértil para o desenvolvimento de diversas atividades que potencializem ações de valorização da pessoa humana.

A escola visa à construção da humanidade do educando, pois é pelo processo educacional que o ser humano atualiza-se enquanto sujeito histórico em relação ao saber produzido pelo homem em sua progressiva diferenciação do restante da natureza (AMARAL, 2014, p. 15).

Tendo na educação um fator importante na formação do sujeito, a escola e seus professores tornam-se mediadores “entre o conhecimento produzido pela sociedade, aspectos socioculturais e a apropriação de diferentes sujeitos em distintas fases do seu desenvolvimento” (SAVIANI, 2011, p. 12). Amaral (2014, p. 20) complementa a ideia de Saviani (2011, p. 12) ao entender que os diferentes componentes que constituem a escola “podem articular ou desarticular interesses, manipular ou mudar opiniões, reforçar ou superar a desigualdade, por isso, a escola coloca-se também como um espaço muito importante para o diálogo e para a luta pela transformação da sociedade”.

A homofobia, como já mencionado anteriormente, pode ser entendida como sendo o preconceito dirigido a gays, lésbicas, travestis e transexuais, infelizmente esse preconceito – em conjunto com os demais – perpassa as diferenças entre classes sociais, gênero, sexo e renda. As políticas de combate homofóbico não podem ficar apenas restritas ao âmbito educacional, por mais que entendamos que o ambiente escolar é o local mais promissor para pôr fim à homofobia.

Entre os anos de 2008 e 2009 a Fundação Perseu Abramo (FPA)⁷, em parceria com a Fundação Rosa Luxemburgo Stiftung (RLS)⁸, realizou um estudo⁹ que objetivava subsidiar políticas públicas que combatam a discriminação e o preconceito contra as populações LGBT. Uma das conclusões que chama a atenção nesse estudo é que metade dos brasileiros entrevistados que nunca frequentaram a escola assumem comportamentos homofóbicos, enquanto apenas 10% daqueles que cursaram o ensino superior apresentam o mesmo comportamento (Gráfico 01).

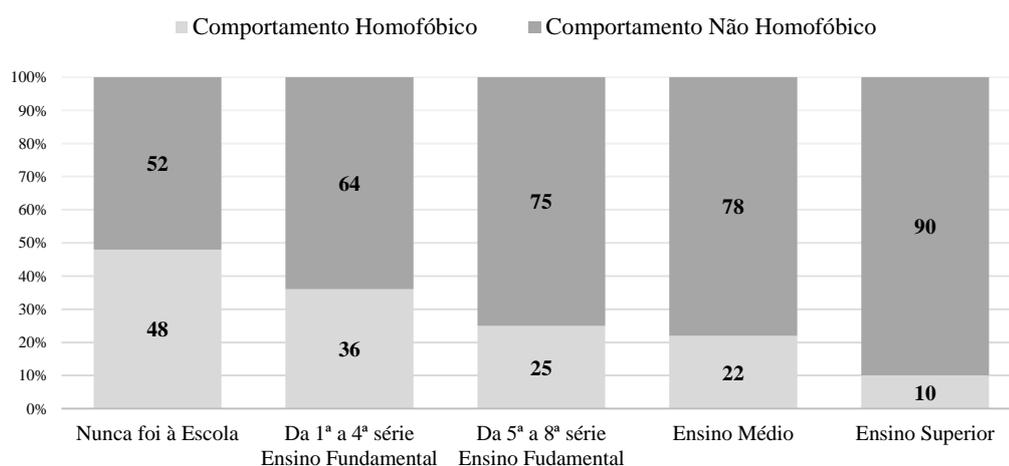


Gráfico 01. Relação entre comportamento homofóbico e escolaridade.

Segundo os dados produzidos pela pesquisa, conclui-se que a variável que possui uma maior influência no preconceito das pessoas está relacionada à escolaridade; em outras palavras, mais estudo seria sinônimo de menos preconceito. Segundo as conclusões do estudo, a escola faz diferença no enfrentamento e combate à homofobia, porém, apenas um investimento maior na escolarização não resolve o preconceito, mas possui, sim, uma forte influência na formação dos sujeitos. Além da escola ser um espaço para o convívio saudável com as diferenças, dentro

⁷ Criada em 1996 pelo Partido dos Trabalhadores (PT), a Fundação Perseu Abramo objetiva desenvolver uma série de ações voltadas para a reflexão política e ideológica para a promoção de atividades socioculturais como debates, estudos e pesquisas. A Fundação Perseu Abramo, substituiu até então a Fundação Wilson Pinheiro (FWP), que teve seu declínio, entre outros motivos, a instabilidade de recursos financeiros para sua manutenção. Ver mais em: <http://novo.fpabramo.org.br>.

⁸ Na Alemanha em 1990 foi criada a Fundação Rosa Luxemburgo, uma instituição internacional sem fins lucrativos que prima pela formação política e o fortalecimento da democracia, esta fundação é ligada ao partido esquerdista alemão *Die Linke*. Em 2002 a fundação se estabeleceu no Brasil criando seu centro de planejamento para os países do Cone Sul (Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai), a partir de onde apoia projetos que se encaixem nas linhas temáticas prioritárias de fortalecimento da democracia e alternativas ao desenvolvimento. Ver mais em: <http://rosaluxspba.org/>.

⁹ Trabalho de pesquisa realizado entre os anos de 2008 e 2009, foi desenvolvido em todas as regiões do país, em 150 municípios contando com a adesão de 2.014 pessoas. Ver mais em: VENTURI, G. BOKANY, V. (Orgs) **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e Respeito às Diferenças Sexuais**. FPA: 2011.

desta perspectiva, ela pode ainda promover o debate e a percepção de preconceitos da sociedade, além de propor estratégias (juntamente com outras entidades) à sua erradicação.

Outro dado que chama a atenção na pesquisa é o que os pesquisadores chamam de índice de homofobia, esse índice é variável se for levado em consideração o gênero dos sujeitos (Gráfico 02).

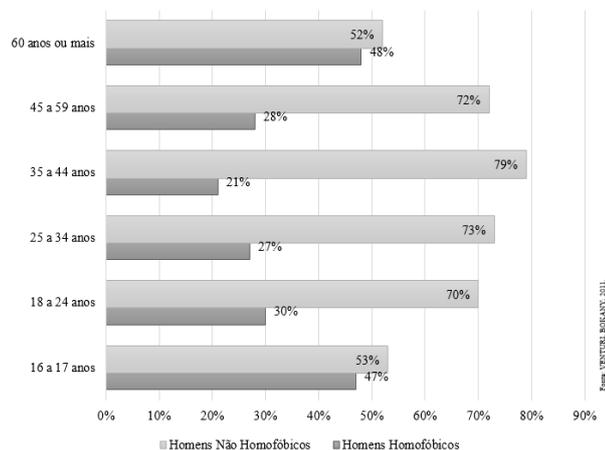


Gráfico 02. Comportamento homofóbico – Idade dos Sujeitos e Gênero Masculino.

As mulheres acabaram se mostrando mais tolerantes que os homens (Gráfico 03), entre todas as idades categorizadas na pesquisa, quanto aos meninos adolescentes os dados se destacam, já que entre aqueles com idade entre 16 e 17 anos, 47% dos entrevistados admitiram preconceito contra gays, lésbicas, travestis e transexuais, essa idade corresponderia aos anos finais do Ensino Médio se levarmos em consideração a relação idade-ano dentro do sistema de educação brasileiro.

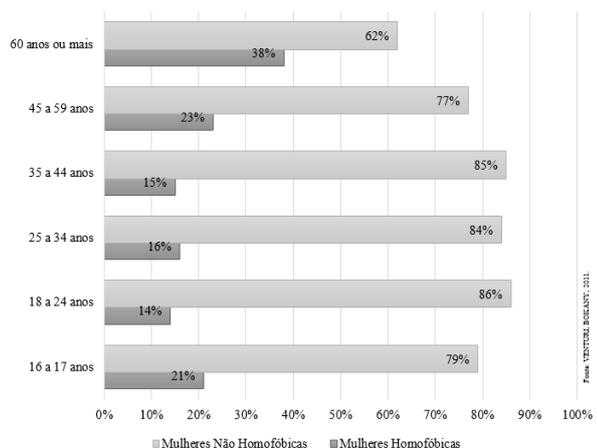


Gráfico 03. Comportamento homofóbico – Idade dos Sujeitos e Gênero Feminino.

Pensar uma educação em que os espaços educacionais incluam nos debates, em seus currículos e em suas práticas cotidianas as políticas de promoção à erradicação da

homossexualidade não é uma tarefa fácil, pois essa compreensão está para além do currículo institucionalizado, no qual o desenvolvimento dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas e a preparação para o vestibular se tornam prioritários em relação ao que a LDBEN define em seu Art. 2º como finalidade de todo esse processo educativo “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]”, além do seu Art. 3º que coloca o processo de ensino a partir de alguns princípios, entre eles “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Implementar políticas de erradicação do preconceito homossexual no contexto escolar, em alguns casos, pode ser entendido por alguns pais e até mesmo pela comunidade escolar conservadora¹⁰, como uma afronta à sociedade, uma inversão de valores, onde aqueles sujeitos “anormais”, são privilegiados frente aos alunos “normais”. Ideias/pensamentos como estes citados, não são apenas conjecturas, concretizam-se diariamente. Novamente a promoção dos direitos humanos da escola fica restrita a um grupo específico de humanos, deixando de lado principalmente o princípio de que a livre orientação sexual dos jovens e adolescentes é um direito humano fundamental garantido pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelos principais documentos internacionais de direitos humanos, como citamos anteriormente.

2.1 AS POLÍTICAS DE ERRADICAÇÃO DO PRECONCEITO HOMOSSEXUAL: O EXEMPLO DO PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA (PBSH)

As políticas de combate à homossexualidade são definidas como um conjunto de ações coordenadas que visam a combater as diferentes formas de discriminação contra gays, lésbicas, travestis e transexuais. Podem ser implementadas em diversas esferas de poder, com alcance nacional e/ou local, fomentadas por diversos órgãos/entidades; de qualquer forma, as políticas em sua maioria são inspiradas nos princípios dos direitos humanos, ou seja, os direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião, orientação sexual ou qualquer outra condição¹¹. Tendo a promoção dos direitos

¹⁰ Da mesma forma que Silva (2010, p. 53), compreendemos o conceito “do ponto de vista do uso comum, o conservadorismo está ligado à pretensão de manter intacta, de conservar, portanto, de rejeitar o novo e o apelo à mudança, visto como riscos à ordem instituída”, em outras palavras, o pensamento conservador de forma geral, baseia-se na oposição às inovações e às mudanças instaladas como fruto dos debates/campos de disputa.

¹¹ Segundo ONU (1948), os direitos humanos são fundados sobre o respeito pela dignidade e o valor de cada pessoa; são universais, o que quer dizer que são aplicados de forma igual e sem discriminação a todas as pessoas; são inalienáveis, e ninguém pode ser privado de seus direitos humanos; eles podem ser limitados em situações

humanos aos diferentes sujeitos como ponto de partida, as políticas são articuladas sobre determinados eixos, geralmente, pautando-se sobre a *educação* e a *segurança*. Para Rua (1998, p. 232), a política “consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto aos bens públicos”.

O Brasil não é reconhecido no cenário mundial quanto ao vanguardismo no desenvolvimento de ações e/ou políticas públicas¹² que auxiliem no combate ao preconceito sofrido pelas minorias¹³, porém, é inegável que o desenvolvimento destas políticas públicas no país, faz com que o Estado, de fato reconheça a necessidade de incluir estes diferentes sujeitos para além de seus planos de governo, o que de certa forma legitima o papel do Estado de promover a equidade e garantir o desenvolvimento de políticas baseadas em direitos integrais que se relacionam com a qualidade de vida digna, a grupos historicamente difamados e aleijados de direitos, conforme a própria Constituição Brasileira preconiza, um exemplo de política de combate a homofobia implementada no Brasil a nível nacional é o Programa Brasil sem Homofobia¹⁴.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

específicas. Por exemplo, o direito à liberdade pode ser restringido se uma pessoa é considerada culpada de um crime diante de um tribunal e com o devido processo legal; são indivisíveis, inter-relacionados e interdependentes, já que é insuficiente respeitar alguns direitos humanos e outros não. Na prática, a violação de um direito vai afetar o respeito por muitos outros; Todos os direitos humanos devem, portanto, ser vistos como de igual importância, sendo igualmente essencial respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa.

¹² Rua (2009, p. 20) em seu texto, afirma que “embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública”.

¹³ De forma a trazer uma definição do termo, segue o entendimento de Moreno (2009, p. 152): Na sociologia, o termo “minorias” normalmente é um conceito puramente quantitativo, referindo-se ao subgrupo de pessoas que representa menos da metade da população total, sendo certo que, dentro da sociedade, ocupa uma posição privilegiada, neutra ou marginal. Todavia, no aspecto antropológico, a ênfase é dada ao conteúdo qualitativo, referindo-se aos subgrupos marginalizados, ou seja, minimizados socialmente no contexto nacional, podendo, inclusive, constituir uma maioria em termos quantitativos. Dessa forma, para ser objeto de tutela internacional, a minoria deve, necessariamente, ser caracterizada pela posição de não dominância que ocupa no âmbito do Estado em que vive.

¹⁴ O termo homofobia é constantemente problematizado por possibilitar, muitas vezes, um entendimento equivocado do destaque aos sujeitos pertencentes a este grupo minoritário (LGBT's), já que a sua utilização pode dar a ideia de homogeneização da diversidade de sujeitos. Desta forma, acreditamos que o termo fora utilizado como um chamamento genérico, de forma a facilitar a leitura e a reflexão sobre o tema, porém acreditamos ser fundamental que estes preconceitos cometidos contra estes sujeitos sejam nominados: Homofobia (gays), lesbofobia (lésbicas) e transfobia (travestis e transexuais), acreditamos que seja importante dar visibilidade a estes grupos que pertencem ainda a outro grupo.

O Programa Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual, foi criado com o objetivo de “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (BRASIL, 2006, p. 11); em suma, este programa propunha a articulação de diferentes ações voltadas à garantia da cidadania dos indivíduos pertencentes à comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Foi criado em 2004 pela Secretaria Especial de Direitos Humanos em parceria com o Governo Federal, de forma a reconhecer a luta pelos seus direitos de escolha, liberdade e diversidade sexual dos sujeitos. O documento do Programa Brasil sem Homofobia coloca:

Um dos objetivos centrais deste programa é a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos. Buscamos a atitude positiva de sermos firmes e sinceros e não aceitarmos nenhum ato de discriminação e adotarmos um “não à violência” como bandeira de luta [...]A expectativa é que essa integração interministerial, em parceria com o movimento homossexual, prospere e avance na implementação de novos parâmetros para definição de políticas públicas, incorporando de maneira ampla e digna milhões de brasileiros (BRASIL, 2006, p. 07).

Essas ações foram desenvolvidas levando em consideração diferentes aspectos, como:

a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da auto-estima homossexual; e d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLBT (BRASIL, 2006, p. 11).

Uma característica que fica bem marcada no desenvolvimento do Programa Brasil sem Homofobia (PBSH) está a cargo da execução das ações, que acabou concentrando-se nas mãos das Organizações Não-Governamentais (ONGs) de ativismo, trazendo dessa forma para o debate, a forma com que o Estado acaba de fato não se responsabilizando pelos encaminhamentos do programa, podendo ainda ser traduzido como: “a falta de expertise no debate sobre a efetivação dos direitos LGBT, que pode ser reflexo de uma histórica não responsabilização do Estado com a prestação de serviços sociais a essa população” (IRINEU, 2014, p. 197). Dentro dos diferentes aspectos que o PBSH (2006, p. 19-26) aborda, as ações foram direcionadas em 11 eixos temáticos: I - Articulação da Política de Promoção dos Direitos de Homossexuais; II - Legislação e Justiça; III - Cooperação Internacional; IV - Direito à segurança; V - Direito à educação; VI - Direito à saúde; VII - Direito ao trabalho; VIII - Direito à cultura; IX - Política para Juventude; X - Política para mulheres; XI - Política contra o racismo e homofobia.

Irineu (2014, p. 198), por exemplo, destaca em seu texto a forma como o documento foi escrito, tendo como frente a participação dos representantes de diferentes grupos do movimento LGBT, esta percepção surge a partir da forma como o texto propriamente dito está escrito, pois, segundo o autor, “As marcas da política identitária são perceptíveis, em especial nos termos contidos no glossário do PBSH, que permeiam a essencialização das identidades e o determinismo da sexualidade”.

Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual; Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de [LGBT]; e Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2006, p. 22-23).

Mesmo o programa sendo encabeçado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), assumindo para si a responsabilidade de articulação, o desenvolvimento e avaliação do programa, há um entendimento de que todos os órgãos públicos, em suas respectivas esferas de poder, devam articular-se em uma ação conjunta, de forma a efetivamente promover cidadania e combater as diferentes formas de violação dos direitos humanos que a gays, lésbicas, travestis e transexuais são negados.

Desta forma, o PBSH define como “atores para a sua implantação o setor público, o setor privado e a sociedade brasileira como um todo, instâncias essas que podem somar esforços na luta contra a discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2006, p. 27), contando ainda com o envolvimento de Ministérios e Secretarias do Governo Federal, de forma a assumirem o compromisso de “estabelecer e manter uma política inclusiva em relação aos homossexuais, garantindo, assim, a promoção de um contexto de aceitação e respeito à diversidade, de combate à homofobia e de mudança de comportamento da sociedade brasileira” em relação a este grupo.

A elaboração do documento base do PBSH contou com a participação de representantes dos diferentes segmentos designados pela sigla LGBT, dando destaque à participação efetiva destas representações durante as etapas de desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das ações do programa, ou seja, a articulação do PBSH de fato se concretiza a partir da parceria entre o Governo Federal e as lideranças do movimento LGBT, de forma a possibilitar a instituição de ferramentas para o exercício do controle social no que se refere ao

acompanhamento e avaliação das diferentes ações que integram o presente programa. Juntamente com o desenvolvimento das ações do PBSH, fora previsto a definição de indicadores que auxiliem o Governo Federal a compreender a situação deste grupo dentro do contexto brasileiro, principalmente no que tange à aferição daqueles dados referentes a vítimas de homofobia. Neste entendimento, com a construção destes indicadores, será possível acompanhar de forma sistêmica o alcance e o potencial das ações desenvolvidas pelo PBSH.

Aqui, temos a participação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD)¹⁵, já que este conselho é a forma institucionalizada (no âmbito do Governo Federal), composta por funcionários dos ministérios e representantes de organizações não-governamentais, ligada à sociedade civil e organizada com o objetivo de “formular e propor diretrizes para ações do governo em nível nacional, visando a combater a discriminação e promover e defender os direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais” (BRASIL, 2010), e em última instância, será responsável pelo controle das ações que vislumbrem a “promoção da igualdade e o fim da discriminação em todas as suas vertentes, onde inclui-se o combate à discriminação com base na orientação sexual” (BRASIL, 2006, p. 28).

Podemos entender, de forma geral, que o PBSH não objetiva apenas colocar para os demais segmentos da sociedade a forma problemática que os grupos GLBT são encarados por esta mesma sociedade, mas também o programa busca – dentro dos seus limites – criar possibilidades de uma vida mais digna aos GLBT’s, no que se refere ao desenvolvimento pleno da sua cidadania, como o direito a saúde, educação, segurança, etc. Em outras palavras, o PBSH está articulado de forma a mostrar a importância de se concretizar a liberdade da diversidade sexual e os direitos civis desse grupo, historicamente excluído, junto ao Governo Federal e nas mais diferentes esferas sociais. O principal instrumento desta concepção, está na implementação de políticas públicas que possibilitem uma leitura mais clara sobre a condição desse movimento.

A questão central pauta-se sobre a importância do debate acerca do tema (diversidade sexual, preconceito¹⁶, homofobia, homotransfobia), já que avanços nas políticas voltadas para a sua

¹⁵ Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT) é um órgão colegiado (composto por trinta membros, sendo quinze representantes da Sociedade Civil e quinze do Governo Federal), integrante da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), criado por meio da Medida Provisória 2.216-37 de 31 de agosto de 2001, tem como finalidade formular e propor diretrizes de ação governamental, em âmbito nacional, voltadas para o combate à discriminação e para a promoção e defesa dos direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

¹⁶ Compreendemos o preconceito da mesma forma que SILVEIRA (2010, p. 12): é um pré-conceito uma opinião que se emite antecipadamente alimentada pelo estereótipo, é um juízo preconcebido, manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória perante pessoas, lugares ou tradições consideradas diferentes ou "estranhos".

erradicação não possuem aceitação unânime na sociedade, o que reforça ainda mais a relevância do debate no âmbito da educação e na formação de professores. O PBSH inspirando o desenvolvimento de diversos outros programas de combate à homolesbotransfobia, tanto na esfera pública quanto na esfera privada; fez com que empresas, clubes, escolas e outros espaços de convivência acabassem por absorver alguns aspectos do programa, de forma a promover em seus espaços respeito e dignidade a estes sujeitos. Algumas escolas possuem programas de combate a preconceitos bem articulados, tendo no diálogo e na mediação de conflitos a resolução dos problemas ocasionados pelo preconceito, além do acompanhamento dos alunos e funcionários por pessoal especializado, contando ainda com o apoio e o auxílio da comunidade escolar. Infelizmente esse tipo de articulação acaba tornando-se a exceção a uma regra cruel vigente na maioria das escolas do país.

Na maioria dos casos, a implementação dos programas limita-se a um “observar” os alunos “problemáticos” (LGBT), desencorajando-os a se colocarem frente ao combate ao preconceito sofrido, entendendo que estes sujeitos são os culpados pela condição em que se encontram; outras escolas optam pelo silêncio e a indiferença frente ao tema, já que compreendem que cabe à família esse tipo de “educação”, já que a escola possui um papel de instrumentalizar os alunos para o mercado de trabalho; existem alguns casos relatados de escolas que acabam, por meio das suas práticas discriminatórias, fomentando a violência, o preconceito e a discriminação contra os alunos LGBT, postura essa que parte da concepção de mundo do gestor e (por que não?) da comunidade escolar que, ao se calar, vê-se como conivente com as posturas adotadas pela escola.

A partir desses exemplos, podemos perceber que existe uma gama diversificada de posturas adotadas pelas escolas no que se refere à erradicação da homolesbotransfobia em seus espaços, além de práticas que fomentam a perpetuação do preconceito; de qualquer forma, a concepção de gestão e do papel do gestor da escola é fundamental para o debate, pois a gestão é o elemento responsável por dar respostas a esse e outros tipos de enfrentamento dentro do espaço escolar, as diferentes concepções da equipe gestora, acabam por nortear todos os processos desenvolvidos na/pela escola.

2.2 GÊNERO, SEXO BIOLÓGICO, IDENTIDADES DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL: ALGUMAS DEFINIÇÕES IMPORTANTES

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo

pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar (BRASIL, 2007, p. 31).

Uma das características mais marcantes na escola está na forma como a diversidade se apresenta nos seus mais diferentes contextos. A cada início de ano letivo, a escola se depara com diferentes sujeitos, de diferentes trajetórias de vida e com as mais variadas referências sociais, ou seja, a escola acaba por abrigar os mais diferentes sujeitos em seu plantel; por exemplo: crianças, jovens, adultos, sujeitos de gêneros diferentes, estaturas diversas, de diferentes origens, etnias, religiões e crenças, entre tantas outras características (BARBOSA; CAMPOS; VALENTIM, 2011). Entre todos esses sujeitos que fazem parte da escola existe um grupo em especial que nos chama a atenção, não pelas suas características físicas, pelo seu desempenho nas atividades pedagógicas, ou ainda pela forma como o mesmo se posiciona politicamente na escola, mas, esse grupo nos chama a atenção pelo histórico de exclusão, negação, desrespeito e ainda de privação de alguns direitos fundamentais dentro do espaço escolar. Muitas vezes tais sujeitos não são nem considerados “sujeitos” por parte da comunidade escolar, referimo-nos aos alunos gays, às alunas lésbicas, às alunas travestis e às alunas transexuais. Nesse sentido, trazemos alguns conceitos importantes que nos ajudam a compreender a diversidade desses sujeitos da pesquisa, no que se refere às várias formas de expressão da sua sexualidade e de que forma a escola se insere nesse contexto.

De forma a compreender o conceito de diversidade sexual, vamos nos aprofundar num outro conceito, que acaba por embasar todos os demais que serão descritos aqui, qual seja: sexualidade. Como qualquer outro aspecto da vida do ser humano, a sexualidade não pode ser reduzida a apenas um fenômeno fisiológico, mas sim ser identificada como um fenômeno marcado essencialmente pelas relações sociais. Sabe-se que a sexualidade humana possui dimensões que compreendem o sujeito social, não apenas o sexo como ato, mas também no que diz respeito aos aspectos psicológicos, religiosos, políticos, éticos e principalmente culturais. A sexualidade não é algo inato, congênito, precisamos compreender que é um aspecto construído socialmente, e, enquanto tal, não pode, pois, ser regida/compreendida única e exclusivamente pelas leis da Biologia.

Todas essas transformações afetam, sem dúvida, as formas de se viver e de se construir identidades de gênero e sexuais. Na verdade, tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto. [...] a sexualidade não é apenas uma questão pessoal,

mas é social e política [...] a sexualidade é "aprendida", ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos (LOURO, 2000, p. 05).

A temática sexualidade é abordada de forma interdisciplinar (ou ao menos deveria sê-lo), tanto no currículo, quanto fora dele. Pode, ainda, ser traduzida como a forma com que “nossos corpos” – nas palavras de Louro (2000) – “percebem, sentem, definem entendem e, acima de tudo, praticam os afetos e o sexo propriamente dito. Isso significa dizer que a sexualidade humana vai muito além dos fatores meramente físicos”, tangenciada por “concepções, valores e regras sociais que determinam, em cada sociedade, em cada grupo social e em cada momento da história, aquilo que é tido como certo ou errado, apropriado ou impróprio, digno ou indecente”. Pensando na forma como a sociedade compreende a sexualidade, podemos dizer que a mesma está intimamente ligada às relações sociais estabelecidas ao longo do tempo. Essas relações sociais pautam-se na premissa de padrões e condutas que são produzidos e reproduzidos constantemente, em todas as esferas sociais (escola, igrejas, clubes, parques públicos, centros comerciais, entre outros). Se compreendermos a escola como parte integrante da sociedade, com uma função “bem” definida, válida e legítima, possivelmente encontraremos nesse ambiente os “frutos” desta sociedade, ou seja, os sujeitos que ela compõe.

A escola acaba por reproduzir (aqui não estamos levantando a questão da intencionalidade), em uma escala micro, a sociedade na qual está inserida. Com isso, seus valores, concepções, atitudes e até mesmo seus vários comportamentos são incorporados nas práticas cotidianas da escola. Dessa forma, muitas vezes a sexualidade acaba sendo a arena, o campo de disputa de muitas questões da escola, principalmente no que tange ao entendimento dos diferentes sujeitos, em especial aqueles que fogem à regra normatizada e instituída.

[a sexualidade]Refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto, até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideias, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evoluindo e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas (AGBLT, 2010, p. 09).

Antes de nos debruçarmos sobre alguns conceitos importantes que nos auxiliam a compreender/assimilar o contexto no qual se insere o grupo de sujeitos-foco deste estudo (gays, lésbicas, transexuais e travestis), é preciso que compreendamos o que é a ideia de gênero para

além da normativa da língua portuguesa¹⁷. Por mais que falar de gênero seja uma novidade, ou ainda nos cause algum estranhamento, essa questão está bem próxima de nós desde muito cedo, na verdade, desde antes do momento da nossa concepção, de nossa chegada a este mundo.

Antes de nascer já recebemos um carimbo, um rótulo que acaba por nos “identificar” no mundo social, somos colocados em uma “caixinha” onde ficam as crianças do sexo masculino ou em uma outra onde são colocadas aquelas do sexo feminino. Por mais “simples” que essa “identificação” seja, ela é a nossa primeira marca, praticamente todo o nosso destino – a partir desse momento – está traçado. Se você foi colocado na “caixinha do masculino”, possivelmente todas as roupinhas e enfeites que ganhou foram da cor azul; uma das características que foram evidenciadas em você foi a força ou a sua “cara de machinho”. Em contrapartida, se você foi colocada na “caixinha do feminino”, provavelmente rosa foi a cor que mais lhe acompanhou na infância e seu apelido era a “princesinha do papai”, sempre meiga e quietinha, sem dar muito trabalho.

Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia na educação infantil (FINCO, 2003, p.92).

Como pode uma combinação de cromossomos trazer implicações tão grandes para a vida em sociedade? Ao nos referirmos a homens e mulheres, inconscientemente compreendemos que o que conhecemos por esses sujeitos sempre foi dessa forma; não nos damos conta (muitas vezes) de que esses conceitos são frutos daquilo que cada sociedade convencionou em diferentes momentos históricos, e ainda os (re)constrói com o passar do tempo. Aprendemos, desde cedo, que existe uma série de características, condutas e/ou comportamentos esperados por/para homens e mulheres, e que são naturais – aspectos instintivos como nos demais animais – padronizados em todos os seres humanos.

Desse modo, criou-se (culturalmente) um jeito de ser feminino como sendo a maneira “correta” de ser mulher, da mesma forma que se construiu também um jeito de ser masculino, isto é, a forma “ideal” de ser homem, essa diferenciação, acabou moldando todas as formas que nós, como sujeitos sociais, desenvolvemos em nossa sociedade. Por exemplo: A mulher tem em sua “natureza” a doçura, a leveza, a amabilidade, o senso estético, a fragilidade, entre outras

¹⁷ No Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2005), existe uma série de definições para o termo e a sua compreensão entre as mais diferentes áreas do conhecimento (como a Gramática e a Biologia), incluindo ainda seus usos mais frequentes como "maneira, modo, estilo", "classe ou natureza do assunto abordado por um artista" ou, ainda, expressões classificadas como gíria: "fazer gênero" ("fingir ser o que não é") e "não fazer o gênero de" ("não estar conforme a opinião ou gosto de 'alguém; não agradar a").

tantas características, e por isso deve cuidar da casa, dos filhos e do seu marido; se trabalhar deve levar esses aspectos em consideração. Já o homem é rude, bruto por essência, porém é extremamente inteligente, sua característica mais marcante está na força, numa certa “supremacia” não apenas física, mas também mental. Em suma, nascemos predestinados a reproduzir uma série de comportamentos que nem sempre condizem com o que somos e/ou queremos para nós mesmos. Meninas e meninos acabam sendo tratados de modo desigual pela sociedade, e, por inércia, a escola acaba repetindo esse modelo, perpetuando esse padrão.

A ideia do conceito de gênero não surge apenas em contraposição à ideia biologizante imposta pela sociedade (macho e fêmea), mas sim, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada na/pela cultura, dessa forma, gênero significa que homens e mulheres tornam-se produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. Dessa maneira, entendemos que o gênero é construído no campo social, histórico, cultural e também político, e que, portanto, foge do “destino” que nos fora dado pelo sexo da biologia. A forma com que essas “marcas” sociais foram/são distribuídas, traz como consequência uma distribuição social desigual do poder e de oportunidades, já que numa sociedade machista¹⁸ como a em que nos inserimos, tudo que remete ao universo do feminino é desvalorizado, rechaçado e rebatido.

