

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES**

EDNALDO ANDRADE BARROS

***BULLYING* HOMOFÓBICO E ATUAÇÃO DA ESCOLA: REFLEXÕES
TRANSDISCIPLINARES**

RECIFE

2018

EDNALDO ANDRADE BARROS

***BULLYING HOMOFÓBICO E ATUAÇÃO DA ESCOLA: REFLEXÕES
TRANSDISCIPLINARES***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco – para a obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades

RECIFE

2018

Ficha catalográfica

B277b Barros, Ednaldo Andrade. Bullyng homofóbico e atuação da escola : reflexões transdisciplinares

/ Ednaldo Andrade Barros. - Recife, 2018.

127 f.: il.

Orientador (a): Hugo Monteiro Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal

Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós-Graduação

em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2018.

Inclui referências, apêndices e anexos.

Bullyng homofóbico 2. Homossexualidade 3. Escola 4. Transdisciplinaridade I. Ferreira, Hugo Monteiro, orient. II. Título

CDD 37

EDNALDO ANDRADE BARROS

***BULLYING* HOMOFÓBICO E ATUAÇÃO DA ESCOLA: REFLEXÕES
TRANSDISCIPLINARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ para a obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades

Dissertação aprovada em: ____ de _____ de 20__

Prof^o . Dr^o . Hugo Monteiro Ferreira

Orientador-PPGECI-UFRPE/FUN DAJ

Prof^o . Dr^o . Humberto da Silva Miranda

PPGECI-UFRPE/FUNDAJ

Profa . Dra. Waldênia Leão

PPGE-UPE

A todos e a todas que com coragem e determinação, lutaram e lutam incansavelmente pelo reconhecimento dos direitos das pessoas como orientação sexual e de gênero diferentes dos da maioria. A todos os professores e todas as professoras que em seu ofício jamais se omitiram diante de injustiças que são cometidas como os/as estudantes com traços identitários ditos de minorias. E em especial, aos pais e às mães que diante do fato de seus filhos LGBTs¹ tornarem pública ou não sua orientação sexual, acolheram-nos com ternura e amor, conforme é esperado das pessoas que decidem ter filhos (as).

¹Devido às questões de militância pela visibilidade e representatividade dos segmentos , em alguns documentos e artigos já aparecem a sigla LGBTTI (Lésbicas Gays, Bissexuais Transexuais Travestis e Intersex) mas optamos por manter a sigla LGBT . Por ser a forma que ainda predomina nos documentos oficiais de uma forma geral.

AGRADECIMENTOS

A Deus (força viva de amor incondicional) e o que Ele representa em minha vida. **A minha mãe**, a quem tanto admiro por tudo que ela é e tudo que fez por mim e por seus/suas filhos/as. A meu irmão que teve de largar os estudos para que eu continuasse os meus. A minha filha **Angeli**, a quem tive o prazer inenarrável de ser professor, durante dois anos letivos e que tenho diariamente o prazer de contar como parceira fiel. A **Samuel** (meu Samuca preferido), filho amado e companheiro. A gente se entende nas brincadeiras, nas broncas, nos risos e nas “galinhagens”. Ao meu querido orientador **Hugo Monteiro Ferreira** (que se tornou um amigo-irmão durante todo o processo da realização do trabalho) pelas muitas conversas afetuosas, orientações respeitadas e encorajamentos imprescindíveis para a manutenção do foco da pesquisa. A todos os meus professores e a todas as minhas professoras desde a Educação Infantil à Pós-Graduação por suas contribuições valiosas que muito contribuíram para que eu me tornasse quem eu sou. A **Ivete**, amiga parceira e sogra querida (uma vez que ela não permite que a chame de ex). A **Helena Carla**, a mãe dos meus filhos e amiga com quem posso sempre contar e a todos os meus amigos e todas as minhas amigas que sempre colaboraram com aquela troca poderosa de energias positivas.

“Ainda existe tanto preconceito; é tão angustiante se sentir sozinho, sem compreensão, com os xingamentos; somos considerados uma escória, se não fosse por alguns poucos amigos que compreendem nossa batalha diária; vejo o futuro com tanto pessimismo, que tristeza.”

(Depoimento de um estudante gay, 21 anos, estado do Piauí, participante de um estudo sobre O Ambiente Educacional Brasileiro 2016)

RESUMO

Este estudo se propôs a investigar a atuação da escola frente ao fenômeno do *bullying* homofóbico vivenciado por estudantes do sexo masculino dos últimos anos do Ensino Fundamental. Para fundamentarmos esta investigação, em termos conceituais e teóricos, valemo-nos dos seguintes aportes teóricos: os estudos sobre *bullying*, a partir das discussões de Fante (2005), de Lopes Neto (2002) e de Pereira (2002); os estudos sobre história da sexualidade e da homossexualidade, a partir de Foucault (2010) e de Müller (2000); estudos sobre homofobia, a partir de Borrillo (2010); estudos sobre a escola e sua dimensão diretivo-pedagógica, a partir das análises de Aquino (1998) e estudos sobre a abordagem transdisciplinar, a partir de Nicolescu (1999). De um ponto de vista metodológico, nosso percurso seguiu uma abordagem qualitativa, tivemos como método a Observação Participante, as técnicas de análise, foram: a documental, a entrevista semiestruturada e o questionário, técnicas importantes para a construção de dados empíricos. Os instrumentos que utilizamos foram: diário de campo, gravador e câmera fotográfica. Os resultados foram analisados tendo a teoria da análise de conteúdo (BARDIN,2006) como aporte para as análises e, em alguns casos, a teoria da análise do discurso (FIORIN,1990). A pesquisa empírica foi realizada numa escola pública da rede estadual de ensino do Pernambuco e teve como sujeitos participantes: a (s) gestora (as), técnico de ensino. professores (as) e estudantes. Em termos de etapa, a pesquisa ocorreu em três momentos: 1) a coleta de dados teóricos; 2) as sequencias metodológicas para a coleta dos dados empíricos e 3) análise dos dados coletados. Analisamos a inter-relação fenomenologia *bullying* e homossexualidade, fazendo ver como se chega a uma espécie de *bullying* homofóbico, refletimos sobre o fenômeno, evidenciando a relevância da abordagem transdisciplinar para a construção de uma escola que respeita a diversidade. A pesquisa foi desenvolvida com rigor científico, sem abrir mão da amorosidade no convívio com os (as) sujeitos (as) do estudo. Apresentamos uma discussão sobre o fenômeno *bullying* homofóbico que dialoga com as realidades das escolas brasileiras e que serve, de algum modo, de instrumento na luta contra as injustiças e as violências sofridas pelos/as estudantes homossexuais. O estudo nos mostrou que quando a escola atua numa lógica disciplinar, ela tem muitas dificuldades de enfrentar ou prevenir o problema. Nessa perspectiva, atuação da escola numa lógica transdisciplinar lhe garantiria melhores resultados por entender o fenômeno numa dimensão mais completa. Os resultados nos permitem inferir que a escola enquanto instituição (in) formativa necessita dialogar mais com os jovens a fim de saber o que - pensam a respeito do *bullying* e do sofrimento que ele pode causar aos seus envolvidos. Como resultado também ficou claro que grande parte dos jovens da escola não sabe como lidar com a questão de um colega homossexual na escola e por não saber preferia que não existissem estudantes com esse perfil em suas turmas. Esperamos que nosso estudo sirva de ponto de partida para outros estudos da temática sexualidade e da educação contribuindo para um entendimento mais aprofundado das complexas relações envolvendo os traços identitários de estudantes com orientação sexual diferente dos da maioria.

Palavras-chave: *Bullying* Homofóbico. Homossexualidade. Escola. Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the performance of the school in the face of the phenomenon of homophobic bullying experienced by male students of the last years of elementary school. In order to base this research, in conceptual and theoretical terms, we use the following theoretical contributions: the studies on bullying, from the discussions of Fante (2005), Lopes Neto (2002) and Perereia (2002); studies on the history of sexuality and homosexuality, from Foucault (2010) and Müller (2000); studies on homophobia, starting from Borrillo (2010); studies on the school and its directive-pedagogical dimension, from Aquino (1998) and studies on the transdisciplinary approach, based on Nicolescu (1999). From a methodological point of view, our course followed a qualitative approach, we had as a method Participant Observation, techniques of analysis were: the documentary, the semistructured interview and the questionnaire, important techniques for the construction of empirical data. The instruments we used were: field diary, recorder and camera. The results were analyzed with the theory of content analysis (BARDIN, 2006) as a contribution to the analyzes and, in some cases, the theory of discourse analysis (FIORIN, 1990). The empirical research was carried out in a public school of the Pernambuco state education network and had as participants: the manager (s), teaching technician. teachers and students. In terms of the stage, the research occurred in three moments: 1) the collection of theoretical data; 2) the methodological sequences for the collection of empirical data and 3) analysis of the data collected. We analyze the interrelation of bullying phenomenology and homosexuality, showing how to arrive at a kind of homophobic bullying, we reflect on the phenomenon, evidencing the relevance of the transdisciplinary approach for the construction of a school that respects diversity. The research was developed with scientific rigor, without giving up the amorousness in the relationship with the subjects of the study. We present a discussion about the homophobic bullying phenomenon that dialogues with the realities of Brazilian schools and, in some way, serves as an instrument in the fight against injustices and violence suffered by homosexual students. The study showed us that when the school acts in a disciplinary logic, it has many difficulties to face or prevent the problem. In this perspective, the school's performance in a transdisciplinary logic would guarantee better results by understanding the phenomenon in a more complete dimension. The results allow us to infer that school as an (in) formative institution needs to dialogue more with young people in order to know what - think about bullying and suffering that it can cause to those involved. As a result, it was also clear that most young people at the school do not know how to deal with the issue of a homosexual colleague at school, and because they did not know they would not have students with that profile in their class. We hope that our study will serve as a starting point for other studies on the theme of sexuality and education, contributing to a deeper understanding of the complex relationships involving the identitarian traits of students with a sexual orientation different from those of the majority.

Keywords: Bullying Homophobic. Homosexuality.School.Transdisciplinarity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Esquemática da estrutura física. Recife (PE), 2017	33
Quadro 2:	Lista de mobiliário, equipamentos e recursos materiais. Recife (PE), 2017	34
Quadro 3:	Perfil dos profissionais que atuam na escola. Recife (PE), 2017	35

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Retrato da Homofobia no Brasil, Recife (PE) , 2017	70
Figura 2:	Mapa baseado no relatório sobre a violência homofóbica no Brasil, Recife (PE), 2017	73

LISTA DE SIGLAS

ABRAPIA	-Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à infância e a adolescência
ECA	-Estatuto da Criança e do Adolescente
LGBT	-Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
PPP	-Projeto Político Pedagógico
PENSE	-Pesquisa Nacional de Saúde do Estudante

Sumário

1 INTRODUÇÃO	14
2 OBJETIVO	20
2.1 GERAL:	20
2.2 ESPECÍFICOS:	20
3 QUESTÕES DE PARTIDA	21
3.1 - Problema de pesquisa	21
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	22
4.1 Abordagem	22
4.2 Método	23
4.3 Técnicas de coleta	24
4.3.1 Observação Exploratória ou Sistemática	24
4.3.2 Análise documental	25
4.3.3 Entrevista Semi- Estruturada	26
4.3.4 Questionário	26
4.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	27
4.5 LOCUS DA PESQUISA	28
4.6 SUJEITOS DA PESQUISA	28
4.7 ETAPAS DA PESQUISA EMPÍRICA	29
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
5.1 Um passeio pelo conceito de bullying, seus significados e suas implicações no ambiente escolar	31
5.1.1 Os participantes do <i>bullying</i>	34
5.1.2 A legislação brasileira vigente sobre o fenômeno bullying	36
5.1.3 A homossexualidade e suas relações com o <i>bullying</i> homofóbico na escola	39
5.1.4 A Transdisciplinaridade auxiliando na construção das bases de uma escola que respeite e promova o respeito às diferenças	44
6 REFLETINDO O FENÔMENO <i>BULLYING</i> HOMOFÓBICO, EVIDENCIANDO A RELEVÂNCIA DA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA QUE RESPEITA A DIVERSIDADE	48
6.1 Realidades de violências constatadas	49
6.1.1 Preconceitos e a invisibilidade do (da) diferente	51
6.1.2 Entendendo a lógica perversa que não permite a igualdade de direitos na escola	54
6.1.3 A ruptura do paradigma dominante, o conceito da transdisciplinaridade e o objeto do estudo: unidade e diversidade	56

6.1.4 Perspectivas da transdisciplinaridade	58
7. A ESCOLA QUANDO DA IDENTIFICAÇÃO DA OCORRÊNCIA DO FENÔMENO <i>BULLYING</i> HOMOFÓBICO ENTRE ADOLESCENTES PERTENCENTES AOS ÚLTIMOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	61
7.1 A escola com viés disciplinar e suas implicações para o combate ao bullying homofóbico.....	62
7.2 – Conhecendo a Ecologia da Escola.....	63
7.2.1 - Síntese do Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional.....	63
7.2.2 - Estrutura Física da Unidade de Ensino	65
7.2.3 Dados financeiros da escola	66
7.2.4 Mobiliários, equipamentos e recursos materiais.....	66
7.3 Perfil dos estudantes	66
7.4 Dados do contexto social extra-escolar	68
7.5 Fundamentação pedagógica	68
7.6 Concepções de conhecimento	69
7.7 Concepção de educação.....	70
7.7.1 A escola e sua - concepção de ensino.....	71
7.8 A concepção de aprendizagem	71
7.9 A concepção de currículo escolar.....	72
7.10 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	73
7.10.1 Conselho de classe: uma instancia democrática no espaço escolar.....	74
7.10.2 Currículo escolar do ensino fundamental	75
7.11 Pedagogia da organização coletiva.....	76
7.11.1 O relacionamento da escola com a comunidade escolar e local.....	77
7.11.2 Normas de convivência escolar	77
7.11.3 <i>Bullying</i> e a escola.....	78
7.12 Monitoramento e avaliação do projeto político pedagógico	78
7.13 Conhecendo o que pensa a Gestão da Escola.....	79
7.14 O que nos contam os (as) professores sobre o bullyinghomofóbico?	87
7.15 Conversas importantes: o que nos informas os porteiros e a merendeira?.....	92
7.16 Conversando com os porteiros (a)colhendo informações.....	93
7.17 De cara com o fenômeno.....	94
7.18 Os posicionamentos dos estudantes sobre o <i>bullying</i> homofóbico.....	99
7.19 A escolar com enfoque transdisciplinar e suas ferramentas de inclusão	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107

REFERÊNCIAS	112
ANEXOS.....	118
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	118
APÊNDICE	121
APÊNDICE A-ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA	121
APÊNDICE B- ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....	123

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como temática o *bullying* homofóbico no espaço escolar. Como o termo *bullying* é uma expressão da língua inglesa e tem-se certa dificuldade em ser traduzida em outro idioma, sem perder o significado original ou dar conta do fenômeno nomeado por ela, vou partir da compreensão que o *bullying* é um processo de violência praticado e sofrido pelos alunos no espaço (no caso do nosso trabalho, no espaço escolar).

