



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

**(DES)RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E À IDENTIDADE DE GÊNERO EM
ESCOLAS DE CARUARU – PE:**

A questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da Gestão Escolar

ÉMERSON SILVA SANTOS

**CARUARU
2018**

ÉMERSON SILVA SANTOS

**(DES)RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E À IDENTIDADE DE GÊNERO EM
ESCOLAS DE CARUARU – PE:**

A questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da Gestão Escolar

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste na Linha de Pesquisa Educação, Estado e Diversidade como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Allene Carvalho Lage.

**CARUARU
2018**

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva CRB/4 - 1223

S237d Santos, Émerson Silva.
(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru-PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar. / Émerson Silva Santos. – 2018.
192f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.
Inclui Referências.

1. Escolas – Organização e administração – Caruaru (PE). 2. Identidade de gênero na educação – Caruaru (PE). 3. Homofobia nas escolas – Caruaru (PE). 4. Educação – Caruaru (PE). I. Lage, Allene Carvalho (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2018-003)

ÉMERSON SILVA SANTOS

**(DES)RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E À IDENTIDADE DE GÊNERO EM ESCOLAS DE
CARUARU – PE:**

A questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da Gestão Escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau/título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovado em: 05/02/1018

BANCA EXAMINADORA:

ALLENE CARVALHO LAGE (PPGEDUC-UFPE)
(Presidenta/ Orientadora)

BENEDITO MEDRADO DANTAS (PPGP-UFPE)
(Examinador externo)

MARCELO HENRIQUE GONÇALVES MIRANDA (PPGEDUC/UFPE)
(Examinador interno)

EVERALDO FERNANDES DA SILVA (PPGEDUC/UFPE)
(Examinador interno)

Dedico este trabalho aos e às estudantes LGBT das escolas públicas que lutam contra e resistem cotidianamente ao conjunto de opressões, violências e violações, motivadas por intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero.

AGRADECIMENTOS

Tecer agradecimentos é sempre algo arriscado, sobretudo quando fazemos isso para agradecer aqueles/as que contribuíram de forma direta ou indireta com a construção de uma pesquisa de mestrado.

Ao longo dos 24 meses que estive imerso na produção dessa pesquisa, tive o privilégio de receber o apoio de diversas pessoas. Certamente essas poucas linhas não serão suficientes para demonstrar minha imensa gratidão.

Começo meus agradecimentos direcionados à minha orientadora, Professora Allene Lage, por todo apoio que recebi. Na nossa convivência tive a oportunidade de aprender muitas coisas com a Professora Allene. Com ela eu aprendi a fazer pesquisa acadêmica de forma ética, séria e comprometida com os interesses dos grupos sociais subalternos. Com Allene eu também aprendi a ser um docente ético que estimula a autonomia dos/as estudantes, mantendo-se sempre à disposição para ajudar no que for preciso. Tenho muita gratidão por tê-la encontrado nessa passagem e por ter tido o grande privilégio de ser seu orientando.

À minha família, especialmente minha irmã Débora Santos e minha mãe Maria Lúcia pela parceria e apoio sempre presentes. Em nomes delas agradeço à todos/as os/as meus familiares.

Especialmente, também agradeço ao meu namorado Otávio Silva por todo e irrestrito apoio nesses 24 meses de pós graduação. Foi Otávio que sempre esteve ao meu lado nos momentos de dificuldades que me exigiam superação.

À Cleyton Feitosa, grande amigo-irmão que me incentivou a ingressar no mestrado e sempre esteve disponível para ajudar. Cleyton foi a primeira pessoa com quem compartilhei a intenção de realizar essa pesquisa quando ela ainda era somente alguns tópicos digitados numa folha de papel A4. Suas indicações teóricas também nos auxiliaram muito no processo de elaboração dessa dissertação.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, em nome da querida Socorro Silva, secretária do nosso Programa e em nome das Professoras Conceição Salles e Carla Acioli que estão com a grande responsabilidade de coordenar esse emergente Programa de Pós Graduação. Sou testemunha da dedicação e comprometimento dessas três profissionais com a consolidação do PPGEduc.

Aos/às Professores/as do PPGEduc que muito contribuíram com nossa pesquisa, por meio das discussões realizadas nas disciplinas que nos auxiliaram desde a fase de elaboração do projeto para o Exame de Qualificação até a conclusão da nossa dissertação. Em nome do Professor Everaldo Fernandes agradeço à todos/as.

Aos/às Discentes do PPGEduc pelo companheirismo e solidariedade nos momentos de angústias e dificuldades, bem como pelos momentos de descontração e alegria que tivemos juntos/as. Em nome de Paloma Almeida, Márcio Rubens e Filipe Antonio, externo minha gratidão à todos/as.

Aos/às queridos Professores Benedito Medrado e Marcelo Miranda pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação que foram decisivas para que pudéssemos refletir e avançar na realização da pesquisa. Também agradeço suas participações na ocasião da Defesa dessa dissertação.

Gratidão também aos/as grandes amigos/as: Rafael José, Rafael Viera, Elba Ravane, Márcia Ferreira, Emerson Granja e Henrique Avelino que sempre me deram muita força nessa caminhada.

Aos/as Participantes da nossa pesquisa que tiveram a segurança e a bondade de compartilhar suas vivências e experiências nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Sem vocês não haveria pesquisa, assim, considerem-se coautores/as dessa dissertação.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco pela bolsa de mestrado que viabilizou a minha permanência no curso e a realização dessa pesquisa.

À Gerência Regional de Educação Agreste Centro Norte da Secretaria de Educação de Pernambuco, em nome da Gerente Betjjane Waleria Silva que autorizou a realização da nossa pesquisa nas escolas estaduais de Caruaru-PE e sempre nos recebeu muito bem.

À todas as forças espirituais deste vasto universo a quem eu sempre recorri para buscar forças ao longo dessa caminhada.

Por último e não menos importante, agradeço à todos/as os/as ativistas do Coletivo Lutas e Cores que vem construindo novos modos de ativismos LGBT conectados com as leituras pós estruturalistas, sem abandonar por completo os elementos positivos das gerações anteriores do Movimento LGBT brasileiro. Ter fundado o Lutas e Cores é motivo de grande orgulho pra mim. Hoje, o Lutas e Cores é uma das motivações que me fazem seguir acreditando na construção de uma sociedade democrática, plural e diversa.

“[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a 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 Sousa Santos, 2003)

RESUMO

Os estudos de gênero e sexualidade na educação têm denunciando o quanto esse campo ainda é permeado por um conjunto de violações e violências contra aqueles/as que não satisfazem a norma padrão de gênero e de sexualidade. Nessa direção, esse estudo buscou investigar qual o lugar que as questões de diversidade sexual e de identidade gênero ocupam na gestão das escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Caruaru/Pernambuco. Para atingir esse objetivo, optamos por utilizar referências teóricas de autores/as que discutem teoricamente gestão escolar, gênero, sexualidade, diversidade sexual e identidade de gênero numa perspectiva pós estruturalista. Foi dentro dessa mesma perspectiva, em termos metodológicos, que construímos a pesquisa, optando por uma abordagem qualitativa, método do caso alargado e aplicação de entrevistas semiestruturadas com gestoras escolares e professores/as de escolas da Rede Estadual de Ensino localizadas no município de Caruaru-PE. Também realizamos uma pesquisa documental e utilizamos técnicas de Bricolagem. A interpretação dos dados coletados foi realizada à luz da análise de conteúdo. Nossos resultados apontaram que as gestões das escolas estaduais que possuem Ensino Médio Integral possuem melhores condições e habilidades para tratar de questões relacionadas à diversidade sexual e à identidade de gênero, em detrimento das gestões das escolas estaduais que possuem Ensino Médio Regular. Também verificamos que a formação continuada dos/as gestores/as escolares da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco não contempla discussões sobre diversidade sexual e identidade de gênero na escola. Nossa pesquisa acabou evidenciando que isso tem um rebatimento direto na atuação dos/as gestores/as escolares que mostraram ter grande dificuldade de compreensão sobre as questões de diversidade sexual e identidade de gênero, resultando também no baixo envolvimento da gestão escolar na promoção de ações com vistas ao combate à LGBTfobia na escola e repasse de orientação inadequadas aos/as professores/as. Ao mesmo tempo, também foi possível perceber algumas estratégias da gestão escolar no enfrentamento à LGBTfobia, bem como as dificuldades enfrentadas por gestores/as escolares da Rede Estadual de Ensino que não contam com o apoio da Secretaria de Educação de Pernambuco no que se refere ao combate à violência LGBTfóbica nas escolas. Assim, concluímos que as questões de diversidade sexual e identidade de gênero podem ocupar um lugar de desconhecimento, tensionamento, instabilidade e silenciamento na gestão escolar, ao passo que também podem ocupar um lugar de respeito, atenção, compromisso e importância na gestão das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Outro argumento central que evidenciamos nas conclusões, aponta que em relação ao problema da LGBTfobia na escola a gestão escolar pode ser parte do problema e parte da solução. Pode ser parte do problema quando silencia, é cúmplice ou pratica violência LGBTfóbica. Por outro lado, pode ser parte da solução quando busca apurar as denúncias, estabelecer punições pedagógicas para os/as agressores/as e atua de forma a coibir esse tipo de prática no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Gestão escolar. Diversidade sexual. Identidade de gênero. LGBTfobia. Educação.

ABSTRACT

Studies of gender and sexuality in education have denounced how this field is still permeated by a set of violations and violence against those who do not meet the standard norm of gender and sexuality. In this direction, this study sought to investigate the place that issues of sexual diversity and gender identity occupy in the management of the high schools of the State Education Network in Caruaru / Pernambuco. To reach this objective, we have chosen to use theoretical references from authors that theoretically discuss school management, gender, sexuality, sexual diversity and gender identity in a post structuralist perspective. It was within this same perspective, in methodological terms, that we constructed the research, opting for a qualitative approach, extended case method and the application of semi-structured interviews with school managers and teachers of schools of the State Education Network located in the city of Caruaru- PE. We also perform a documentary research and we use DIY techniques. The interpretation of the collected data was carried out in light of the content analysis. Our results pointed out that the management of state schools that have Integral High School have better conditions and abilities to deal with issues related to sexual diversity and gender identity, to the detriment of the management of the state schools that have Regular High School. We also verified that the continuing education of the school managers of the State Education Network of Pernambuco does not contemplate discussions about sexual diversity and gender identity in the school. Our research ended up showing that this has a direct effect on the performance of school managers who showed great difficulty in understanding the issues of sexual diversity and gender identity, also resulting in the low involvement of school management in the promotion of actions with LGBTophobia at school and inappropriate referral to teachers. At the same time, it was also possible to perceive some strategies of school management in the confrontation with LGBTfobia, as well as the difficulties faced by school managers of the State Education Network that do not count on the support of the Education Department of Pernambuco regarding the LGBT phobic violence in schools. Thus, we conclude that issues of sexual diversity and gender identity can occupy a place of lack of knowledge, tension, instability and silence in school management, while also being able to occupy a place of respect, attention, commitment and importance in the management of schools. State Education Network of Pernambuco. Another central argument that we highlight in the conclusions, points out that in relation to the problem of LGBTfobia in the school school management can be part of the problem and part of the solution. It can be part of the problem when it silences, complies or practices LGBT phobic violence. On the other hand, it can be part of the solution when it seeks to investigate complaints, establish pedagogical punishments for perpetrators and acts to curb this type of practice in the school environment.

Keywords: School management. Sexual diversity. Gender identity. LGBTophobia. Educatio.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Estrutura Organizacional da Secretaria de Educação de Pernambuco	100
FIGURA 2 – Quadro de Avisos da Escola A	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das Análises da Categoria Gestão Escolar	133
Quadro 2 – Síntese das Análises da Categoria Gênero e Sexualidade	143
Quadro 3 – Síntese das Análises da Categoria Diversidade Sexual e Identidade de Gênero na Educação	160

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Delimitação do Estudo no GT 23 da ANPED	28
TABELA 2 – Temas dos Trabalhos Publicados no GT 23 da ANPED	31
TABELA 3 – Participação nos artigos por gênero do/a autor/a (GT 23 - ANPED)	32
TABELA 4 – Delimitação do Estudo na RBP AE.....	33
TABELA 5 – Delimitação dos trabalhos sobre Gestão Escolar da RBP AE 2006-2015 ...	34
TABELA 6 – Participação nos artigos por gênero do/a autor/a (RBP AE)	38
TABELA 7 – Dimensões da Gestão escolar	60
TABELA 8 – Síntese dos/as Participantes Entrevistados/as	93
TABELA 9 – Tipos de escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, localizadas em Caruaru	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
ARTGAY	Articulação Brasileira de Gays
ARTGAY Jovem	Articulação Brasileira de Jovens Gays
CEPERJ	Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro
CNCD/LGBT	Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GRE-ACN	Gerência Regional de Educação Agreste Centro Norte
IDEBE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Lutas e Cores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC	Ministério da Educação
MPPE	Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes
MPGOA	Ministério Público de Pernambuco
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE/PE	Plano Estadual de Educação de Pernambuco
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEduc	Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea
PROGEPE	Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco
REF	Revista de Estudos Feministas
RBP AE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TGA	Teoria Geral da Administração
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Objetivos	26
<i>1.1.1</i>	<i>Objetivo geral</i>	26
<i>1.1.2</i>	<i>Objetivos Específicos</i>	26
1.2	Dialogando com o Cenário de Produção do Conhecimento Sobre Gestão Escolar, Diversidade Sexual e Identidade de Gênero: Um Olhar Sobre a ANPED E A ANPAE.	27
2	ESTUDO TEÓRICO	40
2.1	Administração Escolar e Gestão Escolar	40
<i>2.1.1</i>	<i>A crítica à concepção de Administração Escolar e a emergência do conceito de Gestão Escolar</i>	52
2.2	Gênero e Sexualidade	65
2.3	Diversidade Sexual e Identidade de Gênero na Educação	75
3	QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	84
4.	ESTUDO EMPÍRICO	98
4.1	Escolas de Caruaru	98
<i>4.1.1</i>	<i>Notas sobre o Campo de Pesquisa: Escola A</i>	101
<i>4.1.2</i>	<i>Notas sobre o Campo de Pesquisa: Escola B</i>	104
4.2	Gestão Escolar	107
<i>4.2.1</i>	<i>Gestão Escolar nas Escolas de Caruaru</i>	110
4.3	Gênero e Sexualidade	112
4.4	Diversidade Sexual e Identidade de Gênero na Educação	115
5	ANÁLISES: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE O TEÓRICO E O EMPÍRICO	119
5.1	Gestão Escolar	120
5.2	Gênero e Sexualidade	134
5.3	Diversidade Sexual e Identidade de Gênero na Educação	144
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS	170
	ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO COM OS/AS GESTORES/AS ESCOLARES	178
	ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS	179
	ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	180
	ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	181

ANEXO E – CARTA DE ANUÊNCIA DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO AGRESTE CENTRO NORTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO	183
ANEXO F – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFPE	184
ANEXO G – CADERNO DA PRIMEIRA EDIÇÃO (2012) DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM GESTÃO ESCOLAR DO PROGEPE	189
ANEXO H – CADERNO DA SEGUNDA EDIÇÃO (2017) DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM GESTÃO ESCOLAR DO PROGEPE	190
ANEXO I – NOTA TÉCNICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO – DEBATE SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO	191

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos assistido a emergência de um conjunto de pesquisas no campo educacional que têm como temas as relações de gênero, diversidade sexual, identidade de gênero, sexualidades, entre outros. Esta pesquisa está inserida nesse processo. Buscamos investigar questões relacionadas à diversidade sexual e à identidade de gênero no âmbito das instituições escolares, como foco na gestão escolar. Todavia, antes de apresentar as questões que motivaram esta dissertação, faremos abaixo uma breve discussão sobre produção de conhecimento, pesquisa e construção de saberes nesse campo.

A produção do conhecimento vem passando por transformações relevantes nas últimas décadas. Novas agendas, temas e questões tem atraído a atenção de pesquisadores/as¹, exigindo inovações nas tradicionais perspectivas teóricas e metodológicas positivistas.

O modelo de ciência defendida pelo positivismo no século XIX por Augusto Comte, a partir de uma ideia de progresso, afirmava que havia uma lógica que regia a vida social e que ela poderia ser analisada a partir de métodos matemáticos utilizados nas pesquisas realizadas pelas ciências naturais. Essa noção de progresso vem sendo questionada e apontada como eurocêntrica, ou seja, centrada no modelo de desenvolvimento europeu que negou, e muitas vezes exterminou, outras formas de organização social e de produção de conhecimento.

Para o paradigma positivista, as ciências sociais existem para analisar os problemas e fenômenos sociais, assim como as ciências naturais analisam os fenômenos da natureza. Com essa concepção, quanto mais exatos os métodos de investigação utilizados nas pesquisas das ciências sociais e humanas, maior rigor, imparcialidade e credibilidade científica essas pesquisas apresentariam.

É evidente que essa concepção positivista de ciência apresenta lacunas, sobretudo nas pesquisas realizadas no âmbito das ciências humanas e sociais. Nesse sentido, Triviños expõe:

O positivismo perdeu a importância na pesquisa das ciências sociais que se realizava, especialmente nos cursos de pós graduação das universidades, porque a prática da investigação se transformou numa atividade mecânica, muitas vezes alheia às necessidades dos países, sem sentido, opaca, estéril (TRIVIÑOS, 2008, p.31).

Embora o positivismo tenha perdido algum espaço nas pesquisas das ciências humanas e sociais, o modelo de racionalidade científica instituída por ele ainda determina questões de

¹ Nessa pesquisa adotaremos a utilização de uma linguagem que contemple os dois principais gêneros (masculino e feminino).

várias ordens na organização da ciência. Ao mesmo tempo, cada vez mais, surgem reflexões teóricas que contestam não só o positivismo, mas todo o paradigma instituído pela ciência moderna. Um dessas importantes reflexões foi apresentada em 1985 pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos em uma Oração de Sapiência na abertura solene das aulas da Universidade de Coimbra, em Portugal, mais tarde publicada sob o título “Um discurso sobre as ciências”.

Santos (2003), aponta as fragilidades do modelo de racionalidade científica instituído pela modernidade. Para o autor, o paradigma científico moderno “sendo um modelo global “[...] é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2003, p.10). De fato, no paradigma científico da modernidade não havia espaço para pesquisas que consideravam as vivências e experiências dos/as pesquisadores.

Na contramão disso, Santos (2003) defende *o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*. Nesse paradigma, a produção de conhecimento não é neutra, ao contrário, o/a pesquisador/a assume seu lugar na sociedade, seus interesses e suas concepções de mundo. Nessa direção, este sociólogo português afirma:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajectórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos. No paradigma emergente, o carácter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido (SANTOS, 2003, p. 53).

Os valores pessoais e as experiências dos/as pesquisadores estão sempre, em alguma medida, influenciando as pesquisas. Essa influência pode se dar na escolha do percurso metodológico, na delimitação do campo pesquisado ou ainda na escolha da fundamentação teórica. Entretanto, para a ciência moderna as pesquisas deveriam ser imparciais e neutras. Buscava-se uma neutralidade inexistente, pois na nossa concepção, ao enveredar pela pesquisa nunca é possível libertar-se de si.

Na compreensão de Santos, “podemos afirmar hoje que o objecto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento” (2003, p.52). Nesse sentido, antes de expor a pergunta que nossa pesquisa pretendeu responder, apresentaremos alguns elementos da nossa trajetória, tendo a compreensão de que essa

dissertação também foi um caminho para o nosso autoconhecimento. Assim, ficará mais evidente as escolhas que fizemos desde a delimitação do problema até as opções teóricas e metodológicas adotadas nesse estudo.

No ano de 2008, aos 15 anos de idade, ingressei no 1º ano do ensino médio na Escola Estadual Nicanor Souto Maior, localizada em Caruaru/Pernambuco. Na ocasião eu também era egresso da rede pública, mas conclui o ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal da mesma cidade.

O ensino médio é uma época que geralmente ocorrem mudanças significativas na vida dos/as estudantes, sobretudo dos estudantes gays, como é o meu caso. Neste período escolar estão inseridos diversos/as estudantes jovens, vivenciando processos de transição e transitoriedade próprios desse período da vida, conforme observa Marília Pontes Sposito (1997). Ao mesmo tempo, o ensino médio também é um período de descoberta de várias questões que antes não faziam parte do cotidiano da maioria dos/as estudantes.

Foi durante o ensino médio que tive a oportunidade de conhecer a atuação dos movimentos sociais através do movimento estudantil. Já em 2008, passei a compor o Grêmio Estudantil da Escola Estadual Nicanor Souto Maior, a partir dessa experiência conheci outras organizações estudantis e juvenis, o que despertou em mim um interesse cada vez maior em conhecer e atuar dentro dos movimentos sociais.

Como militante do movimento estudantil e juvenil, tive a oportunidade de conhecer as pautas e as suas bandeiras de luta, além de passar por processos de formação política, sempre presentes nos movimentos sociais. Nesse período já me chamava atenção a reivindicação de demandas cidadãs por parte de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT²) que estavam inseridos/as nos movimentos estudantis e juvenis.

O contato com as demandas sociais e políticas da população LGBT juntamente com uma série de fatores subjetivos me motivaram a “sair do armário” e reivindicar a identidade de Gay em 2010, quando cursava o 3º ano do ensino médio. A partir dessa minha atitude, outros/as estudantes, da minha turma e de outras turmas da escola, fizeram o mesmo. Essa experiência me fez ver que a atitude pessoal de algum/a indivíduo/a ao “sair do armário” é um ato político.

A utilização da expressão sair do armário entre parênteses aparece dessa forma, tendo em vista as considerações de Eve Sedgwick ao afirmar que “mesmo num nível individual, até

² Durante a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, realizada em 2008, sob o tema “Direitos Humanos e Políticas Públicas: O Caminho para Garantir a Cidadania GLBT”, foi deliberado que o a sigla LGBT deveria ser utilizada para se referir a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Por isso, utilizaremos a sigla LGBT nesta pesquisa, tendo em vista a deliberação do Movimento LGBT na referida Conferência Nacional no ano de 2008.

entre as pessoas mais assumidamente gays há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas” (SEDGWICK, 2007, p. 22). Isso significa que “sair do armário” na escola em 2010, como foi o meu caso, não significou uma imediata reivindicação da identidade de Gay em todos os espaços sociais que eu estava inserido.

Ainda em 2010, fui aprovado no vestibular da Universidade Federal de Pernambuco/ Campus Acadêmico do Agreste para o curso de Economia. Não me identificando com o curso, passei por um processo de transferência e iniciei, em 2012, os estudos no bacharelado em Administração Pública da Universidade Federal de Pernambuco, curso que conclui no ano de 2015.

Já no período da universidade, continuei participando de organizações políticas e movimentos sociais. Nessa ocasião conheci diversas pessoas, entre elas, Cleyton Feitosa, um jovem ativista do Movimento LGBT que me convidou para ingressar nesse movimento social. No ano de 2013, entre os dias 18 e 21 de agosto, participei do II Encontro Nacional da Articulação Brasileira de Jovens Gays (ARTGAY Jovem)³ e do II Encontro Nacional da Articulação Brasileira de Gays (ARTGAY)⁴, onde fui eleito para compor a direção nacional de ambas as redes durante o período de 2013-2015. Hoje avalio que a minha participação nesses encontros da ARTGAY Jovem e da ARTGAY foram decisivos para meu ingresso e permanência no Movimento LGBT.

Nos dias 22, 23 e 24 de outubro de 2014, participei de um processo seletivo e fui selecionado para participar do Seminário de Formação de Lideranças LGBT Para o Controle Social no Sistema Único de Saúde (SUS), realizado na cidade de Salvador-BA, promovido pelo Ministério da Saúde e pela Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro (CEPERJ). Participar desse seminário e ter contato com ativistas do Movimento LGBT de todo o nordeste me motivou a também organizar um grupo de militância LGBT em Caruaru.

Com esta experiência, as inquietações e os anseios provocados pelo Seminário promovido pelo Ministério da Saúde e CEPERJ, fundei o Coletivo LGBT Lutas e Cores (LC)⁵

³ A ARTGAY Jovem é uma rede nacional do movimento LGBT que congrega jovens gays que têm entre 18 e 29 anos de idade.

⁴ A ARTGAY é uma rede nacional do movimento LGBT que reúne grupos, movimentos e ativistas gays do Brasil.

⁵ “O Lutas e Cores surgiu na cidade de Caruaru em outubro de 2014 a partir do desejo de um agrupamento de pessoas em construir uma organização que reunisse indivíduos/as LGBT em torno de uma agenda política que fortalecesse a cidadania desse segmento na cidade. Sua organização interna é estruturada de forma horizontal, sem que exista uma direção nos moldes tradicionais de organizações da sociedade civil, sobretudo das Organizações Não-Governamentais, um dos braços do modelo neoliberal, que se organizam de maneira vertical e, muitas vezes,

em novembro de 2014, junto com outros/as ativistas do Movimento LGBT de Caruaru. O Lutas e Cores surgiu com o objetivo de organizar um grupo de militância e ativismos LGBT, com uma orientação política à esquerda, na cidade de Caruaru-PE, que congregasse as demandas de todas as identidades presentes no campo do Movimento LGBT e ao mesmo tempo que tivesse consciência do caráter fluído e transitório dessas identidades.

No ano de 2015, me submeti a seleção do Mestrado em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Campus Acadêmico do Agreste, sendo aprovado. Para essa seleção, construí um pré-projeto de pesquisa que apresentava inquietações a partir da minha experiência enquanto estudante gay da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco durante o período de 2008-2010 e de ativista do movimento LGBT em Caruaru-PE. Essas inquietações se concentravam, inicialmente, nas violações existentes no espaço escolar contra sujeitos/as LGBT. O pré-projeto citado, passou por algumas modificações e resultou nesta dissertação.

A trajetória descrita brevemente em alguns parágrafos acima, influenciaram diretamente a realização desta pesquisa. Algumas vivências nesse período chamaram bastante atenção. Uma delas ocorreu em 2015 quando um jovem homem trans, estudante do ensino médio uma escola da Rede Estadual de Ensino localizada em Caruaru-PE, entrou em contato comigo através de um aplicativo de mensagens afirmando que uma professora de sua escola, insistia em chamá-lo pelo seu nome civil, durante as chamadas ao final de cada aula. Esse contato se deu como uma tentativa de denúncia, pois na época eu ocupava o Conselho Estadual dos Direitos da População LGBT de Pernambuco, na condição de Conselheiro Titular⁶.

Na tentativa de buscar mais informações sobre a situação, fiz algumas indagações ao estudante. Em uma dessas indagações, o estudante me deu a seguinte resposta “eu não tenho vontade de ir para escola, a professora faz isso e todo mundo da sala acaba fazendo o mesmo, eu até já fui várias vezes na sala da gestão da escola, falei com a diretora e com a vice, mas elas me ignoraram”. Essa postura da gestão escolar me chamou bastante atenção, na medida em que

unilateral (composto por um presidente, sendo este, em geral, homem, secretários e diretores). [...] Entre os objetivos do Lutas e Cores, destaca-se o desenvolvimento de uma prática política coletiva e atuante que atenda aos anseios de seus membros no campo da igualdade de direitos e da justiça social, enfrentando a homofobia e as discriminações diversas que se interseccionam (lesbofobia, transfobia, racismo, machismo, capacitismo, xenofobia, classismo, etc.). Este objetivo guarda estreita relação com a forma horizontal com que tentamos nos organizar haja visto que os diversos anseios só conseguem ganhar centralidade na medida em que todos e todas tem direito à voz e ao convencimento de tais demandas (FEITOSA e SANTOS, 2016, p.201)”. Para saber mais sobre o Coletivo LGBT Lutas e Cores, acessar a “Carta de Princípios” disponível em: <https://goo.gl/TsTP8F>. Acesso em 09/08/2016.

⁶ Em 2014 fui eleito Conselheiro Titular para a primeira composição do Conselho Estadual dos Direitos da População LGBT de Pernambuco, instituído pelo Decreto nº 40.189/2013, posto que ocupei no período de 2014-2017. Para mais informações sobre o Conselho Estadual dos Direitos da População LGBT de Pernambuco ver SANTOS e SILVA (2015).

como ativista do Movimento LGBT e também como Administrador Público por formação, penso que os/as gestores/as devem ter uma postura de respeito a todos/as os/as indivíduos/as, sobretudo no ambiente escolar. Todavia, a experiência desse relato apontou que isso não vinha ocorrendo, pelo menos não na escola onde estudava esse jovem homem trans que me procurou.

O relato desse estudante homem transexual influenciou diretamente a construção do nosso objeto de pesquisa. Infelizmente essas situações não se constituem de casos isolados e esses relatos nos chegam com alguma periodicidade tendo em vista a nossa presença no Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT)⁷, na condição de Conselheiro Nacional Suplente, na cadeira ocupada pela ARTGAY Jovem.

A negligência, por parte da gestão escolar, com situações de violações e violências contra estudantes é um sério problema. Principalmente porque conforme aponta Heloísa Lück (2009), é responsabilidade da gestão escolar atuar de forma a promover o respeito as diferenças e criar uma cultura organizacional compatível com a necessária para que todos/as estudantes possam permanecer na escola.

O ambiente escolar, muitas vezes, acaba sendo um lugar de violência física, psicológica, simbólica e patrimonial contra estudantes LGBT. De acordo com Rogério Diniz Junqueira, essas violações ocorrem porque a escola “é um espaço de reprodução social” (2008, p. 223). Porém, também é importante compreender que apesar da escola ser esse espaço de reprodução, ela também é um espaço favorável para a desestabilização de desigualdades, preconceitos e violências. Assim, ao passo em que a LGBTfobia está presente na escola, também podem estar presentes experiências de combate a esse tipo de violência e de promoção da cidadania de estudantes LGBT, tendo em vista a compreensão de que a escola é esse espaço ambivalente.

Ao refletir sobre a conceituação do termo “homofobia”, Daniel Borrillo na sua obra “Homofobia: história e crítica de um preconceito” expõe:

Do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. Crime abominável, amor vergonhoso, gosto depravado, costume infame, paixão ignominiosa, pecado contra a natureza, vício de Sodoma – outras tantas designações que, durante vários séculos, serviram para qualificar o desejo e as relações sexuais ou afetivas entre pessoas do mesmo sexo. Confinado no papel do marginal ou excêntrico, o homossexual é apontado pela norma social como bizarro, estranho ou extravagante (BORRILLO, 2010, p. 13 e 14).

⁷ Para saber quais as funções, possibilidades e limites do CNCD/LGBT, ver: Feitosa e Santos (2016).

Essa definição do conceito de homofobia apresentada por Borrillo (2010), apesar de recente, já passa a ser questionada e revisada por ativistas do Movimento LGBT e pesquisadores/as da área de gênero e diversidade sexual. Isso tem ocorrido dada a incompletude do termo homofobia que parece estar relacionado diretamente apenas a homossexualidade, considerando que a violência que acomete a população LGBT é um fenômeno bem mais complexo do que apenas uma aversão ao exercício da prática afetiva-sexual entre pessoas do mesmo sexo.

O próprio Daniel Borrillo reconhece a limitação do termo homofobia quando afirma:

Para exprimir a complexidade do fenômeno, de maneira mais satisfatória, deveríamos utilizar, em vez de homofobia específica, os seguintes termos: “gayfobia” para a homofobia em relação aos homossexuais masculinos; “lesbofobia”, no caso de mulheres homossexuais, vítimas do menosprezo em decorrência de sua orientação sexual; “bifobia”, ao se tratar de bissexuais; ou, ainda, “travestifobia” ou “transfobia”, em relação aos travestis ou aos transexuais que sofrem tal hostilidade. Por razões de economia de linguagem, adotamos “homofobia” para o conjunto desses fenômenos (BORRILLO, 2010, p. 23).

Mesmo reconhecendo a incompletude do termo, Borrillo (2010) justifica a escolha da nomenclatura “homofobia” por motivos de linguagem. Compreendendo as limitações do termo “homofobia” e as disputas internas do Movimento LGBT em relação a nomeação do conjunto de violações enfrentadas pela população LGBT, Cleyton Feitosa (2016), reflete:

O uso do verbo “nomear” no passado ocorre porque há uma tendência, cada vez mais assimilada pela militância brasileira, em adotar o termo “LGBTfobia” para expressar as violências dirigidas contra a população LGBT. Isso porque a palavra “homofobia” não abarcaria todas as identidades que compõem esse movimento social, reclamação feita em especial pelas lésbicas, travestis, transexuais e homens trans (FEITOSA, 2016, p. 119).

Ainda que essa discussão pareça enfadonha, consideramos que a realização dela é fundamental quando nos propomos a realizar pesquisas que estejam relacionadas a população LGBT. Nesse sentido, adotaremos nesse estudo o uso da expressão “LGBTfobia”, considerando a deliberação do Movimento LGBT brasileiro na 3º Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos LGBT, ocorrida entre os dias 24 a 27 de Abril de 2016 no Centro Internacional de Convenções do Brasil em Brasília/DF⁸.

⁸ Essa deliberação foi aprovada através de uma Indicação na plenária final da 3º Conferência Nacional LGBT e definiu que a expressão “LGBTfobia” é a mais apropriada para se referir ao conjunto de violações e violências motivadas por intolerância a diversidade sexual e/ou identidade de gênero. Confira o relatório final da 3º

Além disso, as considerações, reflexões e apontamentos realizados por Borrilo (2010) e Feitosa (2016) também nos motivam a adotar o uso da expressão “LGBTfobia”. Faremos isso porque compreendemos as limitações da expressão “homofobia”. Ao mesmo tempo, reconhecemos que ainda há uma tímida discussão sobre “LGBTfobia” nas pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós graduação no Brasil e na literatura acadêmica da área. Assim, a literatura utilizada nesse trabalho poderá tratar da LGBTfobia utilizando as expressões “lesbofobia”, “homofobia”, “bifobia”, “travestifobia”, “transfobia”, “homolesbobitransfobia”. Isso ocorre porque quando essas literaturas foram elaboradas a expressão “LGBTfobia” ainda não era utilizada.

A LGBTfobia tem provocado inúmeras formas de preconceito, discriminação, injustiças, exclusão, desigualdades e violências (verbal, física, patrimonial, simbólica), que contribuem de maneira muito forte para a perpetuação da condição de subalternização do/a sujeito/a LGBT. Algumas pesquisas e estudos realizadas por organizações do terceiro setor, órgãos governamentais, acadêmicos/as e pelo Movimento LGBT já revelaram os altos índices de discriminação escolar envolvendo estudantes e professores, vítimas da violência sexista e LGBTfóbica, contribuindo para evasão, repetência e inúmeros impactos sobre a saúde mental desses/as sujeitos/as.

Uma dessas pesquisas foi realizada por Carrara *et al* (2007) na 5ª Parada da Diversidade de Pernambuco que ocorreu no ano de 2006. Esse levantamento realizado com os/as participantes da 5ª Parada da Diversidade de Pernambuco evidenciou a forte presença da LGBTfobia no estado. Foram considerados válidos 791 questionários, desse total 70,8% afirmavam ter sofrido algum tipo de violação ou discriminação motivada por intolerância a sua orientação sexual ou identidade de gênero (CARRARA *et al*, 2007).

Das várias questões evidenciadas nessa pesquisa, nos chamou atenção a resposta de 33,5% dos/as entrevistados/as que afirmaram ter sofrido algum tipo de violência no ambiente da escola/faculdade (CARRARA *et al*, 2007). Isso reflete o contexto de violação vivenciado cotidianamente pelos/as sujeitos/as LGBT no ambiente escolar/acadêmico em Pernambuco.

Um outro levantamento, realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE (2009) sobre preconceito nas escolas, encomendado pelo Ministério da Educação (MEC), constatou que 99,9% dos entrevistados desejam manter distância de algum grupo social. Ainda segundo a pesquisa, do total de entrevistados, 98,5% relevaram ter interesse em manter alguma

distância de homossexuais (FIPE, 2009). Esses percentuais elevados mostram o quão forte é a presença da LGBTfobia na escola. Essa pesquisa realizada pela FIPE não mensurou o preconceito contra travestis e transexuais, entretanto o alto índice de preconceito contra pessoas homossexuais nos dá indícios de que a situação se não for semelhante, é ainda mais profunda.

As informações apontadas pelas pesquisas anteriormente citadas revelam os desafios para superação da violência LGBTfóbica na educação brasileira. Embora tenham ocorrido iniciativas governamentais nas duas últimas décadas, elas ainda carecem de efetividade no dia a dia das instituições escolares. Um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que definiram em 1997 a inclusão do tema “Orientação Sexual” na educação básica como tema transversal (BRASIL, 1997).

O caderno de Temas Transversais intitulado “Orientação Sexual” dos (PCN) para o Ensino Fundamental, publicado pelo MEC em 1998, propôs que a inclusão da discussão de questões como Corpo, Relações de gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS fossem incluídas na educação básica com o objetivo de “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano” (BRASIL, 1998, p.91).

Outra iniciativa governamental relevante foi o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que teve sua primeira versão elaborada em 2003 e após passar por um amplo processo de participação social e consulta popular teve sua versão atual publicada em 2006. O PNEDH apontou que a educação em direitos humanos no Brasil tem por objetivo “exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações” (BRASIL, 2007, p. 25.).

Mais recentemente, tivemos a instituição do Programa Nacional de Direitos Humanos III, que trouxe novas propostas governamentais para a educação em diálogo com as questões de gênero e diversidade sexual, agrupadas no eixo “Educação e Cultura em Direitos Humanos”. O documento do PNDH III expõe:

Na educação básica, a ênfase do PNDH-3 é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas. [...] Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família. No programa, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de **gênero e**

orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2010, p. 185 e 186. Grifo nosso).

Ainda que essas iniciativas governamentais estimulem o respeito a todas as pessoas no ambiente escolar e sugiram ações para o combate a LGBTfobia na educação, não são raros os relatos de estudantes LGBT vítimas de violências e violações no interior das escolas. Em uma sociedade com altos índices de violência machista, sexista e LGBTfóbica, a escola também pode ser um lugar onde essas violências existem.

Sendo a escola a instituição social responsável pela educação dos/as sujeitos/as em formação, cabendo a ela a educação e a formação cidadã, esperava-se que a diversidade sexual e a identidade de gênero fossem reconhecidas como elementos da diversidade humana. Porém, nem sempre, isso acontece. Para a população LGBT, a vivência no cotidiano escolar deixa inúmeras marcas de violência. Nas palavras de Louro (2000, p. 30) “A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual”, como também para pessoas travestis e transexuais.

De acordo Junqueira (2009a), a escola pode ser:

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/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009a, p.15).

Apesar das seguidas formas de violência contra a população LGBT nos espaços escolares, nota-se um silenciamento dessa questão por parte da gestão escolar que resulta na cumplicidade com essa violência no âmbito das instituições. A isso dá-se o nome de LGBTfobia institucional (PRADO *et al*, 2009). A atuação da gestão escolar pode estar silenciando e negligenciando os casos de LGBTfobia presentes nas escolas, contribuindo para evasão, repetência e inúmeros impactos sobre a saúde mental dos/as sujeitos/as LGBT presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a presente pesquisa se motivou a responder a seguinte pergunta:

Qual o lugar para as questões de diversidade sexual e de identidade de gênero na gestão das escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Caruaru/Pernambuco?

Na nossa compreensão, estudos que visem contribuir para práticas de gestão escolar que respeitem os direitos humanos de todos/as (estudantes, professores/as, técnicos/as educacionais, equipe gestora, servidores/as) são relevantes, considerando o papel de transformação social que a educação e a escola desempenham. É evidente que a gestão escolar tem um papel importante na promoção de um ambiente escolar que respeite as diferenças.

Assim, realizamos uma investigação no campo da gestão escolar, compreendendo que já existe um número considerável de estudos sobre diversidade sexual e identidade de gênero na escola na perspectiva do currículo, do ensino e relacionados aos/as professores/as. Além disso, esta dissertação se configurou como um estudo inédito, na medida em que foi realizado na cidade de Caruaru, localizada no Agreste de Pernambuco, pois cada localidade, embora imbuída de fenômenos macro, preserva especificidades.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar qual o lugar que as questões de diversidade sexual e de identidade gênero ocupam na gestão das escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Caruaru/Pernambuco.

1.1.2 Objetivos Específicos

- I. Identificar quais documentos orientam a atuação da gestão escolar em relação às questões de diversidade sexual e identidade de gênero;
- II. Descrever as principais percepções dos/as gestores/as sobre diversidade sexual e identidade de gênero;
- III. Verificar a atuação da gestão escolar em relação a iniciativas e ações de promoção do respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero na escola;
- IV. Levantar, junto aos professores, que orientações são (ou não) repassadas pela gestão escolar sobre questões de diversidade sexual e identidade gênero, e de que maneira.

1.2 Dialogando com o Cenário de Produção do Conhecimento Sobre Gestão Escolar, Diversidade Sexual e Identidade de Gênero: Um Olhar Sobre a ANPED e a ANPAE.

No início da jornada na construção desse trabalho, percebemos indícios da tímida presença de pesquisas no campo da educação que articulassem as categorias Gestão Escolar, Diversidade Sexual e Identidade de Gênero em torno de investigações no campo da Educação. Para averiguar essa percepção, optamos por fazer um levantamento, delimitado ao período entre 2006-2015⁹, da produção acadêmica nas reuniões da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), publicada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)¹⁰.

Optamos por realizar esse levantamento nos suportes indicados porque a partir deles podemos conhecer em que medida nosso trabalho é inédito, verificar quais os temas e as perspectivas teóricas dos trabalhos já realizados, constatar a participação dos/as autores/as por gênero, situar o lugar da nossa pesquisa na produção em educação e compreender qual a contribuição dela para o tema abordado.

Tendo em vista que essa pesquisa está localizada no campo educacional e está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea, iniciamos nosso levantamento pelo Grupo de Trabalho de 23 – Gênero, sexualidade e educação da ANPEd, pois é nesse GT que os trabalhos que discutem gênero e sexualidade na educação estão inseridos. Nesse sentido, verificamos se a categoria Gestão Escolar está contemplada nas discussões do GT 23.

A ANPEd é uma organização sem fins lucrativos, sob o formatado jurídico de associação. Ela reúne, por meio de filiação, os programas de pós graduação *stricto sensu* em educação no Brasil, professores/as, discentes e demais pesquisadores/as do campo educacional. Entre os objetivos da associação destacam-se: fortalecer e promover o ensino de pós graduação e da pesquisa em educação; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados e

⁹ A delimitação desse período se deu tendo em vista que o último encontro da ANPEd ocorreu em outubro de 2017 e no momento da conclusão dessa dissertação os anais do evento ainda não haviam sido disponibilizados. Do mesmo modo, no momento da conclusão dessa dissertação, a RBP AE ainda não havia publicado todos os seus números do ano de 2017.

¹⁰ A motivação em realizar nosso levantamento nos anais que são resultados das Reuniões do ANPEd e nas publicações da RBP AE, se deu porque as Reuniões da ANPAE não apresentam Grupos de Trabalho fixos. Sendo assim, a cada encontro da ANPAE são criados Grupos distintos, fator que dificultaria e possivelmente comprometeria nosso levantamento. Assim, é dentro desse contexto que justificamos nossa escolha em verificar as publicações nos Anais da ANPEd e na Revista da ANPAE.

promover a participação da comunidade acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país¹¹.

No início dos anos 2000, com a produção acadêmica sobre gênero e educação, ficou evidente a necessidade desse tema receber maior atenção nas reuniões anuais da ANPED. A partir dessa lacuna e da pressão dos/as pesquisadores/as da temática de gênero e sexualidade, tardiamente em 2003, a ANPED criou o grupo de estudos 23 – Gênero, sexualidade e educação, fase preliminar para a criação de qualquer GT nas reuniões da ANPED.

Consideramos a criação do GT 23 tardia porque já existia uma produção considerável sobre gênero, sexualidade e educação no Brasil. O lançamento da Revista de Estudos Feministas (REF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 1992 e dos Cadernos PAGU da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 1993, indicam que já na década de 1990 existia uma produção considerável sobre gênero e sexualidade, ademais na mesma década, em 1997, Guacira Lopes Louro lançou o livro *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Esta obra é umas das produções mais presentes nas referências dos estudos de gênero, sexualidade e educação no nosso país.

Atualmente o GT 23 da ANPED é um dos espaços mais importantes para socialização das pesquisas realizadas sobre gênero e sexualidade no âmbito da educação. Isso justifica nossa escolha em observar a sua produção nos últimos dez anos e verificar em que medida as discussões que envolvem a Gestão Escolar estão inseridas nesse GT, conforme apresentado abaixo na Tabela 1.

TABELA 1 – Delimitação do Estudo no GT 23 da ANPED

REUNIÃO DA ANPED	QUANT. de TRABALHOS	QUANT. de AUTORES/AS
2006 – GT 23	12	17
2007 – GT 23	16	17
2008 – GT 23	11	16
2009 – GT 23	12	13
2010 – GT 23	15	18
2011 – GT 23	15	19
2012 – GT 23	18	20
2013¹² – GT 23	17	24
2015 – GT 23	26	37
Total	142	181

Fonte: ANPED.

¹¹ Para saber mais sobre a ANPED consultar: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em 26/07/2016.

¹² Após a edição de 2013, as reuniões da ANPED que eram anuais, passaram a ser bianuais.

A partir desse levantamento inicial que realizamos, identificamos 142 trabalhos que foram apresentados ao longo das últimas 9 reuniões da ANPEd. No GT 23, visualizamos trabalhos sobre gênero e sexualidade a partir de perspectivas teóricas e abordagens bastante diversificadas. Entretanto constatamos a presença de apenas um trabalho que discutia a categoria Gestão Escolar. Esse trabalho está publicado na 33ª reunião da ANPEd que foi realizada em 2010 na cidade de Caxambu/MG sob o tema “Educação no Brasil: o balanço de uma década”.

O trabalho apresentado por Corrêa (2010) na 33ª reunião da Associação, tem como título “A visão androcêntrica do mundo: elemento facilitador para o acesso dos homens às funções de gestão escolar”. A autora discute a vantagem que os homens possuem quando competem com mulheres no acesso às funções da gestão escolar (direção e vice-direção) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Para realizar sua análise, Corrêa (2010) utilizou os microdados da Prova Brasil edição 2007, com foco nos dados sobre aos/as diretores/as escolares, como também os resultados da eleição no ano de 2008 para diretores/as e vice-diretores/as da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O suporte teórico para analisar os dados encontrados são extraídos de algumas obras de Bourdieu, Weber, Foucault e Scott.

A pesquisa realizada por Corrêa (2010) aponta que a visão masculina de mundo é elemento facilitador para a entrada de homens na gestão escolar, configurando uma situação de vantagem para os mesmos. Já para as mulheres, representa desvantagem profissional, mesmo na Educação, onde o número de mulheres é muito superior ao de homens.

No trabalho de Corrêa (2010), são levantadas questões importantes, sobretudo em relação a influência do androcentrismo como um elemento que facilita a ocupação dos postos de gestão escolar por homens. Todavia, além desse trabalho, não encontramos no GT 23 da ANPEd nenhum outro com a categoria gestão escolar ou que se quer citasse o termo gestão escolar no seu título e/ou palavras-chave. Essa lacuna é relevante, na medida em que a atuação da gestão escolar é um espaço importante, através do qual podem ser realizados um conjunto de atividades com vistas a superar desigualdades.

Essa busca que realizamos no GT 23 da ANPEd também serviu para identificar os temas mais recorrentes das pesquisas sobre gênero e sexualidade nas reuniões dos últimos dez anos da Associação.

O trabalho de Ferrari (2006), por exemplo, publicado na 29ª reunião da ANPEd realizada na cidade de Caxambu/MG sob o tema “Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos”, abordou a construção da identidade homossexual em grupos gays de militância. O trabalho de Balestrin (2007), socializado na 27ª

reunião da Associação também realizada na cidade de Caxambu/MG sob o tema “ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social”, analisou as representações de sexualidade presentes num curso Normal noturno, de uma escola particular católica de Porto Alegre e apontou lacunas na formação dos/as discentes normalistas em relação a sexualidade. Já o trabalho de César (2008) aprovado na 31ª reunião da ANPEd buscou perceber os caminhos percorridos pelo discurso dos/as professores/as sobre a sexualidade na instituição escolar.

Por sua vez, Junqueira (2009b) analisou as estratégias discursivas adotadas por agentes públicos colocados diante de propostas voltadas a promover o reconhecimento da diversidade sexual nas escolas, em um trabalho publicado na 32ª reunião da ANPEd que teve como tema “Sociedade, cultura e educação: novas regulações?”, no ano de 2009. Já na 33ª reunião da Associação encontramos o trabalho de Corrêa (2010), único trabalho que continha a discussão sobre a categoria gestão escolar encontrado no período analisado, conforme discutimos anteriormente. Na reunião 34ª reunião da ANPEd realizada na cidade de Natal/RN em 2011, o trabalho de Almeida (2011) analisou como a discussão das homossexualidades e de gênero se inserem na escola através de documentos oficiais da educação. O trabalho de Kleim (2012), apresentado na 35ª reunião da Associação realizado em Porto de Galinhas, analisou uma política pública chamada “Primeira Infância Melhor” (PIM), do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, para discutir como ela, ao atuar como uma instância pedagógica se propõe a educar e regular mulheres e homens como sujeitos de gênero.

O trabalho de Ritti (2013) socializado na 36ª reunião da ANPEd, realizada em Goiânia com o tema “Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais”, buscou problematizar discursos e representações que se entrecruzam e formam os processos de subjetivação de mães moradoras em bairros periféricos na cidade de Juiz de Fora/MG. Por fim, o trabalho de Souza (2015), apresentado na 37ª reunião da ANPEd em Florianópolis, discutiu os dilemas e as iniciativas frente às questões de gênero e sexualidades apresentadas em um espaço formativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) relacionado à educação infantil de uma universidade federal em Minas Gerais.

Autores/as como Michel Foucault, Judith Butler, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Joan Scott, Beborah Britzman, Guacira Lopes Louro e Dagmar Meyer são recorrentes nos trabalhos do GT 23. Em relação a perspectiva metodológica, há uma predominância de trabalhos qualitativos.

De maneira geral, os trabalhos analisados desse GT apresentam os temas expostos na Tabela 2:

TABELA 2 – Temas dos Trabalhos Publicados no GT 23 da ANPEd

TEMAS	QUANT. De TRABALHOS
Gênero, Diversidade Sexual e Corpos¹³	41
Gênero, Docência e Formação Docente	13
Gênero e Mulheres	8
Gênero, Literatura e Livro Didático	7
Gênero, Sexualidade e Imprensa	7
Gênero e Maternidade	6
Gênero, Sexualidade e Educação Sexual	4
Gênero, Sexualidade e Currículo	4
Gênero, Sexualidade e Educação Física	4
Sexualidade e HIV/Aids	4
Gênero e Ensino Superior	3
Gênero e Raça	3
Gênero e Família	2
Gênero e Gestão Escolar	1
Gênero e Saúde	1
Gênero, Sexualidade e Políticas Públicas	1
Gênero e Movimentos Sociais	1
Gênero e Inclusão Social	1
Gênero, Sexualidade e Juventudes	1

Fonte: ANPEd.

Com base no exposto na Tabela 2, confirmamos nossa hipótese inicial de que estudos sobre gestão escolar e suas interfaces não são recorrentes nas produções de educação, gênero e sexualidade, tendo em vista que no período analisado encontramos apenas um trabalho na 33ª reunião da ANPEd realizada em 2010. Além disso, o trabalho discute o favorecimento que os homens recebem, em relação as mulheres, na ocupação de postos de gestão escolar. Essa pesquisa, realizada por Corrêa (2010), não problematizava a atuação da gestão escolar frente a questões de diversidade sexual e identidade de gênero na escola.

Além de verificar a quantidade de trabalhos e os principais temas das pesquisas publicadas no GT 23 da ANPEd, também observamos a participação dos/as autores/as de acordo com o seu gênero. Inicialmente verificamos uma forte presença feminina. Conforme a Tabela 3, a seguir, percebemos também que embora a educação e o magistério sejam majoritariamente ocupados por mulheres, quando voltamos nossos olhares para a produção do conhecimento e socialização de pesquisas, há uma participação masculina considerável. Na

¹³ Nesse grupo aparecem trabalhos sobre homossexualidade, corpos, transexuais, homofobia, heteronormatividade e sexualidades.

reunião de 2009, por exemplo, o percentual de homens chegou a 30,8 % do total de autores/as dos trabalhos publicados no GT 23.