O *sexo biológico* é aquele que nos é imposto pela natureza, possui uma relação direta com as características fenotípicas dos sujeitos (como os órgãos genitais externos, órgãos reprodutores internos, mamas, barba, entre outros) e genotípicas (genes masculinos e genes femininos) presentes em nosso corpo¹⁹. Esse sexo biológico surge a partir da combinação dos cromossomos X (feminino) e Y (masculino), como resultado de tal combinatória, temos que: XY produz um ser chamado de macho e XX, um ser chamado de fêmea²⁰. Assim, gênero se difere de sexo, já que aquele é produto da realidade social, este da anatomia dos corpos, “isso

¹⁸ Para Minayo (2005, p. 24), nessa sociedade machista, o “masculino como sujeito da sexualidade e o feminino como seu objeto é um valor de longa duração da cultura”, ou seja, “o masculino é ritualizado como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares”, tendo ainda uma valorização da “relação direta entre as concepções vigentes de masculinidade e o exercício do domínio de pessoas, das guerras e das conquistas”. Esta sociedade se caracteriza pela forma com que o tido como “masculino” é valorizado, em contrapartida, o “feminino” é institucionalmente desvalorizado, essa conduta é imbricada nas diferentes esferas de organização da nossa sociedade. A esfera social é construída a partir dessa perspectiva onde o “homem” é o centro das ações/atividades, e a sua vontade superior, verdadeira e legítima.

¹⁹ Segundo Amabis & Martho (2004, p. 33) os conceitos de genótipo e fenótipo foram introduzidos pela literatura científica pelo pesquisador Wilhelm L. Johannsen (1857 – 1927) no início do século XX (1909). O termo fenótipo é utilizado para designar as características morfológicas, fisiológicas ou ainda comportamentais apresentadas por um indivíduo, ou seja, aquilo que pode ser “perceptível a olho nu”, como por exemplo, cor de cabelo. Já as características genotípicas são as marcas dos sujeitos, refere-se a constituição genética do indivíduo, o conjunto total de genes do sujeito.

²⁰ Mesmo que a natureza coloque-nos o sexo biológico como algo pronto, ela mesma (em alguns casos) não opera em um sistema tão rígido de separação/categorização, como é o caso das pessoas que nascem com dois órgãos genitais, conhecidos como intersexuais ou hermafroditas.

se torna facilmente compreensível se percebemos que, de modo geral, não precisamos ver os órgãos genitais de uma pessoa para sabermos qual seu gênero presumido socialmente (GENRO et al. 2015, p. 76).”

[sexo biológico] é o conjunto de características fisiológicas, informações cromossômicas, órgãos genitais, potencialidade individual para o exercício de qualquer função biológica que diferencia machos e fêmeas. Entretanto, o sexo não é simplesmente algo que lhe foi dado pela biologia. Foucault analisa o sexo biológico como um efeito discursivo. O poder cria o corpo ao anunciá-lo sexuado, ao fazer de sua constituição biológica um fator natural que carrega características específicas e torna indiscutível a divisão dos humanos em dois blocos distintos (homens e mulheres). Isto não significa que o corpo não exista de forma sexuada. O que o poder cria é outra coisa: é a importância dada a esse fator corporal (biológico). O sexo produz, interdita, possibilita e regula o corpo limitando certos tipos de escolhas para a produção de um corpo sexuado que seja culturalmente aceitável e inteligível. Assim, o sexo é uma norma através da qual alguém se torna viável (SILVEIRA, 2010, p. 13).

A *identidade de gênero* é a forma como os sujeitos se percebem e se colocam no mundo, essa identidade não é dada pela natureza como o *sexo biológico*, essa identidade é construída por cada sujeito a partir dos elementos fornecidos por sua cultura²¹, o que possibilita que sejam desempenhadas identidades sociais esperadas por cada gênero. A identidade é um conjunto de fatores que forma um complexo “jogo do eu”, onde entram em cena a interioridade (como a pessoa se vê e se comporta) e a exterioridade (como ela é vista e tratada pelos demais). É preciso que se tenha clareza que os sujeitos não nascem “homem ou mulher”, mas se tornam ao longo da vida, em função da sua interação com o meio social.

Expressão [identidade de gênero é] utilizada primeiramente no campo médico-psiquiátrico para designar os “transtornos de identidade de gênero”, isto é, o desconforto persistente criado pela divergência entre o sexo atribuído ao corpo e a identificação subjetiva com o sexo oposto. Entretanto, atualmente, a identidade de gênero corresponde à experiência de cada um, que pode ou não corresponder ao sexo do nascimento. Podemos dizer que a identidade de gênero é a maneira como alguém se sente e se apresenta para si ou para os outros na condição de homem ou de mulher, ou de ambos, sem que isso tenha necessariamente uma relação direta com o sexo biológico. É composta e definida por relações sociais e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. Os sujeitos têm identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até ser contraditórias. Os sujeitos se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Cabe enfatizar que a identidade de gênero trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres, e não pode ser confundida com a orientação sexual - atração sexual e afetiva pelo outro sexo, pelo mesmo sexo ou por ambos (SILVEIRA, 2010, p. 10).

²¹ Da mesma forma que Silveira (2010, p. 06), entendemos a cultura como um fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. Portanto, vai além de um sistema de costumes; é objeto de intervenção humana. É compartilhada por indivíduos de determinados grupos, por isso não é individual.

A *orientação sexual*, por fim, é o sentido para o qual é direcionado o desejo dos sujeitos, sua libido, a procura instintiva pelo prazer erótico (WYLLYS, 2014, p. 24), ou seja, refere-se ao sexo das pessoas que elegemos como objetos de desejo e afeto. Atualmente são reconhecidos 3 tipos de orientação sexual: a heterossexualidade²², a homossexualidade²³ e a bissexualidade²⁴. De qualquer forma, apenas a heterossexualidade é entendida (majoritariamente) como a correta, sendo ainda a base da organização das identidades ocupados por homens e mulheres na sociedade. Compreender a heterossexualidade com a única orientação sexual correta acaba, inevitavelmente, produzindo violência contra os sujeitos que se identificam com as outras formas de orientação sexual e identidade de gênero, já que, nesta perspectiva, a sociedade não respeitará suas “escolhas”, e tudo aquilo que foge a esse parâmetro de normalidade tende a ser considerado “desvio”, “transtorno”, “perturbação”.

Os conceitos de heterossexualidade, homossexualidade e a bissexualidade, não são conceitos contrários, de forma alguma, eles apenas indicam o quão complexo é o ser humano e as relações que ele estabelece com os outros e com ele mesmo.

[a orientação sexual] refere-se ao sexo das pessoas que elegemos para nos relacionar afetiva e sexualmente. Atualmente temos três tipos de orientação sexual: heterossexual, homossexual e bissexual. Contrapõem a *OPÇÃO SEXUAL*²⁵ entendida como escolha deliberada e realizada de forma autônoma (SILVEIRA, 2010, p. 14).

O sexo biológico pode não coincidir com a identidade do gênero do sujeito. Pertencer ao sexo biológico masculino ou feminino não está relacionado diretamente com o desejo sexual do sujeito: esse desejo tem a ver com a sua identidade sexual. Imagine-se olhando para o espelho e não se reconhecendo, como se o seu corpo – na verdade – fosse a roupa de uma outra pessoa, com um sexo completamente estranho. O “gosto” sexual dos indivíduos pode mudar com o tempo, o que não muda é o seu sentimento de identidade, esse sentimento não está relacionado

²² Termo utilizado para descrever a sexualidade dos heterossexuais em seu sentido mais abrangente, compreendendo não só a esfera sexual em si (atração e prática do ato sexual), como também a esfera afetiva e a implicação de ambas em comportamentos e relações humanas. Embora nos dicionários as palavras heterossexualidade e heterossexualismo figurem como sinônimos, o movimento LGBT não emprega o sufixo “ismo” para identificar orientação ou identidade sexual, por trazer uma carga semântica de conotação negativa, que caracteriza doença ou distúrbio, como explicado anteriormente (AGBLT, 2010, p. 13).

²³ Atração sexual por pessoas do mesmo gênero e relacionamento afetivo-sexual com elas (AGBLT, 2010, p. 14).

²⁴ Termo utilizado para descrever a experiência bissexual em sentido amplo, o bissexual é a pessoa que se relaciona afetiva e sexualmente com pessoas de ambos os sexos/gêneros (AGBLT, 2010, p. 14).

²⁵ A expressão “opção sexual” parte do pressuposto que os diferentes sujeitos de fato optam por sua condição sexual, como uma escolha deliberada, realizada de maneira autônoma pelo indivíduo. Dessa forma, se levarmos em consideração o contexto social, a expressão mais adequada e utilizada hoje é “orientação sexual”, que contempla a ideia de construção.

com o gosto por homens e/ou mulheres. Uma coisa é o desejo e outra é como o sujeito se sente e se o corpo do indivíduo, de alguma maneira, concorda com esse sentimento.

Em seu livro “Tempo Bom, Tempo Ruim: Identidades Políticas e Afetos”, Wyllys (2014, p. 25), propõe, de forma bastante didática, uma tabela conceitual que articula os conceitos listados acima. Cabe o entendimento de que as relações estabelecidas no âmbito do humano não podem ser descritas e ou “tabeladas” de uma forma simplista, deixando de fora todo o complexo que constitui o ser humano, porém, esta tabela (*Tabela 01*) serve como um primeiro instrumento para tentarmos nos aproximar desta realidade, que para muitos é algo tão distante que chega a ser inconcebível, inimaginável.

Tabela 01. Relação entre sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual.

SEXO BIOLÓGICO	IDENTIDADE DE GÊNERO	ORIENTAÇÃO SEXUAL	PERFIL ENCONTRADO
M	M	F	Gênero coincide com o sexo; orientação heterossexual
M	M	M	Gênero coincide com o sexo; orientação homossexual
M	F	M	Gênero não coincide com o sexo; orientação homossexual
M	F	F	Gênero não coincide com o sexo; orientação heterossexual
F	F	M	Gênero coincide com o sexo; orientação heterossexual
F	F	F	Gênero coincide com o sexo; orientação homossexual
F	M	F	Gênero não coincide com o sexo; orientação homossexual
F	M	M	Gênero não coincide com o sexo; orientação heterossexual

*Fonte: Wyllys (2014, p. 25), adaptado.

Por fim, esse foi um breve panorama sobre as diferentes formas que a sexualidade se manifesta na vida dos sujeitos, porém, devemos ter clareza de que a sexualidade é mais um aspecto da natureza dos seres humanos, de forma que esse aspecto (diferente da cor dos olhos), não se dá apenas pela interação de alguns genes, mas sim, pela interação que os sujeitos estabelecem uns com os outros, a sociedade e a cultura na qual se inserem, são parte. De qualquer forma, essa manifestação da pessoa precisa ser respeitada como um direito inalienável: “toda pessoa pode se relacionar com qualquer outra, erótica e afetivamente, livre de qualquer constrangimento, com autonomia para reconhecer e exercer os próprios desejos em liberdade e dignidade” (NASCIMENTO, 2015, p. 24). Somos criados (a maioria dos sujeitos), a partir de

um pensamento heteronormativo²⁶, esse pensamento é colocado como hegemônico e, passivamente, o sujeito o incorpora como sendo o normal, aquele aceito como padrão.

2.3 GAYS, LÉSBICAS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS: OS SUJEITOS-ALVOS DAS POLÍTICAS

De acordo com Louro (2000, p. 15), as sociedades “constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens”. Já é sabido que em nossa sociedade a norma estabelecida tem como referência um padrão de sujeito masculino, heterossexual, branco, saudável, burguês e cristão. Assim, todos aqueles sujeitos que não se enquadram nestes atributos são entendidos como “diferentes”, nas mais diversas esferas de interação social. Dentre aqueles que acabam não se “encaixando” no modelo adotado como norma, existe o grupo dos homossexuais ou, como são conhecidos comumente, LGBT’s. A sua existência é encarada como uma oposição, ou ainda uma afronta às definições e identidades atribuídos socialmente para os indivíduos.

A principal “problemática”, por assim dizer, está na forma como estes sujeitos se relacionam com o mundo à sua volta, gays e lésbicas têm problematizada (por parte da sociedade) a questão da sua orientação sexual, já para as travestis e transexuais está colocada a questão da dissonância da identidade de gênero, conceitos já explicitados na sessão anterior. Essa sopa de letrinhas onde são colocados esses sujeitos (LGBT) existe para além de uma organização política; é também a forma pela qual esses indivíduos são percebidos pela sociedade, como se fossem todos iguais, ignorando as diferenças que os caracterizam individualmente.

A sociedade, por sua vez, compreende esses sujeitos como se os mesmos fossem um “fenômeno” com uma inversão interna do objeto do desejo (no caso dos gays e das lésbicas) que a sociedade tem como “ideal” (homem gosta e mulher, e mulher gosta de homem), ou ainda, uma inversão externa do corpo, no sentido de adotar um corpo não natural, ou melhor, um corpo diferente daquele dado pela natureza (como as travestis e o/as transexuais), de qualquer forma, algumas distinções dentro do grupo são importantes. Tomemos, por exemplo, as travestis e o/as

²⁶ Expressão utilizada para descrever ou identificar uma suposta norma social relacionada ao comportamento padronizado heterossexual. Esse padrão de comportamento é condizente com a ideia de que o padrão heterossexual de conduta é o único válido socialmente e que não seguir essa postura social e cultural coloca o cidadão em desvantagem perante o restante da sociedade. Esse conceito é a base de argumentos discriminatórios e preconceituosos contra LGBT, principalmente aos relacionados à formação de família e expressão pública (AGBLT, 2010, p. 12-13).

transexuais. Estes/estas vivem um drama pautado no olhar da identidade de gênero, ou seja, a forma como os sujeitos se percebem não corresponde ao corpo no qual nasceram, essa dissonância não pode ser mascarada, não há como esconder, está marcada “em sua pele”, diferente dos gays e lésbicas, uma vez que a orientação sexual pode ser “amarrada/disfarçada” muitas vezes, é uma condição que não é necessariamente exposta, ou melhor, perceptível em um primeiro momento.

O termo *homossexual* é utilizado genericamente com o intuito de abarcar um grupo social representado por gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. O seu uso, porém, acaba por abrigar, sob um mesmo “guarda-chuva”, indivíduos tão diferentes, o que termina por não contemplar as especificidades de cada segmento (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais), dificultando ainda a reivindicação de suas demandas específicas, de cada um desses segmentos. Ao abarcar todo o grupo sob uma mesma denominação, um mesmo nome (homossexuais), confundem-se as questões de identidade de gênero e de orientação sexual. A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (AGBLT, 2010, p. 14), acaba trazendo em seu “Manual de comunicação LGBT”, uma série de definições sobre os conceitos relacionados a estas 2 categorias.

No que se refere à categoria de sexualidade (orientação sexual), segundo a AGBLT (2010, p. 14), temos os gays, que são compreendidos como os homens que sentem atração sexual e/ou física por outros homens, enquanto a lésbica é a “mulher que é atraída afetivamente e/ou sexualmente por pessoas do mesmo sexo/gênero, não precisam ter tido, necessariamente, experiências sexuais com outras mulheres para se identificarem como lésbicas”, tanto gays, quanto lésbicas, diferem-se da norma em função da sua orientação sexual. Tem-se ainda a travesti, que por sua vez é a “pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade²⁷”. Já a/o transexual é o oposto do cisgênero²⁸, é aquela pessoa que “possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive

²⁷ Um apontamento colocado pela AGBLT (2010, p. 19) se refere a forma que muitas travestis modificam seus corpos por meio de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém, vale ressaltar que isso não é regra para todas (definição adotada pela Conferência Nacional LGBT em 2008. Diferentemente das transexuais, as travestis não desejam realizar a cirurgia de resignação sexual (mudança de órgão genital). Utiliza-se o artigo definido feminino “A” para falar da Travesti (aquela que possui seios, corpo, vestimentas, cabelos, e formas femininas). É incorreto usar o artigo masculino, por exemplo, “O” travesti Maria, pois está se referindo a uma pessoa do gênero feminino.

²⁸ Pessoa cuja identidade de gênero se identifica com o sexo biológico.

genitais) a sua identidade de gênero constituída”; o caso das travestis bem como o dos/as transexuais fogem à norma em função da sua identidade de gênero.

Pensamos que não é possível que seja construída uma educação de qualidade que não esteja pautada em uma educação cidadã e que valorize a diversidade dos sujeitos. Infelizmente, a escola possui uma tradição de caráter normatizador e homogeneizador, que precisa urgentemente ser (re)vista, na perspectiva da homogeneização e da normatização. Os alunos negros/as, indígenas, transexuais, lésbicas, meninos e meninas devem, nesse modelo escolar, adaptar-se às normas e à normalidade, a escola (dessa forma), acaba por esperar que o discriminado se esforce e adapte-se às regras para que ele, o diferente, seja tratado como “igual”. Nessa visão, “se o aluno for eliminando suas ‘singularidades indesejáveis’, será aceito em sua plenitude” (CASTRO, 2005, p 217).

Para muitos profissionais da educação, tocar nesses temas, nesses conceitos, seria a mesma coisa que “acordar os preconceitos adormecidos”, trazendo à tona um movimento contrário, ao invés de reduzir esses preconceitos, acabaria por aumentá-los. Essa forma de pensar acaba por justificar a implementação de uma “pedagogia do silêncio”, uma pedagogia onde esses diferentes sujeitos também são marginalizados e obrigados a se “adequar à norma”, restando a eles adaptar-se ao contexto colocado, ou seja, deverão se conformar com esse estigma de “anormal” ou reagir aos abusos e difamações diárias. Cabe aqui um esclarecimento sobre os comportamentos desses sujeitos que são “suportados” no âmbito da escola: Ser gay com identidade masculinizada é mais tolerável que ser “gay afeminado”; ser afeminado e rico é mais tolerável do que ser gay e pobre; ser gay, pobre e branco é mais tolerável que ser gay, pobre e negro; ser gay e negro é mais tolerável que ser lésbica e negra (CARRARA et al., 2009, p. 105-106). Por aí se articulam vários cruzamentos de discriminações, explicitando-se a intolerância e o desrespeito à diversidade. Essas hierarquias, no entanto, não formam um sistema absoluto e todo-poderoso. Há uma luta constante em torno do que é tido como moral, saudável, legítimo e legal em termos de sexualidade e gênero.

A escola, entendida como um espaço público e coletivo, acaba auxiliando os sujeitos na construção de suas identidades. Infelizmente ela (em muitos casos) se recusa a trazer para o debate essas questões, de forma que não oportuniza a discussão e a problematização sobre os diferentes processos discriminatórios pelos quais estes sujeitos passam ao longo da sua trajetória, do estigma social em que muitas vezes se inserem. Infelizmente essa postura parte de um entendimento limitado sobre a sexualidade dos sujeitos e uma marca de “normalidade” equivocada. Silva e Soares (2003, p. 89) complementam esse quadro, ao trazerem um

argumento utilizado pelas escolas que não se preocupam com essas questões: “se os/as alunos/as não souberem sobre a [homossexualidade], mais estarão protegidos/as em relação a ele, ou seja, o não-conhecer pode ser preventivo de decisões consideradas não adequadas ou fora da norma”.

3 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO: DIFERENTES CONCEPÇÕES EMBASANDO A ARTICULAÇÃO DAS PRÁTICAS

A organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizadas para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados. Os termos organização e gestão são, frequentemente, associados à ideia de administração, de governo, de provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social – família, empresa, escola, órgão público, entidades sindicais, culturais, científicas, etc. – para a realização de seus objetivos (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI; 2008, p. 293).

Quando falamos em/sobre educação, é preciso ficar clara a forma na qual seus procedimentos e processos são desenvolvidos/articulados, assim podemos nos aproximar das diferentes realidades em meio às quais a educação toma forma. Nesta perspectiva, compreender a percepção de gestão do espaço escolar e também de educação - acreditamos que esta concepção (por parte da equipe gestora) - acaba por nortear todos os processos que se desenvolvem no âmbito escolar, tanto do currículo - entendido aqui como o conteúdo programático a ser seguido por professores - quanto os aspectos envolvidos nas práticas de gestão educacional, como a constituição de conselhos deliberativos, a participação efetiva da comunidade escolar nas decisões que envolvem a escola como um todo, etc.

Um aspecto que chama a atenção é a forma com que os diferentes sujeitos se apropriam indevidamente de conceitos e discursos que não compreendem em sua totalidade, isso ocorre corriqueiramente no campo da educação, como por exemplo, a distinção entre os termos gestão e administração, o que para muitos é apenas um jogo de palavras com o mesmo sentido. Antes de nos debruçarmos sobre o tema gestão da educação, cabe uma breve colocação sobre o uso equivocado do termo administração como seu sinônimo. Muito mais que uma questão semântica, cada uma dessas expressões carrega em si uma série de significados completamente antagônicos; e, a partir dessa diferenciação, poderemos compreender por qual perspectiva os processos no campo educacional se desenvolvem tanto teoricamente, quanto no campo de disputa prático da escola.

O Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2005), coloca o termo administração como “um conjunto de princípios, normas e funções que tem por fim ordenar os fatores de produção e controlar a sua produtividade e eficiência, para se obter determinado resultado” ou ainda “área

do conhecimento fundamentada em um conjunto e princípios, normas e funções elaboradas para disciplinar os fatores de produção, tendo em vista o alcance de determinados fins como maximização de lucros ou adequada prestação de serviços públicos”. Martins (1994, p. 22) define a administração²⁹ como “processo de planejar para organizar, dirigir e controlar recursos humanos, materiais, financeiros e informacionais, visando à realização de objetivos”. Dentre os diferentes conceitos que encontramos, Stoner e Freeman (1992, p. 05) acabam por definir a administração em função da sua natureza, entendido aqui como “o processo de planejar, organizar, liderar e controlar os esforços realizados pelos membros da organização e o uso de todos os outros recursos organizacionais para alcançar os objetivos estabelecidos”, Chiavenato (2000, p. 12-50) complementa o conceito de Stoner e Freeman (1999), acrescentando como tarefa essencial da administração “interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional por meio de planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos de maneira mais adequada à situação”, chegando ainda a simplificar o termo como “fazer as coisas por meio de pessoas de maneira eficiente e eficaz”.

Segundo Martins (1999, p.24) o sistema de “administração” da educação, tem como base os conceitos da Teoria Geral da Administração³⁰, ou seja, a fim de buscar eficácia e eficiência nos processos educacionais, por que não compreender a escola como uma empresa a ser administrada de forma a atender as demandas da sociedade (ou melhor, do mercado de trabalho). Desta forma o conceito de *administração* frequentemente estende-se à administração empresarial, contudo, não podemos deixar de colocar que essa afirmação só faz sentido se o termo empresa for considerado como sinônimo de organização, que em última análise significa os esforços humanos organizados, feitos em comum, com um fim específico, um objetivo. Retomamos aqui novamente a ideia que a escola não pode ser considerada uma empresa, já que não possui como objetivo principal o lucro, mas sim o desenvolvimento da formação integral dos indivíduos.

²⁹ Segundo Machado (1956), a palavra administração, do latim, *administrare* significa servir, ajudar, fornecer e é um ramo das ciências humanas que se caracteriza pela aplicação prática de um conjunto de princípios, normas e funções, dentro das organizações, e a palavra administrador, do latim, “administrator”, é o encarregado, o incumbido de.

³⁰ Com o advento da Revolução Industrial, a administração passa a ser estudada formalmente, e uma série de propostas foram surgindo, começando com a chamada Administração Científica de Taylor, passando por estudos de Cooke e Fayol, que introduziu o chamado Processo Administrativo, chegando à chamada escola burocrática de Max Weber. Essas propostas davam ênfase à produção, deixando em segundo plano a devida consideração ao comportamento humano, dando ensejo às abordagens das Relações Humanas, de Elton Mayo, e do Comportamento Humano, de Chester, Bernard, Mayo e outros. Outras abordagens foram surgindo, como a Pesquisa Operacional, o Enfoque Sistêmico e a Abordagem Contingencial (MARTINS, 1999, p.19).

Compreender a gestão da escola na perspectiva da *administração* pode mudar radicalmente uma escola, passando pelo corpo docente, projetos desenvolvidos até chegar aos diferentes alunos. Cada um dos diferentes atores sociais que estão na escola (pais, professores, alunos, técnicos, ente outros), possui um papel fundamental na dinâmica deste espaço; na escola não se estabelecem apenas relações de trabalho (por mais que alguns entendam desta forma), como em muitas outras profissões, na escola a maioria dos processos se dá através dos diferentes vínculos estabelecidos entre os diferentes sujeitos que ali se fazem presentes. Se pensarmos nos termos que definem a administração, fica claro que, de alguma forma, as ideias de controle, produtividade, eficácia e eficiência estão bem marcadas, ideias essas características do modo de produção capitalista. Como Martins (1999, p. 22) coloca, a sociedade acabou se organizando – em suas diferentes esferas de atuação - a partir da ótica capitalista. Paro (1999, p. 18), traz para o debate sua concepção de administração, entendida aqui como “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

[...] tanto os princípios quanto a função da administração estão diretamente relacionados aos fins e à natureza da organização em uma dada realidade social. Por exemplo, na empresa capitalista, que tem como objetivo a acumulação do capital, a função da administração é organizar os trabalhadores no processo de produção, otimizar o instrumental de trabalho e disponibilizar as matérias-primas, objetivando o controle das forças produtivas do planejamento à execução das operações, visando à maximização da produção e do lucro (OLIVEIRA, MORAES, DOURADO; 2015, p. 02).

Ao longo do século XX, a administração – como a conhecemos – passa por profundas transformações, principalmente no que se refere às relações entre as pessoas. Surge um novo termo, a partir da necessidade de um novo olhar mais humanizado para as relações estabelecidas entre os seres humanos, um olhar que de alguma forma coloca em evidência as mudanças advindas do desenvolvimento da autonomia, criticidade e participação efetiva nas decisões, era preciso um conceito que estivesse para além das tarefas, que superasse de fato a visão tecnicista da administração, levando em consideração as novas conjunturas sociais, políticas e ainda culturais, ou seja, um conceito de caráter interdisciplinar, o que torna possível afirmar que as mudanças não estão apenas no uso dos termos, mas também no papel que o administrador/gestor ocupa.

Em relação à administração escolar pode-se verificar também uma evolução desde as funções meramente burocráticas de escrituração e registros escolares até a função catalisadora das interações humanas entre as pessoas que convivem numa organização escolar. Isso nos leva a considerar a Administração Escolar e a Administração em geral como tarefas aparentemente semelhantes; porém, na realidade são divergentes em muitos aspectos. Por exemplo, os professores não podem ser assemelhados a operários qualificados, nem os alunos assemelhados a matéria prima que deve ser

trabalhada na obtenção de um produto, se seguirmos as diretrizes das teorias clássicas de administração. (MARTINS, 1999, p.19).

Pensemos na aplicação prática dos conhecimentos trazidos anteriormente quando falamos em educação pública. Essa concepção de gestão da educação pautada na perspectiva da administração deixou marcas profundas na trajetória dos diferentes sujeitos que fazem/fizeram parte da escola, principalmente o pensamento do cumprimento rigoroso de parâmetros que determinavam um modelo escolar a ser seguido, de forma que todas as instituições de ensino tivessem a mesma cara, desconsiderando os arranjos locais nos quais se inseriam. Muitas instituições de ensino acabam por adotar uma perspectiva administrativa na escola (principalmente na educação privada) sob uma perspectiva mecanicista, que fragmenta e apenas reproduz o conhecimento, desprezando as particularidades de cada um dos sujeitos envolvidos no processo. Ter clareza desse processo possibilita a transformação, ou seja, traz à tona uma série de reformas estruturais e conjuntas nos mais diferentes âmbitos (municipal, estadual e nacional), de forma a problematizar uma nova pedagogia na escola e um novo olhar sobre a sua organização e o papel dos sujeitos responsáveis pelos processos educativos.

Não podemos nos perder na história, a estrutura organizacional da educação implementada no Brasil tem como características a hierarquia e a rigidez (de pessoas e processos), cabendo ao diretor dar conta desta organização, tornar-se uma figura de ordem e autoridade, como função deveria tomar todas as decisões e o cotidiano dos trabalhos dos docentes, dos funcionários e dos alunos, estabelecendo competências e metas a alcançar, além de tarefas administrativas de caráter burocrático, como o controle de planilhas, médias dos alunos, controle do ponto dos servidores e demais atividades correlatas. A gestão da educação pensada e percebida por este ângulo, pressupõe que o funcionamento da escola cabe exclusivamente (ou grande parte) àquele que a conduz, “O trabalho pedagógico não é partilhado, não há esforço coletivo, mas apenas um trabalho individual em que cada funcionário ou professor constrói seu pequeno feudo” (SANTOS, 2002, p. 76).

Em oposição a esta ideia, o autor compreende como gestor do espaço educacional o sujeito com capacidade de “compreender e participar do cenário escolar democraticamente, que opina e propõe medidas que aprimorem os trabalhos escolares, pensa na melhoria da sua equipe, fazendo com que todos se sintam capazes de conquistar com sucesso dos objetivos da escola” (SANTOS, 2002, p.76), nessa perspectiva, o gestor tem como característica marcada tanto no discurso quanto em sua prática, a capacidade de construir relações saudáveis dentro do ambiente escolar, relações estas pautadas pelo diálogo e a interação com os sujeitos. Essas relações são

de extrema importância, entendendo aqui, pois ela surge como meio (ambiente) para a troca de vivências e experiências.

Tabela 02. Principais diferenças entre as funções da organização escolar e da organização empresarial.

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL
Visa à produção de bens não-materiais, à medida que o produto não se separa do processo de sua produção.	Tem como principal objetivo a produção de bens materiais, a reprodução do capital e a alienação do trabalhador.
A formação humana é o principal objetivo da construção da identidade escolar, segundo seus atores sociais.	Os fins da atividade humana são a produção de mercadorias, visando à obtenção de lucro.
Como instância contraditória, contribui para a superação da dominação e para a manutenção das condições objetivas.	Visa à reprodução ampliada do capital, através da mais valia, e, portanto, a manutenção da dominação.
Devido a sua função social (atender a todos) e ao fato de seu objeto de trabalho ser o próprio homem, não pode escolher a matéria-prima com a qual vai trabalhar.	Escolhe a matéria-prima de acordo com o item que deseja produzir.

Fonte: OLIVEIRA, MORAES, DOURADO (2015, p.02).

Da mesma forma que Afonso (2010) entendemos a gestão da escola como sendo o órgão que operacionaliza e implementa as orientações e políticas da escola, podendo ser centralizadora, controladora, produtivista, competitiva; sempre atrelada, por sua vez, às demandas do mercado ou de outro modo, democrática, autônoma e participativa, reafirmando assim seu compromisso com os interesses da coletividade. Dentro da perspectiva da gestão educacional que se estabelecem as práticas de gestão educacional, ou seja, as ferramentas com as quais o gestor consegue articular/implementar suas ideias dentro do espaço educacional. As práticas de gestão educacional são extremamente variadas, porém têm um comum como ponto de partida, a concepção – daquele que as implementa – de educação e até de gestão, como falamos anteriormente. Dentre as diferentes concepções de gestão existentes, alguns estudos teóricos produzidos por Paro (1999), Barroso (2006), Dourado (2006) e Afonso (2010) as classificam sob duas perspectivas diferentes: a gestão educacional pautada sob uma perspectiva democrática e a gestão a partir de um olhar gerencial.