Nosso interesse pela temática inicia-se desde a época da graduação quando, na ocasião, discutíamos a violência na escola e suas múltiplas faces. Quando cursamos a especialização em Educação, Direitos Humanos e Diversidade, oferecida pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, tive a oportunidade de atentar meu olhar para uma violência específica que era cometida com alguns alunos/as na escola devido aos seus traços identitários dissonantes dos da maioria. Nesse sentido, destacavam-se os alunos com traços afeminados ou com comportamentos diferentes² dos que a maioria dos meninos apresenta no convívio com os colegas na escola. Realizei um trabalho de pesquisa sobre essa realidade e a partir da realização deste, decidimos que iria estudar com maior profundidade este fenômeno numa pesquisa de mestrado.

Durante nossa prática profissional na docência, presenciamos, várias vezes, situações constrangedoras vivenciadas pelos estudantes com traços identitários tidos como homossexuais. Eram situações das mais diversas que envolviam desde risadinhas e xingamentos no corredor como casos mais graves de agressões físicas. Percebi também que os colegas professores (as) pareciam não se incomodar com aquele tipo de comportamento e, muitas vezes, culpando os meninos que eram xingados e agredidos fisicamente com o discurso de que eles precisam se “comportar como os meninos”. Tais reações dos colegas nos causavam angústias, por isso decidimos transformá-las em objeto de pesquisa e análise do fenômeno para trazer para os debates da escola uma discussão qualificada sobre o assunto.

Não se deve simplesmente ignorar o fato de crianças e adolescentes serem agredidas verbal e fisicamente por uma questão específica de sua identidade. É importante trazer à tona essa discussão para dentro da escola, porque esse tipo de conduta é mais comum do que se imagina e chega-se dentro dos muros da escola certamente é porque para além deles, também

ocorre. E à escola como instituição promotora de transformações sociais, cabe, no nosso pensar, discutir o assunto e pensar coletivamente estratégias para atuar frente aos desafios que o problema apresenta. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo terceiro, aponta para a proteção integral que se precisa garantir a esse público alvo. Diz o artigo:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou outros meios, todas as oportunidades e as facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990)

Essa preocupação com o bem-estar integral da criança e do adolescente posta na Lei deveria ser o eixo central das práticas pedagógicas e da interação social na escola e em qualquer espaço de convivência. O Artigo 5º do ECA é categórico ao afirmar que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da Lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. Nessa perspectiva, tentar compreender as razões pelas quais os estudantes estão praticando atos de violência contra seus colegas pode ser um caminho para o combate efetivo dessa prática danosa ao desenvolvimento pleno dos (as) estudantes.

A questão da homossexualidade nas escolas tem desafiado estudiosos como Borillo (2010), Louro (2010) dentre outros das mais diversas áreas: como Educação, Psicologia e Sociologia na busca por caminhos que norteiem uma prática pedagógica libertadora, mas que, ao mesmo tempo, acolham as dificuldades dos docentes e dos demais atores escolares que atuam com essa temática. É sabido que a dificuldade de se abordar tal assunto tem raízes históricas de preconceitos e desinformação, o que, se não compreendido e combatido, gerará mais violência e divisão. Nessa perspectiva, a educação e a cultura em Direitos Humanos podem colaborar bastante quando defendem a formação de uma nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância.

É fato que a escola ignorou por muito tempo a homossexualidade e, por consequência, ignorou os homossexuais. Fingir que algo não existe não faz com que este algo concreto, desapareça. Essa estratégia deixa mais difícil a garantia de direitos a um grupo que é “apagado” o tempo todo da história. A instituição escolar, por caracterizar-se como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, deveria ter como objetivo central combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo

a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. Infelizmente não é o que tem ocorrido quanto à convivência com as minorias, principalmente com os homossexuais.

O Brasil enquanto signatário da Educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária que extrapole o direito à educação permanente e de qualidade, deve lançar mão de ações no combate à violência contra determinados grupos. Nesse sentido, é imperioso se perguntar por que professores e professoras não se sentem à vontade para discutir sexualidade com seus estudantes? Por que preferem muitas vezes, a omissão ou a superficialidade quando esse tema surge espontaneamente nas salas de aula, quase sempre em forma de discriminação que machuca e macula suas vítimas? É necessário discutir, estudar e entender para combater atitudes preconceituosas dentro da escola.

Nesse sentido, defendemos que a abordagem da temática homossexualidade nas escolas numa perspectiva de liberdade implica planejamento e ações pedagógicas sistemáticas. Os próprios documentos que norteiam a Educação Básica tratam do assunto de forma superficial. Se a escola pretende ser a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura de paz em todos os espaços da sociedade, a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político precisa repensar suas práticas excludentes.

Por entendermos que esse problema acarreta sérios danos ao desenvolvimento pleno da criança, jovem ou adolescente que sofre ou pratica o *bullying*, decidimos investigar os nuances desse problema na escola e como essa instituição pode lançar mão de estratégias para evitar e combater essa mazela social no ambiente escolar. Decidimos fazer esse estudo sob a ótica transdisciplinar por acreditarmos ser ela uma abordagem mais ampla e qualificada para análise do fenômeno estudado. Pois segundo Nicolescu Basarb (1999), a Transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. O autor segue nos mostrando o que pretende a pesquisa com esse enfoque.

Para ele, como no caso da disciplinaridade, a pesquisa transdisciplinar não é antagonista, mas complementar à pesquisa pluridisciplinar e interdisciplinar. A transdisciplinaridade é, no entanto, radicalmente distinta da pluri e da interdisciplinaridade, por sua finalidade: a compreensão do mundo presente, impossível de ser inscrita na pesquisa

disciplinar. A finalidade da pluri e da interdisciplinaridade sempre é a pesquisa disciplinar; (NICOLESCU, BASARAB, 1999, p.23).

Seguindo esse raciocínio, nosso estudo pretende compreender o fenômeno bullying em seu aspecto mais holístico sem assumir a pretensão de fechar conceitos ou desconstruir ideias antes estabelecidas, mas propor novas leituras do fato estudado tendo o ser humano e suas relações com seus semelhantes como eixo principal. Para Ferreira (2007), a transdisciplinaridade pretende oferecer uma proposta de explicação para um processo da compreensão da complexidade do homem e do meio no qual o homem vive e através do qual o homem institui e é instituído. Segundo o autor:

A transdisciplinaridade quando associada à educação tenciona colaborar para que a vida na Terra seja uma vida onde as contradições não impliquem exclusão, onde as diferenças não impliquem desrespeito, onde as culturas não impliquem soberania de uma sobre outra, onde o homem não seja mutilado, onde a vida ocorra de maneira mais ampla (FERREIRA, 2007, p.97).

Nosso estudo segue esta perspectiva e é a partir dela que pretendemos colaborar para a compreensão do fenômeno estudado assim como servir de base para outros estudos mais aprofundados.

Nosso trabalho está dividido em quatro capítulos: no primeiro, apresentamos nossos caminhos metodológicos, nossas escolhas e perspectivas e caracterizaremos nossos (as) sujeitos (as) de pesquisa. Ao definir as escolhas metodológicas, fomos alinhavando as escolhas a partir dos (das) sujeitos (as).

No segundo, fizemos um passeio pelo conceito de *bullying*, seus significados e implicações no ambiente escolar apresentando os personagens do *bullying* e suas principais características. Assumimos uma perspectiva não prescritiva na apresentação desses personagens e de suas características. Tratamos também do *bullying* e a responsabilidade legal da instituição escolar assim como discutimos sobre a homossexualidade e sua negação como facilitador para o agressor do fenômeno *bullying*. Nessa discussão, também entrou a relação entre o *bullying* e a homofobia no espaço escolar e a escola no combate ao *bullying*. Apresentamos o conceito da transdisciplinaridade e como este pode auxiliar na construção das bases de uma escola que respeite e promova o respeito às diferenças.

No capítulo três, propusemos uma reflexão sobre o fenômeno *bullying* homofóbico, evidenciando a relevância da abordagem transdisciplinar para a construção de uma escola que respeita a diversidade. Para isso, aprofundamos o conceito da transdisciplinaridade e o objeto

do estudo: unidade e diversidade para analisarmos e interpretarmos os achados da pesquisa a partir da lógica do terceiro elemento incluído, amarrando os conceitos aos achados.

No quarto capítulo, focalizamos na ação da escola investigada quando da identificação da ocorrência do fenômeno *bullying* homofóbico entre adolescentes pertencentes aos últimos anos do Ensino Fundamental. Explicamos como atua uma escola com viés disciplinar e suas implicações para o combate ao *bullying* e como age uma escola que assume uma abordagem transdisciplinar e quais são suas ferramentas de inclusão.

Nas considerações finais, apresentamos nossa percepção do resultado sobre os principais pontos discutidos e analisados. Os sujeitos participantes assinarão um termo de livre consentimento e terão suas identidades preservadas obedecendo aos critérios da ética na pesquisa. Os dados obtidos com essa pesquisa serão utilizados para fins acadêmicos e estarão disponíveis nos arquivos das instituições as quais o programa de Pós- graduação em Educação Culturas e Identidades estão vinculadas.

Como retorno social os (as) participantes do estudo terão um *feedback* dos resultados da pesquisa. Acreditamos que e os conhecimentos produzidos por ela trarão reflexões relevantes para os participantes e para a escola de uma forma geral assim como para a academia servindo de embasamento para novas pesquisas.

Diante do exposto, o que se propõe com esse estudo é também conhecer como as práticas do *bullying* homofóbico com meninos e suas relações se processam dentro dos muros da escola. Entender qual o pano de fundo de ideias e conceitos dos atores escolares sobre o *bullying* e o quanto ele pode ser desastroso na vida dos estudantes, também se apresenta como um dos objetivos de nosso trabalho. Interessa-nos analisar a escola como espaço de diálogos e saberes envolvidos pela participação democrática, mas também como um local de reprodução do discurso homofóbico e sexista desenhado na sociedade. Assim, o interesse por essa temática, surgido pela preocupação em entender o fenômeno e servir de base para ações que coíbam a prática da violência contra os estudantes tidos como diferentes dos da maioria e necessidade de se fomentar a garantia de direitos para todos, nos motivou a realizar a pesquisa como dedicação e compromisso.

É a partir dessa contextualização que apresentamos nosso estudo como ferramenta para a compreensão do problema do preconceito de orientação sexual de forma mais genérica, e mais especificamente, do *bullying* homofóbico com meninos existentes nas escolas. O estudo visa explicar através de um trabalho qualitativo como a escola atua frente aos desafios trazidos quando da existência do fenômeno *bullying* e suas consequências para a vida desses

adolescentes vítimas de violências sistemáticas por conta de sua orientação sexual ou traços que a “defina” como homossexual.

Sobre o papel da escola frente a esse desafio posto, Egypto (2003, p. 1) defende que:

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

Sendo assim, a escola pode e deve garantir o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados para o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações.

Face à discussão introdutória e apresentação de nosso interesse e envolvimento pela temática que escolhemos abordar, destacamos os objetivos desta pesquisa.

2 OBJETIVO

2.1 GERAL:

Investigar a atuação da escola em relação aos casos de *bullying* homofóbico com meninos que ocorrem nos últimos anos do Ensino Fundamental.

2.2 ESPECÍFICOS:

- ✓ Analisar a inter-relação fenomenologia *bullying* e homossexualidade, fazendo ver como se chega a uma espécie de *bullying* homofóbico;
- ✓ Refletir o fenômeno *bullying* homofóbico, evidenciando a relevância da abordagem transdisciplinar para a construção de uma escola que respeita a diversidade;
- ✓ Verificar como tem sido a atuação da escola quando da identificação da ocorrência do fenômeno *bullying* homofóbico entre adolescentes pertencentes aos últimos anos do Ensino Fundamental.

3 QUESTÕES DE PARTIDA

Há clareza por parte da escola sobre o que seja *bullying* e mais precisamente o que seja *bullying* homofóbico? A escola compreende que *bullying* homofóbico pode acontecer com meninas e com meninos, mas é mais comum com meninos? Se a escola assume uma postura proativa pode efetivamente amenizar o fenômeno do *bullying* homofóbico? Um trabalho de conscientização do fenômeno e fomento de atitudes de respeito à diversidade poderá contribuir para o fortalecimento dos estudantes ditos ou assumidamente homossexuais? De que forma a escola pode proporcionar aos estudantes assumir o protagonismo no trabalho com os conflitos homofóbicos que surjam no cotidiano escolar?

3.1 - Problema de pesquisa

Questão principal: De que maneira a escola atua quando da ocorrência da fenomenologia *bullying* homofóbico com meninos pertencentes aos últimos anos do Ensino Fundamental?

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Todo ato de pesquisa é um ato político.