TABELA 3 – Participação nos artigos por gênero do/a autor/a (GT 23 -ANPEd)

REUNIÃO da ANPEd	GÊNERO			
	FEMININO		MASCULINO	
	QUANT.	%	QUANT.	%
2006 – GT 23	14	76,5	3	17,7
2007 – GT 23	12	70,5	5	29,5
2008 – GT 23	14	87,5	2	12,5
2009 – GT 23	9	69,2	4	30,8
2010 – GT 23	14	77,8	4	22,2
2011 – GT 23	14	73,7	5	23,3
2012 – GT 23	16	80,0	4	20,0
2013 – GT 23	17	70,8	7	29,2
2015 – GT 23	32	86,5	5	13,5
Total	142	78,5	39	21,5

Fonte: ANPEd.

Essa desproporcional participação, em algumas reuniões, dos homens em detrimento da quantidade de homens nos cursos de graduação em pedagogia, formação inicial no campo da educação, não é exclusividade da ANPEd. Allene Lage (2014), realizou uma pesquisa de Estado da Arte da produção científica do GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos - dos Encontros de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENNs) e constatou que:

A média total de participação do sexo masculino chega a quase 30 %, o que não é correspondente ao expressivo número de mulheres nos cursos da graduação e no exercício da profissão docente. Isto nos diz que os homens na área educação, em termos proporcionais, parecem ter mais acesso à pós-graduação e a produção de conhecimento que as mulheres (LAGE, 2014, p.19).

O nosso levantamento realizado no GT 23 da ANPEd coincide, em termos percentuais ao levantamento realizado por Lage (2014) no GT 03 dos EPPENs. Tanto nas reuniões da Associação Nacional quanto nos Encontros do Norte e Nordeste, o percentual de participação masculina, em algumas reuniões, fica em torno de 30%. Esses números também nos instigaram a verificar os principais temas de pesquisas de acordo com o gênero de cada autor/a.

Voltando nosso olhar para o GT 23 da ANPEd, verificamos que os homens se interessam mais por temas relacionados a diversidade sexual, homossexualidades, heteronormatividade e transexualidade. Já as mulheres, em geral, socializaram pesquisas com temas mais relacionados a gênero e maternidade, gênero e mulheres, docência e formação docente. Isso aponta que na agenda das pesquisas masculinas, são prioritárias as questões que envolvem diretamente os homens, como por exemplo a homossexualidade masculina e a homofobia. Enquanto que as

pesquisadoras do gênero feminino, se ocupam mais de pesquisas sobre questões de interesse das mulheres, como por exemplo gênero e mulheres.

Realizado esse levantamento inicial na ANPEd, voltamos agora os nossos olhares para o periódico RBPAE, buscando ampliar nossos estudos e verificar se o campo de pesquisa de Gestão da Educação tem envolvido as categorias Diversidade Sexual e Identidade de Gênero.

A RBPAE é uma publicação quadrimestral da ANPAE, sua primeira edição foi publicada em 1983, sendo atualmente uma das mais importantes revistas científicas sobre política e administração da educação na América Latina. Além de pesquisadores/as brasileiros, seu conselho editorial conta com pesquisadores/as de países como Argentina, Chile, Portugal e Estados Unidos.

Desde sua criação, a RBPAE vem promovendo importantes debates e reflexões em torno de questões teóricas e práticas no campo da gestão da educação. Por isso, educadores/as, gestores/as de políticas educacionais, gestores/as escolares e pesquisadores/as têm conferido, cada vez mais, maiores atenções a esse suporte. Essa publicação da ANPAE tem abrigado boa parte das pesquisas mais relevantes sobre Gestão Escolar, trazendo importantes contribuições sobre essa categoria. Nesse contexto, realizamos uma análise de todas as edições da RBPAE publicadas nos últimos dez anos, seguindo o mesmo critério temporal que utilizamos na busca que realizamos no GT 23 da ANPED.

TABELA 4 – Delimitação do Estudo na RBPAE
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

ANO DA PUBLICAÇÃO	VOLUME/ NÚMERO	QUANT. DE TRABALHOS	QUANT. DE AUTORES/AS
2006	v.22 n.1	5	7
	v.22 n.2	8	14
2007	v.23 n.1	7	12
	v.23 n.2	7	9
	v.23 n.3	10	11
2008	v.24 n.1	9	12
	v.24 n.2	8	10
	v.24 n.3	8	9
2009	v.25 n.1	7	8
	v.25 n.2	10	18
	v.25 n.3	9	12
2010	v.26 n.1	9	10
	v.26 n.2	9	18
	v.26 n.3	11	18
2011	v.27 n.1	10	11
	v.27 n.2	9	17
	v.27 n.3	10	14
2012	v.28 n.1	10	16
	v.28 n.2	9	19
	v.28 n.3	9	16
2013	v.29 n.1	9	15
	v.29 n.2	10	18

2014	v.29 n.3	9	16
	v.30 n.1	10	21
	v.30 n.2	10	18
	v.30 n.3	9	17
2015	v.31 n.1	10	20
	v.31 n.2	11	26
	v.31 n.2	12	27
Total		264	439

Fonte: RBPAAE.

Dos trabalhos publicados na RBPAAE no período de 2006-2015, optamos por analisar somente os que se enquadravam na categoria artigo. Fizemos isso tendo em vista o volume de materiais publicados na revista que além de artigos, também publica resenhas e documentos elaborados pela ANPAE ou por organizações governamentais e não-governamentais, nacionais e internacionais, relacionados ao tema da revista. Nesse sentido, fizemos um levantamento de dados a partir de 264 artigos, conforme exposto na Tabela 4.

Inicialmente verificamos que há uma predominância de artigos com temas relacionados a gestão e administração escolar; gestão da educação; políticas educacionais; financiamento da educação; direito e acesso à educação; conselhos escolares; formação; pesquisa em gestão escolar e da educação; currículo e gestão; dentre outros. Após verificar de uma maneira mais geral os temas predominantes, fizemos uma busca mais detalhada, em cada edição da revista, com um recorte nos trabalhos que continham no seu título ou nas suas palavras-chave, as expressões: “gestão escolar”, “administração escolar”, “gênero” e “diversidade sexual”, conforme detalhado na Tabela 5¹⁴.

TABELA 5 – Delimitação dos trabalhos sobre Gestão Escolar da RBPAAE 2006-2015

ANO, VOL. e NÚM.	Quant¹⁵.	TÍTULOS
2006 v.22 n.1	2	- Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. - Gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas.
2006 v.22 n.2	1	- Política de financiamento da educação e participação da comunidade na gestão da escola.
2007 v.23 n.1	1	- Teorias de Administração Escolar em Querino Ribeiro e Lourenço Filho: raízes e processos de constituição de modelos teóricos.
2007 v.23 n.2	1	A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais
2007 v.23 n.3	4	- A gestão democrática na escola e o direito à educação. - Gestão da escola pública e informática na educação: análise de um programa. - A teoria de administração escolar de Querino Ribeiro. - Estudos de administração escolar na Cadeira de Administração Escolar da USP-FFCL entre 1951 e 1970. - José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar.

¹⁴ Somente foram selecionados os trabalhos que tinham as expressões gestão escolar; administração escolar; gênero e/ou diversidade sexual no título.

¹⁵ Quantidade de trabalhos encontrados em cada número da RBPAAE no período entre 2006-2015.

2008 v.24 n.1	1	- Aspectos organizacionais e dinâmicos na gestão de escolas: dilemas e conflitos.
2008 v.24 n.2	0	
2008 v.24 n.3	0	
2009 v.25 n.1	1	- Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal.
2009 v.25 n.2	2	- A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. - Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar.
2009 v.25 n.3	1	Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores
2010 v.26 n.1	2	- Gestão, autonomia, accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. - O modelo sistêmico no campo da educação municipal: o discurso e as práticas cotidianas na gestão educacional do Recife
2010 v.26 n.2	0	
2010 v.26 n.3	4	- Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000-2008). - Anais dos eventos da Anped e da Anpae (2000-2008) e o estado da temática gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados. - Autonomia, gestão escolar e órgãos colegiados: a produção de artigos em periódicos científicos (2000-2008) - O provimento do cargo de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005)
2011 v.27 n.1	1	- Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas.
2011 v.27 n.2	1	- Participación y gestión escolar en Argentina y Brasil: una comparación de políticas subnacionales.
2011 v.27 n.3	3	- Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. - A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar - Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica
2012 v.28 n.1	3	- As interfaces da participação da família na gestão escolar. - Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. - Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática
2012 v.28 n.2	1	- Um estudo multivariado do perfil do diretor das escolas públicas de Itabaiana – SE
2012 v.28 n.3	1	- Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar.
2013 v.29 n.1	1	- A construção da gestão autônoma das escolas públicas brasileiras: um estudo nas escolas de ensino fundamental em Santa Catarina.
2013 v.29 n.2	1	- As mutações na oferta da educação pública no período pós-Constituição Federal e suas implicações na consolidação da gestão democrática.
2013 v.29 n.3	0	
2014 v.30 n.1	2	- Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. - Gestão escolar: afinal, que fins estão sendo buscados?
2014 v.30 n.2	0	
2014 v.30 n.3	2	- Concurso público para diretor de escola no estado de São Paulo: expectativas dos órgãos centrais do ensino e as percepções de diretores concursados. - Ensino de língua portuguesa: contribuição para a prática da gestão democrática participativa.
2015 v.31 n.1	6	- A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. - Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. - A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas. - Desafios na gestão escolar. - Agendas da educação básica: gestão escolar e qualidade da educação. - Gestão e qualidade da educação de escolas estaduais paulistas no contexto dos indicadores de desempenho.
2015 v.31 n.2	1	- Escola, gênero e gestão em ação: um estudo de caso em Portugal.

2015 v.31 n.2 3

- Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica.
- O discurso da gestão democrática na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (1995-2004).
- Gestão democrática na Educação Infantil: uma análise da RBPAE no período de 2000 a 2012.

Fonte: RBPAE.

O recorte que realizamos nos diz que a categoria Gestão Escolar é bastante debatida na RBPAE. Do total de 264 artigos publicados, ao longo dos últimos dez anos, um total de 46 trataram diretamente de questões que envolvem a gestão escolar, o que representa um percentual de 17,4% dos artigos publicados nas edições da revista durante o período analisado. Nesse sentido, conforme já mencionamos, a categoria Gestão Escolar tem um lugar de destaque na RBPAE. Esses números indicam também a existência de uma produção acadêmica significativa sobre Gestão Escolar no Brasil, tendo em vista que boa parte das edições da revista continha pelo menos um trabalho sobre essa categoria, chegando a seis trabalhos na edição v. 31 n.1 publicada em 2015.

Entre os 46 artigos que discutem a categoria Gestão Escolar, verificamos que há um presença significativa de trabalhos que tratam sobre gestão democrática da escola e produção científica sobre gestão escolar. O trabalho de Cury (2007), por exemplo, aponta as decorrências e exigências de uma gestão democrática fundamentando-se no direito à educação, a partir do ordenamento jurídico brasileiro. O autor (CURY, 2007) invoca diversas convenções internacionais e dispositivos legais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para afirmar que a gestão democrática envolve um processo de decisão, baseado em deliberações coletivas que contribuem para o aperfeiçoamento de uma sociedade democrática.

O trabalho de Scheckenenberg (2009), reflete sobre atuação do diretor de escola pública à luz de sua indicação política para o cargo e a democratização da gestão escolar. A autora realizou uma pesquisa em escolas municipais da cidade de Irati-PR. Os resultados dessa pesquisa revelaram que a indicação política inibe a autonomia na escola, mas reconhece que no caso analisado, as indicações adotaram alguns critérios, sendo um deles a formação e a competência. Concluí afirmando que o diferencial na atuação do/a gestor/a escolar se encontra na sua prática cotidiana, adotando posturas democráticas ou não, independente da questão da indicação política.

Em seu artigo, Souza (2010) faz um exame dos trabalhos publicados em anais de eventos científicos da ANPEd e da ANPAE sobre processos de gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados, no período 2001-2008. Sua pesquisa revelou uma incidência maior de trabalhos

sobre processos de gestão nos anais de eventos da ANPAE, em relação a ANPEd no período analisado. Também verificou uma prevalência de trabalhos realizados nas regiões Sul e Sudeste, em relação as demais regiões, o que pode revelar desigualdades geográficas no acesso a produção do conhecimento.

Em relação a presença das categorias Diversidade Sexual e/ou Identidade de Gênero, percebemos que há na RBPAE apenas um trabalho no período analisado que trata da categoria Gênero na perspectiva dos estudos de Mulheres. Esse resultado coincide com quantidade de trabalhos que encontramos nos anais das reuniões da ANPEd, revelando uma insuficiente produção de conhecimento e socialização de pesquisas que tratam dessas questões no campo da gestão escolar.

O único trabalho que discute gestão escolar e gênero é o artigo intitulado “Escola, gênero e gestão em ação: um estudo de caso em Portugal”, publicado em 2015 no volume 31 número 2 da RBPAE. Essa pesquisa realizada por Maria Custódia Jorge Rocha e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, reflete que existe um crescente pluralismo no que diz respeito à investigação sobre os contextos organizacionais e os da gestão na sua correlação com os estudos sobre as relações de gênero.

Rocha e Brabo (2015) realizaram um estudo de caso em Portugal através da análise crítica dos discursos organizacionais, constatando como homens e mulheres percebem e atualizam suas práticas cotidianas de gestão escolar. As autoras fazem uma crítica as primeiras construções teóricas da administração propostas por Taylor, Fayol e Weber, apontando que estes autores contribuíram para a “racionalização da produção do gênero”, na medida em que na organização racional do trabalho, defendida especialmente por Taylor, as mulheres ocupavam postos de trabalho que exigiam menor qualificação e eram marcados pela baixa remuneração. As autoras refletem ainda que isso colaborou com o surgimento de discursos organizacionais que colocam as mulheres como fracas/emotivas e os homens como fortes/eficientes.

As autoras afirmam também que as práticas dos/as gestores/as, apesar de estarem condicionadas pelo peso das estruturas de representação diferenciadoras das suas funções de gestão, produzem novos sentidos e novas lógicas de ação. Concluem apontando que a literatura organizacional sobre gestão escolar deverá contemplar essa relação entre gênero e gestão à luz das premissas do que elas chamam de “gestão da diversidade” e de “gestão estratégica” (ROCHA e BRABO). Entretanto, não identificamos no texto qualquer discussão sobre diversidade sexual ou identidade de gênero.

Quando analisamos os artigos publicados na RBPAAE, ao longo dos últimos dez anos, de acordo com o gênero dos/as autores/as, verificamos que assim como no GT 23 da ANPEd, há uma majoritária presença feminina na produção dos trabalhos. Todavia, há também uma significativa presença de trabalhos publicados por homens, conforme exposto na Tabela 6.

TABELA 6 – Participação nos artigos por gênero do/a autor/a (RBPAAE)

Revista ANPAE Ano/volume/número	GÊNERO		GENERO	
	FEMININO		MASCULINO	
	QUANT	%	QUANT	%
2006 v.22 n1	4	57,1	3	42,9
2006 v.22 n.2	9	64,3	5	35,7
2007 v.23 n.1	7	58,3	5	41,7
2007 v.23 n.2	9	100,0	0	0
2007 v.23 n.3	4	36,4	7	63,6
2008 v.24 n.1	6	50,0	6	50,0
2008 v.24 n.2	7	70,0	3	30,0
2008 v.24 n.3	9	100,0	0	0
2009 v.25 n.1	6	75,0	2	25,0
2009 v.25 n.2	10	55,6	8	44,4
2009 v.25 n.3	9	75,0	3	25,0
2010 v.26 n.1	4	40,0	6	60,0
2010 v.26 n.2	11	61,1	7	38,9
2010 v.26 n.3	11	61,1	7	38,9
2011 v.27 n.1	8	72,7	3	27,3
2011 v.27 n.2	11	64,7	6	35,3
2011 v.27 n.3	8	57,1	6	42,9
2012 v.28 n.1	9	56,2	7	43,8
2012 v.28 n.2	12	63,2	7	36,8
2012 v.28 n.3	10	62,5	6	37,5
2013 v.29 n.1	8	53,3	7	46,7
2013 v.29 n.2	12	66,7	6	33,3
2013 v.29 n.3	11	68,8	5	31,2
2014 v.30 n.1	15	71,4	6	28,6
2014 v.30 n.2	12	66,7	6	33,3
2014 v.30 n.3	9	52,9	8	47,1
2015 v.31 n.1	17	85,0	3	15,0
2015 v.31 n.2	18	69,2	8	30,8
2015 v.31 n.2	17	63	10	37
Total	283	65,5	156	35,5

Fonte: RBPAAE.

Em algumas edições da revista, a quantidade de autores do gênero masculino, supera o número de autoras do gênero feminino. Analisando os artigos publicados na RBPAAE no período delimitado, verificamos que a média total de participação do gênero feminino ficou em 65,5% e masculino em 35,5%, percentuais que não correspondem proporcionalmente a majoritária presença das mulheres no campo da Educação.

Nessa direção, conforme apontamos anteriormente, o levantamento realizado por Lage (2014) nos anais dos EPENNs mostrou que a participação masculina na autoria dos artigos chegava a 30%. No nosso levantamento realizado na RBPAAE esse percentual chegou a 63,6%

numa edição da revista publicada em 2007. Isso pode indicar que os homens proporcionalmente chegam mais na pós graduação do que as mulheres. Além disso, indica que questões relacionadas a política e administração educacional são priorizadas nas pesquisas realizadas por homens no âmbito da educação.

Finalmente, cabe observar também que em um universo de 406 artigos publicado, nos últimos dez anos, nas reuniões da ANPED e no periódico RBPAE publicado pela ANPAE, apenas 2 trabalhos tinham como categorias Gestão Escolar e Gênero, sendo um trabalho publicado em 2010 na 33ª reunião da ANPED e o outro publicado em 2015 no volume 31 número 2 da RBPAE. Não encontramos nenhum trabalho que articulasse as categorias Gestão Escolar, Diversidade Sexual e Identidade de Gênero.

Diante desses achados, fomos motivados explorar mais essas categorias. Cabe afirmar que a análise de alguns encontros da ANPED e de algumas edições do periódico RBPAE não corresponde a totalidade de pesquisas realizadas sobre essas categorias, entretanto, esse levantamento nos permitiu compreender, ainda que em menor proporção, o contexto da produção de conhecimento das categorias investigadas.

Assim, a partir dessa verificação, pudemos explorar as lacunas percebidas e qualificar a pesquisa que realizamos. Foi justamente nesse sentido que realizamos um Estudo Teórico, apresentado a seguir, onde discutimos teoricamente sobre Administração e Gestão Escolar; Gênero e Sexualidade; e Diversidade Sexual e Identidade de Gênero na Educação.

2 ESTUDO TEÓRICO

2.1 Administração Escolar e Gestão Escolar

As discussões sobre administração e gestão escolar têm adquirido cada vez mais espaço nas pesquisas educacionais no Brasil. A fundação da RBP AE no início da década de 1980 e o volume de trabalhos sobre administração e gestão escolar, publicados nesse suporte, nos últimos 10 anos, conforme evidencia o levantamento apresentado na seção anterior, apontam que as investigações sobre gestão escolar têm atraído atenção de pesquisadores/as do campo da educação.

Essa produção relevante sobre gestão escolar, conforme vivenciamos na atualidade, é um fenômeno recente. Embora o surgimento das primeiras pequenas escolas no Brasil tenham ocorrido ainda no século XVI, foi somente no início do século XX que começaram a emergir os primeiros estudos sobre administração escolar no nosso país.

Conforme afirma Brenno Sander, em sua obra “A Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento”, antes dos primeiros estudos, as publicações sobre administração escolar consistiam apenas em “memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista” (SANDER, 2007a p. 21). Nesse contexto, não haviam ainda pesquisas que se debruçassem sobre a administração da educação e mais particularmente da administração escolar. Isso não significa a inexistência da prática da administração nas instituições escolares, ao contrário, Sander (2007a) ao apontar a existência de publicações diversas, como memórias e relatórios sobre práticas de administração escolar, confirma a presença das atividades administrativas nas escolas daquela época.

Ainda na compreensão de Sander (2007b), no seu ensaio “A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção”, o movimento da Escola Nova e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁶, em 1932, no Rio de Janeiro, refletem o contexto do surgimento de estudos no âmbito da administração da educação.

Nesse contexto, começamos a escrever um novo capítulo no campo da administração da educação, à luz dos desenvolvimentos teóricos e trabalhos empíricos de administração pública e empresarial, com novos protagonistas que, a despeito da

¹⁶ Para mais informações a respeito do movimento da Escola Nova e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, recomendamos a obra “História das ideias pedagógicas do Brasil” elaborada pelo pesquisador Dermeval Saviani (2014).

consciência nacionalista da época do Estado Novo, não deixaram de inserir-se no movimento acadêmico internacional no campo das ciências políticas e administrativas (SANDER, 2007b, p. 425).

De fato, os Pioneiros da Educação, ao passo que pleiteavam a ampliação da oferta educacional, também atribuíam a ausência de um “espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” como o fator determinante da “desorganização do aparelho escolar” (MANIFESTO, 1932). Podemos extrair que naquele momento histórico, a ausência de base teórica-científica-filosófica para administração escolar, dificultava o avanço da qualidade e oferta da educação no Brasil.

Conforme apontado por Sander (2007b), a partir desse contexto da década de 1930 é que vão surgir as primeiras pesquisas sobre administração escolar no Brasil, assentadas em estudos teóricos e empíricos da Teoria Geral da Administração (TGA). A hegemonia teórica da administração geral e da TGA nos estudos da administração escolar iniciam-se em 1930 e perdem força a partir da década de 1980, onde presenciamos uma transição dessa fundamentação teórica que vai provocar a emergência do termo “gestão escolar” em detrimento do termo “administração escolar”.

Para além de uma simples troca de termos, o surgimento do conceito de gestão escolar traz consigo novos elementos teóricos e uma nova compreensão dos sentidos, atribuições, formas de atuação e responsabilidades da gestão escolar. Discutiremos essas questões mais adiante. Antes disso, iremos apresentar um percurso das principais pesquisas no campo da administração e gestão escolar no Brasil.

Os primeiros estudos sobre administração escolar tiveram início ainda na década de 1930. A partir desse período, destacam-se as produções de José Querino Ribeiro (1938, 1978), Antônio Carneiro Leão (1945), Anísio Spínola Teixeira (1961, 1964), Manuel Bergström Lourenço Filho (2007)¹⁷ e finalmente Myrtes Alonso (1976).

Sander (2007b, p. 425), se referindo aos quatro primeiros autores citados anteriormente, afirma:

Foi com as aulas e os escritos pioneiros desses mestres de gerações de educadores brasileiros que aprendemos as primeiras lições de administração escolar e fizemos nossos primeiros exercícios de pesquisa educacional nos bancos dos Institutos de Educação, Escolas Normais e Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. É a fase precursora em que se estabeleceram os primeiros contornos conceituais e conteúdos iniciais da disciplina de administração escolar nos meios acadêmicos, que se consolidariam nas décadas seguintes.

¹⁷ A obra “Organização e Administração Escolar: curso básico”, foi publicada inicialmente em 1963.

Os estudos dos quatro autores e da autora destacados/as apresentaram relevantes contribuições para a educação no Brasil, sobretudo para a administração das escolas públicas. Suas pesquisas contribuíram para o aperfeiçoamento das atividades desempenhadas pela gestão escolar, em um período onde a reivindicação da universalização do direito e do acesso à educação foram bandeiras prioritárias dos/as pesquisadores/as.

Os estudos do professor José Querino Ribeiro refletem a sua preocupação com a qualidade da educação no Brasil. Nascido em 1907 na cidade de Descalvado-SP, mudou-se para Pirassununga-SP, onde foi diplomado como professor, passando a trabalhar em uma escola rural. Já atuando como professor, prestou concurso para diretor de Grupo Escolar, sendo aprovado e passando a exercer a função de direção. Posteriormente, foi convidado para prestar o Curso de Administrador Escolar do Instituto de Educação anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo (USP). Na mesma universidade, graduou-se (licenciatura e bacharelado) em Ciências Sociais (1940), concluiu o doutorado em História da Educação no Brasil (1953) e logo em seguida iniciou suas atividades docentes, passando por diversos departamentos da USP ao longo de sua carreira. José Querino Ribeiro foi também um dos principais fundadores da ANPAE – Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, atual Associação Nacional de Política e Administração da Educação (MENESES, 2007).

A obra “Fayolismo na administração das escolas públicas” desenvolvida por Ribeiro (1938) pode ser considerada pioneira nos estudos da administração escolar. Em um contexto onde haviam apenas relatos de experiências pessoais exitosas na ocupação de cargos de direção escolar, o autor buscou propor um tratamento científico para administração escolar, baseando-se na TGA, mais especificamente no pensamento do francês Henry Fayol.

Publicada seis anos após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a obra de Ribeiro (1938), influenciada pelos ideais da Escola Nova, é fortemente marcada pela busca da racionalização da administração escolar. A partir do pensamento de Henry Fayol, Ribeiro (1938) defende que a administração escolar é um ramo da administração geral, sendo assim, era suficiente adequar os princípios da TGA aos objetivos da escola para se encontrar as formas mais racionais de administração escolar.

Os princípios de submissão do interesse particular ao geral, de centralização e descentralização, de ordem e de iniciativa e de equidade e união, encontram-se, por sua vez, com a mesma importância e os mesmos aspectos, seja na empresa industrial, seja na escolar. Mas, dum modo geral, todos são aplicáveis à escola, porque existe

certa identidade de organização entre as empresas em geral e a escolar. (RIBEIRO, 1938, p. 105).

Nesse sentido, o autor pretendia deixar evidente que se os princípios da administração geral são aplicáveis a administração escolar, também seria possível adquirir o mesmo nível de eficiência e de racionalização da administração empresarial na administração das escolas. A partir dos princípios gerais da administração, Ribeiro (1938) buscava elaborar os fundamentos mais adequados atender plenamente os objetivos públicos e democráticos da educação pública.

Essa primeira publicação do autor, foi precursora de sua tese cátedra intitulada “Ensaio de uma teoria da administração escolar” publicada inicialmente em 1952 e posteriormente revisa por João Gualberto de Carvalho Meneses (RIBEIRO, 1978). Este trabalho é considerado ainda hoje uma das mais importantes obras sobre administração escolar no Brasil, adotada como referência principal de diversas pesquisas no campo da educação.

A teoria da administração escolar que Ribeiro (1978) apresenta nessa obra está fundamentada no que o autor chama de filosofia da educação, política da educação e nas ciências correlatas ao processo educativo. Nessa concepção, a administração escolar deve atender “antes de mais nada, a uma filosofia e a uma política de educação” (RIBEIRO, 1978, p. 36). Em relação a política da educação, o autor defendeu que são atividades superiores as tarefas administrativas que se passam no interior das escolas, tendo em vista que a política da educação é um meio de implementação dos princípios filosóficos citados anteriormente, assim a política da educação se traduz no “estilo de aplicação dos meios educativos disponíveis, para atingir os fins propostos pela Filosofia da Educação” (RIBEIRO, 1978, p. 46). Por fim, as ciências correlatas à educação como a Psicologia e Filosofia, na compreensão do autor, podem oferecer um suporte na direção do trabalho escolar.

Mesmo apresentando outros elementos na fundamentação da teoria da administração escolar, Ribeiro (1978) recorre mais uma vez aos princípios da administração geral para elaborar as bases de sua teoria. Nessa sua segunda obra, ele amplia suas reflexões sobre os estudos da TGA, mais especificamente dos escritos de Frederick Taylor e Henri Fayol, aos quais ele chama de fontes de inspiração da administração escolar. Nesse direção, Ribeiro afirma:

- Administração é um problema natural inerente a qualquer tipo de grupo humano em ação; - Administração é uma atividade produtiva; - Administração é um conjunto de processos articulados dos quais a organização é parte; - Administração pode ser tratada por método científico; - Administração interessa a todos os elementos do grupo, embora em proporção diferente (Ribeiro, 1978, p. 82).

No contexto histórico em que o autor estava inserido, adotar os princípios da TGA e aplicá-los a administração escolar representava uma saída para o conservadorismo presente na atuação das direções escolares vivenciadas naquele período. Assim, a partir desses pressupostos extraídos da TGA, Ribeiro afirma:

a) A Administração Escolar é uma das aplicações da Administração Geral; ambas tem aspectos, tipos, processos, meios e objetivos semelhantes. b) a Administração Escolar deve levar em consideração os estudos que se fazem nos outros campos da Administração e, por sua vez, pode oferecer contribuições próprias utilizáveis pelos demais. (RIBEIRO, 1978, p. 95).

As críticas ao trabalho de Ribeiro (1978), dirigem-se sobretudo ao estabelecimento desse paralelo entre administração geral e administração escolar, tendo em vista que a administração geral tem por objetivo a racionalização do trabalho para maximização da produção das empresas e conseqüentemente do lucro, enquanto que a administração escolar, como também defende o autor, tem por objetivo principal assegurar o bom andamento das atividades escolares para garantia de uma educação de qualidade.

Vitor Paro (2007) no seu ensaio “José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar” publicado na RBPAE, reflete as contradições existentes nos estudos de Ribeiro, ao passo em que este último autor ao mesmo tempo em que se ancora na TGA para desenvolver uma teoria da administração escolar, também defende que a finalidade maior da administração escolar é a organização da escola para a realização dos objetivos educacionais. De acordo com Paro (2007), reside aí um paradoxo, no sentido de que a TGA visa, tão somente, em última instância, a eficiência da produção. De fato a crítica apresentada por Paro (2007) e por outros autores é pertinente e portanto aprofundaremos esse debate na discussão sobre a crítica ao conceito de administração escolar e a emergência do conceito de gestão escolar.

Agora, importa destacar que em nossa compreensão, Ribeiro (1978) buscou na TGA as bases para elaboração de uma teoria da administração escolar que possibilitasse o aperfeiçoamento da direção escolar no Brasil, buscando contribuir para o desenvolvimento da educação no nosso país. Nesse contexto, elaborando um conceito de administração escolar, o autor afirma que “Administração Escolar é o complexo de processos, cientificamente determináveis, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia” (RIBEIRO, 1986, p. 179).

Além de discorrer sobre os fundamentos da administração escolar, Ribeiro (1978) também buscou evidenciar que os seus principais objetivos são Unidade e Economia. Na visão do autor, a complexidade, a extensão das atividades escolares e a elevada divisão de séries e disciplinas ameaçam a unidade do trabalho escolar, sendo assim também é atribuição da administração escolar a garantia da unidade do trabalho desenvolvido nas instituições escolares. Em relação ao objetivo da Economia, no seu entendimento, a administração escolar deve buscar meios de atingir os melhores resultados “com o mínimo de dispêndio” (RIBEIRO, 1978, p. 98).

Assim, na nossa compreensão fica evidente que apesar das construções teóricas de sua época e da recorrência a TGA para construção dos fundamentos da administração escolar, Ribeiro (1978) estava preocupado com a elevação da qualidade da educação no Brasil e para isso era fundamental o aperfeiçoamento da atuação profissional dos/as gestores escolares.

Outro autor importante nessa discussão é pernambucano Antônio Carneiro Leão que prestou relevantes contribuições aos estudos da administração escolar no Brasil. Nascido em Recife, graduou-se Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife em 1911, iniciando sua carreira na docência do ensino superior. Na década de 1920, já morando no Rio de Janeiro, ocupou diversas funções como gestor da educação, posteriormente foi diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do então Distrito Federal (Rio de Janeiro) na administração Anísio Teixeira. Ao longo de sua vida ocupou outros cargos de gestão na administração pública, recebeu diversos prêmios e títulos, entre eles o de Doutor Honoris Causa de universidades europeias e latino-americanas.

Sua obra “Introdução à administração escolar”, publicada inicialmente em 1939 foi um marco para a administração escolar no Brasil, servindo de base para os/as pesquisadoras que a partir de então começaram a refletir sobre a importância da administração escolar para o desenvolvimento da educação. No desenvolvimento da nossa pesquisa, tivemos acesso a segunda edição desta obra de Leão, publicada em 1945.

As preocupações de Leão (1945) com a educação básica da época o levaram a apontar que a administração escolar não poderia ser realizada a partir de experiências pessoais, mas por fundamentos científicos que orientassem a atuação dos dirigentes escolares. Essa preocupação estava presente na agenda dos intelectuais e pesquisadores/as da educação do seu tempo. A necessidade de ampliação da educação e de profissionalização dos quadros docentes, sob tutela do Estado, eram vistos como fundamentais para o desenvolvimento do país.

Nessa direção, Leão (1945) traça toda uma organização do sistema de ensino, apresentando os deveres, as funções e as relações hierárquicas que deveriam guiar esse sistema.

É relevante ponderar que os escritos desse autor também estão amparados na TGA e no pensamento do francês Henry Fayol. Leão (1945), também situa administração escolar como sendo um ramo da administração geral. Assim, no decorrer da obra são apresentadas vários papéis importantes para o sistema de ensino como as figuras do diretor da educação, superintendente de escolas, entre outros, até chegar no diretor de escola, o qual também deve ser considerado um educador, pois apesar de estar desempenhando funções administrativas, “não deixa de ser educador, mas sua ação amplia-se. É então o coordenador de todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade” (LEÃO, 1945, p. 167).

A figura do diretor da escola recebe grande atenção na obra de Leão (1945), tendo em vista que para ele a atuação desse profissional pode justificar o bom ou mau desempenho da escola e da educação. Em Leão (1945), o diretor da escola é o grande líder responsável pela implementação da política educacional nas unidades escolares e pelo desenvolvimento educacional da comunidade.

Apesar de apresentar um viés centralizador, essa compreensão do diretor escolar como uma figura essencial para a concretização dos objetivos da educação, foi importante em uma época onde a direção escolar se pautava por experiências individuais consideradas bem sucedidas, mas que muitas vezes apresentavam sérios limites pedagógicos.

Essas lacunas também levaram Leão (1945) a refletir na sua obra, as questões de natureza administrativa e pedagógica presentes nas atividades da administração escolar. Isso fica evidente quando o autor expõe que entre as funções administrativas do diretor de escola estão as atividades de “administrador do edifício da escola; responsável pela escolha e fornecimento de material, pela higiene escolar e infantil, pelas relações sociais com a escola, pela observação e interpretação do ambiente escolar” (LEÃO, 1945, p. 135). Ao mesmo tempo também discuti sobre as questões de natureza pedagógica nas atividades do diretor de escola ao afirmar que os objetivos da administração escolar são:

- 1º.) Estabelecer uma finalidade precisa ao professor.
- 2º.) Traçar condições seguras e justas para admissão, promoção e graduação dos programas.
- 3º.) Tornar possível a construção de objetivos definidos.
- 4º.) Assegurar melhor classificação de alunos.
- 5º.) Assegurar melhor coordenação entre os professores.
- 6º.) Estabelecer um uso mais econômico de tempo do professor e do aluno.
- 7º.) Buscar condições para realizar uma educação mais econômica e mais eficiente (LEÃO, 1945, p. 138).

Ao longo de sua obra, Leão (1945) aponta que o desenvolvimento de atividades administrativas também é uma atividade pedagógica, na medida em que o diretor da escola ao desempenhar as atividades administrativas está levantando recursos para a concretização dos objetivos da escola que são eminentemente pedagógicos.

Embora Leão (1945) parta das ideias de Fayol e da TGA para construir uma obra de introdução a administração escolar, ele também se preocupou com os elementos pedagógicos na atuação dos diretores de escola. Compreendemos que é prudente interpretar os escritos de Leão (1945) a partir do momento histórico em que este autor está situado. Nessa direção, as reflexões levantadas por Leão (1945) prestaram relevantes contribuições para a administração escolar, talvez isso explique o fato de sua obra ser uma das referências teóricas mais citadas nos estudos da administração escolar no Brasil.

Por sua vez, o mestre Anísio Teixeira como grande filósofo da educação, também nos deixou importantes contribuições sobre as diversas questões educacionais brasileiras, sempre defendendo o papel transformador da educação e sua importância para a construção de uma nação desenvolvida, moderna e democrática. Nascido na cidade de Caetité, no sertão da Bahia, Anísio Teixeira recebeu uma sólida formação de base jesuíta. No ano de 1922 formou-se em Direito pela Universidade do Rio de Janeiro, passando a ocupar o cargo de Inspetor Geral de Ensino da Bahia em 1924, a partir de então ocupou diversos cargos na administração pública.

Teixeira foi um dos líderes do movimento da Escola Nova nas décadas de 1920 e 1930, por isso suas preocupações e críticas à educação tradicional, à necessidade de formação e profissionalização dos agentes educacionais e da educação e à universalização da educação. Todavia, apesar das suas preocupações serem semelhantes às de Ribeiro (1938, 1978), Leão (1945), Lourenço Filho (2007) e Alonso (1976), sua concepção de administração escolar diverge destes/as autores/as. Nesse sentido, em nosso entendimento, os escritos de Teixeira sobre gestão escolar estão situados como clássicos tendo em vista o período temporal em que foram publicados, pois ele diverge frontalmente da noção de administração escolar como uma mera especialidade da administração geral, conforme defendida pelos/as autores/as apontados anteriormente.

Não há uma vasta produção de Teixeira relacionada a administração/gestão escolar, entretanto, a atuação desse filósofo da educação também enquanto administrador público interessado no desenvolvimento educacional do Brasil, o levou a refletir e escrever sobre administração escolar.

A partir das leituras que realizamos, identificamos que as principais contribuições de Teixeira pra administração escolar estão localizadas em dois ensaios. O primeiro deles é fruto de uma conferência ministrada na abertura do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, intitulada “Que é Administração Escolar?”. Posteriormente esta conferência foi publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1961. Neste texto, percebemos que na concepção de Teixeira, o objetivo principal da administração escolar é estar a serviço dos/as professores/as e alunos/as para a concretização dos objetivos educacionais. Assim, “quanto mais imperfeito fôr o magistério, mais preciso de melhorar as condições de administração” (TEIXEIRA, 1961, p. 86). Para Teixeira (1961), a administração escolar está a serviço do desenvolvimento pedagógico da escola, não tendo uma razão própria de existência, seu objetivo primeiro é garantir o bom andamento da função educativa da instituição escolar.

Teixeira também se preocupava com a qualidade dos sistemas escolares da época ao criticar o fato de que “qualquer pessoa pode dirigir as escolas” (1961, p. 84), refletindo sobre a ausência de profissionais adequados na condução das escolas da época. Porém, apesar dessas preocupações e de ser contemporâneo de outros autores de sua época, que se assentaram na administração geral para elaborar os fundamentos da administração escolar, ele apresentou várias críticas a essa concepção. No seu ensaio “Natureza e função da Administração Escolar” publicado pela ANPAE no primeiro número dos Cadernos de Administração Escolar, ele apontou:

Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do *manager* (gerente) ou do *organization-man*, que a industrialização produziu na sua tarefa de maquinofatura de produtos materiais. Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. Em *educação o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado*; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis (TEIXEIRA, 1964, p. 15, grifos do original).

Dessa forma, Teixeira (1964) se posiciona contrariamente a importação dos fundamentos da administração geral para administração escolar, sublinhando a natureza da administração escolar como uma função subordinada aos objetivos da educação. Vale dizer que Teixeira apresentou a primeira ruptura no campo da administração escolar, apresentando uma das primeiras críticas ao tecnicismo e a importação dos fundamentos da TGA para administração escolar. Todavia as influências da TGA continuarão presentes nos estudos sobre

administração escolar até o final da década de 1970, conforme discutiremos a seguir nos estudos de Lourenço Filho (1963) e Alonso (1976).

O pioneiro Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu na cidade de Ponto Ferreira em São Paulo, no ano de 1887. Leitor entusiasmado desde a infância, inicia sua carreira docente em 1914 na sua cidade natal. No ano de 1922 assume o cargo de Diretor da Instrução Pública e também passa a lecionar na Escola Normal de Fortaleza. De volta ao estado de São Paulo, conclui o bacharelado em Direito na Faculdade de Direito de São Paulo em 1929.

A sua maior contribuição para os estudos da administração escolar no Brasil consiste na sua obra “Organização e Administração Escolar: curso básico”¹⁸, publicada inicialmente em 1963.

Na compreensão desse autor, “[...] as escolas existem para que produzam algo, em quantidade e qualidade” (LOURENÇO FILHO, 2007, p.19), contribuindo assim com a “produção econômica de cada país, segundo o que estejam gastando, e como estejam gastando os dinheiros públicos.” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 20). No pensamento desse autor, assim como nos seus contemporâneos, a educação e as escolas são fundamentais para o desenvolvimento e progresso da sociedade.

A base teórica da obra de Lourenço Filho são os estudos da TGA, apoiando-se no que o autor chama de “Teorias Clássicas” representadas pelos estudos de Taylor e Fayol, e “Teorias Novas” representadas pelos estudos de R. K. Merton, P. Zelznick e A. W. Gouldner. Em relação as teorias clássicas, o autor afirma que “os participantes dos empreendimentos são essencialmente considerados como peças de um complexo processo formal” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 50), já nas teorias Novas “esse modo de ver passa a ser discutido em face das influências que a própria vida dos empreendimentos exerça sobre as pessoas neles congregadas” (LOURENÇO FILHO, 2007, p.50). Todavia, Lourenço Filho (2007), adverte que as teorias Novas vem complementar as teorias Clássicas, onde as primeiras não excluem as contribuições das últimas. Ou seja, os estudos de Lourenço Filho (2007) embora incorporando novos autores, também partem da administração geral para explicar a administração escolar.

Para Lourenço Filho (2007), Organização e Administração são atividades distintas, embora complementares. Nessa direção, Organizar diz respeito a “bem organizar elementos (coisas e pessoas) dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzam a fins determinados” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 46). Já Administrar compreende “regular tudo

¹⁸ Para esta pesquisa tivemos acesso a sua 8ª edição publica em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 47).

Compreendendo que no desempenho das ações administrativas os dirigentes escolares se deparam com várias questões problemáticas, cabe aos mesmos fazerem esforços para atuar na resolução dos problemas escolares. Nesse sentido, diante de uma situação onde se faz necessário escolher uma opção de resolução, o diretor escolar deve:

- Coligir informações sobre a situação problemática, tal como realmente se apresenta;
 - Decidir no sentido de modificar esse estado de coisas, a fim de que os objetivos assentados possam ser obtidos com a eficiência desejada.
- As tarefas fundamentais do organizador e administrador, resumem-se, portanto, em duas apenas. São estas: informar-se e decidir. (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 72).

Ao refletir sobre as atividades administrativas do diretor escolar, Lourenço Filho também partindo dos estudos de Henry Fayol, converge, no nosso entendimento, com Leão (1938, 1978) e Ribeiro (1945) ao afirmar que tais ações compreendem “planejar e programar, dirigir e coordenar, comunicar e inspecionar, controlar e pesquisar” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 88). O diferencial de Lourenço Filho (2007) é que sua base teórica também considera as chamadas Teorias Novas da administração, onde estava presente o enfoque no comportamento humano, colaborando para que o autor apontasse que na escola devem ser consideradas as relações humanas, tendo em vista que esta instituição social atua na prestação de serviços educacionais, ao contrário das fábricas que atuam na produção de bens de consumo.

Lourenço Filho (2007) ofereceu uma importante contribuição para os estudos da administração escolar no Brasil ao pensar a escola como uma instituição de ação cooperativa e solidária. É verdade que a sua base teórica inspirada na TGA também o levou a pensar a escola como sendo uma estrutura hierarquizada e individualizada. Entretanto, também considerando o período histórico em que foi elaborada, sua obra representou um importante subsídio teórico para as pesquisas educacionais.

Finalmente, destacamos as elaborações da professora Myrtes Alonso. Nascida na cidade de Pereiras, no estado de São Paulo em 1931, graduou-se em Pedagogia na USP em 1953, posteriormente em 1957 cursou de Pós-Graduação em Administração Escolar e Educação Comparada na mesma instituição.

Ao contrário dos quatro autores tratados anteriormente, Myrtes Alonso não ocupou cargos na administração pública, sua principal contribuição para administração escolar consiste na sua tese de doutorado, defendida em 1974 na USP, intitulada “Reconceptualização do papel do diretor: um esquema teórico de análise”. Esta tese foi publicada em formato de livro no ano de 1976 sob o título “O papel do diretor na administração escolar”.

O trabalho de Alonso (1976) segue a base teórica hegemônica que estava presente nos trabalhos da época, classificando a administração escolar como uma especialidade da administração geral. A autora defendia que seria necessário aplicar os fundamentos da administração geral no desempenho das atividades da administração escolar, seguindo a tendência das principais produções existentes até aquele período.

Alonso (1976) destaca os trabalhos e as contribuições de José Querino Ribeiro, Antonio Carneiro Leão, Anísio Spínola Teixeira e Manuel Bergström Lourenço Filho, refletindo sobre a incipiente produção de estudos sobre administração escolar no Brasil. De fato até a década de 1970 ainda eram escassos os estudos sobre administração escolar, contribuindo, na visão de Alonso (1976), para que as legislações de ensino passassem a ser vistas como base para atuação do administrador escolar.

Um fator que diferencia a obra de Alonso (1976), dos demais autores que até então ancoravam seus estudos na TGA é que embora esta autora continue buscando sua base teórica na TGA, ela vai adotar a Teoria dos Sistemas. O enfoque sistêmico é considerado por Alonso (1976) como um passo adiante no desenvolvimento da TGA, tendo em vista que a Teoria dos Sistemas valoriza o ambiente externo e os fatores macro-sociais.

Alonso (1976) também reflete sobre as “funções administrativas” e as “funções técnicas”, onde na sua compreensão, o papel do diretor escolar não é desempenhar funções técnico-pedagógicas, mas sim centrar sua atenção nas funções administrativas, organizando e dirigindo o trabalho educativo, concebendo essa instituição como um sistema aberto. Assim, nessa compreensão é:

[...] imprescindível ao administrador escolar, compreender o conjunto organizacional, isto é, a escola, como uma realidade global; ser capaz de adaptá-la às novas exigências; decidir de modo racional (na medida do possível) a partir de um conjunto de informações provindas das mais variadas fontes e ordenadas convenientemente; em suma, compete-lhe a organização e direção do trabalho educativo de modo a permitir a definição de um arcabouço racional-legal adequado à realidade escolar (ALONSO, 1976, p. 140).

Alonso (1976) aponta que o desenvolvimento das funções administrativas deve estar em conexão com a realidade da escola. Assim, o papel do diretor é “manter o equilíbrio interno da organização” escolar (ALONSO, 1976, p. 113). Nessa direção, ainda refletindo sobre as principais funções da administração escolar, a autora expõe:

[...] estas se agrupam num conjunto de funções específicas relativas à organização e direção do trabalho escolar, ao desenvolvimento de atividades de liderança ou estimulação e manutenção do comportamento humano produtivo, ao controle dos resultados e apreensão do seu valor social (ALONSO, 1976, p. 142).

A obra de Myrtes Alonso reflete uma concepção de administração escolar marca de sua época. A autora deixa evidente que seu trabalho faz parte de um conjunto de estudos que recorreram a publicações estrangeiras filiadas a TGA, para aplicá-las ao contexto da escola. No que concerne a administração escolar, a autora considera como um conjunto de ações de natureza administrativa para a concretização dos objetivos educacionais das escolas.

É importante ponderar que o trabalho de Myrtes Alonso também é relevante na medida em que é o único trabalho no campo da administração escolar, produzido por uma mulher, que ganhou relevância no Brasil da década de 1930 até o final da década de 1970. Ainda hoje nos estudos sobre administração/gestão escolar, há uma presença significativa de autoria masculina, conforme revelou a investigação que realizamos no GT 23 da ANPEd e no periódico RBP AE, exposta na seção anterior dessa dissertação.

O trabalho de Alonso (1976), pode ser considerado o último mais relevante da chamada Escola Clássica da administração escolar brasileira. Já na década de 1970 tem início a publicação de novas pesquisas que questionam a importação da TGA para a formulação das bases da administração/gestão escolar. Essa mudança será discutida a seguir.

2.1.1 A crítica à concepção de Administração Escolar e a emergência do conceito de Gestão Escolar

Conforme já discutimos anteriormente, a Escola Clássica da administração escolar, com exceção das contribuições de Anísio Teixeira (1961, 1964), tinha nas elaborações teóricas da administração empresarial, situadas na TGA, o paradigma dominante das suas produções. Nesse contexto, até o final da década de 1970, os/as autores/as de livros, ensaios e teses sobre Administração Escolar (RIBEIRO 1938, 1978; LEÃO, 1945; LOURENÇO FILHO, 2007; e ALONSO, 1976) utilizavam as construções teóricas elaboradas para a administração geral,

defendendo que a administração das unidades escolares, embora apresentassem algumas particularidades, era uma atividade equivalente a administração de qualquer outra organização empresarial.

Os/as autores/as da Escola Clássica, exceto Anísio Teixeira, também defendiam que administração escolar era uma mera especialização da administração de empresas, na medida em que tinham como pressuposto que a administração é acima de tudo uma técnica, assim ela é constituída por princípios e métodos, que se aplicados corretamente, produziriam os melhores resultados. Outro pressuposto da chamada Escola Clássica é que a administração é neutra, tendo em vista que foi construída a parte das disputas de qualquer ordem, existentes nas organizações.

Esses pressupostos decorrem de uma visão positivista, na medida que consideram a administração uma técnica universal e neutra, transformando-a em uma atividade mecânica. O objetivo da TGA é transformar a administração em um instrumento para maximização da eficácia, eficiência e efetividade das organizações empresariais. A TGA pretende ser também uma receita a ser aplicada em qualquer organização, todavia suas bases estão assentadas na busca pela ampliação da produção das organizações da sociedade capitalista.

Embora a TGA contenha elementos explicativos sobre os fenômenos que ocorrem no interior das organizações, ela é essencialmente normativa. Nesse sentido, a gestão escolar não pode ser compreendida como uma mera especialização da administração geral, visto que os objetivos da administração geral e da gestão escolar são divergentes, na medida em que a primeira consiste num conjunto de técnicas para maximização da produção das organizações empresariais, enquanto que a segunda busca a construção das condições ideais para a concretização dos objetivos educacionais das unidades escolares.

Convergindo nessa compreensão, de que a administração empresarial e a administração escolar são e devem ser atividades distintas, mas partindo de uma literatura sociológica de base marxista, surgem alguns estudos sobre administração escolar inspirados pelos ventos das pedagogias críticas. De acordo com Ângelo Ricardo de Souza (2006) em sua tese doutoral intitulada “Perfil da Gestão Escolar no Brasil”, nesse campo destacam-se, entre outros, os estudos de Miguel Arroyo (1979), Maria de Fátima Félix (1984) e Vitor Paro (2012) - publicado inicialmente em 1986 -. Estes/as autores/as (escola crítica) apresentaram restrições ao enfoque tecnocrático da Escola Clássica da administração escolar.

Arroyo (1979) apresenta uma grande contribuição, na medida em que é o primeiro autor que ganha relevância provocando o campo da administração escolar a questionar o caráter conservador das produções até então realizadas no Brasil, apontando que a gestão escolar

necessitava de olhares mais críticos para os objetos que lhe são mais particulares. Ao apresentar tal reflexão, Arroyo (1979) inaugura um período de intensa problematização sobre a base teórica construída nas pesquisas de administração e gestão escolar no Brasil.

Na compreensão de Arroyo (1979), a implementação dos princípios da administração geral na gestão escolar, utilizando como argumento a necessidade de racionalidade do trabalho na escola, na verdade serve para reforçar as relações sociais de exploração existentes no sistema capitalista. Isso porque, para o autor, na medida em que a escola deveria ser um espaço de superação das desigualdades sociais, “há sintomas que o sistema escolar vem contribuindo para o contrário” (ARROYO, 1979, p. 38).

Um dos questionamentos centrais realizados por Arroyo (1979) é que a importação dos modelos da administração geral afasta a administração escolar da sua dimensão pedagógica, tendo em vista que a administração geral se apresenta como uma técnica apartada de qualquer elemento político. Nesse sentido, o autor afirma que qualquer tentativa de ocultar o caráter político da administração da educação deve ser interpretada como uma “despolitização dos educadores e administradores a serviço de interesses políticos específicos” (ARROYO, 1979, p.43).

Para superar a possível centralização e despolitização da administração escolar, Arroyo (1979) apontou como urgente o desenvolvimento de mecanismos de participação da comunidade escolar na gestão das escolas. Na compreensão de Arroyo (1979), também era urgente que os cursos de formação para dirigentes escolares abandonassem a pretensa neutralidade advogada pela administração geral, realizando uma formação capaz de despertar o pensamento crítico dos/as gestores/as escolares, levando a administração da educação “a recuperar seu sentido social” (ARROYO, 1979, p. 46). Essas questões também estiveram na centralidade das inquietações de Maria de Fátima Costa Félix e foram evidenciadas na publicação da sua obra intitulada “Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?”, em 1984.