Temos na gestão educacional democrática³¹, a participação efetiva dos diferentes sujeitos nas decisões do espaço escolar, de forma a sempre atender o coletivo de sujeitos, e não

³¹ [...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2006, p.79).

apenas uma ou outra categoria. Esse modo de pensar valoriza o desenvolvimento da instituição, a autonomia e a participação dos sujeitos, já que estes se colocam à frente do debate dos temas importantes para a instituição, por conseguinte, na tomada de decisões, desde o diagnóstico, o planejamento e execução das ações, e ainda na avaliação, quando esta é assentada sobre as premissas democráticas (PARO, 1999).

Barroso (2006) contribui para a definição colocando em destaque a participação e autonomia como elementos essenciais na democratização. A participação é imprescindível, pois dá aos sujeitos a possibilidade de participação ativa nos processos democráticos de tomada de decisão da escola, faz destes sujeitos corresponsáveis pelos caminhos tomados pela instituição educacional; em contrapartida, a autonomia faz com que a instituição consiga implementar suas práticas, produzidas no debate participativo de forma livre, sem quaisquer tipos de condicionamentos de cunho externo. Já Dourado (2006), tem na gestão sob a perspectiva democrática, o instrumento de participação e autonomia que Barroso (2006) destaca. A gestão sob tal perspectiva “não se constrói somente com a vontade de mudar, mas requer o reconhecimento do contexto no qual a instituição está inserida”

Aceitar a gestão democrática no espaço escolar pressupõe a atuação efetiva e participativa da comunidade escolar, o envolvimento de todos os atores sociais ali presentes - direta ou indiretamente – auxiliando na tomada de decisões, na proposição, implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação, visando aos melhores resultados do processo educacional, é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa (LUCK, 2007). Este modelo de gestão remete ao entendimento de que todos são responsáveis pelos processos articulados dentro da escola, no seu sentido amplo, pois a escola se organiza em função da dinâmica das relações interpessoais e principalmente dos objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros, com empenho coletivo em torno da sua realização. A gestão da escola sob uma perspectiva democrática nunca está pronta, não é dada, não pode ser construída ou determinada em definitivo, pois ela se faz em um processo em construção.

A gestão escolar atravessa nos dias de hoje uma fase de profundas transformações que se traduzem em diferentes medidas e têm por objetivos redefinir o conceito de escola; reconhecer e reforçar sua autonomia; promover associação entre escolas e sua integração em territórios educativos mais vastos; adotar modalidades de gestão específicas e adaptadas à diversidade das situações existentes (FERREIRA, 2006, p. 25).

Alguns documentos legais acabam por dar indicativos da melhor forma de gestão do espaço educacional - como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN, ambas trazem para a discussão a perspectiva que os processos educativos devem ter em sua essência a participação

dos sujeitos – como sugere Barroso (2006) – e a necessidade de uma nova concepção de educação para o país, uma concepção que não fique restrita a indicadores e a pressões de órgãos internacionais (como o Banco Mundial). Em seu Art. 206, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), define os princípios orientadores do ensino no país, em seu inciso IV, define “gestão democrática do ensino público”, já a LDBEN (1996), complementa o disposto pela constituição em seu Art. 14, incisos I e II:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Tendo na constituição o cerne de todo o sistema educacional brasileiro, já ali se menciona a gestão democrática, porém é na LDBEN (1996) que estão dispostos de forma mais clara e específica os encargos referentes à aplicação deste tipo de gestão, nos diferentes espaços educacionais, no seu Artigo 12, incisos I a VII:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Lück (2002, p. 11) propõe em seu trabalho que, em última análise, o objetivo da gestão escolar é “proporcionar a aprendizagem efetiva e significativa ao aluno”, de forma a desenvolver uma série de habilidades demandadas pela sociedade, como “desenvolvendo nele as habilidades que demanda a sociedade”, evidenciando o “pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável”, ou seja, a gestão educacional se faz a partir da realidade do aluno, possibilitando que ele amplie seus conhecimentos e ainda aplique os conceitos aprendidos no seu cotidiano.

Existe toda uma caminhada nos rumos que a educação tem tomado em nosso país, mudanças essas profundas, pois mexem na sua estrutura; a partir do que já colocamos até então, existem diferenças claras entre administrar uma escola e geri-la, essas mudanças vão para além da nomenclatura que as nomina, essa mudança surge no campo político, da disputa de conceitos

antagônicos que até certo ponto chegam a ser complementares um ao outro. Aqui surge a necessidade de preparar as equipes diretivas para atuar nesse novo desafio educacional, que emerge das demandas da sociedade contemporânea, que não são as mesmas de tempos atrás; tais equipes devem ser capazes de compreender o novo significado que “administração” assume, tendo a gestão educacional suas novas bases de atuação. Santos (2002, p. 03) afirma: “O administrador deve saber olhar para o futuro e perceber as tendências de mudanças, aprender a *investigar, analisar e interpretar* os novos desafios, enfrentando o novo, o desconhecido, com alguma margem de segurança; a experiência é muito importante, se associada à capacidade de reflexão sobre a própria ação”.

A gestão da escola na perspectiva empresarial foi (ou ainda é), o modelo de gestão implementado inicialmente no Brasil, como forma de unificar/adequar um modelo estático/administrativo da escola em todo país, é uma concepção de gestão atrelada, de certa forma, às necessidades do mercado e dos arranjos produtivos tanto no âmbito nacional quanto internacional. Nesse modelo, os conceitos de eficiência, eficácia e produtividade³² ficam à frente do fator humano; ou melhor, acabam sendo aplicados sobre esses seres. Esses conceitos e definições surgem de forma a dar conta de um modo de produção característico das empresas capitalistas, sendo transposto para o âmbito das instituições educacionais, pois até então, esta é a receita do sucesso. O tão sonhado desenvolvimento da autonomia, nesta perspectiva, se dá de forma rápida, pois o coletivo não é o foco da política, mas sim o indivíduo, ou seja, uma autonomia individual, Afonso (2010) a define como a “autonomia do chefe”, já que nele se concentra a única autoridade da escola, aquele único sujeito que possui uma visão centrada sobre a forma com que a escola deve seguir, Afonso (2010, p. 13) completa ainda a ideia de autoridade ao compreender essa concepção a partir da “revalorização neoliberal³³ do direito de gerir – direito esse, por sua vez, apresentado como altamente convergente com a ideia

³² Segundo Chiavenato (1994, p. 70), à medida que o administrador se preocupa em fazer corretamente as coisas, ele está se voltando para a eficiência (melhor utilização dos recursos disponíveis). Porém, quando ele utiliza estes instrumentos fornecidos por 4 aqueles que executam para avaliar o alcance dos resultados, isto é, para verificar se as coisas bem feitas são as que realmente deveriam ser feitas, então ele está se voltando para a eficácia (alcance dos objetivos através dos recursos disponíveis). Já Heizer e Render (2001), entendem a produtividade como a razão entre as saídas – bens e serviços – e as entradas – recursos como trabalho e capital. Para criar bens e serviços é necessário que ocorra a transformação de recursos nestes, logo, quanto mais eficientemente é realizada essa transformação, maior é a produtividade. Quando ocorre uma melhoria na produtividade, melhora-se também a eficiência.

³³ Segundo Bianchetti (1999, p. 21) “o neoliberalismo é considerado em geral como um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja as propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pelas quais passam essas sociedades”. Complementando o conceito, Bianchetti (2005) coloca o movimento neoliberal como sendo a representação de um grupo que não acredita no Estado como o ente responsável pelo desenvolvimento da vida em sociedade.

neoconservadora que vê a gestão como uma espécie de tecnologia moral a serviço da ordem social, política e econômica”.

Esse tipo de gestão, por natureza, transforma a escola em um prestador de serviços, onde as relações de trabalho (muitas vezes) são determinadas pelo sistema capitalista de oferta e procura; muitas vezes, aspectos como qualidade ficam de lado, em favor da perspectiva capitalista de obtenção de lucro, uma forma de gestão vinculada diretamente à lógica do mercado. Surge aqui uma ideia que a gestão da escola esteja ligada a uma, nas palavras de Pereira (2006, p. 07), “responsabilização por resultados, a competição administrada e o controle social por organizações da sociedade civil”. Assim os gestores são cobrados por meio de “Contrato de gestão”, para que a instituição produza cada vez mais, com a cobrança de alcance de metas cada vez mais altas, visando à eficiência, à eficácia e à produtividade como colocamos anteriormente.

3.1 AS PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL: UMA APROXIMAÇÃO INICIAL

As práticas de gestão educacional podem ser definidas como “as ações de natureza técnico-administrativa e de natureza pedagógico-curricular desenvolvidas pela equipe diretiva das escolas” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI; 2008, p. 369). Podemos definir essas práticas como sendo os caminhos pelos quais o gestor da instituição educativa articula suas estratégias para alcançar os objetivos propostos pela escola, no que tange aos processos educativos ou ainda àquelas ações de cunho mais administrativo (como prestação de contas, compra da merenda, organização de horários, entre outros). Como colocamos anteriormente, as práticas de gestão educacional desenvolvidas no interior das escolas, comumente, pautam-se pela concepção de educação e gestão por parte da equipe diretiva. Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p.369-378), enxergam diferentes naturezas no desenvolvimento das práticas de gestão instituídas na escola, inclusive, essas “diferentes naturezas” acabam por definir os papéis dentro de uma equipe diretiva, tanto por afinidade como ainda por uma questão técnica de formação dos sujeitos. Não pretendemos aqui adentrar a discussão das naturezas da gestão, porém, cabe aqui um breve esclarecimento.

As ações da natureza técnico-administrativa são aquelas cujo foco não necessariamente está no processo pedagógico (por mais que sejam inegáveis os seus reflexos sobre o mesmo), mas sim no cumprimento de uma série princípios que acabam por regular o espaço escolar, como a legislação escolar e as normas administrativas; os recursos físicos (infraestrutura da escola), materiais - didáticos e financeiros; as rotinas administrativas e a própria secretaria da

escola são exemplos dessa natureza. Já as ações de natureza pedagógico-curricular acabam relacionando-se com a proposta de educação que a escola possui, através do seu PPP, do currículo, das propostas de ensino, do desenvolvimento dos sujeitos que pertencem a esta comunidade e da avaliação dos processos pedagógicos, essa natureza pedagógico-curricular nada mais é do que a gestão da atividade escolar (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI; 2008)³⁴.

Independente da natureza das ações atreladas às práticas de gestão, estas podem ou não potencializar as ações/atividades desenvolvidas no espaço escolar, pois as práticas nada mais são do que a forma como o gestor percebe a escola, a forma de escolher os caminhos mais adequados para a mesma, a partir dos documentos que acabam por reger este espaço, como por exemplo o PPP. Dentre as diversas maneiras que os gestores encontram para dar os encaminhamentos ao espaço escolar, Soares (2012, p. 01) em seu trabalho, coloca que, majoritariamente, as escolas (intuitivamente ou não), acabam adotando um modelo de prática de gestão pautado sobre uma dessas três abordagens: a gestão democrática, a gestão burocrática ou a gestão autocrática.

As práticas de gestão de natureza democrática, assemelham-se à própria concepção de democracia compreendida por nossa sociedade, nesta, o gestor não delibera as ações de forma individualizada e autoritária, ele conta com a participação da comunidade escolar, tanto nas decisões quanto nos encaminhamentos a serem tomados no espaço escolar, não é uma gestão engessada no sentido da onipotência, é uma gestão participativa/compartilhada; a autoridade do gestor não é imposta pela sua função na escola, mas é, isso sim, reconhecida por toda a comunidade na qual se insere.

Trata-se de 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).

Nas práticas de caráter burocrático, o gestor acaba tomando como referencial da escola a organização rígida e controlada, nesse sentido existe uma riqueza estatística por trás das suas práticas, os números absolutos não têm tanto valor como os estatísticos, nem mesmo as percepções da sua equipe sobre determinado tema. Há uma riqueza de formulários, protocolos

³⁴ Ver mais em: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. As áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos – Cap. III. In: **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

e fichas - não que esse controle não deva existir na escola, mas é equivocado quando a gestão se limita apenas a ele. O principal erro em adotar essa prática de gestão, está na possibilidade dos números levantados não se aproximarem da realidade vivida na escola, existe uma grande possibilidade desta prática camuflar uma infinidade de problemas que vão para além da estrutura “física” da escola, já que ela é por natureza superficial na medida de não possibilitar (em função da forma com que os dados são produzidos) uma aproximação direta com os sujeitos.

(...), a transferir para a escola dimensões características das organizações burocráticas, desde a rigidez (...), passando pela delegação de autoridade, a departamentalização e a especialização (...), até aos desempenhos mínimos aceitáveis, consagrados por regras universais e abstratas (...), considerando muito menos, ou mesmo não considerando, a importância dos conflitos organizacionais, a definição problemática dos objetivos, as dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e as estruturas informais (LIMA, 2001, p. 28).

E por fim, Soares (2012), elenca as práticas de gestão com caráter autocrático, essas práticas centram-se na figura do gestor da escola, pois, nessa concepção, ele é a autoridade máxima da escola, ele possui o poder da instituição educacional, ou seja, atitudes autoritárias são comuns, principalmente contra aqueles que ele considera inferiores dentro do processo educativo: todos, exceto ele mesmo. Nesse modelo, opiniões não são levadas em consideração, muito menos as necessidades da escola, só o que conta é a vontade (ou não) desse gestor, é uma gestão imprevisível, pois as propostas e os objetivos nunca estão claros para a comunidade escolar, é umas das práticas de gestão mais danosas à escola, pois extingue a participação dos sujeitos.

[na] gestão autocrática, o poder é centralizado nas mãos do diretor da escola e de um sistema burocrático que inviabiliza a ação autônoma da escola, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que pode comprometer o sucesso da gestão educacional como um todo (PACHECO, 2013, p. 301).

A [gestão] autocrática [...] centraliza as decisões e todo o poder nas mãos da diretora ou do diretor, acaba gerando uma sobrecarga de trabalho para os mesmos e, por conseguinte, estabelece relações conflituosas no âmbito escolar, o que contribui para gerar o insucesso dos alunos (ROMÃO, PADILHA; 2001, p. 92).

Como na escola as relações são dinâmicas e dificilmente previsíveis (a priori), as práticas de gestão também possuem o dinamismo como característica, principalmente quando o gestor acaba percebendo que a sua atuação no campo da escola não corresponde ao que o mesmo almeja. Soares (2012, p. 03) afirma que as diferentes práticas podem ser combinadas, principalmente as práticas de caráter burocrático e as práticas de caráter autocrático, pois em ambas a participação dos sujeitos não é um princípio para a sua implantação. Por mais que os

documentos legais elejam o caráter democrático como a melhor abordagem dentro da escola, infelizmente, alguns sujeitos não têm clareza do termo ou ainda da sua concepção.

Para a concepção democrática, a participação nas decisões coletivas é um bem a ser promovido, pois é específico do homem participar da vida política, sem o que o indivíduo não se realiza plenamente, torna-se alienado ou perde sua característica de ser livre, na medida em que a liberdade é entendida no seu sentido positivo de participação (SILVA, 2010, p.40).

Cabe ressaltar que os modelos de práticas de gestão educacional apresentados por Soares (2012) não são modelos estáticos, pois acreditamos que as práticas de gestão da educação são dinâmicas e, até certo ponto, acompanham o desenvolvimento da sociedade (ou pelo menos deveriam). Esses modelos propostos são aproximações arbitrárias de diferentes formas de se fazer, perceber e agir frente a uma situação de gestão do ambiente escolar, essas práticas foram classificadas de acordo com a concepção de gestão da educação que estes sujeitos possuem, ou ainda, foram ensinados ao longo da sua trajetória formativa.

A equipe diretiva de uma escola, independente da visão de gestão ou a concepção de prática de gestão que possui, é em sua essência formada por professores, aqueles sujeitos que possuem licença, que são autorizados pela legislação a dar encaminhamentos pedagógicos dentro de um espaço educativo, ou seja, minimamente em algum momento da formação, esses sujeitos tiveram contato com as diferentes pedagogias instituídas no Brasil, por meio das políticas, ou aquelas advindas das práticas cotidianas. Isso não justifica uma prática educacional abusiva, que não faça da escola um local de desenvolvimento da plenitude dos alunos, mas de alguma forma traz para a responsabilidade da formação esse professor/gestor, uma formação que essencialmente não é aquela ligada a uma área específica do conhecimento humano (como a história, a matemática, a geografia, a sociologia, entre outras.) à qual sua titulação está atrelada, mas sim a sua formação holística como professor, profissional da educação.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar de que forma as equipes diretivas de escolas da rede pública de educação de Porto Alegre articulam políticas de enfrentamento à homolesbotransfobia em suas práticas de gestão educacional no interior do espaço escolar;

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar a existência de políticas de enfrentamento à homolesbotransfobia em escolas da rede pública do estado do Rio Grande do Sul;
- Identificar as práticas de gestão educacional desenvolvidas/articuladas em escolas da rede pública do estado do Rio Grande do Sul;
- Reconhecer as influências teóricas das práticas de gestão educacional vivenciadas em escolas da rede pública do estado do Rio Grande do Sul;
- Detectar os desafios e possibilidades das práticas de gestão educacional no combate à homolesbotransfobia em escolas da rede pública do estado do Rio Grande do Sul;

5 METODOLOGIA: O CAMINHO A SER PERCORRIDO

Todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos, em contrapartida, nem todos os ramos de estudo que empregam esses métodos são ciências. Dessas afirmações, podemos concluir que a utilização de métodos científicos não é da alçada da ciência, mas não há ciência sem emprego de método científico (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 44).

Antes de iniciarmos a descrição da metodologia adotada neste estudo, acreditamos que seja importante nos debruçarmos sobre algumas definições/conceitos que utilizamos a fim de justificar o próprio caminho metodológico que elegemos para o desenvolvimento do trabalho³⁵. Da mesma forma que Minayo (2000, p. 16), compreendemos a metodologia como sendo “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, de forma a ter um lugar de destaque no cerne dos estudos produzidos, assumindo um papel indicativo/direcional, já que a sua escolha relaciona-se diretamente com os resultados esperados do estudo; pois nesse contexto a metodologia surge também como uma forma de validar a trajetória do processo investigativo no qual se insere a pesquisa. De forma a complementar a ideia colocada anteriormente, Severino (2000, p. 18) enfoca o conceito colocando a metodologia como sendo:

[...] um instrumental extremamente útil e seguro para a gestão de uma postura amadurecida frente aos problemas científicos, políticos e filosóficos que nossa educação universitária enfrenta. [...] São instrumentos operacionais, sejam eles técnicos ou lógicos, mediante os quais os estudantes podem conseguir maior aprofundamento na ciência, nas artes ou na filosofia, o que, afinal, é o objetivo intrínseco do ensino e da aprendizagem universitária.

Entender a metodologia como parte integrante, viva e ativa dentro de um processo investigativo dá segurança ao pesquisador quanto à validade do conhecimento por ele produzido, isso não significa que qualquer metodologia adotada resulte em trabalhos de excelência, entendemos que a escolha de uma metodologia adequada, já experienciada, validada, contribui para o bom desenvolvimento do processo investigativo, dando subsídios ao pesquisador no que se refere à validação ou não dos dados produzidos e até mesmo do tratamento analítico que estes dados sofrerão. Nesse sentido, cabe apontar que a escolha metodológica é subjetiva dentro da ideia de que o pesquisador possui liberdade de escolher a melhor forma (dentro do seu entendimento) de encaminhar seus trabalhos.

[...] como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; como a apresentação adequada e justificada dos

³⁵ Aqui fazemos uma aproximação entre os termos trabalho e estudo, a partir da concepção de trabalho científico adotada por Severino (2007, p.17) como sendo um “processo de produção do próprio conhecimento científico, atividade epistemológica de apreensão do real; ao mesmo tempo, refere-se igualmente ao conjunto de processos de estudo, de pesquisa e de reflexão que caracterizam a vida intelectual do estudante”.

métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (MINAYO, 2007, p. 44).

Tanto Minayo (2007, p. 44) quanto Severino (2000, p. 18) propõem entendimentos complementares sobre o que é uma metodologia, Demo (1995, p. 11) por sua vez, acrescenta ao conceito a ideia da instrumentalização, a metodologia como uma ciência, de forma a ser compreendida como o “estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”. Demo (1995, p. 11) elenca um aspecto importante no que se refere ao caminho metodológico adotado pelo pesquisador, a ideia de que os questionamentos promovidos a partir de uma reflexão sobre o *como fazer*, possibilitam uma visão mais clara dos limites da ciência produzida sob os aspectos da capacidade de conhecer e de interferir na realidade.

Um último apontamento importante sobre a definição do que é metodologia está na forma (muitas vezes equivocada) como muitos pesquisadores fazem uma relação direta com a palavra *método*, ou seja, acabam utilizando uma como sinônimo da outra. Moore (2006, p. 40) e Maxwell (2005, p. 137) em seus trabalhos, trazem entendimentos distintos sobre os conceitos, tendo a metodologia como a teoria ou análise de métodos, não o que realmente será feito em um estudo particular, já o método torna-se a estratégia, o modo adotado para o desenvolvimento de uma determinada investigação.

[metodologia] procedimento racional arbitrário de como atingir determinados resultados (...). Na ciência, os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistemas, traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso para alcançar um objetivo pré-estabelecido (FERRARI, 1982, p. 19).

Conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS & MARCONI, 1991, p. 83).

A partir desta compreensão do significado de uma metodologia, faz-se necessário compreender de forma clara o conceito de pesquisa atrelado ao processo metodológico, segundo Lüdke e André (1986, p. 01):

Pesquisa³⁶ é a atividade de promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. A pesquisa é uma atividade de que se preocupa solucionar

³⁶ O termo pesquisa, neste contexto refere-se a pesquisa como fruto de uma produção científica, ou seja, uma pesquisa científica, porém, alguns aspectos devem ser observados ao classificarmos as pesquisas como sendo de caráter científico, como a forma que a sistematização dos conhecimentos é feita, a utilização de métodos próprios e de técnicas específicas e a busca de um conhecimento pautado sobre a realidade empírica (RUDIO, 1986, p. 114).

problemas e, portanto, utiliza procedimentos rigorosos na intenção de buscar algo “novo” no processo do conhecimento.

Desta forma temos como fato que a metodologia e o método são aspectos diferentes no contexto de uma pesquisa, porém, a articulação destes é imprescindível para o seu desenvolvimento, são dois termos inseparáveis, “devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação” (MINAYO, 2007, p. 44).

[...] como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (MINAYO, 2007, p. 44).

Na perspectiva acima, surge o entendimento de *método* que Vieira (1992, p. 29) coloca como sendo um caminho, uma “trajetória teórica”, um conjunto de conceitos que são utilizados sob a ótica da análise de um objeto, porém, deve ficar claro que a escolha de um método qualquer tem impacto direto sobre os produtos oriundos de uma pesquisa, já que métodos distintos conduzem a diferentes entendimentos sobre o problema investigado.

Concluimos então, que a relação existente entre o caminho utilizado para as análises e os conceitos utilizados para embasar o estudo é direto, pois esse caminho percorrido surge – principalmente – dos conceitos utilizados, de forma que, se estes conceitos forem modificados durante a trajetória do estudo, outros caminhos serão indicados. Os questionamentos, nesta perspectiva, surgem a partir do que é evidenciado, a partir do que é percebido por um pesquisador; um outro pesquisador, por sua vez, poderia fazer outros questionamentos, possibilitando ainda novos níveis das evidências e, conseqüentemente, novas compreensões.

O conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Resultante do aprimoramento do senso comum, o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação. O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade. Contudo, o conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado. Para que tal possa acontecer, deve ser de domínio público (FONSECA, 2002, p. 11).

As definições elencadas anteriormente colocam a pesquisa como promotora de um conhecimento novo, para Demo (2000, p. 33), “na condição de princípio científico, a pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento”, já Luna (2000, p. 15), compreende a pesquisa como sendo o “modo de produção de conhecimento

novo, relevante, teórico e socialmente fidedigno”, entendido aqui como conceito novo, nas palavras do autor, “um conhecimento que preenche uma lacuna importante no conhecimento disponível em uma determinada área do conhecimento”. A partir dos conceitos colocados anteriormente, podemos então compreender como pesquisa científica, o processo fruto da investigação de uma problemática onde se procura uma solução a partir de uma perspectiva (pré-determinada) que indicará o *como se faz* do processo, envolvendo, além da abordagem, a forma que os dados serão produzidos, cujos resultados acabam sendo validados ou não pela comunidade científica na qual o estudo se enquadra.

A pesquisa desenvolvida a partir deste estudo objetiva compreender de que forma as práticas de gestão educacional implementadas em escolas de Educação Básica da rede pública da cidade de Porto Alegre se articulam com políticas de combate à homolesbotransfobia³⁷ no espaço escolar. Em outras palavras, de que forma as equipes diretivas das escolas de Educação Básica em Porto Alegre articulam suas políticas contra o preconceito a gays, lésbicas, transexuais e/ou transgêneros sob a luz de uma política de combate à discriminação desses grupos, já que estes grupos – por sua vez – possuem uma longa trajetória histórica de exclusão dos seus direitos fundamentais, incluindo a educação. A própria complexidade do(s) objeto(s) de estudo, pressupõe a utilização de diferentes recursos ou procedimentos metodológicos no desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, diferentes estratégias foram elencadas durante a pesquisa, de forma a alcançarmos os objetivos esperados, tendo ao final do estudo, subsídios que possibilitem a compreensão da realidade que nos cerca, ao menos por uma perspectiva.

5.1 A CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA QUANTO A ABORDAGEM, NATUREZA, OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo possui uma abordagem qualitativa, buscando compreender o fenômeno a partir do contexto em que ocorre e no qual se insere, possibilitando um entendimento mais eficaz dos processos inerentes ao fenômeno, sendo seu objetivo e indicação final, proporcionar a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias de estudo (MINAYO, 2007, p. 23). Nesta abordagem não existem hipóteses pré-concebidas, tudo se constrói a partir do que é observado, o que faz com que as hipóteses, na sua maioria, sejam desenvolvidas *a*

³⁷ O Manual de Comunicação LGBT da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (AGBLT), define homofobia como sendo um “conceito guarda-chuva, utilizado para descrever um variado leque de fenômenos sociais relacionados ao preconceito, à discriminação e à violência contra homossexuais”, porém neste trabalho, em respeito aos diferentes que compõem este grupo, utilizamos o termo homolesbotransfobia, de forma dar visibilidade a estes indivíduos (homossexuais, lésbicas, travestis e homossexuais), já que estes grupos historicamente são as vítimas mais assertivas do preconceito.

posteriori, o que difere do método experimental, onde por trás do que é estudado, supostas certezas já são colocadas como a base do estudo. Alguns pesquisadores colocam a pesquisa qualitativa como *aquilo que não pode ser mensurável*, já que – *a priori* – quando se trata do sujeito é preciso levar em consideração (dentro dessa perspectiva) seus traços subjetivos e suas particularidades, aspectos que não podem ser expressos a partir de uma linguagem numérica apenas.

(...) se trata de querer mostrar que *X* determina *Y*. Para fins descritivos, a hipótese qualitativa é utilizada para organizar a pesquisa em torno de possíveis conexões ou implicações não-causais, mas suficientemente precisas para se estabelecer que *X* tem algo a ver com *Y* na situação considerada (THIOLLENT, 1986, p. 56).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21).

A partir do entendimento de Thiollent (1986), Minayo (1994) e Demo (2000), colocados nas citações acima, compreendemos a pesquisa qualitativa como uma forte interação entre os sujeitos envolvidos e os fatos que se constituem como parte integrante do objeto da pesquisa. Essa abordagem possibilita que se extraiam, além dos significados que se colocam frente aos nossos olhos, aqueles que se revelam a partir de uma visão um pouco mais sensível e aberta. A pesquisa qualitativa, nesse sentido, está repleta de simbolismos, pois tem por cerne os fatos que ocorrem no cotidiano das pessoas, já que possibilita o entendimento dos fenômenos sociais em que os sujeitos estão inseridos, desta forma, a pesquisa qualitativa está centrada na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. A abordagem qualitativa já possui seu espaço estabelecido e consolidado dentro da comunidade científica, mas por vezes críticas surgem contestando a sua “validade acadêmica”, Melucci (2005), destaca em suas reflexões as críticas mais contundentes colocadas no campo do debate, como a falta de representatividade, predominância da subjetividade no processo investigativo, a falta de critérios rígidos nas etapas da coleta e a forma que a análise dos dados produzidos é conduzida.

Os movimentos em torno da pesquisa qualitativa buscam confrontar-se com os excessos da formalização, mostrando-nos que a qualidade é menos questão de extensão do que de intensidade. Deixá-la de fora seria deturpação da realidade. Que a ciência tenha dificuldade de a tratar é problema da ciência, não da realidade.” (DEMO, 2000, p. 29).

O problema da representatividade surge primordialmente com o contexto social com o qual (na sua maioria) a abordagem qualitativa se preocupa. Dentro de um universo de possibilidades, a pesquisa qualitativa busca apenas uma parte que seja representativa do seu

contexto. Porém, como saber se esta parte escolhida – subjetivamente – representa de fato o fenômeno estudado? Já que não há certeza de que esta pequena parcela estudada não representa o todo, a extrapolação da análise fica comprometida, e se comprometida, perde totalmente o seu valor científico.

A segunda problemática elencada na utilização desta abordagem, e que não se desvincula muito da primeira, seria a forma como a subjetividade se coloca no processo investigativo; alguns pesquisadores têm por pressuposto que a proximidade do sujeito epistêmico com seu objeto colocaria a perder todo o processo de pesquisa desenvolvido. Por mais que os debates sobre a neutralidade do que chamamos por ciência já estejam por demais superados. A crítica sobre a abordagem qualitativa surge quanto à demasiada abrangência colocada pelas metodologias qualitativas, de forma a que sejam questionados, por exemplo, o valor científico do conhecimento produzido, rebaixando-o a uma consideração sobre um determinado fenômeno.

No que tange à falta de critérios rígidos nos procedimentos adotados na coleta e na análise dos dados, cabe aqui salientar que dentro de uma perspectiva de análise qualitativa, o pesquisador necessariamente precisa se aprofundar na realidade que pretende compreender. Essa trajetória, por sua vez, possibilita uma infinidade de perspectivas, principalmente no que se refere aos aspectos sociais desta realidade, sendo que é imprescindível que durante esta observação o pesquisador elenque aqueles aspectos que sejam mais relevantes em suas análises. Os critérios que são utilizados para esta escolha são subjetivos, pois não surgem de regramentos já pré-estabelecidos, surgem a partir do contexto em que se inserem e se aplicam, uma vez que este tipo de abordagem gera uma quantidade significativa de dados, o que dificultaria a sistematização e análise dos mesmos.