Rubem Alves

4.1 Abordagem

Nossa pesquisa se alicerça numa abordagem qualitativa por compreendermos ser esse o modelo de investigação mais propício ao nosso campo de estudo. Tal abordagem é defendida por Lüdke e André (1986), ao afirmarem que investigar é um esforço de elaborar conhecimento sobre aspectos da realidade na busca de soluções para os problemas expostos. Para estes estudiosos, o contato com o campo deve ser direto, tendo uma longa duração para que se possa melhor entender a vida do grupo pesquisado.

Segundo Goldenberg (*Apud* GERHARDT e SILVEIRA, 1997), a pesquisa qualitativa não se restringe a abordagens numéricas, porém se volta, de modo amplo, para o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização social. Os pesquisadores que optam pela abordagem qualitativa criticam e não aceitam um modelo único de se fazer pesquisa, pois entendem que cada ciência tem suas singularidades, por isso necessita de aparatos metodológicos próprios. Como explica Goldemberg (*Apud* GERHARDT e SILVEIRA, 2009), a abordagem qualitativa não acata como verdade absoluta os pressupostos e os princípios pregados pelas chamadas abordagens positivistas, para as quais deve haver total distanciamento entre o objeto de estudo e o pesquisador.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

Para a nossa pesquisa, considerando que estamos lidando com uma perspectiva transdisciplinar e considerando que o tema de nosso trabalho nos encaminha para questões para além de reducionismos numéricos, acreditamos que a escolha pela abordagem qualitativa é menos uma opção e mais uma coerência que deverá ser mantida ao longo de todo trajeto de

investigação. Ademais, do modo como entendemos aqui, não existe dicotomia pesquisa qualitativa e quantitativa, porém existe uma compreensão diferenciada sobre o que é e como se faz pesquisa empírica e teórica.

4.2 Método

Nesse sentido, considerando também a abordagem utilizada, entendemos que o método adequado ao nosso trabalho é o chamado por Observação Participante. A opção por utilizarmos a Observação Participante como método justifica-se por acreditarmos que o ato de observar é extremamente rico na construção das informações a respeito de algo que queremos entender mais sistematicamente. É um dos meios mais utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Exatamente o que pretendemos fazer na nossa investigação. Segundo Rudio, F.V (1994), observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade e conforme May (2001), é o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo.

Compreendemos que este Método representa um excelente recurso para uma inserção mais detalhada e significativa nas práticas e representações vivenciadas pelos atores escolares e o fenômeno *bullying*, pois permite ao pesquisador uma análise mais delimitada e específica, devido às incursões mais constantes que se pode fazer no cotidiano das experiências de negação, frustração, violências e enfrentamentos ligados às situações advindas do *bullying* homofóbico ocorrido no ambiente escolar.

Por se tratar de um tema bastante delicado, que envolve identidade e orientação sexual na adolescência, acreditamos que havendo maior proximidade com contexto ou ambiente do grupo a ser investigado, o pesquisador poderá então efetuar interpretações sobre o seu objeto de estudo com maior correspondência ao modo como os próprios integrantes vivenciam suas experiências e lidam com elas. Através da Observação Participante, podemos vivenciar pessoalmente o evento a que pretendemos analisar para melhor entendê-lo, percebendo e agindo cuidadosamente de acordo com as nossas interpretações daquele mundo; participando nas relações sociais e procurando entender as ações no contexto da situação observada.

É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados. Nesta perspectiva, Barros e Lehfeld (2000) defendem que observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. Para estes autores, a observação enquanto método se constitui num elemento fundamental para a pesquisa, principalmente com enfoque qualitativo, porque está presente desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses (ideias de partida), coleta (construção), análise e interpretação dos dados, ou seja, ela desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa.

4.3 Técnicas de coleta

As técnicas de coleta de dados são muito importantes para uma pesquisa, pois, a partir delas, os processos de coleta (construção) dos dados serão bem-sucedidos ou não. Numa pesquisa, se os elementos empíricos são mal encaminhados, certamente haverá dificuldade nas questões relacionadas às análises. No nosso caso, fizemos uso de 4 técnicas necessárias aos procedimentos metodológicos de nosso estudo, a saber: a) Observação Exploratória; b) Análise Documental; c) Entrevista Semi-Estrutura e d) Questionário.

4.3.1 Observação Exploratória ou Sistemática

A observação exploratória ou sistemática é uma das técnicas mais utilizadas para obtenção de informações para pesquisas. Fizemos uso dela porque a mesma se apresenta como mais uma estratégia de conhecimento aprofundado do ambiente investigado. Com este instrumento pode-se observar os fatos e correlações existentes. A observação, segundo Marconi e Lakatos (2003), é importante, pois pode comprovar uma teoria, um discurso na prática. O pesquisador precisa estar atento às situações ao seu redor, procurando compreender as condições objetivas e subjetivas⁵ que compõem o campo de estudo.

No caso do nosso estudo que tem o perfil de uma pesquisa, crítica buscou-se observar os fenômenos sociais, como as relações dos sujeitos são constituídas e como se dão as múltiplas determinações na construção destas relações. Acreditamos que tal técnica foi de fundamental importância para o êxito dos nossos objetivos.

4.3.2 Análise documental

Para dar conta do que pretende o terceiro objetivo; fizemos uso da chamada análise documental. A intenção no uso dessa técnica é analisarmos como a documentação produzida na e para a escola demonstra a existência das diferenças (classe social, raça, de gênero e orientação sexual) e oficializa tal compreensão nos documentos que norteiam as ações pedagógicas e as ações administrativas do espaço escolar. Para nós, considerando o objetivo geral de nossa investigação, é relevante que saibamos o que dizem documentos como, por exemplo, o PPP da instituição, as orientações e os manuais pedagógicos e os planejamentos de ensino dos docentes, as atas de conselho de classe, as atas de reuniões de professores.

Sobre a análise de documento, Jacques Le Goff (2011) chega a falar em uma nova concepção de documento:

Uma nova concepção do documento, acompanhada por uma nova crítica deste. O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, parcialmente determinado ele próprio por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado tanto para impor uma imagem desse passado como para dizer a “verdade”. A crítica tradicional dos documentos forjados (e Marc Bloch quase não a superou em *Apologia da História*) é muito insuficiente. É preciso desestruturar o documento para entrever suas condições de produção. Quem detinha, em dada sociedade do passado, a produção de testemunhos que, voluntária ou involuntariamente, tornaram-se documentos da história? É a partir da noção de documento/monumento, proposta por Michel Foucault em *A Arqueologia do Saber*, que a questão precisa ser considerada. Ao mesmo tempo, é preciso localizar, explicar as lacunas, os silêncios da história, e fundamentá-la tanto nesses seus vazios como na densidade daquilo que sobreviveu. (LE GOFF, 2011a, p. 168).

Em outras palavras, não existe um documento objetivo, inócuo, primário. Nesse sentido, o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado; é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que detinham o poder. A análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Nesta perspectiva, a análise apurada dos documentos norteadores da escola nos dará o entendimento das formas como esta instituição pensa e tenta colocar em prática, através das ações pedagógicas, suas tratativas quando da identificação de casos de *bullying* homofóbico. Para nós, é essencial sabermos que existe prevenção em relação ao *bullying* e se existem procedimentos sistemáticos quando da identificação de casos e se tanto a prevenção quanto os procedimentos estão ancorados numa perspectiva transdisciplinar. Essa técnica de coleta de dados tem por objetivo, portanto, contemplar a ideia central de nossa investigação: saber como a escola atua quando da ocorrência do *bullying* homofóbico nas suas dependências.

Como já havíamos anunciado anteriormente, a entrevista semiestruturada também foi utilizada como uma das técnicas de coleta de dados. Com essa técnica, pretendíamos ter acesso a informações que estejam relacionadas à gestão, à coordenação e a docentes da escola quando da temática em estudo, isto é, *bullying* homofóbico. A entrevista semiestruturada nos permitiu ouvir de forma mais espontânea por parte desses sujeitos as ideias, as opiniões, os argumentos, as lógicas que engendram suas visões, as compreensões e as interpretações sobre qual é o papel da escola diante da ocorrência de *bullying* homofóbico especificamente com meninos?

4.3.3 Entrevista Semi- Estruturada

Compreendemos que na entrevista Semi-Estruturada, o entrevistador tem um conjunto de questões predefinidas, mas mantém liberdade para colocar outras cujo interesse surja no decorrer da entrevista; As questões pré-definidas são uma diretriz, mas não ditam a forma como a entrevista irá decorrer, na medida em que as questões não precisam necessariamente ser colocadas numa determinada ordem nem exatamente da mesma forma com que foram inicialmente definidas. Como já explicamos, aplicaremos tal técnica com os (as) professores (as) equipe gestora a merendeira e os porteiros.

4.3.4 Questionário

O questionário foi nossa ultima técnica aplicada. Ele foi utilizado como um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas que foram respondidas por escrito com a nossa presença apenas nas turmas do sexto ano devido a possível necessidade de explicação de alguns termos que os estudantes por ventura não entendessem. Essa técnica nos ajudou bastante na organização e na obtenção de informações para facilitar a análise e tabulação dos dados.

As perguntas foram escritas de forma bastante clara e objetiva para evitar erros de interpretação, contudo não foram indutivas. Sobre essa questão, Manzato e Santos (2016), destacam que as questões podem ser abertas, quando o entrevistado discorre sobre seu ponto de vista e, fechadas ou objetivas, quando há opções de respostas. O questionário, segundo Gil (1994, p.128) pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o

conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” foi o conseguimos ao aplicar o nosso com os estudantes participantes do estudo.

Achamos que essas 4 (quatro) técnicas de coleta de dados nos ajudaram sobremaneira no percurso de nossa investigação. Temos clareza que foi gerado um número expressivo de informações, porém também temos clareza de que fizemos uma seleção orientada sobre esse número expressivo, pois sabemos dos limites de uma pesquisa de mestrado. Com efeito, como instrumentos para auxílio às técnicas de coleta de dados, recorreremos ao diário de campo, gravador e câmera fotográfica, com vistas a conseguirmos alcançar os nossos objetivos.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Conforme mencionamos acima, para a análise e a interpretação dos dados obtidos durante a pesquisa empírica, utilizaremos as teorias da análise do conteúdo que é definida por Bardin (2006) como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. ... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN: 2006,p.38).

Em outras palavras, percebemos que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. No nosso entendimento, embora a análise de conteúdos não tenha sido a base para a nossa análise, ela nos ajudou a compreender e interpretar melhor os dados obtidos. Nesse acaso, tanto a análise do conteúdo quanto a análise discursiva funcionaram de forma complementar para melhor compreendermos os resultados obtidos.

Desse modo, utilizamos a chamada análise do discurso de forma mais intensa, uma vez que o discurso construído sobre o *bullying* homofóbico e sobre as tratativas (atuação) da escola em relação ao fenômeno e a sua ocorrência nos últimos anos do Ensino Fundamental fundamentados em ideologias, crenças, conceitos, preconceitos, identidades, questões que certamente surgirão na tessitura da linguagem verbal apresentada. Os valores ideológicos de uma formação social estão representados no discurso por uma série de formações imaginárias, que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem mutuamente (PÊCHEUX,

1990, p.18). Em outras palavras, o discurso produzido pelos atores escolares acerca do fenômeno estudado traz à tona sua forma de lidar com ele no cotidiano escolar.

Segundo Fiorin (1990, p. 177),

O discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos.

Entendemos que numa pesquisa com abordagem qualitativa, com o método Observação Participante, com as técnicas aqui elencada, a análise do discurso é uma técnica que se adequa para análise dos dados coletados. De mesma forma, entendemos que essa estrutura metodológica não se distancia dos aportes da abordagem transdisciplinar, uma vez que essa será o nosso chão, a nossa matriz de pensamento. A transdisciplinaridade, mais do que uma teoria ou um método, talvez seja nesse caso, uma espécie de paradigma emergente que nos ajudará a tratar o problema por nós construído para e com a pesquisa.

4.5 LOCUS DA PESQUISA

O locus da pesquisa é o espaço no qual coletaremos os dados empíricos. A sua escolha ocorre tendo como norte o tema, o problema, a problemática, os objetivos - geral e específicos - e os sujeitos participantes da pesquisa. Nesse sentido, realizamos a pesquisa empírica numa escola da rede pública estadual situada na cidade do Recife que oferece os últimos anos do Ensino Fundamental. Visitamos duas escolas e o critério para a decisão por uma delas foi uma conversa prévia com a gestora a partir da qual colhemos a informação de que a mesma lidava com o fenômeno *bullying* homofóbico com bastante frequência. Levamos também em consideração a disponibilidade das pessoas responsáveis pela instituição em nos acolher e acolher a nossa pesquisa.

4.6 SUJEITOS DA PESQUISA

Os (as) sujeitos de nossa pesquisa foram Equipe Gestora (Gestora e Auxiliar de Gestão), Professores (as), Estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental. Merendeiras,

Vigilantes (Porteiros). A participação desses sujeitos na pesquisa nos ajudou a compreender como a instituição atua frente aos desafios do *bullying* na escola e mais precisamente frente ao *bullying* homofóbico com meninos. Ao observar os (as) sujeitos (as), entrevistá-los (las) e enquanto participávamos dos diálogos com todos os (as) participantes da pesquisa, fomos coletando os dados para posterior análise dando conta dos objetivos da pesquisa. Participaram da pesquisa 111 pessoas, sendo 15 adultos e 96 adolescentes.

4.7 ETAPAS DA PESQUISA EMPÍRICA

Etapa 1. Seleção da escola. Nessa etapa, em razão do objetivo geral e dos objetivos específicos, selecionamos a instituição com a qual trabalhamos. A escolha da escola se deu em razão de que obtivemos a informação de que havia o fenômeno *bullying* homofóbico em suas dependências.

Etapa 2. Apresentação da Pesquisa à Equipe Gestora. Nesse momento, apresentamos à Equipe Gestora o desenho da pesquisa, o cronograma das ações e tivemos os primeiros contatos com meninos que, em uma etapa posterior, foram entrevistados por nós, com vistas a sabermos a opinião deles sobre o fenômeno *bullying* homofóbico. Nessa etapa, a Equipe Gestora nos repassou os documentos que nos serviram de dados de análise.