De acordo com Félix (1984), as práticas administrativas, a partir das teorias de Taylor e Fayol, são frutos da organização capitalista do trabalho. Nesse sentido, para a autora, inexistem a neutralidade técnica na atividade administrativa, uma vez que ela está comprometida com a manutenção do sistema econômico, político e social vigente.

De fato, na medida em que a prática da administração escolar é tratada do ponto de vista “puramente” técnico, são omitidas as suas articulações com as estruturas econômica, política e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação. As normas técnico-administrativas que são propostas como normas para o

funcionamento do sistema escolar constituem um produto desses condicionantes. No entanto, elas são adotadas e implementadas como se fossem autônomas, isentas das determinações econômico-sociais (FÉLIX, 1984, p. 82).

Félix (1984) busca evidenciar as relações existentes entre o sistema escolar e o avanço do capitalismo no Brasil. Partindo desse objetivo, a autora defende que a administração escolar é um instrumento de controle do processo educativo pela Administração Estatal comprometida com a manutenção dos privilégios da classe burguesa, tendo em vista as obras da administração escolar produzidas pela Escola Clássica que transplantavam os princípios da TGA para a realidade escolar, pois a: “Administração Escolar não construiu um corpo técnico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da Administração de Empresa o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, a educação” (FÉLIX, 1984, p. 71).

Nessa compreensão, as teorias da administração geral aplicadas à educação desviam a escola do seu caráter social, econômico e político, situando-a dentro de um caráter tecnicista. Félix (1984), argumenta que a aplicação dos princípios das empresas capitalistas nas escolas não produzem os mesmos resultados, inclusive porque os resultados esperados pelas empresas são a maximização da produção e conseqüentemente do lucro, enquanto que os objetivos da escola estão completamente relacionados a uma dimensão pedagógica.

De fato, todas essas ressalvas apresentadas à importação dos princípios da TGA para administração e organização das escolas são pertinentes, uma vez que a escola e a empresa capitalista são organizações com formatos, objetivos, dinâmicas e ambições distintas. Todavia, ao passo que a gestão escolar pode atuar como uma mantenedora das desigualdades (de renda, raça, gênero, orientação sexual, etc.) existentes na sociedade, ela também pode atuar de maneira a superar essas desigualdades. É nessa direção que Vitor Paro (2012) formula suas críticas a Escola Clássica da administração escolar.

Na compreensão de Paro (2012), o exercício da atividade administrativa enquanto um elemento de organização racional da utilização dos recursos existentes é uma condição necessária ao desenvolvimento da humanidade e perpassa todos os tipos de organizações sociais. Além disso, o exercício dessas atividades administrativas sempre existiram ao longo da história da humanidade. Ocorre que, de acordo com Paro (2012), ao longo do seu processo evolutivo a humanidade passou, cada vez mais, a sair do nível de uma administração espontânea para uma administração reflexiva, resultando no surgimento da TGA no final do século XIX.

Assim, situando as práticas administrativas historicamente, Paro (2012, p. 119) afirma que no sistema capitalista as atividades administrativas adquirem uma “função nitidamente

conservadora” na medida em que passam a estar à serviço das empresas capitalistas, sendo utilizadas na maximização da produção, dos lucros e na dominação da classe social detentora dos meios de produção, a burguesia, sobre a classe social que só dispõe de sua força de trabalho, o proletariado. Todavia, essa função conservadora não é inerente a prática administrativa em si, mas resultado da administração no sistema capitalista. Nessa perspectiva a prática administrativa “pode apresentar-se concretamente tanto articulada com a conservação quanto com a superação de determinada ordem social” (PARO, 2012, p. 119).

De fato, a gestão escolar tem um papel central em todo o desenvolvimento do processo educativo das escolas. A forma de atuação da gestão escolar tanto pode colaborar com a perpetuação de violências, exclusões e marginalizações no interior das escolas, como também pode estimular uma reflexão sobre tais práticas violentas, fomentando assim condições de possibilidade para construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

A crítica de Paro (2012) em relação ao caráter conservador da administração escolar reflete o momento de elaboração da sua obra que foi publicada inicialmente em 1986. Naquele contexto, na literatura da administração escolar, havia uma ampla predominância de obras, ensaios e pesquisas que advogavam a importação dos métodos da TGA para aplicação na gestão das escolas. Se referindo a essas produções, o autor apontou que:

Com seu pressuposto básico de aplicar na escola as normas e métodos administrativos que são específicos da empresa capitalista, a maioria dos trabalhos teóricos da Administração Escolar publicados entre nós revela também sua natureza eminentemente conservadora da ordem social vigente (PARO, 2012, p.194).

Isso ocorre porque a aproximação entre a noção de administração da empresa com a escola “reduz a especificidade da Administração Escolar apenas aos retoques e adaptações que se devem fazer à administração empresarial para *adequá-la* às peculiaridades da escola” (PARO, 2012, p. 228, grifos do autor). Não se trata porém de desconsiderar toda a construção teórica da TGA, sobretudo seu progresso técnico que em alguma medida pode contribuir com a administração escolar. Entretanto, “a busca de uma especificidade para a Administração Escolar coincide com a busca de uma nova Administração Escolar, que se fundamente em objetivos educacionais [...] e que leve em conta a especificidade do processo pedagógico escolar” (PARO, 2012, p. 230). É a partir destas reflexões que este autor, inserido na Escola Crítica da administração escolar, defende uma administração escolar voltada para a transformação social que privilegie a superação das desigualdades existentes no interior das escolas e na sociedade de maneira geral.

Para que a administração escolar esteja voltada à transformação social é necessário substituir as práticas autoritárias e concentradoras de poder, advindas da TGA, por um processo de democratização da escola e de suas estruturas.

Obviamente, uma gestão de escolas estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhes propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica (PARO, 2012, p.235).

[...]

E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola (PARO, 2012, p. 243).

Nota-se que as preocupações de Paro (2012) com a construção de uma teoria da administração escolar que centrasse atenção nas questões próprias dessa atividade, abandonando assim as receitas de métodos e práticas administrativas importados da TGA, estiveram ancoradas na busca pela construção de uma gestão escolar democrática. Além de apontar as limitações das bases teóricas adotadas pela Escola Clássica da administração escolar no Brasil, Paro (2012) apontou a importância da busca de uma instituição escolar democrática, enfatizando o papel da gestão escolar nesse processo.

Nesse ponto nos cabe fazer uma ressalva, reconhecer as contribuições realizadas pela Escola Crítica (ARROYO, 1979; FÉLIX 1984; PARO, 2012) da administração escolar não significa que esta dissertação também se ancorou no pensamento marxista. Não se trata disso. Todavia, compreendemos que para apresentar a concepção de gestão escolar que foi adotada nesta pesquisa, era importante situar os/as leitores/as no universo da produção sobre administração/gestão escolar no Brasil.

Foi partir das reflexões realizadas pela escola crítica em relação ao conceito e prática de administração escolar, baseados no enfoque tecnocrático, que teve início o surgimento do conceito de gestão escolar na literatura deste campo. O caráter crítico que refutou a suposta neutralidade da prática administrativa possibilitou o surgimento da preocupação com o caráter pedagógico que está na base do conceito de gestão escolar, distanciando-se assim da visão tecnicista que permeava o conceito de administração escolar.

Coincide também com esse processo de surgimento do conceito de gestão escolar, o período de redemocratização do Estado brasileiro após um intenso período de Ditadura Militar (1964-1985). A luta pela volta da democracia no Brasil também pode ser considerada um fator

de relevante influência para a emergência do conceito de gestão escolar na literatura, tendo em vista a aprovação do princípio de “Gestão Democrática do Ensino Público” na Constituição Federal de 1988. A própria utilização do termo “gestão” ao invés de “administração” na nossa Carta Magna reflete essa influência do período de redemocratização sobre a literatura educacional, sobretudo no campo da gestão da educação.

Até aqui, ocupamo-nos em situar toda a construção teórica da gestão escolar no Brasil, passando pelos seus primeiros escritos a partir da Escola Clássica e chegando até as reflexões e questionamentos levantados pela Escola Crítica. Certamente, temos dimensão que nas poucas páginas acima não conseguimos esgotar toda a discussão teórica sobre gestão escolar existente na literatura educacional brasileira, mesmo porque não era esse o nosso objetivo. Entretanto, discorrer sobre as duas principais correntes teóricas da gestão escolar no Brasil (Escola Clássica e Escola Crítica), nos possibilita apresentar com maior profundidade a concepção de gestão escolar que foi adotada na nossa dissertação.

A partir de agora, nos deteremos em desenvolver uma discussão sobre gestão escolar por meio das contribuições e reflexões teóricas de Heloisa Lück para entender o que de fato é a gestão escolar, o que ela compreende e quais as suas dimensões. A contribuição das publicações de Heloísa Lück nos permitem situar também qual o papel da gestão escolar frente as questões de diversidade sexual e de identidade de gênero nas escolas.

Discorrendo sobre essa mudança teórica nos estudos da administração escolar/gestão escolar em sua obra intitulada “Gestão educacional: uma questão paradigmática” Lück (2007) demarca uma distinção entre os termos (administração e gestão), como uma maneira de ressignificar a prática dos/as gestores/as escolares, sobretudo aqueles/as que atuam na escola pública. De acordo com autora, o conceito de gestão escolar é o mais apropriado diante da complexidade das questões educacionais na contemporaneidade tendo em vista que,

[...] a intensa dinâmica da realidade faz com que os fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo, de acordo com a evolução das experiências, em vista de que os termos empregados para representá-los, em uma ocasião, deixam de expressar plenamente toda a riqueza dos novos entendimentos e desdobramentos (LÜCK, 2007, p. 47).

A atual dinâmica social, com suas múltiplas questões e complexidades, impacta fortemente na organização das instituições. Junta-se a isso, a atuação de grupos e movimentos sociais que passam a questionar, cada vez mais, as exclusões e os processos de marginalização ocorridos nas instituições escolares e na sociedade de maneira geral. Assim, não há mais espaço para uma gestão escolar assentada no “antigo enfoque da administração científica, pelo qual se

considera que, tanto a organização como as pessoas que nela atuam, são componentes de uma máquina controlada de fora para dentro e de cima para baixo” (LÜCK, 2007, p. 50).

Se no final do século XX, alguns estudos já identificavam as limitações da mera importação da administração científica e da TGA, de uma maneira geral, para elaboração de princípios e práticas de gestão escolar, agora no século XXI essa questão se torna ainda mais evidente. Os desafios educacionais presentes na atualidade, como a inclusão na escola de segmentos sociais historicamente vulneráveis e excluídos, requerem uma outra lógica de gestão escolar. Nesse sentido, o conceito de gestão ultrapassa o de administração, na medida em que se “assenta na mobilização do elemento humano, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas” (LÜCK, 2007, p.36).

Todavia, isso não se trata de negar que a partir da TGA, ocorreram avanços em termos de organização e eficiência no desenvolvimento do processo administrativo, seja das empresas, seja das escolas. Como reflete Paro “não quer dizer, obviamente, que se deva desprezar pura e simplesmente todo o progresso técnico havido na teoria e na prática administrativa empresarial” (2012, p.229). Mas é necessário que a gestão escolar seja exercida com vistas a colaborar com seu fim último, a concretização dos objetivos educacionais das instituições escolares.

Avançando nessa discussão, Lück (2009) em sua obra “Dimensões de gestão escolar e suas competências”, trata das várias dimensões que devem estar presentes na gestão das escolas. Porém, antes de entrar nessas questões, vamos trabalhar o conceito de gestão escolar e qual o seu papel na escola.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos. Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola (LÜCK, 2009, p.23)

Ainda nesse contexto, a gestão escolar pode ser compreendida como o conjunto de pessoas que realizam uma série de atividades que gerem a dinâmica cultural da escola, em consonância com as políticas públicas e diretrizes educacionais, com vistas a implementação e efetivação do projeto político-pedagógico das escolas. A gestão escolar constitui também a busca da promoção da organização escolar para garantir o avanço dos processos socioeducacionais, centrando seus esforços na promoção da aprendizagem e na construção cidadã dos discentes (LÜCK, 2009).

O papel da gestão escolar não limita-se as questões de cunho organizativo da escola, tampouco a mera implementação e reprodução das diretrizes e políticas educacionais numa instituição escolar. Convergindo com o pensamento de Lück (2009), compreendemos que compete a gestão escolar proporcionar as condições ideais para o acesso e permanência, na escola, dos/as discentes de todos os grupos sociais. A escola e a sua gestão, devem respeitar as diferenças de todos/as os/as seus/as alunos/as, além disso, deve atuar a coibir casos de violências e segregações.

Em relação ao arranjo da gestão escolar, Lück afirma que para fins de estudo e pesquisa, podemos compreender a gestão escolar em 10 dimensões agrupadas em 2 grandes áreas, sendo elas: organização e implementação. A autora define as dimensões de organização como sendo aquelas que “objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar” (LÜCK, 2009, p. 26). Já as relação as dimensões de implementação “são aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar (LÜCK, 2009, p. 26). A Tabela a seguir expõe a disposição das dimensões da gestão escolar.

TABELA 7 - Dimensões da Gestão escolar

Dimensões de Organização	Dimensões de Implementação
Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar	Gestão democrática e participativa
Planejamento e organização do trabalho escolar	Gestão de pessoas
Monitoramento de processos e avaliação institucional	Gestão pedagógica Gestão administrativa
Gestão de resultados educacionais	Gestões da cultura escolar Gestão do cotidiano escolar

Fonte: O Autor (2018).

Nota: Elaborado a partir de Lück (2009).

Dentro da gestão escolar, merece destaque o papel dos/as diretores/as escolares, os/as quais são os responsáveis pela gestão da escola. Compete, pois, ao/a diretor/a escolar elaborar condições para o bom desempenho de toda a comunidade escolar, assegurar o bom atendimento de toda a população na escola, zelar pelo cumprimento dos objetivos das legislações educacionais e sistemas de ensino municipais, estaduais e federal (LÜCK, 2009).

Para isso é necessário que o/a diretor/a escolar compreenda quais são os objetivos da sua escola e do sistema educacional. Assim, entende-se que “a atuação da direção escolar será tão limitada quão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola” (LÜCK, 2009, p.15).

Uma visão limitada de gestão escolar que não considera as especificidades da variedade de grupos sociais existentes na escola, compromete a qualidade da educação. Nessa direção, Lück afirma que o/a diretor/a escolar deve ser “orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível” (LÜCK, 2009, p. 15). A noção de equidade está intimamente relacionada com os conceitos de igualdade e de justiça, pressupõe que os indivíduos devem ser atendidos de acordo com suas necessidades, oferecendo mais a quem mais precisa e menos a quem menos precisa.

A equidade é representada pelo reconhecimento de que as pessoas e grupos em situações diferenciadas ou desfavoráveis necessitam de atenção e condições especiais, a fim de que possam colocar-se em paridade com seus semelhantes no processo de desenvolvimento (LÜCK, 2013, p. 50).

Compete, então, aos/as gestores/as das escolas buscarem estratégias de atuação junto aos grupos mais vulneráveis, afim de garantir-lhes a convivência em uma cultura escolar que seja inclusiva, acolhedora e que respeite as diferenças. Na atualidade deve-se compreender que “o diretor escolar, ao assumir as responsabilidades de seu cargo, assume necessariamente, a responsabilidade de liderar a formação de uma cultura escolar compatível com a necessária, para que o ambiente escolar seja estimulante e adequado para a formação de seus alunos (LÜCK, 2009, p. 119).

A construção de uma cultura escolar compatível com os objetivos educacionais se faz necessária tendo em vista que as escolas também podem ser espaços de violência e de reprodução de preconceitos. Nessa direção, diversas pesquisas (ABRAMOVAY *et al.*, 2004; CARRARA e RAMOS, 2005; CARRARA *et al.*, 2007; BRASIL/MEC, 2009) já evidenciaram elevados índices de violência contra a população LGBT nas instituições escolares.

Em muitos casos essas violências se materializam por meio de xingamentos, perseguições, ameaças e coações. Lamentavelmente, nem sempre a gestão escolar percebe esses problemas, ou ainda, em alguns casos, mesmo percebendo, acaba negligenciando-os. Foi o que constataram Galvão *et al* (2010) no seu ensaio “Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo”. Discorrendo sobre o resultado de uma série de pesquisas exploratórias sobre violências escolares, Galvão *et al* apontaram que em relação a problemática das violências reproduzidas nas instituições educativas “a gestão escolar, é ao mesmo tempo, parte do problema e da solução” (2010. p. 434).

Nesse sentido, a gestão escolar é parte do problema da violência quando não apura as denúncias de violências LGBTfóbicas, não estabelece ações e medidas pedagógicas de correção dos/as agressores/as, e quando não presta um atendimento adequado as vítimas. É ainda parte do problema, quando a própria gestão escolar pratica violência, perseguindo estudantes LGBT, estimulando xingamentos, não respeitando o uso do nome social¹⁹ por parte dos/as estudantes e professores/as transexuais, entre outras posturas, as quais Prado *et al* (2009) chamam de LGBTfobia institucional.

Ao contrário, a gestão escolar é parte da solução dos problemas de violências na escola quando assume uma postura de combate a tais violências e quando busca a construção de uma cultura escolar inclusiva, harmônica e de respeito as diferenças. Também é parte da solução quando se propõe a apurar os casos de violência denunciados, prestar apoio as vítimas e punir os/as agressores/as.

De acordo com Galvão *et al*, na busca pela construção de um ambiente escolar livre de violências “é preciso a gestão democrática, que pressupõe a participação, o diálogo e normas claras, explicadas, negociadas quando for o caso” (2010, p. 437). É através de uma gestão democrática e participativa que será possível reduzir, quiçá superar, as violências no interior das instituições escolares.

A realização da gestão democrática está prevista na Constituição Federal de 1988 (Art. 206, inciso VI) através do princípio da “Gestão Democrática do Ensino Público” e na Lei n°9394/1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esse princípio parte do entendimento que a educação é um processo social que se faz colaborativo, a partir da participação de toda a comunidade interna e externa da escola.

¹⁹ O Nome Social é o nome adotado pelas pessoas travestis e transexuais que não se identificam com o seu nome de registro civil, tendo em vista que este último nome representa um gênero ao qual a pessoa trans não se identifica mais. Assim, uma pessoa transexual passa a adotar outro nome que corresponde ao gênero que se identifica. De forma mais direta, o nome social é o nome diferente do que está nos documentos e pelo qual as pessoas trans devem ser chamadas e reconhecidas.

Nas suas contribuições para o campo da gestão educacional, Lück (2009) aponta a gestão democrática e participativa como uma dimensão da gestão escolar ligada a transformação. Tendo essa compreensão, o objetivo final da gestão escolar democrática e participativa é a:

[...] promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro (LÜCK, 2009, p.70).

Dentro desse mesmo aspecto, mas agora na sua obra “A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar”, Lück *et al* (2012) afirmam:

Ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além de professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico. Destaca-se que o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto. (LÜCK *et al*, 2012, P. 17).

Também podemos compreender a gestão democrática e participativa como um processo onde são criadas condições não só das pessoas participarem, de forma regular e permanente, mas onde são criadas também as condições de intervenção, para que as pessoas interessadas possam assumir responsabilidades na efetivação das mudanças necessárias, apontadas por elas.

Ainda dentro dessa discussão, segundo de Lück *et al* (2012, p.20), compete a gestão “promover a criação e a sustentação de um ambiente propício a participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania”. Um ambiente escolar participativo, além de contribuir com a consciência crítica, também colabora com a redução das violências que ocorrem na escola. Isso porque “a participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles” (LÜCK, 2009, p.71). Assim, quanto maior a integração dos estudantes LGBT e quanto mais presente forem as ações da gestão escolar, no sentido de promover a democracia e a participação, menores tendem a ser as expressões de LGBTfobia e a marginalização de sujeitos/as LGBT na escola. Para isso, é necessário que o/a diretor/a escolar fomente a criação de uma cultura escolar orientada ao respeito as diferenças e a concretização dos objetivos educacionais.

Todavia, é preciso compreender que a gestão democrática e participativa, está para além da participação da comunidade escolar nos órgãos colegiados da escola. A gestão democrática pressupõe que o/a gestor/a escolar crie mecanismos de participação durante as atividades cotidianas da escola.

Por oportuno, cabe destacar que a realização da gestão democrática, mediante a participação de membros da comunidade escolar, se expressa para além da participação nos órgãos colegiados, pois ela pode dar-se a partir de um leque variado de possibilidades e em inúmeras atividades cotidianas do fazer pedagógico da escola. Essa participação constitui-se em condição fundamental no sentido de tornar a escola uma efetiva unidade social de promoção da educação (LÜCK, 2009, p 74 e 75).

Nesse sentido, compreende-se que a efetivação da gestão democrática e participativa “depende que seja realizada mediante a orientação de certos valores substanciais, como ética, solidariedade, equidade e compromisso, dentre vários outros correlacionados, sem os quais a participação no contexto da educação perde seu caráter pedagógico” (LÜCK, 2013, p. 50). Esses valores devem guiar a atuação da gestão escolar, através deles será possível a efetivação de uma gestão escolar democrática, abrindo espaço para que os grupos sociais marginalizados na escola, como a população LGBT, tenham possibilidade de superar as desigualdades e violências.

São diversas as desigualdades e violências perpetradas contra a população LGBT na educação, sobretudo nas instituições escolares. Sobre essas questões, também discutimos neste capítulo teórico. Porém, antes disso, a seguir, fizemos uma breve discussão sobre Gênero e Sexualidade que nos auxiliarão a compreender as raízes dessas desigualdades e violências impostas a população LGBT.

2.2 Gênero e Sexualidade

Na atualidade, são relevantes as contribuições que os estudos de Gênero e Sexualidade conferiram as pesquisas em educação. Rafael Vieira (2013), em sua dissertação de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), intitulada “Intencionalidades Políticas no Pensamento Educativo da Militância LGBT em Caruaru”, aponta que a emergência dos estudos de Gênero e Sexualidade proporcionou uma ruptura epistemológica que busca operar “uma reorganização teórica que pretende enfrentar o machismo e o heterossexismo” (VIEIRA, 2013, p. 25).

A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, Berenice Bento (2014), na sua obra “A Reinvenção do Corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual”, publicada inicialmente em 2006, buscando justificar sua filiação teórica aos Estudos *Queer*, organiza analiticamente os debates internos travados nos estudos de gêneros e sugere “três tendências explicativas para os processos constitutivos das identidades de gênero” (BENTO, 2014, p. 81). Sobre essas tendências, Bento as nomeou de “universal, relacional e plural. Cada uma apresentará teses próprias sobre as relações entre os gêneros, a sexualidade e o corpo” (BENTO, 2014, p. 81).

A tendência “universal” é marcada fortemente pelo pensamento da feminista Simone Beauvoir. A característica principal desta tendência é que ela buscou explicar a subordinação da mulher diante do homem na sociedade, através do pensamento moderno que interpretou essa subordinação por meio de uma oposição binária e de caráter universal. Em relação a tendência universal, Bento afirma:

Este olhar tem a obra *O Segundo Sexo*, de Simone Beauvoir, publicada em 1949, como um marco. Ao afirmar que a “mulher não nasce, torna-se”, Beauvoir buscava mostrar os mecanismos que dão consistência ao “tornar-se”, constituindo um movimento teórico de desnaturalização da identidade feminina. Mas desnaturalizar não é sinônimo de dessencializar. Ao contrário, à medida que se apontavam os interesses que posicionam a mulher como inferior por uma suposta condição biológica, as posições universalistas reforçam, em boa conta, a essencialização dos gêneros, uma vez que tendem a cristalizar as identidades em posições fixas (BENTO, 2014, p. 82, grifos do original).

Para Beauvoir (1987), principal expoente da tendência “universal”, era evidente que a humanidade estava dividida em duas categorias de indivíduos, homens e mulheres. Assim, “esta concepção binária dos gêneros reproduz o pensamento moderno para os sujeitos universais, atribuindo-lhes determinadas características que se supõe sejam compartilhadas por todos”

(BENTO, 2014, p. 83). Nesse contexto, “o homem, para Beauvoir, representa o sujeito universal; e a mulher, por sua vez, seria o outro absoluto” (BENTO, 2014, p. 84).

Ocorre que para Judith Butler (2003), esse universalismo construído sobre a Mulher e o Homem considera o corpo-sexo como matérias imutáveis, todavia, na compreensão de Butler essa essencialização das identidades não corresponde a realidade empírica da vida e dos papéis sociais desempenhados por Mulheres e Homens, uma vez que não há tipo imutável e universal de sujeito.

Apesar das importantes contribuições apresentadas por Butler (2003), há que se reconhecer que para fins de visibilização, a representação da mulher enquanto uma categoria universal correspondeu a uma necessidade política do movimento feminista para construção de uma identidade coletiva com vistas a ocupação de espaços públicos. Esta ressalva não nega a importante contribuição de Butler, nem os perigos presentes nessa compreensão universal do sujeito mulher. É justamente a partir desses perigos e lacunas, bem como simultaneamente ao processo de institucionalização do movimento feminista que surge a necessidade de se repensar estas categorias universais de análise.

Nesse sentido, Bento afirma que houve uma guinada que proporcionou uma ruptura com a tendência universal, “os pressupostos teóricos que orientaram essa guinada foram, principalmente, a concepção de poder e a dimensão relacional para a construção das identidades de gênero” (BENTO, 2014, p. 86 e 87). Assim, há a emergência da tendência “relacional”. Esta tendência que surgiu ao final dos anos de 1980 e se desenvolveu ao longo da década de 1990, buscou desconstruir essa mulher que até então era considerada universal. Assim:

A categoria analítica “gênero” foi buscar nas classes sociais, nas nacionalidades, nas religiosidades, nas etnias e nas orientações sexuais os aportes necessários para desnaturalizar e dessencializar a categoria mulher, que multiplica-se, fragmenta-se em negras analfabetas, brancas conservadoras, negras racistas, ciganas, camponesas, imigrantes. Este momento representou uma ruptura com um olhar que posicionava a mulher como portadora de uma condição universalmente subordinada, o que gerou, por um lado, uma representação da mulher-vítima e, por outro, do homem-inimigo, dois lados da mesma moeda: o patriarcalismo (BENTO, 2014, p. 87).

Foi dentro dessa perspectiva que emergiu o campo de estudo das masculinidades. Este campo buscou desconstruir o homem enquanto um sujeito universal, naturalmente forte, violento, competitivo, líder e corajoso. Do mesmo modo, o campo de pesquisa sobre as masculinidades elaborou alguns questionamentos pertinentes, abalando a ideia de um único modelo universal de homem. Segundo Bento (2014), os estudos sobre as masculinidades

desenvolveram-se a partir do arcabouço teórico da tendência “relacional” dos estudos de gênero.

Um dos fios condutores que orientará as diversas pesquisas e reflexões desse novo campo de estudos é a premissa de que o masculino e o feminino se constroem relacionalmente e, simultaneamente, apontam que este “relacional” não deveria ser interpretado como “o homem se constrói numa relação de oposição à mulher”, em uma alteridade radical, ou absoluta, conforme Beauvoir, mas em uma movimento complexificador do relacional (BENTO, 2014, p. 88).

A principal contribuição teórica proporcionada a tendência “relacional” foi o ensaio “Gênero: uma categoria útil para análise histórica” de autoria de Joan Scott, publicado em Nova Iorque em 1989, traduzido em português no ano de 1990 por Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Scott passa a defender que a o gênero seja utilizado como uma categoria para analisar a histórica subordinação e dominação das mulheres. Neste ensaio, quando se refere ao conceito de gênero, Scott afirma que essa definição perpassa por duas partes que estariam ligadas entre si: “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 21).

Assim, para Scott (1990), o gênero é um dos componentes das relações sociais, o qual se constitui a partir das diferenças entre os sexos, por meio de quatro sub-partes que operam conjuntamente: os símbolos, os conceitos normativos, a dimensão política e a identidade subjetiva.

A primeira sub-parte são os símbolos “que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias)” (SCOTT, 1990, p.21), um exemplo disso é a representação da mulher como pecadora/corrupta ou santa/inocente, respectivamente nas representações de Eva e Maria. A segunda sub-parte está presente nos conceitos normativos “que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas” (SCOTT, 1990, p.21), exemplificados por meio das doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas, onde a “a posição que emerge como dominante é, apesar de tudo, declarada a única possível. A história posterior é escrita como se essas posições normativas fossem o produto de um consenso social e não de um conflito” (SCOTT, 1990, p 21).

A dimensão política, terceira sub-parte, implicava incluir na discussão sobre gênero outras questões para além do parentesco, pois “o gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia, na organização política e,

pelo menos na nossa sociedade, opera atualmente de forma amplamente independente do parentesco” (SCOTT, 1990, p. 22). Em relação a quarta e última sub-parte, a identidade subjetiva, a autora afirma que “conferências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do poder em si” (SCOTT, 1990, p. 22-23).

Dentro desse contexto, também merece destaque as reflexões de Linda Nicholson (2000), no seu ensaio “Interpretando o gênero”, ao problematizar o corpo biológico e a forma como ele foi historicamente compreendido. Para Nicholson (2000), as diferenças entre os corpos femininos e masculinos, foram elaboradas pelos saberes médicos de forma a justificarem os papéis sociais de mulheres e homens. Propõe, assim, que o corpo não seja entendido como uma constante, mas como uma variável que assume distintos significados em contextos variáveis.

As reflexões de Nicholson (2000) sobre o corpo contribuíram no debate sobre o gênero, na medida em que buscando as origens do conceito de gênero, ela observou que o sexo biológico não foi totalmente negado pelas feministas. Ao contrário, a biologia foi utilizada pelas feministas para justificar a existência de elementos comuns entre as mulheres, bem como para distinguir as mulheres dos homens através do corpo biológico. Nicholson (2000), nomeia essa relação entre corpo, personalidade e comportamento de “fundacionalismo biológico”.

Nicholson (2000) se aproxima de Scott (1990), quando compartilha o receio de generalizar as mulheres por teorias, ignorando os contextos sociais, com base no sexo biológico, tomando-o como algo dado, a-cultural e a-histórico. Os perigos de uma teoria que pensa o gênero a partir do sexo biológico são grandes, sobretudo para aquelas que subvertem as normas sexuais e corporais. Assim, é necessário compreender o corpo como uma variável, cujos sentidos e importância irão variar em diferentes contextos.

Retomando Scott (1990), percebemos que esta autora coloca o gênero como a primeira forma de dar sentido as relações de poder existentes na sociedade. Nesse sentido, as relações de gênero têm sua construção entendida de forma sócio-histórica, dando significado à toda a teia das relações de poder. Ou seja, as estruturas e hierarquias sociais foram construídas a partir da naturalização da relação entre a mulher e o homem. A partir de Scott (1990), o gênero começa a ser investigado por meio do aspecto relacional, levando-se em consideração a posição social das pessoas e os jogos de poder presentes nessas relações.

Todavia, quando Scott (1990) entende o gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseada nas diferenças entre os sexos, estaria a tendência “relacional”

convergindo, neste ponto, com a tendência “universal”, na medida em que ambas partem do pressuposto de que a relação de desigualdade entre os gêneros se fundam nas diferenças sexuais biológicas. Nesse sentido, Bento (2014), reflete: “Propor um conceito a partir das “diferença entre os sexos” não é retornar, por outros caminhos, ao binarismo?” (BENTO, 2014, p. 90, grifos do original). Ensaçando uma resposta sobre essa sua reflexão, a autora afirma:

Tanto no primeiro quanto no segundo momento, considerado aqui como “universal” e “relacional”, respectivamente, a sexualidade, o gênero e a subjetividade não foram pensados fora de uma relação binária. São os estudos *queer* que apontarão o heterossexismo das teorias feministas e possibilitará, por um lado, a despatologização de experiências identitárias e sexuais até então interpretadas como “problemas individuais” e, por outro, dedicarão uma atenção especial às performances que provocam fissuras nas normas de gênero. O texto referência dos estudos *queer* será o de Judith Butler, *Gender and trouble: feminism and the subversion of identity* publicado em 1990 (BENTO, 2014, p. 92, grifos do original).

Assim, Bento (2014) chega a terceira e última tendência explicativa dos estudos de gênero a qual ela nomeou de tendência “plural”. Situando historicamente esta tendência, a autora apresenta dois grandes movimentos teóricos que ocorreram na década de 1980: as críticas conferidas ao sujeito “mulher” dos estudos feministas da tendência “universal” e os estudos sobre a sexualidade. É justamente dentro deste contexto que há a emergência da proposta de trabalhar gênero e sexualidade como categorias inter-relacionadas, mas separadas.

Já apontamos aqui as reflexões e críticas realizadas ao primeiro movimento teórico que citamos no parágrafo acima, em relação as lacunas e insuficiências da universalidade da categoria “mulher”. Agora nos deteremos a discutir brevemente as reflexões levantadas pelo segundo grande movimento teórico da década de 1980: os estudos sobre a sexualidade.

A publicação da obra a “História da Sexualidade I: a vontade de saber”, publicada pela primeira vez em 1976, de autoria do filósofo francês Michel Foucault, abalou profundamente as compreensões de sexualidade enquanto um mero dado biológico natural. Foucault (1999), aponta que a sexualidade é um dispositivo histórico que passou a exercer um controle sobre os indivíduos, realizando uma separação entre indivíduos normais e anormais, aceitos e não aceitos socialmente. Assim, em relação a sexualidade “não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder tenta pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar (FOUCAULT, 1999, p.100).

A partir do séc. XVIII, as sociedades passaram por uma fase de repressão sexual. Nessa fase, o sexo foi reduzido à sua função de reprodução, por meio da relação entre um casal heterossexual. Assim, esse sexo normatizado, bem educado, monogâmico e regulado pelo

matrimônio, entre um homem e uma mulher, passou a ser e ainda é o modelo padrão e correto de exercício da sexualidade. Tudo o que escapa disso passa a ser considerado anormal, sendo negado, combatido e silenciado (FOUCAULT, 1999).

Para Foucault (1999), a partir do século XVIII há uma proliferação de discursos sobre o sexo. Tais discursos passam a ser reproduzidos através das relações de poder, por diversas instituições sociais como a família, igreja, escola, medicina, etc. Esses discursos buscavam e buscam um controle da população e da sexualidade. Assim, foram sendo constituídas as práticas, as relações e as identidades sexuais, todas permeadas pelas relações de poder. Ou seja, a partir de Foucault (1999) pudemos compreender que as sexualidades, todas elas, são produzidas e construídas em meio a relações de poder, então não há porque considerar a heterossexualidade como a sexualidade natural e sadia, e por outro lado, considerar todas as homossexualidades, bissexualidades e demais sexualidades como anormais e doentes.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com a dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1999, p.100).

Nessa direção, não podemos mais considerar a sexualidade como um dado biológico natural, irracional e sem nenhuma interferência das relações de poder presentes na sociedade. Dentro dessa discussão, para Jeffrey Weeks a sexualidade é:

[...] na verdade, uma ‘construção social’, uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas. Isso tem profundas implicações para nossa compreensão do corpo, do sexo e da sexualidade (WEEKS, 2000, p.40).

O mesmo autor, refletindo sobre o gênero, afirma:

O gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder. Assim, padrões de sexualidade feminina são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável — um poder historicamente enraizado (WEEKS, 2000, p.56).

Assim, na chamada tendência “plural”, conforme Bento (2014), gênero e sexualidade são tratados como categorias inter-relacionadas, mas separadas. Inter-relacionadas porque na

tendência “plural” com a emergência dos Estudos *Queer*, tanto o gênero quanto a sexualidade passam a ser considerados enquanto elementos que são produzidos e reproduzidos em meio a relações de poder. Por sua vez, são tratados como categorias separadas porque para os Estudos *Queer* não é o sexo biológico que vai definir a identidade de gênero e a sexualidade do sujeito. Nesse sentido, é perfeitamente possível que um indivíduo que nasceu biologicamente com pênis, adote uma identidade de gênero feminina e se identifique, em relação a sua sexualidade como heterossexual. Essa compreensão teórica e empírica é fundamental, gênero e sexualidade são categorias distintas, mas inter-relacionadas, produzidas em meio a relações de poder.

De acordo com Richard Miskolci (2012), em sua obra “Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças”, o que conhecemos hoje como teoria *Queer*, seja nos âmbitos teóricos ou políticos, surgiu a partir de um impulso crítico à ordem sexual contemporânea, já a partir da década de 1960 associado à contracultura aos chamados novos movimentos sociais. Estes movimentos, considerados “novos” naquele contexto, foram os movimentos que pautavam os direitos civis para população negra, sobretudo no sul dos Estados Unidos, os movimentos feminista da segunda onda e o emergente movimento homossexual.

Estes Movimentos representavam o “novo”, na medida em que surgiram após o movimento operário e porque trouxeram para o debate público demandas outras que estavam para além da discussão sobre a redistribuição econômica. O que havia de inédito nestes Movimentos era a não necessária ligação com lideranças do movimento operário, além de uma maior participação das camadas das classes médias e populares que em alguma medida já estavam organizadas em outras lutas sociais, mas passaram a adotar um tom de questionamento político à instituições como o Estado, os Sindicados e os Partidos Políticos, questionando as suas representatividades. Isso também ocorreu porque estas instituições, na sua grande maioria, ainda eram (ou são) comandadas e dirigidas por homens brancos e heterossexuais, relegando um papel secundário ou nenhum papel as mulheres, negros, homossexuais, etc.

De forma geral, esses movimentos afirmavam que o privado era político e que a desigualdade ia além do econômico. Alguns, mais ousados e de forma vanguardista, também começaram a apontar que o corpo, o desejo e a sexualidade, tópicos antes ignorados, eram alvo e veículo pelo qual se expressavam as relações de poder (MISKOLCI, 2012, p. 22).

Nessa direção, em termos políticos, foi nesse contexto que o *Queer* emerge a partir de alguns/as membros/ativistas dos movimentos sociais, buscando representatividade, questionando a autoridade masculina e branca, além de empreender uma luta para desvincular

sexualidade e reprodução, apontando a importância do prazer e das variadas possibilidades, tipos e formas de relações afetivas/sexuais.

Já em termos teóricos, esse impulso crítico inicial que mais tarde vai convergir com o surgimento dos Estudos *Queer*, será encontrado em:

Obras acadêmicas dispersas em vários países, como o Brasil, a França e os Estados Unidos. Dentre os percussores da Teoria Queer, é importante citar Guy Hocquenghem, pensador francês que, no início dos anos 1970 publicou *Le désir homosexuel* (O desejo homossexual), um livro sobre o papel do medo da homossexualidade na definição da ordem político-social do presente; alguns artigos da antropóloga Gayle Rubin, em especial seu ensaio *Thinking Sex* (Pensando sobre Sexo, 1984), e a riquíssima obra do pesquisador argentino-brasileiro Néstor Perlongher, particularmente *O negócio do michê* (2008) e *O que é AIDS?* (1987) (MISKOLCI, 2012, p. 22, grifos do original).

Estes estudos conferiram um impulso crítico inicial para o surgimento dos Estudos *Queer*, porém foi a partir da década de 1990 que a produção teórica *Queer* começa a se ampliar e ocupar um espaço importante no campo teórico dos estudos de gênero e sexualidade. Para Miskolci, os Estudos *Queer* ganham força:

A partir de 1990, quando são lançados três de seus livros inaugurais: *Problemas de gênero* de Judith Butler, *One Hundred Years of Homosexuality* (Cem anos da homossexualidade) de David M. Halperin e, sobretudo, o grande livro fundador da Teoria Queer, *A epistemologia do armário*, de Eve Kosofsky Sedgwick (MISKOLCI, 2012, p. 30, grifos do original).

Com a publicação da obra “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade”, escrita por Butler e lançada nos Estados Unidos em 1990, passamos a compreender a distinção entre gênero e sexualidade. Butler (2003), abalou o conceito de gênero que se baseavam as tendências “universal” e “relacional”. Guardadas as suas idiossincrasias, essas duas tendências se baseavam na concepção de que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído. Butler (2003) buscou retirar a concepção de que o gênero decorre do sexo, indicando que o sexo não é natural, ao contrário também é cultural e discursivo como o gênero.

Com Butler (2003) e com os Estudos *Queer*, há uma ruptura na linearidade da estrutura corpo-gênero-sexualidade e nas teses heterossexistas e binárias presentes nas tendências “universal” e “relacional” do movimento feminista e dos próprios estudos de gênero. Quando Butler aponta que o gênero também é construído discursivamente ela está se referindo a maneira pela qual os gêneros são modelados pelo discurso. O ambiente de maior evidência empírica disso são os consultórios médicos obstétricos, assim que o/a médico afirma que a criança até então presente no ventre da mãe é menino ou menina, há toda uma preparação para recepção

de um ser que deverá adotar determinadas representações sociais de gênero, as quais Butler nomeia de atos performativos.

As discursividades produzidas em torno do gênero, nunca são descritivas, mas sempre normativas e prescritivas, uma vez que quando o/a médico/a comunica a família que a criança é um menino ou uma menina, é preparado todo um aparato que envolve cores, roupas, brinquedos e espaços considerados adequados ao gênero masculino ou ao gênero feminino. Nessa direção, Vieira afirma:

O gênero é, pois, um ato performativo, uma resposta “cênica” às nomeações discursivas que nos cercam com a finalidade de dar cada vez mais consistência a um dos principais fenômenos constatados pelos estudos queer: a heteronormatividade, pois, é a serviço dessa norma que está a criação de gêneros opostos estética e performaticamente. Nesse sentido, pode-se dizer que um determinado gênero nunca é uma inscrição em um corpo inerte, nunca é a encarnação de uma cultura (gênero) em uma natureza (corpo); o gênero é uma forçada inclusão do sujeito num determinado campo discursivo que tem como fim a heterossexualidade. O gênero de cada um nunca é desinteressadamente impresso (VIEIRA, 2013, p.31).

Assim como as sexualidades, o corpo e as relações de gênero são construídas historicamente a partir de relações de poder. Podemos compreender também que a construção da sexualidade não se dá apenas em função da genitália de um/a indivíduo/a, mais que isso, a construção da sexualidade se dá cotidianamente junto aos códigos e construções culturais que imperam em uma determinada época histórica/política de uma sociedade, ambiente, sistema de ensino, etc.

Mais que isso, a partir Foucault (1999), pudemos entender que a sexualidade foi moldada repressivamente para legitimar uma única forma de experiência sexual, a heterossexualidade. Assim, também podemos entender que sendo a heterossexualidade a única forma legítima de expressão da sexualidade, todas as outras sexualidades são consideradas ilegítimas. Está aí a raiz das violações contra a população LGBT, uma vez que as demais identidades sexuais diferentes da heterossexualidade são tratadas como arbitrárias, transformando as diferenças em desigualdades.

Dentro dessa perspectiva, a também considerando a emergência dos Estudos *Queer* acaba que produzindo um duplo efeito: “ela vem enriquecer os estudos gays e lésbicos com sua perspectiva feminista que lida com o conceito de gênero, e também sofisticada o feminismo, ampliando seu alcance para além das mulheres” (MISKOLCI, 2012, p.31). Além disso, os Estudos Queer oferecem uma grande contribuição ao problematizar três conceitos importantes para compreendermos as desigualdades entre os gêneros e as sexualidades. Estou me referindo

aos conceitos de heterossexismo, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. Para Miskolci:

Heterossexismo é a pressuposição de que todos são, ou deveriam ser, heterossexuais. (...) A heterossexualidade compulsória é a imposição como modelo dessas relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo oposto. (...) A heteronormatividade é a ordem sexual do presente fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero. Em outras palavras, heterossexismo, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade são três coisas diferentes, conceitos importantes que nos auxiliam a compreender a hegemonia cultural hétero em diferentes dimensões (MISKOLCI, 2012, p.44).

Dentro dessa discussão, Guacira Lopes Louro em seu ensaio “Heteronormatividade e Homofobia”, reflete que:

Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu. Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual (LOURO, 2009, p. 89-90).

Também é importante compreender a heteronormatividade para além de uma ordem sexual, tendo em vista que a heteronormatividade regula não só a sexualidade, mas também um conjunto de questões que definem padrões para os corpos, a vida reprodutiva e familiar. Ou seja, todas as pessoas devem organizar suas vidas a partir de um modelo heterossexual, não importando se elas são heterossexuais, homossexuais, bissexuais. Atingindo, assim, um variado número de indivíduos que não se encaixam nesse padrão heteronormativo.

Dentro dessa perspectiva, ainda podemos entender que a heteronormatividade atinge a população LGBT, mas também afeta mulheres solteiras, famílias formadas por mães e filhos/as, casais heterossexuais divorciados, entre outros/as. Assim, a heteronormatividade funciona como um arsenal que regula não apenas a sexualidade, mas também o corpo e o gênero.

Estes conceitos são caros para refletir as desigualdades existentes nos espaços escolares, legitimadas a partir das diferenças de gênero e sexualidade. Os conceitos de heterossexismo, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade, juntamente com o conceito de LGBTfobia vão contribuir para os estudos sobre gênero e sexualidade na educação. É justamente sobre esta discussão que nos deteremos no próximo item.

2.3 Diversidade Sexual e Identidade de Gênero na Educação

Discutir diversidade sexual e identidade de gênero na educação é, antes de tudo, negar a concepção de que a educação e as escolas são instituições neutras e iguais para todos/as. Especialmente quando estamos nos detendo às questões ligadas a educação da população LGBT é necessário “questionar o suposto olhar neutro no qual se baseou a educação até hoje como sendo uma perspectiva heterossexual” (MISKOLCI, 2012, p.14). O cotidiano das escolas é constituído pelo heterossexismo, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade e LGBTfobia. Tudo isso ocorre para manter os sujeitos dentro do padrão sexual e de gênero, quem atravessa a fronteira do padrão, logo é classificado como anormal, assim “a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam ao controle, marca-os como estranhos, “anormais”, indesejáveis (MISKOLCI, 2012, p.19).

Na atualidade, temos assistido a consolidação de uma concepção segundo a qual a escola não apenas educa através da transmissão e construção do conhecimento. Ao contrário, ela também reproduz padrões sociais, propaga concepções, valores, lugares sociais, atuando assim na construção de sujeitos, influenciando seus corpos e identidades. A escola também é um lugar de legitimação das relações de poder, imposição de hierarquias e de reprodução da heteronormatividade.

Na compreensão de Louro, discutindo sobre heteronormatividade e LGBTfobia:

Por esta lógica, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na seqüência serão tomados como “minorias” e serão colocados à margem tanto das preocupações da escola, quanto da justiça ou da sociedade em geral (LOURO, 2009, p.92).

Dentro dessa mesma perspectiva, Marco Antônio Torres na sua obra “A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola”, ao problematizar a construção de hierarquias na escola com base no heterossexismo, nos diz que:

Essas hierarquizações podem ser observadas nas piadas que depreciam a população LGBT, na ausência de personagens LGBT nos livros didáticos, nas agressões físicas e psicológicas cometidas devido à orientação homossexual ou bissexual, entre outras. Essa hierarquização atinge de forma diferente os LGBT. Um jovem *gay* e outro que seja transexual serão atingidos de maneira diferentes; uma jovem lésbica que assumiu publicamente seu namoro será mais aviltada do que aquela que se priva da expressão de sua orientação sexual. O preconceito é moldado de acordo com as hierarquizações sociais, inclusive etnoraciais, de classe econômica, de gênero, etc. (TORRES, 2013, p. 40, grifos do original).

Olhar o campo da educação como um campo construído historicamente requer que nossas pesquisas questionem o olhar supostamente neutro da educação que tem contribuído, em grande medida, com a reprodução de violências e preconceitos na escola. Este olhar deve ser ainda mais atento quando estamos diante de violências e violações que envolvem a população LGBT. Sobretudo, porque “infelizmente, quase toda educação e produção de conhecimento ainda é feita em uma perspectiva heterossexista” (MISKOLCI, 2012, p. 44). Assim, em muitos casos há uma total invisibilidade dos sujeitos LGBT na escola, dificultando ainda mais a identificação dessas violações.

O processo de invisibilização de homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar precisa ser desestabilizado. [...] as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola. Essa invisibilidade a que estão submetidas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais comporta a sua exclusão enquanto tais do espaço público e, por isso, configura-se como uma das mais esmagadoras formas de opressão (JUNQUEIRA, 2009a, p. 30).

De fato, há todo um movimento de reforço do heterossexismo e da heteronormatividade com vistas a invisibilizar pessoas, condutas ou práticas consideradas fora do padrão, portanto práticas “anormais”. Esse movimento ocorre na sociedade e em suas instituições sociais, assim consequentemente também ocorre na educação e na escola, negando a cidadania e acentuando a LGBTfobia já presentes nestes espaços.

Dentro desse contexto:

É acaciano dizer que tais dificuldades tendem a ser ainda maiores se pessoas homoeróticas e/ou com identidade ou expressão de gênero fora do padrão convencional pertencerem ainda a outros setores também discriminados e vulneráveis (mais pobres, menos letrados, identificarem-se como mulheres, negros, indígenas, soropositivos, possuidores de uma assim dita deficiência física ou mental etc.) e não puderem (ou não quiserem) manter um estilo de vida sintonizado com a celebração hedonista do “ser jovem” e ter um corpo “sarado” (JUNQUEIRA, 2009a, p. 25).

Especialmente quando tratamos da escola pública, esse quadro é ainda mais grave, tendo em vista que historicamente, a escola pública brasileira tem sido o lugar daqueles/as mais marginalizados, seja em função da sua classe social, deficiência, raça, identidade de gênero, orientação sexual, etc. Dada a sua precarização, falta de recursos e ausência ou mínima formação continuada para os profissionais da educação, a escola pública pode ser um lugar onde a manifestação da LGBTfobia é ainda mais intensa.

O preconceito, a discriminação e a violência que, na escola, atingem gays, lésbicas e bissexuais e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam em relação a travestis e a transexuais. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas. Por isso, não raro, ficam sujeitas às piores formas de desprezo, abuso e violência (JUNQUEIRA, 2009a, p.33).

Dentro dessa mesma perspectiva, para Bento (2011), as escolas que se apresentam como instituições incapazes de lidar com a diferença e a pluralidade, funcionam como espaços guardiões das normas de gênero e reprodutores da heterossexualidade compulsória, resultando na evasão escolar de estudantes LGBT. Na verdade existe um desejo de expulsar aqueles que não se encaixam nos padrões heterossexuais. Assim, existe um processo de expulsão e não de evasão, sobretudo no caso das pessoas travestis e transexuais.

Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (BENTO, 2011, p. 555, grifos do original).

As pessoas travestis e transexuais acabam sendo o caso mais evidente de como a LGBTfobia age na escola e fora dela. Muitas dessas pessoas, ao assumirem sua identidade de gênero, são expulsas de casa, perdem vínculos afetivo-sociais com familiares, amigos, vizinhos, etc. Nas palavras de Junqueira, em relação pessoas travestis e transexuais:

Nas escolas, não raro, enfrentam obstáculos para se matricular, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso das estruturas das escolas (os banheiros, por exemplo) e conseguirem preservar sua integridade física. [...] Com suas bases emocionais fragilizadas, elas e eles, na escola, têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, *dirigentes* e servidores/as escolares (JUNQUEIRAa, 2009, p.25, grifos nossos).

Além disso, também há na escola uma certa confusão entre orientação/identidade sexual e identidade de gênero. Assim, pessoas travestis e transexuais solicitam que não sejam tratadas pelo seu nome de registro civil, mas por um “nome social” que corresponde a sua identidade de gênero, no entanto, recorrentemente, essas solicitações são negadas, em alguns casos as gestões escolares alegam que aquele/a indivíduo/a não pode utilizar o seu “nome social” na escola, pois não passa de um gay feminizado ou uma lésbica masculinizada. Em muitas escolas, não há o conhecimento da existência ou o entendimento sobre as mulheres e homens transexuais.

Discutindo sobre esta confusão entre orientação/identidade sexual e identidade de gênero, Marco Antônio Torres nos diz que:

Quando falamos sobre transexuais, pessoas que desejam mudar o nome, a aparência (realizando ou não cirurgia), para se adequar como homem ou como mulher, falamos de identidade de gênero. Uma pessoa transexual pode ser homossexual, heterossexual ou bissexual, termos que indicam sua orientação sexual. Assim, uma pessoa que nasceu com pênis pode ao longo da vida, se sentir e se perceber como mulher. Ela poderá ou não fazer cirurgia e/ou outros tratamentos para adequação dos genitais. [...] A identidade de gênero não coincide com a orientação do desejo sexual (TORRES, 2013, p. 37).