Não podemos permitir que a ingenuidade característica dos seres humanos nos impossibilite de pensar criticamente no que se refere à existência de métodos infalíveis, que possibilitem o entendimento das diferentes realidades, de forma a termos em posse de nossas mãos a possibilidade de ter as verdades absolutas, cabe acrescentar aqui a forma complexa e dinâmica que o(s) objeto(s) de estudo (aspectos sociais) possui. Mesmo com as críticas sobre a validade do conhecimento produzido a partir da utilização desta abordagem, muitos incentivos são dados a estas produções, já que de alguma forma, elas acabam dando respostas importantes para o entendimento de muitos contextos existentes no mundo cotidiano.

Com relação à natureza do estudo proposto, podemos classificá-lo sob o ponto de vista da sua natureza, como sendo uma *pesquisa básica*³⁸, que nas palavras de Schwartzman (1979, p. 02), pode ser entendida ainda como sinônimo de *pesquisa acadêmica* “aquela que tem por motivação a descoberta de fenômenos empíricos importantes que possam avançar o conhecimento em determinado campo de acordo com o consenso da comunidade de especialistas”. Um dos fundamentos da pesquisa básica está no seu caráter intelectual, pois a compreensão dos saberes, nesse sentido, busca a satisfação do desejo próprio do pesquisador de adquirir novos conhecimentos e proporcionar informações passíveis de aplicações práticas, sendo desvinculada de finalidades utilitárias. Este tipo de pesquisa consiste em entender, descrever e explicar os fenômenos através da construção de conhecimentos sobre seu comportamento. Sendo assim, fomentar o conhecimento básico é aprender mais sobre os fenômenos científicos, de onde deriva a aplicação da ciência na saúde, na indústria, na economia. É preciso entender também que a pesquisa básica é o condutor dos processos de inovação, sendo necessário assumir que o conhecimento científico é importante para a futura utilização pela sociedade (GARCIA, 2011, p. 01).

Se pensarmos sobre os objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento da pesquisa, podemos classificá-la (conforme Gil, 2008, p. 48) como sendo de caráter descritivo, exploratório bem como explicativo. Segundo Sakamoto e Silveira (2014, p. 50), a *pesquisa exploratória* “visa a tornar familiares novos objetos de estudo, muitas vezes buscando construir um conhecimento que permita posteriormente elaborar hipóteses”. A *pesquisa exploratória* objetiva compreender a problemática estudada, de forma que esta fique mais explícita, proporcionando uma maior familiaridade para com o pesquisador, descobrindo assim práticas e/ou diretrizes que precisam ser modificadas e obtenção de alternativas ao conhecimento que se conhece. Selltiz, Wrightsman & Cook (1965, p. 60), define este tipo de pesquisa como sendo aquela que busca descobrir ideias, na tentativa de proporcionar uma maior familiaridade com o fenômeno pesquisado, de forma a aumentar o conhecimento sobre os fatos, Gil (1999, p. 27) agrega ao conceito a ideia de que este tipo de pesquisa objetiva principalmente desenvolver, esclarecer e modificar conceitos.

Já a *pesquisa descritiva* “está mais interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (RUDIO, 1986, p. 56), descreve os

³⁸ Este tipo de pesquisa objetiva gerar novos conhecimentos úteis para o avanço da ciência, mas sem uma aplicação prática prevista; é aquela que congrega os conhecimentos e informações que podem eventualmente levar a resultados acadêmicos, tendo como característica principal a busca de conhecimentos básicos que sirvam de apoio para formulação de hipóteses de acordo com o problema de pesquisa, estando diretamente próxima ao desenvolvimento científico.

fatos e fenômenos de determinada realidade, este tipo de estudo, segundo Triviños (1987, p. 112), pode ser criticado, pois acaba – muitas vezes – atendo-se apenas a uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos, podendo ser resumido apenas a uma coleta de dados através de um levantamento. Essas características impedem uma definição clara, ou melhor, mais específica na descrição desse estudo, já que utilizo ambas características na execução desse trabalho. Dessa forma, em nosso estudo, utilizaremos como procedimentos metodológicos a *pesquisa de levantamento* que envolve a interrogação direta dos atores sociais envolvidos de forma direta no processo (os gestores educacionais) cujo comportamento se deseja conhecer. Gil (2008, p. 50) “As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”.

Em função do caráter abrangente do levantamento, criamos um *survey de levantamento*, de modo a compormos de forma definida um grupo de interesse para esta etapa do estudo. A pesquisa com *survey* pode ser referida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa (FONSECA, 2002, p. 33). A *pesquisa bibliográfica* torna-se fundamental no desenvolvimento deste estudo, pois ela permite um levantamento referencial sobre o tema, esse tipo de modalidade procura “explicar um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos, podendo ser realizada independentemente ou como parte de uma pesquisa descritiva” (CERVO; BERVIAN, 1996, p.48).

Enquanto a pesquisa bibliográfica se detém a livros, artigos científicos entre outros, a *pesquisa documental*, abrange uma quantidade muito maior de materiais, nos seus mais diferentes formatos, incluindo outros meios de comunicação fora os livros, como a legislação, entrevistas, textos diversos, programas de televisão, relatórios, entre tantos outros formatos disponíveis. A proximidade e até mesmo a confusão entre esses dois tipos de procedimentos encontra-se em função da sua grande semelhança, já que ambas têm por base estudos vinculados a fontes de dados existentes, mas diferenciam-se pelos tipos de documentos consultados. (SAKAMOTO, SILVEIRA; 2014, p. 52).

De alguma forma, esse estudo acaba caracterizando-se como um *estudo de caso*, já que propõe o entendimento de situações reais, específicas e bem delimitadas, não permitindo necessariamente extrapolações ou generalizações, dessa forma, esse procedimento pressupõe a construção do conhecimento a partir da exploração intensa de um caso. De acordo com Gil (1999, p. 78), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo exaustivo e em profundidade de

poucos objetos, permitindo um conhecimento amplo e específico do mesmo. Em outras palavras, o estudo de caso propicia uma aproximação com uma versão da realidade, tendo ainda por base a reflexão, o levantamento dos dados e na delimitação do universo estudado sua fundamentação. Em alguns casos, busca ainda a solução de um determinado problema extraído da vida real.

Os instrumentos metodológicos a serem utilizados serão as *entrevistas* de caráter semiestruturado e os *questionários* aplicados, onde necessariamente não haverá uma rigidez quanto ao roteiro, mas sim alguns encaminhamentos. Prodanov e Freitas (2013, p. 106), diferenciam a entrevista do questionário, tendo como base a forma de relação/interação que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado, “a primeira é sempre realizada face a face, também pode ou não ser realizada com base em um roteiro de questões preestabelecidas e até mesmo impressas, enquanto o segundo, necessariamente, tem como pré-requisito a elaboração de um impresso próprio com questões a serem formuladas na mesma sequência para todos os informantes”.

Dessa forma, pode-se explorar algumas questões e questionários aplicados aos grupos do *survey* da pesquisa e a observação direta e sistemática da rotina da equipe diretiva da escola, registrando os dados à medida que ocorrem, tendo como foco o comportamento dos grupos elencados anteriormente. Como instrumento utilizamos o *depoimento*, segundo Sakamoto e Silveira (2014, p. 59) “é um recurso em que o pesquisador recolhe, junto ao pesquisado, um texto escrito ou comunicação oral de uma situação vivida que esteja relacionado ao objeto estudado”.

Tabela 03: Esquema geral demonstrando a caracterização do estudo desenvolvido na pesquisa.

CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa segundo a Abordagem	Qualitativa
Pesquisa de Natureza	Básica
Pesquisa segundo os Objetivos	Exploratória Descritiva
Pesquisa segundo Procedimentos	Pesquisa de Levantamento (survey) Pesquisa Bibliográfica Pesquisa Documental Estudo de Caso
Instrumentos de Pesquisa	Observação Questionários Aplicados Entrevistas Semi Estruturadas Depoimento

A execução de uma pesquisa depende das técnicas e procedimentos a serem adotados na produção e na análise dos dados; sua natureza e objetivos requerem ferramentas adequadas para a resolução dos problemas de pesquisa. Fonseca (2002, p, 20), ainda coloca como uma possibilidade da pesquisa a aproximação e o entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado, sendo a pesquisa científica o resultado de uma indagação que objetiva resolver um problema utilizando determinados procedimentos. Para se desenvolver uma pesquisa, é imprescindível selecionar o método de pesquisa. Dessa forma, nesse estudo, utilizaremos alguns procedimentos que nos auxiliarão nos encaminhamentos da pesquisa.

5.2 O ESCOPO DO ESTUDO: DELIMITAÇÕES IMPORTANTES

O estudo foi desenvolvido a partir do cotidiano de 2 (duas) escolas da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul, localizadas na cidade de Porto Alegre, integrantes da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) do estado. A escolha das escolas participantes teve como critério principal, além da abertura por parte dos gestores, a oferta do nível Ensino Médio e o índice alto de abandono no nível referido (*Tabela 04*) nas escolas das regiões da cidade³⁹, segundo coloca a divisão de planejamento e macrozonas, proposta pela Secretaria do Planejamento Municipal de Porto Alegre no Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental – PDDUA (PORTO ALEGRE, 1999).

Tabela 04. Abandono escolar no Ensino Médio em 2014 nas regiões de Porto Alegre.

REGIÃO	INDICADOR (%)	VALOR ABSOLUTO
Noroeste	2,83	171
Humaitá/Navegantes	4,06	84
Sul	4,19	113

³⁹ A cidade de Porto Alegre possui uma divisão tradicional por bairros, porém com a implementação do Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental – PDDUA (1999), uma divisão por regiões foi estabelecida em função das características comuns dos bairros, sendo então: **Região Centro** (Bairros Auxiliadora, Azenha, Bela Vista, Bom Fim, Centro, Cidade Baixa, Farrroupilha, Floresta, Independência, Jardim Botânico, Menino Deus, Moinhos de Vento, Mont´Serrat, Petrópolis, Praia de Belas, Rio Branco, Santa Cecília e Santana), **Centro Sul** (Bairros Camaquã, Campo Novo, Cavalhada, Nonoai, Teresópolis e Vila Nova), **Cristal** (Bairro Cristal), **Cruzeiro** (Bairros Medianeira e Santa Tereza), **Eixo Baltazar** (Bairros Passo das Pedras e Rubem Berta), **Extremo Sul** (Bairros Belém Novo, Chapéu do Sol, Lageado, Lami e Ponta Grossa), **Glória** (Bairros Belém Velho, Cascata e Glória), **Humaitá/Navegantes** (Bairros Anchieta, Farrapos, Humaitá, Navegantes e São Geraldo), **Ilhas** (Bairro Arquipelago), **Leste** (Bairros Bom Jesus, Chácara das Pedras, Jardim Carvalho, Jardim do Salso, Jardim Sabará, Morro Santana, Três Figueiras e Vila Jardim), **Lomba do Pinheiro** (Bairros Agronomia e Lomba do Pinheiro), **Nordeste** (Bairro Mário Quintana), **Noroeste** (Bairros Boa Vista, Cristo Redentor, Higienópolis, Jardim Floresta, Jardim Itú, Jardim Lindóia, Jardim São Pedro, Passo D´Areia, Santa Maria Goretti, São João, São Sebastião e Vila Ipiranga), **Norte** (Bairro Sarandi), **Partenon** (Bairros Cel. Aparício Borges, Partenon, Santo Antônio, São José e Vila João Pessoa), **Restinga** (Bairro Restinga) e **Sul** (Bairros Espírito Santo, Guarujá, Hípica, Ipanema, Jardim Isabel, Pedra Redonda, Serraria, Tristeza, Vila Assunção e Vila Conceição).

Norte	6,30	101
Ilhas	6,91	13
Nordeste	7,76	46
Centro	8,73	1.324
Cruzeiro	8,78	134
Centro Sul	9,21	230
Glória	9,23	48
Lomba do Pinheiro	9,94	147
Leste	10,96	370
Eixo Baltazar	13,62	369
Partenon	13,96	437
Extremo Sul	17,24	174
Restinga	20,82	330
Porto Alegre	8,87	4.155

Fonte: Observatório da Cidade de Porto Alegre (OBSERVA POA) – Sistema de Gestão e Análises de Indicadores.

Dentre as regiões da cidade e seus respectivos índices mencionados na *Tabela 02*, chamou-nos a atenção as regiões com os piores índices: Regiões Leste (10,96%), Eixo Baltazar (13,62%), Partenon (13,96%), Extremo Sul (17,24%) e Restinga (20,82%). Segundo o Observatório da Cidade de Porto Alegre (OBSERVA POA), durante o nível do Ensino Médio no ano de 2014, de forma a este ser o critério que auxiliou a definição das escolas participantes desta pesquisa. Segundo o Observatório da Cidade de Porto Alegre (OBSERVA POA), em 2014, no nível do Ensino Médio, a cidade possuía 46.843 alunos matriculados, a taxa de abandono foi de 8,87%, ou seja, 4.155 alunos abandonaram os estudos sem perspectivas de retorno, segundo o levantamento.

Tabela 05. Abandono escolar no Ensino Fundamental em 2014 nas regiões de foco da pesquisa.

REGIÃO	INDICADOR (%)	VALOR ABSOLUTO
Leste	1,42	213
Eixo Baltazar	0,77	95
Partenon	1,21	172
Extremo Sul	2,13	93
Restinga	0,36	36
Porto Alegre	1,03	1.671

Fonte: Observatório da Cidade de Porto Alegre (OBSERVA POA) – Sistema de Gestão e Análises de Indicadores.

Se analisarmos essas mesmas regiões tendo como foco o abandono escolar no nível Ensino Fundamental (*Tabela 05*), percebemos que, no mesmo ano (2014), a cidade de Porto Alegre registrou um abandono de 1.671 alunos, ou seja, 1,03% dos 162.233 alunos matriculados, sendo que a região Extremo Sul lidera esse ranking. Procuramos os gestores das escolas (diretores e vice-diretores) das 5 (cinco) regiões, em especial as da região Extremo Sul,

já que esta ocupa uma das 5 posições do ranking de abandono escolar nos níveis do Ensino Fundamental e Médio.

A receptividade dos grupos de gestores não foi como o esperado, acreditamos que em função da abordagem do tema desenvolvido nesse estudo; de qualquer forma, conseguimos estabelecer contato com 2 escolas de Bairros pertencentes às regiões Eixo Baltazar e Partenon, respectivamente (regiões com alto índice de abandono escolar no nível Ensino Médio), dessa forma, estas escolas acabam por delimitar nosso grupo amostral (*Tabela 06*), nessas escolas será desenvolvido o trabalho proposto por este estudo. Os sujeitos da pesquisa, que integram a comunidade escolar, foram categorizados em 3 grupos, em função de sua atuação no contexto das escolas: são representados pelas figuras do diretor, vice-diretor, orientador (ou supervisor) escolar, professores e alunos.

Como colocando anteriormente, em função do caráter abrangente do estudo, criamos um *survey de levantamento* em cima dos grupos delimitados de sujeitos participantes da pesquisa, em cada uma das escolas citadas acima foram criados os grupos: Grupo da Gestão Administrativa (GGA), composto pela direção e vice-direção; Grupo da Gestão Pedagógica (GGP), composto pela orientação (ou supervisão) escolar e professores; e o Grupo da Comunidade Discente (GCD) formado pelos alunos das escolas, de forma a ter esses diferentes segmentos representados no coletivo do trabalho, como mostra a *Tabela 06*. A divisão dos sujeitos da pesquisa em grupos, auxilia na sistematização das abordagens adotadas na pesquisa. Na sistematização, as diferentes técnicas e instrumentos da pesquisa foram aplicados em cada uma das escolas em seus respectivos sujeitos da pesquisa: 1 diretor, 1 vice-diretor, 1 orientador – ou supervisor - educacional, 2 professores e 3 alunos do Ensino Médio⁴⁰.

Tabela 06. Esquema analítico da divisão dos sujeitos de pesquisa em grupos divididos em função da escola e de segmento que representam neste estudo.

SUJEITOS DA PESQUISA	GRUPOS DE PESQUISA	SUJEITOS DA PESQUISA
1 Diretor	GGA	1 Diretor
1 Vice-diretor		1 Vice-diretor
1 Orientador (ou supervisor) Educacional	GGP	1 Orientador (ou supervisor) Educacional

⁴⁰ Neste trabalho, compreendemos que a comunidade escolar tem função primordial dentro dos processos desenvolvidos dentro da escola, sendo constituída por servidores professores, servidores técnico administrativos, os alunos, pais e/ou responsáveis pelo mesmo, além da comunidade local estabelecida socialmente pelo espaço geográfico em que a escola está inserida. Porém, na definição das categorias dos grupos de sujeitos da pesquisa, excluimos os servidores técnicos administrativos, não por entender que o impacto do seu trabalho é inferior dentro do ambiente escolar, mas sim, por entendermos que, no que tange as formas que as práticas de gestão (neste caso específico), de combate à homofobia na escola, a sua atuação desses profissionais é pouco relevante.

2 Professores		2 Professores
3 Alunos Ensino Médio	GCD	3 Alunos Ensino Médio
ESCOLA REGIÃO EIXO BALTAZAR		ESCOLA REGIÃO EIXO PARTENON

Como já anunciado anteriormente, os sujeitos da pesquisa situam-se dentro da comunidade escolar, sem esquecer que dentro da escola coexistem diferentes lideranças, cada qual na sua função, tem-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) a definição clara do papel de cada um desses sujeitos, porém, de forma geral, alguns papéis já estão pré-definidos, e é sobre esses “papéis” que desenvolvemos esse trabalho: A equipe diretiva é responsável pelas mais diferentes articulações dentro da escola; mobiliza pessoas, constrói coletivamente as normativas, define a função social e os processos da escola, amparada por instrumentos democráticos/legais, em suma, esta equipe é a responsável pela organização do cotidiano escolar, em muitas escolas, possui pessoal com papel bem definido na equipe, majoritariamente encontramos em sua composição: o Diretor, o Vice-diretor e a Coordenação Pedagógica (Supervisão e/ou Orientação Pedagógica). Nota-se, a priori, que esta divisão de tarefas acaba fomentando de alguma forma uma das maiores problemáticas dentro do campo da gestão das escolas, a não superação de um modelo dicotômico de gestão, aquele onde os sujeitos são acomodados, ou melhor ainda, identificados como sendo pertencentes ao administrativo ou ao pedagógico.

Deste grupo fazem parte o diretor escolar, que é o líder responsável máximo por todo o processo escolar e mobilização de esforços e recursos para a eficaz realização dos objetivos educacionais; o supervisor/coordenador pedagógico, responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação dos processos educacionais e o orientador educacional, responsável pelo atendimento na escola e em especial pela ação dos professores, às necessidades de desenvolvimento dos alunos como pessoas. (LÜCK et al., 2007, p. 15).

O Diretor e o Vice-Diretor são os responsáveis legais pela escola, possuem atribuições semelhantes, estes sujeitos, em última análise, são os responsáveis pelo andamento/funcionamento da escola, aqui incluímos desde aspectos educacionais como os diferentes processos de aprendizagem desenvolvidos no interior da instituição e a parte administrativa do espaço escolar. Segundo Lück (2000, p. 16), “um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos”, porém a este cabe também a gestão mais diretiva da escola, como por exemplo o controle financeiro, infraestrutura, obras e reparos da instituição, entre outras atribuições.

A Coordenação Pedagógica, por sua vez é constituída por orientadores e/ou supervisores educacionais ou ainda pessoal com uma função de caráter pedagógico dentro da equipe diretiva da escola, seguindo a definição colocada por Ferreira (2002, p. 83), consideramos estes sujeitos (orientadores e/ou supervisores educacionais) como agentes na articulação das práticas educativas desenvolvidas dentro do espaço escolar, tendo como foco maior a qualidade da formação humana para o pleno exercício da cidadania. O professor surge como o responsável por ensinar o aluno a pensar, provocando a sua curiosidade, Freire (1996), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Segundo Libâneo (1994, p.88), “O trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo”. O ensinar (por parte desse profissional), não deve ser compreendido de forma restritiva, ao ter no professor aquele responsável por “passar” os conteúdos curriculares para os alunos, esta é apenas uma de suas atribuições dentro da escola.

Da mesma forma que Luckesi (1993, p. 114), partimos do pressuposto que o aluno é aquele que “participando do processo, aprende e se desenvolve, formando-se como sujeito ativo tanto de sua história pessoal quanto da história humana”, ou seja, o aluno é aquele sujeito capaz de interpretar, problematizar, compreender e construir conhecimento. O aluno não pode ser compreendido apenas como o “ser humano que está na escola”, ele é muito mais que isso, é um complexo que tem por princípio uma relação holística com o todo. De forma que a sua definição sempre será “imperfeita”, já que há aspectos de difícil mensuração, mas que são parte importante do seu ser.

5.3 A ANÁLISE E A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A investigação científica, segundo Gil (1999, p. 26) depende de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” para que seus objetivos sejam atingidos: os métodos científicos. Método científico é o conjunto de processos ou operações mentais que se devem empregar na investigação. É a linha de raciocínio que adotamos no processo de pesquisa, já que fornece as bases lógicas à investigação, nesse sentido, dentro do estudo, propomos a utilização do método dialético como base do estudo.

Fundamenta-se na dialética proposta por Hegel, na qual as contradições se transcendem dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. É um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Considera que os fatos

não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc. Empregado em pesquisa qualitativa (GIL, 1999; LAKATOS & MARCONI, 1993).

Além da utilização do método fenomenológico no sentido de auxiliar a sistematização dos dados produzidos, para Masini (1989, p. 63), este método:

Parte da compreensão de nosso viver - não de definições ou conceitos - da compreensão que orienta a atenção daquilo que se vai investigar. Ao percebermos novas características do fenômeno, ou ao encontrarmos no outro interpretações, ou compreensões diferentes, surge para nós uma nova interpretação que levará a outra compreensão (MASINI, 1989, p. 63).

Como procedimento metodológico para a análise dos dados produzidos, utilizamos duas metodologias concomitantemente, a análise de conteúdo e a abordagem do ciclo de políticas. Cada uma delas nos fornece elementos importantes nas análises dos dados produzidos anteriormente, pois trabalhamos sobre diferentes perspectivas. No que se refere à *análise de conteúdo*, esta nos auxiliará na compreensão da forma que os sujeitos da pesquisa se colocam frente aos questionamentos, tal metodologia possibilitar-nos-á a interpretação do que o sujeito coloca a partir de suas falas, esse procedimento metodológico foi desenvolvido por Bardin, que designa como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Godoy (1995, p. 23), compreende a análise de conteúdo como uma técnica metodológica aplicável a discursos diversos e formas de comunicação, de maneira a possibilitar a compreensão das características, estruturas ou modelos contidos nos fragmentos das mensagens a analisadas. A dificuldade na utilização desta metodologia está na compreensão no sentido do que se comunica, buscando um significado real que está para além do uso da palavra dita. Para tanto, serão seguidas as três etapas (*Tabela 07*) propostas por esta metodologia de análise: a *pré-análise*, na qual se faz uma leitura geral dos dados e organiza-se o material coletado; a *descrição analítica*, estudo mais aprofundado dos dados, orientado por hipóteses e pelo referencial teórico, procurando-se também formular categorias; e a *interpretação inferencial*, em que se faz uma reflexão dos resultados obtidos, com embasamento teórico, estabelecendo-se relações e abrindo perspectivas (BARDIN, 1977).

Tabela 07. Etapas do desenvolvimento da metodologia de análise de conteúdo.

PRÉ-ANÁLISE		Leitura do Material	Aproximação com os documentos da coleta de dados
-------------	--	---------------------	--

	Organização do material a ser analisado e a sistematização de ideias	Seleção de Material	Demarcação dos documentos que serão analisados
		Formulação	Formulação das hipóteses e dos objetivos
		Índices e elaboração de indicadores	Envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise
EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao material textual coletado.	Sistema de codificação	Definições de categorias
		Identificação de Unidades de Registro	Destaque do segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e sua frequência
		Unidades de contexto nos documentos.	Compreensão dos destaques da unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de buscar o entendimento sua significação
TRATAMENTO INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO	Fase destinada ao tratamento dos resultados obtidos.	Tratamento das Informações	Ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais

Fonte: MOZZATO & GRZYBOVSKI (2011, p. 734).

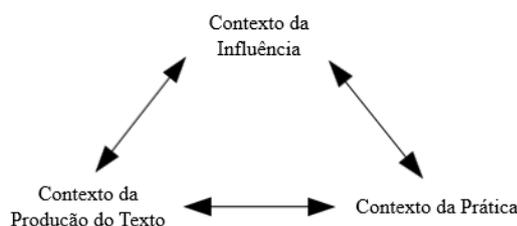
Já no que tange à análise das políticas voltadas ao enfrentamento à homolebotransfobia na escola, utilizamos a *abordagem do ciclo de políticas* ou *policy cycle approach*, que possibilita a compreensão da forma que as políticas sociais e educacionais são formuladas e implementadas em diferentes contextos. Esta abordagem tem por base os trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Tal abordagem coloca como destaque aspectos complexos e controversos da política educacional, enfatizando os processos políticos envolvidos na sua criação e a ação dos sujeitos que acabam por “receber” as políticas propostas, em uma esfera mais local e aplicada (MAINARDES, 2007, p. 48). Pensando em políticas para a educação, a utilização deste referencial analítico é interessante, no sentido que este campo do saber é relativamente novo “ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade” (AZEVEDO & AGUIAR, 1999, p. 43).

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2006, p. 50).

Stephen Ball e Richard Bowe (1992) colocam então diferentes contextos necessários para o entendimento pleno do que efetivamente é a política educacional (*Figura 01*). O primeiro contexto é o contexto de influência, o ponto de partida, onde majoritariamente as políticas

públicas são iniciadas e os discursos políticos à sua volta são estabelecidos. Aqui diferentes grupos disputam, dentro da arena, os fatores que irão influenciar a definição das finalidades sociais da política, os discursos por sua vez acabam ganhando legitimidade formando a base política. O contexto da produção do texto relaciona-se com os textos políticos constituídos, articula-se com a linguagem do interesse público, já que, afinal, os textos políticos acabam por representar a própria política (na forma de textos legislativos, comentários formais sobre os textos oficiais, pronunciamentos, entre outros).

Cabe aqui compreender esta produção textual como o resultado de uma disputa de diversos grupos que atuam em diferentes proposições do campo da política, em um momento e local específico, já que esta produção surge em diferentes momentos/contextos históricos. Pensar de fato na forma como esta política é implementada e muitas vezes (re)significada pelos sujeitos, cabe ao terceiro contexto, o contexto da prática, no qual a política produz de fato efeitos e consequências, diferentes – muitas vezes – da própria política instituída originalmente (MAINARDES, 2006, p. 98).



Fonte: Bowe, Ball & Gold, 1992, p. 20.

Figura 01. Contextos do processo de formulação de uma política (o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática).

Em função da natureza do tema proposto para estudo, vamos nos ater à compreensão das políticas de enfrentamento à homofobia ao contexto da prática, pois esse contexto acaba por ter uma relação mais íntima com as práticas de gestão educacional desenvolvidas pelos gestores das unidades de ensino da Educação Básica. Explicitando a forma pela qual a *policy cycle approach* poderia ser explorada em pesquisas, Mainardes (2006, p. 66) faz uma adaptação de algumas questões que traduziriam os diferentes contextos analisados, a partir do trabalho de Vidovich (2002). O entendimento deste contexto surge através de algumas respostas obtidas através de questionamentos, de forma a possibilitar a “pintura” de um quadro sobre a forma pela qual o contexto da prática pode ser traduzido (*Tabela 08*):

Tabela 08. Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas (questionamentos que auxiliam no entendimento do contexto da prática).

1	Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
2	Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
3	Há evidências de resistência individual ou coletiva?
4	Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
5	Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
6	Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
7	Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?

A produção dos dados deste estudo alinha-se com a própria metodologia descrita anteriormente no item 3.1, de qualquer forma, seguirá os procedimentos listados anteriormente, a *pesquisa documental*, a *pesquisa bibliográfica*, a *pesquisa de levantamento* e o *estudo de caso*. Já os instrumentos metodológicos utilizados foram as *entrevistas semi-estruturadas*, *questionários aplicados*, *depoimentos* e *observação direta*. Na pesquisa documental temos um leque grande de materiais, como o próprio PPP da escola, instruções normativas, procedimentos administrativos adotados nas escolas, estes materiais acabam por dar conta da forma com que a gestão da escola dá os encaminhamentos em sua gestão.

Da mesma forma que Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 07), acreditamos que os documentos de uma forma geral – principalmente aqueles criados pelo aparelho de Estado, de órgãos multilaterais e de agências internacionais – trazem consigo não apenas recomendações e/ou diretrizes, mas sim uma forma regulada e normatizada que por fim acaba por articular interesses, projetando políticas e intervenções sociais.

Se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. Podemos abordar, por exemplo, a legislação como dimensão de um processo contínuo, cujo *locus* de poder está constantemente mudando (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 07).

Em outras palavras, a pesquisa documental, não se dá apenas da leitura do material a ser analisado, mas sim, o impacto que este material possui dentro do contexto e/ou momento

histórico no qual foi criado, principalmente com a nova configuração social⁴¹. Os documentos e textos legais podem ser muitas vezes o ponto de partida, pois não podemos apenas analisá-los isoladamente, mas também suas versões preliminares e/ou textos que o complementam, não o separando do seu contexto.

A *pesquisa bibliográfica*, em nossas análises, surge a partir de um material já publicado, formado majoritariamente por livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet, entre outros tantos. Ou seja, nos aspectos referentes à articulação da gestão educacional no espaço escolar, que tipo de material já fora produzido? Que análises já foram desenvolvidas sobre este tema? A pesquisa bibliográfica acabou nos dando um levantamento sobre a temática em bases de dados nacionais e internacionais. Como resultado obtém-se uma lista com as referências e resumos dos documentos que foram localizados.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Como a pesquisa bibliográfica é um trabalho investigativo que sustenta a base de toda pesquisa científica, ela está associada ao um momento pré-redacional, pois possibilita ao pesquisador diferentes percepções e enfoques sobre o tema, além de mostrar um panorama geral do que a comunidade acadêmica produz como conhecimento dentro da temática elencada. Um destaque dado a este tipo de pesquisa está no seu caráter facilitador. Dentro deste tipo de pesquisa, temos as *fontes primárias*, entendidas como oriundas de dados históricos, bibliográficos e estatísticos; pesquisas e material cartográfico; arquivos e registros em geral; documentação pessoal (diários, memórias, autobiografias); e as *fontes secundárias*, jornais e obras literárias (LAKATOS, MARCONI; 1991, p. 159).