Etapa 3. Início da análise documental. A análise documental foi realizada, como já explicamos, com os documentos produzidos pela escola e teve como objetivo verificar a compreensão que a escola possui em seus documentos sobre a sua função em relação ao que prevê a legislação acerca ao fenômeno *bullying*. Esta técnica, embora esteja sendo descrita como Etapa 3, ela é transversal a várias outras etapas da Pesquisa.

Etapa 4: Observação Exploratória da Ecologia Escolar. Nesse etapa, demos início a aplicação da técnica Observação Exploratória. Com essa técnica, observamos o espaço físico e, de modo exploratório, conversamos com a Equipe Gestora, dirimindo possíveis dúvidas as quais surgiram a partir do que observávamos.

Etapas 5, 6 e 7. Entrevista Semi-Estruturadas com Equipe Gestora e Docentes. Foram entrevistados ao todo 13 participantes, sendo 1 gestora; 1 auxiliar de gestão e 11 docentes. Ressaltamos que nem todas as entrevistas foram gravadas, porque nem todos os participantes deram autorização para que houvesse gravação. Explicamos que dos 11 docentes entrevistados, somente 4 afirmaram que o fenômeno *bullying* homofóbico poderia ocorrer em suas aulas. Diante dessa afirmativa, selecionamos esses 4 docentes para terem suas aulas

observadas de modo exploratório. Observamos que nessas etapas (5, 6 e 7), o documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado por todos os docentes e que a equipe gestora assinou na Etapa 2.

Etapa 8: Observação Exploratória das Aulas. Nessa etapa, começamos a observação exploratória das aulas dos 4 (quatro) docentes que afirmaram ocorrer o fenômeno em sua sala de aula. De verdade, a seleção da escola já previa a ocorrência do fenômeno, mas não previa em que sala ele ocorreria, melhor dizendo, não previa em que turma (ou em que turmas), ele se daria. Foi uma etapa importante para que pudéssemos entender em termos de prática pedagógica como a escola atua. No capítulo das análises, detalharemos mas essa questão da prática pedagógica frente à ocorrência do fenômeno

Etapa 9: Entrevistas Semi-Estruturadas com as merendeiras e os vigilantes (porteiros) que se dispuseram a participar. Nesse momento, nossa intenção foi ouvir a opinião desses/as profissionais sobre os temas relacionados à diversidade. Para nós, foi um momento de compreendermos os processos do *bullying*, propondo de maneira informal temáticas diversas.

Etapa 10: Questionário com os Estudantes. Nesse etapa, com vistas a saber a opinião dos estudantes sobre o tema e o objeto estudados nesta pesquisa, foram aplicados 96 questionários com perguntas fechadas e abertas. Podemos dizer que essa foi a última técnica utilizada na e para a construção de dados.

Etapa 10: Início da análise de dados. As análises ocorreram fora da escola e se deram com amparo dos fundamentos teóricos propostos por nós e com o auxílio das orientações necessárias para a construção da dissertação. Foi uma etapa bastante rica e relevante para a nossa pesquisa. Em razão de algumas questões de incompreensão ou dúvidas nas análise dos dados, retomamos alguns pontos na própria escola.

Etapas 11 e 12: Construção do relatório/dissertação. Orientações para ajustes e correções. Defesa de nossa dissertação. Foi essa uma etapa também bastante proveitosa. Momento de muita reflexão do vivenciamos durante o processo da pesquisa e o próprio processo de escrita que requer um esforço consideráveis do pesquisador para trazer as informações colhidas de maneira clara e coerente à luz do referencial teórico escolhido por nós.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*A morte de cada homem
diminui-me, porque eu faço parte
da humanidade; eis porque nunca
pergunto por quem dobram os
sinos: é por mim.*

(John Donne)

5.1 Um passeio pelo conceito de bullying, seus significados e suas implicações no ambiente escolar

Quando pensamos nos problemas enfrentados pela escola, a violência aparece como sendo o primeiro da lista. Temos assistido ao crescimento no número de casos de violência extrema ocorridos nas instituições escolares, seja por meio da mídia ou dos relatos de pesquisas que são desenvolvidas por estudiosos da educação e das mais diversas áreas (Psicologia, Sociologia, Antropologia, etc.) Na escola, assim como na sociedade, a violência se manifesta de várias formas, causando danos os mais variados.

Normalmente, a violência se manifesta quando duas ou mais pessoas não conseguem entrar num acordo pacífico de convivência. Em não havendo o acordo, prevalecerá a lei do mais forte. Dentro dessa perspectiva, o *bullying* surge com suas características específicas, uma vez que para podermos afirmar que a violência manifestada trata-se de *bullying*, é preciso haver entre os envolvidos um desequilíbrio de forças. Nesse sentido, a agressão cometida não precede de tentativa de acordo ou discussão. A vítima é escolhida por alguma (s) característica (s) que a tornam diferente e indefesa frente a seu agressor ou grupo de agressores.

O termo em inglês *bully* tem como traduções os seguintes termos: indivíduo valentão, tirano, mandão, brigão. Silva (2010) afirma que a expressão *bullying* corresponde ao conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um bully (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender.

Analisando a violência e as suas manifestações no espaço escolar, percebe-se que há características específicas descritas nos estudos realizados sobre o *bullying* que aparecem como uma subcategoria de violência. Nesse sentido, alguns pesquisadores como Fante (2005), Lopes Neto (2005) e Pereira (2002) lançam mão dos mais diversos métodos de pesquisa para

entender o fenômeno a partir de análises e pontos de partida da investigação distintos. Uma das problemáticas que surgem nas discussões desses estudos realizados diz respeito à adesão ao termo em inglês e as suas possíveis dificuldades em traduzir o fenômeno aqui no Brasil.

Nesse sentido, Lopes Neto (2005) aponta uma das possíveis razões para a adesão do termo *bullying*:

A adoção universal do termo *bullying* foi decorrente da dificuldade em traduzi-lo para diversas línguas. Durante a realização da conferência internacional Online Scholl Bullying and Violence, de junho de 2005, ficou caracterizado que o amplo conceito dado à palavra *bullying* dificulta a identificação de um termo nativo correspondente em países como a Alemanha, França, Espanha, Portugal e Brasil, entre outros (LOPES NETO, 2005, P.165).

Podemos encontrar aí uma explicação para o fato de que embora já existissem pesquisas que tratassem da mesma problemática, só em 2005, aparece o termo *bullying* nas investigações realizadas no Brasil. Segundo Fante (2005), um estudo realizado em 14 países teve como objeto identificar palavras nativas que se assemelhassem ao conceito de *bullying*. Nesse estudo, baseado em dados coletados em grupos de alunos com 14 anos, identificaram 67 palavras relacionadas aos comportamentos *bullies*, sem que nenhuma delas abrangesse o significado do termo em inglês.

Pode-se perceber a partir dessas informações que o termo *bullying*, enquanto campo semântico vem sendo problematizado com o objetivo de se ter uma palavra na língua portuguesa que dê conta do significado do termo em inglês. Não há, na língua portuguesa, uma tradução precisa que descreva o real significado do termo *bullying*. A palavra, vinda do inglês “bully” (valentão, brigão), compreende comportamentos com diversos níveis de violência, que vão desde atitudes inoportunas ou hostis, até atos francamente agressivos, que incluem ofensas verbais ou violência física. Intencionais, estes atos acontecem repetidas vezes, sem uma motivação aparente, e causam nas vítimas sentimentos de dor, angústia, exclusão e discriminação.

Se entendermos ao pé da letra, podemos desconfigurar o fenômeno *bullying*. Por exemplo, poderia ocorrer uma briga entre valentões o que não daria conta da desigualdade de forças entre os envolvidos, um dos elementos para a ação violenta se configurar em *bullying*. Mas o fato que a expressão já vem sendo utilizada no Brasil nos meios escolares e inclusive de forma jurídica. Fante (2005) traz seu conceito para a expressão *bullying* como sendo um comportamento cruel e intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem

os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar.

A palavra brincadeira, que aparece entre aspas na afirmação da autora, muitas vezes, tem sido utilizadas por pais e professores que afirmam que diversas ações violentas de algumas crianças e adolescentes não passam de brincadeiras maldosas. Nessa afirmação são ignoradas algumas questões: 1) Essas brincadeiras são com mesmas vítimas, 2) Essas vítimas demonstram algum tipo de fragilidade ou diferença como ser magro, gordo, afeminado, negro ou pertencer a determinado grupo religioso e 3) Essas vítimas não conseguem agir em defesa própria ou motivarem outras pessoas a agirem em sua defesa.

Ainda sobre a questão semântica do termo *bullying*, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA)² afirma que por não existir uma palavra na língua portuguesa capaz de expressar todas as situações de *bullying*, as ações que podem estar neles presentes são: colocar apelidos, ofender, zoar, gozar, encarar, sacanear, humilhar, fazer sofrer discriminar, excluir isolar, ignorar intimidar, perseguir, assediar ,terrorizar, amedrontar tiranizar, dominar agredir bater chutar, empurrar, feri, roubar e quebrar pertences.

Outras problematizações vêm sendo propostas quanto à temática do *bullying*. Uma das mais relevantes é quanto ao fato de que ao investigarmos o *bullying*, nós estaríamos deixando para trás, todo o fenômeno da violência ou diminuindo a carga da violência no espaço escolar. Nesse sentido, o próprio conceito de violência entra em discussão no uso do termo “fenômeno *bullying*”, que traria, em seu campo semântico, a ideia de violência como algo natural. No entanto, não entendemos que o fenômeno seja nem natural e nem distanciado de questões sociais e históricas, muito pelo contrário, para nós, o *bullying* é forjado nas interações identitárias e nas rejeições a traços não hegemônicos.

Entendemos que o *bullying* é uma subcategoria de um processo de violência maior. Nesse sentido, estudaremos o fenômeno como uma subcategoria da violência escolar no seu todo. Conforme Aquino (1998), violência é:

[...] qualidade do que atua com força ou grande impulso; força, ímpeto, impetuosidade, intensidade, irascibilidade, força que abusivamente se emprega com o direito, opressão, tirania, ação violenta, constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer ou deixar de fazer um ato qualquer, coação (AQUINO, 1998, p. 13).

²ABRAPIA-Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à infância e a adolescência.

Nossa visão sobre o conceito de violência para esse estudo se assemelha ao de Minayo (1999); Abramovay (2004) e Fante (2005), uma vez que essas estudiosas defendem ser a violência e suas subcategorias uma construção social. Na tentativa de conceituar violência, a OMS nos diz que é o:

uso intencional da força física ou do poder real ou ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG et al. 2002.p.5).

Entendemos que a conceituação da OMS nos ajuda a entender que, sendo o *bullying* uma subcategoria da violência escolar mais geral, o *bullying* é um fenômeno de entrelaçamentos sociais, culturais, históricos, linguísticos, geográficos, afetivos, espirituais, políticos e sobremaneira identitário. Ocorre em países ricos e em países pobres, em escolas públicas e em escolas privadas, acontece com o feminino e o masculino. Não escolhe gênero, nem classe social. O *bullying* acontece (COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005).

5.1.1 Os participantes do *bullying*

Fante (2005), ao indicar quem são os participantes do *bullying*, divide esses participantes em quatro pequenos grupos: **agressores, vítimas, espectadores passivas e vítimas-agressoras**. Para efeito de compreensão, achamos pertinente apresentar as caracterizações trazidas por Fante (2005), porém, para nós, elas nem são definitivas e nem definidoras, porém indicativas e possivelmente norteadoras para investigações nesse campo de pesquisa. Vamos a elas:

O agressor (a) seria aquele que vitmiza os (as) mais fracos (as) certamente esse é um dos mais “ricos” personagens do fenômeno *bullying*. Tem muitos elementos que merecem atenção especial de quem pretende investigar o *bullying* e suas implicações no contexto escolar. Tal personagem tem um perfil cheio de detalhes importantes para a compreensão do fenômeno estudado. Normalmente ele/ela se apresenta como sendo o mais forte que seus companheiros de sala e que suas vítimas em particular; pode ter a mesma idade ou ser um pouco mais velho que suas vítimas; pode ser fisicamente superior nas brincadeiras, no esporte e nas brigas, sobretudo no caso dos meninos. É mau-caráter, impulsivo, irrita-se facilmente e tem baixa resistência a frustrações, tem dificuldades de adaptar-se às normas, não aceita ser contrariado e pode até lançar mãos de artimanhas na hora da avaliação (FANTE, 2005).

No caso específico do *bullying* homofóbico, as características acima descritas se somam a um comportamento machista que não tolera o mínimo de características mais delicadas nos meninos. Ele costuma agir feito um tipo de vigia observando qualquer comportamento suspeito dos colegas de sala. Tais características normalmente deixam muito nervosos os meninos que não se encaixam no padrão do “fortão ameaçador”, o que leva a representações ou fugas diretas para o grupo das meninas tornando presa fácil do observador atento. (vale lembrar que o nosso estudo investigou apenas meninos no envolvimento com o *bullying* homofóbico. Por isso, sempre tratamos as personagens do fenômeno no masculino) Reconhecer tais características é muito importante para que a escola através de seus atores tenha uma ação preventiva de contra as ações deste mal e que fortaleça os (as) estudantes na perspectiva de não silenciarem diante da violência. Eles precisam entender que a diferença não é justificativa para opressões e violências.

As vítimas são eleitas. Elas não precisam fazer nada para ser escolhidas. O agressor escolhe a vítima a partir dos pontos fracos dela. As agressões não têm justificativas nem um a origem definida. Podemos dizer que é esse personagem que inicialmente motiva os estudos sobre o *bullying* no mundo todo. É no sentido de ajudar as vítimas e prevenir para que não aconteça com mais pessoas que as pesquisas e mobilizações são realizadas. No caso do nosso estudo, acreditamos que trazer a luz para o *bullying* homofóbico vai tanto ajudar nas definições desse problema como dar voz às vítimas desse mal tão devastador que vem causando muito sofrimento tanto para as vítimas como para seus familiares e amigos. Já é crescente o número de casos de suicídio por conta especificamente o *bullying* homofóbico.