Essas reflexões de Torres (2013) convergem com os apontamentos dos Estudos *Queer*, sobretudo de Butler (2003), ao problematizar a concepção das teorias feministas “universal” e “relacional” (BENTO, 2014), alargando a compreensão da Mulher para além dos aspectos biológicos. Essas contribuições são pertinentes, na medida em que, a partir delas passamos a entender gênero e sexualidade como categorias inter-dependentes, mas separadas. Voltando para educação, esse debate é importante para que não seja realizada uma confusão entre identidade/orientação sexual e identidade de gênero, pois como já apontamos acima, a transexualidade está relacionada à identidade de gênero do sujeito e não à sua identidade/orientação sexual.

Retomando a discussão da LGBTfobia e da invisibilidade, além da escola se configurar como um lugar hostil para pessoas travestis e transexuais, percebemos também que a escola é um lugar onde existe uma silenciosa invisibilidade para com as mulheres lésbicas e bissexuais. Isto ocorre porque há, na escola, o pressuposto de que todos são heterossexuais. Nas palavras de Junqueira:

Essa presunção pode ser ainda mais forte em relação às jovens e faz com que as estudantes lésbicas (e não apenas elas) se tornem ainda mais invisíveis. O fato de a sociedade aceitar certas manifestações de afeto entre as mulheres contribui para o reforço de tal presunção. No entanto, tal aceitação não pode ser confundida com uma maior tolerância em relação à lesbianidade. Pelo contrário, basta notar que o fato de as mulheres serem sujeitos historicamente relegados a um plano secundário em praticamente todos os campos sociais agrava-se ulteriormente no caso das mulheres homossexuais (JUNQUEIRA, 2009a, p. 30-31).

No caso das mulheres lésbicas e bissexuais, a LGBTfobia pode se manifestar através de agressões e xingamentos, mas também através da negação e da invisibilidade. A construção social da mulher como um ser frágil, afetuoso, carinhoso e dependente, faz com que, por exemplo, um casal de estudantes lésbicas tenham sua relação invisibilizada pela escola,

sobretudo pela gestão escolar que pode simplesmente “entender” e afirmar que a proximidade dessas duas estudantes não passa de uma relação de amizade. Assim, devemos entender que o preconceito também se manifesta na negação, invisibilidade e silenciamento.

Dentro dessa perspectiva,

Nas configurações da escola, o preconceito e a subjetivação dele por lésbicas, gays e especialmente por travestis e transexuais podem criar permissões culturais de violência e violações dos direitos de cidadania. A violência e a violação atingem alunos/as e educadores/as que pertencem aos grupos identificados como LGBT; atinge inclusive aqueles/as que ainda “estão no armário” que ainda não assumiram publicamente uma orientação sexual e uma identidade de gênero que se oponha ao heterossexismo (TORRES, 2013, p. 59-60, grifos do original).

Entender a dinâmica das violações e violências praticadas contra a população LGBT na escola é necessário e urgente, sobretudo para gestores/as escolares que têm a responsabilidade de assegurar um ambiente educacional onde todos/as os/as estudantes tenham acesso de forma igualitária, justa e não discriminatória. É necessário que a gestão escolar compreenda que a escola pode ser um lugar de discriminação, preconceito e violência, pois esses processos afastam aqueles/as estudantes que são vítimas cotidianamente.

Nessa direção, Berenice Bento nos provoca:

Imagine o sofrimento de uma criança que acorda, põe o uniforme da escola e, enquanto se prepara, pensa: “mais um dia em que terei que suportar aquele menino me chamando de veado; mais um dia em que terei que ficar o recreio inteiro sozinho porque ninguém gosta de brincar e ficar comigo” (BENTO, 2011, p. 555, grifos do original).

Apesar desse tipo de situação ocorrer diariamente nas escolas brasileiras, inclusive nas escolas públicas, a escola e a gestão escolar muitas vezes silencia diante desse tipo de violência. Mais que isso, a gestão escolar se omite diante de tal realidade e muitas vezes age para silenciar as vítimas, intimidando-as, impondo-as a castigos e questionando suas identidades.

Anderson Ferrari (2011), no seu ensaio “Silêncio e Silenciamento: em torno das homossexualidades masculinas”, aponta que nas salas de aula há um processo de negação e exclusão dos sujeitos que não se enquadram na heteronormatividade, sobretudo aqueles que se autodeclaram homossexuais. Neste ensaio, o autor, ao mesmo tempo, narra e analisa um caso em que uma professora expulsou um estudante assumidamente homossexual da sala de aula, o motivo da expulsão foi o simples fato deste estudante querer participar de um debate na aula sobre “ficar e namorar”, apresentando suas vivências e as de seus colegas homossexuais. A professora julgou que o estudante, ao tentar narrar experiências de relações homossexuais,

estava querendo tumultuar a aula. Para conter o suposto “tumulto” a professora não permitiu que o estudante participasse do debate e ainda o expulsou da sala de aula quando o mesmo insistiu em participar. Esse caso demonstra como ocorrem os silêncios e silenciamentos. Mais do que silenciar, as escolas calam e expulsam sujeitos que não atendem aos padrões heteronormativos. Assim, “calar e expulsar são mais do que silenciar o aluno, é afastar a temática das homossexualidades, estabelecendo o silêncio e dando um lugar para o aluno e para o assunto (FERRARI, 2011, p.93)”.

Por sua vez, Louro, tratando sobre silêncios e silenciamentos, nos convida a refletir que:

[..] tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheça, e possam desejá-los. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada por alguns de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confina-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2014, p. 71-72, grifos do original).

É fundamental ter um olhar e uma percepção atenta para aquilo que não é dito, o que não é citado ou nomeado. Esses não ditos reservam um lugar marginal à população LGBT na escola. É aí que percebemos um grande problema, quando alguma questão relacionada à população LGBT é posta em discussão, logo emergem os discursos contrários e a LGBTfobia. Outras vezes a LGBTfobia se manifesta não nas discussões ou nos atos de violência, como nos xingamentos e expulsões, mas no silenciamento.

Dentro dessa discussão, Louro no seu ensaio “Pedagogias da Sexualidade” afirma que:

Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 2000, p.30).

Em outro texto, a mesma autora, reflete sobre a escola enquanto um lugar de construção da sexualidade, das identidades sexuais e de gênero. Assim, na escola se constituem sujeitos heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais, etc. No entanto, apesar de haver a

construção dessas identidades na escola, professores/as e gestores/as tendem a negar a existência de sujeitos LGBT nas suas escolas.

Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área”, ou então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos”. De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola (LOURO, 2014, p.84).

A negação da existência desses tipos de “problemas” (estudantes LGBT), na escola é uma prática carregada de LGBTfobia. Professores/as e gestores/as escolares fazem este tipo de afirmação com o objetivo de dotar suas escolas de normalidade, já que se não existem sujeitos “anormais”, a escola é um ambiente normal e sadio. O preconceito que se manifesta na fala de professores/as e gestores/as escolares está muito além de um opinião isolada de alguns profissionais da educação. Ao contrário, o preconceito, neste caso a LGBTfobia, tem raízes sólidas que estão fincadas também no campo educacional. Nesse sentido:

Devemos notar que o preconceito atinge toda a comunidade escolar – dos serviços *ao\à diretor/a*. Enquanto o preconceito não for reconhecido como um sistema que regula as relações educacionais de toda a comunidade escolar, ficaremos procurando a homofobia nas pessoas. Por isso, nas ações contra todas as formas de discriminação, especificamente o preconceito baseado no heterossexismo, é preciso repetir que as diferenças de identidade de gênero e orientação sexual são direitos a ser reconhecidos (TORRES, 2013, p.40, grifos nossos).

Na compreensão de Junqueira (2009a), os/as dirigentes (gestores/as) também praticam discriminações LGBTfóbicas nas instituições escolares. Ainda na compreensão de Junqueira (2015), não é incomum encontrar gestores escolares desorientados, indiferentes ou alheios a situações de LGBTfobia na escola. Do mesmo modo, para Ferrari (2011) e Bento (2011), em outros casos, quando a escola – e conseqüentemente os/as gestores escolares - não praticam a LGBTfobia, ocorre outro problema: o silenciamento dessa violência.

Esse processo de silenciamento está para além da sala de aula, ele está presente nos corredores, nas cantinas, no pátio e sobretudo na sala da direção escolar. O processo de silenciamento das homossexualidades, bissexualidades e transexualidades no ambiente escolar pode estar diretamente relacionado a atuação da gestão escolar, tendo em vista que ele está para além das paredes das salas de aula e do controle dos/as professores/as.

Diante deste cenário, pesquisas que busquem evidenciar essas violações e desigualdades são necessárias e urgentes, sobretudo considerando que “as desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para

suas formas de produção e reprodução” (LOURO, 2014, p. 125). É necessário que pesquisadores/as e profissionais do campo educacional, comprometidos/as com uma educação democrática e não discriminatória, compreendam que a escola é esse lugar social de reprodução da LGBTfobia, heterossexismo, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade, todavia “é preciso não esquecer que ela é, ao mesmo tempo, elemento fundamental para contribuir para desmantelá-los” (JUNQUEIRA, 2009a, p. 34).

Uma escola democrática requer uma gestão escolar democrática. Encontramos em Junqueira (2009) uma reflexão que aponta para o entendimento que a escola democrática é aquela livre de violências e discriminações. Todavia não se constrói um espaço escolar democrático sem que a gestão escolar esteja comprometida com este princípio.

Mesmo diante da dificuldade de dissuadir racionalmente alguém embebido de ódio homofóbico, uma sociedade democrática e suas instituições (inclusive a escola) devem envidar esforços para coibir e impedir que a selvageria intolerante cause ulteriores sofrimentos e para diminuir os efeitos que ela possa ter (até mesmo na alimentação do desprezo e do ódio em relação a outros grupos) (JUNQUEIRA, 2009a, p. 29).

A efetivação de um espaço escolar democrático passa pelo compromisso da gestão escolar com o enfrentamento as formas de preconceito e discriminações diversas presentes no ambiente escolar. Como podemos conceber uma gestão escolar democrática quando ela é cúmplice e silenciadora das violações praticadas contra estudantes LGBT? Do mesmo modo como podemos conceber uma gestão escolar comprometida com a igualdade e o combate as discriminações sem que esta gestão escolar esteja orientadas pelos princípios da gestão escolar democrática?

Nesse contexto, conforme aponta Junqueira:

Na escola, o trabalho voltado a problematizar e a subverter a homofobia (e outras concepções preconceituosas e práticas discriminatórias) requer, entre outras coisas, pedagogias, posturas e arranjos institucionais eficazes para abalarem estruturas e mecanismos de (re)produção das desigualdades e das relações de forças (JUNQUEIRA, 2009a, p.35).

Assim, a gestão escolar tem papel importante na construção de um ambiente escolar que desestabilize as desigualdades, supere práticas discriminatórias e reconheça as diferenças como um elemento da diversidade humana. Conforme Junqueira (2009a), arranjos institucionais eficazes podem abalar as estruturas das desigualdades presentes na escola. Todavia, isso requer uma gestão escolar democrática, comprometida com o respeito as diferenças e não uma gestão

escolar autoritária que pode acabar por acentuar ainda mais as desigualdades e discriminações já existentes.

Para legitimar seu trabalho por uma escola não LGBTfóbica, o/a gestor/a escolar conta com um vasto aparato de leis e documentos que orientam a atuação dos/as profissionais da educação. Nas palavras de Junqueira:

A promoção de ações educacionais com vistas à igualdade, à equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e enfrentamento ao sexismo e à homofobia encontra respaldo, por exemplo: na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), no Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), no Programa Brasil Sem Homofobia (2004). (JUNQUEIRA, 2008, p. 225).

Reconhecidamente os/as gestores escolares dispõem de um vasto campo de leis, documentos, resoluções e normativas que expressam a necessidade de efetivação de ações nas escolas com vistas a combater o preconceito, discriminação e a LGBTfobia, bem como a promoção da cidadania das pessoas LGBT. Portanto cabe a gestão escolar trabalhar no enfrentamento a quaisquer tipos de violências no interior das escolas, sem desconsiderar aquelas fruto da heteronormatividade, do heterossexismo e da heterossexualidade compulsória.

3 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Quando pensamos em delimitar o percurso metodológico que nossa investigação deveria seguir, diversas questões surgiram, sobretudo em relação a necessidade de estabelecer uma metodologia capaz de dar conta de responder a pergunta dessa pesquisa. Outra questão que surgiu foi a necessidade de observarmos o percurso metodológico das pesquisas em educação no nosso país, pois isso nos ajudou a escolher quais caminhos seguir.

Tendo em vista a ampla produção de estudos no campo da educação no Brasil, não pretendemos aqui realizar uma extensa discussão sobre o assunto. Todavia, buscamos introduzir alguns elementos problematizados por pesquisadores/as do campo educacional que nos despertaram inquietações e que nos ofereceram pistas de que maneira delimitar os nossos aspectos metodológicos.

Uma das pesquisadoras que mais contribuíram para o nosso entendimento e conhecimento a respeito das questões que envolvem a pesquisa em educação foi Bernardete Angelina Gatti, sobretudo com a obra “A construção da Pesquisa em Educação no Brasil” (2007). Como o próprio título do livro já anuncia, Gatti oferece uma contribuição relevante para a pesquisa no campo educacional brasileiro, refletindo sobre o histórico dos estudos e pesquisas produzidos no nosso país. Mais que isso, a autora vai além de apenas apontar os elementos históricos, ela também problematiza as principais implicações, métodos e construções da pesquisa em educação no Brasil:

A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Ela tem abrangido questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas, etc. Se pensamos apenas em um de seus aspectos – o da educação escolar –, ela se refere aí a problemas de legislação de currículo, de métodos e tecnologia de ensino, de formação de docentes, das relações professor-aluno, etc. Diz respeito a especialidades como a psicologia do escolar, a orientação educacional, a supervisão pedagógica, a administração escolar. Sem esgotar seus diferentes aspectos, já vemos que o campo da pesquisa em educação tem se apresentado de modo muito diversificado (GATTI, 2007, p.13).

Conforme apontado por Gatti (2007), a pesquisa educacional abrange um leque diversificado de especificidades que passam por questões ligadas ao currículo, qualidade da educação, políticas públicas educacionais, administração e gestão e escolar, entre outras. Entretanto, ainda é possível identificar lacunas na pesquisa educacional no Brasil. Uma dessas lacunas diz respeito ao ainda lugar secundário que os estudos sobre gênero e sexualidade

ocupam nesse vasto campo de pesquisa. A tardia criação do Grupo de Trabalho 23 – Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd, instituído somente em 2003, ilustra bem esse lugar secundário reservado as pesquisas de gênero e sexualidade na educação brasileira.

Podemos afirmar, a partir dos estudos de Gatti (2007), que com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), tiveram início estudos mais sistemáticos em Educação no Brasil. O INEP foi criado em 1937 pelo então presidente Getúlio Vargas, a criação do órgão possibilitou uma maior sistematização das pesquisas em educação, bem como também serviu para incentivar o surgimento de novos estudos.

Ainda de acordo com Gatti (2007), a implementação sistemática dos programas de pós graduação *strictu sensu* no final da década de 1960 e a criação da ANPEd em 1978 são dois marcos importantes para as pesquisas em educação no Brasil. A partir da década de 1970, com a consolidação de alguns programas de pós graduação na área educacional, houve uma ampliação dos temas de estudo, como também um aprimoramento metodológico das investigações nesse campo.

Embora tenha de fato ocorrido algum avanço em termos metodológicos na pesquisa educacional, é importante ponderar que na década de 1970 boa parte das pesquisas realizadas no campo das ciências sociais e humanas – incluindo as pesquisas educacionais – ainda se guiavam por normas e métodos quantitativos. Influenciada pelo pensamento positivista²⁰, a pesquisa em educação no Brasil também passou pela dicotomia da separação entre sujeito/objeto. Além disso, o pensamento positivista acabou por enrijecer as pesquisas, transformando-as em atividades mecânicas²¹, muitas vezes distantes das necessidades sociais.

[...] os métodos quantitativos de análise são recursos para o pesquisador, o qual deve saber lidar com eles em seu contexto de reflexão (num certo sentido deve dominá-los) e, não, submeter-se cegamente a eles, entendendo que o tratamento desses dados por meio de indicadores, testes de inferência, etc. oferecem indícios sobre as questões tratadas, não verdades; que fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, não certezas (GATTI, 2004, p. 14).

²⁰ A hipótese central do positivismo sociológico é de que a sociedade humana é regulada por leis naturais que atingem o funcionamento da vida social, econômica, política e cultural e seus membros. Portanto, os cientistas sociais quando analisam determinado grupo ou comunidade têm de descobrir as leis invariáveis e independentes de seu funcionamento (MINAYO, 2008, p.81).

Uma das afirmações básicas do positivismo está representada pela sua ideia de unidade metodológica para investigação dos dados naturais e sociais. Partia-se a da ideia de que tantos os fenômenos da natureza, como os da sociedade estavam regidos por leis invariáveis (TRIVINOS, 2008, p. 38).

²¹ Mas surge a rica controvérsia sobre os limites do positivismo devido a seu reducionismo quantitativo e à exclusão da subjetividade na sua pretensão de rigor matemático quantitativo, contidos na receita de tratar os fenômenos sociais e humanos como se fossem objetos físicos. Daí a necessidade de alternativas metodológicas a essa pretendida física social ou às formas de “matematizar” os atos humanos e sociais (GAMBOA, 2003, p. 394).

Não estamos afirmando aqui que os métodos quantitativos não possuem relevância ou ainda que não se adequam as investigações no campo da Educação. Acreditamos que os métodos quantitativos podem sim ser empregados na pesquisa em educação, o que questionamos é uma certa pretensão de imparcialidade das pesquisas educacionais que tem utilizado o método quantitativo. Ainda na direção do que afirma Gatti (2004), entendemos que os resultados obtidos a partir de técnicas puramente quantitativas devem passar por análises que considerem as especificidades do campo educacional, composto por fenômenos humanos que não devem ser analisados estritamente por métodos e receitas objetivas.

Do mesmo modo, Gatti (2007, p.31), também apresenta os limites das pesquisas qualitativas, como “[...] a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizadas sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais [...]”. O pouco domínio das/os pesquisadoras/es do campo educacional sobre os métodos, estratégias e técnicas metodológicas tem se configurado como um dos problemas centrais nesse campo.

Avançando na discussão sobre a pesquisa educacional no Brasil, Gatti (2007) argumenta que o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 foram marcados pelo retorno de pesquisadoras/es formados no exterior, trazendo novas contribuições para as pesquisas em educação no país. Esse período também é marcado pela ampliação das pesquisas, sobretudo teses e dissertações. No entanto, a expansão das pesquisas em educação revelou novos problemas em relação aos métodos dessas investigações.

Ainda hoje dificuldades e problemas metodológicos envolvem o campo das pesquisas na área educacional no Brasil. Menga Lüdke *et al* (2009), na sua obra “O Que conta como pesquisa?”, problematizaram quais elementos são necessários para que um trabalho seja considerado uma pesquisa, nos deram pistas de como construir uma pesquisa e ainda, apontaram os principais equívocos cometidos por pesquisadores/as que se debruçam em desenvolver investigações no campo educacional. A partir dos seus estudos, Lüdke *et al* (2009) afirmam que na pesquisa em Educação:

São muito valorizados os traços que se referem a uma boa apresentação geral do trabalho, tanto em relação à própria correção e adequação da linguagem, quanto, e principalmente, no que tange à concatenação das ideias, à articulação entre os diferentes componentes do trabalho, de modo especial à lógica que liga o estabelecimento do problema ao desenvolvimento do estudo, até as suas conclusões.

[...]

São sempre ressaltados os problemas que comprometem o desenvolvimento do estudo, desde a própria formulação do problema, passando pela proposição da amostra, dos instrumentos para a obtenção das informações, e, de modo especial, o

desafio da construção dos dados, das análises efetuadas e das conclusões às quais chega o estudo. A palavra rigor continua muito evocada, assim como a preocupação com a coerência entre conclusões e problema, ou questões iniciais (LÜDKE *et al*, 2009, p. 97-99).

A construção do problema de pesquisa, ou seja a elaboração do objeto de pesquisa, tem sido uma das questões que mais comprometem as investigações, não só no campo educacional, mas em diversas áreas de pesquisa. Todavia, levando em consideração a recente tradição das pesquisas das ciências humanas e da educação, ainda temos dificuldades e dilemas teórico-metodológicos para desvendar²².

De fato, a delimitação do objeto de pesquisa é importante tendo em vista que ele vai oferecer indícios de como determinada investigação será construída, desenvolvida e finalizada. Nesse sentido, considerando que o nosso objeto de pesquisa compreendeu “Investigar qual o lugar que as questões de diversidade sexual e de identidade gênero ocupam na gestão das escolas do Ensino Médio da rede estadual de ensino em Caruaru/Pernambuco”, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa.

Compreendemos que a nossa pesquisa se propõe a investigar fatores que estão imbricados a questões subjetivas, que não seguem padrões, questões que não são exatas, dificilmente quantificáveis. Assim, a abordagem quantitativa não se adequaria ao nosso objeto, considerando suas especificidades e características. Do mesmo modo, não caberia nessa pesquisa a utilização de uma abordagem qualitativa-quantitativa, tendo em vista que nossa pergunta de pesquisa e nossos objetivos não se propuseram analisar dados quantificáveis e mensuráveis pelo ponto de vista numérico.

Ressaltamos que não estamos defendendo aqui que todas as investigações no campo educacional devem se pautar pela abordagem qualitativa em detrimento da quantitativa. Não se trata disso, ao contrário, acreditamos que dada a pluralidade do campo educacional, os distintos objetos de pesquisa vão exigir diferentes abordagens metodológicas que estão associadas a diferentes paradigmas²³. Nessa mesma direção, Santos Filho e Gamboa (2007, p. 54), discutindo sobre os desafios paradigmáticos da pesquisa educacional concluem que “os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adequem à natureza do problema pesquisado”.

²² A relativa imaturidade teórica e metodológica das ciências humanas e da educação, em confronto com a plena maturidade das ciências físicas e biológicas, explica o estado de certa desorientação e de crise em que aquelas se encontram, refletindo o estágio “adolescente” de seu desenvolvimento. (SANTOS FILHO, GAMBOA. 2007, p.53)

²³ “Dentro do clima epistemológico da era pós-positivista, muitos pesquisadores educacionais acreditam que as várias tradições de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em conflito necessário”. (SANTOS FILHO; GAMBOA. 2007, p.46)

i) Abordagem da pesquisa

A nossa escolha pela abordagem qualitativa está diretamente atrelada ao nosso objeto de pesquisa. Para Creswell (2007), em síntese são características das pesquisas qualitativas a utilização de materiais e métodos múltiplos e diversos, sua essência é interpretativa levando em consideração o contexto sociopolítico e histórico, analisa os fenômenos de maneira histórica e holística priorizando uma visão mais ampla, o/a pesquisador/a qualitativo/a adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo.

Ainda de acordo com Creswell (2007), na pesquisa qualitativa o/a pesquisador/a reflete sistematicamente sobre suas concepções, biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo, isso também representa honestidade, tenho em vista que toda investigação traz consigo valores e visões de mundo. Esse é um elemento importante e vai em direção as reflexões realizadas por Boaventura de Sousa Santos (2003) ao defender uma ciência é menos arrogante, neutra e absoluta. Dentro desse contexto, a partir das reflexões de Lage (2013), acreditamos que os militantes e ativistas dos movimentos sociais realizam pesquisas e estudos para transformar as realidades sociais.

Na construção e no desenvolvimento dessa pesquisa carregamos nossas vivências, valores, experiências e utopias. Isso não quer dizer que nós realizamos esse estudo apenas a partir do nosso conhecimento empírico, entretanto, não tivemos uma postura de buscar distanciamento e uma neutralidade absoluta em relação ao nosso objeto de pesquisa. Nessa direção, concordamos com Santos Filho e Gamboa (2007, p. 54), quando afirmam que “[...] deve-se abandonar a ficção da neutralidade e assumir a consideração dos valores na pesquisa como um fator positivo e não negativo”.

Difícilmente, as pesquisas representam uma verdade absoluta sobre determinada questão, ainda mais as investigações no campo das ciências humanas, sociais e da educação, onde os fatores humanos se fazem presentes em todos os momentos da pesquisa. Na direção do que afirmam Santos Filho e Gamboa (2007) e Creswell (2007), consideramos que assumir que as vivências pessoais do/a pesquisador/a também interferem na pesquisa se configura como um elemento positivo, na medida em que assumindo o seu lugar, o/a pesquisador/a já expõe que não acredita numa total imparcialidade pregada pela ciência moderna.

ii) Tipos de estudos segundo os objetivos

Em relação aos seus objetivos, essa pesquisa é de tipo exploratória e explicativa. O levantamento que realizamos na ANPEd e na RBPAAE, presente na introdução dessa dissertação, já é uma perspectiva de tratamento exploratório. De acordo com Gil (2002, p.41) “Estas pesquisas tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torna-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. As pesquisas exploratórias também são consideradas investigações iniciais de determinada temática. Nessa direção, Elisa Pereira Gonsalves expõe que a pesquisa exploratória:

É aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominada “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema (GONSALVES, 2001, p. 65).

Considerando o nosso objetivo geral²⁴ e os nossos objetivos específicos²⁵, justificamos o caráter exploratório dessa investigação tendo em vista a ausência de pesquisas no campo da educação que se debruçam sobre a gestão escolar a partir das questões de diversidade sexual e identidade de gênero.

Esta investigação também é explicativa na medida em que ao final deste trabalho oferecemos algumas explicações sobre o tema estudado. De acordo com Gil (2008, p. 28), as pesquisas explicativas “são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”.

iii) Método da pesquisa

Optamos pelo Método do Caso Alargado, tendo em vista que ele possibilita uma compreensão da realidade de maneira mais ampla. Esse método foi proposto por Boaventura de Sousa Santos (1983), de acordo com o autor, o Método de Caso Alargado:

Ele opõe à generalização positivista, pela quantidade e pela uniformização, a generalização pela qualidade e pela exemplaridade. [...] Em vez de reduzir casos as variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar,

²⁴ Investigar qual o lugar que as questões de diversidade sexual e de gênero ocupam na gestão das escolas do Ensino Médio da rede estadual de ensino em Caruaru/Pernambuco.

²⁵ I- Analisar a presença de ações de igualdade de gênero e diversidade sexual em documentos que orientam a gestão escolar; II- Descrever as principais percepções dos/as gestores/as sobre diversidade sexual e de gênero; III- Analisar a atuação da gestão escolar em relação a iniciativas e ações de promoção da igualdade de gênero e diversidade sexual e IV- Levantar, junto aos/as professores/as, que orientações são ou não repassadas pela da gestão escolar sobre as questões da diversidade sexual e identidade de gênero e de que maneira.

com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou mesmo de único. A riqueza do caso não está no que há nele de generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e profundidade das interações que o constituem (SANTOS. 1983, p.11-12).

Nessa perspectiva, não se trata de se estabelecer amplas generalizações, busca-se os elementos estruturais e singulares em comum que unam o caso analisado aos casos desconhecidos. Nesse sentido, Para Lage:

[...] o Método do Caso Alargado propicia uma conclusão de maior profundidade sobre a investigação realizada, incidindo não apenas sobre os casos estudados – isoladamente ou comparados – mas por que oferece uma estrutura metodológica capaz de ampliar o espectro das reflexões, amplia o universo da análise, de modo que esta possa discorrer acerca de questões importantes relacionadas com o tema e presentes na sociedade. (LAGE, 2013, p.56)

O Método do Caso Alargado possibilita uma ampliação dos resultados do caso investigado, permitindo um aprofundamento de nossas conclusões. É prudente considerar que muitos estudos (BRASIL/MEC, 2009; ABRAMOVAY *et al.*, 2004; CARRARA e RAMOS, 2005, CARRARA *et al.*, 2007) realizados no Brasil já revelaram os altos índices de discriminação escolar envolvendo estudantes e professores, vítimas da violência LGBTfóbica. Assim, as conclusões dessa pesquisa apontam as particularidades do caso estudado, como também expressam as semelhanças desse caso específico com uma realidade mais.

iv) Delimitação e local da pesquisa

Essa investigação foi delimitada ao município de Caruaru/Pernambuco. Nossos estudos focalizaram na gestão das escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. Nesse sentido buscando atingir os nossos objetivos, foram analisados os casos de duas (2) escolas da rede estadual de ensino que oferecem o Ensino Médio no município.

É importante também compreender que o local da pesquisa não diz respeito somente ao espaço geográfico que foi delimitado para a investigação. Nessa direção, Gonsalves (2001, p.70), reflete que o local da pesquisa “extrapola a noção de local geograficamente delimitado”, pois diz respeito também aos espaços sociais que os/as participantes da pesquisa ocupam, suas formações, percepções de mundo, entre outras questões. Assim, foi com essa noção de local, que desenvolvemos a pesquisa que resultou nessa dissertação.

v) Fontes de informação | Técnicas de coleta

Em relação as fontes de informação para nossa pesquisa, selecionamos técnicas de coleta que possibilitaram respostas efetivas aos nossos objetivos. Para Bernardette Gatti (2007, 62) “A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir [...]”. Dessa forma, utilizamos como técnicas de coleta de dados a entrevista do tipo semiestruturada e a pesquisa documental.

Buscando responder o nosso objetivo específico I²⁶, optamos pela técnica de pesquisa documental porque trabalhamos na análise dos documentos que orientam a atuação dos/as gestores/as escolares da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Esses documentos foram indicados pelas gestoras escolares participantes da nossa pesquisa. Durante a realização das entrevistas indagamos as gestoras sobre quais documentos elas se baseavam para atuar frente às questões de diversidade sexual e identidade de gênero na escola. Essas gestoras indicaram que se baseavam nos cadernos do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco (PROGEPE). Assim, realizamos uma análise no conjunto de 24 cadernos, das duas edições do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE, sendo a primeira edição do Curso realizada em 2012 e a segunda edição realizada em 2017.

De acordo com Antônio Carlos Gil “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL. 2002, p.45). Ainda para este autor, “[...] podem ser úteis para a pesquisa social os registros escritos fornecidos por instituições governamentais. Dentre esses dados estão: projetos de lei, relatórios de órgãos governamentais, atas de reuniões de casas legislativas [...]” (GIL. 2008, p. 150).

As pesquisas que adotam fontes documentais apresentam algumas vantagens no que se refere a riqueza de dados, ausência de custos e a economia de tempo. Todavia, as fontes documentais também apresentam fragilidades, uma delas diz respeito a não representação da realidade. Gil (2002) afirma que essas fragilidades das fontes documentais podem ser minimizadas com a aplicação de outras técnicas de coleta de dados, possibilitando uma análise do que está previsto nos documentos com a realidade. É justamente nessa direção que optamos pela também pela realização das entrevistas semiestruturadas. Valdete Boni e Sílvia Jurema

²⁶ I. Analisar a presença de ações de gênero e diversidade sexual em documentos que orientam a gestão escolar (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação de Pernambuco).

Quaresma em seu ensaio “Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais” afirmam que:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Optamos pelas entrevistas do tipo semiestruturadas porque elas possibilitam ao/a pesquisador/a ir além do roteiro de entrevista já pré-estabelecido. Nesse contexto, a espontaneidade e a percepção do/a pesquisador/a e do/a entrevistado/a podem fazer surgir outros questionamentos e contribuições que não estavam previstos no roteiro, mas que podem contribuir para as investigações.

Os/as participantes entrevistados/as dessa pesquisa foram gestores/as e professores/as de duas escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Caruaru que foram selecionados/as para nossas investigações. Assim, entrevistamos duas gestoras escolares, uma de cada escola e quatro professores/as, sendo dois/duas de cada escola. Essas entrevistas tiveram por finalidade oferecer respostas aos nossos objetivos específicos II, III e IV²⁷.

Adotamos o critério de paridade de gênero na seleção dos/as professores/as entrevistados/as levando em consideração que esse fator também influencia nas respostas dos/as sujeitos/as. O lugar social que cada gênero ocupa, os papéis desempenhados e as tensões presentes no dia a dia são diferentes para homens e mulheres. Concordando com Minayo (2008, p. 109), entendemos que deve-se considerar “os critérios de representatividade” da fala de cada sujeito/a.

A aplicação da entrevista com a gestão escolar buscou conhecer a percepção dessas gestoras sobre as questões de diversidade sexual e identidade de gênero, pois sabemos o quanto os valores e visões de mundo interferem na prática profissional. Já a partir das entrevistas com

²⁷ II. Identificar a percepção dos/as gestores/as sobre diversidade sexual e de gênero; III. Mapear a atuação da gestão escolar em relação a iniciativas e ações de promoção da igualdade de gênero e diversidade sexual; IV. Levantar, junto aos professores, que orientações são ou não repassadas pela gestão escolar sobre questões da diversidade sexual e identidade gênero e de que maneira.

os/as professores/as buscamos conhecer as orientações repassadas (e se são repassadas) pela gestão escolar relativas às questões de diversidade sexual e identidade de gênero.

Nossa compreensão da entrevista está para além de uma técnica neutra e objetiva que busca a obtenção de informações para uma pesquisa. Compreendemos a entrevista enquanto seu caráter de interação social, onde as perguntas e respostas do/a pesquisador/a e das pessoas entrevistadas estão permeadas por suas vivências, sobretudo no campo educacional.

Heloisa Szymanski afirma que quando consideramos essas questões na entrevista, “passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” (SZYMANSKI. 2002, p. 11). Nesse sentido, as informações obtidas por meio das entrevistas que realizamos podem não corresponder a absoluta realidade, mas nos possibilitaram enxergar, de algum modo, qual o lugar que as questões de diversidade sexual e de identidade de gênero ocupam na gestão das escolas.

A seguir, ilustramos na tabela 8 um esquema sintetizando a organização das entrevistas que realizamos.

Tabela 8 – Síntese dos/as Participantes Entrevistados/as

ESCOLA	Participantes Entrevistados/as		
Escola A	Gestor/a escolar A	Professor A	Professora A
Escola B	Gestor/a escolar B	Professor B	Professora B

Fonte: O Autor (2018).

Por questões éticas e para preservação dos/as participantes da nossa pesquisa, não explicitaremos o nome das duas escolas selecionadas e dos/as participantes entrevistados/as, tampouco apresentaremos qualquer informação que ofereça pistas sobre quais escolas estamos nos referindo. Além disso, todas as entrevistas foram precedidas da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos/as participantes entrevistados/as.

Através dessas duas técnicas de coleta de dados, fontes documentais e entrevistas semiestruturadas, coletamos os dados necessários para nossa investigação. Além disso, essas duas técnicas de coleta estão coerentes com o método da nossa pesquisa, pois segundo Boaventura de Sousa Santos “O método de caso alargado privilegia o uso de técnicas de observação participante, observação sistemática, entrevistas não estruturadas, entrevistas em profundidade e análises documentais” (SANTOS, 1983, p. 12). Entendemos que os documentos

selecionados e as entrevistas realizadas apresentaram dados que possibilitaram responder tanto o nosso objetivo geral, quanto os nossos objetivos específicos.

vi) Perspectiva Analítica

Considerando que as nossas fontes de informação são documentos²⁸ e entrevistas (realizadas com gestores/as e professores/as), optamos pela técnica de análise de conteúdo, tendo em vista que na nossa concepção essa técnica é a mais adequada para responder ao nosso problema de acordo com o formato dessa pesquisa.

João da Silva Amado, em seu ensaio “A Técnica de Análise de Conteúdo”, afirma que a análise de conteúdo “Em essência, trata-se de uma técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicações” (AMADO. 2000, p. 53). Nossa pesquisa trabalhou com dois tipos de comunicações, documentos e entrevistas. Em face disso, fizemos uma transcrição rigorosa das seis entrevistas realizadas e em seguida esquematizamos os documentos selecionados. Assim, fizemos o percurso que Laurence Bardin propõe. Para essa autora, as fases da análise de conteúdo estão estruturadas em: “1) pré-análise, 2) exploração do material, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN. 1988, p. 89).

Considerando o modelo proposto por Bardin (1988), na pré-análise selecionamos os conteúdos das entrevistas que foram úteis para responder a pergunta da nossa pesquisa. Isso se fez necessário tendo em vista o vasto volume de informações que obtivemos na aplicação das entrevistas com os/as participantes dessa pesquisa. Do mesmo modo, após uma rigorosa e atenciosa leitura dos documentos selecionados, buscamos capturar as informações que contribuíram com nossas investigações. Na fase de exploração do material fizemos uma nova análise das comunicações filtradas na pré-análise, afim de organizar os enunciados das comunicações dos documentos e entrevistas a luz dos nossos objetivos. Por fim, na última fase, os resultados brutos foram analisados a partir do nosso referencial teórico e por meio da realização de duas rodas de diálogo com estudantes da Escola A e da Escola B.

Coerente com o que defendemos na nossa discussão teórica, acreditamos que a gestão escolar vai muito além da figura do/a diretor/a escolar. Assim, além de entrevistar professores/as, realizamos duas rodas de diálogo com os/as estudantes das escolas pesquisadas.

²⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação de Pernambuco.

Também fizemos isso por acreditar que os/as estudantes são os/as sujeitos/as que podem nos oferecer as mais ricas percepções sobre os problemas de LGBTfobia na escola, bem como sobre a atuação da gestão escolar frente as questões de diversidade sexual e identidade de gênero no espaço escolar.

Essas rodas de diálogo contaram com uma participação média de 50 estudantes (sendo 25 estudantes na Escola A e 25 estudantes na Escola B) que se auto identificaram como LGBT ou que tiveram interesse em participar desse momento. Ambas as rodas foram realizadas no interior das escolas, em salas disponibilizadas pela gestão escolar. O desenvolvimento dessas rodas de diálogo se deu em duas etapas: na etapa 1 nós fizemos uma breve discussão sobre diversidade sexual, identidade de gênero e LGBTfobia na escola, na etapa 2 apresentamos algumas respostas obtidas nas entrevistas com a gestão escolar e com os/as professores/as. A partir disso, os/as estudantes foram apresentando suas percepções e impressões, as quais foram incorporadas nas nossas análises.

Assim, os/as estudantes LGBT da Escola A e da Escola B nos auxiliaram nas análises dos dados coletados nas entrevistas, atuando enquanto participantes dessa pesquisa não enquanto entrevistados/as, mas sim como sujeitos que são impactados diariamente com a LGBTfobia na escola e com as dificuldades da instituição escolar em compreender e respeitar suas diferenças.

Nesse sentido, em face das suas fontes de informações, técnicas de coleta e perspectiva analítica, essa pesquisa se revelou uma bricolagem, como apontaremos a seguir.

vii) Técnica de Pesquisa

Ao optarmos por referencial teórico e uma metodologia pós-estruturalista, desbravamos um novo caminho, buscando um horizonte de chegada, sem desprezar as indicações e os caminhos já existentes. Nesse percurso de construção dessa dissertação, acabamos não seguindo um caminho convencional e já conhecido. Assim, para desbravar esse percurso, acabamos tendo a bricolagem como mapa de apoio.

Na perspectiva de Kincheloe e Berry (2007), a bricolagem pode ser compreendida como uma técnica que identifica novas formas e estruturas de ferramentas de fazer pesquisa. A bricolagem também procura novas formas de utilizar as ferramentas de pesquisas tradicionais já existentes. Assim, a bricolagem emprega ao mesmo tempo, o tradicional, o novo e a pluralidade própria das pesquisas pós-estruturalistas.

Tendo essa perspectiva, inicialmente realizamos seis entrevistas semiestruturadas, sendo duas com gestoras escolares e quatro com professores/as. A partir das entrevistas com as gestoras, chegamos aos documentos que orientam os/as gestores/as das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Esses documentos são os cadernos do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE, nos quais fizemos uma análise documental.

Após a transcrição das entrevistas e a realização da análise documental, realizamos duas rodas de diálogo, sendo a primeira na Escola A e a segunda na Escola B, com os/as estudantes que se auto identificaram como LGBT ou que tiveram interesse em participar desse momento. Nesse contexto, apresentamos aos/as estudantes algumas respostas das entrevistas realizadas com gestoras escolares e com os/as professores/as. A apresentação dos dados coletados nas entrevistas resultou em diversas intervenções dos/as estudantes que foram incorporadas as nossas análises.

Optamos por construir nossas análises junto aos/as estudantes LGBT das escolas participantes da pesquisa levando em consideração que são esses/as estudantes os/as sujeitos/as mais expostos/as as possíveis manifestações de LGBTfobia na escola. Além disso, esses/as estudantes acabaram mostrando ter um bom conhecimento sobre um conjunto de questões relacionadas à diversidade sexual e identidade de gênero, muitas vezes mais informados/as do que as gestoras escolares e os/as professores/as. Por fim, nossa escolha também justificou-se pela compreensão de que a pesquisa acadêmica também deve contribuir para superar hierarquizações e relações de poder desiguais.

Dentro desse contexto, Marcio Garcia Neira e Bruno Gonçalves Lippi no seu artigo “Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional”, afirmaram que:

Em uma pesquisa baseada na bricolagem, considerar os pontos de vista de todos os envolvidos é questão de honra, pois, ajuda a desconstruir as hierarquias de dominação e de subordinação entre grupos sociais, além de contribuir para a criação de alternativas coletivas ao desigual e excludente sistema social vigente (NEIRA e LIPPI. 2012, p. 622).

Assim, foi com esse percurso que buscamos atender a rigorosidade metodológica exigida para as pesquisas no campo educacional. Nossas opções metodológicas surgiram através da busca por técnicas que pudessem nos levar a tecer algumas considerações sobre o nosso objeto de pesquisa. Nessa perspectiva, de acordo com Lage (2013) “o melhor método a ser estudado não é aquele mais conhecido e de domínio amplo, mas aquele que consegue

investigar todos os pontos relevantes para que os resultados da pesquisa sejam alcançados.” (LAGE, 2013, p.53).

Compreendemos que as estratégias metodológicas que adotamos não foram um roteiro fixo e pré-moldado, ao contrário, foram sendo construídos e reconstruídos no decorrer da pesquisa. Nessa compreensão, Gatti (2007) expõe “o método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do “fazer pesquisa”. O método, neste sentido, está sempre em construção” (GATTI, 2007, p.63).

4 ESTUDO EMPÍRICO

4.1 Escolas de Caruaru

Atualmente existem em Caruaru vinte e quatro escolas da Rede Estadual de Ensino, sendo que deste total, dezesseis escolas oferecem o Ensino Médio atendendo a aproximadamente doze mil estudantes²⁹. Essas escolas públicas que pertencem a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco oferecem cinco modalidades de ensino, sendo elas: (i) Ensino Regular; (ii) Ensino Médio Integral; (iii) Ensino Médio Semi Integral; (iv) Educação de Jovens e Adultos (EJA) Médio; e (v) Travessia Médio. Cada uma dessas modalidades de ensino possui características particulares e atendem discentes de diferentes perfis. A Tabela 9 apresenta uma síntese dos “TIPOS” de escolas do ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, localizadas em Caruaru.

Tabela 9 – Tipos de escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, localizadas em Caruaru

TIPO	Modalidades de Ensino
TIPO 1	Ensino Médio Regular
TIPO 2	Ensino Médio Sem Integral + EJA Médio
TIPO 3	EJA Médio
TIPO 4	Ensino Regular + Travessia Médio
TIPO 5	Ensino Médio Integral + EJA Médio

Fonte: O Autor (2018).

As escolas do TIPO 1 oferecem apenas o Ensino Médio Regular. Nessa modalidade, os/as estudantes permanecem apenas um turno na escola (manhã, tarde ou noite). Por sua vez, as Escolas do Tipo 2 oferecem concomitantemente as modalidades Ensino Médio Semi Integral e EJA Médio, sendo a primeira modalidade ofertada nos turnos diurnos (manhã e tarde) e a segunda ofertada no turno da noite. No Ensino Médio Semi Integral, os/as estudantes têm, durante os cinco dias da semana, três dias de aulas em um único turno (manhã) e dois dias de aulas integrais (manhã e tarde), essa modalidade funciona como uma espécie de transição do Ensino Médio Regular para o Ensino Médio Integral, por isso foi nomeada de Semi Integral. Já a EJA atende a jovens e adultos que apresentam defasagem idade/série e que não concluíram o Ensino Médio na modalidade regular.

²⁹ Informações repassadas em 06/11/2017 pela Gerência Regional de Educação Agreste Centro Norte da Secretaria de Educação de Pernambuco.

As escolas do TIPO 3 oferecem apenas a modalidade EJA Médio. As escolas do TIPO 4 oferecem simultaneamente as modalidades Ensino Regular e Travessia Médio. Essa última modalidade tem por finalidade reduzir a defasagem idade/série dos estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual de educação pública de Pernambuco e foi lançada em 2007 pela Secretaria de Educação de Pernambuco em parceria com a Fundação Roberto Marinho.

Por fim, as Escolas do TIPO 5, ofertam ao mesmo tempo as modalidades Ensino Médio Integral e EJA Médio. Na modalidade integral, os/as estudantes permanecem na escola os dois turnos durante todos os dias de aula. Em geral, as escolas que ofertam ensino nessa modalidade possuem melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além disso, as escolas de Ensino Médio Integral, possuem em sua grade curricular obrigatória o componente curricular “Direitos Humanos e Cidadania” (SANTOS e LAGE, 2017) que deve abordar temas como gênero e diversidade sexual.

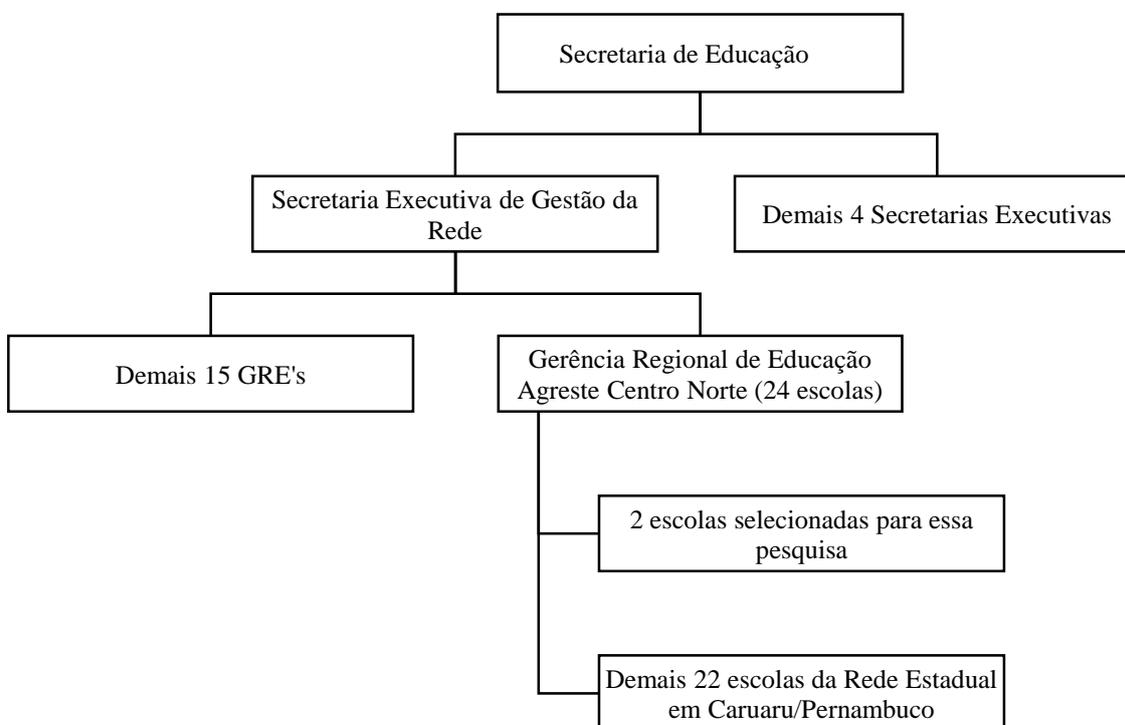
Para esta pesquisa, foi importante compreender onde se encontram as escolas de Caruaru que pertencem a Rede Estadual de Ensino dentro da estrutura organizacional da Secretaria de Educação de Pernambuco³⁰. As escolas da Rede Estadual de Ensino localizadas no município respondem à Gerência Regional de Educação Agreste Centro Norte (GRE-ACN), cuja sede também está localizada em Caruaru. As Gerências Regionais de Educação podem ser compreendidas como estruturas administrativas descentralizadas da Secretaria de Educação de Pernambuco que tem por responsabilidade acompanhar, fiscalizar e coordenar um grupo de escolas da Rede Estadual localizadas em um determinado espaço geográfico delimitado. Essas Gerências Regionais estão subordinadas à Secretaria Executiva de Gestão da Rede³¹, que por

³⁰ A Secretaria de Educação órgão da Administração Pública Direta do Poder Executivo Estadual, tem por finalidade e competência garantir o acesso da população ao ensino de nível básico; manter a Rede Pública Estadual de Ensino; promover ações articuladas com a Rede Pública Municipal de Ensino; supervisionar instituições públicas e privadas de ensino do Sistema Estadual de Educação; desenvolver programas permanentes de melhoria da qualidade do ensino e da capacitação do quadro da educação do Estado formular, implementar, acompanhar e avaliar as políticas estaduais de educação profissional de nível técnico, articulado ao projeto de desenvolvimento regional e local; e articular e interagir com outros órgãos e entidades envolvidos com educação profissional. Ao Secretário de Educação incube assessorar o Governador do Estado nos assuntos de competência de sua Pasta; definir e estabelecer as políticas, diretrizes e normas de organização interna; e planejar, dirigir e controlar as ações da Secretaria. **Disponível em:** <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=169>. **Acesso em:** 06/11/2017.

³¹ À Secretaria Executiva de Gestão da Rede cabe implementar, por meio das Gerências Regionais de Educação – GRE’s, as políticas educacionais para a rede estadual de ensino; promover a otimização, distribuição e localização das unidades escolares, a gestão e distribuição dos efetivos de pessoal para o funcionamento da rede de escolas; realizar o planejamento para atendimento da demanda escolar; desenvolver e implantar mecanismos que assegurem a gestão democrática e a autonomia das escolas, o fortalecimento dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis e participação da comunidade interna e externa, bem como assegurar o ingresso, a permanência e o sucesso, desenvolvendo a gestão da rede com foco na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem; fornecer subsídios para a formação continuada dos gestores das GRE’s, dos diretores das escolas,

sua vez, integra o organograma da Secretaria de Educação de Pernambuco, conforme a figura 2, a seguir.

Figura 1 – Estrutura Organizacional da Secretaria de Educação de Pernambuco.



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco.

Tendo essa compreensão da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, esta pesquisa estudou o caso de duas escolas localizadas no município de Caruru, sendo a primeira uma escola com Ensino Médio Regular e a segunda com Ensino Médio Integral. Essa escolha se deu em função dessas duas modalidades de ensino apresentarem características distintas, o que proporcionou ricas compreensões.

Reconhecidamente, as escolas que possuem Ensino Médio Integral recebem mais atenção da Rede Estadual de Ensino, alcançam melhores resultados nos índices do IDEPE e do IDEB, contam com uma melhor estrutura física, com uma equipe de professores efetivos que dedicam integralmente sua carga horária de trabalho em uma única escola e, em geral, também contam com um menor número de estudantes por turma. Já as escolas que possuem apenas Ensino Médio Regular apresentam dificuldades em alcançar os mesmos índices de desempenho

das escolas de Ensino Médio Integral, têm mais problemas de estrutura física, boa parte do seu corpo docente possui vínculo temporário com a Secretaria de Educação de Pernambuco e ainda contam com salas de aula lotadas ou superlotadas.

Tendo em vista as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE, não podemos apresentar explicitamente ou implicitamente quais as escolas participantes da pesquisa que resultou nesta dissertação. Assim, não iremos caracterizar as escolas, apresentar suas histórias, elementos organizacionais, perfil docente, etc. Mas, compreendendo os limites apresentados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE, apontaremos de forma muito sintetizada, alguns elementos relevantes sobre o nosso campo de pesquisa.

4.1.1 Notas sobre o Campo de Pesquisa: Escola A

Ao chegar na Escola A já fomos impactados com a quantidade de grades, portas e portões que existem da entrada da escola até a sala da gestão escolar. Foram pelo menos 3 portões com grades de ferro e duas portas. Após romper essas barreiras fomos gentilmente atendido pela Gestora da Escola A (Gestora A) que aceitou ser voluntária dessa pesquisa e nos recebeu muito bem.