A ideia do estudo de caso é aplicada neste estudo pois buscamos compreender uma realidade específica, em uma situação específica, ou seja, os dados produzidos e analisados não podem (necessariamente) serem extrapolados, expandidos de forma a que se apliquem a outras situações, porém, acaba nos permitindo uma aproximação de possibilidades. Araújo et al. (2008, p. 10) coloca o estudo de caso como uma abordagem metodológica que permite uma

⁴¹ Segundo Dulce (2012, p. 110), podemos definir esta nova configuração social, a partir do conceito de globalização, que a própria autora coloca como sendo “uma série de processos históricos de abertura e integração econômica, tecnológica, política e social com o objetivo de difundir um modelo global”.

investigação, especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

As entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas em todos os grupos de estudo (GGA, GGP e GCD) em conjunto com questionários aplicados, a observação direta acabou acompanhando o estudo e todo o momento, pois as impressões percebidas são fundamentais em nossas análises, já que muitas vezes estas impressões acabam não sendo registradas formalmente na gestão. A técnica de depoimento foi aplicada em todos os grupos envolvidos, porém em especial ao GGA e GGP, além do segmento dos alunos pertencente ao GCD, pois essas técnicas evocam lembranças e momentos, fazem com que os sujeitos, ao trazerem suas histórias, sejam capazes de reconstruir sua própria trajetória constituindo-se novamente sujeitos de situações já vividas e experienciadas, o que faz do trabalho mais rico, à medida que traz elementos além dos fatos objetivos, pois traz um forte componente emocional, dando a real dimensão do situação vivida.

6 O INÍCIO DA INVESTIGAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS DIFERENTES ESPAÇOS EDUCACIONAIS EM PERSPECTIVA COMPARADA

Como colocado anteriormente, as escolas participantes da pesquisa pertencem ao município de Porto Alegre, são escolas ligadas à 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), ligadas à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), as escolas ofertam Ensino Médio para a comunidade e localizam-se nas regiões do Eixo Baltazar e Eixo Partenon, respectivamente⁴². Não vamos nos ater às características geográficas dos locais onde as escolas estão instaladas, porém, devemos reconhecer que a sua geografia possui (até certo ponto), grande influência na dinâmica estabelecida pela comunidade em que a escola está inserida. Aqui traremos de forma comparada alguns indicadores utilizados pelo OBSERVA POA, a fim de trazer para a reflexão um panorama dos locais em que as escolas estão inseridas, aspectos ligados essencialmente à educação são colocados em perspectiva, além de dados populacionais como o número de crianças e jovens ali residentes.

A Região Eixo Baltazar, oficialmente, é composta pelos bairros Passo das Pedras, Rubem Berta e Sarandi, porém alguns “bairros” informais acabaram se constituindo ao longo do tempo, bairros estes que apresentam as maiores áreas de vulnerabilidade social: Jardim dos Coqueiros, Vila Unidos, Vila Amazônia, Vila Esperança Cordeiro, Vila Vitória da Conquista,

⁴² Divisão da cidade segundo o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental – PDDUA (1999).

Vila Altos da Lagoa, entre outras. A Região tem 100.418 habitantes, representando 7,13% da população do município; com área de 11,99 km², representa 2,52% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 8.375,15 habitantes por km². A taxa de analfabetismo é de 1,92% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 3,12 salários mínimos, aproximadamente R\$ 1.591,20 (IBGE – Censo Demográfico 2010).

A Região Eixo Partenon é composta pelos bairros: Cel. Aparício Borges, Partenon, Santo Antônio, São José e Vila João Pessoa. A Região tem 118.923 habitantes, representando 8,44% da população do município, com área de 14,57 km², representa 3,06% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 8.162,18 habitantes por km². A taxa de analfabetismo é de 2,9% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 3,58 salários mínimos, aproximadamente R\$ 1.825,80 (IBGE – Censo Demográfico 2010).

Quadro 01. Indicadores Educacionais da Região Eixo Baltazar do Município de Porto Alegre (2010 – 2014).

EIXO BALTAZAR	2010		2011		2012		2013		2014	
	Taxa (%)	Números Absolutos								
Abandono Escolar no Ensino Médio	17,18	493	13,34	489	17,83	489	15,53	418	13,62	369
Aprovação no Ensino Médio	54,72	1.570	49,59	1.435	55,25	1.515	62,80	1.690	63,16	1.711
Distorção Idade-Série (Ensino Médio)	53,95	-	50,27	-	50,58	-	45,83	-	43,38	-
Matriculas por Nível de Ensino (Ensino Médio)	-	2.901	-	2.890	-	2.790	-	2.718	-	-

Quadro 02. Indicadores Educacionais da Região Eixo Partenon do Município de Porto Alegre (2010 – 2014).

EIXO PARTENON	2010		2011		2012		2013		2014	
	Taxa (%)	Números Absolutos								
Abandono Escolar no Ensino Médio	13,16	435	8,34	282	13,59	448	16,63	509	13,96	437
Aprovação no Ensino Médio	63,57	2.101	64,53	2.181	67,21	2.216	68,80	2.106	72,59	2.272
Distorção Idade-Série (Ensino Médio)	29,23	-	27,46	-	32,53	-	33,29	-	33,13	-
Matriculas por Nível de Ensino (Ensino Médio)	-	3.366	-	3.414	-	3.366	-	3.101	-	-

Nos quadros acima (*quadros 01 e 02*), a partir dos dados obtidos pelo Censo 2010, OBSERVA POA e da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, desenhamos um panorama da situação das regiões onde as escolas estudadas estão inseridas. O Abandono Escolar refere-se ao percentual de alunos que abandonaram o ensino médio, a Aprovação no Ensino Médio é o Percentual de alunos matriculados no ensino médio que foram aprovados, A Distorção Idade-Série expressa o percentual de alunos com idade superior à idade recomendada e as Matriculas

por Nível de Ensino representa o Total de matrículas por nível de ensino de todas as redes (escolas federais, estaduais, municipais e particulares), o número representa o total de matrículas em instituições de ensino da região, e não o número de habitantes da região que estão matriculados.

Quadro 03. Indicadores da Região Eixo Baltazar do Município de Porto Alegre (2000 e 2010).

EIXO BALTAZAR	2000		2010	
	Indicador (%)	Valor Absoluto	Indicador (%)	Valor Absoluto
Coefficiente de Gini	-	0,50	-	0,47
IDHM	-	0,716	-	0,779
População de Homens	46,98	43.612	46,57	46.765
População de Mulheres	53,02	49.223	53,43	53.653
Moradores por Domicílio	-	3,14	-	2,79
Moradores por Domicílio em Moradias Precárias	-	3,71	-	3,37
População de Adolescentes	12,55	11.685	10,42	10.462
População de Jovens	18,56	17.274	19,27	19.351
População Total	-	93.085	-	100.418
Gravidez na Adolescência	16,62	238	14,41	180

Quadro 04. Indicadores da Região Eixo Partenon do Município de Porto Alegre (2000 e 2010).

EIXO PARTENON	2000		2010	
	Indicador (%)	Valor Absoluto	Indicador (%)	Valor Absoluto
Coefficiente de Gini	-	0,55	-	0,54
IDHM	-	0,698	-	0,764
População de Homens	47,78	57.711	47,66	56.675
População de Mulheres	52,22	63.081	52,34	62.248
Moradores por Domicílio	-	3,37	-	2,95
Moradores por Domicílio em Moradias Precárias	-	3,82	-	3,53
População de Adolescentes	12,51	15.049	10,92	12.984
População de Jovens	18,38	22.116	20,24	24.069
População Total	-	120.338	-	11.923
Gravidez na Adolescência	18,61	354	17,51	297

Nos *quadros 03 e 04*, propomos uma comparação de aspectos que extrapolam os espaços escolares, porém relacionam-se diretamente com diversas práticas desenvolvidas e experienciadas dentro do espaço educativo, como o percentual de população branca e negra em relação ao total da população das regiões, o Coeficiente de Gini⁴³ que mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita, o índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM)⁴⁴, o percentual de homens e mulheres residentes sobre o total da população residente na região, a média de moradores por domicílio e a média de moradores por domicílio em área de moradia precária, o percentual de adolescentes de 12 a 18 anos de idade em relação ao total da população residente, o percentual de jovens de 19 a 29 anos de idade em relação ao total da população residente, o total da população residente da região, o percentual de nascidos vivos cujas mães tinham 19 anos ou menos sobre o total de nascidos vivos de mães residentes.

Nesse contexto que expusemos acima se inserem as escolas dos sujeitos da pesquisa, cabe aqui o entendimento de que por mais que sejam apresentados uma série de dados, sobre uma situação ou outra, não é possível que tenhamos uma verdade absoluta sobre essas “realidades”, nas palavras de Veyne (1985, p. 10), “Os homens não encontram a verdade, fazem-na, como fazem sua história”, as análises que serão apresentadas ao longo deste trabalho, mostram uma percepção, ou melhor, uma visão sobre essas diferentes “realidades”, a partir de um estudo criterioso que tem no método e nas diferentes técnicas de pesquisa a base para

⁴³ Também chamado de Índice de Gini é um dado estatístico utilizado para avaliar a distribuição das riquezas de um determinado lugar. Esse índice recebe esse nome em homenagem ao seu desenvolvedor, o estatístico italiano Corrado Gini, que elaborou esse conceito em 1912. Esse importante dado numérico funciona da seguinte forma: é mensurado em um número que vai de 0 a 1, de forma que 0 representa um país totalmente igualitário – isto é, em que toda a sua população possui a mesma renda –, e 1 representa um país totalmente desigual, em que apenas um indivíduo ou uma parcela muito restrita de pessoas concentra toda a renda existente (HOFFMANN, 2007).

⁴⁴ O IDHM é um índice composto que agrega 3 das mais importantes dimensões do desenvolvimento humano: a oportunidade de viver uma vida longa e saudável, de ter acesso ao conhecimento e ter um padrão de vida que garanta as necessidades básicas, representadas pela saúde, educação e renda. *Vida longa e saudável* é medida pela expectativa de vida ao nascer, calculada por método indireto a partir dos dados dos Censos Demográficos do IBGE. Esse indicador mostra o número médio de anos que as pessoas viveriam a partir do nascimento, mantidos os mesmos padrões de mortalidade observados no ano de referência. *Acesso a conhecimento* é medido pela composição de indicadores de escolaridade da população adulta e do fluxo escolar da população jovem. A escolaridade da população adulta é medida pelo percentual de pessoas de 18 anos ou mais de idade com fundamental completo; e tem peso 1. O fluxo escolar da população jovem é medido pela média aritmética do percentual de crianças entre 5 e 6 anos frequentando a escola, do percentual de jovens entre 11 e 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano), do percentual de jovens entre 15 e 17 anos com ensino fundamental completo e do percentual de jovens entre 18 e 20 anos com ensino médio completo; e tem peso 2. A medida acompanha a população em idade escolar em quatro momentos importantes da sua formação. A média geométrica desses dois componentes resulta no IDHM Educação. *Padrão de vida* é medido pela renda municipal per capita, ou seja, a renda média de cada residente de determinado município. É a soma da renda de todos os residentes, dividida pelo número de pessoas que moram no município - inclusive crianças e pessoas sem registro de renda (PNUD/BRASIL/ONU).

inferências. Caso modificássemos os métodos e as técnicas, possivelmente outras “verdades” surgiriam durante a trajetória deste estudo.

6.1 A ESCOLA DO EIXO BALTAZAR: O MODELO TRADICIONAL

Desde o primeiro contato com a escola do Eixo Baltazar, a equipe diretiva da escola se colocou aberta com o estudo a ser desenvolvido, a proposta de trabalho foi abraçada pela equipe diretiva, e, nas palavras da Direção da Escola “Finalmente o pessoal da universidade está fazendo algo de útil!”. Segundo a direção da escola, investigar a forma com que a escola trabalha as questões ligadas ao preconceito é fundamental, porém, não pode parar aí, é apenas um primeiro movimento para entender uma situação crônica e problemática. A escola do Eixo Baltazar, situa-se na região de forma a atender os diversos bairros na qual se insere, é uma escola que possui uma relação muito íntima com a comunidade. Na primeira visita a escola, após o primeiro contato com a equipe gestora, utilizamos o protocolo de observação direta como instrumento para a produção de dados (*apêndice A*), aliando o útil ao agradável, pois essa seria a desculpa perfeita para, além de conhecer o espaço escolar, observar a dinâmica da escola.

No que se refere à infraestrutura a escola se coloca como protagonista em diversos aspectos, pois fomenta a utilização dos espaços por toda a comunidade escolar, inclusive abrindo o seu acervo da biblioteca para consumo externo, a escola disponibiliza para as atividades didático-pedagógicas quadras poliesportivas, setores como biblioteca e a secretaria escolar são extremamente ativos, as salas de recursos e multimeios são pouco utilizadas por professores da escola, dentre as diferentes áreas do conhecimento estabelecidas no currículo escolar, apenas as disciplinas ligadas à área das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) possuem espaço dedicado para o desenvolvimento de suas atividades (laboratório de ensino de ciências) além do laboratório de informática que em função da falta de manutenção e servidores dedicados ao seu cuidado, está desativado.

A escola possui aproximadamente 800 alunos matriculados nos 3 turnos nos quais desenvolve suas atividades, com um corpo docente composto por 23 professores e 3 servidores técnicos. Não encontrei o Projeto Político Pedagógico da escola, mesmo sendo informado que o mesmo existia, porém estava passando por reformulações em função das novas demandas⁴⁵ da escola, o regimento da escola fica exposto na direção, porém igualmente ao que ocorrera com o PPP, não tive acesso ao mesmo.

⁴⁵ Essas “novas demandas” não ficaram bem claras durante as minhas visitas à escola, porém, durante as entrevistas realizadas com os diferentes segmentos alguns apontamentos foram realizados.

Aparentemente a escola preserva alguns espaços tradicionais de participação de alguns segmentos da comunidade escolar, encontrei um espaço dedicado à representação discente através do Grêmio Estudantil e há uma sala dedicada à representação dos demais membros da comunidade escolar através do Conselho de Pais e Mestres (CPM). Não encontrei na escola nenhuma indicação da composição dos membros dessas representações. A escola tem algumas parcerias com instituições privadas⁴⁶, que acabam dando conta de algumas demandas da escola como a monitoria de alunos, ligada a aulas de reforço no contra-turno, atividades de caráter esportivo em dias dedicados como capoeira e karatê, serviços de orientação educacional e pedagógica são desenvolvidos pela supervisão educacional da escola, porém, neste momento, não consegui muitas informações a respeito da forma que estes serviços são oferecidos à comunidade de professores e alunos.

A escola possui um calendário trimestral de reuniões e formações pedagógicas (com exceção daquelas fomentadas pela SEDUC/RS), já as reuniões com pais e/ou responsáveis fica a cargo dos professores dos alunos, a direção marca anualmente 2 reuniões com a comunidade escolar: uma primeira no sentido de dar boas-vindas aos novos alunos ingressantes e uma outra de caráter de prestação de contas, na perspectiva de mostrar para a comunidade o que a escola vem fazendo com os alunos e alguns resultados de ações individuais. Em um primeiro momento, de forma geral, a escola da Região Eixo Baltazar se coloca como um importante agente de transformação da comunidade onde está presente, a maioria dos professores possui uma relação de confiança com a comunidade, estão há bastante tempo lecionando na escola, o que acaba por reforçar ainda mais os vínculos com esses sujeitos da comunidade escolar.

A direção da escola parece pró-ativa no que se refere à gestão do espaço escolar, porém nessa primeira observação, ao tentar compreender a dinâmica da escola, aparentemente ela prima pelo cumprimento de regras e normas já instituídas, tendo na postura disciplinar o caminho adotado no desenvolvimento das práticas de gestão. Ao observar a dinâmica do espaço, percebemos ainda que existe uma relação de respeito mútuo entre alunos, professores e a direção da escola, porém existem acordos estabelecidos entre os alunos que fogem ao controle da gestão como a divisão dos espaços de socialização da escola pelos diferentes grupos que a compõem, por exemplo, as quadras poliesportivas são de domínio dos meninos (fora o

⁴⁶ As parcerias público-privadas podem ser entendidas como contratos pelo qual o parceiro privado assume o compromisso de disponibilizar à administração pública a prestação de algum serviço, existe uma remuneração paga pelo Estado a instituição provada prestadora desse serviço. Ver mais em: AMARAL, J. C. S. **A política de gestão da Educação Básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010)**: o fortalecimento da gestão gerencial. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

horário destinado para as atividades da disciplina de Educação Física), já a escadaria que fica na entrada da escola, “pertence” ao grupo dos skatistas; assim como os bancos que estão no pátio são majoritariamente ocupados pelas meninas da escola.

6.2 A ESCOLA DO EIXO PARTENON: UM CAMPO DE DISPUTA EM CONSTANTE MOVIMENTO

A minha aproximação com a escola da Região Eixo Partenon não ocorreu de forma tão espontânea e harmônica como ocorrera com a escola da Região Eixo Baltazar, primeiramente a escola situa-se em uma região até então desconhecida por mim, havia passado pouquíssimas vezes na localidade. Iniciei as tratativas com contatos via e-mail e posteriormente utilizei do contato telefônico a fim de firmar a parceria no desenvolvimento do trabalho. No primeiro momento, a escola não compreendeu o meu estudo, então fui até eles para prestar esclarecimentos e já (se possível) iniciar os trabalhos. Não consegui um contato imediato com a direção da escola, acabei sendo atendido pela orientação pedagógica, que se colocou à disposição para o que fosse preciso no desenvolvimento do trabalho. Fui alertado de que esse assunto incomoda muito a gestão atual, já que existe um grupo de alunos que “não sabia os limites” do que era permitido na escola, imediatamente me interessei ainda mais pela escola e procurei insistentemente a direção para apresentar minha proposta de estudo. Com uma certa dificuldade, consegui conversar com a vice-direção da escola, expus meu trabalho e a escola se abriu para que eu pudesse fazer o estudo, porém, pediu que em nenhum momento expusesse - tanto a escola, quanto a comunidade escolar a situações constrangedoras ou que estimulassem ainda mais os conflitos dentro e fora da escola.

Concordei sem nenhum questionamento e reiterei a proposta do meu estudo e a sua relevância, tanto para minha formação como futuro professor, quanto para a escola, que teria um diagnóstico de sua situação atual no que se refere às questões ligadas à homofobia. A mesma pareceu não compreender o que eu falara, porém aceitou que eu desenvolvesse o trabalho, logo iniciei minhas observações diretas na escola com o auxílio do protocolo de observação direta (*apêndice A*) que havia produzido.

No que se refere à infraestrutura da escola, a mesma recebeu muito investimento da SEDUC/RS no início dos anos 2000, data da última reforma significativa; diferente da escola da Região Eixo Baltazar, a escola não fomenta a utilização dos espaços, principalmente em função do estado de conservação dos mesmos, essa premissa acaba por se aplicar em toda a

escola⁴⁷, durante o período de observação, não percebi a presença de outros membros da comunidade escolar (fora professores e alunos). A escola possui 1 quadra poliesportiva e 1 ginásio, porém ambos não estão nas melhores condições de manutenção e conservação, parte da quadra está inutilizada, pois o material utilizado na cobertura do solo acabou cedendo, e o ginásio está interditado em função do alagamento trazido pelas fortes chuvas na região nos meses de setembro e outubro corrente ano.

Aqueles setores mais tradicionais das escolas, como secretaria e biblioteca, estavam fechados nos dias em que realizei as observações, a justificativa que tive ao questionar outros servidores técnicos da escola é que a falta de pessoal obriga os setores a trabalharem com revezamento, a servidora responsável pela biblioteca, é a mesma que cuida da secretaria, porém a mesma estava de atestado há mais de 5 dias, dessa forma, a direção acaba por “arranjar” esses setores. A escola possui um planejamento de implementação de um laboratório de informática, mas “outras demandas” tornam-se mais urgentes para a atual gestão, de forma que este espaço não tem previsão de abertura, mas já possui uma sala disponível para sua implementação.

Outros espaços dedicados a atividades didático-pedagógicas como laboratório de ensino de ciências, línguas, etc., estão colocados como locais da escola, mas todos estão aglutinados em um único local e acabaram tornando-se espaços para armazenagem de livros didáticos que foram, estão e/ou serão utilizados. Dispõe-se de uma sala de multimeios equipada com ótimos recursos audiovisuais como televisor de tela plana, aparelhos de DVD e home theater, além de projetor multimídia, igualmente ao que ocorre na escola da Região Eixo Baltazar, a sala é pouco utilizada pelos professores salvo algumas situações.

A escola possui uma média de 650 alunos matriculados nos 3 turnos e tem seu corpo docente composto por 19 professores e 5 servidores técnicos. Fui apresentado a um rascunho de Projeto Político Pedagógico, pois o original não foi localizado no momento da minha visita. No que se refere à organização dos segmentos que compõem a comunidade escolar, a escola não dispõe de um grêmio estudantil oficialmente instituído pelos alunos, conta com representações discentes das turmas, o Conselho de Pais e Mestres (CPM) em teoria existe, mas não existe espaço dedicado para suas reuniões ou ainda a indicação de quem são seus membros.

As demandas de caráter didático-pedagógico, como monitorias e aulas de reforço não são disponibilizadas pela escola e não há atividades no contra-turno, a não ser o uso da “parte

⁴⁷ Aqui não coloco em questão aspectos sanitários e salubridade da escola, porém, ao observar a escola é perceptível que há um descaso no que se refere à conservação/manutenção do bem público, desde a pintura nas paredes, os ventiladores enferrujados e a falta de trancas nas portas, pois as mesmas estavam estragadas, tendo a escola que utilizar (em alguns locais) correntes e cadeados grosseiros, dando um aspecto nada convidativo nesses setores da escola.

disponível” da quadra de esportes pelos alunos nos períodos em que os professores da área de Educação Física não estão utilizando. As funções de coordenação e supervisão pedagógica se concentram nas mãos de uma professora que faz parte da equipe diretiva. Ao entrar na sala dos professores, encontrei um quadro repleto de avisos quanto a datas e prazos para entregas de conceitos e reunião de caráter administrativo, além de avisos (e eram muitos) quanto à pontualidade dos professores.

No que se refere à infraestrutura, a escola da Região do Eixo Partenon fica muito aquém da escola da Região do Eixo Baltazar, no que diz respeito à interação entre a escola e comunidade, a escola parece bastante distante, não só da comunidade interna, mas de toda a comunidade escolar, percebi uma certa hostilidade existente entre os diferentes segmentos que convivem na escola. Igualmente ao que ocorre na outra escola, a gestão tem uma característica muito perceptível que é a postura diretiva que assume junto às situações cotidianas. Presenciei cenas em que o diálogo não era a ponte que fazia com que os sujeitos compreendessem determinados fatos/situações, tanto professores, quanto alunos “vivem aos berros” dentro da escola.

Esta observação, além de fazer com que conseguíssemos nos aproximar da escola e dos sujeitos da mesma, permitiu ainda que de alguma forma “observássemos” a dinâmica estabelecida nesse espaço. Percebemos que essa escola efetivamente se traduz como uma grande arena, um campo de disputa entre alunos, professores e a direção da escola, onde o que impera é a lei do grito e a regra do silêncio. É cedo para fazer inferências, porém, nesta observação todos os sujeitos da escola parecem desmotivados, cansados ou ainda sem perspectivas dentro da escola, as risadas e brincadeiras que se escutam ao longe no horário do intervalo, é algo inexistente nessa escola, o que me causa estranhamento, é visto e notório que na escola está instaurado um clima de tensão constante.

7 OS DIFERENTES GRUPOS DE ANÁLISE: A ANÁLISE DOS/EM DIFERENTES CONTEXTOS

Dentro das escolas parceiras no desenvolvimento do trabalho, buscamos compor grupos de sujeitos de forma a compreender a dinâmica dos espaços e as relações que estes sujeitos estabelecem com as políticas de erradicação da homofobia e as práticas de gestão educacional instituídas nas escolas pelas diferentes equipes diretivas. Nesse sentido, através da utilização dos questionários aplicados (*apêndices F, G e H*) e entrevistas semi-estruturadas (*apêndices C, D e E*), procuramos descrever os diferentes grupos que compõem a comunidade dos sujeitos do estudo, respectivamente: Grupo da Gestão Administrativa (GGA), o Grupo da Gestão Pedagógica (GGP) e o Grupo da Comunidade Discente (GCD). De forma a auxiliar na sistemática desta caracterização, padronizamos o número de sujeitos a serem aplicados os instrumentos de produção de dados. Em cada uma das escolas envolvidas aplicamos os instrumentos de pesquisa⁴⁸ (questionários aplicados, entrevistas de caráter semi-estruturado, entre outros) ao Diretor, Vice-Diretor, 1 Orientador/Supervisão Educacional/Pedagógica, 2 professores e 3 alunos⁴⁹. Para entender o complexo no qual se inserem as práticas de gestão da educação nas escolas, propomos uma breve análise descritiva dos segmentos categorizados (GGA, GGP e GCD). Essa aproximação é de extrema importância, por permitir que nos aproximemos do complexo que é a escola a partir da perspectiva dos sujeitos, ou melhor, a partir das diferentes demandas dos segmentos que fazem parte da comunidade escolar.

O Grupo da Gestão Administrativa (GGA) é composto pelos representantes legais das Instituições de Ensino, o Diretor e o Vice-Diretor; eles foram agrupados nesta categoria, pois tradicionalmente esses sujeitos figuram no campo da administração mais dura da escola (por mais que entendamos ser um grande equívoco), ou seja, esses sujeitos acabam por lidar com questões associadas a conservação e manutenção da infraestrutura da escola; o uso das verbas disponibilizadas pelas Secretarias de Educação, dando conta do fluxo financeiro da escola; serviços relativos a gestão de pessoal e recursos humanos, como por exemplo o controle livro ponto, atrasos e faltas dos professores; e ainda (em alguns casos) aspectos disciplinares de

⁴⁸ Para o desenvolvimento deste estudo fizemos uso do termo de consentimento informado (*apêndice A*), este termo atende aos princípios éticos e legais da pesquisa, dando ao participante da pesquisa, a dimensão do seu auxílio para o desenvolvimento do estudo, e ao final, possa consentir ou não a utilização dos dados produzidos com sua participação no estudo.

⁴⁹ A escolha dos professores e dos alunos participantes da pesquisa deu-se a partir da adesão dos mesmos ao estudo, informei aos professores da escola o que pretendia, e dois se disponibilizaram a dar seus depoimentos, no caso do corpo discente, procurei entre as lideranças organizadas (grêmios estudantis e representações discentes das turmas a participação), em especial aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, em função da sua trajetória dentro da escola.

última instância⁵⁰. O papel desses sujeitos não pode ser reduzido apenas às ações listadas anteriormente, pois como já colocamos, esses sujeitos são os responsáveis legais pela instituição e por toda e qualquer situação que aconteça nela. Em outras palavras, este grupo é percebido – com perdão da expressão – como o “chefe da empresa”. Entendemos que este grupo se insere no contexto escolar para além dessas questões administrativas propriamente ditas, porém esta perspectiva, com o passar do tempo, e o fazer da direção, foi se modificando em algumas escolas, em muitos casos, a própria composição da equipe diretiva leva em consideração algumas “funções” pré-estabelecidas e afinidades. Por exemplo: Existe uma pessoa dentro da gestão dedicada exclusivamente aos aspectos pedagógicos da escola, outra apenas para o que tange à infraestrutura, etc. A gestão acaba tendo uma atuação descentralizada.

No Grupo de Gestão Pedagógica (GGP) agrupamos orientadores e supervisores pedagógicos, além dos professores das disciplinas curriculares, tal gestão se desenvolve desde o momento em que o aluno e os professores entram na escola. A partir desse momento, institui-se um tempo pedagógico, um tempo de aprendizagem e convivência, mediada por alguns sujeitos (professores e supervisão/orientação pedagógica), a atuação desses sujeitos está tanto dentro (professores) quanto fora (orientação/supervisão pedagógica) da sala de aula. Esse grupo acaba ficando responsável por articular de forma sistêmica o planejamento e a organização do espaço escolar, a execução de projetos pedagógicos, a partir do estabelecimento e do cumprimento de metas, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. Esses sujeitos acabam trabalhando diretamente com os alunos no atendimento de suas necessidades (que estão para além do que foi aprendido ou não na escola), como atribuições, podemos destacar: estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola; valorizar a formação ética; envolver a comunidade escolar nas discussões pertinentes aos aspectos pedagógicos e à (re)elaboração constante do projeto político pedagógico, respeitando as especificidades da escola.

Já no Grupo do Corpo Discente (GCD) encontram-se os alunos das escolas participantes do estudo, dos grupos elencados anteriormente, este é o mais diverso, principalmente pelo número que representam, tanto nas escolas da Região do Eixo Baltazar quanto da Região do Eixo Partenon, temos uma relação de 1 professor para cada 34 alunos, 34 sujeitos diferentes, com trajetórias de vida, experiências e vivências distintas uns dos outros. Esse grupo é fundamental para o estudo, pois em última análise as políticas de combate à

⁵⁰ Nos casos disciplinares mais críticos, adotando medidas de suspensão e até mesmo expulsão dos alunos.

homossexuais e transgêneros são pensadas para estes sujeitos, ou seja, estes são os sujeitos das políticas instituídas dentro da escola. Infelizmente em nosso estudo, não pudemos dar conta de caracterizar todo o grupo de alunos (seriam em torno de 1.400) sujeitos, então alguns foram chamados para participar da pesquisa, levando em consideração seu interesse pelo tema.

7.1 O GRUPO DA GESTÃO ADMINISTRATIVA – GGA

Ao entrarmos em contato com os Grupos da gestão Administrativa (GGA)⁵¹ nas escolas participantes do estudo, algumas marcas ficaram muito evidentes na caracterização dos mesmos, levando em consideração os diferentes contextos (escolas) em que estes grupos se inserem. Em cada uma das escolas, como mencionamos anteriormente, elencamos dentro desse grupo os diretores e os vice diretores, não podemos esquecer que, independente da forma de gestão ou a forma que os mesmos articulam as suas práticas, todos são professores de formação. Para atuar como diretor de escola, o profissional precisa ter uma formação associada à área da pedagogia, porém, há uma concessão para aqueles que possuem graduação em outras áreas do conhecimento, com habilitação em licenciatura. Esta habilitação, primeiramente, permitiu o seu ingresso no espaço escolar, e posteriormente, através de eleições diretas, esses sujeitos acabaram por integrar a equipe diretiva da escola⁵². Tendo como mote a trajetória formativa dos professores, a priori, todos estariam aptos a gerir uma escola, mas na prática existe um distanciamento gigantesco entre a vida cotidiana da escola e os conteúdos do curso superior. Nem todos os diretores têm experiência mínima em docência, o que costuma ser um pré-requisito até mesmo no caso das indicações políticas. Inexperientes e cheios de atribuições e responsabilidades, eles acabam sentindo na pele as implicações e complicações do cargo.

Nas escolas das Regiões Eixo Baltazar e Eixo Partenon, o GGA possui comportamentos muito semelhantes, comportamentos estes que vamos chamar de “marcas do gestor”, ambas as escolas definem esse grupo de sujeitos em função do seu caráter operacional, não sabendo distinguir (por exemplo) o papel do diretor e do vice-diretor, de qualquer forma, nas escolas parceiras do estudo, tudo converge e diverge em relação à figura da direção, que enfrenta pressão no cotidiano escolar e da própria comunidade na qual se insere.

⁵¹ Se observarmos a Lei Estadual nº 10.576, de 14 de novembro de 1995 (atualizada até a Lei n.º 14.754, de 15 de outubro de 2015), que Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências, no seu capítulo I, seção I, Art. 4º coloca a direção e a vice-direção como parte integrante da Gestão Administrativa da escola. Ver mais em: RIO GRANDE DO SUL. Lei estadual nº 10.576, de 14 de novembro de 1995. **Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/lei_10.576_compilado.pdf>. Acesso em: 10 jul 2015.