Acreditamos também que entender o jovem que sofre o *bullying* dando a ele o direito de escuta o coloca no plano de protagonismo de sua defesa. Ele precisa falar para se sentir forte e não continuar sendo vítimas de agressores num futuro próximo. Geralmente as vítimas são aqueles (as) estudantes considerados (as) pela turma como diferentes ou “esquisitos” são tímidos, retraídos, passivos, submissos, ansiosos, temerosos, com dificuldades de defesa, de expressão e de relacionamento. Além desses, a diferença de raças, religião, orientação sexual, desenvolvimento acadêmico, sotaque, maneira de ser e de se vestir parecem perfilar o retrato das vítimas (FANTE, 2005).

Os **espectadores passivos** seriam as testemunhas silenciosas esse grupo são ao mesmo tempo vítimas e agressores. Vítimas porque quase sempre não concordam com as agressões que presenciam e agressores porque ao silenciar dão mais força ao agressor ou grupo de agressores. Num trabalho coletivo a escola pode tornar esse grupo como parceiro no combate

ao *bullying* se discutir a importância da empatia da compaixão e da força de quem atua em equipe. Esse grupo não sai em defesa das vítimas por medo que sejam eleitas pelos agressores para novas vítimas. Torna-se imperioso pensar em estratégias de fazer esses estudantes falarem sobre o sofrimento do silêncio. É preciso entender que ao fortalecer a vítima rompendo com o silêncio eles estão também se fortalecendo.

As vítimas agressoras são aquelas pessoas vítimas do *bullying* e passaram a ser agressoras de outras pessoas. Esse grupo precisa de uma atenção especial para os profissionais que atuam na erradicação do fenômeno no ambiente escolar. É uma das consequências diretas de quem sofreu violências. Muitos não conseguem resolver isso sem repetir o que sofreram. Por isso é muito importante que nos primeiros sinais de agressividade de um/uma estudante seja averiguado com cuidado a fim de se evitar o fortalecimento da prática do *bullying*. Vale destacar que os personagens que foram descritos aqui embora tenham características específicas durante a materialização o fenômeno *bullying* eles podem apresentar comportamentos diferenciados em diferentes situações.

Como dissemos os estudos de Fante (2005) não será base de nossa investigação, mas nos ajudarão, visto que essa pesquisadora foi pioneira na discussão no Brasil. No entanto, pelo estudos recentes de Ferreira (2014), as caracterizações das personagens do *bullying*, se assim quisermos chamar, não devem ser determinadas e nem deterministas, porém analisadas sob a ótica do contexto em que emergem. Certamente, a escola, no nosso entendimento, necessita refletir sobre o que ora estamos tratando, menos por se nós quem tratamos e mais porque o que tratamos é cada dia mais frequente no ambiente escolar.

5.1.2 A legislação brasileira vigente sobre o fenômeno bullying

Como o objetivo principal da nossa pesquisa é investigar como a escola atua junto aos casos de *bullying* homofóbico com meninos, entendemos que a escola precisa estar a par de documentos legais que tratam sobre o assunto em questão. Desde 2015, no Brasil, temos uma lei de combate ao *bullying*. Trata-se da lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo o território nacional.

Contextualizando o histórico dessa Lei, vamos entender que no Brasil as discussões sobre o *bullying* ganham força após o terrível caso do Rio de Janeiro em abril de 2011 que ficou conhecido como a tragédia do Realengo. Um homem de 23 anos entrou em uma escola

municipal na Zona Oeste do Rio na manhã de quinta-feira (07/04/2011), atirou contra alunos em salas de aula lotadas, foi atingido por um policial e se suicidou.

A mídia deu bastante destaque para o caso, o que acabou motivando muitas discussões e debates nos, mais diversos locais. Das ruas às universidades. Mais pesquisadores começam a demonstrar interesse pela temática. Após muitas discussões, análise de resultados de pesquisas e envolvimento de estudiosos e militantes da educação e dos direitos humanos o Estado brasileiro durante o governo Dilma sanciona a Lei federal nº 11.185/2015 que estabelece o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). O programa tem por principal objetivo prevenir e combater a prática da intimidação sistemática em toda a sociedade. O texto foi sancionado pela presidenta Dilma Rousseff atendendo a demanda de educadores (as) e estudiosos (as) da educação brasileira. A abordagem a ser adotada deve evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil.

A Lei acompanha o mesmo raciocínio de outras leis estaduais que tratam da mesma temática como é o caso de Pernambuco que em consonância com os grupos que defendem um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento pleno dos e das estudantes e levando em consideração os estudos a nível mundial e local sobre o fenômeno *bullying*, sancionou a lei nº 13.995, de 22 de dezembro de 2009 que dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying* escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

Segundo o Documento, as escolas públicas e privadas da Educação Básica do Estado de Pernambuco deverão incluir em seu projeto pedagógico, medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying* escolar.

No caso da lei nacional, em seu artigo 4º é elencado os objetivos do Programa referido no *caput* do art. 1º:

I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade;

II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

O oitavo inciso desse artigo traz, a nosso ver, em seu bojo, uma compreensão mais ampla do fenômeno e uma compreensão de como agir pautada no respeito aos direitos humanos e à cultura de paz. Percebemos na legislação que há uma preocupação em compreender os motivos que levam crianças e jovens a praticar tal violência quando se busca evitar a punição como um fim em si mesma. Observamos nesse aspecto um compromisso social do Estado brasileiro em defender a integridade da criança e do adolescente, fomentando um convívio pacífico como elemento gerador da construção da identidade do/da jovem. Entendemos que se a escola possuir o interesse em construir um programa pedagógico que objetive evitar as práticas de violências entre os estudantes e sobretudo, das práticas do *bullying*, esta Lei lhe servirá de base e inspiração.

No seu artigo 5º, a lei estabelece que é dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurarem medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*). A Constituição Federal de 1988 prevê a proibição jurídica do *bullying* quando afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, dentre outros.

A Lei nº 13.185/2015 surge no sentido de fortalecer as escolas e outras instituições coletivas nas ações de combate ao fenômeno *bullying* o que faz dela uma lei um tanto pedagógica no sentido de dialogar e aprender sobre ações violentas na escola e como coibi-las. Entendemos que a referida Lei vem para reforçar que a função da escola é, entre outras funções, garantir um espaço justo, democrático e saudável de aprendizagem aos seus e as suas estudantes, mas também colaborar na ação preventiva e corretora das ações do *bullying* escolar. Em outras palavras, uma escola que inicia seu ano letivo com uma discussão com

todos os envolvidos do espaço escolar sobre a prevenção ao fenômeno *bullying* talvez sinalize para os possíveis agressores que aquela instituição não concorda com tais práticas violentas e que agirá com solidez contra qualquer tipo de agressão que venha a ser cometido entre os muros da escola.

5.1.3 A homossexualidade e suas relações com o *bullying* homofóbico na escola

Historicamente, a homossexualidade foi tratada como anomalia, doença e até como safadeza (MÜLLER, 2000). Embora alguns termos pareçam estranhos ou mesmo deselegantes optamos por reproduzi-los em nosso escrito por representar exatamente o pensamento de muitas pessoas sobre a homossexualidade no passado e infelizmente ainda na atualidade. Nosso estudo focaliza especificamente a problemática da relação *bullying* e homossexualidade, uma vez que traz como qualificativo para o *bullying* a palavra homofóbico. Desse modo, como já anunciamos, pretendemos analisar a ocorrência do fenômeno na escola com meninos que são considerados gays, tendo em vista que, segundo um conceito para o que *é ser gay*, foi construído a um longo tempo.

É muito comum que meninos ouçam adultos xingarem, por exemplo, um goleiro de um dado time de futebol, que não desempenhou bem as suas funções, por "veado" um motorista de ônibus que não parou no ponto ser chamado por "veado", ou seja, a palavra "veado" é associada a "erro". Podemos dizer que ao ouvirem a associação entre erro de ação e a palavra "veado", meninos entendam que, se forem "veados" serão errados. Claro que essa nossa afirmação é simplória, porém nos parece ilustrativa para o que vamos dissertar durante esse tópico teórico.

Denilson Lopes (2003) observa que um menino pode ser objeto de escárnio no ambiente escolar ("o veadinho da escola"), em razão de ser considerado *gay*. Lopes (2003) também acredita que provavelmente esse menino sofrerá muito por entender que ser "veado" é um erro, assim como é um erro não ser um bom goleiro ou não ser um bom motorista de ônibus. Essa certamente é uma questão séria: associar homossexualidade a erro e associar homossexualidade a equívoco identitário. Ainda segundo Denilson Lopes (2003), esse menino nominado como "veadinha da escola", muito provavelmente, uma vez que é associada a ser um "erro", sofrerá rejeição por parte dos padrões estabelecidos pela escola.

De um modo geral, meninos precisam seguir regras identitárias sobre masculinidade desde muito cedo e se isso lhe escapa, haverá "punição". Na escola, entre crianças maiores,

por exemplo, meninos que se assemelhem a estereótipos associados à homossexualidade, serão cobrados de forma veemente que revejam a sua condição humana. A esse respeito, Bourdieu (1999) afirma que:

O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contraposição na tensão e na contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade. [...] A virilidade, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência (sobretudo em caso de vingança), é, acima de tudo, uma carga (BOURDIEU, 1999,p 64).

Para um acríança permanecer vigilante de sua masculinidade, quase nunca, é algo fácil e, com frequência, a escola acaba corroborando com essa tensão ao estabelecer e legitimar brinquedos, brincadeiras e performances de meninos e de meninas. Essa busca incessante de provar ser macho, ou contrário ao feminino, leva, em muitas ocasiões, o estudante que não tem essa preocupação ou não consegue fingir o tempo todo, ser vítima de insultos constantes e de violências desmedidas e injustificadas. No nosso ver, a escola precisa assumir uma postura inclusiva e de combate a qualquer tipo de discriminação e isso não ocorrerá se a estratégia for simplesmente fingir que não sabe que o que leva invariavelmente à agressão e a xingamentos, são questões identitárias.

Para Luiz Roberto Mott (2003), homossexualidade significa “sexo igual”, podendo ser aplicado tanto para homem que se relaciona com homem, quanto para a mulher que se relaciona com mulher. Um conceito tão simples de ser compreendido do ponto de vista semântico, tem se caracterizado por um dos temas mais polêmicos na educação escolar nos últimos anos. Alguns meninos têm traços identitários que facilmente são associados a características homossexuais pelos seus pares. A partir daí, a depender do contexto da escola, o menino, assim compreendido, passa a ser nominado como a “bichinha” da sala, o “carinha” que só gosta de coisa de “veado”.

Essa associação entre menino e homossexualidade, se a homossexualidade não fosse, na maioria dos casos, uma questão incompreendida nos ambientes escolares, tem sido motivo de sofrimento para crianças e adolescentes os quais ainda não possuem clareza sobre as suas orientações sexuais e os quais se sentem agredidos - porque o são - por pares ou professores que estejam se utilizando de práticas preconceituosas para afirmarem suas compreensões sobre as pessoas e sobre as relações que as pessoas devem ter com seus iguais ou diferentes.

Para Borrillo (2010), a sexualidade não-heterossexual, em sua dimensão de superação da lógica reprodutiva e supostamente natural, é um interdito, constituindo-se em um tabu nos ambientes escolares. Mesmo com avanços na discussão acerca da sexualidade, nos livros didáticos, por exemplo, a sexualidade somente é passível de enunciação quando remete ao coito heterossexual e à compreensão de seus efeitos reprodutivos. Em outras palavras, volta aquela ideia acima já aponta de que a homossexualidade é algo "anormal", "incomum", "estranho", esdrúxulo" e quem a essa ideia se associa passa a ter tais qualificações.

Entendemos que, ao não reconhecermos a diversidade sexual, a heterossexualidade é reiteradamente afirmada na dinâmica das relações sociais, nas concepções de família e conjugalidade ou na explicação biológica e naturalizada da relação sexual como o encontro dos corpos com efeitos procriativos; também entendemos que essa negação implícita à diversidade sexual, é fruto da predominância não democrática da heterossexualidade e que o que não for "hétero", não será normativo e o que não for normativo será "equívoco". Muito provavelmente, essa lógica levará a prática de *bullying*.

Não há dúvidas de que quando aludimos a essa visão dicotômica entre hétero e homossexualidade, relacionando a primeira com aquilo é correto e a segunda com aquilo que é errado, estamos tratando das temáticas relativas às questões da "educação sexual". Desse modo, para uma melhor compreensão sobre educação sexual, apoiamo-nos no discurso de Suplicy (1990): "educação sexual é aquela que toda família, escola e sociedade como um todo fazem desde antes do nascimento". Envolve a moral sexual vigente na família e na sociedade, envolve a maneira de se ver a masculinidade e a feminilidade, envolve, enfim, as expectativas sobre a vida social.

Uma incompreensão sobre a sexualidade na escola é certamente geradora de uma série de problemas. Um desses problemas passa pela problemática que investigamos: meninos são vítimas de perseguição sistemática dentro da escola, sob os olhos da gestão escolar, da coordenação pedagógica, da docência em sala de aula, porém muito pouco é feito para que tal perseguição cesse e para que a compreensão sobre os motivos de tal perseguição seja revisada. É uma questão central: a escola necessita compreender sobre sexualidade para poder não permitir que casos de violência se instaure dentro dela, tendo a ignorância e o preconceito como balizadores.

Diante de casos de *bullying* homofóbicos, é comum, como dissemos no parágrafo anterior, que gestão, coordenação e docência ou não façam nada ou façam pouco ou ainda estimulem a intensidade do preconceito, uma vez que se identifica com conceitos equivocados

sobre sexualidade e sobre identidade. A escola, espaço no qual o conhecimento dito científico é produzido, em princípio, é um espaço e tempo onde os Direitos Humanos não devem ser desrespeitados, logo o *bullying* não deve ocorrer. Mas não é isso que temos visto. Temos visto uma ambiência aviltante aos direitos humanos.