Durante a primeira conversa com a Gestora A, apresentamos os objetivos da nossa pesquisa, nosso referencial teórico, os fatores que nos motivaram a desenvolver uma dissertação com tal problema de pesquisa e a Carta de Anuência fornecida pela Gerência Regional de Educação Agreste Centro Norte, autorizando a realização da pesquisa nas escolas da Rede Estadual de Ensino em Caruaru. Apesar de termos tido uma boa recepção, pudemos notar um certo desconforto inicial com a temática da pesquisa, parcialmente superado posteriormente.

A grandiosidade da Escola A também foi outro ponto que nos chamou bastante atenção. São diversas turmas das três séries do ensino médio nos três turnos escolares (manhã, tarde e noite). Essa escola está localizada em um bairro da periferia do município de Caruaru e oferece o Ensino Médio Regular. Outra característica importante dessa escola é o seu elevado número de discentes, estando entre as escolas estaduais com o maior número de estudantes em Caruaru. Para atender essa grande demanda, o corpo docente da escola também é bastante grande, sendo a maior parte dos professores sem vínculo estável com a Secretaria de Educação de Pernambuco.

Na ocasião da nossa primeira visita a escola, finalizada a primeira conversa com a Gestora A, fomos convidados pela mesma a conhecer a escola. Andamos pelos corredores da

Escola A, observamos as salas de aula, a quadra, o pátio, a cantina e os quadros de avisos. Para nossa surpresa, encontramos em um quadro de avisos desgastado e com marcas de fita adesiva, um cartaz com mensagens que faziam referência ao nome social de travestis e transexuais.

Figura 2 – Quadro de Avisos da Escola A.



Fonte: O Autor (2018).

Conforme a Figura 2, o cartaz foi protagonizado pela Iyà Andreia Deloizi, mulher transexual que já atuou no campo do ativismo LGBT no município de Caruaru. O cartaz foi produzido pela Assessoria de Políticas LGBT da Secretaria Especial da Mulher e Direitos Humanos da Prefeitura de Caruaru, em 2015. O seu objetivo foi divulgar o Decreto 050/2014 editado pelo então Prefeito José Queiroz que dispõe sobre a inclusão e o uso do nome social por pessoas travestis e transexuais em todos os órgãos da Administração Pública Municipal de Caruaru. Nesse caso, o curioso é que a Escola A pertence a Rede Estadual de Ensino, sendo assim os efeitos do Decreto Municipal 050/2014 não se estendem a ela.

Ao retornarmos na Escola A para realização da entrevista com a Gestora A, em horário previamente agendado com a mesma durante a nossa primeira conversa, antes de ligar o gravador tivemos uma conversa informal. Nessa conversa, questioneei a Gestora A sobre o cartaz fixado no quadro de avisos da escola e percebemos, pela sua surpresa, que a mesma não tinha conhecimento dessa questão. Apesar de tentar disfarçar, notamos a reação surpresa ao saber da existência de tal cartaz em um dos quadros de aviso da escola. Cabe ressaltar que a Gestora A não emitiu qualquer palavra ou reação contrária a existência do referido cartaz, pelo contrário,

após entender do que se tratava, teceu comentários positivos sobre o respeito ao nome social de travestis e transexuais nas escolas.

As conversas informais que tivemos com a Gestora A na primeira visita e também no dia da entrevista, nos mostraram uma total desinformação sobre questões relacionadas à diversidade sexual e à identidade de gênero. Ao mesmo tempo, rompido o desconforto inicial com o tema dessa dissertação, pudemos notar uma certa curiosidade em relação as nossas falas sobre essas questões. Além desses elementos, as conversas informais com a Gestora A resultaram num convite que a mesma nos fez para ministrar uma formação sobre diversidade sexual e identidade de gênero na educação básica, durante a reunião de planejamento do bimestre, para todo o corpo docente da Escola A. Por questões de agenda não pudemos aceitar o convite, mas intermediamos o contato da Gestora A com os/as ativistas do Coletivo LGBT Lutas e Cores que acabaram indo na escola realizar a formação já citada.

No dia da entrevista com a Gestora A, tivemos a oportunidade de permanecer mais tempo em sua sala, um ambiente grande e espaçoso, com algumas mesas. Notamos a presença da Bíblia na mesa em que a gestora estava sentada. Mas, no decorrer da entrevista a mesma não deu nenhuma resposta de cunho religioso, tampouco demonstrou nem explicitou pertencer a nenhuma religião.

No decorrer da entrevista com a Gestora A, notamos um clima inicial de receio, com respostas curtas e rápidas. Conforme a entrevista foi sendo realizada, esse clima foi sendo parcialmente superado e a Gestora A passou a responder as perguntas de forma mais calma e trazendo mais elementos em suas falas. Nessa ocasião também notamos que a Gestora A é bastante demandada. Do início ao fim da entrevista, diversas pessoas foram até a sua sala com alguma demanda. Acreditamos que o fato da Escola A ter uma grande quantidade de alunos, ocasiona um grande volume de trabalho para gestão escolar.

Findada a entrevista com a Gestora A, fomos então em busca de um professor e de uma professora que se disponibilizassem a participar da pesquisa. Após algumas tentativas, conseguimos os/as voluntários, marcamos as entrevistas e voltamos posteriormente para realizá-las.

Na ocasião da nossa visita para realização da entrevista com a Professora da Escola A (Professora A), verificamos a presença Instrução Normativa nº 02/2016³² publicada pela

³² Essa Instrução Normativa foi motivada por um inquérito civil, instaurado pelo Ministério Público de Pernambuco (MPPE) para apurar denúncias de discriminações motivadas por intolerância à identidade de gênero em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Consta no inquérito diversos relatos de constrangimentos e discriminações praticados pela gestão da escola denunciada.

Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, fixada nas portas das salas de aula da escola. A Instrução Normativa 02/2016 estabelece que os/as estudantes maiores de 18 anos de idade têm o direito de requisitar o uso do nome social na matrícula e nos diários de classe, já os/as estudantes menores de 18 anos terão de apresentar uma autorização do seu/a responsável legal para requisitar a utilização do seu nome social na escola.

Antes de iniciar a entrevista com a Professora A, também realizei uma conversa informal com a mesma e externei minha curiosidade sobre os motivos da Instrução Normativa nº 02/2016 estar fixada na porta de todas as salas de aula da escola. De acordo com a Professora A, essa ação foi resultado das discussões provocadas pela formação sobre diversidade sexual e identidade de gênero, ocorrida na ocasião da reunião de planejamento de bimestre.

Para concluir o conjunto de entrevistas nessa escola, realizamos a entrevista com o Professor da Escola A (Professor A). Essa última entrevista com os participantes da Escola A teve uma particularidade, o Professor A sugeriu que a sua entrevista não fosse realizada na escola. Não sabemos se essa solicitação se deu em virtude da agenda apertada do professor, ou se o mesmo se sentiu mais à vontade para ser entrevistado fora do seu ambiente de trabalho.

Finalizando essa breve apresentação do campo de pesquisa na Escola A, julgamos ser importante pontuar só mais alguns elementos dos/as participantes entrevistados. A Gestora A possui licenciatura e mestrado, além disso é professora efetiva da rede. Do mesmo modo, o Professor A possui licenciatura e mestrado, também sendo professor efetivo da rede. Por sua vez, a Professora A possui licenciatura e vínculo temporário com a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

4.1.2 Notas sobre o Campo de Pesquisa: Escola B

Na primeira visita que fizemos a Escola B nos dirigimos a secretaria da escola em busca de solicitar uma conversa com o/a gestor/a escolar, com o objetivo de nos apresentar e apresentar nossa pesquisa. Na ocasião dessa primeira visita, fomos informados pela secretária escolar que a gestora se encontrava em atividades externas e que nós deveríamos voltar em outro dia e horário sugeridos. Foi isso que fizemos, posteriormente realizamos uma segunda visita na Escola B, onde tivemos oportunidade de ter uma conversa informal com a gestora para apresentar nossa pesquisa e convidá-la para participar na qualidade de gestora entrevistada.

Também fomos muito bem recebidos pela Gestora da Escola B (Gestora B) que demonstrou alegria ao saber que nós cursamos todo o ensino médio na Rede Estadual de Ensino

de Pernambuco. De acordo com a gestora, o nosso retorno na escola pública estadual na condição de mestrando, serviu como uma motivação para seu trabalho na gestão escolar.

Após nossa conversa informal, a Gestora B não só aceitou participar da pesquisa como colocou toda a escola a nossa disposição, pois de acordo com ela, ainda há muita desinformação sobre “esses assuntos” porque é tudo muito novo e as coisas mudam rapidamente, dificultando que os/as profissionais da educação tenham uma maior compreensão dessas questões. Assim, deixamos uma outra visita agendada para realizarmos a entrevista com a Gestora B.

Ao final desse primeiro contato com a Gestora B, tivemos a oportunidade de conhecer a estrutura física da escola. Ao andar pelos corredores, percebemos que as salas são climatizadas com ar condicionado, os banheiros possuem boa conservação e aparência de limpeza, vimos pouquíssimos estudantes nos corredores e verificamos que a Escola B, de maneira geral, tem uma boa estrutura física.

Além dessas questões estruturais, outros elementos também despertaram nossa atenção na Escola B. A sala da secretaria da escola possui muitos cartazes com os excelentes resultados da escola nas avaliações do IDEPE e do IDEBE. A Escola B oferece o Ensino Médio Integral e é reconhecida em Caruaru como uma escola pública com boa qualidade de ensino. Ao longo dos últimos anos, os/as estudantes dessa escola tem se destacado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Muitos dos/as discentes que concluem o Ensino Médio Integral na Escola B são aprovados nos processos seletivos para ingresso em universidades públicas e privadas.

Sendo uma unidade da Rede Estadual de Ensino que oferece o Ensino Médio Integral, a Escola B tem o componente curricular Direitos Humanos e Cidadania na sua grade curricular, sendo este componente obrigatório para todos/as os/as estudantes. Assim, possivelmente questões como respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero são de alguma forma discutidas em sala de aula com os/as estudantes, conforme estabelecem as diretrizes do componente curricular Direitos Humanos e Cidadania da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Outro elemento que nos chamou atenção na Escola B foi a presença de vários elementos religiosos de matriz católica na sala da gestão escolar. Havia um cartaz com uma imagem de Nossa Senhora Aparecida colado na parede da sala da Gestora B. Em cima da sua mesa havia uma escultura de barro da Sagrada Família (Maria, José e o menino Jesus no colo de sua mãe), uma escultura de barro de Jesus Cristo e a Bíblia. Essas representações cristãs católicas nos chamaram atenção porque demonstram que a Gestora B busca demonstrar seu credo a toda comunidade escolar, tendo em vista a quantidade de imagens presentes em sua sala.

Na ocasião da nossa terceira visita na Escola B, dessa vez com o objetivo de realizar a entrevista com a Gestora B, também realizamos mais uma conversa informal antes do início da entrevista. Nessa conversa, a Gestora B frisou que não compreende muito bem conceitos como diversidade sexual, gênero, orientação sexual e identidade de gênero. Segundo ela, essa nova juventude trouxe muitas novidades para as escolas e que profissionais como ela ficam muito confusas com essas questões. Ainda na conversa informal, a Gestora B relatou que também estava aprendendo muito e que esperava o nosso retorno na escola ao final da pesquisa para compartilhar nossos resultados com ela.

Finalizada a rica entrevista com a Gestora B, retornamos mais algumas vezes na Escola B para recrutar um professor e uma professora para participar como entrevistado/a da nossa pesquisa. Nessas idas ao campo de pesquisa na Escola B, recebemos duas respostas positivas e realizamos as duas entrevistas.

A entrevista com o Professor da Escola B (Professor B), foi realizada na sua residência por sugestão do mesmo. Não sabemos se o professor preferiu realizar a entrevista na sua casa por uma questão de conforto ou se o mesmo se sentiu mais seguro para expressar suas opiniões fora das dependências da Escola B. Durante uma conversa informal realizada com o Professor B antes de iniciarmos a entrevista, ele fez questão de afirmar que já passou por mais de uma formação sobre diversidade e gênero, inclusive nos apresentou alguns cadernos e livros utilizados nessas formações que ele participou. O Professor B demonstrou bastante descontração ao longo de toda a entrevista e nos deu importantes dados para subsidiar essa dissertação.

Concluindo o conjunto de entrevistas nessa escola, realizamos a entrevista com a Professora da Escola B (Professora B). Essa última entrevista foi realizada nas dependências da Escola B e também foi precedida de uma conversa informal. Apesar de não ter nenhuma obrigação em conceder a entrevista para nossa pesquisa, notamos que inicialmente a Professora B apresentou um certo nervosismo com o gravador ligado. Inclusive ela chegou a afirmar que não se sentia confortável por estar sendo gravada, mas que se interessava muito pelo tema da nossa pesquisa e por isso gostaria de participar na condição de entrevistada. Superado esse entrave inicial, tivemos uma boa entrevista e com isso finalizamos todas as entrevistas que foram posteriormente transcritas e serviram como fonte de informação na elaboração desta dissertação.

Finalizando essa breve apresentação do campo de pesquisa na Escola B, julgamos ser importante apresentar o nível de formação e outros elementos relevantes dos/a participantes entrevistados/as dessa escola. A Gestora B é profissional efetiva da Rede Estadual de Ensino

de Pernambuco, possui licenciatura e pós graduação-especialização. O Professor B também é profissional efetivo da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e possui duas licenciaturas. Do mesmo modo, a Professora B tem vínculo profissional efetivo com a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, possui uma licenciatura, um bacharelado e duas pós graduações-especializações.

4.2 Gestão Escolar

A ocupação de cargos da gestão escolar nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco é regulamentada pelo Decreto Estadual N° 38103/2012. De acordo com sua ementa, essa normativa tem por objetivo regulamentar os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, além de dá outras providências relacionadas à gestão escolar (PERNAMBUCO, 2012a).

Assim, a partir de 2012, os/as gestores escolares passaram a ser nomeados pelo Governo de Pernambuco, com base nos critérios estabelecidos pelo Decreto N° 38103/2012. O referido Decreto também instituiu o Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco (PROGEPE) e determinou que a investidura ao cargo de diretor escolar e diretor adjunto da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, está condicionada à aprovação em três etapas: (i) Processo Seletivo; (ii) Processo Consultivo; (iii) Processo Formativo.

O Processo Seletivo é composto pela realização e conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar. Para aprovação no Processo Seletivo também é necessário que os/as candidatos/as aos cargos da gestão escolar obtenham aprovação no exame de certificação em conhecimento em gestão escolar. Esse exame é composto por 80 questões e tem por objetivo identificar um conjunto de competências profissionais relacionadas à gestão escolar.

No Processo Consultivo, os/as candidatos aprovados na etapa anterior são submetidos a legitimação da comunidade escolar, com o objetivo de estimular à sua participação. Essa legitimação da comunidade escolar se dá através de eleição nas unidades escolares. Podem votar nesta eleição os/as estudantes matriculados/as na escola e que tenham acima de 14 anos, pais, mães ou outro/a responsável legal dos/as estudantes, professores (efetivos e temporários), técnicos educacionais, assistentes administrativos e auxiliares de serviços gerais. Após a apuração dos votos, é encaminhada uma lista com os/as três candidatos/as mais votados/as ao/a

Governador/a de Pernambuco. A partir dessa lista tríplice o/a Governador/a de Pernambuco nomeia o/a Diretor/a Escolar que deverá indicar um/a Diretor/a Adjunto/a. As regras da eleição são definidas por meio de portaria da Secretaria de Educação.

Na última etapa, o Processo Formativo, os/as candidatos deverão efetuar matrícula no curso de especialização ou mestrado profissional em gestão escolar. Essa etapa tem objetivo de promover atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos necessários ao exercício das funções da gestão escolar.

Após a finalização de todas essas etapas, os/as candidatos/as estão aptos/as a exercerem as funções de Diretor Escolar e Diretor Adjunto. Todavia, para se submeter a essas etapas os candidatos interessados devem atender alguns critérios, conforme estabelece o Decreto N° 38103/2012. Esses critérios são: (i) - ser integrante da carreira do Magistério Público Estadual, com 5 (cinco) anos de experiência comprovada no Sistema de Ensino Público ou em Instituição de Ensino Particular; (ii) - ter cumprido os 3 (três) anos de estágio probatório; (iii) - possuir formação para o magistério, com Licenciatura Plena em qualquer área de atuação da Educação Básica; (iv) - estar em exercício, prioritariamente, na escola para a qual pretende exercer a função de representação de diretor escolar; (v) - não ter sofrido sanção em virtude de processo administrativo disciplinar nos 3 (três) últimos anos anteriores a data do pleito; (vi) - não ter condenação em processo criminal, cuja sentença tenha sido transitada em julgado; e (vii) - estar adimplente com as prestações de contas relacionadas com os recursos financeiros repassados pela Secretaria de Educação e pelo MEC/FNDE.

Durante a nossa pesquisa de campo verificamos que tanto a Gestora A quanto a Gestora B participaram dos cursos do PROGEPE. Além disso, ambas as gestoras afirmaram que atuavam na gestão escolar, das suas respectivas escolas, baseadas e pautadas pelos cursos do PROGEPE. Diante disso, apresentaremos mais algumas informações sobre esses cursos.

O Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar teve sua primeira edição ministrada no ano de 2012, pela Universidade de Pernambuco (UPE), a partir das diretrizes apresentadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Sua carga horária total foi de 180 horas, sendo 94 horas presenciais e 84 horas a distância, divididas entre os seguintes módulos: Módulo 1 - Políticas Públicas Educacionais: Marcos Regulatórios; Módulo 2 - Gestão com foco na Educação em Valores, Cultura de Paz e Sustentabilidade; Módulo 3 - Gestão Democrática, Instrumentos de Gestão e Diálogos com a Comunidade; Módulo 4 - Contribuições dos órgãos colegiados na melhoria da aprendizagem dos estudantes; Módulo 5 - Projeto Político Pedagógico; Módulo 6 - Gestão Financeira; Módulo 7 - Educação de Qualidade Social; Módulo 8 - O Impacto da

Neurociência na Sala de Aula; Módulo 9 - Tecnologias a serviço da educação e gestão; Módulo 10 - Competências e Gestão de Pessoas; Módulo 11 - Monitoramento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem; e Módulo 12 - Políticas de Responsabilização Educacional.

Uma segunda edição do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar foi realizada no primeiro semestre de 2017 com o objetivo de certificar os/as professores/as da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco que ainda não haviam participado das formações do PROGEPE, bem como aprimorar o conhecimento daqueles/as que já realizaram a formação na primeira edição. Nesta segunda edição o curso foi realizado exclusivamente pela Secretaria de Educação de Pernambuco, totalmente na modalidade educação a distância e trabalhou temas inerentes à gestão escolar, como liderança e gestão, gestão do planejamento, gestão de integração escola-comunidade, gestão de recursos administrativos e financeiros, gestão dos resultados do processo ensino-aprendizagem, entre outros.

O Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública foi realizado em uma única edição pela UPE, seguindo as diretrizes da Secretaria de Educação de Pernambuco, e teve início em 2013. Essa especialização teve como público alvo os/as gestores das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, foi realizada na modalidade educação a distância e contou com carga horária de 360 horas distribuídas em quatro módulos: Módulo 1 - Princípios da Política e Administração Pública Aplicados à Gestão Escolar; Módulo 2 - Gestão Pedagógica e Monitoramento da Qualidade da Educação Básica; Módulo 3 - Investigação e Intervenção na Gestão Escolar; e Módulo 4 - Responsabilização Educacional e Direitos Humanos.

O Mestrado Profissional, curso de maior titulação oferecido pelo PROGEPE, teve sua primeira edição realizada em 2013 por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação de Pernambuco, UPE e Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Os/as gestores/as selecionados para o mestrado profissional nessa primeira edição realizaram sua formação no Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes (MPGOA) da UFPB.

Atualmente, o mestrado profissional oferecido pelo PROGEPE está sendo realizado somente em parceria com a UPE. Os/as gestores escolares que já realizam o Curso de Aperfeiçoamento podem participar do processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação na UPE - Campus Nazaré da Mata. A Secretaria de Educação de Pernambuco firmou uma parceria com a UPE que prevê uma reserva de vagas para gestores/as escolares na seleção do Mestrado Profissional em Educação.

No edital 2017 da seleção para o Mestrado Profissional em Educação da UPE, foram oferecidas 34 vagas, sendo 20 vagas destinadas exclusivamente, a gestores de escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, vinculados ao PROGEPE. O curso de Mestrado Profissional em Educação da UPE tem duas linhas de pesquisa (Linha 1: Formação de Professores e Linha 2: Política e Gestão Educacional) e tem duração de 24 meses. No 13º mês do curso, o/a discente/a deve qualificar um projeto de dissertação e, dentro do prazo de duração do programa, apresentar uma dissertação.

Ao longo das conversas informais e das entrevistas com a Gestora A e com a Gestora B, ambas trouxeram o PROGEPE em várias de suas respostas. De acordo com a Gestora A, sua participação no PROGEPE ocorreu na primeira e na segunda edição do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, não chegando a realizar o curso de especialização ou o mestrado profissional. Já a Gestora B, afirmou ter participado das duas edições do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, bem como do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Outros elementos da gestão na Escola A e da Escola B serão discutidos a seguir.

4.2.1 Gestão Escolar nas Escolas de Caruaru

Dialogando com os/as participantes da pesquisa, colhemos algumas informações sobre as suas compreensões a respeito da gestão escolar. De acordo com a Gestora A, o/a profissional que atua na gestão escolar deve saber o seu papel na escola e deve ser capacitado/a para atuar na posição de diretor/a escolar. Trazendo seu exemplo, ela afirma:

Por eu estar nessa posição, a Gerência Regional de Educação nos capacita. A gente fez um curso de alguns meses pela GRE. O Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco. Fizemos o PROGEPE onde a gente recebe o diploma e se torna capacitado pra tal posição (GESTORA A, 2017).

Dentro desse contexto, a Professora A nos disse que a gestão escolar da escola em que ela trabalha possui um bom nível de formação e atua numa perspectiva democrática, buscando promover o respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero na escola. A Professora A relatou o exemplo da reunião de planejamento do segundo bimestre do ano letivo de 2017, ocasião em que a gestão escolar promoveu uma formação sobre essas questões para todos os/as professores/as.

A nossa direção é uma direção muito aberta. A gente trabalha muito isso. Quando acontece um problema de ter algum conflito em sala de aula entre os alunos, no turno da manhã ainda não chegou a ter isso não, mas geralmente a tarde ou a noite sempre acontece porque são alunos até mais velhos. Então quando há esses conflitos a gente sempre leva para direção para evitar alguma coisa maior. Mas graças a Deus a gente consegue resolver dentro da escola. Não precisa ir para justiça, como diz a história (PROFESSORA A, 2017).

Ao contrário da Professora, o Professor A tem uma percepção completamente distinta sobre a gestão escolar da Escola A. Para ele, sua escola apresenta um histórico negativo de gestões escolares antidemocráticas e preconceituosas. Embora ele admita que a antiga diretora (já aposentada), tinha uma posição mais fechada que a atual, não há muito o que se comemorar, pois a preocupação da atual gestão se refere apenas a atingir boas notas nos índices que avaliam as escolas. Ele relata:

Eu passei por duas gestões por enquanto. Quando eu entrei era uma gestão e saiu recentemente e essa última gestão está há 3 anos. A primeira era mais ditatorial e era baseada no princípio do fundamentalismo bíblico total. Inclusive existiam falas terríveis de que a escola seria pautada por um evangelho X e que aquele era o correto e quem não seguir... e a escola foi processada diversas vezes por conta disso. E a punição para gestora foi se aposentar que é um outro problema, a punição foi essa. A atual gestora, na época era a gestora adjunta, a gente notava, pelo menos em nível de discurso que ela não era complacente com as atitudes da gestora, mas não houve um rompimento tão grande quando ela se tornou gestora. O que é que acontece, hoje a gestão lá (na escola), ela se pauta mais por uma técnica e por uma cobrança de resultados, apenas. Se o colégio está rendendo, o colégio está bem. Principalmente esse ano com a questão de aumento salarial de um bônus para os gestores (PROFESSOR A, 2017).

Já na compreensão da Gestora B, é fundamental que a gestão escolar atue numa perspectiva democrática. Para reforçar sua posição, ela afirmou ter bastante experiência na gestão escolar e de acordo com essa sua experiência, a escola democrática e a gestão democrática significam um avanço que foi fruto de muita luta. Ainda segundo a Gestora B, os/as gestores escolares também devem continuamente passar por formações, pois todos os dias ocorrem mudanças na sociedade que devem ter atenção da gestão escolar.

Dentro desse contexto, a Professora B reconhece que a gestão escolar da Escola B tem um perfil de gestão democrática, onde há abertura para participação dos/as professores/as e dos/as demais integrantes da comunidade escolar, principalmente nas “reuniões, elas são muito favoráveis a essa questão da participação dos professores [...] inclusive da própria comunidade escolar também, dos pais, então existe uma abertura muito boa para isso (PROFESSORA B, 2017)”.

Por outro lado, o Professor B aponta várias ressalvas em relação a suposta gestão escolar democrática na Escola B. Discordando da Professora B, ele afirma que a gestão escolar é ausente e que há uma grande omissão, por parte da comunidade escolar, em participar dos processos decisórios e do dia a dia da escola. O professor B também questiona até que ponto uma gestão escolar pode ser democrática, tendo em vista o atual sistema de ensino e a falta de autonomia das escolas públicas nesse sistema. Conforme ele reflete, na Escola B, a gestão escolar:

É democrática no sentido de que ela deixa professores e todo mundo muito à vontade pra tudo. Mas veja, ela é muito... vamos dizer assim, ausente. Ela é muito ausente em tudo. Aí por outro lado ela se mostra democrática porque o professor tem liberdade e todo mundo tem liberdade pra fazer o que quiser, em contrapartida ela não tem moral para cobrar porque ela é ausente. Lá atrás quando começou a gestão democrática, tinha muito mais reunião, vamos dizer assim, havia mais participação. Por outro lado também Emerson, tem uma coisa para levar em consideração é a omissão por parte dos professores, da comunidade, de setores específicos da escola que se omitem em não participar, se omitem em não cobrar, se omitem de modo geral a uma certa... vamos dizer assim uma certa desvalorização disso aí, de desacreditar que não funciona e que é conversa. E também se é democrática, a escola deveria ter autonomia pra um montão de coisa, mas não tem autonomia (PROFESSOR B, 2017).

A percepção do Professor B também reflete sua experiência, tendo em vista que o mesmo já atuou, em outras escolas, como diretor escolar e diretor adjunto. Na sua percepção, atualmente o discurso de gestão escolar democrática funciona para camuflar as deficiências da gestão escolar, principalmente no que diz respeito a ausência e ao despreparo em lidar com as questões, impasses e desafios que surgem no dia a dia da escola.

Nesse contexto, considerando as falas dos/as participantes da pesquisa, vimos que as suas compreensões e percepções a respeito da gestão escolar, estão associadas a elementos como formação, democracia na escola e na gestão escolar, participação da comunidade escolar, ausência de autonomia.

4.3 Gênero e Sexualidade

Ao longo da realização das conversas informais e das entrevistas, durante a pesquisa de campo, verificamos que ainda há uma certa confusão, dentro das escolas, em relação aos conceitos de gênero e de sexualidade. Tanto as gestoras quanto alguns/as professores/as nos relataram não ter uma compreensão segura a respeito desses conceitos e que falta formação continuada a respeito dessas questões.

A partir das respostas das gestoras e dos/as professores/as, tivemos a percepção do quão gênero e sexualidade são questões desconhecidas. Ao ser questionada sobre o que entendia em relação aos conceitos de gênero e sexualidade, a Gestora A afirmou: “Eu acredito que seja a orientação sexual que a pessoa se identifica dentro do meio (GESTORA A, 2017)”. Dentro desse contexto, a Gestora B respondeu a mesma indagação da seguinte maneira:

Na minha cabeça ainda é um pouco confuso. Porque agora tem muitas coisas novas. Eu não vou dizer a você que eu sei diferenciar uma coisa da outra, não. Porque tem o transformista, não sei. Aí tem a menina que gosta de se vestir de homem mas está (namorando) com o menino. Aí, entendeu?! Na minha cabeça não está muito bem resolvido isso não. Mas respeito muito, porque quem tem que julgar não sou eu. Estou aqui para apoiar, estar junto. Mas na minha cabeça, isso aí... Imagine eu com 50 anos ainda é confuso, imagine na cabeça do adolescente. É meio difícil (GESTORA B, 2017).

Nessa direção, o Professor A também nos relatou o mesmo e trouxe outros elementos. No seu entendimento, não é só a gestão escolar que tem dificuldade de compreender o gênero e a sexualidade, mas toda comunidade escolar possui poucas informações a respeito dessas questões. Ele também chama atenção para esse desconhecimento entre os professores. Ao discorrer sobre uma reunião de planejamento bimestral na Escola A, onde os temas norteadores dos debates foram gênero e sexualidade, o Professor A afirmou que ficou nítida a ignorância dos/as professores/as sobre conceitos básicos como heterossexualidade e homossexualidade. Vejamos o relato do Professor A sobre esse episódio:

O grosso deles, por exemplo, não sabia a definição de cisgênero. Não sabiam, acredite se quiser, não sabiam a diferença entre hetero e homo, era tudo igual. Isso foi um problema, é nesse nível, e assim, pronto, o mais impressionante, professoras e professores de biologia. [...] Durante essa palestra que houve da organização da Lutas e Cores no colégio, ficou muito latente a falta de conhecimento dos professores e o quão absurdo se coloca o posicionamento reacionário deles, se escondendo atrás de pseudos, pseudos concepções religiosas que não tem nada a ver com o que é pensando. É somente para esconder aquele preconceito. Eles alimentam, bestializam a situação. Aí foi refutado por algumas pessoas, poucas, mas foi refutado de maneira muito veemente. Já no turno da tarde essa palestra foi bem diferente e a noite como já existia a demanda de alunos e alunas, foi participativa, porque a noite os alunos e alunas trans que existem na escola, já estão há anos lá, então a demanda já é mais antiga, então o rompimento está sendo de tarde e de manhã (PROFESSOR A, 2017).

Nessa direção, o Professor A também reflete que há cumplicidade da gestão escolar com alguns posicionamentos de professores/as que são ofensivos e desrespeitam à diversidade sexual e à identidade de gênero. Ao mesmo tempo, segundo ele, não existe preocupação da gestão escolar em relação as questões de gênero e de sexualidade na escola, tendo em vista que

a gestão escolar está mais interessada que a escola alcance boas colocações nas avaliações externas.

Essas afirmações do Professor A parecem se confirmar no relato da Professora A. Em seu relato, a professora demonstra a forte presença da norma padrão de gênero e de sexualidade na escola. De acordo com a Professora A, existem muitos/as estudantes assumidamente homossexuais na escola onde trabalha, porém ela considera que há um limite para expressar sexualidade que não deve ser ultrapassado. Anunciando não ter preconceito com homossexuais, tendo em vista sua convivência e amizade com muitos/as, ela diz:

Porque eu acho assim, você tomar uma opção é uma coisa. Agora você querer brilhar mais que as estrelas é diferente. Porque eu digo assim, eu não tenho preconceito com isso, eu aceito, eu convivo com essas pessoas. No meu bairro é o que mais tem, entendeu?! E moro em um bairro onde eu fui criada desde criança no meio dessas pessoas, então eu aprendi a conviver com essas pessoas desde a minha infância. Eu consigo identificar por conta dessa minha convivência. Mas assim, o que eu vejo é que os mais antigos, os homossexuais, as lésbicas, as pessoas mais antigas daquela época, tinham um comportamento diferente, dos jovens de hoje que se decidem homossexuais, está entendendo? Alguns tem um comportamento tranquilo, na dele, demonstra que é, mas não é aquela coisa espalhafatosa, mas outros passam do limite. Ai eu chego pra ele e digo: “ô meu amor, eu te amo tanto, tu sabe que eu te amo, do meu jeitinho, mas te amo, mas não faz isso contigo não”. Porque assim, é uma forma dele chamar o preconceito dos colegas, a gente percebe isso dentro da sala de aula, quando começa a ser espalhafatoso, os colegas começam a excluir. Começam a falar piadinhas, dizer gracinhas. Então pra gente poder cortar, a gente tem que chamar para o diálogo (PROFESSORA A, 2017).

Assim, na compreensão da Professora A, ao expressar abertamente sua homossexualidade e ao romper com a norma padrão heteronormativa, os/as jovens estudantes homossexuais acabam “chamando para si” o preconceito e a violência. Ou seja, a existência deles/as e a manifestação da sua homossexualidade já são, por si só, uma motivação para serem vítimas do preconceito motivado por intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero.

O Professor B, por sua vez, acredita que homens e mulheres lidam de formas diferente com a homossexualidade, bissexualidade e heterossexualidade. Utilizando como exemplo os/as estudantes homossexuais da Escola B, ele afirma que as meninas apresentam um amadurecimento maior em relação à orientação sexual que os meninos, a quem ele chama de “atrasados” nesse quesito da sexualidade. A resposta do Professor B, em alguma medida, exprime os estereótipos atribuídos aos gêneros feminino e masculino, pois ele afirma:

As meninas têm um amadurecimento maior. Elas chegam lá na escola e mostram que são e mostram o que curtem já no primeiro ano do ensino médio. Aí no segundo a coisa se intensifica e no terceiro ano elas dizem: “eu sou homossexual, eu sou gay”. Embora que no terceiro ano elas já estão 100% assumidas, mas acaba que elas ficam

mais precavidas. Elas já tem amadurecido mais um pouquinho. Eu acho que aquela situação de hormônios elas já resolveram no primeiro e no segundo (risos), então nos terceiros anos, elas são até mais contidas do que no primeiro e no segundo. Pronto, eu falei do aspecto das mulheres. Elas assumem numa boa. Aí tem aquelas outras que ficam meio em cima do muro. Pronto. Veja, agora voltando para os homens, os homens são mais resistentes. No primeiro ano do ensino médio é raríssimo um menino assumir-se, no segundo um ou outro, no terceiro já demonstram que são, mas eles são mais contidos. Comparando entre mulheres e homens, as mulheres se mostram mais, elas são mais liberais, os homens são mais resistentes. É aquela história bem velha, o homem demora mais a sair do armário (risos) (PROFESSOR B, 2017).

Nesse relato do Professor B, percebemos não só alguns elementos que reforçam estereótipos de gênero como também a presença na escola de estudantes que “ficam em cima do muro” em relação à sexualidade. Há, também aí, uma invisibilização da bissexualidade, bem como a sugestão da sua própria inexistência, já que esses/as estudantes estão momentaneamente “em cima do muro” ou mesmo “indecisos”, conforme a compreensão do Professor B.

Nesse sentido, percebemos dificuldades de compreensão sobre gênero e sexualidade nas escolas participantes da nossa pesquisa. Do mesmo modo, também há um despreparo por parte desses/as profissionais em relação à diversidade sexual e à identidade de gênero dos/as estudantes nas escolas públicas conforme será apresentado no próximo tópico deste capítulo empírico.

4.4 Diversidade Sexual e Identidade de Gênero na Educação

Ouvir os relatos dos/as participantes da pesquisa a respeito da diversidade sexual nas Escolas A e B, foi um processo de muito aprendizado para nós. Foi justamente sobre essas questões que percebemos a única unanimidade nas respostas de todos/as os/as entrevistados: existem estudantes que reivindicam para si as identidades de gay, lésbica, bissexual e transexual nas escolas pesquisadas.

Nesse sentido, quando questionamos a Gestora A sobre sua percepção a respeito da diversidade sexual na escola ela afirmou: “Eu vejo, eu vejo sim. Eu vejo inclusive muitos estudantes LGBT, não poucos. Realmente se identificam como tal e não tem vergonha. Assumem mesmo” (GESTORA A, 2017). Do mesmo modo, a Gestora B também relatou ter conhecimento de estudantes LGBT na sua escola, afirmando:

Tem. A gente tinha um aluno no ano passado que ele trabalhava mesmo em boate e tudo. Ele se formou no ano passado. E a gente tinha muito cuidado com ele. Porque

até aquela violência que houve, em que mataram uma pessoa, lá na Rua da Má fama³³, ele estava do lado, era amigo dele. Na segunda-feira ele chegou muito aperreado e agoniado aqui na escola e a gente conversando com ele. E a gente sempre orientava para que ele tivesse cuidado, muito cuidado! (GESTORA B, 2017)

Assim, a Gestora B enfatizou em sua fala que sempre recomendava muito cuidado a esse estudante gay da Escola B que trabalhava em uma boate localizada na Rua da Má Fama. Há uma conexão entre violência e diversidade sexual na fala da Gestora B. Para ela, a LGBTfobia consiste na “violência contra essas pessoas LGBT. Tanto verbal como física, moral, até o jeito de olhar pode ser violento, se esse olhar for discriminador” (GESTORA B, 2017).

A associação entre diversidade sexual e LGBTfobia também foi recorrente nas entrevistas dos/as demais participantes da pesquisa. Questionada sobre qual sua compreensão a respeito do termo LGBTfobia, a Gestora A nos disse “eu vejo que é o preconceito contra essas pessoas. É o preconceito com a diversidade”. Apesar de reconhecer que a LGBTfobia é um “problema social”, quando questionamos a Gestora A se houve alguma situação de LGBTfobia na escola, ela afirmou “olhe, ao meu conhecimento não, não. Ao meu conhecimento não chegou nenhum tipo dessas atitudes não” (GESTORA A, 2017).

Dentro desse contexto, a Professora A relata a existência de situações de desrespeito à diversidade sexual na Escola A: “já houve uma brincadeira de mau gosto e eu até tive que dar um freio” (PROFESSORA A, 2017). Quando questionamos se a Professora A levou esse episódio ao conhecimento da gestão escolar, a mesma afirmou que não, pois conseguia resolver essas questões na “sua sala de aula”, não tendo a necessidade de levar esse caso específico ao conhecimento da gestão escolar.

Por sua vez, o Professor A afirma já ter levado, ao conhecimento da gestão escolar, inúmeros relatos de LGBTfobia na escola, porém nunca recebeu um retorno de quais as iniciativas e ações foram realizadas por parte da gestão escolar para punir os agressores e para evitar que esse tipo de violência se repetisse na escola. O Professor A também nos relatou sentir falta de ações, campanhas, palestras e outras atividades que promovam o respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero na Escola A. Na compreensão do Professor A, nunca existiu interesse da gestão escolar em discutir essas questões, tendo em vista que “nunca houve nada.

³³ Ao trazer esse exemplo do estudante gay que trabalhava em uma boate, a Gestora B acabou relatando um assassinato que ocorreu no ano de 2016 na Rua Silvino Macêdo, conhecida como Rua da Má Fama. Está Rua localiza-se no bairro Maurício de Nassau e fica muito próxima do centro da cidade de Caruaru. Há aproximadamente uma década, a Rua da Má Fama acabou tornando-se um local de sociabilidade para população LGBT de Caruaru e de municípios circunvizinhos. Atualmente, os bares, restaurantes e boates localizados na Rua da Má Fama atraem centenas de pessoas nos finais de semana. Apesar de ser reconhecidamente um espaço de sociabilidade LGBT, não é incomum ouvir relatos de violências LGBTfóbicas.

Nem de longe. Se tratava como uma abominação anteriormente, agora trata-se na base do silêncio. O silêncio responde tudo” (PROFESSORA A, 2017).

O Professor A nos relatou que a LGBTfobia está sim presente na escola, seja por parte dos/as professores/as, da gestão escolar e da própria comunidade escolar de uma maneira geral:

Entre professores existe LGBTfobia, alguns deles praticam violência que vai no tom da brincadeira estúpida que não é brincadeira, do comentário estúpido de apontar que fulano é aquilo ou aquilo outro. Também existe na gestão, essa gestão atual não, mas a anterior principalmente, havia muito preconceito, sem sombra de dúvidas (PROFESSOR A, 2017).

Já no contexto da Escola B, quando questionamos os/as participantes da pesquisa sobre questões de diversidade sexual e identidade de gênero na educação, houve uma maior aproximação entre as respostas da gestão escolar e dos/as professores/as. A Professora B nos relatou que há um estudante transexual que está cursando ensino médio integral na escola. Quando questionamos se esse estudante transexual tem seu nome social respeitado, recebemos a seguinte resposta:

Ela usa o nome social. E no próprio diário, escrevemos e chamamos ela pelo nome social dela. Dela não, dele. Ele é tratado da forma como ele quer ser tratado. Ele é respeitado. E assim, a relação dele é muito boa, uma pessoa bem relacionada. Ele é muito tranquilo. Tem uma quantidade de amizades também e não apresenta nenhum problema quanto a essa questão das relações com os colegas (PROFESSORA B, 2017).

Se referindo à esse estudante transexual, o Professor B relatou que todos/as os/as professores/as receberam orientação por parte da gestão escolar para incluir o nome social do estudante na caderneta e jamais se dirigir a ele pelo nome civil. Além disso, o mesmo estudante faz uso do banheiro de acordo com o seu gênero, ou seja, utiliza o banheiro masculino. Todavia, segundo o Professor B, houve uma certa resistência na escola, em relação a essa questão da utilização do banheiro conforme a identidade de gênero e não conforme o sexo biológico, vejamos:

Foi questionado isso (uso do banheiro) lá com alguns professores e com alguns alunos. Ficou aberto para ele (estudante transexual) escolher o banheiro que ele (estudante transexual) achar melhor [...] A gestão escolar aceitou isso numa boa. Porém, alguns alunos ficaram sem gostar muito desse fato dele (estudante transexual) ficar aberto para ir ao banheiro que quiser. Então alguns alunos, no caso, alunos que tem uma posição totalmente hetero disseram: “aí pronto, desse jeito eu vou para o banheiro das mulheres”. Aí ficou meio chato viu? Ficou meio chato no começo. Mas essas ideias foram enfraquecendo, aquela coisa mais resistente do começo foi diminuindo. Uns e outros, eu tenho certeza disso, quando percebem que esse estudante trans vai ao

banheiro, esperam ele voltar. Quem faz isso são aqueles de uma formação mais tradicionalista (PROFESSOR B, 2017).

A Gestora B nos disse que tem bastante atenção na escola para que todos/as sejam respeitados/as e que com o estudante transexual não seria diferente, pois esse estudante deve sim ter o direito a utilizar o banheiro que ele escolher, nesse caso ele escolheu utilizar o banheiro masculino. Além disso, de acordo com a Gestora B, se houver qualquer tipo de reação negativa ou mesmo qualquer tipo de preconceito, a gestão escolar irá agir para resolver a questão.

Se houver alguma reclamação, alguma coisa, aí a gente tenta solucionar. E houve uma preocupação com esse estudante trans porque isso é respeito. A gente tem que se respeitar, independente do que o outro decida ser ou deixar de ser. A gente está aqui pra se ajudar, crescer juntos e se respeitar, pois se não houver respeito então nós não estamos fazendo educação (GESTORA B, 2017).

Nessa direção, a partir dos relatos dos/as professores/as e das gestoras pudemos perceber que há estudantes assumidamente LGBT nas duas escolas pesquisadas. Também notamos alguns relatos de situações de violência e de LGBTfobia contra esses estudantes, bem como relatos de promoção de respeito e do atendimento de algumas demandas apresentadas por esses estudantes. A seguir, iremos discutir melhor essas questões no capítulo de análises da nossa dissertação, apresentando as discussões teóricas e empíricas até aqui colocadas, juntamente com nossas análises sobre elas.

5 ANÁLISES: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE O TEÓRICO E O EMPÍRICO

As análises que foram tecidas nesse capítulo são frutos do cruzamento das discussões teóricas realizadas no primeiro capítulo e dos dados empíricos coletados no campo de pesquisa, conforme apresentado no capítulo anterior. Esse cruzamento nos fez produzir um conjunto de reflexões que serão aqui apresentados, conforme as categorias do nosso estudo.

No segundo capítulo desta dissertação, trouxemos uma revisão de literatura a respeito da trajetória da produção teórica sobre Gestão Escolar no Brasil, como também chamamos autores/as que situam suas pesquisas numa perspectiva pós-estruturalista, para discutir teoricamente sobre Gestão Escolar, Gênero e Sexualidade, e Diversidade Sexual e Identidade de Gênero na Educação.

Utilizando as abordagens, estratégias, métodos, técnicas e recursos metodológicos anunciados no terceiro capítulo, coletamos os dados inicialmente através de entrevistas com gestoras e professores/as. Nessas entrevistas, quando perguntamos as gestoras das escolas a respeito de quais documentos as mesmas baseavam sua atuação, ambas responderam que guiavam-se pelo curso de formação do PROGEPE. Nesse sentido, as análises apresentadas neste capítulo também são fruto da nossa pesquisa documental nos cadernos de formação do PROGEPE.

Além das entrevistas e dos dados documentais, para construir nossas análises, realizamos duas rodas de diálogo com dois grupos compostos por estudantes LGBT, sendo a primeira roda de diálogo na Escola A e a segunda roda de diálogo na Escola B. Essas duas rodas de diálogo tiveram por objetivo compartilhar os dados coletados nas escolas com esses/as estudantes, com vistas a verificar suas percepções sobre as entrevistas realizadas, afim de subsidiar as nossas análises.

Apesar desse rico percurso, envolvendo a gestão escolar, o corpo docente e o corpo discente, tanto da Escola A quanto da Escola B, não temos a pretensão de que essas análises se constituam como verdades únicas e absolutas. Na verdade, essas análises nada mais são do que as nossas compreensões do fenômeno estudado até esse momento, portanto elas não se esgotam aqui.

Sendo assim, tendo em conta essas questões, as nossas análises, baseadas no Método do Caso Alargado, buscaram articular as discussões teóricas juntamente com os dados qualitativos que foram coletados no campo de pesquisa através dos casos estudados. Dessa forma,

trouxemos as especificidades dos casos das duas Escolas estudadas e percebemos que as vezes há uma convergência entre o teórico e o empírico, bem como, também há em alguns momentos, uma certa divergência das discussões teóricas já realizadas no campo de estudos da diversidade sexual e identidade de gênero na educação, com a realidade que se apresenta nas Escolas participantes da nossa pesquisa.

5.1 Gestão Escolar

O campo de pesquisa nos trouxe múltiplas compreensões de gestão escolar. Nas falas das gestoras e dos/as professores/as entrevistados/as nas Escolas A e B, a compreensão a respeito da gestão escolar veio associada a noção gestão democrática das escolas públicas. Isso indica que nas escolas pesquisadas, não há uma compreensão de gestão escolar dissociada de uma perspectiva democrática. Todavia, isso não significa que os relatos de todos/as os/as entrevistados/as convergiram num entendimento de que as gestões das Escolas A e B atuam numa perspectiva democrática, ao contrário, também recebemos relatos de que não há democracia na gestão escolar das escolas participantes desta pesquisa.

Dentro desse contexto, a Gestora A e a Gestora B, afirmaram que na rede estadual de Pernambuco, há um processo de capacitação de todos/as aqueles/as que desejam assumir alguma função na gestão escolar. Esse processo formativo, o PROGEPE, orienta os/as gestores/as escolares a atuarem numa perspectiva de gestão escolar democrática, tendo em vista que essa questão foi debatida em todos os módulos da formação e também foi criado um módulo específico sobre gestão escolar democrática.

O relato da Professora A converge com a fala da Gestora A, no sentido de que a primeira ressaltou ao longo da entrevista que a gestão escolar da Escola A “é muito aberta”, promove a participação e está disponível para o diálogo (PROFESSORA A, 2017). Já o Professor A, diverge nessa questão, para ele:

A grande preocupação da escola são notas acima da média, mas se o menino está aprendendo ou não... Aí vem o grande problema, quando tem avaliações externas, as notas são lá em baixo, mas nas avaliações internas as notas são lá em cima, então alguma coisa está ocorrendo. Como o problema não está saindo da escola, então está permanecendo sem resolução. Há as cobranças naturais de uma gestão, mas sinceramente eu não vejo democracia nem de longe, nem o farejo da democracia (PROFESSOR A, 2017).

Nesse sentido, para o Professor A, a gestão escolar não deve se pautar apenas nas demandas relacionadas as questões que envolvem avaliações e indicadores que tem por objetivo medir a qualidade da educação em Pernambuco por meio de notas. É necessário sim, que a gestão escolar esteja atenta a qualidade da educação na escola, mas isso não deve ocorrer apenas para atingir boas posições nos indicadores de avaliação do desempenho, pois de acordo com Lück (2009), a gestão democrática nas escolas é uma proposta com o objetivo de propiciar:

i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos. Sobretudo, a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro (LÜCK, 2009, p.70).

Ao mesmo tempo, pautar-se numa perspectiva de gestão democrática, não significa que a gestão escolar não deve preocupar-se com os níveis de desempenho dos/as estudantes ou com os resultados da escola nos indicadores que medem a qualidade da educação oferecida pelas escolas. Ao contrário, a própria Lück (2009) aponta a necessidade da gestão escolar estar atenta aos resultados educacionais obtidos pela escola, tendo em vista que eles são elementos importantes que podem contribuir com a melhoria da educação pública.

Entretanto, Lück (2009) considera que os resultados educacionais devem considerar indicadores que busquem aferir na escola outras questões para além dos tradicionais interesses governamentais em medir a aprendizagem dos conteúdos previstos no currículo escolar. Nessa perspectiva apresentada por Lück (2009), os resultados educacionais também podem ser avaliados através dos níveis de respeito mútuo, do combate à discriminação, do respeito aos direitos das crianças e dos/as adolescentes, das práticas pedagógicas inclusivas, da informação democratizada, da participação de estudantes e da comunidade escolar, conselhos escolares atuantes, etc.

Assim, o atual contexto social, requer uma gestão escolar democrática, aberta e atenta as transformações sociais. Além disso, é necessário que os/as gestores/as escolares estejam cientes das políticas públicas educacionais e suas obrigações. Nesse sentido, na pesquisa documental, verificamos que a primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar promovido pelo PROGEPE, apresenta no Caderno do “Módulo 1: Políticas Públicas Educacionais e Marcos Regulatórios” um série de documentos internacionais e nacionais,

acordos e recomendações que apontam o direito de todas as pessoas ao acesso à educação de qualidade.

O Caderno do Módulo 1 da primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento do PROGEPE traz diversos documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), Declaração de Jomtiem, Acordo Objetivos do Milênio, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros, sempre apontando a necessidade da gestão escolar estar atenta aos princípios contidos nestes documentos, com vistas a construir um ambiente escolar que possibilite um bom acolhimento a todos/as os/as estudantes (PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012b).

Compreendemos que os princípios e resoluções dispostas nestes documentos são importantes e que podem contribuir para uma melhor atuação da gestão escolar, tendo em vista que na concepção de Lück (2009), a ação dos/as gestores/as escolares:

[...] Será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho (LÜCK, 2009, p.15).

Na medida em que a gestão escolar tem acesso à uma formação que apresenta acordos, resoluções e declarações internacionais que defendem o direito de todos/as à uma educação de qualidade e livre de discriminação, abre-se uma possibilidade para um posicionamento mais adequado, aberto e inclusivo da gestão escolar em relação à diversidade sexual e à identidade de gênero nas escolas.

No Caderno do Módulo 2, “Gestão com foco na Educação em Valores, Cultura de Paz e Sustentabilidade” da primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar promovido pelo PROGEPE, é realizada uma discussão sobre a importância da postura ética dos/as gestores/as frente os inúmeros desafios que estão colocados para as escolas diariamente. O Módulo 2 também aponta a necessidade da educação se adequar as transformações culturais que vem ocorrendo na sociedade, recomendando que os/as gestores/as escolares fomentem “níveis de compromisso ético com grupos múltiplos” no ambiente educacional (PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012c, p. 9).

Apesar dessas recomendações feitas aos/as gestores/as escolares pelo PROGEPE, o campo de pesquisa nos mostrou o quão desafiadora é a realidade das escolas e da própria atuação da gestão escolar. Os/as gestores/as recebem uma grande demanda de trabalho

diariamente, sobretudo aqueles/as que atuam em escolas com uma grande quantidade de discentes. Sobre essa questão, o Professor A refletiu:

A Secretaria de Educação impõe as demandas, as GREs buscam responder apertando as escolas que sobra para os profissionais e as profissionais da área que já tem muitas atividades e assim, além de todas as demandas que nós temos na sala de aula, nós temos que cuidar ou dar conta, dessas outras situações que no meu ponto de vista não são outras, são juntas, unidas. É mais uma situação somada a todas as outras que já estão. Aí é muito complexo a situação. Aí assim, é omissão da gestão? Afirmo: é. É omissão da Secretaria de Educação? Ela é muito maior, a omissão da Secretaria. A omissão da GRE é tão grande quanto a da Secretaria (PROFESSOR A, 2017).