⁵² É prerrogativa do diretor e do vice-diretor eleitos a escolha da sua equipe diretiva, esses “cargos” partem primordialmente dos acordos e alianças estabelecidas durante o processo eleitoral entre os professores da escola.

Mesmo diante das pressões, torna-se imprescindível a tomada de decisões, e as mesmas devem estar embasadas na legislação, no equilíbrio, na coerência e no bom senso. A partir das observações e das entrevistas de caráter semi estruturado, podemos compreender o papel desse grupo como sendo aquele que acaba por definir as práticas cotidianas desenvolvidas no interior das escolas, atende toda comunidade interna e externa (os sujeitos de dentro e fora da escola), os órgãos superiores da escola (por exemplo a 1ª CRE e a SEDUC/RS) além de demais instituições parceiras da escola, do bairro, das igrejas, do município e, enfim, do entorno escolar, cabendo ainda informar a população local do seu direito de ver atendidas suas necessidades individuais e coletivas. Uma característica marcante nesse grupo, em ambas as escolas, está na forma centralizadora que as questões escolares são articuladas, desenvolvidas e aplicadas e, por mais que haja pessoas responsáveis por cada ação dentro da escola, no final das contas, sempre será necessário a ciência de um desses dois sujeitos (diretor ou vice-diretor).

Ao analisar os relatos dos integrantes desse grupo, nas 2 (duas) escolas, percebemos que existe uma dissonância entre o que é falado e o que é experienciado pelos sujeitos, o grupo GGA não percebe a diferença entre gerir ou administrar, tendo na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) e na Lei Estadual nº 10.576, de 14 de novembro de 1995 (atualizada pela Lei Estadual nº 14.754, 15 de outubro de 2015 (Lei da Gestão Democrática)⁵³, a gestão democrática do ensino público como um princípio a partir do qual a escola é gerida e o ensino é ministrado em sala de aula. Existe uma associação equivocada entre os termos gerir e administrar, como dissemos anteriormente, é um equívoco que está para além da semântica, mas consigo carrega uma série de conceitos e entendimento, principalmente quando esses conceitos são aplicados ao contexto da escola pública, que é diferente de uma empresa administrada, que tem por sua meta o lucro e não a qualidade dos processos.

7.2 O GRUPO DA GESTÃO PEDAGÓGICA – GGP

Na categorização dos sujeitos integrantes da pesquisa, agrupamos orientadores/supervisores educacionais e professores junto ao Grupo da Gestão Pedagógica (GGP). A principal característica desse grupo é possuir representantes que acabam por dar suporte de caráter essencialmente pedagógico para a escola e para os demais sujeitos da comunidade escolar, ocupando um lugar estratégico no contexto escolar, pois acaba – muitas

⁵³ Ver mais em: RIO GRANDE DO SUL. Lei estadual nº 10.576, de 14 de novembro de 1995. **Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/lei_10.576_compilado.pdf>. Acesso em: 10 jul 2015; e BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

vezes – sendo a ponte entre as diferentes demandas dos grupos da escola (alunos, gestão e professores). O GGP, em última instância, é aquele responsável pela mediação no espaço escolar, ou seja, este grupo acaba por desenvolver uma forma de resolver diferentes conflitos estabelecidos, facilitando e promovendo o diálogo entre as partes, para que elas construam, com autonomia e solidariedade, a melhor solução para o problema. Enquanto o professor se ocupa em cumprir o currículo disciplinar, o orientador/supervisor pedagógico se preocupa com os conteúdos atitudinais, o chamado currículo oculto. O currículo oculto, nesta perspectiva, acaba por reforçar as regras e as normas da escola, ou melhor, acaba por estabelecer uma rede de suposições que visa a determinar regras sobre a conduta dos sujeitos, nele entram aspectos que os sujeitos aprendem na escola de forma não explícita: valores e a construção de relações interpessoais.

Os professores da escola estão neste grupo não apenas por mediar conflitos dentro da sala de aula, mas também pela forma que acabam por mediar diferentes processos de ensino-aprendizagem para com os alunos, não vamos nos restringir ao entendimento dos processos puramente curriculares, mas sim aos processos de socialização que os alunos são submetidos e influenciados diariamente, seja pela família, pela escola, pela televisão e por este próprio professor. Ao professor cabe ainda orientar e zelar pela aprendizagem dos alunos; participar no processo de planejamento e execução do Projeto Político Pedagógico da escola; organizar as operações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem; contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino; participar das atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. De forma mais diretiva, podemos ainda perceber que as suas atribuições dentro da escola também se relacionam com planejar e executar o trabalho docente; levantar e interpretar dados relativos à realidade de sua turma; estabelecer mecanismos de avaliação e recuperação preventiva; constatar necessidades de aprendizagem dos alunos, propondo ainda ações integradas com outros setores para superação de eventuais dificuldades; participar, atuar e coordenar reuniões e conselhos de classe; cooperar com a equipe diretiva da escola; participar de estudos e realizar planejamento e avaliação das atividades pedagógicas, nos horários destinados à hora-atividade; além de ministrar suas aulas dentro dos dias letivos e horas – aulas, estabelecidos no Calendário Escolar.

Supervisores/Orientadores Pedagógicos são responsáveis pelo suporte a alunos e professores, não existe necessariamente uma obrigação deste profissional com algum conteúdo específico; diferente do professor, a sua formação holística lhe permite auxiliar os alunos no que tange aos processos de ensino-aprendizagem; orienta os alunos em seu desenvolvimento

peçoal, levando em consideração a formação de seus valores, atitudes, emoções e sentimentos; aspectos disciplinares, entre outros. Na maioria das escolas o orientador/supervisor educacional é um dos membros da equipe gestora, ficando ainda responsável pelo desenvolvimento pessoal de cada aluno e professor, dando suporte a sua formação como cidadão, à reflexão sobre valores morais e éticos e à resolução de conflitos. Se pensarmos, por outro lado, na sua atuação em função dos professores, veremos que o supervisor/orientador pedagógico orienta, ouve e dialoga com alunos, professores, gestores e responsáveis e com a comunidade, possui uma participação ativa na organização e da realização do projeto político-pedagógico e da proposta pedagógica da escola; auxiliar os professores a compreender o comportamento dos alunos e a agir de maneira adequada em relação a eles.

Pelo o que demonstramos acima, é percebido que a ação do GGP é complexa, é constantemente pautada no tipo de relação estabelecida com o grupo de professores e alunos no qual interage, e esses diferentes arranjos passam a ser a essência do desenvolvimento de seu trabalho; em suma, este grupo é aquele responsável pelo trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Em nosso estudo esse grupo é extremamente importante, pois ele – em função de suas características – será o meio pelo qual as políticas de combate à homolesbotransfobia no espaço escolar normalmente começam a ser implementadas. Não podemos deixar de lado que a escola é um campo de disputa constante em vários aspectos, as formas encontradas para a resolução de problemas relacionados ao preconceito não é unânime, os sujeitos acabam por se posicionar de diferentes formas. Entendemos que a GGA utiliza-se da GGP – em um primeiro momento – para colocar a escola na mesma “sintonia”, fazendo inicialmente um trabalho interno de sensibilização com os demais professores e profissionais integrantes da escola, para que assim as políticas (ou até mesmo algumas ações), possam ser implementadas, além de todo o embasamento didático-pedagógico que as políticas necessitam ao serem pensadas para a escola.

7.3 O GRUPO DA COMUNIDADE DISCENTE – GCD

O Grupo da Comunidade Discente (GCD) é o grupo mais diverso a ser caracterizado, pois ele compreende todos os alunos das escolas parceiras do estudo, traçar um perfil deste grupo, no contexto da pesquisa é inviável, porém, podemos fazer alguns apontamentos gerais. Caracterizar os alunos como aqueles sujeitos que estão no espaço escolar para “aprenderem” diferentes saberes é uma visão extremamente reducionista sobre a Comunidade Discente de uma Escola, por mais que muitos pais entendam a escola como o local onde esses sujeitos

devem aprender uma série de conteúdos, vamos defini-la como um local de afetividade⁵⁴, onde se estabelecem diferentes relações entre os sujeitos que estão ali presentes, relações estas que se desenvolvem para além da escola e para a sala de aula, ou seja, a escola é um local de socialização não apenas de saberes e informações, mas também de experiências pertencentes a estes sujeitos, por mais semelhantes que as escolas se pareçam, este grupo sempre será o mais heterogêneo. A relevância desse grupo no desenvolvimento da pesquisa está pautada na ideia de que este grupo em especial é a razão do existir da escola, sem este grupo, o que entendemos por escola não faria nenhum sentido lógico e racional, além de compreendemos que estes sujeitos são os frutos e conseqüentemente os produtos das ações discriminatórias instituídas na escola e também na sociedade.

Mesmo este grupo sendo o mais numeroso dentro do espaço escolar, igualmente é o mais vulnerável, pois acaba por ficar nas mãos de diferentes sujeitos com concepções de vida completamente diferentes, por mais que os alunos se organizem e mobilizem-se, eles sempre serão atingidos pelos encaminhamentos das ações e políticas de uma escola, muitas vezes deixam-se envolver pelo argumento “fazemos o que é melhor para vocês”, mas infelizmente por trás desta fala, encontramos na prática o “fazemos o que é melhor para nós”. O engraçado é que, como já colocamos anteriormente, os alunos passam grande parte de suas vidas na escola e mesmo assim, não conseguem se sentir parte integrante não somente do espaço, mas também dos processos, se um alunos completar o Ensino Fundamental (9 anos) e o Ensino Médio (3 anos), ao final do período – se o mesmo não reprovou em nenhum dos anos e estudou nos níveis de forma subsequente, este sujeito passará no mínimo 12.480 horas dentro de uma escola, isso é bastante tempo, então como não podemos valorizar a presença desse sujeito na escola?

Pensando de forma macro, todos os processos desenvolvidos na escola (independente do âmbito) têm por objetivo propiciar uma melhor qualidade na permanência dos alunos no espaço escolar, a integridade física e psicológica dos sujeitos, a apropriação efetiva dos processos de ensino-aprendizagem e a valorização da pessoa humana. Esses são alguns exemplos dos diferentes focos que as escolas na sua diversidade procuram garantir aos alunos nesse contexto. No caso específico deste estudo – combate à homofobia e transfobia – as políticas desenvolvidas pelas escolas possuem reflexo direto no cotidiano desse grupo, principalmente pela forma com que as políticas são implementadas (ou em um outro cenário, as formas como

⁵⁴ É preciso, ainda, olhar para a complexidade da vida moderna em constante mudança na qual nossos alunos estão inseridos e para o distanciamento que a escola mantém em relação a esse dinamismo, já que, atualmente, nos deparamos com alunos ativos fora do contexto escolar, imersos, conhecedores e usuários das transformações e avanços tecnológicos. E, na contramão desse processo, encontramos escolas conservadoras, mantenedoras da mera transmissão do conhecimento (TRINDADE, SANTOS; 2013).

as políticas não são implementadas). Em nosso trabalho de pesquisa, algumas características são comuns nesse grupo, são alunos que cursam o último ano do Ensino Médio, e fazem parte dessa comunidade escolar há pelo menos 2 anos, que estudam no turno da tarde em ambas as escolas, o que totaliza 127 alunos. Nossa escolha nesse grupo, baseou-se principalmente em função da sua trajetória formativa desse sujeito na escola (mínimo 3 anos), esses sujeitos já possuem tempo suficiente de vivência para aferir a implementação ou não de políticas ou ações que deem conta da problemática do estudo.

8 AS POLÍTICAS DE COMBATE A HOMOLESBOTRANSFOBIA NOS DIFERENTES ESPAÇOS ESCOLARES: O CONTEXTO DA PRÁTICA

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE, BALL, GOLD; 1992, p. 22).

Inicialmente cabe um breve esclarecimento sobre o entendimento de política de combate à homolesbotransfobia que procuramos identificar nas escolas participantes do estudo. Logo no primeiro parágrafo do item 2.1 deste trabalho, utilizamos os conceitos de políticas de combate à homolesbotransfobia a partir da perspectiva do respeito aos direitos humanos, direito estes que são fundamentados no que concerne à dignidade e o valor de cada pessoa, de forma a serem aplicados de forma igualitária a todos os sujeitos humanos. Com base nos dados produzidos através dos diferentes instrumentos de pesquisa (*apêndices C, D e E*) aplicados aos segmentos da escola pesquisados, buscamos identificar políticas instituídas pela equipe diretiva da escola, aqui faço uma distinção entre ações corretivas/punitivas e as políticas instituídas nas escolas. As ações corretivas/punitivas necessariamente não representam uma política de escola, elas são reflexo de uma ação isolada, tratada de forma isolada e muitas vezes compreendida pelos sujeitos como comportamentos que fogem à regra (principalmente naqueles onde ficam marcadas as violências tanto físicas nos sujeitos quanto simbólicas).

Em uma reflexão um pouco mais aprofundada, podemos compreender também que a utilização de ações corretivas/punitivas sem planejamento pedagógico (principalmente no campo da escola), denotam, sim, uma política: uma política de descaso, desrespeito e não valorização dos sujeitos violentados, ou seja, a escola acaba por institucionalizar as pedagogias

referidas por Junqueira (1999, p. 17; 2012, p. 283): a “pedagogia do insulto” e a “pedagogia do armário”. Tanto as pedagogias do *insulto* quanto do *armário* instauram-se nas escolas a partir da negação da existência desses sujeitos (LGBT) por parte da equipe gestora ou ainda da negligência de professores e demais servidores da escola. São pedagogias construídas no dia a dia por meio de pequenas ações que muitas vezes passam despercebidas pela gestão, principalmente porque esses comportamentos de desrespeito à dignidade dos sujeitos ao entrarem no ambiente escolar acabam sendo naturalizados e internalizados pelos sujeitos em suas diferentes posições.

Acreditamos ainda que esse movimento, necessariamente, não é um movimento proposital, ele se baseia em próprios preconceitos e pré-conceitos já estabelecidos em nossa sociedade, de forma que a escola – por estar inserida nesse espaço – também acaba sendo influenciada por esse contexto. De qualquer forma, não podemos aceitar que a escola, que se coloca como um espaço diverso e plural, seja um celeiro para atitudes preconceituosas (em todos os âmbitos) ou ainda torne-se uma “terra sem lei” onde os alunos, de forma permissiva, reproduzam modelos sociais de exclusão e discriminação. O contexto da prática tem como principal característica a forma com que os indivíduos acabam por (re)significar as políticas das quais são objetos, podemos ainda compreender este contexto como sendo aquele em que de fato há um maior envolvimento dos sujeitos, pois nesse contexto surgem as ideias de conflito e contestação das políticas implementadas.

Alguns aspectos são importantes e devem ser trazidos para a reflexão, quando situamos o contexto da prática no tempo e em momentos históricos diferentes (o que acontece nesse estudo ao nos posicionarmos em diferentes escolas): Existe a necessidade de interação clara da nova política instituída com aquelas pré-existentes, ou seja, políticas que já sofriam influência do contexto da prática antes de se iniciar um novo ciclo de implementação de políticas, tendo em vista que políticas diferentes, muitas vezes, solicitam que ações diversas sejam realizadas simultaneamente. Existe ainda um fator de extrema importância que se refere ao capital a ser investido na interpretação da política (tanto o entendimento de capital como verbas, financeiro, quanto o capital humano, que seriam aqueles sujeitos fundamentais para a implementação da política em questão). Um último apontamento está na forma que as políticas são pensadas, já que – em muitos casos – as mesmas são produzidas para situações ideais, exigindo o esforço de relacionar a “política presente no campo das ideias”, às realidades institucionais.

Com base nos dados produzidos a partir dos relatos e respostas dos diferentes segmentos da escola no que se refere à implementação de políticas de combate à homolesbotransfobia no

espaço escolar, identificamos que nenhuma das escolas participantes nesse estudo (Região Eixo Baltazar e Eixo Partenon) possui em seus planos de gestão nenhuma política de erradicação/combate à HLTF especificamente, diferente do que ocorre em relação a outras minorias, como por exemplo: ambas as escolas possuem instituído no seu plano de gestão uma política de combate a preconceito racial. Dessa forma, partimos da ideia de que as ações locais (de cunho pedagógico) adotadas pela escola que tenham um caráter corretivo, punitivo ou ainda preventivo no que se refere ao combate ao preconceito homolesofóbico serão consideradas como políticas instituídas pela escola.

8.1 “NOS IMPORTAMOS COM OS ALUNOS DIFERENTES”: A ESCOLA DO EIXO BALTAZAR

Entre os instrumentos de produção de dados elencados para o desenvolvimento deste estudo, as entrevistas de caráter semi-estruturado se mostraram um campo muito fértil para o entendimento de algumas questões colocadas por este trabalho, através delas consegui – dentro das limitações impostas pelo tempo – trazer à reflexão algumas questões relativas à forma que a escola se coloca frente à problemática da homolesobotransfobia. Nos grupos caracterizados da comunidade escolar, buscamos aqueles relatos “oficiais” da instituição, ou seja, minhas percepções iniciais partiram da equipe diretiva da escola (GGA e GGP). O discurso desses sujeitos é muito semelhante, tanto no que se refere à administração da escola, quanto aos processos pedagógicos, ou seja, a equipe se mostra coesa, compartilhando grande parte dos fundamentos que balizam a gestão da escola. No que se refere a políticas instituídas de combate à homolesobotransfobia, a escola não o tem de forma “regimental”, porém se coloca como responsável por dar conta de possíveis situações com esses sujeitos:

[...] o que nos motiva na escola são os alunos, eles são os responsáveis pela existência desse espaço. Não criamos em nosso plano de gestão nenhuma ação específica para esse grupo de alunos, porém temos políticas que combatem a discriminação em todos os âmbitos, não a definimos como sendo de um grupo ou de outro (GGA – Diretor da Escola da Região Eixo Baltazar).

A gestão da escola (GGA) e (GGP) compreende a importância de desenvolver um trabalho pedagógico dentro da temática para além dos conteúdos programáticos/curriculares; tal compreensão parte da premissa que a escola (como instituição social), adquire um novo papel na sociedade, a “transmissão” dos saberes desenvolvidos pelas sociedades ao longo do tempo, unicamente, não satisfaz os alunos e acaba por não acompanhar as necessidades e demandas do mundo globalizado no qual nos inserimos. A escola – pensando na participação ativa dos sujeitos na sociedade – acaba incorporando em sua prática cotidiana uma função de

auxiliar na promoção do combate a ações discriminatórias (no sentido mais amplo, levando em consideração diferentes aspectos, como orientação sexual, etnia, condição sócio-econômica, entre outras), além de traduzir em suas práticas os ideais de uma educação voltada para a diversidade e o respeito aos direitos humanos.

As questões relativas à diversidade sexual na escola, por mais que a escola se coloque aberta a uma educação pautada nesta diversidade e no respeito, acaba restringindo a sua ação no âmbito da sala de aula, adotando ainda um caráter biologizante; ou seja, a abordagem predominante na escola é a visão da Biologia ao encarar aspectos relativos à diversidade sexual, de alguma forma explorando o “exótico” e o “inusitado”, deixando de lado questões fundamentais para o entendimento dos sujeitos acerca do tema, como por exemplo, as questões sociais e como estas se relacionam com os sujeitos em diferentes esferas da sua vida. A escola, em um primeiro momento, coloca ainda o desejo de fomentar os debates acerca do tema com a participação da comunidade acadêmica, mas utiliza-se do discurso da “não formação” para a execução de possíveis propostas de intervenção e/ou o desenvolvimento de projetos.

As questões de preconceito precisam ser trabalhadas na escola não apenas nos currículos, mas no dia a dia, porém é difícil, principalmente porque a maioria dos professores que está aqui não tem nenhuma formação na área, e infelizmente temos outras demandas mais urgentes – nesse momento – na escola. Durante a nossa gestão, temos combatido com força a discriminação, mas é preciso admitir que falta ainda vontade do grupo de professores aderir à causa, como gestão fazemos o possível (GGP – Orientadora Pedagógica da Escola da Região Eixo Baltazar).

De fato não existe uma posição oficial da escola sobre a presença de alunos LGBT, até porque existe uma pluralidade de vozes que estão para além do discurso legal, porém dentro do campo de disputa que se instala na escola, parece que a ideia do respeito à diversidade é um discurso constante nos diferentes setores investigados, mesmo assim, nas palavras da Orientadora Pedagógica da escola “conflitos inevitavelmente acontecem”, conflitos que não ficam restritos apenas aos alunos, mas sim entre toda a comunidade escolar. Esse discurso reforça a importância da criação de políticas imbricadas aos planos de gestão das escolas, pois essas políticas institucionalizadas auxiliariam a criação de uma cultura de respeito e tolerância entre todos os sujeitos pertencentes à escola.

Não vimos nenhuma necessidade de criar uma política específica na escola para lidar com o problema dos gays, o que fazemos é tomar ações pontuais quando os problemas acontecem, o que é raro. Nosso compromisso é com o pedagógico, cada professor age como acha melhor em sua sala de aula, claro, nunca esquecendo do respeito com o outro. Mas cada um é responsável pelas suas escolhas e deve arcar com as consequências dessas escolhas (GGP – Professor de Biologia da Escola da Região Eixo Baltazar).

Em mais de uma ocasião ao entrevistar o GGP, encontrei falas no mínimo suspeitas, ou melhor, de caráter preconceituoso mesmo, por parte dos professores, que são aqueles sujeitos que possuem um convívio mais intenso com os alunos. Pelas falas, surge a ideia de que as políticas devem ficar no âmbito da proteção dos alunos LGBT fora do espaço pedagógico que é a escola, já que a instituição se preocupa com os valores a serem “transmitidos” para os jovens, e infelizmente esses valores acabam por excluir ainda mais os sujeitos. Termos como *escolha* e *consequência de seus atos* surgiram bastante nas falas dos grupos GGP, o que é uma surpresa, pois acreditávamos que este grupo, além do intenso contato com os alunos, seria aquele que, de alguma forma, daria conta de aspectos que a GGA deixa de lado, ou não considera tão importantes na escola. Nesse sentido, ao questionar novamente a presença de alunos LGBT na escola, por um instante, a GGP deixou escapar a ideia de que esses sujeitos “diferentes” não conseguem se encaixar no sistema escolar, mesmo a escola tentando fazer o possível para “incluir-los” no sistema.

Todos os alunos são bem-vindos na escola, até os alunos diferentes como os gays e as lésbicas, mas é preciso que eles se comprometam com o estudo, a escola não é uma passarela, é preciso respeito para ser respeitado. É difícil pra todos nós conviver com os alunos “diferentes”, mas eles existem e isso é fato, precisamos aprender a lidar com eles (GGP – Professor de Educação Artística da Escola da Região Eixo Baltazar).

Percebemos que a falta de políticas de combate ao preconceito homofóbico na escola apenas reforça discursos como esse citado anteriormente, pois deixa que os encaminhamentos tomados por professores e os demais sujeitos presentes na escola fiquem a cargo do “achismo” ou ainda as “concepções e/ou experiências” de cada sujeito, tanto para o bem, quanto para o mal. A escola nesse sentido não possui uma diretriz clara e um posicionamento concreto frente aos problemas causados pelo preconceito homofóbico. Aqui fazemos um questionamento: a todo momento os alunos LGBT são identificados na escola como os “diferentes” e em muitos momentos os responsáveis por esses alunos acabam por diferenciá-los dos demais em função da sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, o que não acontece com os demais alunos que nessa perspectiva são os “alunos normais”.

Pelo que apuramos, trabalhar com as questões de cidadania LGBT é “trabalhar” com um problema, pois parte da gestão acaba, de forma contraditória, colocando as suas crenças acima do papel no qual ocupam na escola, como por exemplo, uma professora da escola em uma fala disse: “Não precisamos estimular precocemente as escolhas dos alunos, não há necessidade de estimulá-los nesse sentido, não cabe à escola esse debate, e sim às famílias dos alunos, não podemos esquecer que isso aqui é uma escola, eles estão aqui para aprender”. Nesse sentido, questionamo-nos que tipo de relação se estabelece nessa escola, onde – na visão de um

professor – o aprendizado é entendido como aquele estritamente curricular, onde os aspectos subjetivos (e em alguns casos extremamente objetivos) não são levados em consideração nos encaminhamentos das aulas? Que pedagogia de fato é fomentada e instaurada na escola a partir da prática dos professores? Compreendemos que dentro deste trabalho não teríamos tempo para debater o assunto com a profundidade que merece, porém essa postura que encontramos não é isolada, infelizmente essa é a postura de grande parte dos docentes das escolas da rede pública de ensino de Porto Alegre. Esse tipo de pensamento não está apenas para o tema da homofobia, mas engloba uma série de posturas, pré-conceitos e até mesmo a resolução de problemas do cotidiano escolar.

8.2 “ELES SÃO RESPONSÁVEIS PELAS ESCOLHAS QUE FAZEM, A VIDA É ASSIM”: A ESCOLA DO EIXO PARTENON

Como já havia colocado anteriormente, a aproximação com a escola da Região do Eixo Partenon não ocorreu de uma forma tão tranquila, se comparássemos com a escola da Região do Eixo Baltazar, o próprio acesso à equipe diretiva não foi fácil, pois mesmo aceitando colaborar com este estudo e abrir a escola, colocavam uma série de empecilhos para que as entrevistas com a equipe diretiva não ocorresse, como por exemplo, reuniões urgentes, atendimento a alunos e demais situações diversas. De qualquer forma, e apesar de todos os pesares, acabei conseguindo fazer a entrevista de caráter semi-estruturado tanto com o diretor, quanto com a vice-direção. Ao questioná-los sobre a existência de políticas voltadas à erradicação de preconceitos a LGBT's, ambos – com o discurso alinhado – colocaram que a escola trabalha as questões ligadas a diversidade de forma pontual, resolvendo cada caso à medida em que as situações surgem no espaço escolar, pois essa é uma das funções da escola, mediar os conflitos entre os alunos, passando os valores da sociedade:

[...] aqui nessa escola temos o dever de ensinar aos nossos alunos as regras da sociedade do bom convívio, entendemos que cada pessoa é diferente de outra, no final de contas, ninguém é igual a ninguém. Respeitamos as opções dos alunos, mas não temos o direito de nos envolver na educação dada pela família, não é a função da escola (GGA – Vice-Diretor da Escola da Região Eixo Partenon).

Semelhante ao que percebi na Escola da Região do Eixo Baltazar, a Escola da Região Partenon não possui uma política institucionalizada de combate ao preconceito homofóbico que seja evidente. No plano de gestão da atual equipe diretiva, todas as ações – quando de ciência da gestão – ficam ligadas à resolução dos conflitos in loco, porém a própria metodologia adotada para essa resolução é falha, pois não é pensada pedagogicamente, possui caráter punitivo e coercitivo (essencialmente) como suspensões em casos de violência física e

advertências verbais em casos mais “leves”, a adoção destas ações denota novamente a falta de políticas claras de repressão e combate a ações e/ou situações de preconceito dentro do espaço escolar. De qualquer forma, as ações tomadas pela escola visam a minimizar conflitos entre os diferentes sujeitos pertencentes à comunidade escolar, porém acaba fazendo de forma autoritária e muitas vezes sem levar em consideração as demandas e os próprios arranjos locais que já estão estabelecidos entre os sujeitos.

Todos aqui na escola têm voz, mas eu sou o responsável por esse espaço, no final das contas, a última instância de decisão sou eu. Os jovens sabem que querem, mas às vezes não têm clareza do que precisam de verdade, o meu papel aqui na escola também é esse, a disciplina é fundamental. Houve uma época que eu gostaria que meus alunos saíssem da escola pessoas melhores, agora (não que tenha desistido), mas fico feliz em vê-los como bons alunos, assíduos e estudiosos (GGA – Diretor da Escola da Região Eixo Partenon).

A GGP acaba seguindo o mesmo discurso disciplinar da GGA, não que a disciplina seja algo maléfico para a escola e deve ser banida, muito pelo contrário, à escola também cabe o papel da imposição de limites, porém uma pedagogia centrada apenas na ideia de disciplina e controle acaba por desrespeitar uma série de desejos e anseios da comunidade escolar, já que acaba focando a sua energia em uma abordagem que, por vezes, termina por desconstruir os sujeitos, impedindo o desenvolvimento da autonomia e criticidade, fazendo da experiência na escola um momento de pânico e terror. De qualquer forma, a GGP acaba responsabilizando-se por esse aspecto mais disciplinar da gestão da escola, antes de qualquer ação da GGA, a GGP é consultada sobre o melhor caminho e os impactos das sanções sobre os alunos “infratores”. Dessa forma, as políticas e/ou ações de combate ao preconceito homolesbotransfóbico ficam sempre dentro de um campo de disputa; por parte dos agressores, das vítimas e da gestão da escola, essa disputa por espaço é a geradora da maioria dos confrontos.

Nossos alunos não são crianças, eles sabem (na maioria das vezes) o que estão fazendo, é difícil impedir que os confrontos ocorram, nesses casos de preconceitos por exemplo, tentamos minimizar esses embates com conversas e tudo mais, fazemos o que podemos, mas isso só dentro dos muros da escola, para fora não temos nenhuma ingerência ou até mesmo controle, por mais que orientemos os alunos, é difícil (GGP – Professora de Geografia da Escola da Região Eixo Partenon).

A escola carece de planejamento no combate à homolesbotransfobia, uma realidade semelhante na maioria das escolas do Brasil, as políticas de erradicação ao preconceito muitas vezes acabam não saindo do papel, ou ainda nem chegam a ele. É importante que os gestores coloquem nos seus planos de gestão estratégias de combate a preconceitos de forma holística, porém deve-se dar uma atenção especial aos principais problemas emergentes na escola e na sociedade na qual a mesma se insere. Infelizmente as questões associadas a preconceitos, de

uma forma geral, acabam sendo tratadas como assuntos/temáticas de menor valor frente a outras demandas das escolas, nesse sentido, a equipe diretiva acaba não dando o devido valor na tratativa dos problemas relacionados a uma prática educativa não humanizadora, deixando essas questões para um outro espaço que não seja a escola, dessa forma, acaba por delegar esta função para uma outra esfera do campo social de convívio desses alunos.

Com a abordagem de resolver problemas pontuais, a escola acaba tendo dificuldade (ou má vontade) de compreender o todo no qual a problemática se insere, pois dentro desta abordagem, acaba por desconstruir os sujeitos, entendendo-os como sendo uma casca vazia, e a escola precisa preencher esse invólucro com conhecimento, mas não qualquer um, precisa ser um conhecimento específico que garanta à escola, ela mesma, bons índices de “aprendizagem”, baixa evasão dos alunos, a diminuição da reprovação e conseqüentemente eleve o patamar da escola frente à rede da qual faz parte, ocupando um lugar de destaque e servindo muitas vezes como um modelo a ser seguido pelas demais.