Nessa linha de pensamento, a autonomia do estudante não é estimulada. Se nem do ponto de vista da participação nos momentos de aprendizagem eles são ouvidos, dificilmente terão espaço para expor sua sexualidade. A escola brasileira serve ainda aos interesses do padrão heteronormativo numa relação de domínio e dominados. O mais grave é que, em algumas situações, o dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima desse processo, ou quando se reconhece como vítima não tem forças suficientes para se defender. Em alguns casos essa vítima acaba considerando a situação natural e inevitável.

Considerando o que dissemos até aqui, compreendemos que a escola é pensada para heterossexuais. Os estudantes que se apresentem com orientação diferente devem ser orientados a silenciar. Ele será aceito pelo grupo se não evidenciar sua diferença. Tal perspectiva fortalece o preconceito e corrobora para um mundo de sectarismos e negação de direitos universais. A sexologia na escola é sempre ensinada de forma “padrão”, colocando como natural que os opostos se relacionem, ou seja, a mulher e o homem, reproduzindo comportamentos ditos “normais”, tudo que passa dessa “verdade” induzida, a "escola" faz “vistas grossas” e diz que não está dentro do cronograma de aprendizagem dos alunos.

A esse respeito, Borrillo (2010) afirma que no cerne desse tratamento discriminatório, a homofobia tem um papel importante, dado que é uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, que confere à heterossexualidade um *status* superior e natural. E alimentando esse discurso opressor, muitos profissionais de educação afirmam que não podem fazer nada para evitar que crianças e adolescentes cometam violências como seus colegas afeminados. Para estes, cabe aos pais orientar seus filhos a assumirem posturas mais masculinizadas.

Para Borrillo (2010):

Enquanto a heterossexualidade é definida pelo dicionário como a sexualidade (considerada normal) do heterossexual, e este, como aquele que experimenta uma atração sexual (considerada normal) pelos indivíduos do sexo oposto, a homossexualidade, por sua vez, encontra-se desprovida dessa normalidade. Nos dicionários de sinônimos, a palavra “heterossexualidade” nem sequer aparece; por outro lado, androgamia, androfilia, homofilia, inversão, pederastia, pedofilia, socratismo, uranismo, androfobia, lesbianismo, safismo e tribadismo são propostos como equivalentes ao termo “homossexualidade”.(BORRILLO, 2010, p.15)

Percebe-se já no campo semântico, uma naturalização da heterossexualidade enquanto a homossexualidade é vista como algo fora do normal, deslocado, desajustado e passível de correção. Para andar na contra mão desse processo, a escola pode estimular em seus estudantes que a sexualidade pode e deve ser entendida como uma construção, que envolve um processo contínuo de aprendizagem e reflexão, uma elaboração de nós mesmos, visto que, ao contrário do que dizem, a sexualidade está longe de ser somente uma questão de instinto imposta pela natureza.

Segundo Pereira (2002), o *bullying* representa uma forma séria de comportamento antissocial que, pela sua duração pode prejudicar o desenvolvimento da criança, tanto imediatamente como em longo prazo, e pode contribuir para comportamentos criminosos no futuro. Estamos diante de uma afirmação bastante complexa e assustadora. Por apresentar essas características, precisa ser entendida de forma ampla a fim de se evitar medidas equivocadas no combate ao *bullying* na escola.

Mesmo diante de tamanha gravidade, algumas escolas preferem simplesmente ignorar o fenômeno por diversas razões. A mais comum delas: o argumento de que se começa a discutir o *bullying* na escola estarão estimulando a generalização do fenômeno. Defendemos outra perspectiva de escola. Uma escola pautada no diálogo e escuta da diversidade. Nosso entendimento de escola comunga com o que Lopes Neto (2005) defende:

A escola é vista, tradicionalmente, como um local de aprendizado, avaliando-se o desempenho dos alunos com base nas notas dos testes de conhecimento e no cumprimento de tarefas acadêmicas. No entanto, três documentos legais formam a base de entendimento com relação ao desenvolvimento e educação de crianças e adolescentes: a constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Convenção sobre os Direitos ao respeito e à dignidade, sendo a educação entendida como um meio de prover o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. (LOPES NETO, 2005, p.165)

Ora, não se pode em falar em desenvolvimento pleno num cenário de violência constante assim como não se pode falar em exercício da cidadania sem o estímulo à discussão e posicionamentos distintos frente aos mais diversos temas. Uma escola que assuma uma postura transdisciplinar não conterà esforços para evitar ações de violência entre seus estudantes. Se o sujeito que a escola pensa em formar tem os princípios da liberdade e da alteridade como base, a promoção da igualdade como princípio ético para uma sociedade justa deve ser um dos eixos norteadores da prática educativa desta escola.

Uma escola que prime pelo reconhecimento e respeito à diversidade de valores e comportamentos relativos à sexualidade em suas diferentes formas de expressão estará colaborando para a formação de identidades juvenis mais seguras e portanto, menos sujeitas a ataques por parte que não reconheça e nem respeite as diferenças. Ressaltamos que a diversidade sexual precisa ser afirmada nos termos de uma ética democrática, não sendo conivente com atos abusivos e de opressão. Trata-se também de questionar a hegemonia de um modo único (e não real) de vivenciar a relação amorosa, a fim de que as pessoas tenham assegurados os direitos à dignidade, à liberdade e à autonomia também em suas formas de se relacionar sexual e amorosamente bem como de expressar a feminilidade e a masculinidade, independente de corresponderem ou não aos estereótipos sociais construídos histórica e culturalmente.

5.1.4 A Transdisciplinaridade auxiliando na construção das bases de uma escola que respeite e promova o respeito às diferenças

A fim de entendermos melhor a dinâmica de escolhas e negações dentro do espaço escolar ao qual estaremos inseridos, faremos uma análise dos dados da pesquisa sob a égide da perspectiva transdisciplinar, como forma de garantir as possíveis pontes entre o que está e o que não está dito nas falas dos sujeitos da pesquisa e nos documentos analisados. Faremos isso não com o objetivo de encontrar a verdade absoluta, mas no intuito de encontrar mais detalhes nas informações encontradas.

Etimologicamente, *trans* é o que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência. Várias culturas defendem que todas essas inter-relações ocorrem no mundo e na vida. Nicolescu (1999) define a transdisciplinaridade como uma forma de ser, saber e abordar, atravessando fronteiras epistemológicas de cada ciência, praticando o diálogo dos saberes sem perder de vista a diversidade e a preservação da vida no planeta, construindo um texto contextualizado e personalizado de leitura de fenômenos.

A transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”, segundo a qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam “entre linhas divisórias” e “além das linhas divisórias”, considerando-se que há um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é” (quantun). E o que parecia contraditório em um nível da realidade, no outro, não é. Conforme

Nicolescu (1999, p. 29), em termos matemáticos, a lógica clássica expressa-se da seguinte forma: 1. O axioma da identidade: $A \text{ é } A$; 2. O axioma da não-contradição: $A \text{ não é não- } A$ e 3. O axioma do terceiro excluído: não há um termo T , que é, ao mesmo tempo, A e não- A .

Nesses princípios, a lógica clássica admite um único nível de realidade, uma vez que o princípio número 3 exclui a possibilidade de articulação. A lógica quântica introduz inovações, definindo um terceiro termo incluído: “Há um terceiro termo T , que, ao mesmo tempo, é A e não- A ” (NICOLESCU, 1999, p. 29). Ao articular, o terceiro termo incluído sempre leva a um outro nível de realidade, diferente do nível anterior da lógica da não-contradição, abrindo a possibilidade de uma nova visão da realidade. É Exatamente nessa articulação que uma escola, com uma perspectiva transdisciplinar, poderá atuar com o objetivo de trabalhar com seus os sujeitos as bases do respeito às diferença.

Na lógica transdisciplinar, a diferença é compreendida como algo natural. Sendo assim, o diferente não precisa ser eliminado por ser diferente. Ele passa a ser compreendido como único em sua individualidade garantida e respeitada. Comporá o grupo com mais segurança porque o princípio da igualdade é pautado pelo princípio da diferença. Em outras palavras, se o estudante A é diferente é do estudante B , eles têm a diferença em comum, logo são iguais na diferença.

Nesse sentido, o ponto de vista transdisciplinar nos permite considerar uma realidade multidimensional e multirreferencial, estruturada por múltiplos níveis de realidade, a invés do nível único, da realidade unidimensional e unirreferencial do pensamento da ciência clássica. Nesta perspectiva, a visão transdisciplinar afirma a existência de uma *transrelação* que conecta os pilares da educação tendo a formação integral do estudante como base. Uma educação que é dirigida para a totalidade aberta do ser humano e não apenas para um de seus componentes. No nosso pensar uma escola que seja adesa à abordagem transdisciplinar lançará mão de estratégias mútuas para o diálogo e a construção de acordos coletivos que visem o bem comum da comunidade escolar. Nesse sentido, todos os alunos serão respeitados em sua diversidade e as ações violentas ocorrerão com menos intensidade.

O que justifica o olhar transdisciplinar para nosso objeto de estudo é o fato de comungarmos com Nicolescu (1999), quando afirma que a forma de investigação na abordagem transdisciplinar dar conta de elementos que a perspectiva disciplinar não conseguiria. Para este autor:

A estrutura descontínua dos níveis de Realidade determina a *estrutura descontínua do espaço transdisciplinar*, que, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, mesmo sendo complementar a esta. *A pesquisa disciplinar diz respeito, no máximo, a um único e mesmo nível de Realidade*; aliás, na maioria dos casos, ela só diz respeito a fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade. (NICOLESCU,1999.)

Atualmente, a educação tem privilegiado o intelecto, enquanto relativiza a sensibilidade e o corpo. Em algum nível de realidade, isso foi necessário em épocas passadas, a fim de permitir-se a explosão do conhecimento. Mas se esse paradigma continuar, correemos sérios riscos de sermos dragados pela lógica louca do saber por saber que só poderá culminar num fim não muito sustentável.

O formato que a escola apresenta hoje pelo menos no mundo ocidental nada mais é que o fruto da assimilação da lógica capitalista, que procura organizar da maneira mais racional possível os recursos existentes. Doll Jr (1997) chama a atenção para essa questão e nos informa que:

As escolas adotaram o modelo de linha de montagem como um modelo de muitos propósitos, e salas de aula com vários níveis deram lugar a níveis de série separados, mas contíguos. O dia escolar holístico foi fragmentado em unidades temporais separadas de 35 a 45 minutos... (DOLL Jr.p.59)

Uma escola que tenha em sua proposta pedagógica uma intenção clara de romper com essa lógica de escola reprodutora, precisa deixar claro à que teoria está vinculada e quais caminhos metodológicos podem ser seguidos rumo à ruptura desejada. Os Níveis de Realidade, a Complexidade e a Lógica do Terceiro Incluído definem a metodologia e abordagem da Transdisciplinaridade. Apoiada nesses três pilares metodológicos a escola poder criar as mais diversas formas de agir na perspectiva da inclusão do diverso como algo primoroso para a construção de uma cultura de paz.

Ainda trazendo o conceito da transdisciplinaridade para compreender como essa abordagem pode contribuir para as análises da pesquisa e compreensão do fenômeno *bullying* de uma forma mais completa, compreendemos que transdisciplinaridade significa entre outras coisas, transgredir a lógica da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade. Nicolescu (1999) sustenta que ao articularmos esses pares binários, por meio da lógica do terceiro termo incluído, a compreensão da realidade ascende a outro nível, tomando um significado mais abrangente e sempre em aberto para novos processos.

Acreditamos estar nessa abertura as possibilidades reais de luta em favor de uma escola que garanta uma convivência pacífica e colaborativa entre todos os estudantes. Diria mais, tal abertura faria com que os estudantes homossexuais ou com qualquer outro traço identitário diferente dos da maioria das pessoas fossem acolhidos com mais afeto porque com o princípio da alteridade respeitado, os “mais frágeis” recebem mais atenção.

A escola assume um compromisso muito importante frente ao desafio do combate ao *bullying*. O que pode definir o sucesso nesse desafio é justamente a forma como essa escola constrói seu projeto formativo, sua compreensão de mundo e sua perspectiva do erro. Uma escola que ignora o erro dificilmente se permite reavaliar e sem reavaliação constante torna-se quase impossível a construção de argumentos sólidos que dialoguem com os questionamentos dos que não concordam ou não entendem com esse projeto formativo foi e para quem foi construído.

O *bullying* é um problema antigo que tem se firmado no espaço escolar por várias razões. Uma delas e possivelmente a mais relevante, é a falta de respeito à diversidade e falta de empatia. Estudos sobre essa temática são necessários para auxiliarem no combate a essa chaga que fere muitas vezes de morte nossas crianças e adolescentes. Pensamos que para se combater este mal é necessário que haja conscientização, investimentos, compromisso e responsabilidade por parte da escola e de outras instituições como a família. Destacamos também a importância da formação dos professores como prática de combate ao Fenômeno *bullying*, mas uma formação que ouça o que pensa esses professores. Muitos deles têm amarras em relação à sexualidade que acabam colaborando para a legitimação de preconceitos no espaço escolar. É preciso romper com as barreiras que bloqueiam um convívio harmônico com as diversidades na escola e fora dela.

Os estudos e os dados estatísticos de violências entre os estudantes jovens nos permite inferir que é urgente a discussão sobre esta forma de violência que tem assolados muitos países do mundo.

6 REFLETINDO O FENÔMENO *BULLYING* HOMOFÓBICO, EVIDENCIANDO A RELEVÂNCIA DA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA QUE RESPEITA A DIVERSIDADE.

Na primeira parte deste trabalho traçamos um caminho conceitual acerca do fenômeno *bullying* de uma forma mais genérica, assim como fizemos uma apresentação de seus personagens e suas interlocuções com os (as) estudantes no espaço escolar. Aqui, refletiremos sobre o *bullying* homofóbico e a importância de estudá-lo na perspectiva transdisciplinar para melhor compreendê-lo e lançar mãos de estratégias mais efetivas no combate e prevenção do fenômeno estudado.