Nesse sentido, essas demandas são apresentadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco, GRE-ACN, mães, pais e demais responsáveis, estudantes, corpo docente e equipe técnica da escola. Diante desse volume de demandas, pouco tempo sobra para que os/as gestores/as possam realizar outras atividades que são tão importantes para a escola, tais como fomentar o comportamento ético entre os variados grupos de pessoas dentro do ambiente escolar.

Além disso, baseando-se nos nossos casos de estudo, falta nas escolas públicas estaduais uma equipe de profissionais como psicólogos/as, enfermeiros/as, assistentes sociais, etc., que atuariam dando resposta à demandas que atualmente são apresentadas aos/as gestores/as escolares, mas que eles/as não conseguem responder da maneira devida. Isso ocorre por vários fatores, entre todos eles nós destacamos três: (i) a gestão escolar é absolvida por outras demandas; (ii) a gestão escolar não está preparada e não possui habilidade para tratar de algumas questões específicas que ocorrem na escola; (iii) e gestão escolar escolhe silenciar, negligenciar ou omitir certas demandas que chegam diariamente na sua mesa.

Nesse contexto, a Gestora A aponta que a ausência de psicólogos/as na escola dificulta um melhor diálogo da gestão escolar com os/as professores a respeito da diversidade sexual, identidade de gênero e preconceito:

Inclusive pra gente conversar com o próprio professor a respeito dessa diversidade de gênero realmente e também de preconceito. Porque a gente vê que tem professor que é muito cabeçudo. Muito fechado. E a gente não pode ser assim. Aí a gente está sentindo essa dificuldade em passar essa informação, porque eu não tenho a habilidade para chegar e palestrar acerca desse tema. Aí era muito interessante alguém como um psicólogo ou orientador (GESTORA A, 2017).

Essa reflexão da Gestora A também emergiu nas duas rodas de diálogo com os/as estudantes nas Escolas A e B. Ficou bastante evidente que os/as estudantes convergem com a gestão escolar sobre a necessidade da escola contar com uma equipe multiprofissional que

tivesse, pelo menos, psicólogo/a, enfermeiro/a e assistente social. Compreendemos que há um conjunto de questões na escola que exigem mais que uma atuação direta por parte da gestão escolar.

Essa equipe multiprofissional também é necessária para que os/as gestores/as escolares possam implementar as recomendações realizadas pelo PROGEPE, tendo em vista que o caderno do Módulo 2 da primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, aponta que a educação de qualidade social nas escolas estaduais deve propiciar “uma escola agradável, acolhedora e inclusiva; [...] atenção nas relações de convivência humana e respeito pela diversidade; [...] e gestão das relações com grupos múltiplos (PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012c, p. 34).

Nesse sentido, para que a escola seja acolhedora e inclusiva é necessário que ela esteja atenta a noção de equidade. Conforme aponta Lück (2013), a equidade está relacionada ao reconhecimento de que há pessoas e grupos em situações sociais diferentes e desfavoráveis. Sendo assim, possuem necessidades de atenção e condições diferenciadas, para que possam estar em paridade com outras pessoas e grupos que não estão numa situação social desfavorável.

Do mesmo modo, na pesquisa documental verificamos que o Caderno 3 “Gestão Democrática, Instrumentos de Gestão e Diálogos com a Comunidade” da primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar promovido pelo PROGEPE, aponta para a necessidade da gestão escolar considerar o princípio da equidade para que de fato a qualidade da educação possa ser alcançada, tendo em vista que:

A partir da noção de qualidade como equidade, ganha especial relevância a busca por um melhor entendimento sobre a relação que a escola precisa estabelecer com seu contexto real, marcado por desigualdades e diversidades que, se não consideradas, acabam conspirando contra o trabalho escolar. Caso não articulada ao princípio da equidade, a adesão pura e simples ao valor igualdade acaba produzindo inúmeras desigualdades (PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012d, p. 9).

Assim, percebemos que há uma convergência entre as reflexões de Lück (2013) e as recomendações feitas pelo Caderno 3 da primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar promovido pelo PROGEPE. Apesar disso, também verificamos que nem sempre o princípio da equidade é considerado nas escolas.

Nesse sentido, nós questionamos a Gestora A se a gestão escolar já havia organizado alguma atividade, seminário, campanha, etc., com vista a coibir casos de LGBTfobia na escola. Pua resposta foi:

Não, não. Pelo tamanho da escola você vê que é muita coisa realmente. Mas alguma formação para inibir, não. Desse tipo não. O que a gente faz é justamente orienta-los a respeitar. O respeito mútuo. Independente de sexo, crença, alguma coisa desse tipo. Mas é mais voltado ao respeito mesmo, de uma forma geral (GESTORA A, 2017).

Dentro desse contexto, quando perguntamos ao Professor A se ele tinha conhecimento da realização alguma atividade, seminário, campanha, etc., com vista a coibir casos de LGBTfobia na escola, sua resposta foi: “Nunca houve nada. Nem de longe. Se tratava como uma abominação anteriormente, agora trata-se na base do silêncio. O silêncio responde tudo” (PROFESSOR A, 2017). Assim, no entendimento do Professor A, além da gestão escolar não promover nenhum tipo de atividade para coibir situações de violência LGBTfóbica na escola, também há um silenciamento da gestão escolar sobre essa questão.

Por sua vez, quando questionamos a Professora A sobre essa mesma questão, ela afirmou:

Nós ano passado fizemos uma palestra aqui no auditório e veio um pessoal da Escola Legal. Porque houve um certo conflitozinho um tempo, aí foi preciso chamar a Escola Legal para poder resolver essa situação. Foi onde a gente trouxe a palestra pra eles e assim, alguns se interessaram, você sabe que não são todos. Alguns se interessaram, mas outros não (PROFESSORA A, 2017).

Assim, percebemos uma divergência entre os apontamentos da Gestora A e do Professor A, em relação ao relato da Professora A, tendo em vista que essa última aponta a realização de uma palestra por parte da gestão escolar, através de uma parceria com a Escola Legal³⁴ como sendo uma iniciativa com o objetivo de combater a LGBTfobia na escola.

Além dessa palestra da Escola Legal realizada na Escola A, não conseguimos identificar nas entrevistas outras atividades realizadas pela gestão escolar com vistas a debater a problemática da LGBTfobia no contexto da Escola A. Isso mostra que a gestão escolar não vem conseguindo trabalhar essa questão de modo mais sistemático e contínuo. Ao mesmo tempo, tanto o Professor A quando a Professora A, afirmaram que alguns/as professores/as buscam promover essas discussões de forma mais contínua e contextualizada nas suas atividades docentes, sobretudo os/as professores/as de português, história, sociologia e filosofia.

³⁴ O projeto Escola Legal é fruto de um convênio firmado entre o Tribunal de Justiça, o Ministério Público de Pernambuco (MPPE) e o Governo do Estado através de sua Secretaria de Educação. O projeto visa o enfrentamento da violência em que crianças e adolescentes aparecem como vítimas ou autores. No plano de ação, a escola tem papel estratégico, focando tanto a violência gerada dentro dela, quanto a que chega ao seu conhecimento. Nesse sentido, a contribuição de professores, gestores, funcionários e pais de alunos é determinante para o sucesso do programa. Para apurar e solucionar os conflitos, o Escola Legal faz uso da técnica de mediação. Sua estratégia inclui a formação de comitês integrados por representantes dos professores, pais de alunos, Conselho Tutelar e associações comunitárias. Sempre que um caso chegue ao conhecimento da escola, o comitê é acionado, ouvindo as partes e aplicando o método da mediação. Não havendo solução, o assunto é levado a outra instância: a Central Extrajudicial de Mediação e Conciliação, cujo resultado deverá ser homologado pelo juiz da Vara da Infância.

Do mesmo modo, também encontramos um cenário semelhante na Escola B. Quando indagamos a Gestora B sobre a realização alguma atividade, seminário, campanha, etc., com vista a coibir casos de LGBTfobia na escola, ela nos respondeu:

Já. Até porque nos temas transversais os professores trazem. E está em evidência, a gente não pode fugir. E para eles é muito bom, eles gostam. Aí a gente trata assim, não como uma disciplina específica, mas dentro dos temas transversais a gente vai inserindo de uma forma sutil, normal. Para que também eles não “ah”, entendeu? Tem que ser tudo com muita naturalidade. É uma coisa muito delicada. Adolescente é muito intenso, eles são muito intensos (GESTORA B, 2017).

Nesse relato, a Gestora B afirma que as discussões sobre LGBTfobia vem sendo trabalhadas na escola dentro das disciplinas, através dos temas transversais. Sua afirmação faz sentido quando recordamos que a Escola B oferece ensino médio integral e conta com a disciplina Direitos Humanos e Cidadania. Entretanto, conforme observaram Santos e Lage (2017), há algumas lacunas na grade curricular desta disciplina em relação as discussões que envolvem temáticas como diversidade sexual, identidade de gênero e LGBTfobia na escola. Além disso, trabalhar essas questões apenas dentro dos temas transversais e abdicar de realizar atividades maiores, como campanhas e palestras que envolvam um número maior de estudantes, também é uma atuação fragilizada, principalmente levando em consideração que não são todos/as os/as professores/as aptos a realizarem essas discussões na sala de aula.

Convergindo com o relato da Gestora B, sobre o mesmo questionamento o Professor B afirmou “veja, ações específicas não foram feitas exclusivamente pra isso” (PROFESSOR B, 2017) e também nos relatou que essas questões eram tratadas de forma mais pontual nos temas transversais, em projetos e em palestras que tinham como foco outras demandas.

Por sua vez, respondendo a mesma pergunta, a Professora B nos disse:

Não. Que eu lembre não. Na realidade esse ano, há um mês atrás mais ou menos, tivemos uma reunião e nos foi passado a questão do cyberbullying. Inclusive dentro do cyberbullying também engloba a questão da homofobia. Mas nada diretamente direcionado a questão da sexualidade, mas indiretamente sim, a questão da violência, a questão da violência doméstica. Já houve até outras palestras aqui sobre a questão da violência doméstica, mas foi mais voltado a casais hetero (PROFESSORA B, 2017).

Assim, percebemos que nos casos das Escolas A e B, a gestão escolar não tem conseguido promover discussões a respeito de temas como LGBTfobia, diversidade sexual e identidade de gênero. Isso ocorre na medida em que as gestões escolares acabam não conferindo um tratamento adequado para essas questões. Verificamos isso quando gestoras e professores/as

afirmam que esses temas são tratados somente nos temas transversais ou aparecem, raramente, em outras discussões realizadas na escola, tais como palestras e seminários. Nesse ponto, cabe reforçar que a respeito das situações de violência na escola, a gestão escolar pode ser parte do problema ou parte da solução, conforme apontam Galvão *et al* (2010).

Nessa mesma direção, também notamos uma certa ausência de diálogo e envolvimento da gestão escolar com os/as estudantes que se auto identificam como LGBT nas escolas. Essa nossa percepção foi confirmada nas rodas de diálogo que realizamos com os/as estudantes nas Escolas A e B. Isso aponta que também é necessário que os/as gestores/as escolares busquem envolver e discutir com os/as estudantes possíveis medidas para minimizar as situações de LGBTfobia nas escolas.

Nesse processo, a participação dos/as estudantes é fundamental. Todavia, é verdade que motivar e envolver o corpo discente na gestão da escola não é uma tarefa simples, embora não seja impossível. O caderno Módulo 4 “Contribuição dos órgãos colegiados na melhoria da aprendizagem dos estudantes” da primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE, buscou juntamente refletir a importância da participação dos/as estudantes. Vejamos:

O envolvimento dos alunos é de fundamental importância para o bom desempenho escolar, e este certamente é o item mais difícil de ser alcançado. Em um mundo, que, a cada dia, oferece novas oportunidades às pessoas, a escola, em muitas vezes, fica em espaço secundário. Assim, um processo educativo de qualidade, que busque efetivamente bons resultados, é aquele que tem a participação ativa dos alunos (PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012e, p.30).

A participação dos/as estudantes também é importante tendo em vista que eles/as compõem o maior grupo na escola, o corpo discente. Além disso, não são poucas as situações de LGBTfobia que ocorrem nas aulas envolvendo estudantes e professores/as. Esses episódios muitas vezes não são levados à gestão escolar, outras vezes chegam ao conhecimento da gestão, mas acabam não tendo nenhuma resolução.

Um caso que retrata esse tipo de episódio ocorreu na Escola B e nos foi relatado tanto pelo Professor B quando pela Professora B. Segundo os relatos, um determinado estudante que se auto identificava como gay questionou o/a professor/a da disciplina sociologia por qual razão a mesma não estava trabalhando os conteúdos referentes a gênero e sexualidade presentes no livro da disciplina (PROFESSORA B, 2017). Por sua vez esse/a professor/a da disciplina de sociologia afirmou que não iria trabalhar os conteúdos, pois ele/a não queria, não estava no seu

planejamento, não considerava um conteúdo necessário e não sentia-se apto/a a trabalhar um assunto “tão complicado” (PROFESSOR B, 2017).

Diante dessa situação, esse estudante mobilizou-se junto a outros estudantes gays da Escola B e realizou um abaixo assinado que teve a adesão de muitos/as estudantes, reivindicando que o/a professor/a de sociologia trabalhasse os conteúdos e as unidade do livro didático que discutiam gênero e sexualidade. Esse abaixo assinado foi apresentado a gestão escolar da Escola B, entretanto o/a professor/a de sociologia manteve seu posicionamento e não trabalhou os conteúdos demandados pelos estudantes (PROFESSORA B, 2017).

Esse episódio demonstra que possivelmente houve algum grau de negligência da gestão escolar por parte dessa demanda apresentada por estudantes na Escola B. Ao mesmo tempo, também demonstra que os/as estudantes têm se mobilizado contra manifestações de LGBTfobia institucional (PRADO *et al*, 2009) dentro da instituições educativas. Essas mobilizações e demais movimentações de resistências protagonizadas por estudantes podem contribuir para evidenciar e denunciar casos de LGBTfobia que muitas vezes ficam restritos às salas de aula.

Conforme afirma Lück (2007), o próprio conceito de gestão escolar assenta-se na mobilização de todos os membros da comunidade escolar, coletivamente organizados, como condição primordial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade que possa transformar a própria identidade das escolas. Assim, é papel da gestão escolar mobilizar-se diante dessas demandas apresentadas por estudantes e demais membros da comunidade escolar.

Ainda em relação a esse estudante gay da Escola B, a Professora B nos relatou que o mesmo concluiu o ensino médio no ano de 2016. Um ano depois, em 2017, esse estudante gay foi visitar a escola e foi impedido de entrar no setor onde ficam as salas de aula. Depois disso, o estudante fez uma postagem em suas redes sociais relatando sua indignação e afirmando que foi vítima de LGBTfobia, tendo em vista que ele foi impedido de entrar na Escola B e que isso não acontece com outros/as estudantes que possuem livre acesso à escola (PROFESSORA B, 2017).

Nesse sentido, percebemos mais um caso de LGBTfobia institucional (PRADO *et al*, 2009) na Escola B. Esses dois relatos feitos pela Professora B também evidenciam o desejo de participação dos/as estudantes e egressos/as na gestão escolar. Ao cobrar que os conteúdos que versam sobre gênero e sexualidade na disciplina de sociologia fossem devidamente trabalhados no ensino médio, os/as estudantes também estavam exigindo uma educação de qualidade social, bem como estavam pleiteando participar das decisões referentes ao currículo escolar.

O caderno do Módulo 7 “Educação de Qualidade Social” da primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE, chama à atenção da gestão escolar sobre a importância da participação da comunidade escolar na construção do currículo. Esse Caderno também aponta que o currículo escolar é percebido nas práticas educativas, desempenho dos/as estudantes, composição física das escolas, acolhimento à comunidade escolar e também na abertura da escola para as reivindicações de mudanças apresentadas pelos grupos que compõem a comunidade escolar (PERNAMBUCO, 2012f)

Dentro dessa discussão, Lück *et al* (2012) refletem que a participação da comunidade escolar e sobretudo dos/as estudante é um elemento muito importante que deve ser perseguido como uma meta pela gestão escolar. Envolver os/as estudantes na gestão da escola contribui para construção de um ambiente escolar participativo, democrático e menos hierarquizado, tendo em vista que é através da “participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania (LÜCK *et al*, 2012, p. 20)”.

Ainda dentro desse contexto, o Caderno do Módulo 5 “Projeto Político Pedagógico” do da primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE, converge com essa discussão realizada por Lück *et al* (2012) recomenda que os/as gestores escolares atuem numa perspectiva de promover a participação e de combater qualquer tipo de violência nas escolas:

No **plano político**, o esforço está na expressão concreta do compromisso com a ética nas relações de poder. É na participação ativa que reivindicamos, reorganizamos, exigimos a distribuição equânime de benefícios, o combate às violências. Quando fazemos isso, estamos praticando a **AÇÃO CORRETA** (PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012g, p. 27, grifos do original).

Apesar dessa reflexão sobre a importância do combate às violências no ambiente escolar estar presente na formação dos/as gestores/as das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, os dados que coletamos no campo de pesquisa, nas Escolas A e B, apontam que essa não é uma tarefa simples, tendo em vista que nem sempre os casos de violência são explícitos ou mesmo perceptíveis para os/as gestores/as escolares.

Também é importante ter em conta que muitas vezes, a gestão escolar ocupa um espaço de mediação de conflitos entre o corpo discente e o corpo docente das escolas. Quando tratamos de diversidade sexual e identidade de gênero, sabemos que há setores conservadores da sociedade, muitos deles ligados a grupos religiosos, que não aceitam tratar dessas questões na escola. Sabemos também que nas escolas, existem professores/as ligados/as à esses grupos religiosos com perfil mais conversador.

Nesse sentido, se por um lado os/as estudantes LGBT pressionam a gestão escolar para que a escola seja um ambiente acolhedor e que respeite a diversidade, os/as professores/as de perfil mais conservador pressionam a gestão escolar buscando a invisibilização e o apagamento de qualquer demanda ou discussão sobre diversidade sexual, identidade de gênero e LGBTfobia na escola.

O Professor B aponta justamente para essa questão quando nos disse:

A gestão é um espaço, vamos dizer assim, que é preciso você saber caminhar para não ofender o outro lado também. Então você fica aqui e acolá. Porque tem aquele professor religioso, conservador, tradicional, que fala muito nos valores da família, que esses valores tem sido diluídos e que o Brasil e o mundo estão nessa situação devido justamente isso aí, porque a família vem se destruindo (PROFESSOR B, 2017).

Nesse relato do Professor B, fica evidente a presença de professores/as e outros/as profissionais da educação que possuem uma visão mais conservadora e fundamentalista e que defendem abertamente suas posições conservadoras e fundamentalistas na escola, colocando a gestão escolar numa situação delicada. Muitas vezes, a gestão escolar acaba optando por não entrar em conflito com esse grupo de professores/as mais conservador e assume uma postura de “mediação”. Ocorre que tal postura acaba não realizando nenhum tipo de mediação, apenas cede espaço para que violências simbólicas, psicológicas e institucionais sejam reiteradamente praticadas no ambiente escolar.

Assim, embora ao nível do discurso a noção de mediação seja apresentada pela gestão escolar na tentativa de mostrar-se atuante, na prática essa mediação também não demonstra um comprometimento com os/as estudantes LGBT ou com os/as professores/as que possuem um perfil e discursos conservadores. Todavia, ao tentar não posicionar-se, a gestão escolar acaba posicionando-se, adotando uma postura de silenciar conflitos para que essas questões não saiam dos limites físicos da escola e cheguem até outras instâncias da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Dentro desse contexto, outra estratégia que a gestão escolar tem adotado é buscar formação continuada para os/as professores sobre diversidade sexual, identidade de gênero e LGBTfobia na escola. Fazendo isso, a gestão escolar procura sensibilizar os/as professores/as mais resistentes com essas discussões na escola, ao mesmo tempo em que convoca o corpo docente a ter um olhar mais cuidadoso com essas questões.

Essa estratégia ficou muito evidente na nossa pesquisa de campo nas Escolas A e B. Na Escola A, logo nas nossas primeiras visitas, a gestão escolar nos convidou para ministrar uma

formação sobre diversidade sexual, identidade de gênero e LGBTfobia na escola durante a reunião de planejamento do bimestre. Essa reunião é estratégica para que a gestão escolar discuta qualquer assunto, tendo em vista que todos/as os/as professores/as devem participar.

Além de tentar realizar formações na própria escola, as gestoras também procuram informar os/as professores/as sobre eventuais formações oferecidas pela Secretaria de Educação de Pernambuco. De acordo com a Gestora A, “toda informação que a gente recebe via e-mail da GRE a gente repassa a todos os professores, manhã, tarde e noite” (GESTORA A, 2017). Ainda segundo a Gestora A, mesmo formações realizadas por outros órgãos e instituições são sempre repassadas para os/as professores/as.

Quando questionamos o Professor A sobre essa mesma questão, ele afirmou que “a caixa de e-mail da gente é bombardeada. Tudo que a GRE manda, a gestão passa imediatamente (PROFESSOR A, 2017). Todavia, o Professor A também nos relatou que a Secretaria de Educação de Pernambuco não vem promovendo formações sobre diversidade sexual, identidade de gênero e LGBTfobia na escola. Segundo ele, “o que existe por parte da GRE é uma formação extremamente mitigada, muito mínima, mas é em relação a cidadania e direitos humanos (PROFESSOR A, 2017).

De acordo com a Gestora B, os/as professores/as da Escola B sempre são informados/as a respeito de seminários, palestras, cursos, eventos. Porém, ela também afirmou que não tem conhecimento de qualquer formação realizada pela Secretaria de Educação de Pernambuco que versasse sobre diversidade sexual, identidade de gênero e LGBTfobia na escola (GESTORA B, 2017).

Quando perguntamos ao Professor B se a gestão escolar da Escola B incentivava os/as professores/as a participarem de formações sobre diversidade sexual, identidade de gênero e LGBTfobia na escola, ele afirmou:

Lá no começo eu falava justamente da abertura que a diretoria concede pra que o professor fique liberado para fazer o que ele quiser. Aí veja, qualquer formação que chegue na escola, a diretora passa pra todo mundo. Qualquer tipo de formação. Então ela sempre incentiva a qualquer tipo de formação (PROFESSOR B, 2017).

Nessa direção, caderno do Módulo 10 “Competências e Gestão de Pessoas” da primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE, recomenda que os/as gestores/as escolares devem manter todo o corpo docente das escolas estaduais atualizados sobre qualquer espécie de formação continuada (PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012h).

Na compreensão de Lück (2009, p. 81), “nenhuma escola pode ser melhor do que as pessoas que nela atuam e do que a competência que põem a serviço da educação”. Sendo assim, a formação continuada do corpo docente da escola é fundamental para que a educação tenha qualidade, relevância social e esteja conectada com os anseios da comunidade escolar. Ainda segundo Lück (2009), os/as gestores escolares têm o dever de informar e manter o corpo docente ciente e motivado a participar de qualquer processo formativo que possa impactar para melhoria da educação na escola.

Assim, no que se refere a formação continuada, verificamos que há um encontro entre as discussões teóricas e o campo empírico. Nos nossos casos (Escolas A e B), manter os/as professores/as informados sobre cursos de formação que versam sobre diversidade sexual, identidade de gênero e LGBTfobia na escola, é encarado não só como uma atividade da gestão escolar, mais como uma estratégia que visa formar o corpo docente das escolas sobre essas questões, com vistas a sensibilizá-lo e a envolvê-lo na resolução de possíveis casos de violência ocorridos nas escolas.

Finalmente, ao questionarmos as gestoras a respeito de quais os principais desafios da gestão escolar em relação às questões de diversidade sexual e identidade de gênero na escola, recebemos duas respostas bem distintas. De acordo com a Gestora A, “uma grande dificuldade é entender essa questão porque são coisas muito novas. Outra questão são os professores, porque tem professor que é muito fechado sobre esses temas da diversidade”, e completou, “inclusive pra gente conversar com o próprio professor a respeito dessa diversidade de gênero realmente. De preconceito. Porque a gente vê que tem professor que é muito cabeçudo. Muito fechado. E a gente não pode ser assim” (GESTORA A, 2017).

Por sua vez, a Gestora B aponta que o principal desafio do dia a dia da gestão escolar, em relação às questões de diversidade sexual e identidade de gênero é a família. No entendimento da Gestora B, ainda hoje as famílias apresentam grandes dificuldades em aceitar um filho/a LGBT. Nesse sentido ela reforça que o principal desafio da gestão escolar é:

A família. Como eu já disse a você, tem pai aqui que já chegou e disse: “eu quero que você observe se meu filho é gay e com quem meu filho está andando”. Isso é papel da gente? Interessa a gente? Eu quero saber como ele é como aluno aqui dentro. Porque aqui dentro ele é um aluno, uma pessoa, um ser humano. É isso que importa pra gente. Isso (orientação sexual do aluno) não interessa pra gente. Isso é um assunto da família. Mas aí é muito difícil para família. É desafiador. A gente enxergar e dizer para família? A gente não diz. Agora se a família procura, dizendo isso e aperreada, a gente tenta amenizar e unir. Por que vai deixar de ser filho? Vai deixar de ser filha? Não vai (GSTORA B, 2017).

Assim, percebemos que os/as gestores/as escolares também enfrentam muitas barreiras ao tentarem superar à violência LGBTfóbica nas escolas. Em grande medida, isso ocorre porque ainda há muito desentendimento sobre questões relacionadas à gênero e a sexualidade na nossa sociedade. É justamente isso que o próximo tópico desse capítulo de análise irá tratar.

Porém, tendo em conta a perspectiva teórica adotada nessa dissertação e as questões evidenciadas no campo empírico, apresentamos abaixo um quadro síntese com a consolidação das análises sobre a categoria gestão escolar.

Quadro 1- Síntese das Análises da Categoria Gestão Escolar

Categoria Gestão Escolar	
Teórico	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilização coletivamente organizada como condição fundamental para melhoria da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas; • A gestão escolar deve planejar, mobilizar, liderar, mediar, monitorar e avaliar os processos sociais e educacionais ocorridos no ambiente escolar; • É atribuição dos/as gestores/as escolares zelar pelo princípio da equidade e promover o respeito as diferenças no ambiente escolar; • A gestão escolar deve ser democrática, proporcionando a participação da comunidade escolar; • Gestores/as escolares devem estimular a participação do corpo docente das escolas nos processos de formação continuada;
Documentos PROGEPE	<ul style="list-style-type: none"> • Os/as gestores escolares devem pautar-se em valores humanos e estarem atentos aos documentos, declarações, resoluções e legislações nacionais e internacionais que asseguram o respeito aos direitos humanos; • A gestão escolar deve ser democrática, envolvendo toda a comunidade escolar em suas atividades; • As escolas devem ser acolhedoras, inclusivas e respeitosas com as diferenças; • A gestão escolar deve observar o princípio da equidade para não reproduzir as desigualdades existentes na sociedade
Empírico Gestoras	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimento da gestão escolar diretamente relacionado à compreensão de gestão democrática das escolas públicas; • A atuação da gestão escolar é orientada pelo curso de aperfeiçoamento em gestão escolar promovido pelo PROGEPE; • Grande volume de atividades para gestão escolar; • Professores/as mais conservadores não querem discutir sobre promoção do respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero nas escolas.
Empírico Professores/as	<ul style="list-style-type: none"> • A gestão escolar é democrática, mas também é muito ausente; • Críticas a excessiva atenção da gestão escolar com os resultados das escolas nas avaliações externas (IDEB, IDEPE, etc.); • A gestão escolar incentiva que o corpo docente das escolas participe de formações continuadas; • A Secretaria de Educação de Pernambuco não vem promovendo formação continuada que verse sobre diversidade sexual, identidade de gênero e LGBTfobia. • A gestão escolar é um espaço desconfortável, pois ao mesmo tempo em que busca dar resposta as demandas apresentadas pelos estudantes, também busca não se indispor com o corpo docente.
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • A elevada carga de trabalho contribui para desatenção da gestão escolar com as manifestações de LGBTfobia na escola; • Ausência de uma equipe multiprofissional na escola composta por psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros/as, etc., sobrecarrega a gestão escolar, dificultando respostas mais efetivas às demandas apresentadas pela comunidade escolar;

	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de envolver a comunidade escolar na gestão das escolas públicas faz com que o princípio da gestão democrática não consiga ser implementada totalmente nas escolas; • Ao mesmo tempo em que os/as estudantes LGBT pressionam a gestão escolar para promoção do respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero na escola, os/as professores/as mais conservadores pressionam a gestão escolar para que essas questões não sejam tratadas pela gestão escolar; • A gestão escolar também é um espaço de mediação de conflitos, sobretudo aqueles que envolvem discentes e docentes. • A gestão escolar busca incentivar a formação continuada de professores/as como estratégia para sensibilizá-los e envolvê-los; • Uma gestão escolar democrática possibilitará que a escola apresente melhores resultados sociais e educacionais.
--	--

Fonte: O Autor (2018).

5.2 Gênero e Sexualidade

Captar as compreensões, noções e entendimentos sobre gênero e sexualidade com os/as participantes da nossa pesquisa foi um movimento bastante desafiador, tendo em vista a perceptível incompreensão do que vem a ser gênero e sexualidade, tanto por parte das gestoras, quanto por parte dos/as professores/as, salvo algumas exceções. Do mesmo modo, também foi desafiador compreender como o gênero e a sexualidade são (in)visibilizados nas Escolas A e B, através de um conjunto de estratégias, muitas delas possuindo um forte caráter heterossexista e heteronormativo, permeado por concepções fundamentalistas religiosas.

O Professor B, por exemplo, nos relatou que na Escola B, sempre há um grupo de professores/as e alunos/as que atribuem todos os males sociais à uma suposta perda de espaço da família nuclear padrão, composta por um casal heterossexual (homem e mulher) com seus/as filhos/as. Assim, esse grupo de pessoas reafirma cotidianamente na escola:

Aqueles valores bonitos (risos) de marido e mulher, homem e mulher e filho. Dizem que deveria ser seguido um padrão que não se segue mais, então segundo alguns professores e muita gente, você tem professores, você tem muita gente nos mais variados grupos sociais que dizem que muitas situações de violência são resultado da ausência da família em muitos aspectos. Lógico, a gente sabe que tem muitos aspectos que realmente é a ausência da família. Mas aí você atribuir essa coisa nova do combate ao preconceito que a sociedade tem avançado e atribuir que esse monte de violência é resultado da ausência de uma família tradicional, eu não concordo (PROFESSOR B, 2017).

De acordo com o relato do Professor B, esses/as professores/as criticam os múltiplos arranjos familiares e todas as formas de sexualidade que não seja a heterossexualidade, afirmando que as mais variadas formas de problemas sociais são causados e motivados pela suposta “ausência de uma família tradicional”. Mais que isso, há uma constante afirmação de que as discussões de gênero e sexualidade na escola são “modismos”. Conforme o Professor B

relatou, há uma resistência desse grupo de professores/as para discutir qualquer questão que envolva gênero e sexualidade.

Esse tipo de narrativa relacionada ao não reconhecimento da homossexualidade, bissexualidade e outras sexualidades, como formas legítimas de expressão da sexualidade humana não é nenhuma novidade. De acordo com Foucault (1999), desde o século XVIII há uma proliferação de discursos sobre sexo e sobre a sexualidade, reproduzidos através das relações de poder, por diversas instituições sociais como a família, igreja, escola, medicina, etc. Esses discursos atuaram e atuam com vistas ao controle da sexualidade.

Na compreensão de Foucault (1999), tais discursos consideram a heterossexualidade como a sexualidade natural e sadia da humanidade, sendo ela a única forma correta e legítima de expressão da sexualidade humana. Por outro lado, esses mesmos discursos consideram todas as homossexualidades, bissexualidades e demais sexualidades como anormais e doentes, atribuindo a elas um conjunto de símbolos negativos.

Assim, podemos compreender o nível de barreiras e dificuldades que se fazem presentes nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco quando trata-se de questões relacionadas à gênero e à sexualidade. Também percebemos que essas posições conservadoras externadas por alguns/as professores/as não se constituem num caso isolado da Escola B, ao contrário, esse tipo de posicionamento já existe há algum tempo e persiste ainda nos dias atuais.

O Professor B também nos relatou que alguns/as professores/as da Escola B se negam a discutir qualquer questões relacionadas à gênero e sexualidade nas salas de aula, além disso, também chegam a recusarem participação em qualquer projeto ou formação que aborde esses temas em alguma medida (PROFESSOR B, 2017). Isso talvez explique a dificuldade de entendimento sobre gênero e sexualidade presente em boa parte do corpo docente e da gestão escolar da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Nesse contexto, quando questionamos a Gestora B sobre qual o seu entendimento à respeito de gênero e sexualidade, ela afirmou:

Na minha cabeça ainda é um pouco confuso. Porque agora tem muitas coisas novas. Eu não dizer a você que eu sei diferenciar uma coisa da outra, não. Porque tem o transformista, não sei. Aí tem a menina que gosta de se vestir de homem mas está namorando com o menino. Aí, entendeu?! Na minha cabeça não está muito bem resolvido isso não. Mas respeito muito, porque quem tem que julgar não sou eu. Estou aqui para apoiar, estar junto. Mas na minha cabeça, isso aí... Imagine eu com 50 anos ainda é confuso, imagine na cabeça do adolescente. É meio difícil (GESTORA B, 2017).

A partir desse relato, fica visível o nível de desentendimento da gestão escolar sobre gênero e sexualidade. Nesse sentido, compreendendo que se a gestão escolar apresenta uma grande dificuldade de entendimento sobre as questões relacionadas à gênero e sexualidade, certamente quando falamos de diversidade sexual e identidade de gênero, as incompreensões e dúvidas são ainda maiores.

Por outro lado, também percebemos que a Gestora B se coloca numa posição de apoiar os/as estudantes, evitando julgamentos que podem provocar sofrimentos e exclusões. Isso não significa que no dia a dia da Escola B, a Gestora B consiga atender demandas e prestar apoio aos/as estudantes que de alguma maneira não se encaixam nos padrões de gênero e de sexualidade, tendo em vista as dificuldades de compreensão apresentadas por ela.

Da mesma forma, a Gestora A também apresentou dificuldades de entendimento sobre esses temas. Segundo ela, gênero e sexualidade significam “a orientação sexual que a pessoa se identifica dentro do meio” (GESTORA A, 2017). Também notamos um certo desconforto da Gestora A em responder sobre as indagações que fizemos sobre gênero e sexualidade, sempre apresentando respostas mais curtas que os/as demais participantes da pesquisa.

Nesse sentido, compreendemos que a dificuldade da Gestora A em falar sobre gênero e sexualidade também reflete o seu pouco entendimento sobre o assunto em questão. Isso não significa que tanto a Gestora A quanto a Gestora B são individualmente culpadas e negligentes com essa questão. Embora possa existir algum nível de desinteresse ou motivação pessoal, notamos que há uma grande lacuna sobre essas questões nos cadernos de formação Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE.

Analisando os Cadernos da primeira e da segunda edição deste curso de formação, não encontramos nenhum conteúdo que promovesse discussões ou reflexões mais densas sobre gênero e sexualidade. Nesse contexto, não é por acaso que tanto a Gestora A quanto a Gestora B não apresentem uma boa compreensão sobre os temas em questão. É importante lembrar que todos/as os/as gestores/as das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco tiveram que obrigatoriamente participar do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE. Assim, fica evidente que uma grande oportunidade foi perdida quando a Secretaria de Educação de Pernambuco não buscou inserir gênero e sexualidade na formação dos/as gestores/as escolares.

O único momento que o PROGEPE toca em questões relacionadas ao gênero e a sexualidade é no caderno do Módulo 1 “Políticas Públicas Educacionais: Marcos Regulatórios” da primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE

(PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012b). Esse Caderno, discute brevemente os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)³⁵ e aponta, de maneira muito sucinta, o objetivo 3 “Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres”.

Para além dessa breve menção do Objetivo 3 do ODM, não há qualquer discussão sobre gênero ou mesmo sexualidade em qualquer outro caderno da primeira ou da segunda edição do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE. Esperávamos que a formação dos/as gestores/as escolares abordassem a discussão e os estudos de gênero ainda que numa perspectiva conservadora, mais alinhada a tendência “universal”, conforme a organização analítica dos estudos de gênero proposta por Bento (2014). Porém, nem isso foi encontrado.

Ocorre que quando a Secretaria de Educação de Pernambuco não oferece formação para gestores/as escolares e muito menos para os/as professores/as, sobre gênero e sexualidade, esses/as profissionais acabam atuando de maneira inadequada na escola, por meio de posicionamentos impróprios. Um exemplo disso pode ser constatado no relato da Professora A:

Porque eu acho assim, você tomar uma opção é uma coisa. Agora você querer brilhar mais que as estrelas, é diferente. Porque eu digo assim, eu não tenho preconceito com isso. Eu aceito. Eu convivo com essas pessoas. No meu bairro é o que mais tem, entendeu? Eu fui criada desde criança no meio dessas pessoas, então eu aprendi a conviver com essas pessoas desde a minha infância. Eu consigo identificar por conta dessa minha convivência. Mas assim, o que eu vejo é que os mais antigos, os homossexuais, as lésbicas, as pessoas mais antigas daquela época, tinham um comportamento diferente, que não são todos, lógico, dos jovens de hoje que se decidem, está entendendo? Alguns têm um comportamento tranquilo, na dele, demonstra que é, mas não é aquela coisa espalhafatosa, mas outros passam do limite. Aí eu chego pra ele e digo: “ô meu amor, eu te amo tanto, tu sabe que eu te amo, do meu jeitinho, mas te amo, mas não faz isso contigo não”. Porque assim, é uma forma dele chamar o preconceito dos colegas, a gente percebe isso dentro da sala de aula, quando começa a ser espalhafatoso, os colegas começam a excluir, começam a falar piadinhas e dizer gracinhas. Então pra gente poder cortar a gente tem que chamar para o diálogo (PROFESSORA A, 2017).

Nesse relato, é notável um posicionamento heteronormativo. No entendimento da Professora A, ao “querer brilhar mais que as estrelas”, estudantes LGBT acabam “chamando o preconceito dos colegas”, sendo eles/as, as vítimas, os/as responsáveis pela violência que sofrem, na medida que são “espalhafatosos”. A própria abordagem da Professora A junto à esse estudante pode ser compreendida como inadequada, na medida em que o reprimiu por não se

³⁵ Os ODM foram estabelecidos pela Declaração do Milênio da ONU, no dia 8 de setembro de 2000. Essa declaração foi apoiada por 191 países e sintetiza um esforço internacional para concretizar os direitos humanos através de um horizonte de ações acompanhadas por meio de indicadores.

encaixar nos padrões de gênero e de sexualidade estabelecidos pela heteronormatividade e pelo heterossexismo.

Conforme discutimos no nosso capítulo teórico, a heteronormatividade pode ser compreendida como o conjunto de normas que se assentam no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo (MISKOLCI, 2012). Essas normas se impõem por meio uma série de violências simbólicas ou de mecanismos aparentemente sutis (LOURO, 2009), como essa intervenção da Professora A junto à esse estudante da Escola A. Já o heterossexismo é a pressuposição de que todas as pessoas são heterossexuais (MISKOLCI, 2012), logo, quando esse pressuposto não é confirmado, as pessoas que não são heterossexuais também são pressionadas a se comportarem dentro de um modelo heterossexual.

Ainda nesse contexto, a Professora A, afirmou que notou que um estudante estava tendo um rendimento baixo na sala de aula e buscou conversar com ele para tentar entender o que estava acontecendo e logo notou que o motivo da sua tristeza e do seu baixo rendimento estava relacionado à sua sexualidade. Entretanto, esse estudante ainda não havia apresentado qualquer relato sobre sua orientação sexual.

Ele está se descobrindo agora na realidade. Ele ainda não chegou para dizer: “eu vou ser ou eu não vou ser”. Ele ainda está se construindo. Está se despertando. Mas eu estou vendo que a escola está sendo um tipo de refúgio para ele. Dele fugir daquele castigo que tem em casa. Daquela forma de opressão que ele vem tendo em casa. Então ele conversa muito comigo, porque ele vê que comigo há algo diferente. Ele diz assim: “professora, a senhora é tão aberta pra conversar comigo, eu vejo que a senhora aceita a minha situação, diferente da minha família, diferente de outros colegas ou até mesmo de outros professores”. Eu acho assim, que eu não sou ninguém para julgar o que ele quer ser ou o que ele quer deixar de ser, eu tenho que ser a primeira pessoa a orientar e a dar conselho (PROFESSORA A, 2017).

Esse entendimento de que a sexualidade é construída, apresentado pela Professora A, converge com a discussão que realizamos no nosso capítulo teórico. Levando em consideração que as sexualidades são construídas em meio a relações de poder na sociedade (FOUCAULT, 1999), podemos compreender que a escola também é um espaço onde a sexualidade é construída, moldada e significada.

Além disso, a escola também é um lugar de refúgio para adolescentes e jovens LGBT que enfrentam muitas dificuldades e que sofrem violência, no âmbito familiar, por não atenderem aos padrões de gênero e sexualidade, conforme relevou a Professora A. Ocorre que a escola pública, muitas vezes, também não está preparada para acolher esses/as adolescentes e jovens estudantes.

O receio da família descobrir a sua orientação sexual homossexual, ocasionou mudanças no comportamento de outro estudante da Escola A. De acordo com o relato da Professora A, esse estudante decidiu “assumir” sua sexualidade para ela, mas pediu ressalvas, justificando que tinha medo da reação de sua que é evangélica.

Então ele me explicou: “é porque eu tenho medo a minha família”. Ele é de uma família evangélica também, foi criado na igreja evangélica, então assim, pra família de certa forma é um impacto, foi mais complicado, é mais resistência. Eu não sei se ele conseguiu se assumir para mãe dele, mas ele se assumiu para mim. Eu fui a primeira pessoa que ele contou (PROFESSORA A, 2017).

Nas rodas de diálogo que realizamos com estudantes LGBT nas Escolas A e B, também percebemos que há, por parte desses/as estudantes, muito receio em relação às suas famílias. Os/as estudantes demonstraram temor em serem submetidos à castigos físicos e psicológicos, alguns mencionaram que já tiveram seus aparelhos de celular confiscados pelos pais e/ou responsáveis. Além disso, o temor de serem expulsos/as de casa se fez muito presente nessas rodas de diálogo.

Nesse sentido, as escolas são, em alguma medida, um lugar de fuga para adolescentes e jovens LGBT que enfrentam dificuldades de aceitação e acolhimento nos seus ambientes familiares. Isso ocorre principalmente com os/as estudantes da Escola B, tendo em vista que essa escola oferece o Ensino Médio Integral. Assim, os/as estudantes passam os turnos da manhã e da tarde na escola, chegando em casa apenas no início da noite. Já os/as estudantes da Escola A, passam a maior parte do tempo fora da Escola, tendo em vista que estão matriculados/as no Ensino Médio Regular.

Outra grande contribuição que tivemos para nossas análises a partir das rodas de diálogo com os/as estudantes LGBT das Escolas A e B, foi perceber o bom nível de entendimento desses/as estudantes sobre conceitos relacionamos à gênero e a sexualidade. Na entrevista com a Gestora B, ela afirmou que na Escola B, os/as estudantes parecem ter uma boa compreensão sobre gênero e sexualidade. Além disso, a Gestora B também afirmou que os/as estudantes são “muito mais abertos e mais compreensivos do que nós que somos da geração antiga. Eles são assim, aceitam muitas coisas com mais naturalidade do que nós. Infelizmente é a realidade, deveria ser o contrário. Parece que as vezes eles têm mais maturidade do que nós (GESTORA B, 2017).

Esse apontamento da Gestora B, também se assemelha ao cenário que encontramos na Escola A. Tanto a Gestora A quanto o professor A, afirmaram perceber que os/as estudantes têm uma boa compreensão sobre gênero e sexualidade, muitas vezes uma compreensão até

melhor do que os/as professores. Dentro dessa discussão o Professor A, nos relatou o seguinte: “a tarde eu tenho estudantes que dizem abertamente que são gays, lésbicas, trans e conhecem o que é cada situação de sexualidade e gênero. Eles denominam cada um. Eles conceituam cada um, facilmente (PROFESSOR A, 2017).

A questão geracional aponta pela Gestora B é um elemento importante a ser considerado dentro desse contexto. De fato, os/as adolescentes e jovens da atualidade possuem muito mais acesso as informações e discussões sobre gênero e sexualidade. Atualmente, essas discussões são realizadas não só pelos Movimentos Sociais Feministas e LGBT, mas também na internet, nas redes sociais e até mesmo nas escolas. Assim, essa compreensão dos/as estudantes sobre gênero e sexualidade conforme apontado pelo Professor A, também é resultado da ampliação do acesso a esses debates.

Por outro lado, o Professor A também relatou um episódio em que os/as professores da Escola A participaram de uma formação sobre gênero e sexualidade, ministrada por ativistas do Coletivo Lutas e Cores. De acordo com o Professor A:

Durante essa palestra que houve da organização da Lutas e Cores no colégio, ficou muito latente a falta de conhecimento dos professores e o quão absurdo se coloca o posicionamento reacionário deles, se escondendo atrás de pseudos, pseudos concepções religiosas que não tem nada a ver com o que é pensando. É somente para esconder aquele preconceito. Eles alimentam, bestializam a situação (PROFESSOR A, 2017).

Mais uma vez, emerge um relato sobre o desconhecimento do corpo docente no que tange as questões relacionadas à gênero e à sexualidade. Essa falta de conhecimento reflete diretamente na má conduta de alguns/as professores/as frente à estudantes que não seguem os padrões normativos de gênero e de sexualidade. Diante da ausência de formação, é a presença de estudantes LGBT na escola que força o corpo docente e a gestão escolar a buscar conhecimentos sobre gênero e sexualidade.

Dentro dessa discussão, o Professor A afirmou que a chegada de um aluno que se declara homem trans na escola A:

É um rompimento de padrões, porque até o momento é visto como uma menina. Ele não tem a fisionomia masculinizada, estereotipada. E aí alguns professores e professoras se recusavam a chamar pelo nome social. Aí um grupo de profissionais da educação da escola, não da gestão, disseram: “não tem o que querer não professor, professora, é assim, é o nome, é um direito, não é favor seu de chamar”. Foi um problema logo no início, superado rapidamente e até algumas pessoas que eu acreditava que iriam barrar por princípios religiosos, hoje já chamam de ele, tratam naturalmente dessa questão (PROFESSOR A, 2017).

Nesse sentido, percebemos que a presença desse estudante transexual, faz com que a escola tenha que rever normativas e superar padrões que vão desde o respeito ao uso do nome social, como também a utilização do banheiro de acordo com a identidade de gênero do/a estudantes. Conforme aponta Butler (2003), o gênero também é construído discursivamente, percebemos nesse relato do professor A que há uma subversão das normas de gênero na Escola A, por parte desse estudante homem transexual, forçando professores/as e gestão escolar a ampliarem suas compreensões sobre gênero.

Também é interessante notar que o Professor A afirma que não foi a gestão escolar que buscou dialogar com os/as professores/as para que o nome social desse estudante transexual fosse respeitado. Na verdade ocorreu um movimento inverso, alguns/as professores/as que discutiram essa questão com os/as professores/as mais resistentes e conversadores/as.

Conforme aponta Miskolci (2012), infelizmente a educação ainda é desenvolvida numa perspectiva heterossexista e heteronormativa, provocando exclusões e violências. Nesse sentido, estudantes que não atendem e que desafiam os padrões de gênero e de sexualidade, provocam um tensionamento nas escolas, forçando-as a se voltarem para uma realidade diferente daquela foi estabelecida como “normal”.

Outro exemplo de subversão das normas de gênero e de sexualidade foi apresentado pela Professora A. Relatando o exemplo de um estudante gay, ela afirmou que se confundiu e chegou a perguntar para esse estudante se ele gostaria de ser tratado por pronomes femininos, tendo em vista que ele é bastante afeminado e devido a isso a Professora A imaginou que se tratava de uma mulher transexual. A Professora A ainda completou:

Ele se veste como um menino normal, certo? Mas ele é bem assumido mesmo, bem feminino mesmo. O jeito dele usar o cabelo dele, o jeito dele falar, o jeito dele gesticular é diferente. Mas não é uma pessoa que por ele ser assim eu vou desrespeitar, pelo contrário. Eu tenho que respeitar mais ainda, ele tem que se sentir amado, ele tem que se sentir acolhido no grupo que ele está e principalmente ser respeitado em primeiro lugar por mim que sou professora dele, entendeu? Porque se não ele vai dizer: “puxa, a minha professora que tem uma orientação, a minha professora que é formada, é graduada, que veio de uma faculdade e que está em sala de aula para me ensinar e não me respeita, então quem é que vai me respeitar?” (PROFESSORA A, 2017).

Assim, a Professora A se coloca agora numa posição de acolhedora, afirmando que também é seu papel atuar para que esse estudante gay, com comportamento bastante afeminado, seja respeitado e não sofra violências na escola. Ainda segundo a Professora A, a gestão escolar da Escola A também guarda uma preocupação com o respeito à estudantes homossexuais e transexuais, pois esse público está muito presente e visível na escola.

Sobre essa questão de visibilidade, o Professor B afirmou que na Escola B é bastante perceptível a presença de estudantes homossexuais. Todavia, no seu entendimento, fica mais visível a presença de estudantes lésbicas, pois elas “se mostram mais”. Ainda dentro dessa discussão, ele afirmou:

Elas chegam lá e mostram que são e mostram o que curte, já no primeiro ano do ensino médio. Aí no segundo a coisa se intensifica e no terceiro ano (eles e elas dizem) “eu sou homossexual, eu sou gay”. Embora que no terceiro ano elas já estão 100% assumidas, mas acaba que elas ficam mais precavidas. Elas já tem amadurecido mais um pouquinho. Eu acho que aquela situação de hormônios elas já resolveram no primeiro e no segundo (risos), então nos terceiros anos, elas são até mais contidas do que no primeiro e no segundo. Pronto, eu falei do aspecto das mulheres. Elas assumem numa boa. Aí tem aquelas outras que ficam meio em cima do muro. Pronto, veja, agora voltando para os homens, os homens são mais resistentes. No primeiro ano é raríssimo, no segundo um ou outro, no terceiro já demonstram que são, mas eles são mais contidos. Comparando entre mulheres e homens, as mulheres se mostram mais, elas são mais liberais, os homens são mais resistentes. É aquela história bem velha, o homem demora mais a sair do armário (risos) (PROFESSOR B, 2017).

Nesse relato do Professor B, há alguns elementos que reforçam os estereótipos de gênero, como também o apontamento de algumas estudantes que “ficam em cima do muro”, em relação à sexualidade. No nosso entendimento, o Professor B está se referindo às estudantes bissexuais, tendo em vista que já há bastante tempo a bissexualidade vem sendo classificada como uma “indecisão”.

No que diz respeito as discussões sobre gênero e sexualidade na escola, a Professora B assegurou que os/as professores/as possuem ampla liberdade para tratar dessas discussões com os/as estudantes. Ela afirmou ainda que a Gestora B adota uma postura de deixar os/as professores totalmente livres para tratar dessas questões, atribuindo isso a dois fatores: o primeiro diz respeito a concepção de gestão democrática da Gestora B; o segundo guarda relação com o fato de que temas como gênero, sexualidade, identidade de gênero e diversidade sexual, têm sido abordados e cobrados nas últimas provas do ENEM. Referindo-se ao conteúdo da sua disciplina na Escola B, ela afirma: “tem uma parte que nós acabamos falando sobre a sexualidade, a questão de gênero, enfim e sobre a orientação sexual também” (PROFESSORA B, 2017).

Assim, levando em consideração todos esses relatos, percebemos que embora gênero e sexualidade já sejam, em alguma medida, discutidos no ensino médio, falta um maior entendimento desses conceitos por parte da gestão escolar e também dos/as professores/as. Essa falta de compreensão, acaba contribuindo para que as diferenças de gênero e de sexualidade sejam transformadas em desigualdades.

Os dados coletados para nossa pesquisa demonstram também que existem algumas lacunas no processo de formação dos/as profissionais da educação em relação à gênero e à sexualidade. Também há um despreparo por parte desses/as profissionais em relação as questões relacionadas à diversidade sexual e à identidade de gênero. Por outro lado, também verificamos iniciativas das escolas e das gestões escolares com vistas a promover o respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero, conforme apresentaremos a seguir, no próximo e último tópico desse capítulo.

Para encerrar nossas reflexões sobre a categoria “gênero e sexualidade”, apresentamos abaixo um quadro síntese com a consolidação das análises.