9 AS PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADAS: O FAZER DO GESTOR EM DIFERENTES CONTEXTOS

Da mesma forma que Wittmann (2000), compreendemos como fundamento básico das práticas do gestor educacional o conhecimento como objeto específico do trabalho escolar, sendo este extremamente importante no processo de (re)construção do fazer pedagógico; a comunicação como elemento de interlocução indispensável no processo de gestão; e a historicidade como ponte entre o passado e o presente, a inserção nos processos históricos da instituição por parte do gestor, favorecendo assim o reconhecimento das demandas educacionais, as limitações e também as possibilidades da sua gestão, vislumbrando as experiências passadas tanto de sucesso quanto de fracasso, tendo sempre em mente a forma que as ações impactam no sentido da prática educativa. Uma das propostas evidenciadas por este estudo está na compreensão da forma pela qual as práticas de gestão educacional desenvolvidas nas escolas participantes estão articuladas com as políticas de combate à homofobia e transfobia no espaço escolar.

Segundo os estudos de Paro (1999), Barroso (2006), Dourado (2006) e Afonso (2010), temos nas práticas de gestão educacional os encaminhamentos tomados pela gestão da escola no desenvolvimento de suas políticas no âmbito local, é através das práticas de gestão educacional que as escolas se constituem como, e se fazem como tal, podemos ainda compreender as práticas de gestão educacional como os caminhos utilizados pela gestão da

escola para a implementação dos seus ideais, ou seja, a sua concepção de educação e do papel que a mesma desempenha dentro da sociedade. Dessa forma, procuramos categorizar as práticas de gestão educacional das escolas a partir das definições já colocadas pelos autores citados anteriormente: a gestão democrática e a gestão burocrática⁵⁵. Balizando esses conceitos, trazemos novamente no texto as ideias de Soares (2012), Pacheco (2013) Romão e Padilha (2001), e Silva (2010) elencados no item 3.1. Durante a investigação dois modelos de práticas de gestão educacional sobressairam-se nas entrevistas com os diferentes grupos participantes da pesquisa (GGA, GGP e GCD).

De uma forma geral, podemos classificar ambas as escolas como usuárias da gestão democrática, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, a Lei Federal nº 9.394/96 (LDBEN), a Lei Estadual nº 10.576/95, legislação que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público. Esse conjunto de legislações acaba por, além de indicar a gestão democrática como o modo para a regência dos processos educativos, também indicar ainda que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento desta gestão nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, de forma a garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BORDIGNON, GRACINDO; 2004).

Seguindo o que prevê o Plano Nacional de Educação “a gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação” (BRASIL, 2014), a gestão democrática nessa perspectiva surge como possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola, no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar. Desenvolver qualquer atividade na escola a partir do olhar da gestão democrática implica desenvolver um processo de participação coletiva no desenvolvimento das ações da escola, incluindo os diferentes sujeitos que pertencem a este espaço. A efetivação dessa proposta parte da ideia que esta participação coletiva seja instituída a partir de instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do

⁵⁵ Paro (1999), Barroso (2006), Dourado (2006) e Afonso (2010), em seus estudos compreendem não só a gestão educacional, mas as práticas de gestão desenvolvidas como um complexo, acreditamos ainda que a concepção de educação do gestor acaba por balizar muitas das práticas por ele instituídas. A categorização trazida pelos autores no que se refere aos diferentes tipos de gestão, não podem ser entendidas de forma estanque, já que elas se inserem em um complexo, porpém, para fins de sistematização dos dados produzidos, optamos por utilizá-las.

processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola.

Como colocamos anteriormente, as escolas participantes deste estudo se colocam como utilizadoras dos processos da gestão democrática, porém, na produção de dados, características da gestão burocrática acabaram ficando latentes em ambas as gestões das escolas. O controle da atividade centra-se no resultado, e não no procedimento, característica da gestão burocrática, o princípio iluminador da gestão gerencial é o da eficiência, enquanto na burocrática, prevalece o da legalidade. A forma de legitimação da gestão burocrática é o controle de procedimentos e controle de meios, essa legitimação ocorre a partir do controle dos resultados, a otimização de recursos pautados sobre os princípios de eficácia e eficiência. Nas palavras de Motta (2000, p. 14-15), “a burocracia monopoliza todo o conhecimento e o mantém em segredo, burocracia tem e sempre teve no segredo uma de suas armas fundamentais”, esse segredo – na perspectiva burocrática – precisa ser mantido e o melhor modo é uma hierarquia rígida de controle das informações. Nas escolas estudadas a “implementação” de um sistema de gestão burocrática se desenvolve no contexto da desumanização, “quanto mais completamente alcança as características específicas que são consideradas como virtudes: a eliminação do amor, do ódio e de todos os elementos pessoais, emocionais e irracionais, que escapam ao cálculo”. (MOTTA, 2004, p. 17), ou seja, nessas escolas onde esse “regime” instaura-se disfarçadamente, não há espaço para sentimentalismo, favoritismo, gratidão, para demonstrações de antipatia ou simpatia.

Percebemos então que, na prática, ambas as escolas do estudo apresentam características pertencentes à gestão burocrática, não apenas pela forma com que encaminham seus processos internos, mas por utilizar-se de um sistema racional, formal e impessoal, buscando um alto nível de eficiência, desconsiderando os aspectos emocional das pessoas que fazem parte dela. É preciso entender que não existe uma organização tão eficiente a ponto de prever todo o comportamento do ser humano, tanto que não é difícil encontrar burocracias ineficientes, é assim que se vê no meio popular (WEBER, 2000). Uma educação efetivamente popular e emancipadora não ocorrerá por iniciativa das empresas de educação ou do estado burocrático. A educação patrocinada pelas burocracias sempre está voltada para a afirmação de uma ordem social e, portanto, de uma dominação, firmemente ancorada nas formas de cooperação e nas tecnologias disciplinares burocrático-capitalistas. (MOTTA, 1990, p. 34).

As escolas das Regiões dos Eixos Baltazar e Partenon, respectivamente, utilizam diferentes recursos no fazer da “administração” da escola, recursos/ferramentas que acabam – dentro desta concepção – dando conta das demandas emergentes na escola. De qualquer forma, algumas dessas ferramentas surgiram como destaque em ambas as escolas. Essas ferramentas de gestão tornam-se instrumentos utilizados para elaborar, articular e desenvolver os processos de gestão na escola, a partir de uma pedagogia crítica. Elencamos como principais ferramentas: o *plano de gestão* como sendo a possibilidade de uma visão de longo prazo do todo, tendo como horizonte o alcance das mudanças que resultem em avanços sociais duráveis, pertinentes e que correspondam às aspirações da sociedade; a utilização dos *órgãos colegiados/entidades representativas* constituídos por representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar (como por exemplo: Conselho de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil), o local onde as decisões são tomadas em grupos, com o aproveitamento de experiências diferenciadas, a direção é compartilhada por um conjunto de pessoas com igual autoridade que reunidas tomam as decisões; e a *avaliação de processos* como um processo permanente, englobando diferentes aspectos da escola, e por que não da própria gestão da escola, além do respeito à identidade institucional (perfil, missões, condições, necessidades, apurações).

Sua legitimidade tanto na perspectiva da ação quanto como processo, baseia-se no envolvimento e participação da comunidade escolar. A utilização destas diferentes ferramentas na gestão no espaço educacional justifica-se em uma perspectiva da gestão educacional não manter-se sob modelos de gestão defasados e obsoletos. Parente (2003), ao diferenciar os diferentes modelos de gestão, percebe que ainda há instituições que organizam e estruturam-se com visões distorcidas e, por vezes, equivocadas quanto ao real objetivo de uma instituição de educação. Todavia, cabe dizer que a não utilização ou a não implementação de ferramentas de gestão de forma eficaz, também corrobora para o fracasso da instituição. As escolas participantes, estão “equipadas” para o desenvolvimento, avaliação e implementação de políticas de combate à homolesbotransfobia, porém, coloca-se uma série de empecilhos para que de fato essas políticas deixem de ser um conjunto de ações individuais, não planejadas e sem aporte pedagógico para que se incluam de forma institucionalizada nos planos de gestão das escolas.

A maior dificuldade a nosso ver, é que as práticas de gestão educacional, de uma forma geral, acabam ficando muito próximas do “administrar” da escola, e os aspectos pedagógicos da gestão acabam ficando de lado ou em segundo plano, existe aqui uma inversão, uma associação equivocada entre o administrar e o gerir uma instituição pública, sendo que essa

instituição pública é uma escola, e não uma empresa. Para isso, dentre as diferentes histórias e casos que tivemos contato durante a produção de dados, elencamos aqueles que mais nos chamaram a atenção, levando em consideração a postura da escola frente a determinada situação, postura esta refletida por toda comunidade escolar. A ideia não é julgarmos o mérito das ações tomadas pelos diferentes grupos, mas sim analisarmos de forma crítica as possibilidades e os limites que essas ações locais têm sobre os sujeitos da escola.

9.1 RESOLVENDO CONFLITOS: OS ALUNOS AFEMINADOS E O COMBATE À VIOLÊNCIA

Durante a produção dos dados deste estudo, uma história nos chamou a atenção principalmente porque ela, em vários momentos, se repetia nas falas dos sujeitos e até era usada como exemplo para algumas situações na tomada de decisão pela equipe diretiva na escola. Há alguns anos, um grupo de alunos acabou se encontrando na escola, de forma a criarem uma forte relação de amizade e companheirismo, mesmo sendo de turmas diferentes. Uma situação extremamente comum nas escolas, a diferença é que estes alunos eram assumidamente gays e não tinham (a priori) nenhum problema pendente por conta da sua sexualidade, porém eram constantemente discriminados dentro da escola por colegas e até mesmo professores, tanto nas falas quanto no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Tinha uma época na escola que uns alunos gays se juntaram, nada contra, mas pra mim eles eram homem com comportamentos de meninas, jogavam vôlei, usavam roupas escandalosas e ficavam de conversinha pelos corredores, não é preconceito da minha parte, mas era estranho vê-los todo dia na escola com aquele comportamento e eu não era o único que não aprovava, mas eram bons alunos não dá pra negar, dava aula para os três (GGP – Professor de Biologia da Escola da Região Eixo Baltazar).

Esses alunos estudaram durante boa parte do Ensino Médio na escola, porém o passar desse tempo não foi nada fácil para eles, principalmente pela falta de empatia e sensibilidade por parte da equipe diretiva da escola (que ainda é a mesma) ao tratar esses alunos - entendidos como “diferentes” na escola. Durante as aulas de educação física, um dos momentos favoritos para a maioria dos alunos, eles eram obrigados a jogar futebol ou correr em volta da quadra poliesportiva, pois não eram aceitos pela maioria das meninas que jogavam vôlei ou tinham que se submeter as “brincadeiras” homofóbicas dos colegas, sendo que o professor, ciente dessas dificuldades, colocava-se contra os alunos excluídos, já que eles tinham a “opção” de correr em

volta da quadra⁵⁶. Poucos colegas acabavam se colocando a favor dos excluídos (as meninas majoritariamente), mas tinham – infelizmente – no silêncio das injustiças o apoio a este grupo. Com o passar do tempo esses alunos começaram a compreender na própria carne o universo no qual se inseriram, acabaram “vivendo” à parte dos processos de socialização da escola, e tinham um no outro o apoio para enfrentar a discriminação.

Muitas vezes tinha pena dos meninos, eles eram avacalhados todo tempo, na frente dos professores até, e ninguém fazia nada, minhas amigas e eu até que tentávamos apoiá-los, mas depois nos chamavam de tudo na escola, não sei o que aconteceu com eles, mas espero que estejam bem, mesmo com tudo isso que acontecia, eles tentaram ficar na escola, mas foi difícil (GCD – Aluna da Escola da Região Eixo Baltazar).

A negação desses sujeitos fez, com o passar do tempo, que aos poucos os mesmos trocassem de escola ou até mesmo desistissem dos estudos, infelizmente não consegui apurar esse dado, porém, pelo relato da GGP, cada dia que um deles saía da escola, alguns alunos e professores “comemoravam”, como se isso fosse a coração de uma vitória, e acredito que (ocultamente) a própria equipe diretiva também “brindava”, pois era menos um “problema” para se administrar na escola. Isso demonstra a falta de tato na gestão, primeiramente em administrar seu capital humano e ainda no que se refere a auxiliar a comunidade escolar na resolução dos problemas. Encontramos uma incongruência por parte do GGP representada pela orientação educacional no acompanhamento desses alunos, pois aparentemente esse grupo de alunos excluídos foi largado à própria sorte, uma das justificativas que encontramos foi, ao confrontar essa questão junto à orientação educacional, que nos informaram que nesta época a escola estava passando por uma reestruturação administrativa e que a GGA acabou priorizando resolver outros problemas de caráter administrativo na escola do que estes essencialmente pedagógicos.

Uma pena os alunos terem saído da escola, nenhuma escola quer que os seus alunos não se sintam acolhidos, mas o que poderíamos fazer, a inclusão desses alunos junto à comunidade escolar foi difícil, principalmente no convívio com os demais colegas. De fato não pudemos dar uma atenção especial para estes alunos, até porque não queríamos privilegiá-los frente aos demais, porém fizemos o nosso melhor como supervisão educacional, é difícil trabalhar com esse tipo de aluno (GGP – Orientadora Educacional da Escola da Região Eixo Baltazar).

Tentamos localizar os alunos para conversarmos sobre como a experiência na escola da Região do Eixo Baltazar trouxe reflexos (positivos e/ou negativos) para suas vidas, mas infelizmente nem a escola e seus antigos colegas não os contatavam mais. Dessa forma,

⁵⁶ Aqui não estamos levando em consideração o mérito usado pelo professor de educação física no desenvolvimento de suas aulas, não cabem aqui colocações didático-metodológicas, apenas utilizamos o exemplo dado pelo GCD da Escola da Região do Eixo Baltazar.

compreendemos que a escola foi omissa na tentativa de resolver/mediar os problemas vivenciados por estes alunos no âmbito escolar. Essa omissão acaba relacionando-se não apenas com as limitações oriundas do cotidiano escolar, muito pelo contrário, acreditamos que faltou vontade política da gestão em resolver, ou ainda, optou-se pelo caminho mais fácil: negar a existência desses alunos, ou seja, os problemas de fato nunca existiram. A situação relatada com toda certeza não é um caso específico particular em uma escola da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, segundo os estudos de Abramovay, Castro e Silva (2004), que colocam essa situação com uma regra geral, e não a exceção.

9.2 “FABRÍCIA” UMA “ALUNA DIFERENTE”: O PRECONCEITO LATENTE NA ESCOLA DO EIXO PARTENON

Durante muito tempo, alunos com identidade de gênero cisgênero⁵⁷ eram os únicos aceitos na escola, na perspectiva da dificuldade que alunos de diferentes orientações sexuais têm em serem aceitos nas escolas, ou melhor, eram os únicos a serem “tolerados” no espaço escolar. Com a democratização da educação no Estado, diferentes sujeitos acabam por adentrar os espaços educacionais, tendo nesses espaços a possibilidade de transformação das suas vidas. Nesse sentido, um grupo específico de sujeitos do segmento LGBT acabou por adentrar o espaço escolar um dos segmentos mais vulneráveis dentro do próprio grupo: as travestis e os alunos transexuais. A “vulnerabilidade” se coloca desde cedo, pois diferente da orientação sexual dos sujeitos, a identidade de gênero acaba por ser uma marca na carne do indivíduo, esta posta, é difícil de encobrir ou mesmo esconder. Na escola da Região do Eixo Partenon no segundo semestre de 2014, ingressou na escola “Fabrícia⁵⁸”, uma aluna “diferente” segundo a GGP, a aluna foi transferida para a escola pois havia tido “dificuldades” de adaptação em sua antiga escola.

O problema não era da “Fabrícia”, o problema é da escola que não respeitava ela, nós [os alunos] dávamos apoio a ela, mas era difícil, alguns professores mais chatos faziam questão de chamá-la pelo nome masculino e depois pediam desculpa, como se fosse sem querer. Fora que quando ela reclamava na direção, eles pediam para ela ter paciência, que era uma “novidade” na escola (GCD – Aluna da Escola da Região Eixo Partenon).

⁵⁷ Segundo Jesus (2012), cisgênero é o termo utilizado para se referir às pessoas cujo gênero é o mesmo que o designado em seu nascimento. Isto é, configura uma concordância entre a identidade de gênero e o sexo biológico de um indivíduo e o seu comportamento ou papel considerado socialmente aceito para esse sexo.

⁵⁸ No desenvolvimento do estudo, optamos por utilizar o nome fictício “Fabrícia (João)” com o intuito de preservar tanto a escola quanto a identidade da aluna.

Pelo visto, a “dificuldade” de adaptação de “Fabrícia” tornou-se um problema crônico, logo ao entrar na nova escola, a aluna fez uso do seu nome social, que acabou levando pouco mais de 2 semanas para ser desrespeitado pela maioria de seus professores, como a educação também se dá pelo exemplo, alguns alunos acabaram agindo da mesma forma, ou pior, pois desrespeitaram “Fabrícia” da forma mais cruel, trazendo à tona seu nome de registro civil: “João”. A partir de então, iniciou-se uma incessante perseguição à nova aluna da escola, tida como diferente e exótica, pequenas provocações e “piadinhas” maliciosas tornaram-se comuns no dia a dia de “Fabrícia”.

Sabe como é, os alunos têm dificuldade de lidar com o diferente, ainda mais uma aluna que era um aluno, por mais que nós na escola tentássemos trabalhar essas questões, os alunos são influenciados pela mídia e pela família, que normalmente acaba discordando desse comportamento homossexual. Nós na escola não fazemos nenhum tipo de distinção entre os alunos, mas “Fabrícia” era diferente, isso era inegável (GGA – Diretor da Escola da Região Eixo Partenon)

As dificuldades de “Fabrícia” aumentaram quando a mesma começou a ter problemas para utilizar o banheiro feminino da escola, algumas alunas se incomodavam em ter um “menino” junto com elas no banheiro, nessa situação, a orientadora pedagógica da escola convenceu a GGA que seria importante que “Fabrícia” ao menos tivesse o direito à privacidade no banheiro, desde então a aluna passou a usar o banheiro dos professores, porém cada vez que o queria, deveria procurar a direção da escola. Imaginem o constrangimento da aluna a sempre ter que se reportar a algum professor para ir ao banheiro, quantas e quantas vezes “Fabrícia” não encontrou ninguém que pudesse lhe entregar a chave do banheiro para que pudesse usá-lo. Algumas vezes “Fabrícia” se reportara à direção da escola, porém a GGA sempre pedia paciência de sua parte. Uma ex-colega de “Fabrícia”, durante a entrevista, fez uma colocação muito pertinente: “Não dizem que quem tem fome tem pressa, acho que quem é xingado todo tempo também tem pressa para que isso acabe”.

Infelizmente o tempo de “adaptação” da escola não foi o mesmo tempo de “Fabrícia”, que acabou mudando novamente de escola, ao falarmos com uma das ex-colegas soubemos que “Fabrícia” acabou abandonando os estudos, faltando pouco mais de 1 ano para terminar o Ensino Médio. No caso de “Fabrícia”, percebemos que o direito à educação é negado para aqueles sujeitos que mais precisam dela, e em nenhum momento percebemos por parte da escola um sentimento de “remorso” pela atual situação da aluna, como se de alguma forma, a culpa por ela não estar na escola fosse dela, já que ela não teve perseverança para continuar os estudos. É lamentável que a prática de gestão educacional pautada no silêncio, no desrespeito e na negação tenham imperado na escola da Região do Eixo Partenon nesse momento, pois

acreditamos que uma ação mais direta da escola, como a criação de um plano de combate à transfobia teria feito a diferença no caso de “Fabrícia”, que infelizmente acabou virando mais um número nas estáticas da escola, dentro da sessão evasão.

10 A EDUCAÇÃO NO COMBATE DAS PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS: PARA ALÉM DO CURRÍCULO INSTITUCIONALIZADO

A educação, ao logo do tempo, acabou assumindo diferentes posições e objetivos frente às demandas das sociedades, podemos defini-la como sendo o conjunto de influências que exerce a sociedade sobre o indivíduo, ou ainda, como “um processo de ação da sociedade sobre o educando, visando a integrá-lo segundo seus padrões sociais, econômicos, políticos, e seus interesses”, como coloca Martins (1999, p. 15), ou seja, o ser humano se educa toda a vida, tendo a preparação para esta um horizonte.

A sua natureza coloca a educação – segundo Martins (1999, p. 43) – como “algo” que se realiza no tempo próprio, específico; é um processo que tem por objetivo a formação do sujeito em sua plenitude; propõe a integração e o convívio dos sujeitos a partir de um modelo social, porém considera importante que este modelo instituído seja revisto periodicamente, de forma a buscar a transformação da sociedade em benefício de seus membros; é um fenômeno cultural que propõe a autoconsciência situando os sujeitos no tempo em que se constituem humanos; além de ao mesmo tempo, conservadora e inovadora (MARTINS, 1999, p.23).

[...] educar é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. O ato pedagógico pode então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível do intrapessoal como no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se, aí, a interligação no ato pedagógico de três componentes: um agente, uma mensagem transmitida e um educando (LIBÂNEO, 1985, p. 97).

A partir da perspectiva de Libâneo (1985, p.100), podemos compreender “a educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral dos sujeitos”, ou seja, a sua capacidade física, moral e intelectual, visando não só à formação de habilidades para o mundo do trabalho, mas também do caráter e da personalidade construída no campo social. Nesta perspectiva pressupõe-se que a educação não é considerada apenas como um veículo restrito de transmissão de saberes e informações, mas também que deve ser encarada como um instrumento de crítica dos valores herdados e dos novos valores que estão sendo propostos a todo momento; em suma, a educação acaba abrindo espaço para que seja possível a reflexão crítica da cultura (ARANHA, 1996, p. 52).

As práticas discriminatórias se inserem em diferentes espaços no campo social, e muitas vezes não nos damos conta de que possuímos uma série de preconceitos internalizados (construídos historicamente) que contribuem para a implementação dessas práticas. Muitas vezes essas práticas acabam estando imbricadas em uma série de valores provenientes de uma cultura de exclusão na qual a nossa sociedade se insere. Um currículo que não valoriza a pessoa humana e supervaloriza a assimilação dos conteúdos curriculares acaba por negar aos sujeitos desse currículo a possibilidade de exercer o pleno direito à cidadania, à criticidade e à sua formação como sujeito autônomo, dificultando ainda a sua participação ativa na sociedade.

Nesse sentido, a escola deve fomentar a participação dos sujeitos em diferentes esferas de representação social⁵⁹, pois dessa forma, coloca-se os sujeitos na condição de agentes da transformação da realidade, co-participantes das discussões e também protagonistas na implementação de políticas/ações de combate a práticas discriminatórias. Uma gestão escolar que privilegia uma educação para a diversidade e para os direitos humanos, acaba – de alguma forma – fomentando nos sujeitos uma pedagogia de tolerância e respeito a partir dos exemplos experienciados na escola como um todo e não apenas nas paredes da sala de aula.

A escola é um ambiente com potencial riquíssimo de encontro humano, mas têm sido desperdiçadas as possibilidades de trabalhar diferentes temas de forma integrada e interdisciplinar que possibilitem discutir e refletir sobre ciência e sociedade, proporcionando para os estudantes uma visão ampla e consistente referente à realidade brasileira e às questões socioculturais, preparando-os para a participação social mais efetiva (SCHALL, 2010). Pensar em uma educação de combate a práticas discriminatórias, pressupõe primeiramente que a escola é um importante agente de transformação da sociedade, e essa transformação está para além dos conteúdos curriculares institucionalizados pelas diferentes áreas do conhecimento, dessa forma a educação tem no seu caráter formativo, mais que aprender conteúdos específicos que pouco se relacionam com a vida cotidiana dos sujeitos, a proposição, isso sim, de uma apropriação consciente desses ensinamentos, de forma que a sua aplicação amplie horizontes e possibilite o bem-estar e o convívio em sociedade.

⁵⁹ As esferas de representação social podem ser compreendidas aqui como os espaços de participação e representatividade dos sujeitos, no caso dos alunos, a participação ativa em Grêmios Estudantis é um exemplo.

10.1 OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL NO COMBATE A HOMOLESBOTRANSFOBIA

Pensar em uma prática de gestão educacional emancipadora pressupõe a compreensão da educação de forma holística, que não apenas reproduza um modelo instituído, mas que possibilite aos sujeitos processos reflexivos pautados na criticidade, no momento histórico em que suas ações se constroem e as possibilidades de ações transformadoras na sociedade, ou seja, essa prática de gestão deve estar associada a uma série de valores comuns à sociedade, valores pautados principalmente na ética do trabalho e da ação docente⁶⁰. Nesse sentido os desafios colocados para a implementação desse modelo de gestão acabam passando essencialmente pela formação dos sujeitos e a sua compreensão dos problemas que afligem a sociedade.

A partir dos dados produzidos por esse estudo, elencamos 4 desafios a serem superados para a implementação de práticas de gestão educacional de combate à homolebotransfobia no espaço escolar, quais sejam: a aplicabilidade das práticas de gestão emancipatórias, a forma com que as concepções dos sujeitos acabam por nortear o desenvolvimento das práticas de gestão, o entendimento da equipe gestora sobre o papel da escola e da educação, e a forma com que a escola fomenta o encontro dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Um primeiro desafio que podemos elencar é a forma com que as práticas de gestão educacional se relacionam com a formação dos sujeitos, ou seja, a forma com que a gestão é instituída na escola gera uma série de entendimentos relacionados a poder e autoridade, por mais que estes conceitos estejam intimamente imbricados, não são sinônimos, eles se estabelecem no cotidiano das relações entre os sujeitos, relações pautadas e geridas no campo de disputa em que se insere a escola. Uma gestão centralizadora que baseia as suas ações a partir de concepções próprias da equipe gestora e que não permite a participação dos demais segmentos da escola na construção de projetos e ações de caráter coletivo, levando em consideração as demandas da comunidade escolar deve adequar-se, pois é necessário que os sujeitos tenham voz no espaço escolar, visto que esse é um primeiro momento de participação e representatividade institucionalizada para os mesmos. Com a participação dos demais segmentos da comunidade escolar nas decisões que se referem à escola, já caminhamos para um primeiro passo na implementação de uma gestão democrática conforme dispõe a

⁶⁰ [...] o docente é o grande mediador da escola, pois transita entre instâncias hierarquicamente constituídas entre as quais estabelece pontes, atua dentro e fora da sala de aula, medeia todo o processo ensino-aprendizagem ao trabalhar o conhecimento no processo informativo dos alunos e procede à mediação entre os significados do saber do mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos (LOUREIRO, 2004, p. 83).

Constituição Federal de 1988, a Lei Federal nº 9.394/96 (LDBEN), a Lei Estadual nº 10.576/95 que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público.

A forma com que as diferentes concepções dos sujeitos pautam o desenvolvimento das suas práticas de gestão devem ser revistas constantemente dentro da gestão da escola, por mais que o plano de gestão instituído seja pautado pelas vivências e experiências daqueles que o produziram, é fundamental que a sua construção leve em consideração a pluralidade da escola, contemplando todos os sujeitos que fazem parte desse complexo no qual se insere a proposta pedagógica e “administrativa” da escola. Todo sujeito possui em si uma série de valores e crenças (visões políticas, religiosas, entre outras), transmitidas ao longo do tempo pelas mais diferentes instituições/pessoas, porém, esses valores não podem se sobrepor aos direitos fundamentais dos sujeitos, “direitos universais e inalienáveis fundados sobre o respeito pela dignidade e o valor de cada pessoa” (ONU, 1948).

É importante que o gestor tenha clareza sobre o seu papel na escola, o papel da escola e de fato o que é educação e para que ela serve, aqui não me refiro à “decoreba” de conceitos pedagógicos, mas sim ao embasamento legal da sua atuação e o sentido que esta apropriação traz para a escola e para o convívio de todos os sujeitos da comunidade escolar. Esses conceitos, muitas vezes, acabam relacionando-se intimamente com a trajetória formativa do gestor e suas experiências de vida (tanto pessoais, quanto profissionais), porém estes são constantemente (re)significados durante a sua existência.

É preciso ter clareza de que a escola não é apenas o espaço onde os sujeitos “aprendem” conteúdos e passam parte do seu tempo, muito pelo contrário, a escola surge como um local de convívio entre os diferentes, local este pautado sobre uma pedagogia que possibilite ainda a apropriação dos saberes construídos pelas sociedades, essa apropriação é traduzida na forma com que os sujeitos assimilam esses diferentes “conteúdos” e transformam a realidade à sua volta de forma crítica e autônoma. O colocar-se no lugar dos outros é um dos maiores desafios, pois parte da ideia que a gestão deve ser empática, ou seja, deve desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro, ver o mundo através dos olhos dele e procurar sentir como ele sente a experiência subjetiva que este vivenciou ou está vivenciando. As equipes diretivas devem ter a sensibilidade de se colocar no lugar dos sujeitos historicamente excluídos da sociedade, esse é um exercício constante, pois se relaciona com a forma com que vemos e nos percebemos no mundo. É importante que as equipes se aproximem dos sujeitos de forma a se apropriarem das situações experienciadas por eles, com toda certeza isso trará uma clareza maior e sensibilidade no fazer gestão da escola.

A integração entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar implica retirar os sujeitos da zona de conforto em que estão, propondo ainda um movimento de aproximação de diferentes culturas e modos de ser e estar no mundo contemporâneo. Essa integração também pode (e até deve) se dar dentro da sala de aula, com o desenvolvimento de atividades que permitam que diferentes sujeitos se conheçam para além dos estereótipos instituídos socialmente. Ações colaborativas, saídas de campo integrando diferentes turmas, desenvolvimentos de projetos interdisciplinares são bons exemplos de práticas de integração. As práticas de gestão educacional – entendida esta como a forma pela qual as equipes diretivas implementam seus planos de trabalho – são uma fonte rica de possibilidades de atuação para a erradicação do preconceito homofóbico. A escola, como já colocamos anteriormente, é um terreno fértil para o desenvolvimento de políticas que primem por uma educação voltada para os direitos humanos e a valorização dos diferentes sujeitos e as diferentes formas de expressão dos mesmos. As práticas de gestão podem significar em muitas escolas a forma através da qual a escola pode se libertar de amarras históricas, amarras estas de desvalorização dos sujeitos, imposição da vontade do gestor diante das demandas da escola e ainda pedagogias ultrapassadas que desconsideram o tempo e os processos individuais de cada aluno. Um dos pontos importantes a serem destacados é a forma como a gestão democrática acaba por ser (re)significada nos espaços escolares, de maneira que seus princípios acabem se confundindo com os interesses individuais das equipes diretivas, abrindo espaço para a implementação – na prática – de uma gestão pautada nos valores burocráticos, entrando assim em desacordo com o que preconiza as diferentes legislações em nosso país.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, algumas considerações se fazem fundamentais, principalmente no que se refere ao papel da gestão escolar no contexto de combate à discriminação e preconceitos, não só dos alunos LGBT mas também de todos aqueles sujeitos que se inserem no contexto da escola de Educação Básica. As questões trazidas para a reflexão nesse trabalho, além de estarem diretamente ligadas a minha vivência como aluno de escola pública, acabam relacionando-se fazem parte do conjunto de ações que desenvolvi entre os anos de 2011 e 2015 quando “iniciei” minha vida acadêmica como bolsista de Iniciação Científica na graduação, desenvolvendo atividades como Auxiliar de Pesquisa no Grupo de Pesquisa “Educação, Inovação e Trabalho” do IFRS – Campus Porto Alegre, com investigações centradas majoritariamente na linha de pesquisa “Estudos em Políticas e Práticas de Educação”. Esse

período de 4 (quatro) anos de intensos estudos, fez com que eu compreendesse a escola para além do contexto da sala de aula e seus aspectos didático-metodológicos, mas também das pesquisas que realizei⁶¹.