Faremos a reflexão do fenômeno à luz da lógica transdisciplinar por ela nos permitir uma conectividade cada vez maior com a realidade unidimensional do pensamento clássico. O ponto de vista transdisciplinar nos permite considerar uma realidade multidimensional, estruturada por múltiplos níveis, ao invés do nível único, da realidade unidimensional do pensamento clássico (NICOLESCUB, 1999). Tal lógica nos permite ampliar olhares para o fenômeno por nós estudado.

Nesse sentido, entendemos que o *bullying* homofóbico está ligado à homofobia em suas diversas manifestações que por sua vez é alimentada pelo machismo e pela cultura do patriarcado. Alguns estudos aqui no Brasil tem mostrado que o *bullying* homofóbico tem sido mais comum entre os meninos e a causa pode estar ligada diretamente ao machismo que nega o que há de feminino no homem.

Nesta perspectiva, estudos mostram que os estudantes LGBTs sofrem desde crianças muito preconceito na escola seja por partes dos colegas, omissão de alguns professores e funcionários da escola ou mesmo violência simbólica agressões por parte dos professores.

Como exemplo desses estudos, podemos citar os resultados da primeira pesquisa nacional sobre estudantes LGBTs e o ambiente escolar realizada no ano de 2015³ e da

³A Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar em 2015 foi realizada no Brasil em parceria entre a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais ABGLT, uma associação nacional LGBT com 324 organizações afiliadas de todos os estados do país, o Grupo Dignidade, uma organização LGBT da sociedade civil sem fins lucrativos atuante no sul do Brasil desde 1992, o Centro Paranaense da Cidadania, o Instituto Brasileiro de Diversidade Sexual e o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Apoio imprescindível também foi recebido da organização Todo Mejora Chile e da Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN).

pesquisa nacional da saúde do escolar (PENSE, 2016) Os resultados da pesquisa sobre a o ambiente escolar para estudantes LGBTs foi apresentado em forma de relatório e traz as análises e resultados da primeira pesquisa nacional virtual realizada no Brasil com adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) sobre as experiências que tiveram nas instituições educacionais relacionadas a sua orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero.

O relatório retrata níveis elevados e alarmantes de agressões verbais e físicas, além de violência física; ao mesmo tempo expõe níveis baixos de respostas nas famílias e nas instituições educacionais que fazem com que tais ambientes deixem de ser seguros para muitos estudantes LGBT, resultando em baixo desempenho, faltas e desistências, além de depressão e o sentimento de não pertencer a estas instituições por vezes hostis.

Infelizmente não é pouco comum relatos de violência sofrida por estudantes LGBTs no Brasil. Essa violência é amparada pelo preconceito e não aceitação das diferenças. Infelizmente muitas escolas não problematizam essa questão e em muitos casos a consequência direta desses casos é o abandono ou o que se costuma chamar de evasão escolar, mas que é entendida por militantes dos direitos humanos e militantes do movimento LGBT, como expulsão. Estes estudantes muitas vezes não são aceitos no espaço escolar. É como se estivesse dito que eles não são bem-vindos(as) naquele ambiente. ou seja, a escola é para os “normais”, os heterossexuais e que se você quiser ter esse direito garantido você precisa se adequar a essa realidade.

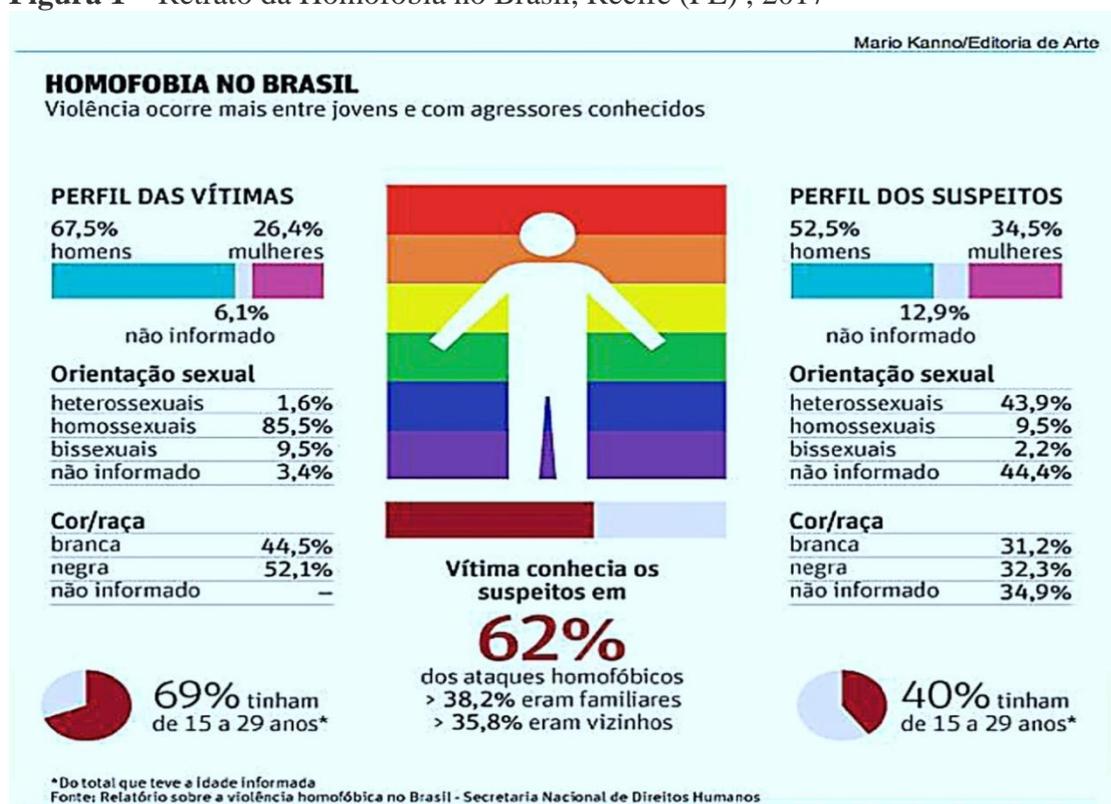
6. 1 Realidades de violências constatadas

Os dados do relatório sobre a violência homofóbica no Brasil (2011) são alarmantes. Mais de seis mil denúncias de homofobia foram registradas em todo o Brasil. Segundo esses dados os tipos de violência mais comuns são: a violência psicológica, a discriminação e a violência física. A pesquisa realizada pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos tem como principal objetivo alertar para a gravidade da situação sofrida por toda a população LGBT.

Outro dado importante nesse estudo são as denúncias de casos de violações ao poder público em vários estados. Nesse sentido, Minas Gerais se destaca. Foram registradas 558 denúncias de homofobia, sendo: Violência Patrimonial: 9, Discriminação: 144, Negligência: 25, Tortura: 4, Violência Física: 98, Violência institucional: 19, Violência Psicológica: 238, Violência Sexual: 21. E foram reportados ao poder público em 12 cidades de Minas Gerais totalizando 28 homicídios. Sabe-se que esses dados não refletem a realidade dos casos de violências sofridas por essa parcela da população devido ao fato de em muitos casos não haver a denuncia. Em outras, palavras a realidade é muito pior do que os assombrosos números destacados na pesquisa.

A divulgação do Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil- da Secretaria Nacional de Direitos Humanos (2011), nos ajuda a compreender o perfil das vítimas, como também o perfil dos suspeitos de cometer práticas homofóbicas. A maior parte dos suspeitos é conhecida pelas vítimas, sendo 52,5% homens e 40% entre a idade 15 a 29 anos. Já as vítimas destas práticas somam 67,5% homens sendo 69% jovens entre 15 a 29 anos, em sua grande maioria homossexual. Destacamos o gráfico que trata desses números e que foi apresentado no relatório acima citado.

Figura 1 – Retrato da Homofobia no Brasil, Recife (PE) , 2017



Fonte: Baseada ao Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil, 2017

Vale ressaltar que tanto no caso da homofobia quanto no caso do bullying homofóbico nem todas as vítimas são homossexuais. Em alguns casos o simples comportamento mais educado ou rebuscado de alguns meninos é motivo para serem vítima do bullying homofóbico. Isso quando a vítima apresenta as condições favoráveis à prática do fenômeno. É bastante comum, em relação às práticas homofóbicas, ou seja, a violência motivada por orientação sexual de jovens lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT), dentre outras, tanto na escola, como nos outros espaços sociais, o termo *bullying* passar a ser designado *Bullying homofóbico*, conforme abordado no Caderno de Boas Políticas e Práticas em Educação em Saúde e HIV (2013).

Nesse ponto, precisamos diferenciar o termo homofobia do termo bullying homofóbico. Nem todo (a) estudante homossexual é vítima de bullying homofóbico. Se sua sexualidade não é uma questão que lhe fragilize, dificilmente ele se torna vítima do bullying, mas isso não quer dizer que ele esteja imune às práticas homofóbicas como por exemplo sofrer violência física por parte de uma pessoa ou um grupo de pessoas motivadas exclusivamente por orientação sexual.

6.1.1 Preconceitos e a invisibilidade do (da) diferente

Se clicarmos no dicionário online Michaelis, encontraremos o termo preconceito definido como o contexto social como atitude emocional, que é baseada em crença ou opinião que determina a afinidade ou aversão a indivíduos ou grupos. Já na visão ótica do filósofo Bobbio, o preconceito é gerado por uma opinião ou um conjunto de opiniões, às vezes até mesmo uma doutrina completa, que é acolhida acríticamente e passivamente pela tradição, pelo costume ou por uma autoridade de quem aceitamos as ordens sem discussão: acríticamente e passivamente, na medida em que a aceitamos sem verificá-la, por inércia, respeito ou temor, e a aceitamos com tanta força que resiste a qualquer refutação racional. [...] Por isso se diz corretamente que o preconceito pertence à esfera do não racional, ao conjunto das crenças que não nascem do raciocínio e escapam de qualquer refutação fundada num raciocínio. (BOBBIO, 2002).

Partindo desse ponto de vista, podemos inferir que o preconceito advém e vai se constituindo da falta de criticidade das pessoas. Dessa forma, ao longo do tempo o

preconceito foi manifestando de diversas formas, dentre eles o racial, sexual e social. De algum modo podemos dizer que isso pode ser originado das experiências advindas de uma cultura em que a sociedade era conduzida por classes dominantes e hegemônicas. Nesse sentido, qualquer grupo que diferenciasse da normalidade aferida por essa classe era discriminada como as classes menos favorecidas, o negro, os homossexuais etc.

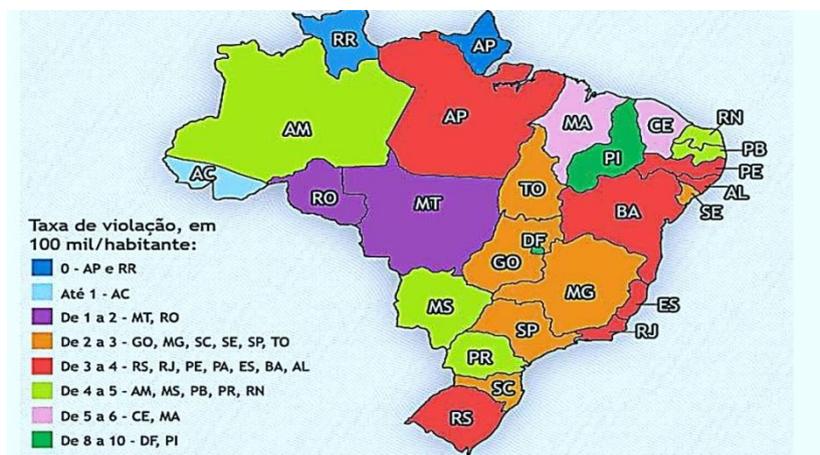
No caso do contexto escolar, as consequências desses preconceitos são os vários problemas das mais distintas ordens como emocionais, sociais e de aprendizagem, já que os indivíduos que não se encaixam no padrão estabelecido pela maioria têm que suportar a pressão da sociedade por não serem aceitos e muitas vezes uma pressão até por não aceitarem a si mesmos. “Se as formas mais sutis de homofobia denotam uma tolerância em relação a lésbicas e gays, isso só é feito atribuindo-se a esses sujeitos um lugar marginal e silencioso, o de uma sexualidade considerada incompleta ou secundária.” (BORRILO, 2010). No caso dos estudantes isso tem reflexo direto na aprendizagem.

Felizmente a temática da educação sem preconceitos e voltada para a diversidade tem sido destacada nos meios acadêmico e social, busca-se um modelo de educação que dialogue com os direitos humanos em suas diversas manifestações, tendo em vista que é direito de todo cidadão ter na escola a educação voltada para todos os aspectos, cognitivo, afetivo, social e moral, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/ 96 (BRASIL, 1996).

Mesmo assim, não é difícil de encontrar no Brasil contextos escolares com várias registros de diferentes formas de violência e opressões nas relações entre estudantes e professores, sendo que, a maior parte das vítimas dessas opressões são pessoas que não atendem ao padrão heteronormativo, e/ou dos padrões ditos normais da sociedade.

Ainda segundo o Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil-Secretaria Nacional de Direitos Humanos (2011), no Brasil – os estado do Piauí e o Distrito Federal são os Estados que registraram o maior número de denúncias de situações homofóbicas. Pernambuco também aparece ocupando uma situação que requer preocupação. O mapa exposto na Figura 2 traz esse panorama.

Figura 2- Mapa baseado no relatório sobre a violência homofóbica no Brasil, Recife (PE), 2017



Fonte: Secretaria Nacional de Direitos Humanos, Brasil, 2011

A partir dos dados mostrados no mapa e das afirmações dos autores acima citados é possível constatar, que a prática homofóbica é alarmante no Brasil. Vale ainda destacar também as inúmeras violências que não foram registradas ou denunciadas ao poder público, e defender a importância da denúncia, tanto para as estatísticas, como para ações de combate da homofobia e para que as penalidades sejam aplicadas aos suspeitos.

Nessa perspectiva, entende-se que o tema *bullying* homofóbico precisa ser discutido a fim de promover mudanças em relação à discriminação, especialmente à redução da homofobia em nossa sociedade, especialmente na escola. É necessário que a escola, a partir de sua proposta pedagógica, pense em ações que auxiliem na construção de uma educação sem homofobia, começando desde a primeira etapa da educação básica que é a educação infantil, integrada com a família e sociedade.