Quadro 2 – Síntese das Análises da Categoria Gênero e Sexualidade

Categoria Gênero e Sexualidade	
Teórico	<ul style="list-style-type: none"> • Os estudos de gênero e sexualidade operam uma reorganização teórica que buscam subverter o machismo e o heterossexismo; • Gênero e sexualidade são categorias distintas, mas inter-relacionadas, produzidas em meio a relações de poder; • A construção do gênero e da sexualidade se dá cotidianamente junto aos códigos culturais que imperam em uma determinada época histórica/política de uma sociedade, ambiente, sistema de ensino, etc; • A heterossexualidade compulsória, o heterossexismo e a heteronormatividade transformam as diferenças de gênero e sexualidade em desigualdades.
Documentos PROGEPE	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma grande lacuna sobre gênero e sexualidade nos cadernos das duas edições do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE. A única discussão realizada é uma breve menção ao objetivo 3 “Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres” dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.
Empírico Gestoras	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de entendimento sobre gênero e sexualidade; • Queixa da ausência de formação continuada para gestores/as escolares sobre gênero e sexualidade, provocando tensionamentos e rupturas; • Os/as estudantes apresentam grande facilidade de entendimento sobre gênero e sexualidade. Além disso, os/as estudantes tem um comportamento menos preconceituoso do que os/as professores/as.
Empírico Professores/as	<ul style="list-style-type: none"> • A sexualidade é uma construção; • A escola também é um refúgio para adolescentes e jovens que são castigados em casa; • Na escola também há aqueles/as estudantes que subvertem as normas de gênero e de sexualidade.
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero e sexualidade são construídos através de relações de poder em diversos espaços sociais, sendo a escola também um lugar onde gênero e sexualidade são (des)construídos; • A escola é um refúgio para estudantes que sofrem violências familiares por não satisfazerem as normas de gênero e de sexualidade;

	<ul style="list-style-type: none"> • Estudantes que não correspondem as normas de gênero e de sexualidade provocam tensionamentos, questionamentos e revisões dos padrões heterossexistas e heteronormativos. Isso força as escolas a repensarem os padrões de gênero e de sexualidade.
--	--

Fonte: O Autor (2018).

5.3 Diversidade Sexual e Identidade de Gênero na Educação.

Nossa imersão no campo de pesquisa através das entrevistas com gestores/as e professores/as, rodas de diálogos com estudantes e pesquisa documental nos cadernos do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE, nos possibilitou assistir um conjunto de ações que ora tinham o objetivo de cometer violências e violações, ora tinham o objetivo de resistir e enfrentar violências e violações motivadas pela intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero na educação.

O campo de pesquisa também nos possibilitou perceber o quão intenso tem sido os debates em torno das questões de diversidade sexual e identidade de gênero na educação. Embora alguns discursos tentem silenciar e invisibilizar todo o conjunto de violações LGBTfóbicas existentes nas escolas, a própria Secretaria de Educação de Pernambuco reconhece e assume que a escola também está sujeita a experimentar diversas formas de violência.

Isso está bastante evidenciado no Caderno “Gestão Democrática e Participativa” da segunda edição do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar promovido pelo PROGEPE. De acordo com esse material de formação de gestores/as escolares, entre os objetivos da escola estão a construção de um ambiente que respeite as diferenças e promova uma educação de qualidade para todos/as, entretanto, “o maior impedimento que as escolas enfrentam para atingir esses objetivos, nos dias de hoje, é a violência que permeia seu cotidiano, em suas diferentes formas de manifestação (PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2017a, p. 43).

Dentro dessa discussão, durante a entrevista, indagamos a Gestora A se já havia ocorrido algum caso de violência LGTBfóbica na escola e como foi a atuação da gestão escolar diante da situação. A resposta que a Gestora A nos deu foi: “Olhe, ao meu conhecimento não, não. Ao meu conhecimento não chegou nenhum tipo dessas atitudes não” (GESTORA A, 2017).

Durante a realização da roda de diálogo com os/as estudantes da Escola A, ficou nítida a associação que eles/as fizeram de diversidade sexual e identidade de gênero à preconceito. De acordo com esses/as estudantes, há inúmeras situações de violência simbólica e psicológica na Escola A. Ainda segundo eles/as, tanto o corpo docente, quanto a gestão escolar da escola está ciente dessa situação.

Discutindo sobre essas questões, Miskolci (2012, p.19, grifos do original) aponta que “a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam ao controle, marca-os como estranhos, “anormais”, indesejáveis”. Essa compreensão encontra eco em Louro (2009, p.92), quando reflete que aqueles/as sujeitos/as que não atendem e não se encaixam nas normas padrões de gênero e de sexualidade são “colocados à margem tanto das preocupações da escola, quanto da justiça ou da sociedade em geral”.

Assim, no nosso entendimento, a gestão escolar, em algumas situações, busca silenciar todos os casos de violências LGBTfóbicas na escola; uma maneira de negar a existência dessa violência no ambiente escolar. Isso ocorre porque a gestão escolar não possui formação e habilidade para enfrentar esse tipo de problema, mas também ocorre porque muitas vezes a gestão escolar compreende que não conseguirá tomar qualquer tipo de atitude efetiva para punir os culpados e construir um espaço escolar mais inclusivo, tendo em vista a naturalização das violações motivadas pela intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero.

Quando voltamos nossos olhares para a Escola B, percebemos um alinhamento maior entre as respostas da Gestora e dos/as Professores/as entrevistados/as. Foi interessante notar durante a roda de diálogo que os/as estudantes tinham uma percepção muito próxima do que foi relatado pela Gestora e pelos/as Professores/as da Escola B.

Entrevistador: Já houve algum caso de LGBTfobia na escola? Se sim, como você atuou?

Gestora B: Não. De violências, não. Não lembro de jeito nenhum. Se eu não lembro é porque eu acho que não aconteceu.

Entrevistador: A que você atribuiu isso?

Gestora B: É como eu já disse, a educadora de apoio já faz esse trabalho bem cuidadoso de estar com esse olhar voltado para os alunos. Quando acontece alguma coisa os professores já comunicam a gente e a gente já vai logo. Eu acredito que é esse cuidado, esse olhar que a gente tem de tratar mesmo com naturalidade e eles veem que a gente trata com naturalidade aí eles terminam também.

Entrevistador: E o que você entende por LGBTfobia?

Gestora B: A violência não é? A violência contra essas pessoas. Tanto verbal como física, moral, até o jeito de olhar pode ser violento, se esse olhar for discriminador (GESTORA B, 2017).

A partir dessas respostas, percebemos que a Escola B está mais informada do que vem a ser a violência LGBTfóbica. A própria compreensão da Gestora B sobre esse tipo de violência é bastante ampliada se compararmos com a Gestora A. Todavia, é importante lembrar que a Escola B possui Ensino Médio Integral, ou seja, os/as estudantes passam o turno da manhã e da

tarde na escola. Isso possibilita uma maior aproximação entre gestão escolar, corpo docente e discente.

Durante a roda de diálogo com os estudantes da Escola B, ouvimos relatos de que a gestão escolar é relativamente aberta à promoção do respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero na escola. Além disso, os/as estudantes apontaram que são raras as situações de LGBTfobia na Escola B, embora ocorram algumas vezes em que alguns/as professores/as mais conservadores passam a exigir mais de estudantes LGBT ou mesmo tratá-los de forma desigual.

Na compreensão de Junqueira (2009a), o trabalho voltado a subverter concepções preconceituosas e práticas discriminatórias na escola, demanda estratégias pedagógicas emancipatórias e arranjos institucionais comprometidos para abalar estruturas e mecanismos de reprodução das desigualdades. Dentro dessa mesma discussão, Louro (2014) aponta que as desigualdades no ambiente escolar só poderão ser percebidas e superadas, na medida em que estivermos atentos/as às suas formas de produção e reprodução.

Essas contribuições teóricas de Junqueira (2009a) e Louro (2014), puderam ser compreendidas durante a realização da roda de diálogo com os/as estudantes da Escola B. Nosso diálogo com esses/as estudantes ocorreu no dia da realização de diversas oficinas no âmbito do Projeto Semear, realizado na Escola B.

O Projeto Semear é uma iniciativa da Secretaria de Educação de Pernambuco que tem o objetivo de estimular o Protagonismo Juvenil dos/as estudantes. Nesse projeto, alguns estudantes participam de um encontro que envolve todas as escolas de uma determinada Gerência Regional. Durante esse encontro, são realizadas oficinas com temas pensados pelos/as próprios/as estudantes. Findado esse momento do encontro, os/as estudantes voltam para suas escolas e replicam as mesmas oficinas.

No dia da roda de diálogo na Escola B, também estavam sendo realizadas algumas oficinas do Projeto Semear. Essas oficinas tinham como tema Sexualidade e foram divididas em quatro salas temáticas: (i) Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's); (ii) Gravidez na Adolescência; (iii) Diversidade Sexual e Preconceito; (iv) Respeito; e (v) Mídia e Sexualidade.

Ocorre que a realização dessas oficinas despertou uma reação de professores/as conservadores/as que não aceitaram que essas atividades fossem realizadas na escola. Uma das professoras reuniu os/as estudantes no pátio da escola e afirmou que os/as estudantes deveriam ir para casa pois “estava sendo implantada a ideologia de gênero na escola e isso é proibido por lei”. Ao saber da atitude da professora, a Gestora B foi em sua direção e a desautorizou a fazer tal tipo de afirmação na escola.

Todavia, essa professora com perfil conservador e fundamentalista religioso seguiu tentando atrapalhar as atividades do Projeto Semear na Escola B. Um dia após o encerramento do Projeto, a professora mobilizou pais e rádios evangélicas da cidade afirmando que os/as estudantes da Escola B estavam sendo induzidos e ensinados a serem homossexuais, bissexuais e transexuais. Isso tudo resultou em um grande tumulto e exposição da escola no município de Caruaru.

Essas violências cometidas por esta professora conservadora tinham por objetivo silenciar qualquer discussão sobre diversidade sexual, identidade de gênero e LGBTfobia na Escola B. O simples fato dessas questões serem discutidas na escola, ainda mais sendo uma discussão protagonizada por estudantes, provocou a ira, o ódio e o descontrole dessa professora que não aceita uma escola inclusiva, aberta e promotora dos direitos humanos de todos/as. Ainda nesse contexto, também ficou bastante visível as concepções fundamentalistas religiosas dessa profissional da educação.

Conforme discuti Ferrari (2011), há uma tentativa de silenciar qualquer questão que leve a comunidade escolar a pensar a partir de uma perspectiva heteronormativa. Assim, estudantes, professores ou gestores/as escolares que busquem desenvolver ações para combater violências motivadas pela intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero na escola, são punidos e enfrentados por aqueles/as que querem a perpetuação das violências e violações no ambiente escolar.

Como apontamos em alguns parágrafos acima, a professora conservadora buscou de todas as formas evitar a realização das oficinas do Projeto Semear na Escola B. Na medida em que ela não encontrou respaldo da gestão escolar, então buscou mobilizar uma série de atores conservadores externos a escola. Sua mobilização se assentou em inverdades e discursos conservadores que acionam o pânico moral através do discurso de que “crianças estão sendo induzidas e ensinadas a serem homossexuais e transexuais”.

Nesse processo, merece relevo a atuação da Gestora B que apesar do pouco conhecimento sobre a importância das discussões sobre o respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero na educação, buscou o tempo todo enfrentar, desautorizar e deslegitimar o papel da professora conservadora na Escola B. Esse enfrentamento realizado pela Gestora B também contou com a participação efetiva da equipe de coordenação da escola e foi pautado na compreensão de que a Escola B sempre foi uma unidade de ensino que buscava promover uma educação pública de qualidade, ancorada no respeito as diferenças.

Apesar da atuação acertada da Gestora B, enfrentando todo o conjunto de violações motivadas pela intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero, percebemos que a professora conservadora prosseguiu violando direitos na Escola B. Entre essas violações, destaca-se que a professora passou a impedir que um estudante homossexual assistisse suas aulas.

Esse estudante que foi impedido de assistir aula, recebeu essa punição da professora conservadora por ser um dos estudantes protagonistas que organizaram as oficinas do Projeto Semear na Escola B. Mas a justificativa oficial da professora foi que esse estudante proferiu uma ameaça de morte contra ela, fato devidamente apurado, sendo constatado que esse tipo de ameaça não ocorreu. Diante de mais essa violação, a Gestora B buscou apoio das instâncias superiores da Secretaria de Educação de Pernambuco que tomou algumas medidas e reestabeleceu o direito do estudante assistir as aulas. Todavia, não houve por parte da Secretaria de Educação de Pernambuco nenhuma providência para apurar de forma séria, o conjunto de violências praticadas pela professora conservadora que acabou não sofrendo nenhuma punição.

No entendimento dos/as estudantes que participaram da roda de diálogos, essa professora conservadora e preconceituosa vem causando muitos problemas na Escola B. Segundo eles/as, não existiam problemas na escola de intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero, mas desde que a professora chegou na escola, o que ocorreu em meados do primeiro semestre de 2017, a Escola B vem passando por vários problemas, inclusive situações de violência psicológica e simbólica, cometidas por estudantes orientados/as pela professora conservadora, contra os/as estudantes LGBT da escola. Outro ponto de consenso na roda de diálogos da Escola B foi que a gestão escolar não concorda com as atitudes da professora, alguns estudantes chegaram a relatar que fizeram denúncias na ouvidoria da Secretaria de Educação de Pernambuco, mas não perceberam nenhum tipo de ação da Secretaria.

Isso demonstra a dificuldade ou mesmo a falta de compromisso da Secretaria com o enfrentamento a violência LGBTfóbica nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Além disso, também fica evidente uma grande contradição, tendo em vista que o próprio Projeto Semear é uma determinação da Secretaria de Educação de Pernambuco. Nesse sentido, a Secretaria deveria tomar um posicionamento, já que foi ela que determinou que as gestões escolares apoiassem a realização do Projeto dentro das escolas. Outra contradição presente nesse caso é que a Secretaria de Educação de Pernambuco publicou em 17 de outubro de 2017 a “Nota Técnica – Debate sobre Gênero e Diversidade Sexual na Rede Estadual de

Ensino”³⁶. Na referida nota, a Secretaria afirma ter compromisso com o combate a qualquer forma de discriminação e reforça a importância sobre discussões que tratem de temas como Gênero e Diversidade Sexual nas escolas estaduais. O que também se mostra contraditório é que apesar desse documento e desse compromisso que a Secretaria diz ter no combate a qualquer forma de preconceito, não foi adotada nenhuma medida para que a professora conservadora e preconceituosa cessasse suas práticas LGBTfóbicas.

Todo esse processo revela o quão o campo da educação ainda é um espaço onde ocorrem diversas violações de direitos e práticas discriminatórias. Também revela que uma gestão escolar comprometida com o respeito aos direitos de todos/as os estudantes à educação, não consegue sozinha impedir que a violência LGBTfóbica esteja presente no ambiente escolar. Falta mais compromisso e um maior interesse das esferas de gestão da educação, com a construção de uma escola livre de qualquer manifestação da LGBTfobia.

Dentro dessa discussão, trazendo o contexto da Escola A, o Professor A nos relatou que não há nenhum compromisso do Estado em enfrentar o problema da LGBTfobia na escola. Vejamos:

Há um silenciamento e eu acredito que ele é proposital para não envolver, o que eu acredito, porque a própria gestão escolar diz, não é da alçada dela. Porque como a GRE não se posiciona, a escola também não pois sempre procura se respaldar. Então se a GRE não fala, se a Secretaria de Educação do Estado não fala, se o Governo do Estado não fala, se a Assembleia Legislativa não legisla, então não tem pra que eu me posicionar, é assim que a escola pensa. O que poderia ser um pioneirismo, é sempre colocado a segundo, terceiro, quarto plano, inexistente. O vício vem de cima (PROFESSOR A, 2017).

Ainda refletindo sobre essa questão em torno da LGBTfobia na escola, o Professor A nos disse:

Infelizmente a gente cultiva uma ideia, pelo menos no mundo ocidental que o silêncio é uma prática enriquecedora, mas eu não entendo esse silêncio dessa maneira. Eu entendo como omissão. Isso vai sendo minimizado, diminuído, subtraído da situação. Como prática da gestão é também dos professores, notadamente dos professores contratados (PROFESSOR A, 2017).

Retomando a discussão sobre silêncios e silenciamentos realizada por Ferrari (2011), mais do que silenciar, a escola cala e expulsa, relegando estudantes que não se encaixam nos padrões heteronormativos à marginalidade e à negação de direitos. Em face disso, professores

³⁶ Esta Nota Técnica consta no Anexo IX dessa dissertação.

e gestores escolares LGBTfóbicos sentem-se seguros/as para cometer quaisquer tipos de violação contra esses/as estudantes que não gozam de nenhuma atenção do poder estatal.

Apesar dessa negligência da Secretaria de Educação de Pernambuco, verificamos que o caderno do “Módulo de Legislação Educacional” da segunda edição do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE, aponta que estudantes menores de 18 anos devem receber proteção integral nas escolas de Pernambuco:

A Lei Estadual nº 12.280, de 11 de novembro de 2002, assegura proteção integral aos direitos dos estudantes, de escolas públicas ou privadas, sejam eles menores ou maiores de 18 anos de idade. Isto posto, passamos a destacar o Art. 6º da referida lei, cujos dispositivos legais enriquecem o debate sobre o direito da criança e do adolescente. Vejamos: [...]

VI - a discriminação do aluno por motivo de raça, classe, credo, gênero e outros; [...]

VIII - a violência física e simbólica.

Parágrafo único. Nenhum aluno será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (PERNAMBUCO, 2017b, p. 31 e 32).

Assim, ao mesmo tempo em que a Secretaria de Educação de Pernambuco apresenta uma legislação que tem o objetivo de garantir que nenhum estudante sofra discriminação, violência física ou simbólica no âmbito da escola, a mesma Secretaria é negligente e inábil diante de seguidas denúncias de violências cometidas contra estudantes das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Além da Lei Estadual nº 12.280, há um conjunto de legislações e normativas nacionais e internacionais que dão base legal para que gestores/as da educação e gestores/as escolares atuem para a promoção da igualdade de gênero, do respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero, bem como no enfrentamento a LGBTfobia. De acordo com Junqueira (2008), documentos como a Constituição Federal, a LDB e os Planos Nacionais de Direitos Humanos se constituem como fortes instrumentos legais no enfrentamento às violências no ambiente escolar.

Apesar da persistência das violações e da LGBTfobia nas escolas, estudantes que não se enquadram nos padrões de gênero e sexualidade criam uma espécie de processo de resistência diária nas escolas, reivindicando para si o direito de assumirem as identidades de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais. De acordo com a Gestora A, existem vários estudantes que se “declaram LGBT” na Escola A. Segundo ela, esses/as estudantes estão bem inseridos na escola e têm uma boa relação de sociabilidade. Nas suas palavras:

Bem, o que eu percebo, em especial, é que a partir do momento que eles se declaram e já se sentem como tal e querem se apresentar, não tem nem como ficarem sozinhos já chamam por si só as amizades. Porém, em alguns momentos, eu acho que da vida pessoal deles, por alguns problemas em casa, se prendem e ficam mais solitários. Quando isso ocorre, os próprios colegas trazem aqui pra gente. Aí a gente tenta conversar, ficar bem atento, de forma que eles se sintam melhores aqui na escola, uma vez que em casa já não se sentem, mas aqui na escola a gente senta e conversa (GESTORA A, 2017).

No entendimento da Gestora A, esses/as estudantes LGBT enfrentam dificuldades em casa, junto às suas famílias, por isso a escola acaba exercendo um papel muito importante na vida deles/as. Ainda segundo a Gestora A, faz parte da rotina da escola as visitas de pais e responsáveis que interpelam a gestão escolar para saber a “orientação sexual” dos/as seus/as filhos. Diante dessas indagações, a Gestora A nos explicou que tenta ter uma posição de neutralidade:

Pelo menos a minha posição quando chega um pai aqui que ele não aceita a nova orientação do filho, em momento nenhum eu vou ser tanto a favor do pai, porque está inibindo a orientação do estudante, nem vou dá apoio suficiente para o estudante, não. A escola é laica, então em termos de fé e em termos de orientação sexual, eu tento sempre me colocar como neutra. Não procuro opinar nem a favor de um, nem a favor de outro. Mas a gente vê que a melhor situação é quando a gente vê que o aluno se sente bem. Aí a gente tenta apaziguar dentro do possível. Dentro do que cabe a escola. Eu tento ver por esse lado. Aí eu enquanto instituição, enquanto escola tenho que ver da maneira mais neutra possível. Mas dói o coração, tem momento que até a gente pensa, poxa pai, qual é o problema? É difícil (GESTORA A, 2017).

Com essa compreensão, a Gestora A acredita que está tendo a posição mais correta. Para ela, a instituição escolar não deve dialogar com pais e responsáveis sobre as questões inerentes a sexualidade dos/as estudantes, pois isso se trata de questões restritas ao âmbito familiar. Ocorre que a escola tem um papel importante na identificação de violações e no bem estar dos/as estudantes. Assim, se faz necessário que a escola esteja atenta a todos os sinais que possam remeter a situações de LGBTfobia familiar.

Nessa direção, conforme aponta Torres (2013, p.40) há um conjunto de hierarquizações na sociedade que fazem com que as homossexualidades, bissexualidades e transexualidades sejam tratadas como identidades anormais e vergonhosas, “essas hierarquizações podem ser observadas nas piadas que depreciam a população LGBT, na ausência de personagens LGBT nos livros didáticos, nas agressões físicas e psicológicas”. Assim, não é incomum que em geral, pais, mães e responsáveis busquem investigar se seus/as filhos/as pertencem a esse grupo de pessoas “anormais” e “vergonhosas” para que possam corrigi-los/as.

De acordo com a Gestora B, também há muitos estudantes na Escola B que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais ou transexuais. A partir desse apontamento, questionamos a Gestora B sobre a utilização do nome social na escola:

Entrevistador: Algum/a estudante transexual já pleiteou o uso do seu “nome social”?

Já. Aconteceu a noite na EJA. E também tem um caso de dia que é um menino. É uma menina, inclusive a mãe veio porque ela é menor de idade, porque ela é do dia. Aí a mãe disse, já estou resolvendo a documentação dela, no caso dele. Vê, a gente ainda fica meio confusa (risos)... E é para ser chamado de menino e ele tem preferência de frequentar o banheiro masculino. Então a mãe veio, acompanhou e pra gente não tem problema. Até hoje nunca teve problema.

ES – Mesmo ele frequentando o banheiro masculino não houve nenhum problema?

Ele frequenta e até agora, graças a Deus, não veio ninguém reclamar. Nem falou nada. Nem os outros estudantes, ninguém. E a gente deixa fluir, assim, naturalmente. Se houver alguma reclamação, alguma coisa, aí a gente tenta solucionar. E houve uma preocupação porque isso é respeito. A gente tem que se respeitar, independente do que o outro decida ser ou deixar de ser. A gente está aqui pra se ajudar, crescer juntos e se respeitar (GESTORA B, 2017).

Também questionamos a Professora B sobre o respeito ao nome social do estudante transexual na Escola B, segundo ela, o estudante “é tratado da forma como ele quer ser tratado. Ele é respeitado. E assim, a relação dele é muito boa, uma pessoa bem relacionada (PROFESSOR B, 2017)”. Além disso, na percepção da Professora B, o estudante transexual “tem uma boa quantidade de amizades também e não apresenta nenhum problema quanto a essa questão das relações com os colegas (PROFESSOR B, 2017)”.

O Professor B também nos relatou que o nome social do estudante transexual é respeitado por todos. Já em relação ao uso do banheiro masculino por esse estudante transexual, o Professor B nos disse:

Foi questionado isso (uso do banheiro) lá com alguns professores e com alguns alunos. Ficou aberto para ele (estudante transexual) escolher o banheiro que ele (estudante transexual) achar melhor [...] A gestão escolar aceitou isso numa boa. Porém, alguns alunos ficaram sem gostar muito desse fato dele (estudante transexual) ficar aberto para ir ao banheiro que quiser. Então alguns alunos, no caso, alunos que tem uma posição totalmente hetero disseram: “aí pronto, desse jeito eu vou para o banheiro das mulheres”. Aí ficou meio chato viu? Ficou meio chato no começo. Mas essas ideias foram enfraquecendo, aquela coisa mais resistente do começo foi diminuindo. Uns e outros, eu tenho certeza disso, quando percebem que esse estudante trans vai ao banheiro, esperam ele voltar. Quem faz isso são aqueles de uma formação mais tradicionalista (PROFESSOR B, 2017).

Nesse contexto, percebemos que na Escola B a questão do respeito ao uso do nome social por travestis e transexuais já parece ser algo em processo de consolidação. O uso do banheiro masculino pelo estudante transexual provocou algumas resistências iniciais que foram superadas rapidamente. Durante a roda de diálogo com os estudantes da Escola B, todos os relatos que tivemos foi que esse estudante transexual é respeitado na escola e possui o direito da utilização do nome social e acesso ao banheiro masculino.

Na nossa compreensão, essa situação é um reflexo direto da atuação da gestão escolar que desde a matrícula do estudante transexual na Escola B, passou a respeitar o seu nome social e a lhe garantir o acesso ao banheiro masculino. Essa situação reflete um contexto atípico na realidade das escolas brasileiras. Para Junqueira (2009a, p.25) nas escolas os/as estudantes transexuais “não raro, enfrentam obstáculos para se matricularem, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso das estruturas das escolas (os banheiros, por exemplo) e conseguirem preservar sua integridade física”. Assim, esses/as estudantes acabam saindo da escola, o que na compreensão de Bento (2011), é na verdade uma expulsão, tendo em vista que as escolas não querem a permanência desses/as estudantes.

Na Escola A, a Gestora A nos relatou que existe alguns estudantes que fazem uso do nome social. Dentro dessa discussão, o Professor A nos afirmou que a gestão escolar fixou em “todas as salas uma portaria do governo estadual estabelecendo o uso do nome social, como pode, quando pode e a partir de que. Então os parágrafos e artigos estão lá expostos muito bem definidos, em todas as salas, então a escola grande do jeito que é, mas todas as salas têm” (PROFESSOR A, 2017). Ainda segundo ele, “o positivo é que a portaria está lá, o negativo é que ela não foi explicada. Ela apenas é colocada, o que já um avanço, mas pra gente vê o quanto ainda se precisar chegar” (PPROFESSOR A, 2017).

A Portaria a qual o Professor A se refere na verdade é a Instrução Normativa nº 03/2016-SEDE/SEGE/SEEP-GENE/SEE que dispõe:

Art. 68 Os(As) estudantes, maiores de 18 (dezoito) anos, que se reconheçam com orientação de gênero diversa (travestis e transexuais) têm direito de requisitar o registro do nome social no ato da matrícula e para uso no Diário de Classe.

§ 1º Entende-se por nome social aquele pelo qual travestis e transexuais se identificam e são identificados pela sociedade.

§ 2º Os(As) estudantes menores de 18 (dezoito) anos, que desejarem fazer uso do nome social, no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino, deverão ter a autorização por escrito do pai, mãe ou responsável legal.

§3º A expedição de documentos de escrituração escolar contemplará, concomitantemente, o registro do nome civil e o registro do nome social (PERNAMBUCO, 2017b, p. 38 e 39).

Essa normatização assegurou que estudantes travestis e transexuais passassem a ter o direito de utilizar o nome social nas escolas e em todos os documentos escolares. Apesar de ser um avanço importante, a Instrução Normativa apresenta algumas limitações. Ao exigir que estudantes menores que 18 anos necessitem autorização do pai, mãe ou responsável para que o seu direito ao nome social seja respeitado, a Secretaria de Educação de Pernambuco não leva em consideração que travestis e transexuais, em muitos casos, têm grandes dificuldades familiares, sendo até expulsos/as de casa.

Assim, essa limitação da Instrução Normativa pode comprometer a sua eficácia. Um exemplo disso ocorreu na Escola A. Segundo o Professor A, existe um estudante homem transexual que tem 15 anos de idade e não conta com apoio da sua mãe. Esse estudante teve muitas dificuldades de ter o seu direito ao uso do nome social respeitado e só conseguiu isso após sua tia solicitar que a Escola A respeitasse o seu nome social, incluindo esse respectivo nome em todos os documentos escolares. Todavia, esse processo levou vários meses, sendo o estudante tratado pelo seu nome civil durante esse período.

Essa situação poderia motivar o estudante a abandonar a escola. De acordo com o Professor A, isso já aconteceu com outro estudante transexual:

Há uma distorção idade série suprema. Eu dou aula a pessoas que estão atrasadas de série. É o caso de um estudante do primeiro ano, Carlos³⁷ era Amanda³⁸, foi chamada de Amanda quando nasceu e eu dei aula pra ele, há alguns anos, muitos, não me recordo o tempo exato, mas muitos. Hoje Carlos volta pra escola no primeiro ano médio, ou seja, ele desistiu durante muito tempo, pelo menos dois anos, mas entrou novamente na escola porque agora ele pode assinar com o nome social (PROFESSOR A, 2017).

Além disso, o Professor A afirmou que os/as estudantes transexuais da Escola A evitam utilizar o banheiro da instituição, pois há alguns problemas em relação a essa questão. Durante a roda de diálogo com os estudantes da Escola A, também ouvimos que alguns profissionais da escola chegam a intimidar os/as estudantes transexuais que utilizam o banheiro conforme o seu gênero. Esse cenário converge com as reflexões de Junqueira (2009a) e de Bento (2011) sobre as dificuldades que travestis e transexuais encontram no ambiente escolar.

Assim, fica evidente que de fato existem violações e LGBTfobia nas escolas. Tais violações ocorrem nas salas de aula, nos banheiros, no pátio e em outros ambientes do espaço

³⁷ Nome fictício para preservar a identidade do estudante, da escola e do professor participante da pesquisa.

³⁸ Nome fictício para preservar a identidade do estudante, da escola e do professor participante da pesquisa.

escolar. Diante dessa realidade, indagamos os/as professores participantes da pesquisa se a gestão escolar já repassou alguma orientação sobre essa questão e como se deu essa orientação.

Entrevistador: A gestão escolar já repassou orientações a respeito de como lidar com situações de LGBTfobia nas salas de aula?

Professor A: O que foi passado na primeira e única reunião que houve, inclusive porque eu havia solicitado essa reunião, a resposta para todas as perguntas é: bom senso. Mas bom senso de quem, pra quem, pra onde, baseado em que? Ninguém fez essa pergunta depois. Bom senso baseado em que livro, bom senso baseado em que situação? Bom senso de que ponto de vista? De onde fala essa pessoa? Ninguém sabe. E aí bom senso não alimenta ninguém. Então fica muito a mercê.

Entrevistador: Então não há, de fato, uma orientação mais rica?

Professor A: Não vejo absolutamente nada. A não ser que o professor ou professora, não bata de frente. Mas é nesse sentido de não se prejudicar, nunca é de respeito ao estudante, mas sempre de não se prejudicar.

Entrevistador: Então você acha que além da escola recorrer a outras instâncias como o Ministério Público, na resolução dessas questões, ela também não tem passado orientações de como trabalhar isso na escola?

E o caso não tem resposta, por exemplo, ele vai, mas nunca volta, eu não tenho resposta de absolutamente nada disso. Não há um repasse pra gente, de jeito nenhum (PROFESSOR A, 2017).

Assim, de acordo com o Professor A, a gestão escolar não tem repassado orientações ou instruções mais completas de como os/as professores/as devem atuar diante de uma violência motivada por intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero. Todavia, na compreensão da Professora A, a gestão escolar já passou muitas orientações, segundo ela, essas orientações indicam que:

Se passar do extremo do tolerável na sala de aula a gente tem que passar para gestão. Se a gestão não conseguir resolver, chamar os pais. Se aí mesmo chamando os pais não resolver, a gente tem que levar para um patamar maior que é chamar a Escola Legal. A Escola Legal vai tentar resolver. Se ela não conseguir resolver, então deve ir para justiça porque a gente sabe que isso é crime. A gente sabe que o preconceito, as falas que são ditas, é uma forma de crime. Então a gente tenta resolver da melhor forma possível para não ser necessário levar ao juiz, a justiça (PROFESSORA A, 2017).

Assim, segundo a Professora A, a orientação repassada pela gestão escolar é que se a violência “passar do extremo do tolerável” é que a gestão escolar deve ser comunicada. Identificamos um grande problema nesse relato, pois qual o tipo de violência deve ser considerada tolerável? No nosso entendimento, nenhuma violência deve ser considerada tolerável e esse

relato faz parecer que a própria gestão escolar não tem habilidade para atuar em situações de LGBTfobia na escola.

Os/as estudantes que participaram da roda de diálogo na Escola A, apresentaram o entendimento de que a gestão escolar não tem dado a devida atenção aos problemas de LGBTfobia que ocorrem na escola. Mesmo sendo comunicada de situações de violência, a gestão escolar não busca resolver ou encaminhar soluções para essas questões.

Esse entendimento dos/as estudantes converge com as impressões do Professor A. Quando questionamos ao Professor se a gestão escolar se importa com a violência LGBTfóbica na escola, ele nos respondeu:

Não. E pode colocar não com as três letras maiúsculas, em fonte diferenciada e mais ampla. Porque se não for um projeto que a GRE ou a Secretaria de Educação determine, não há interesse da escola em absolutamente nada. Porque aquilo dali não resulta em resultado positivo para a escola e o ranking da escola não aumenta.

[...]

Eu ainda continuo com a ideia do silêncio. É uma ideia muito pessoal, muito particular, eu não sei se algum colega concordaria com isso, mas eu acho que é a ideia de jogar em baixo do tapete para não ter que resolver.

[...]

Eu entendo que a demanda é muito grande pra escola, mas é cidadania, é muito maior do que nota, é muito maior do que um ranking de escola, é muito maior do que uma verba que vem, porque a verba vem igual pra todo mundo (PROFESSOR A, 2017).

Mais uma vez emerge a noção do silêncio como um mecanismo que a gestão escolar pode utilizar para não se comprometer e nem precisar intervir diante das violações que ocorrem no ambiente escolar, motivadas pela intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero. Segundo Louro (2014), esse silêncio funciona como um mecanismo de garantia e reforço da heteronormatividade e da LGBTfobia no ambiente escolar, pois ao não enfrentar esses problemas, a escola acredita que manterá a normalidade.

Nesse contexto, a Professora A apresentou uma compreensão divergente do Professor A e dos/as estudantes que participaram da roda de diálogo na Escola A. Segundo ela:

A gente tem a questão do preconceito contra a cor, que você sabe que é gritante, o racismo. E a gente já trabalha isso há muito tempo aqui na escola. Então em cima disso aí a gente vem trabalhar em cima da questão da LGBTfobia. A gente não aceita. A gestão escolar ela não aceita a homofobia na escola. Até porque a gente convive em um mundo que a gente tem que N pessoas, pessoas de orientação sexual diferentes da nossa. E conviver com a diferença é a melhor coisa do mundo.

[...]

A homofobia só veio trazer transtornos pra o mundo. Porque a realidade é essa. Quantas pessoas já morreram por conta da homofobia? Muitas. Quantas pessoas não estão aí em cima de uma cama ou aleijados numa cadeira de rodas por conta da homofobia? Muitas. Se existissem leis que realmente agissem de uma forma diferente.

Eu acho que deveria existir uma lei que realmente punisse e não há punição, não há punição (PROFESSORA A, 2017).

Assim, percebemos que não há um consenso de opiniões a respeito da atuação da gestão escolar em relação à LGBTfobia na Escola A. Além disso, a Professora A aponta que por meio do debate sobre o racismo, também se busca trabalhar a questão da LGBTfobia. Essa estratégia não é exclusividade da Escola A e também tem sido adotada em outros espaços. Isso ocorre porque socialmente a violência racista já é vista como um problema ou como algo inaceitável. Além disso, já há um conjunto de legislações que punem o crime de racismo no Brasil, inclusive com a pena de detenção para quem praticar tal violência. Ocorre que a LGBTfobia ainda não goza dessa mesma repulsa social e também não há nenhuma legislação no Brasil que tipifique e puna a violência motivada por intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero, ao contrário, na atualidade muitos setores da sociedade acreditam homossexuais, bissexuais e transexuais se colocam numa posição de vitimização com o objetivo de conquistar privilégios.

Indo agora para o contexto da Escola B, tanto o professor quanto a professora convergiram no entendimento de que a gestão escolar já repassou orientações sobre o que fazer diante de situações de LGBTfobia na sala de aula ou mesmo em outros espaços da Escola B. Essas orientações consistiam em relatar a gestão escolar qualquer violência que ocorra na sala de aula para que a gestão escolar junto a coordenação de apoio possam atuar. Apesar disso, a Professora B fez uma ressalva: “foi repassado algumas orientações, mas não como formação” (PROFESSORA B, 2017).

De acordo com o Professor B, a gestão escolar:

Entra nesse assunto sempre. Todas as vezes que tem reunião. Toda vez que chega alunos que são defensores desse grupo (população LGBT) ou que já vivem nesse grupo (LGBT), então pede-se aos professores, principalmente aqueles professores mais resistentes para terem o cuidado de lidar com essas pessoas, de como tratar esses alunos, tenha o cuidado para não fazer críticas pesadas, para não mostrar que ele é contrário a essa posição. Porque a gente sabe que tem professores que fala, fala, fala na sala de aula, fala do respeito, mas se você pegar uma fala particular, uma fala extra, ele não vai engolir tão fácil essa situação. Mas assim, a gestão, nas reuniões sempre tem essa fala para esse cuidado. Essa coisa de você não caminhar nesse negócio aí de pegar pesado (PROFESSOR B, 2017).

O relato do Professor B mostra questões importantes que carecem problematização. Primeiro ele nos faz entender que as orientações repassadas pela gestão escolar se concentram em torno da recomendação de prudência aos/as professores em relação às suas posições e opiniões pessoais em relação à homossexualidade e à transexualidade, por exemplo. Em outro momento, ainda nesse relato, o Professor B aponta que apesar de alguns professores/as

coabrarem e falarem sobre respeito na sala de aula, esses/as mesmos/as professores/as apresentam certas dificuldades em respeitar às diferenças.

Ainda segundo o Professor B, a gestão escolar da Escola B tem uma grande atenção sobre qualquer caso de LGBTfobia no ambiente escolar, atuando para que aja respeito em todas as áreas da escola, dos serviços gerais, passando pelos técnicos/as educacionais, coordenação, professores/as e gestão escolar. A Professora B converge nesse entendimento, nas suas palavras:

Tudo que envolva os nossos alunos existirá uma grande preocupação. Independentemente do que seja, em relação a qualquer tipo de situação. E existe sim essa preocupação. E não só a preocupação com a integridade física, a questão também psicológica do aluno e também a questão social. Mas também em relação a família, aos colegas também para que se consiga voltar a harmonia. E graças a Deus sempre é sanado o problema. A vantagem da escola integral é isso. Porque esse aluno fica mais perto. Esse aluno consegue ter uma orientação maior. Diferente do aluno da escola regular que muitas vezes acontece alguma situação com ele chata e o professor não percebe devido a correria. E aqui é um olhar mais cuidadoso. Até porque dá para perceber algumas situações, algumas podem até passar, mas geralmente a gente percebe quando acontece alguma coisa ou está acontecendo. Aí até então como eu te expliquei, vem sendo solucionado. Nunc fica nada pendente (PROFESSORA B, 2017).

Um elemento relevante nesse relato da Professora B é a ênfase que ela atribui a escola que possui o Ensino Médio Integral. Essa questão não emerge por acaso, a mesma professora já trabalhou em uma escola que ofertava o Ensino Médio Regular e fez muitas comparações nesse sentido. De fato, as escolas que oferecem o Ensino Médio Integral contam com um número menor de estudantes, todos/as os/as professores/as são do quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino e conforme apontaram Santos e Lage (2017), nessas escolas há o componente curricular “Cidadania e Direitos Humanos” que busca discutir questões de diversidade e promoção dos direitos humanos na escola.

Dentro desse contexto, questionamos ao Professor B se ele já havia presenciado alguma violência LGBTfóbica na Escola B, sua resposta foi:

Não. Nesses anos que eu estou lá na escola, há essa coisa aí que os grupos acabam se respeitando. Respeito é muita coisa. Mas vamos dizer assim, fingindo que aceita o outro que caminha numa direção diferente da sua na questão da sexualidade. Então é assim, aceita, mais ou menos. Aqueles tradicionais, aqueles religiosos, aqueles mais conservadores da família tradicional e tudo mais, eles, vamos dizer assim, eles se distanciam. Não mantem um contato. Evitam o conflito, mas não partem pra cima (PROFESSOR B, 2017).

Nesse ponto nos cabe uma importante reflexão, ao contrário do que o Professor B acredita, a LGBTfobia não compreende apenas as situações de violência física. Esse

distanciamento e afastamento de alguns estudantes “mais conservadores” daqueles que “caminham numa direção diferente na questão da sexualidade” também contém inúmeros elementos de intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero.

Nesse sentido, conforme refletiram Junqueira (2009a), Torres (2013) e Louro (2000; 2014), é necessário que a escola esteja atenta a todos os mecanismos de violência, discriminação e intolerância contra aqueles/as estudantes que não atendem aos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade. Não raro, esses mecanismos atuam com grande potência no campo simbólico, construindo lugares de exclusão e marginalidade no ambiente escolar.

Dentro desse contexto, ao questionarmos o Professor A se ele já havia presenciado alguma violência LGBTfóbica na Escola A, ele afirmou:

São diversos, infelizmente, diversos. Inclusive recentemente eu comecei um debate na sala [...] e um aluno disse assim, fala de um aluno, eu acho que ele deve ter 15 ou 16 anos. Ele é homossexual e é do primeiro ano, ele disse: “essa escola é a mais preconceituosa que eu já estudei”. Ele já vem de três outras escolas e eu acredito que ele saí justamente pela falta de aceitação. Ele não se sente representado ou bem aceito por isso. Entre professores existe preconceito que vai no tom da brincadeira estúpida que não é brincadeira. Eu acho que é importante frisar que boa parte dos estudantes e das estudantes que estão ali, são as pessoas que mais estudaram na sua família. Quem está terminando o ensino médio está sendo a pessoa que mais estudou em casa. É o destaque. E eles estão ali por diversos fatores, eu acredito que muitos para estudar, mas outros tantos para não estarem em casa sofrendo violências diversas que aquela casa e aquela comunidade onde eles estão localizados, promovem. Porque eles são do mais baixo extrato social possível, eles residem a quilômetros de distância da escola, em bairros extremamente periféricos, sem condição alguma de urbanização, saneamento, ausência do poder público, super precário, boa parte têm familiares, de linha direta de casa, ou na FUNASE ou em presídios, e que buscam de alguma maneira romper com isso. Então a questão LGBT ali se coloca como mais uma urgência daquela localidade e que não é trabalhado de forma alguma (PROFESSOR A, 2017).

Esse cenário da Escola A relatado pelo Professor A, converge com as reflexões realizadas por Junqueira (2009a). As dificuldades enfrentadas por pessoas que não atendem os padrões normativos de gênero e de sexualidade são ainda maiores se essas pessoas “pertencerem ainda a outros setores também discriminados e vulneráveis (mais pobres, menos letrados, identificarem-se como mulheres, negros, indígenas, soropositivos, possuidores de uma assim dita deficiência física ou mental etc.)”. Assim, compreendemos que há um processo de interseccionalidade de opressões. Isso não significa que acreditamos que esse processo ocorre de forma puramente adicional numa lógica matemática onde podem ser estabelecidas escalas de opressões, mas significa que acreditamos que violações e discriminações podem ser maximizadas por um conjunto de fatores individuais e sociais.

Nesse contexto de violações, a gestão escolar tem um papel fundamental na construção de um espaço escolar aberto, acolhedor e inclusivo. Na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco o/a Diretor Escolar deve “Implementar ações preventivas de intervenção pedagógica para mediação de conflitos, bullying e demais formas de violência no ambiente escolar (PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. 2012h, p.38)” e o/a Diretor/a Adjunto deve “Elaborar, em parceria com os especialistas, ações preventivas e de intervenção pedagógica para mediação de conflitos, bullying e demais formas de violência no ambiente escolar (PERNAMBUCO, 2012h, p. 42)”, conforme estabelecem os Parâmetros de desempenho para o Diretor Escolar e Diretor Adjunto.

Todavia, ainda há um certo distanciamento entre o dia a dia da gestão escolar nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e o que estabelece esses Parâmetros. São escassas as ações pedagógicas com o objetivo de combater violências no ambiente escolar, sobretudo as violências motivadas por intolerância à diversidade sexual e a à identidade de gênero. Nos casos em que gestores/as escolares buscaram realizar esse tipo de ações, acabaram encontrando inúmeras barreiras tais como falta de recursos, ausência de envolvimento da comunidade escolar e oposição de alguns/as professores/as, pais, mães e responsáveis que não concordam com qualquer discussão que sobre diversidade sexual, identidade de gênero e LGBTfobia na escola.

Assim, tratando sobre diversidade sexual e identidade de gênero na educação, percebemos que são muitos os desafios da gestão escolar. No nosso entendimento, talvez o maior deles seja a ausência de apoio da Secretaria de Educação de Pernambuco que não oferece suporte para gestores/as escolares atuarem com vistas a coibir, averiguar e punir o conjunto de violências motivados pela intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero nas escolas.

Nosso estudo também nos levou até algumas outras considerações que serão expostas na sessão seguinte, logo após o quadro com a consolidação das nossas análises a respeito da categoria diversidade sexual e identidade de gênero na educação.

Quadro 3 – Síntese das Análises da Categoria Diversidade Sexual e Identidade de Gênero na Educação

Categoria Gênero e Sexualidade	
Teórico	<ul style="list-style-type: none"> • O cotidiano das escolas é constituído pelo heterossexismo, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade e LGBTfobia. Tudo isso ocorre para manter os sujeitos dentro da norma padrão de sexualidade e de gênero; • Na escola há um processo de silenciamento de todas as expressões de gênero e de sexualidade que escapam da norma heteronormativa; • A escola também silencia a LGBTfobia, não dando atenção a esse problema;

	<ul style="list-style-type: none"> • Estudantes LGBTs que também pertencem a outros grupos sociais vulneráveis (negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, pobres, etc.) estão sujeitos/as a maiores dificuldades e violações; • Travestis e Transexuais enfrentam dificuldades de acessar, ingressar e permanecer na escola; • Gestores/as escolares contam com um conjunto de dispositivos legais para prevenir, coibir e punir a LGBTfobia na Escola.
Empírico PROGEPE	<ul style="list-style-type: none"> • Um dos maiores impedimentos para a escola atingir os seus objetivos é a violência que permeia o espaço escolar; • A Lei Estadual nº 12.280, de 11 de novembro de 2002, assegura proteção integral aos direitos dos/as estudantes, de escolas públicas ou privadas, inclusive contra a discriminação do/a aluno/a por motivo de raça, classe, credo, gênero e outros; • A Instrução Normativa nº 03/2016-SEDE/SEGE/SEEP-GENE/SEE estabelece o respeito ao uso do Nome Social por estudantes travestis e transexuais nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco; • Diretores/as Escolares e Diretores/as Adjuntos/as devem elaborar e implementar ações de prevenção e combate à violência na escola.
Empírico Gestoras	<ul style="list-style-type: none"> • Não ocorrem violências motivadas por LGBTfobia na escola; • Há muitos estudantes LGBT na escola e eles/as têm uma boa sociabilidade; • Alguns estudantes LGBT encontram dificuldades e até passam por situações de violência em casa, sendo a escola também um lugar de fuga dessa violência; • Estudantes transexuais têm seus direitos respeitados, tendo acesso ao banheiro da escola conforme o seu gênero e utilizando o nome social.
Empírico Professores/as	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre um silenciamento da gestão escolar sobre a violência LGBTfóbica na escola; • A gestão escolar se importa com a LGBTfobia na escola e com qualquer questão que ameace a integridade física ou psicológica dos/as estudantes; • O problema da LGBTfobia na escola é negligenciado pela gestão escolar, GRE, Secretaria de Educação, Governo do Estado, Legisladores/as e Magistrados/as; • A gestão escolar já repassou orientações sobre questões relacionadas à diversidade sexual e à identidade de gênero; • São inúmeros os casos de LGBTfobia na escola; • Não acontece LGBTfobia na escola, o que ocorre é um afastamento dos/as estudantes mais conservadores daqueles/as estudantes assumidamente LGBTs.
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Ainda há uma compreensão de que a LGBTfobia significa apenas a violência física contra estudantes LGBT; • As escolas que oferecem Ensino Médio Integral contam com maiores possibilidades de trabalhar questões de direitos humanos e de enfrentamento às violências; • A gestão escolar busca silenciar violações motivadas pela intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero; • Estudantes transexuais, menores de 18 anos, ainda encontram barreiras para acessar os banheiros da escola conforme sua identidade de gênero, bem como de fazer uso do nome social na escola; • A questão da LGBTfobia na escola desperta diferentes reações da gestão escolar. Essas reações podem ser de silenciamento ou de enfrentamento. Quando a gestão faz a opção por silenciar, encontra respaldo da própria Secretaria de Educação de Pernambuco. Todavia, quando a gestão escolar se coloca numa posição de enfrentamento dessa violência, acaba sendo paralisada por inúmeras barreiras institucionais que contribuem para impunidade e para perpetuação das violações no ambiente escolar.

Fonte: O Autor (2018).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em março de 2015 iniciamos uma longa e prazerosa jornada que resultou nesta dissertação. Ao longo desse percurso, encontramos uma variedade de aventuras e surpresas. Essas aventuras e surpresas acabaram contribuindo de forma muito significativa para o aperfeiçoamento da nossa jornada, nos apontando melhores caminhos, nos incentivando a percorrer novos lugares e nos ensinando que o inesperado pode trazer oportunidades que culminam em compreensões muito ricas.

Ao iniciar essa jornada, tínhamos em mente o desejo de evidenciar novas compreensões sobre as questões de diversidade sexual e identidade de gênero na escola, além de olhar o problema da LGBTfobia a partir de outros lugares, até então ainda não observados, com o desejo de contribuir para evidenciar outras possibilidades de superação das violações e violências ainda presentes no cotidiano das escolas públicas.

Nessa perspectiva e também a partir do Método do Caso Alargado, cuja preciosidade do caso não se finda no que nele se generaliza, mas justamente pela singularidade de questões mais amplas que nele se manifestam, retomamos o nosso problema de Pesquisa - Qual o lugar para as questões de diversidade sexual e de identidade de gênero na gestão das escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Caruaru/Pernambuco - e dos nossos objetivos específicos, com vistas a apresentar os principais resultados que encontramos na jornada que compreendeu o desenvolvido da pesquisa condensada nessa dissertação.

Com base no nosso primeiro objetivo, o qual buscou identificar quais documentos orientam a atuação da gestão escolar em relação às questões de diversidade sexual e identidade de gênero, percebemos, por meio das entrevistas com as gestoras escolares participantes da pesquisa, que esses documentos são o conjunto de Cadernos de formação do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do Programa de Formação de Gestores de Pernambuco (PROGEPE), instituído pelo Governo de Pernambuco, por meio do Decreto N° 38103/2012.

Tal normativa, além de criar o PROGEPE, também dispõe sobre a ocupação de cargos da gestão escolar das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, estabelecendo que esses cargos só poderão ser ocupados por professores/as efetivos/as aprovados em um processo de seleção composto por três etapas, sendo elas: (i) Processo Seletivo; (ii) Processo Consultivo; (iii) Processo Formativo.

A primeira etapa, Processo Seletivo, é composta pela realização e conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar. Após a conclusão do curso, os/as candidatos/as

realizam o Exame de Certificação em Conhecimentos em Gestão Escolar, composto por 80 questões, cujo objetivo é identificar se o/a candidato/a possui um conjunto de competências profissionais necessárias ao bom desempenho da função de gestão escolar. De acordo com as gestoras escolares participantes dessa pesquisa, suas ações nas escolas são justamente baseadas nos cadernos de formação desse curso.

Assim, analisamos o conjunto de Cadernos de Formação das duas edições do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, realizadas respectivamente em 2012 e 2017. Para nossa surpresa, tais Cadernos não abordam em nenhum módulo, de forma explícita, contextualizada e suficiente, questões relacionadas à diversidade sexual e à identidade de gênero na escola.

Outro dado que encontramos é que os Cadernos do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar apontam, ao longo dos seus módulos que a gestão escolar das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco devem pautar-se em valores humanos e guiar-se por documentos, declarações, resoluções e legislações nacionais e internacionais que asseguram o respeito aos direitos humanos na escola. Esses cadernos também afirmam que a gestão escolar deve ser democrática, envolvendo toda a comunidade escolar em suas atividades.