Reconheçamos que as diferentes compreensões sobre as práticas de gestão no âmbito da educação são fundamentais para o desenvolvimento das políticas educacionais, tanto na esfera macro, quanto micro. Ao pesquisarmos políticas educacionais dentro de uma perspectiva crítica, chegamos ao estudo e investigação aprofundada sobre o impacto que as mesmas políticas possuem na sociedade, não tendo como possibilidade a sua desvinculação do macro e do micro, dessa forma, percebemos a importância de acompanhar o desenvolvimento das práticas de gestão no interior das instituições públicas de educação e surge assim a necessidade de analisar tais práticas a partir das políticas educacionais.

A proposta deste estudo foi analisar de que forma as equipes diretivas de escolas da rede pública de educação de escolas de Porto Alegre (Escolas da Região Eixo Baltazar e Partenon, respectivamente), articulam políticas de combate à homofobia a partir das suas práticas de gestão instituídas. Com tal propósito, acabamos por identificar que, de forma institucionalizada, não há nenhuma política nesse sentido desenvolvida pela escola, o que encontramos em ambas escolas, foram algumas ações pontuais, porém não pensadas e planejadas pedagogicamente, os encaminhamentos dessas ações acabam tendo por embasamento o “momento” em que o fato acontece (agressões verbais e não-verbais por exemplo), e a disposição do membro da equipe diretiva em resolver a problemática. Em outras palavras, o desenvolvimento de políticas de combate à homofobia deveriam ser articuladas a partir não apenas das demandas da escola, mas sim do próprio plano de gestão da equipe diretiva, compreendendo ainda que as questões ligadas a preconceitos (racial, étnico, gênero, orientação sexual, entre outros), devem estar previstas nesses mesmos planos.

⁶¹ Entre os anos 2011 e 2015, desenvolvi sob a orientação da Prof^a Dr^a Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral (Professora da Área de Educação do IFRS – Câmpus Porto Alegre) pesquisas dentro da temática Gestão da Educação e Práticas de Gestão Educacional: Nos anos de 2011 e 2012, foi realizada a pesquisa “A Política de Formação Continuada dos Professores do Campus Bento Gonçalves do IFRS: O Debate Coletivo”, entre 2012 e 2013, foi desenvolvida a pesquisa “A prática de gestão educacional na perspectiva dos Institutos Federais (Brasil) e dos Institutos Politécnicos (Portugal): um estudo comparativo em tempos de redefinições do papel do estado e da educação”, ambas as pesquisas fomentadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS; em 2014 realizei a pesquisa “A Prática de Gestão Educacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Desvelando os Desdobramentos da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Básica, Profissional e Tecnológica”, fomentada pelo próprio IFRS – Porto Alegre, e nos anos subsequentes 2014 e 2015, a pesquisa “A Lei nº 11.892/08 e a Prática da Gestão Educacional na Perspectiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: A Implementação de uma Nova Política”, fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

A educação voltada para os direitos humanos, nesta perspectiva, acaba sendo restrita a um grupo de humanos e a um grupo de direitos, especificamente. A presença de ações no lugar de políticas institucionalizadas acaba denotando uma fragilidade grave na gestão no que tange a sua articulação com as demandas emanadas da sociedade. As questões da homolebotransfobia possuem reflexos que vão para além dos muros da escola, e aqui não me restrinjo apenas a abordagens didático-pedagógicas sobre o tema dentro da sala de aula, mas também como a mesma é significada pelos sujeitos no dia a dia da escola, não podemos esquecer que passamos boa parte do dia na escola⁶². A escola que se propõe a fomentar uma educação voltada para o pleno exercício dos direitos humanos e da cidadania, tem por obrigação dar conta de gerir o convívio entre os diferentes, propiciando ainda mecanismos que permitam que os sujeitos vivam de forma harmônica dentro e fora da escola.

Como colocamos anteriormente, as práticas de gestão educacional são extremamente variadas dentro das escolas, de maneira que a forma de se fazer gerir a “coisa” pública acaba por vezes tendo uma forte influência da concepção de educação do gestor e o seu entendimento sobre o papel da escola na atualidade. De qualquer forma, nas escolas pesquisadas, acabamos nos deparando com alguns modelos já instituídos a partir das características levantadas das escolas e a forma com que as diferentes equipes diretivas acabam por gerir os espaços educacionais: respectivamente as escolas da Região do Eixo Baltazar e Região do Eixo Partenon adotam (em um primeiro olhar) a gestão democrática como forma de gerir a escola, seguindo as diretrizes colocadas pelos documentos legais, porém, esta democracia acaba sendo (re)significada pelos sujeitos responsáveis pela escola, de forma que em ambas as escolas, elementos da gestão burocrática aparecem com bastante força.

Contar com a representação dos diferentes segmentos na escola não faz dela democrática, pois mesmo as escolas possuindo representantes tanto legítimos⁶³ quanto aqueles empossados pelo clamor da comunidade, em ambas as escolas, as decisões acabam – majoritariamente – sendo decididas pela equipe diretiva representada pela figura dos diretores das escolas, ou seja, a gestão da escola acaba por desrespeitar os princípios da gestão democrática, centralizando a maioria das deliberações e encaminhamentos demandados da escola. Dessa forma a gestão burocrática ganha forma e força, pois desconsidera a participação

⁶² Segundo a LDBEN o calendário escolar, deve ser distribuído em torno de 200 dias letivos. Façamos um exercício mental, 1 ano possui 8.760 horas, das quais passamos aproximadamente 1/3 dormindo (2.920 horas). Das 5.840 horas que passamos acordados, 800 horas serão passadas na escola, ou seja, os alunos passam aproximadamente 14% do tempo que passa acordado (em um ano) na escola.

⁶³ A legitimidade do segmento está na forma com que a gestão institucionalizada a escola percebe a representação e a reconhece como sendo, de fato, a voz de algum segmento da escola.

dos diferentes grupos que constituem a escola e suas percepções sobre os encaminhamentos dos processos instituídos na escola, de forma semelhante a uma empresa, o diretor assume o papel de chefe e os demais sujeitos de seus subordinados, de forma que a pedagogia da convivência é deixada de lado, e a escola assume um posicionamento rígido e controlador.

De forma semelhante em ambas as escolas, as ferramentas de gestão foram similares, porém com nomes diferentes, os *planos de gestão* são instituídos tendo como base as políticas das equipes diretivas. Infelizmente esses planos acabam deixando de lado dimensões que são de extrema importância dentro do contexto da escola, acabam privilegiando em excesso processos pedagógicos-metodológicos e não incluindo aspectos de cunho social que são relacionados com os sujeitos da escola. A presença de *órgãos colegiados* ativos foi uma grata surpresa em ambas as escolas, porém, infelizmente, a participação das representações é efêmera, pois elas acabam sendo utilizadas como meio de manobra para a articulação política da gestão das escolas. Por exemplo, na escola da Região do Eixo Partenon, todos os membros componentes do Grêmio Estudantil da escola possuem uma relação de proximidade com os professores que compõem a equipe diretiva, de forma que a relação estabelecida entre o Grêmio Estudantil e a Equipe Diretiva é de parceria mútua, a escola acaba por privilegiar os alunos representantes do grêmio flexibilizando horários, destinando verbas para as ações ligadas ao “entretenimento” dos alunos da escola, em troca de apoio às decisões administrativas.

No que se refere à avaliação dos processos da escola, as equipes diretivas em ambas as escolas demonstram o entendimento de que a avaliação institucional é importante, pois possibilita a construção de indicadores específicos de acordo com as realidades em que se insere a escola, esses dados produzidos acabam servindo como instrumento mediador entre as ações da escola e o plano de gestão instituído pelas equipes diretivas, porém, as avaliações acabam não sendo preconizadas nos documentos internos, como o plano de gestão e o regimento da escola, ou seja, acabam sendo práticas não reguladas/regimentadas.

Ao falar com os professores (GGP) e os alunos (GCD), as participações de ambos nas avaliações (nas duas escolas) não são significativas, pois utilizam-se do recurso estatístico da amostragem, o que infelizmente acaba desenhando uma imagem não tão próxima da realidade da escola, pois desconsidera (no caso nos alunos) boa parte dos sujeitos. Os desafios da implementação de práticas de gestão no combate à homofobia/transfobia no espaço escolar, pautam-se essencialmente na forma pela qual a gestão da escola compreende o papel da educação na transformação da sociedade e na emancipação dos sujeitos. Fazer do processo educativo uma ferramenta humanizadora pautada no respeito ao outro, é a melhor postura a ser

adotada na escola, porém, essa missão não cabe apenas ao professor regente de uma disciplina escolar, ou à orientação pedagógica da escola, mas sim a toda comunidade escolar.

Neste momento que nos inserimos na história, a garantia dos direitos da população LGBT precisa ser garantida de forma institucionalizada na escola e não apenas contar com a “boa vontade” dos gestores, se quisermos de fato transformar o sistema educacional de forma a atender de fato os diferentes sujeitos, é fundamental que a mudança comece por nós mesmos, não cabe apenas a escola educar, mas sim a toda a comunidade escolar, a sociedade e a família. Não podemos permitir que crenças e valores individuais pautem as ações desenvolvidas pelo Estado de direito no que se refere a proteção dos direitos de grupos minoritários historicamente excluídos dos seus direitos fundamentais e inalienáveis. Este é um processo contínuo, a mudança não se dá do dia para a noite, se dá no exercício diário de tolerância, respeito e a compreensão de que todos somos diferentes, ninguém é igual a ninguém, e essa diferença apenas reforça o nosso caráter único como seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ABGLT. **Manual de comunicação LGBT**: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Curitiba: Ajir Artes Gráficas e Editora, 2010.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.
- AFONSO, A. J. Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve dicotomia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Editora: Maria Beatriz Luce. Porto Alegre: ANPAE. v.26, n 1, p.13-30, jan-abr. 2010.
- AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Biologia**: Biologia das Populações, v. 3. São Paulo: Moderna, 2004.
- AMARAL, J. C. S. R. A Educação e o Papel Social da Escola. In: AMARAL, J.C.S. R. (Org.). **Fundamentos de Apoio Educacional**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- AMARAL, J. C. S. **A política de gestão da Educação Básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010)**: o fortalecimento da gestão gerencial. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, C.; PINTO, E. M. F.; LOPES, J.; NOGUEIRA, L.; PINTO, R. **Estudo de Caso**: Métodos de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008.
- AZEVEDO, J.M.L.; AGUIAR, M.A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L.C.; GRACINDO, R.V. (Coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil**: 1991 a 1997. Brasília: INEP, 1999.
- BARBOSA, A. J. G.; CAMPOS, R. A.; VALENTIM, T. A. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 4, p. 453-461, Dez. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming Education & Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003 e 2007. Acesso em: 18 jun. 2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde. **Brasil sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto n. 7,388, de 09 de dezembro de 2010. **Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7388.htm. Acesso em 08 jul 2015.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014/2024) – PNE**/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 9ª ed. 2005.

BUENO, F. S. **Grande Dicionário Etimológico**: Prosódico da Língua Portuguesa. v.4. São Paulo: Editorial Saraiva. 1965.

CASTRO, C. M. **Estrutura e Apresentação de Publicações Científicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

CASTRO, M. G. Gênero e Raça: desafios à escola. In: SANTANA, M.O. (Org.). **Lei 10.639/03**: educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. Pasta de Texto da Professora e do Professor. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2005.

CARRARA, S.; HEILBORN, M. L.; ROHDEN, F.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (Orgs.). **Gênero e Sexualidade na Escola**: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade,

Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais – Cadernos de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 6 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos na Empresa: pessoas, organizações e sistemas**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1994.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual**. Resolução nº 1, de 22 de março de 1999. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf>. Acesso em: 11 jul 2015.

DEMO, P. **Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Atlas, 1995.

DOURADO, L. F. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DULCE, M. J. F. Globalización y cultura de la legalidade. Eunomía. **Revista en Cultura de la Legalidad**, n° 2, marzo – agosto 2012.

FERRARI, T. A. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1982.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, N. S. C. **Projeto Político-Pedagógico**. Curitiba: IBPEX, 2006.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão Pedagógica – princípios e práticas**. São Paulo: Papirus, 2001.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero**, vol. 14, nº 42, 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, E. **Pesquisa Básica e Inovação**. 2011. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/ioc/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infolid=1125&sid=32&tpl=printerview>>. Acesso em: 9 jun 2015.

GENRO, L. K.; SILVA, L. V.; GARCIA, M. R.; SANTOS, M. F. Direitos LGBT's: **Conheça o que foi conquistado e lute por mais direitos**. Cartilha Direitos LGBT's – Bancada do PSOL na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, 35(4), 1995.

HEIZER, J.; RENDER, B.; **Administração de Operações: bens e serviços**. 5 ed. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 2001.

HOFFMANN, R. Transferências de Renda e Redução da Desigualdade no Brasil e em Cinco Regiões entre, 1997 e 2005. In: BARROS, R. P.; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G. **Desigualdade de Renda no Brasil: uma análise da queda recente**. v. 2, Brasília: Ipea, 2007.

IRINEU, B. A. 10 anos do programa brasil sem homofobia: notas críticas. **Temporais**, nº 28, jul./dez. 2014.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. P. **Homofobia nas Escolas: um problema de todos**. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R; PELÚCIO, L. (Orgs.). **Discursos fora da ordem: sexualidade, saberes e direitos**. São Paulo: Annablume, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário: a normatização em ação. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013.

KNAUTH, D.; BENEDETTI, M. (Orgs.). **Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 8ª Parada Livre de Porto Alegre**. Relatório de pesquisa. Porto Alegre, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e Práticas de Organização e Gestão da Escola: Considerações Introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada** - Edición Monográfica: Administración y gestión de los centros escolares: panorámicainternacional, Madrid, Espanha. v. 1, nº 13, p. 155-1914. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. et al. **O Corpo educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOUREIRO, A. M. B. **Docente**: identidade mediadora. São Paulo: Loyola. 2004.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S. de.; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, Ed: Vozes, 2006.

LÜCK, H. Perspectiva da Gestão escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, junho 2000.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. Série formação do professor. 21 Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000.

MACHADO, J. P. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 1 ed. Lisboa/Portugal: Editorial Confluência LDA. 1956.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. In: **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, v. 1, nº 2, maio/ago, 2006.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MALDANER, M. B. Estudos sociais: conteúdos da escola, conteúdos para a vida. **Contexto & Educação**. Ijuí, v. 4, n 15, 1989.

Manual Promoção dos Direitos Humanos de pessoas LGBT no Mundo do Trabalho. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/MANUAL_completo_DireitosHumanosLGBT.pdf> Acesso em: 20 ago 2014.

MARTINS, J. do P. **Administração Escolar**: Uma abordagem crítica do processo administrativo em Educação. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MASINI, E. F. S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MAXWELL, J. A. **Qualitative Research Design**: An interactive approach. Thousand Oaks, Sage, 2005.

MELLO, L. GROSSI, M. UZIEL, A. P. A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 159-182.

MELUCCI, A. **Por Uma Sociologia Reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. Conceito de Metodologia de Pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINAYO, M. C. de S. Laços perigosos entre machismo e violência. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, nº 10, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**. 10 ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOORE, N. **How to do Research**: A practical guide to designing and managing research projects, 3 ed. London: Facet, 2006.

MORENO, J. C. Conceito de Minorias e Discriminação. **Revista USCS Direito**, ano X, n 17, jul./dez. 2009.

MOTTA, F. C. P. **Organização & Poder**: empresa, estado e escola. São Paulo: Atlas, 1990.

MOTTA, F. C. P. **O que é Burocracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

MOZZATO, A.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, Jul./Ago. 2011.

NASCIMENTO, A. K. **Ensaio sobre o Preconceito – Diversidades Sexuais**: Oficinas e Reflexões. Joinville: Clube dos Autores, 2015.

OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações. In: **Escola de Gestores da Educação Básica – Curso de Especialização em Gestão Escolar/MEC**. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_2.pdf>. Acesso em: 07 set 2015.

ORGANIZAÇÃO NACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 07 ago 2015.

PACHECO, S. M. Sonhos e concretudes em territórios de vulnerabilidade social latente: altruísmo na gestão escolar. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 2, set. 2014

PARENTE, J. **Planejamento estratégico na educação**. 2ª Ed. Brasília: Plano, 2003.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PARO, V. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998.

PORTO ALEGRE, Lei Complementar nº 434, de 1 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre o desenvolvimento urbano no Município de Porto Alegre, institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental de Porto Alegre e dá outras providências**. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/spm/usu_doc/pddua_-_texto_alterado_ate_lc_667_final_revisado_teresinha.pdf>. Acesso em: 08 jul 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, V. M. **Indicadores na Qualidade da Educação**. Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). – São Paulo: Ação Educativa, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Lei estadual nº 10.576, de 14 de novembro de 1995. **Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/lei_10.576_compilado.pdf>. Acesso em: 10 jul 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Lei estadual nº 11.872, de 19 de dezembro de 2002. **Dispõe sobre a promoção e reconhecimento da liberdade de orientação, prática, manifestação, identidade, preferência sexual e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/11.872.pdf>>. Acesso em: 10 jul 2015.

ROMÃO, J. E.; PADILHA, J. R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola** – princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

RUA, M. G. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2009.

RUA, M. G. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: RUA, M. G.; VALADÃO, M. I. **O Estudo da Política**: Temas Seleccionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAKAMOTO, C. K.; SILVEIRA, I. O. **Como fazer projetos de iniciação científica**. São Paulo: Paulus, 2014.

SANTOS, B. de. S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade In: **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, C. R. **O Gestor Educacional de uma Escola em Mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SAVIANI, N. Escola e luta de classes na concepção marxista de educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 3, n. 1, 2011.

SCHALL, V. T. **Saúde e cidadania: entrelaçando textos didáticos, paradidáticos e literários**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, v. 18, 2010.

SCHWARTZMAN, S. **Pesquisa acadêmica, pesquisa básica e pesquisa aplicada em duas comunidades científicas**. 1979. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/acad_ap.htm>. Acesso em: 04 abr 2015.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, jan.-jun.2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de Pesquisa das Relações Sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005.

SILVA, A. O. O Pensamento Conservador. In: **Revista Espaço Acadêmico**, UEM, n 107, abr/2010.

SILVA, F. R.; NARDI, H. C. A construção social e política pela não-discriminação por orientação sexual. In: **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 21, v. 1, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, R. A.; SOARES, R. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, S. Democracia, Estado e Educação: uma contraposição entre tendências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Maria Beatriz Luce. Porto Alegre: ANPAE. v. 26, n 1, jan-abr. 2010.

SILVEIRA, V. T. Glossário. In: Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Departamento da Diversidade, Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (Orgs.).

Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2010.

SOARES, M. Modelos e práticas de gestão escolar: algumas reflexões. In: **Percursos Históricos**, ano II, jun, série 28/06, 2012.

STONER, J.; FREMAN, E. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1992.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TRINDADE, A. A.; SANTOS, A. S. **O Papel do Professor no seu processo de aprendizagem e as implicações no trabalho Pedagógico do Professor**. 22 abr 2013. Disponível em: <https://inspiracoespedagogicas.wordpress.com/tag/papel-do-professor/>>. Acesso em: 07 nov 2015.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004

VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco - MEC, 1993.

VENTURI, G. BOKANY, V. (Orgs.). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e Respeito às Diferenças Sexuais**. FPA: 2011.

VEYNE, P. **Le dernier Foucault et sa morale**. Critique, Paris, Vol. XLIL, nº 471-472, 1985.

VIDOVICH, L. **Expanding the Toolbox for Policy Analysis: some conceptual and practical approaches**. Hong Kong: Comparative Education Policy Research Unit, University of Hong Kong, 2002.

VIEIRA, E. Democracia e política social. In: **Coleção Polêmicas do Nosso Tempo**, v. 49. São Paulo: Cortez, 1992.

WEBER, M. **Que és La burocracia?** Madrid: Ediciones Elaleph.com, 2000.

WYLLYS, J. **Tempo Bom, Tempo Ruim: Identidades Políticas e Afetos**. São Paulo: Paralela, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Sob o título “*As práticas de Gestão Educacional e as Políticas de Enfrentamento Contra a Homossexualidade no Espaço Escolar*” o estudo, que culminará na elaboração do Trabalho de Conclusão de curso do aluno Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura, pretende analisar a forma qual os processos de gestão educacional são articulados com as políticas de enfrentamento a homossexualidade no espaço escolar. Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência. Os pesquisadores responsáveis pela pesquisa são a Prof^ª. Dr^ª. Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral, orientadora do estudo e o aluno do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química, Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura. Ambos se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (51) 3930-6079. Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, concordo em receber o alunos-pesquisador em local a ser combinado, prestar depoimentos e/ou preencher questionários.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

Pela não identificação de meu nome

Pela identificação de meu nome

Participante da Pesquisa

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura

APÊNDICE B – Protocolo de Observação Direta das Escolas

Localização: EIXO BALTAZAR EIXO PARTENON
Data da Observação:

▪ ESPAÇO FÍSICO/ INFRAESTRUTURA

Área Total da Escola (m²):
Espaços de Socialização de Alunos e Professores:
Biblioteca:
Pátio:
Secretária Escolar:
Refeitório:
Ginásio de Esportes:

Quadras Poliesportivas:
Sala de Recursos:
Sala de Multimeios:
Auditório:
Locais com acessibilidade:
Laboratórios de Ensino – Informática, Química, Biologia, Física, Educação Artística, Outros:

▪ SUJEITOS DA COMUNIDADE ESCOLAR

Total de Alunos:
Total de Professores:
Composição da Equipe Diretiva:
Total de Servidores Técnicos:

▪ DOCUMENTOS LEGAIS/ADMINISTRATIVOS

Projeto Político Pedagógico da Escola:
Regimento da Escola:

▪ ORGANIZAÇÕES SEGMENTOS

Representatividade dos segmentos da escola junto aos órgãos deliberativos/executivos/consultivos:
Representação Docente:
Grêmio Estudantil:
Conselho de Pais e Mestres:
Conselhos de Classe:

▪ SERVIÇOS EDUCACIONAIS

Monitoria de alunos:
Orientação Pedagógica:
Orientação Educacional:
Programas de Formação Continuada:
Reuniões Pedagógicas:
Reuniões com Pais/Responsáveis:
Atividades Contra Turno – complementar as aulas:
Atividades Contra Turno:

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semi Estruturada (GGA)

Localização: EIXO BALTAZAR EIXO PARTENON
Data da Entrevista:

1. Qual a sua idade?
2. Sua Identidade de Gênero (“*sexo*”):
3. Qual a sua formação (curso)?
4. Graduação (*ano*):
5. Pós-Graduação (*ano*):
6. Fale um pouco sobre a sua trajetória formativa no âmbito da graduação e as experiências significativas que passou durante o processo.
7. Questões de gênero, sexualidade, identidade de gênero e/ou orientação sexual foram abordados em algum momento durante a sua trajetória formativa?
8. Como a sua gestão é desenvolvida dentro da escola?
9. Fale um pouco da sua experiência profissional no que se refere a Gestão Educacional em escolas.
10. Qual é a composição da equipe de gestão da escola? Que elementos você levou em consideração na composição?
11. Como você avalia os processos de Gestão Educacional desenvolvidos e articulados sob sua gestão?
12. Como você se percebe a abordar as questões relativas a diversidade sexual na escola, tanto no âmbito da sala de aula, quanto no âmbito da escola como um todo?
13. O debate de questões relativas a diversidade dos sujeitos e a educação para os direitos humanos são fomentadas pela escola?
14. Qual a posição da escola no que se refere a presença de alunos gays, lésbicas, transexuais e travestis na escola?
15. Você acredita que gays, lésbicas, transexuais e/ou travestis são discriminados na escola? Por que?
16. Já houve conflitos nesse âmbito entre alunos e/ou professores na escola?
17. Que estratégias e/ou políticas que a escola acaba por adotar de forma preventiva (ou corretiva) na mediação de possíveis conflitos gerados pelo preconceito?
18. Existe alguma ferramenta de gestão que a equipe diretiva da escola utiliza para fazer o acompanhamento das ações de combate a preconceitos na escola?
19. Existe alguma demanda específica desses grupos junto a equipe diretiva?
20. Junto ao Programa de Gestão criado pela equipe diretiva, existe alguma política criada/voltada para a erradicação de preconceitos aos alunos gays, alunas lésbicas, transexuais e travestis?
21. Como que a gestão percebe a problemática da homolesbotransfobia no espaço escolar?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semi Estruturada (GGP)

Localização: EIXO BALTAZAR EIXO PARTENON
Data da Entrevista:

1. Qual a sua idade?
2. Sua Identidade de Gênero (“*sexo*”):
3. Qual a sua formação (curso)?
4. Graduação (*ano*):
5. Pós-Graduação (*ano*):
6. Fale um pouco sobre a sua trajetória formativa no âmbito da graduação e as experiências significativas que passou durante o processo.
7. Qual a sua percepção sobre a forma que a gestão da escola é desenvolvida na escola?
8. Fale um pouco da sua experiência profissional no que se refere a orientação/supervisão pedagógica.
9. Questões de gênero, sexualidade, identidade de gênero e/ou orientação sexual foram abordados em algum momento durante a sua trajetória formativa?
10. De que forma a orientação/supervisão pedagógica (*a ação docente em sala de aula*) articula-se com a atual gestão da escola?
11. Como você se percebe a abordar as questões relativas a diversidade de sexualidade na escola/sala de aula?
12. O debate de questões relativas a diversidade dos sujeitos e a educação para a promoção dos direitos humanos são fomentadas pela escola?
13. Você sabe qual a posição da escola no que se refere a presença de alunos gays, lésbicas, transexuais e travestis na escola?
14. Já houve conflitos nesse âmbito entre alunos, direção e/ou professores na escola?
15. Você acredita que gays, lésbicas, transexuais e/ou travestis são discriminados na escola? Por que?
16. Que estratégias e/ou políticas que a escola acaba por adotar de forma preventiva (ou corretiva) na mediação de possíveis conflitos gerados pelo preconceito?
17. A escola utiliza-se de alguma política pública de combate a preconceitos sofridos por alunos gays, alunas lésbicas, transexuais e travestis?
18. Existe algum programa e/ou política de formação continuada que acabe por problematizar questões ligadas a sexualidade?
19. Junto ao Programa de Gestão criado pela atual equipe diretiva, existe alguma política criada/voltada para a erradicação de preconceitos aos alunos gays, lésbicas, transexuais e travestis?
20. Como que a gestão percebe a problemática da homolesbotransfobia?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Semi Estruturada (GCD)

Localização: EIXO BALTAZAR EIXO PARTENON

Data da Entrevista:

1. Qual a sua idade?
2. Sua Identidade de Gênero (“*sexo*”):
3. Ano Escolar:
4. Fale um pouco sobre a escola.
5. Fale um pouco sobre os professores.
6. Fale um pouco sobre a direção da escola.
7. Os alunos se organizam politicamente dentro da escola? Foram algum grupo, um grêmio ou algo assim?
8. Você já presenciou alguma cena de preconceito na escola?
9. Que tipo de preconceito?
10. Você tem colegas e/ou conhece algum gay, lésbica, transexual e/ou travesti na escola?
11. Você tem algum problema em ter na sua sala de aula algum gay, lésbica, transexual e/ou travesti na escola?
12. Na escola, você conhece alguma política e/ou projeto de combate à discriminação aos gays, lésbicas, transexuais e/ou travestis?
13. Você acredita que gays, lésbicas, transexuais e/ou travestis são discriminados na escola? Por que?
14. Como a temática sexualidade é abordada na escola?
15. O debate de questões relativas a diversidade dos sujeitos e direitos humanos são fomentadas pela escola?
16. Já houve conflitos nesse âmbito os alunos, professores e/ou a direção na escola?
17. O que você acha da problemática homolesbotransfobia dentro do espaço escolar?

APÊNDICE F – Questionário Aplicado (GGA)

Localização: EIXO BALTAZAR EIXO PARTENON
Data da Aplicação Questionário:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Graduação:

Ano:

Pós-Graduação:

Ano:

Experiência Profissional Docente (*tempo*):

Experiência Profissional Docente – Serviço Público (*tempo*):

Experiência em Cargos de Gestão – Equipes Diretivas (*tempo*):

Quais são as ferramentas de gestão utilizadas pela Equipe Diretiva?

Como a escola elenca as políticas/ações a serem desenvolvidas prioritariamente?

Como você definiria a participação dos diferentes segmentos da escola na participação das decisões?

Como as questões relacionadas aos diferentes preconceitos são tratadas na escola?

A escola já teve problemas com questões ligadas a orientação sexual de algum membro da comunidade escolar?

Como a escola lida com as questões ligadas a diversidade para além do currículo institucionalizado?

De que forma a gestão da escola se coloca frente a mediação dos conflitos ocasionados por preconceitos no espaço escolar?

Você acredita que os diferentes instrumentos que a escola utiliza no combate ao preconceito (homoslesbofóbico) são suficientes? Justifique:

APÊNDICE G – Questionário Aplicado (GGP)

Localização: EIXO BALTAZAR EIXO PARTENON
Data da Aplicação Questionário:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Graduação:

Ano:

Pós-Graduação:

Ano:

Experiência Profissional Docente (*tempo*):

Experiência Profissional Docente – Serviço Público (*tempo*):

Experiência em Cargos de Gestão – Equipes Diretivas (*tempo*):

Quais são as ferramentas de gestão utilizadas pela Equipe Diretiva?

Como a escola elenca as políticas/ações a serem desenvolvidas prioritariamente?

Como você definiria a participação dos diferentes segmentos da escola na participação das decisões?

Como as questões relacionadas aos diferentes preconceitos são tratadas na escola?

A escola já teve problemas com questões ligadas a orientação sexual de algum membro da comunidade escolar?

Como a escola lida com as questões ligadas a diversidade para além do currículo institucionalizado?

Você acredita que os diferentes instrumentos que a escola utiliza no combate ao preconceito (homosbofóbico) são suficientes? Justifique:

De que forma a sua formação auxilia a escola a compreender este complexo que se insere a educação e a diversidade dos sujeitos?

Você já passou por alguma situação constrangedora na escola que envolvesse alguma situação de preconceito? Como você lidou nessa situação?

APÊNDICE H – Questionário Aplicado (GCD)

Localização: EIXO BALTAZAR EIXO PARTENON
Data da Entrevista:

Turno de Aula:

Ensino Médio (*ano letivo*):

A quanto tempo você está estudando na escola?

Como você analisa a gestão da escola (*direção e equipe diretiva*)?

Como é a sua relação com os professores, a coordenação/orientação pedagógica e direção?

Como é a participações dos alunos das decisões da escola?

Você tem preconceitos? Quais seriam? Seja sincero...

Você já presenciou na escola alguma situação de preconceito? Como foi?

Como você percebe a presença de alunos do segmento LGBT na escola?

Você já teve algum colega ou algum professor LGBT?

Que estratégias você conhece que a escola utiliza para preservar o direito a educação dos alunos LGBT?