Conforme já apontamos, os Cadernos do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE apresentam uma grande lacuna sobre questões de diversidade sexual e identidade de gênero na escola, bem como não tratam do problema da LGBTfobia em nenhum momento. Ao mesmo tempo, esse material afirma que as escolas devem ser acolhedoras, inclusivas e respeitosas com as diferenças e que a gestão escolar deve observar o princípio da equidade para não reproduzir as desigualdades existentes na sociedade.

Assim, a afirmação das gestoras entrevistadas nessa pesquisa de que os Cadernos do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE orientam sua atuação frente às questões de diversidade sexual e identidade de gênero na escola, faz bastante sentido, principalmente considerando que não há nenhuma outro curso de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação de Pernambuco que trate dessas questões de forma mais completa.

Ainda sobre o nosso primeiro objetivo específico, consideramos que a Secretaria de Educação de Pernambuco está ainda alguns passos atrás nas discussões sobre combate à violência no ambiente escolar e perdeu uma grande oportunidade de formar gestores/as escolares comprometidos com a promoção do respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero nas escolas, na medida em que não abordou essa questões nas duas edições do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do PROGEPE. Esse resultado também aponta para a

ausência de comprometimento da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco com o enfrentamento das desigualdades e violências no ambiente escolar.

Quanto ao nosso segundo objetivo, cuja finalidade foi descrever as principais percepções dos/as gestores/as sobre diversidade sexual e identidade de gênero, nossos achados apontam que ainda persiste uma grande dificuldade de compreensão dos/as gestores/as escolares sobre essas questões. Mais que isso, as gestoras escolares participantes da pesquisa demonstraram um grande desconhecimento sobre conceitos como gênero, sexualidade, diversidade sexual e identidade de gênero.

Apesar da maximização dos debates em torno dessas questões que passaram a ganhar mais visibilidade em função da atuação do Movimento LGBT, exposição de personagens LGBT em novelas e filmes, e participação de LGBT em programas da grande mídia, essas questões ainda estão no campo do desconhecimento para gestores/as escolares.

Outro achado em relação ao nosso segundo objetivo específico foi a presença, nas escolas, de uma certa confusão entre orientação sexual e identidade de gênero, conforme já apontava o nosso referencial teórico. Para nós, essa confusão ocorre porque há uma expectativa de que o conjunto de identidades sexuais e de gênero seja homogêneo. Assim, ao deparar-se com as diferenças que permeiam a comunidade LGBT, gestores/as escolares não conseguem entender essa pluralidade, na medida em que não houve formação, oferecida pela Secretaria de Educação de Pernambuco, destinada a esse fim.

Por outro lado, a gestão escolar já reconhece, embora com algumas reservas, a presença de estudantes que se auto identificam como homossexuais, bissexuais e/ou transexuais na escola. Isso ocorre por diversos fatores, com destaque para o protagonismo desses/as estudantes que têm, de algum modo, construído um processo de auto afirmação de suas identidades e de resistência contra toda e qualquer forma de intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero. Assim, outra compreensão que alcançamos na nossa pesquisa é que nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, coexistem manifestações de LGBTfobia psicológica e simbólica com práticas que desafiam as normas de gênero e sexualidade, subvertendo opressões e enfrentando violências.

A questão do respeito ao uso do nome social de estudantes transexuais nos documentos e registros escolares, bem como a permissão para que esses/as estudantes utilizem os banheiros da escola conforme sua identidade de gênero já é algo presente na agenda de gestores/as escolares, sobretudo em função da Instrução Normativa nº 03/2016 da Secretaria de Educação de Pernambuco.

Todavia, isso não significa que estudantes transexuais não encontrem barreiras para acessar, ingressar e permanecer na escola. Ao contrário, nossa pesquisa de campo também evidenciou os embates, dificuldades e violações que estudantes transexuais passam para poder utilizar os banheiros das escolas conforme às suas identidades de gênero. Essas violações, no caso das escolas participantes da nossa pesquisa, não foram realizadas pela gestão escolar, mas por outros/as sujeitos/as do espaço escolar e em alguns casos, contaram com a negligência da gestão escolar em apurar o ocorrido e punir os culpados.

Nas análises relacionadas ao nosso terceiro objetivo específico - analisar a atuação da gestão escolar em relação a iniciativas e ações de promoção do respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero na escola - nossos achados indicam que na Escola A que oferece o Ensino Médio Regular, não ocorreram muitas iniciativas da gestão escolar para promover o respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero, salvo uma formação realizada para o corpo docente em uma reunião de planejamento do bimestre e a afixação nas salas de aula da Instrução Normativa da Secretaria de Educação de Pernambuco que assegura o uso do nome social por travestis e transexuais, nas escolas públicas estaduais. Ao mesmo tempo, percebemos nessa escola que alguns/as professores/as tentam trabalhar essas questões nas suas disciplinas seja por meio de produção de textos, debates, leituras coletivas, etc. Mas são atividades muito isoladas e desconectadas entre si.

Por sua vez, nossos achados indicam que na Escola B que oferece o Ensino Médio Integral, a gestão escolar busca discutir com o corpo docente a importância dessas questões serem trabalhadas como temas transversais nas disciplinas e como conteúdo no componente curricular direitos humanos e cidadania, exclusivo das escolas integrais. Por outro lado, não percebemos muitas iniciativas da gestão escolar em relação a realização de atividades maiores como projetos, palestras e seminários que discutissem o respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero na escola. Talvez, essa ausência de atividades mais amplas se deva a oposição de alguns/as professores/as conservadores/as e religiosos/as da Escola B que têm grande dificuldade em aceitar que essas questões sejam debatidas na escola.

Um exemplo disso foi a realização de várias oficinas na Escola B no âmbito do Projeto Semear que discutiam temas relacionados à sexualidade como diversidade sexual e preconceito. A realização dessas oficinas contou com forte oposição de uma professora reconhecida por ter posicionamentos conservadores e fundamentalistas na Escola B. Mais que oposição, essa professora praticou uma série de violências na escola. Apesar do enfrentamento realizado por toda equipe da gestão escolar, a professora contou com a cumplicidade de boa parte do corpo

docente da Escola A e da Secretaria de Educação de Pernambuco, sobretudo da Gerência Executiva de Educação Integral, não sofrendo qualquer punição.

Nesse sentido, percebemos que as concepções fundamentalistas dentro da escola sobrevivem através de um silêncio oportunista, que diante de qualquer descuido, rompem com esse silêncio e constroem discursos e práticas fundamentalistas, revestidas de um falso moralismo retrógrado que visa destruir os avanços democráticos que a escola alcançou no campo do respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero.

Um último resultado que chegamos sobre o nosso terceiro objetivo específico é que realizar ações isoladas e pontuais como eventos, palestras e debates sobre respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero não é a melhor estratégia para superar a LGBTfobia na escola, embora se constituam como iniciativas importantes. Do mesmo modo, levantar isoladamente breves discussões sobre o respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero como temas transversais também não apresenta uma grande contribuição para construir um espaço escolar democrático, inclusivo e que respeite as diferenças. Para o enfrentamento a qualquer tipo de violência no espaço escolar é fundamental a realização de um conjunto de ações que envolvem eventos como palestras e debates em conjunto com as discussões sobre direitos humanos e respeito, realizadas como temas transversais nas disciplinas do currículo escolar. Além disso, também se faz necessário o compromisso dos órgãos de gestão da educação, da gestão escolar e do corpo docente com o enfrentamento das violações presentes na escola.

O quarto e último objetivo buscou levantar, junto aos professores, que orientações são (ou não) repassadas pela gestão escolar sobre questões de diversidade sexual e identidade gênero, e de que maneira. Novamente encontramos resultados diferentes nas duas escolas. Na Escola A que oferece o Ensino Médio Regular, percebemos que a gestão escolar não tem repassado muitas orientações para os/as professores/as sobre essas questões. Além disso, as poucas orientações repassadas foram inadequadas, na medida em que eram vagas, ao determinar que os/as professores/as deveriam ter bom senso sobre essas questões e que violências LGBTfóbicas na sala de aula “que passassem do tolerável” deveriam ser levadas até a gestão escolar. Ocorre que nenhuma violência LGBTfóbica deve ser considerada tolerável. Isso aponta para o quanto a escola ainda é um lugar de naturalização de violências.

Já na Escola B que oferece o Ensino Médio Integral, percebemos que a gestão escolar demonstra tem uma maior preocupação com essas questões e com qualquer outra demanda que envolva os/as estudantes. Todavia, as orientações repassadas pela gestão escolar foram mais no sentido do corpo docente não realizar qualquer comentário que possa fazer com que estudantes

LGBT se sintam constrangidos/as ou violentados/as. Essas orientações geralmente ocorrem de maneira coletiva, no âmbito das reuniões entre o corpo docente e a gestão escolar. Ao mesmo tempo, as entrevistas que realizamos também não evidenciaram que há uma orientação mais completa de quais medidas os/as professores/as devem tomar diante de situações de LGBTfobia nas salas de aula, apesar da gestão escolar demonstrar um comprometimento com a construção de um espaço escolar que respeite as diferenças. Isso nos demonstrou que a falta de formação sobre diversidade sexual e identidade de gênero para gestores/as escolares, tem um rebatimento direto em toda a escola.

Outro achado desse objetivo foi a importância que as escolas da mesma Rede de Ensino atribuem a promoção do respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero. Nos parece que as escolas do Ensino Médio Regular têm maiores dificuldades de trabalhar essa questão. Na nossa compreensão, isso também se deve ao próprio formato da escola regular, composta por uma grande quantidade de discentes e docentes, além do fator relacionado ao grande volume de atividades da gestão escolar dessas escolas. Por outro lado, as escolas do Ensino Médio Integral parecem ter uma atenção maior com o bem estar dos estudantes e por consequência, acabam tentando de alguma forma, ainda que de maneira incipiente, promover o respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero.

Tendo apontado os resultados atingidos pelos nossos objetivos específicos e agora respondendo a nossa pergunta de pesquisa, com vistas a evidenciar os resultados do nosso objetivo geral, acreditamos que as questões de diversidade sexual e de identidade gênero podem ocupar um lugar de desconhecimento, tensionamento, instabilidade e silenciamento na gestão das escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino.

Nesse sentido, podem ocupar um lugar de desconhecimento na medida em que muitos/as gestores/as escolares nunca passaram por qualquer tipo de formação sobre essas questões. Pode ser um lugar de tensionamento porque cada vez mais, estudantes reivindicam para si as identidades de homossexuais, bissexuais e transexuais, tensionando a escola a se adequar com essas novas configurações. Também pode ser um lugar de silenciamento quando gestores/as escolares tentam impor punições para aqueles/as estudantes que não se adequam aos padrões de gênero e sexualidade, bem como quando gestores/as escolares não querem atuar com vistas a prevenir, apurar e punir a LGBTfobia na escola. Por fim, também poder ser um lugar de instabilidade, na medida em que, o próprio espaço da gestão escolar é instável, tendo em vista que gestores/as escolares não conseguem eternamente silenciar os casos de LGBTfobia nas escolas, ao mesmo tempo em que são pressionados/as para manter esse silenciamento por

professores/as e outros/as profissionais da educação conservadores/as e LGBTfóbicos/as, cujo único compromisso é perpetuar um conjunto de violências e violações no espaço escolar.

Todavia, ao longo da realização dessa pesquisa também foi possível perceber que as questões de diversidade sexual e de identidade gênero também podem ocupar um lugar de respeito, atenção, compromisso e importância na gestão das escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino.

Assim, entendemos que essas questões ocupam um lugar de respeito quando a gestão escolar olha os/as estudantes que não atendem as normas padrões de gênero e sexualidade, como estudantes que têm direito a educação pública e gratuita, sem qualquer tipo de discriminação. Desse modo, podem ocupar um lugar de atenção quando a gestão escolar está atenta a qualquer manobra que visa transformar a diversidade sexual e a identidade de gênero em desigualdades e vulnerabilidades. Pode ser um lugar de compromisso, na medida em que, a gestão escolar atua com o objetivo de garantir o cumprimento das normas que versam sobre os direitos dos/as estudantes transexuais em utilizar o nome social e acessar os banheiros da escola conforme sua identidade de gênero. Por fim, também pode ser um lugar de relevância quando a gestão escolar entende que uma das suas responsabilidades é atuar para que a escola se pautar por valores como a democracia, não discriminação e respeito às diferenças.

Além das considerações já expostas, no nosso entendimento, no que diz respeito aos processos de violências motivadas por LGBTfobia na escola, a gestão escolar pode ser parte do problema e parte da solução.

A gestão escolar pode ser parte do problema quando se omite e não apura as denúncias de violências LGBTfóbicas, não estabelece ações e medidas pedagógicas de correção dos/as agressores/as e quando não presta um atendimento adequado às vítimas. É ainda parte do problema, quando a própria gestão escolar tem uma prática cotidiana de violência, perseguindo estudantes LGBT, estimulando xingamentos, não respeitando o uso do nome social por parte dos/as estudantes e professores/as transexuais, entre outras posturas violadoras.

Por outro lado, a gestão escolar pode ser parte da solução dos problemas de violências LGBTfóbicas na escola quando assume uma postura de combate a tais violações e quando procura realizar a construção de uma cultura escolar inclusiva, harmônica e de respeito às diferenças. Também é parte da solução quando se propõe a apurar os casos de LGBTfobia denunciados por estudantes e professores/as, presta apoio às vítimas e estabelece punições aos/as agressores/as.

Chegando ao final desse percurso, temos consciência que esse estudo em função do seu formato e características apresenta algumas limitações e incompletudes. Do mesmo modo, acreditamos que outros/as pesquisadores/as, analisando as mesmas fontes de informação dessa pesquisa, podem chegar a resultados, semelhantes ou não, aos nossos. Além disso, esse nosso objeto de pesquisa analisado a partir de outro arcabouço teórico também pode ter outras compreensões. Assim, encerramos essa construção compreendendo suas potencialidades e seus limites.

A finalização desse ciclo não significa que não continuaremos estudando, pesquisando e principalmente atuando no campo dos movimentos sociais com a utopia de um dia viver em uma sociedade que respeite e valorize às diferenças. Na verdade, o ciclo que se encerra aqui é uma etapa de uma imensa jornada que começamos a trilhar há alguns anos.

No percurso dessa grandiosa jornada, tivemos o privilégio de encontrar outros/as companheiros/as e a partir daí, construir uma pequena locomotiva, a qual nomeamos de “Lutas e Cores”. É verdade que essa singela locomotiva se depara, muitas vezes, com obstáculos nos trilhos e problemas mecânicos, atrasando um pouco a chegada ao nosso destino final. Apesar disso, há sempre alguns/as passageiros/as animados que contagiam os/as demais com a esperança de que o local de chegada se aproxima.

Viver dentro dessa locomotiva nem sempre é confortável. Não é incomum receber ameaças de um possível descarrilamento que colocaria a vida de todos/as que estão nela em risco. Algumas vezes, o céu fica nebuloso e logo algumas fortes tempestades caem sobre nós. Mas até hoje, nenhuma delas foi capaz de nos fazer abandonar nosso desejo de continuar nessa jornada.

Seguindo vagarosamente entre os trilhos, essa locomotiva nos levou no final de 2017 a tomar posse no Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT). Com a nossa chegada ao CNCD/LGBT, mais alta instância de controle social e de interlocução entre Movimento LGBT e Estado no Brasil, fomos eleitos para presidir uma Câmara Técnica e integrar a Mesa Diretora desse órgão, sendo a primeira vez que um jovem passa a ocupar esses espaços no CNCD/LGBT.

Já bastante carregada de passageiros/as, cada vez mais, essa locomotiva se depara com alguns/as andarilhos/as solitários/as que logo são acolhidos/as e convidados/as a seguir viagem em companhia. Nesse ritmo, a locomotiva vai levando seus/as passageiros/as para diferentes lugares, proporcionando novas descobertas e possibilidades. À essa locomotiva e aos/as seus/as passageiros/as, minha imensa gratidão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.

ALMEIDA, Neil Franco Pereira de. (Homo)sexualidades e gênero nos documentos oficiais da educação. In: ANPED: Educação e Justiça Social, 34, 2011, Natal/RN. **Anais...** Editora ANPED, 2011. v.1 p. 1-17. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-39%20int.pdf>. Acesso em: 17/07/2016.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel/EDUC, 1976.

AMADO, João da Silva. A Técnica de Análise de Conteúdo. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, n. 5, pp. 53-63, nov. 2000. Disponível em: https://www.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2049&id_revista=5&id_edicao=20. Acesso em: 10/07/2016.

ARROYO, Miguel González. **Administração da educação, poder e participação**. Educação e Sociedade. Ano I, n. 2, jan./1979. Campinas: CEDES, 1979.

BALESTRIM, Patrícia Abel. A sexualidade num curso normal - seus tempos e “contra tempos”. In: ANPED: ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 30, 2007, Caxambu/MG. **Anais...** Editora ANPED, 2007. v.1 p. 1-17. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3152--Int.pdf>. Acesso em: 27/07/2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Relógio D’água Editores, 1988.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo Sexo II: A experiência vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

_____. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2) maio-agosto/2011. P. 548-559.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciência Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, vol. 2, n. 1, pp. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 09/07/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF:

MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 11/08/2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 11/08/2016.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007

_____. Ministério da Educação. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 05/07/2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SDH, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004**. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005.

CARRARA, Sérgio; SILVIA, Ramos; LACERDA, Paula; MEDRADO, Benedito; VIEIRA, Nara. **Política, direitos, violência e homossexualidade**. Pesquisa 5ª Parada da Diversidade – Pernambuco 2006. Rio de Janeiro: CEPESC, 2007.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Quatro intervenções para uma pedagogia Queer. In: ANPEd: Constituição brasileira, direitos humanos e educação, 31, 2008, Caxambu/MG. **Anais...** Editora ANPEd, 2008. v.1 p. 1-13. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-4614--Int.pdf>. Acesso em: 29/07/2016.

CORRÊA, Vanise Simone Alves. A visão androcêntrica do mundo: elemento facilitador para o acesso dos homens às funções da gestão escolar. In: Reunião da ANPEd: Educação no Brasil: o balanço de uma década, 33, 2010, Caxambu/MG. **Anais...** Editora ANPEd, 2010. v.1 p. 1-15. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6905--Int.pdf>. Acesso em: 27/07/2016

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto alegre: Artmed, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19144/11145>. Acesso em: 29/07/2015.

FEITOSA, Cleyton. As diversas faces da homofobia: diagnóstico dos desafios da promoção de direitos humanos LGBT. **Periódicus**, Salvador, n. 5, v. 1, maio-out.2016. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/17193>. Acesso em: 10/08/2016.

FEITOSA, Cleyton; SANTOS, Émerson Silva. Estratégias Educativas do Movimento LGBT em Caruaru: um relato de experiência das ações do Coletivo Lutas e Cores. In: Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina: educação, gênero e sexualidade na América Latina, 2, 2015, Caruaru/PE. **Anais...** 2016. v.1 p. 192-2010. Disponível em: <https://goo.gl/0Rv5H0>. Acesso em: 06/03/2017.

_____. Participação Social da População LGBT: o Conselho Nacional de Combate à Discriminação de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Revista Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 9, n. 2, p. 175-205, 2016.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984.

FERRARI, Anderson. A "bicha banheirão" e o "homossexual militante": grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual. In: Reunião da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos, 29, 2006, Caxambu/MG. **Anais...** Editora ANPED. 2006. v.1 p. 1-16. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT23-1688--Int.pdf>. Acesso em: 27/07/2016.

_____. Silêncio e silenciamento: em torno das homossexualidades masculinas. FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque, J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. v. 1: A vontade de saber. Tradução de: Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo: FIPE, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 27/07/2016.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Artmed, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e da homofobia no contexto escolar. GENTLE, Ivanilda Matias; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes (Orgs.). **Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2008.

_____. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009a.

_____. “Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas” – Estados de negação da homofobia nas escolas. In: ANPEd: “Sociedade, cultura e educação: novas regulações?”, 32, 2009b, Caxambu/MG. **Anais...** Editora ANPEd. 2009. v.1 p.1-14. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5521--Int.pdf>. Acesso em: 27/07/2016.

_____. Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In: RODRIGUES, Alessandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva. **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, p. 99-124, 2015.

KLEIM, Carin. Mulheres-visitadoras, mulheres-voluntárias, mulheres-da-comunidade: o conhecimento como estratégia de diferenciação de sujeitos no PIM. In: ANPEd: Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI, 35, 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais...** Editora ANPEd, 2012. v.1 p.1-15. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1305_int.pdf. Acesso em: 27/07/2016.

LEÃO, Antonio Carneiro. **Introdução à administração escolar**. São Paulo: Nacional, 1945.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

_____. Estado da Arte da pesquisa em movimentos sociais, sujeitos e processos educativos. In: **Pesquisa em Educação nas Regiões Norte e Nordeste: Balanço e Perspectivas**. Recife: Editora UFPE, 2014.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Organização e administração escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

_____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Editora Vozes Limitada, 2007.

_____. **A gestão participativa na escola**. Editora Vozes Limitada, 2013.

LÜCK, Helisa et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜDKE, Menga (coor.); OLIVEIRA, Ana Tereza de Carvalho Correa *et al.* **O Que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. 1932.

MINAYO, Maria C. de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 16ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, M. A. M.; ARRUDA, D.; TOLENTINO, L. O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. **Bagoas**: Revista de Estudos Gays, v. 4, p. 21-32, 2009.

PENAMBUCO. **Decreto Nº 38.103, de 25 de abril de 2012**. Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências. Diário Oficial de Pernambuco do dia 19 de maio de 2012a.

_____. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Modulo 1 – Políticas Públicas para a educação. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012b.

_____. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Modulo 2 – Gestão com foco na educação em valores, cultura de paz e sustentabilidade. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012c.

_____. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Modulo 3 – Gestão democrática, instrumentos de gestão e diálogos com a comunidade. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012d.

_____. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Modulo 4 – Contribuição dos órgãos colegiados na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012e.

_____. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Modulo 7 – Educação de Qualidade Social. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012f.

_____. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Modulo 5 – Projeto Político Pedagógico. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012g.

_____. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Modulo 10 – Competências e gestão de pessoas. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012h.

_____. Sinésio Monteiro de Melo Filho. **Progepe**: Módulo de Gestão Democrática e Participativa. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017a.

_____. Edson Marques. **Progepe**: Módulo de Legislação Educacional. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017b.

RIBEIRO, José Querino. **Fayolismo na administração das escolas públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

_____. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.

RITTI, Rosalinda Carneiro de Oliveira. “Todo dia eu penso: Meu Deus, onde foi que eu errei?”: Os desafios de ser mãe na periferia. In: ANPED: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais, 36, 2013, Goiânia/GO. **Anais...** Editora ANPED, 2013. v.1 p. 1-16. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2615_texto.pdf. Acesso em: 17/07/2016.

ROCHA, Maria Custódia Jorge Rocha; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Escola, gênero e gestão em ação: um estudo de caso em Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 2, p. 391 - 407 mai./ago. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61735/36495>. Acesso em: 29/07/2015.

SANDER, Brenno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007a.

SANDER, Breno. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 03, p. 421-447, set./dez., 2007b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os conflitos urbanos no Recife: o caso do “Skylab”. **Revista crítica de Ciências Sociais**, nº 11, maio, pág. 9-59. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1983.

_____. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

SANTOS, Emerson Silva; SILVA, Filipe Antonio Ferreira da. Conselho Estadual dos Direitos da População LGBT de Pernambuco: Oportunidades e Desafios. In: Congresso de Serviço Social da Faculdade Asces: o social em tempos de crise, 1, 2015, Caruaru/PE. **Anais...**, 2015. v. 1. p. 200-202.

SANTOS, Emerson Silva; LAGE, Allene Carvalho. Gênero e Diversidade Sexual na Educação Básica: Um olhar sobre o componente curricular Direitos Humanos e Cidadania da rede de ensino de Pernambuco. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 22, p. 69-82, mai./ago. 2017.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christiane Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. 1990.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos pagu**, v. 28, n. 1, p. 19-54, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.), (1997). Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, no 5/6, p. 37-52, maio-dez. (Número especial sobre Juventude e Contemporaneidade).

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 333 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

SOUZA, Donaldo Bello de. Anais dos eventos da Anped e da Anpae (2000-2008) e o estado da temática gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia v.26, n.3, p. 441-459, set./dez. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19792/11530>. Acesso em: 29/07/2016.

SOUZA, Marcos Lopes de. O PIBID como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades. In: ANPEd: Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 37, 2015, Florianópolis/SC. **Anais...** Editora ANPEd, 2015. v.1 p.1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3732.pdf>. Acesso em: 17/07/2016.

SCHNECKENENBERG, Marisa. Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia v.25, n.1, p. 115-137, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19330/11230>. Acesso em: 29/07/2016.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. ALMEIDA, L. R; PRADINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.36, n.84, p.84- 89, 1961.

_____. Natureza e função da Administração Escolar. **Cadernos de Administração Escolar**, n.º 1. Salvador: ANPAE, 1964.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VIEIRA, Rafael Lima. **Intencionalidades políticas no pensamento educativo da militância LGBT em Caruaru**. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2013.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82. Tradução de: The body and sexuality.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO COM OS/AS GESTORES/AS ESCOLARES

Objetivo Geral

1. Qual sua idade?
2. Há quanto tempo você atua como gestor/a escolar?
3. Qual sua formação acadêmica?
4. Com relação a sua orientação sexual, como você se identifica?
5. Na sua atuação como gestor/a escolar você se baseia nos princípios da gestão escolar democrática?

Objetivo II

1. Você já passou por alguma formação sobre igualdade de gênero e/ou diversidade sexual?
2. O que você entende por diversidade sexual?
3. Você tem conhecimento da existência de estudantes LGBT na escola?
4. Existem casais de estudantes homossexuais na escola?
5. Algum estudante transexual já pleiteou o uso do seu “nome social”?
6. Já houve algum caso de LGBTfobia na escola? Se sim, como você atuou?

Objetivo III

1. A gestão escolar já organizou alguma atividade, seminário, campanha, etc., com vista a coibir casos de LGBTfobia na escola?
2. A gestão escolar já incentivou os/as professores/as a participarem de formações sobre igualdade de gênero e diversidade sexual?
3. Atualmente há alguma campanha de promoção do respeito a diversidade sexual e de combate a LGBTfobia na escola?

Obrigado!

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS

Objetivo Geral

1. Qual sua idade?
2. Há quanto tempo você atua como gestor/a escolar?
3. Qual sua formação acadêmica?
4. Com relação a sua orientação sexual, como você se identifica?
5. Com relação a gestão escolar da escola que você trabalha, você acredita que ela atua a partir dos princípios da gestão escolar democrática?

Objetivo III

1. Você tem conhecimento da realização, pela gestão escolar, de alguma atividade, seminário, campanha, etc., com vista a coibir casos de LGBTfobia na escola?
2. A gestão escolar já incentivou os/as professores/as a participarem de formações sobre igualdade de gênero e diversidade sexual?
3. Atualmente há alguma campanha de iniciativa da gestão escolar com vistas a promoção do respeito a diversidade sexual e de combate a LGBTfobia na escola?

Objetivo IV

1. Já aconteceu algum caso de LGBTfobia durante sua aula? Se sim, você precisou levar o caso até a gestão escolar?
2. A gestão escolar já repassou orientações a respeito de como lidar com situações de LGBTfobia nas salas de aula?
3. Você percebe que a gestão escolar se importa com situações de violência LGBTfóbica que ocorrem na escola?
4. Nas reuniões dos/as professores ou de planejamento, a gestão escolar já tratou de alguma questão relacionada a diversidade sexual? Se sim, de que maneira?

Obrigado!

ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: (DES)RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E A IDENTIDADE DE GÊNERO EM ESCOLAS DE CARUARU - PE. A questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da Gestão Escolar

Pesquisador responsável: Émerson Silva Santos

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE | PPGEduc)

Telefone para contato: (81) 9978-5012

E-mail: emersonssantos1@gmail.com

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados (informações de prontuários e/ou materiais biológicos) serão estudados;
- Assegurar que as informações e/ou materiais biológicos serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o voluntário da pesquisa.

O pesquisador declara que os dados coletados (entrevistas) serão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal sob a responsabilidade do pesquisador Émerson Silva Santos no endereço “Rua Imperial, 375 A, Vassoural, Caruaru, Pernambuco, CEP 55028-600” pelo período mínimo de cinco anos.

O Pesquisador declara, ainda, que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/CCS/UFPE.

Recife, 03 de Dezembro de 2016.



Émerson Silva Santos

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **(DES)RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E A IDENTIDADE DE GÊNERO EM ESCOLAS DE CARUARU - PE. A questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da Gestão Escolar**, que está sob a responsabilidade do pesquisador **Émerson Silva Santos**, com endereço na Rua Imperial, 375A, Vassoural, Caruaru, Pernambuco, CEP: 55028-600, telefone (81) 99525-2483 e e-mail: emersonssantos1@gmail.com (inclusive ligações a cobrar) e está sob a orientação de: **Allene Carvalho Lage**, telefones para contato: (81) 99679-5952, e-mail allanelage@yahoo.com.br.

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa tem como objetivo geral investigar qual o lugar que as questões de diversidade sexual e de identidade gênero ocupam na gestão das escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Caruaru/Pernambuco. Realizaremos entrevistas com professores/as e gestores/as escolares de escolas da rede estadual de ensino localizadas na cidade Caruaru/Pernambuco.
- Cada voluntário (a) concederá uma única entrevista podendo ser convocado (a) para esclarecimentos e informações complementares através de diálogos informais ao longo de 2017.
- **RISCOS:** As entrevistas realizadas podem ocasionar desconfortos ou constrangimentos. Para minimizar tais efeitos, será garantido o sigilo e anonimato dos (as) entrevistados (as) por meio de nomes fictícios nos documentos públicos da pesquisa e essas entrevistas ocorrerão individualmente em local e horário de escolha dos (as) voluntários (as) bem como será procedida indenização e ressarcimento de despesas em caso de dano provocado pelo pesquisador.
- **BENEFÍCIOS:** Os benefícios da participação nessa pesquisa consistem na contribuição do/a participante para o desenvolvimento de uma pesquisa que poderá ajudar na compreensão de como a gestão escolar tem tratado as questões relativas a diversidade sexual e identidade de gênero nas instituições escolares da Rede Estadual de Ensino em Pernambuco. Outro benefício, consiste em o/a participante conferir visibilidade, no âmbito da Academia, a boas práticas e condutas de gestão escolar nas escolas da rede estadual de

ensino de Pernambuco, principalmente aquelas que visem combater à violência contra estudantes LGBT. O/A participante desta pesquisa também poderá colaborar para socialização de situações que violaram os direitos humanos de estudantes LGBT praticadas pela gestão escolar, contribuindo assim para que esse tipo de violação tenha a possibilidade de ser objeto de atenção do poder público. Por fim, o/a participante terá uma devolução feita pelo pesquisador a respeito dos achados da pesquisa e uma cópia da versão final da Dissertação será entregue nas escolas dos/as participantes da pesquisa.

Os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas ligados ao tema da pesquisa, não havendo identificação dos (as) voluntários (as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados (entrevistas) serão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal sob a responsabilidade do pesquisador Émerson Silva Santos no endereço “Rua Imperial, 375 A, Vassoural, Caruaru, Pernambuco, CEP 55028-600” pelo período mínimo de cinco anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidos pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Émerson Silva Santos

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **(DES)RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E A IDENTIDADE DE GÊNERO EM ESCOLAS DE CARUARU - PE. A questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da Gestão Escola** como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

**ANEXO E – CARTA DE ANUÊNCIA DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
AGRESTE CENTRO NORTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE
PERNAMBUCO**



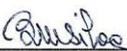
CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que autorizaremos o pesquisador a desenvolver o seu projeto de pesquisa (DES)RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E A IDENTIDADE DE GÊNERO EM ESCOLAS DE CARUARU-PE – a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar, que está sob a coordenação/orientação da Profª. Drª. Allene Lage, cujo objetivo é investigar qual o lugar que as questões de diversidade sexual e de identidade e gênero ocupam na gestão das escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino em Caruaru-PE, nas escolas jurisdicionadas à Gerência Regional de Educação do Agreste Centro Norte.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades.

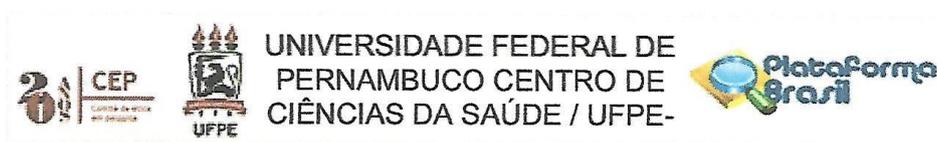
Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Caruaru, 02/12/2016


Bettjane Waléria Silva
Gerente Regional


Bettjane Waléria Silva
Gestora Regional
Mat. 174.668-5

ANEXO F – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (DES)RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E A IDENTIDADE DE GÊNERO EM ESCOLAS DE CARUARU - PE. A questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da Gestão Escolar

Pesquisador: EMERSON SILVA SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 62923616.0.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO ACADEMICO DO AGRESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.906.149

Apresentação do Projeto:

Submetido à esse comitê pelo pesquisador Emerson Silva Santos, o projeto de pesquisa apreciado, tem por objeto, como bem acusa seu título, o (des)respeito à diversidade sexual e a identidade de gênero em escolas de Caruaru, focando, especificamente, nos enfrentamentos e silenciamentos que a questão LGBT enfrenta no âmbito da gestão escolar. E para dar matéria a seu objeto, a pesquisa pretende entrevistar três gestores e seis professores (a pesquisa promete que haverá equidade de gênero entre eles), lotados na rede estadual de ensino de Pernambuco, cujas escolas se situem no município de Caruaru. Esses educadores serão submetidos à uma pesquisa semi-estruturadas que, depois, será avaliada a partir do método de análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar qual o lugar que as questões de diversidade sexual e de gênero ocupam na gestão das escolas do Ensino Médio da rede estadual de ensino em Caruaru/Pernambuco.

Objetivo Secundário:Objetivos secundários:

1.Analisar a presença de ações de gênero e diversidade sexual em documentos que orientam a

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS

Bairro: Cidade Universitária

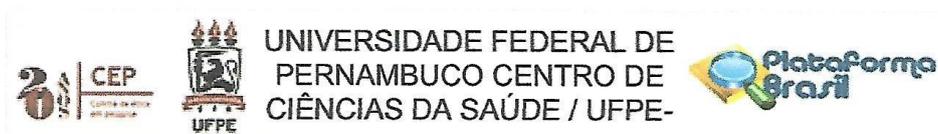
CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 1.906.149

gestão escolar (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação de Pernambuco);

2. Identificar a percepção dos/as gestores/as sobre diversidade sexual e de gênero;
3. Mapear a atuação da gestão escolar em relação a iniciativas e ações de promoção da igualdade de gênero e diversidade sexual;
4. Levantar, junto aos professores, se são repassadas orientações pela gestão escolar sobre questões da diversidade sexual e de gênero e de que maneira.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

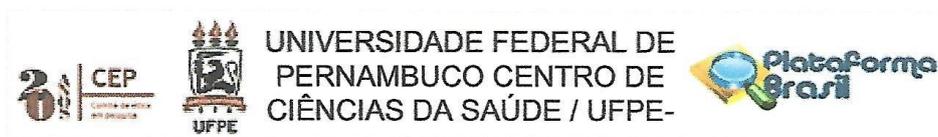
A pesquisa está ciente dos riscos comuns ao método que ela disporá, e apresenta, de um lado, estratégias preventivas e, de outro, para o caso em que esses riscos deixem de ser apenas possibilidade, medidas reparatórias cabíveis, indo até o limite da suspensão da pesquisa. Entretanto, não diz explicitamente aí, como o faz no TCLE, sobre a possibilidade de suspensão, para cada um dos seus sujeitos da pesquisa (situação menos limite, portanto, que a suspensão da pesquisa). Como, por motivos que se esclarecerão nos Comentários sobre a pesquisa, o projeto ficará em pendência, sugiro que o pesquisador incorpore esse direito no corpo das Informações básicas sobre o projeto.

Em relação ao benefícios, a pesquisa segue tendência fazer passar o par benefícios reais e potenciais, por diretos ou indiretos. Seus dois primeiros benefícios, bem como o último, dependem de vontade política (melhorar a educação pública/aperfeiçoar a atuação da gestão escolar/avaliação interna a partir da devolução, à escola, dos resultados da pesquisa), o terceiro, que deseja a visibilidade da questão LGBT, fica limitada pela natureza da pesquisa (para subsidiar uma dissertação); o quarto, que seria a de um estudo inédito, também parece comprometido, na medida em que pela natureza e descrição do projeto, ele se assemelha mais a uma pesquisa que desdobra o que certo saber sobre a questão LGBT já vem desenvolvendo. Seria preciso, então, reformular os benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador é aluno devidamente vinculado ao Programa de P's-Graduação Contemporânea de nossa instituição, e a pesquisa deverá oferecer subsídios para sua dissertação. Sua orientadora vem se consolidando nos estudos sobre movimentos sociais, incluindo, aí, aqueles dedicados a gênero e diversidade. O pesquisador integra o grupo de pesquisa por ela coordenado.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 1.906.149

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, preocupada, na seleção dos seus participantes, na paridade de gênero, ou seja, garantir uma quantidade equivalente ente homens e mulheres que se submeterão às entrevistas, apostando que haverá diferenças, a partir daí, nas respostas. Mas já aqui, pode ocorrer um engano metodológico: as diferenças aí, não influenciarão, necessariamente, sobre a questão, mais complexa, que é sobre é a questão LGBT.

A pesquisa também pretende se debruçar sobre alguns documentos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação de Pernambuco.). Referindo-se à análise dos mesmos, a pesquisa se limita à tautologia: usará o método de análise documental...

Seus critérios de inclusão e exclusão são coerentes, bem como seu custos e cronograma de execução.

De resto, o projeto de pesquisa não andou o roteiro de entrevista semi-estruturada.

Trata-se, em todo caso, de uma pesquisa necessária e que deve ser desenvolvida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto, o Termo de Compromisso e Confidencialidade, e a Carta de Anuência estão adequados, cumprindo bem a função para qual se destinam. A despeito do TCLE esteja em linguagem clara e acessível, ele apresenta, no que concerne aos Benefícios, o mesmo problema que o tópico demonstra no corpo das Informações básicas sobre o projeto, devendo, assim, ser reelaborado.

Recomendações:

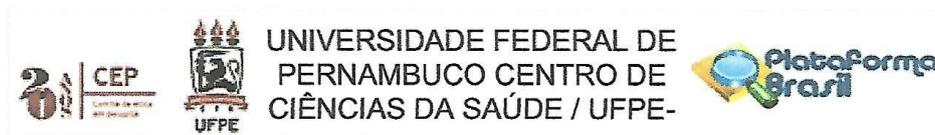
1. Avaliar a percepção sobre o ineditismo da pesquisa, na medida em que ela não se propõe a acréscimo teórico ou metodológico em relação à seu objeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Lista de Pendências

1. Reavaliar os benefícios, tanto no corpo das Informações básicas sobre o projeto quanto no TCLE;

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 1.906.149

2. Anexar o roteiro semi-estruturado da entrevista;
3. Reavaliar, do ponto de vista da intenção metodológica, a relação direta entre a paridade de gênero dos seus participantes, e a diferença qualitativa das respostas em relação à questão LGBT;
4. Explicitar o método de análise para os documentos.

Considerações Finais a critério do CEP:

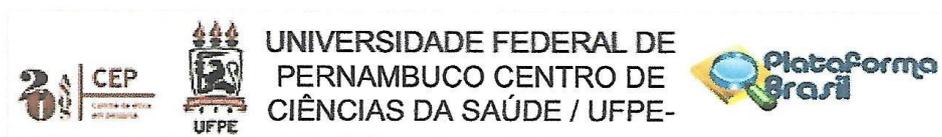
O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está em PENDÊNCIA. O (A) pesquisador (a) deverá atender as considerações deste Parecer Consubstanciado, corrigindo as pendências diretamente na Plataforma, no Projeto detalhado e no TCLE, se for o caso. Todas as modificações realizadas devem ser destacadas em amarelo.

É obrigatório anexar à parte, uma carta de RESPOSTA ÀS PENDÊNCIAS, informando onde foram feitas as no site do CEP/UFPE. O (A) pesquisador (a) tem 30 dias para responder aos quesitos formulados pelo CEP em seu parecer. Após esse prazo, o projeto será considerado arquivado (res.466/ correções (em qual documento/item/página). Siga as instruções do link "Para resolver pendências", disponível 12).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_831392.pdf	12/12/2016 11:07:58		Aceito
Outros	declaracaovinculoemerson.png	12/12/2016 11:07:40	EMERSON SILVA SANTOS	Aceito
Outros	termoemerso.docx	09/12/2016 11:32:53	EMERSON SILVA SANTOS	Aceito
Outros	curriculo.pdf	09/12/2016 11:31:34	EMERSON SILVA SANTOS	Aceito
Outros	CURRICULOALLENE.pdf	09/12/2016 11:30:49	EMERSON SILVA SANTOS	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	09/12/2016 11:29:23	EMERSON SILVA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEemerson.docx	09/12/2016 11:27:25	EMERSON SILVA SANTOS	Aceito

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 1.906.149

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoemerson.docx	09/12/2016 11:26:19	EMERSON SILVA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	09/12/2016 11:25:10	EMERSON SILVA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

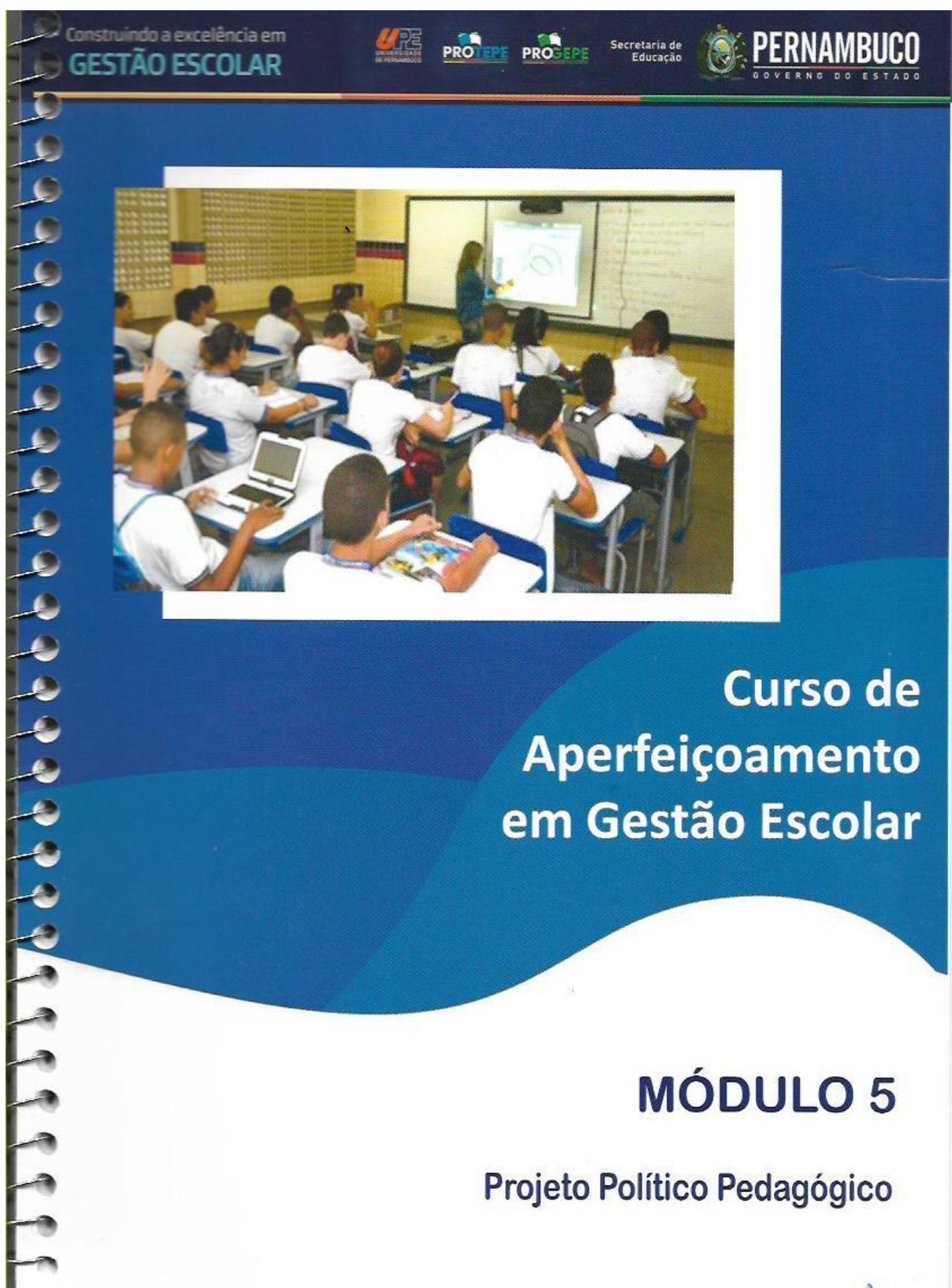
Não

RECIFE, 01 de Fevereiro de 2017

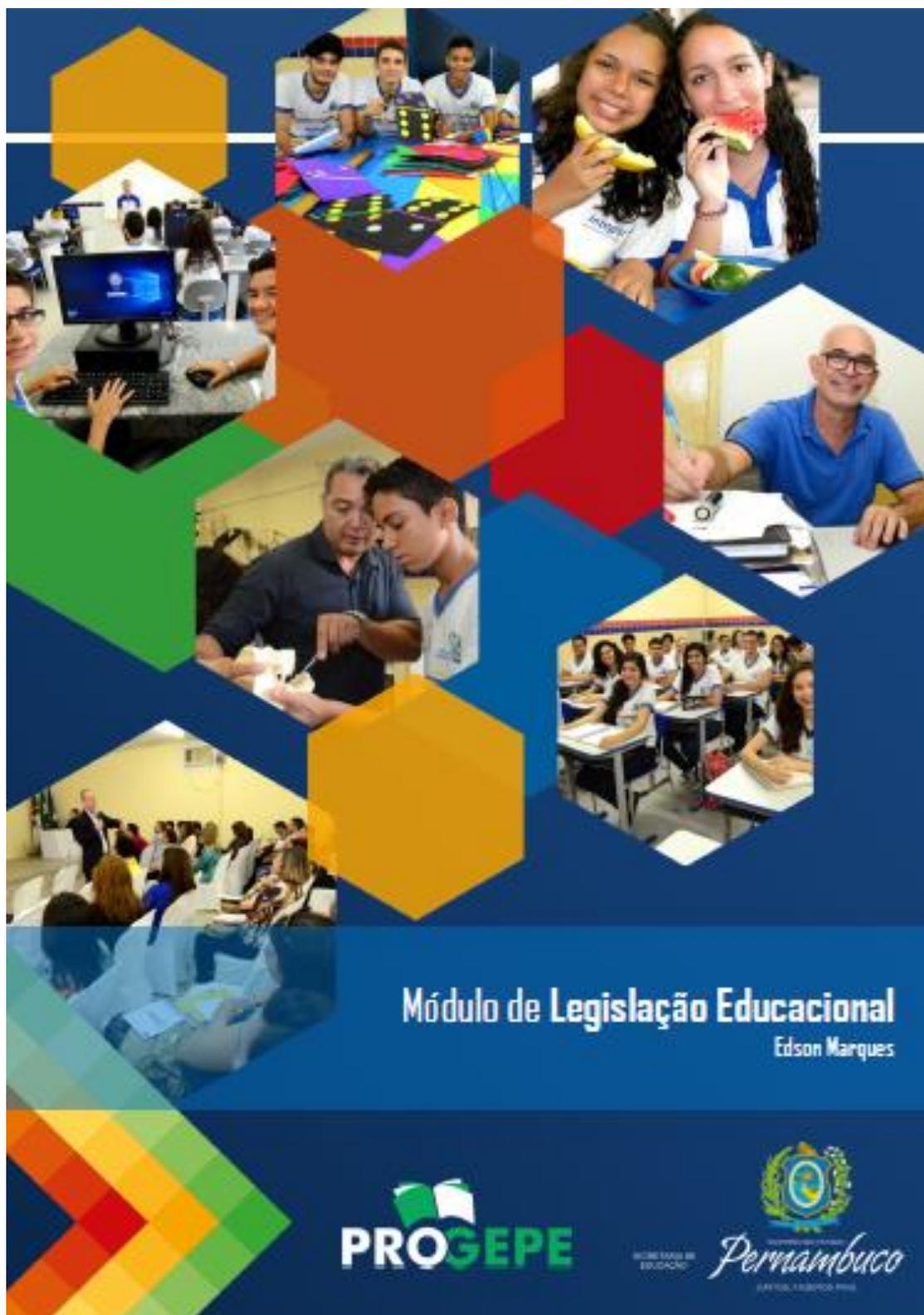
Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br

**ANEXO G – CADERNO DA PRIMEIRA EDIÇÃO (2012) DO CURSO DE
APERFEIÇOAMENTO EM GESTÃO ESCOLAR DO PROGEPE**



**ANEXO H – CADERNO DA SEGUNDA EDIÇÃO (2017) DO CURSO DE
APERFEIÇOAMENTO EM GESTÃO ESCOLAR DO PROGEPE**



Módulo de Legislação Educacional

Edson Marques

PROGEPE

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Pernambuco
CAPITAL DA EDUCAÇÃO PERMANENTE

ANEXO I – NOTA TÉCNICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO – DEBATE SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO



SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIREITOS HUMANOS E
CIDADANIA

Recife, 17 de outubro de 2017

NOTA TÉCNICA – DEBATE SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

O direito à educação para a igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual é reconhecido legalmente na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), nas Diretrizes Nacionais de Educação e Diversidade, nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (art.16) e na Lei Maria da Penha (2006).

Os referidos marcos legais estão em consonância com diversos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário: Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo de Ensino (1960) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).

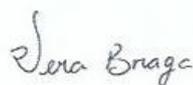
Tais princípios são precisos em determinar que os Estados, no dever de garantir o direito à igualdade e a não-discriminação, implementem todas as ações apropriadas inclusive programas de educação e treinamento, com a perspectiva de eliminar atitudes ou comportamentos preconceituosos ou discriminatórios, relacionados à ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer orientação sexual, identidade ou expressão de gênero.

A garantia do debate sobre gênero e diversidade sexual assim como a elaboração de estratégias de enfrentamento as diversas formas de violência são direitos assegurados por lei, não podendo ser revogados e/ou combatidos, seja na esfera pública ou privada, por orientações pedagógicas pautadas em princípios fundamentalistas.

Ainda segundo a jurisprudência internacional, o direito à educação da criança e do adolescente, nele compreendido o direito a uma formação escolar que favoreça a autonomia individual, o acesso a múltiplas visões de mundo, o respeito aos direitos humanos e o pensamento crítico, tem primazia, em caso de conflito, sobre o direito dos pais a conformarem o sistema educacional às suas concepções morais particulares. Especificamente, o direito de pais e tutores a que seus filhos ou pupilos recebam educação religiosa e moral que esteja de acordo com as próprias convicções não pode se sobrepor aos princípios de uma educação democrática e pluralista, enunciados no art. 13, item 2, da Convenção Americana de Direitos Humanos (parecer do PGR na ADIN 5.537/AL e 5.580/AL)

A censura a assuntos relacionados à orientação sexual e identidade de gênero nas escolas constitui grave obstáculo ao direito fundamental de acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola, pois contribui para um ambiente hostil no qual as diferenças não são respeitadas, dificultando o aprendizado e o processo de socialização.

Neste sentido, a Secretaria Estadual de Educação, através da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE) e da Gerência de Política Educacional em Educação Inclusiva, de Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH), reafirma seu comprometimento no combate a qualquer forma de discriminação nas unidades públicas e particulares do sistema estadual de ensino, legitimando as ações e trabalhos de cunho pedagógicos pautados no enfrentamento as violências de gênero e sexualidades, assim como no direito à livre orientação sexual.



Vera Lúcia Braga de Moura

Gerente de Políticas Educacionais em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania
– GEIDH

Avenida Afonso Olindense, 1513, Várzea, Recife-PE/CEP 50.810-000
Fone: (81) 3183.8200/Ouvidoria: 0800-2868688/WWW.educacao.pe.gov.br