Acreditamos que a escola e, em particular, a sala de aula, devem formar um ambiente privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças, pois a formação cidadã prioriza o desenvolvimento pleno dos sujeitos nelas inseridos. Nessa perspectiva, torna-se imperativo o aprofundamento dessa temática, buscando entender como se pode promover a educação sem o *bullying* homofóbico na escola, com o objetivo de revelar a importância da educação para o combate à homofobia as tantas outras formas de violências e opressões.

Podemos encontrar as costuras entre *bullying* homofóbico e homofobia na escola em Borrillo (2010), que afirma que a homofobia não pode se limitar somente à aversão a homossexuais, pois também relaciona-se com a rejeição, negação. Sendo assim, pode-se

afirmar que há tipos diferentes de homofobia. A social, que expressa a rejeição aos homossexuais, e a cultural, que se opõe não ao homossexual, mas ao fato de que os homossexuais possuem os mesmos direitos que os heterossexuais. (LIONÇO e DINIZ, 2009). E nessas diversas formas de manifestações da rejeição aos homossexuais está presente o bullying homofóbico com suas especificidades.

O tal padrão heteronormativo e sexista que explica estas rejeições é concebido por fatos históricos e culturais, em uma sociedade que enfoca a monogamia, a finalidade reprodutiva e ainda o poder masculino sobre o feminino, influenciados também pelas práticas judaico-cristãs, que predominaram no período medieval, sendo que até hoje podemos notar as influências religiosas na política.

6.1.2 Entendendo a lógica perversa que não permite a igualdade de direitos na escola

Vários autores têm apontado diferenças entre meninas e meninos em relação ao bullying (BANDEIRA, 2009; BOULTON & UNDERWOOD, 1992; GINI & POZZOLI, 2006; LISBOA, 2005; SHARP & SMITH, 1991). Comumente os meninos agredem tanto meninos quanto meninas, enquanto as meninas são agredidas principalmente por outras meninas (BOULTON & UNDERWOOD, 1992). A agressão física e a ameaça verbal são mais utilizadas pelos meninos, enquanto as meninas utilizam formas mais indiretas do bullying, como o uso de apelidos, fofocas e exclusão do grupo social (SHARP & SMITH, 1991). As meninas geralmente expressam atitudes mais positivas em relação às vítimas, são mais empáticas e dão mais suporte do que os meninos (GINI & POZZOLI, 2006). Entre os meninos é mais comum a ocorrência de agressividade e vitimização (LIANG, FLISHER, & LOMBARD, 2007). Os próprios meninos são classificados pelos seus colegas como agressores e como vítimas/agressores com uma frequência maior do que as meninas (LISBOA, 2005).

De acordo com Bandeira (2009), o *bullying* apresenta diferentes implicações na autoestima de meninas e meninos envolvidos nos diferentes papéis e variações de autoestima nos diferentes papéis para o mesmo sexo. Meninas que são vítimas/agressoras apresentam uma autoestima mais baixa do que meninos que são vítimas/agressores. Entre as meninas, baixos níveis de autoestima estão relacionados com o papel de vítima/agressor, o que não ocorre entre os meninos. O grupo de agressoras apresenta média mais alta de autoestima que o grupo de vítimas/agressoras. Em relação aos meninos, baixos níveis de autoestima estão

relacionados ao papel de vítima. O grupo de testemunhas apresenta maior média de autoestima que o grupo das vítimas. Mais uma vez destacamos que nosso estudo dedicou-se apenas ao *bullying* homofóbico com meninos.

Pode-se afirmar que o *bullying* homofóbico é um tipo de *bullying* motivado pela orientação sexual ou identidade de gênero real ou percebida da vítima. E que as vítimas já lidam com isso em outros espaços, mas na escola onde se isso se agrava por ser na escola um lugar onde convivem mais tempo.

No espaço escolar o preconceito também ocorre e é manifestado por brincadeiras, ofensas e muitas vezes na forma de agressões físicas, sempre buscando inferiorizar o outro. Ainda Borrilo (2010) afirma que para os homofóbicos seria inadmissível que se concedesse aos homossexuais direitos iguais, o que acabaria acarretando na quebra da hierarquização, onde a heteronormatividade se encontra no topo. Assim, a homofobia se encontra em vários ambientes sociais e pode com abrir espaços para a prática do *bullying* homofóbico. A não aceitação aos homossexuais ocorre frequentemente no âmbito familiar e escolar. Em algumas famílias, quando se descobre que o (a) filho é homossexual, a situação se torna constrangedora, em alguns casos violentas e de difícil entendimento. Ao invés da família conviver com essa diferença, apoiando o indivíduo, ela apresenta atitudes homofóbicas e preconceituosas.

Nesse cenário, observa-se que a escola pode auxiliar a família sensibilizando-a e informando-a sobre a orientação sexual, bem como trazer à tona um trabalho voltado para a educação para a diversidade, aprendendo a respeitar o que for “diferente” de nós. Não será invisibilizando a diferença que a escola ajudará na construção de uma sociedade que conviva pacificamente com os diferentes e mais, que seja capaz de lutar juntos (as) pelos direitos de todos (as)

Acreditamos que a escola é fundamental nesta transformação, na transmissão destes valores, pois todas as pessoas tem o direito de serem tratadas com igualdade conforme reza o Artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.” (BRASIL, 1948, p. 1). Precisamos colocar isso como pano de fundo nas ações pedagógicas dentro e fora da escola.

As leituras de pesquisas nos trazem a informação de que precisamos avançar muito na construção de uma escola da alteridade. Estudos em Viana e Ramires (2008), revelam que o brasileiro ainda não é tolerante com as preferências sexuais de familiares, de colegas de

trabalho ou de vizinhos. Se vivemos numa sociedade democrática, devemos lutar pelas garantias dos direitos de todos os cidadãos.

Nesse sentido, a escola que se apoia nas concepções respeito e tolerância deve ter a função de cuidar e educar de forma indissociável e precisa aliar-se com a família para o desenvolvimento de projetos voltados para a o combate as opressões que estão presentes na sociedade e na escola (MONKEN, 2013). Ela deve ser é um espaço privilegiado por sua missão educativa, civilizatória e ética, podendo influenciar positivamente no processo de desconstrução de “verdades” pré-estabelecidas.

Entendendo a escola como sendo uma instituição que tem a função social imbricada no educar, acreditamos que ela precisa trabalhar projetos voltados para as questões de gênero, sexualidade e educação, desde a educação infantil, uma vez que é sabido por todos que no âmbito social ainda se propaga regras que não são mais consideradas corretas (ou hegemônicas) como escolher o azul para os meninos e rosa para as meninas, menino não arruma cozinha e a menina não pode brincar de carrinho. (LOURO, 1997). Questões simples como estas aqui destacadas colaboram para o preconceito e estereótipos que causam sofrimentos e exclusões.

Comungamos com os pensamentos de Lionço e Diniz (2009), quando afirmam que fica à responsabilidade da escola não somente a transmissão de conhecimento, mas também a função de promover a cidadania. Nesse sentido, é na escola que pode-se conhecer e aprender a lidar com a diversidade social, pois é neste espaço assim como dentro da família que aprende-se a respeitar o próximo e suas diferenças.

A escola onde realizamos nossa pesquisa empírica nos apresenta um pouco desse quadro, onde o corpo docente se diz despreparado, os/as gestores/as afirmam que a escola consegue trabalhar o tema por meio de projetos. No capítulo dos resultados trataremos detalhadamente os resultados encontrados na pesquisa e as análises à luz do referencial teórico escolhido para o nosso estudo.

6.1.3 A ruptura do paradigma dominante, o conceito da transdisciplinaridade e o objeto do estudo: unidade e diversidade

A teoria da complexidade e da transdisciplinaridade surgem em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para o século XXI (SANTOS, 2009), seus conceitos se contrapõem aos princípios cartesianos de fragmentação do

conhecimento e dicotomia das dualidades (DESCARTES,1973) assim como propõem outra forma de pensar os problemas.

De acordo com Moraes (1997) antes de 1500 a visão de mundo que prevalecia na Europa da idade média (de 450 a 1400)em grande parte do mundo era orgânica-interdependência de fenômenos materiais e espirituais e na subordinação das necessidades individuais às da comunidade. É em detrimento desta visão orgânica do mundo que temos a concepção de homem medieval para o qual a realidade era sagrada por ter sido estabelecida por deus e cabia a ele (o home) contemplar e compreender a harmonia existente no universo (MORAES, 1997).

Neste sentido, no paradigma tradicional, o que prevalece nesta visão de mundo orgânica são as concepções dos filósofos Aristóteles (384-322 a.C) Platão (428/427-348/347 a.C) e São Tomás de Aquino (1225-1274), que têm uma visão de mundo teocêntrica. De acordo com Capra (1988), aquele que ousasse inovar essa vivencia além a fé e da razão, contestando os ensinamentos bíblicos poderiam ser condenado à fogueira.

O rompimento desse paradigma acontece com a contribuição de pensadores considerados revolucionários na história da ciência como Copérnico (1473-1543), Galileu (1564-1642) Newton (1643-1727), pois a partir do século XVI e XVII, a visão orgânica de mundo passou a ser substituída pela noção de mundo máquina (MORAES,1997). Com essa nova visão de mundo no período denominado de idade moderna, o individuo descobre as suas potencialidades, influenciado pelo Renascentismo, o homem passa a ocupar o centro do universo, de modo que a visão teocêntrica dá lugar a uma perspectiva antropocêntrica. Com as descobertas marítimas nos séculos XV e XVI, o Mercantilismo passa a imperar juntamente com o Racionalismo e as experiências científicas. Do mesmo modo, o homem não concebe mais a natureza como a mãe nutridora à qual se devia respeito, mas a ideia de fazer com que a terra fosse escravizada por ele e devesse obediência (CAPRA, 1988). Inicia-se, assim, o processo de devastação e destruição da natureza para que o homem possa explorá-la de diversas maneiras com o objetivo de produzir mais riquezas.

Ainda no século XVII, somou-se a contribuição do filósofo, físico e matemático francês Rene descartes (1596-1650), que colaborou para a substituição da visão orgânica da natureza pela metáfora da maquina.

6.1.4 Perspectivas da transdisciplinaridade

Segundo Santos (1999), a transdisciplinaridade tem paralelo no teorema demonstrado pelo matemático Kurt Gödel, autor que em 1931, propôs distinguir vários níveis de realidade. Rompendo assim com a lógica clássica de apenas um nível. Com a comprovação na física quântica, tal proposição provocou um escândalo quando demonstrou que o quantum é composto simultaneamente de ondas e corpúsculos, e que, no nível do quantum, a contradição entre onda e corpúsculos desaparece, constituindo uma unidade.

Desde a metade do século XX que surgiram conceitos estabelecendo pontes entre as disciplinas científicas. A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. A interdisciplinaridade diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. A transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina.

A transdisciplinaridade pode ser concebida como uma modelização dos sistemas complexos de conhecimento, mas apoiada numa metodologia que lhe é específica. Essa metodologia foi definida na carta final do Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade que ocorreu em Arrábida, Portugal, em 1994, e foi especificada depois por Basarab Nicolescu: complexidade, terceiro incluído e diferentes níveis de realidade. A atitude transdisciplinar implica mais precisamente "o reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes". Assim, como o enuncia a Carta da Transdisciplinaridade: "toda tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade" (Artigo 2), e "a visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ultrapassa o campo das ciências exatas por sua lógica e sua reconciliação não apenas com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior" (Artigo 5). Os Níveis de Realidade, a Complexidade e a Lógica do Terceiro Incluído, definem a metodologia da transdisciplinaridade (NICOLESCU,1999) .

Para Aragão (1993), somente se nos apoiarmos nesses três pilares metodológicos poderemos inventar os métodos e modelos transdisciplinares adequados a situações particulares e práticas – qual seja a do seu uso pela teologia para estruturar um diálogo inter-religioso entre culturas complexas e sincréticas.

Nesta lógica, o objetivo da metodologia transdisciplinar é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Do ponto de vista do pensamento clássico, não há nada entre, através e além das disciplinas – como o vazio da física clássica. Diante da nova física e dos seus níveis de realidade, o espaço entre as disciplinas e além delas está cheio, como o vazio quântico está cheio de todas as potencialidades, da partícula às galáxias (NICOLESCU, B. 1999)

Conforme Nicolescu (199) em termos matemáticos, A Logica clássica se expressa da seguinte forma:

1. O axioma da identidade: $A \text{ é } A$;
2. O axioma da não contradição: $A \text{ não é não } A$;
3. O axioma do terceiro excluído: não há um termo T , que é ao mesmo tempo, A e não A

Por esses axiomas, a logica clássica admite um único nível de realidade, uma vez que o axioma 3 exclui a possibilidade de articulação. A logica quântica introduz inovações, definindo que um terceiro termo incluído: há um terceiro termo T , que ao mesmo tempo é A e não A (NICOLESCU,1999,P.29). Ao articular o terceiro termo incluído sempre leva a outro nível de realidade, diferente do nível anterior da logica da não contradição, abrindo a possibilidade de uma noiva visão da realidade (SANTOS,2009).

Nesse sentido, Edgar Morin (2001) nos ajuda bastante a compreender a base complexa da transdisciplinaridade quando lembra que o conhecimento do complexo condiciona uma política de civilização. O que afeta um paradigma ou pedra angular de qualquer sistema do pensamento, afeta simultaneamente a ontologia, a metodologia, a epistemologia, a lógica e consequentemente a prática, a sociedade, a política. E a ontologia do Ocidente era baseada em entidades fechadas, como substância, identidade, causalidade (linear), sujeito, objeto.

“Estas entidades não comunicavam entre elas, as oposições provocavam a repulsa ou a anulação de um conceito pelo outro (como sujeito/objeto), a realidade podia portanto ser cercada por ideias claras e distintas. (...) Ora este paradigma do Ocidente, de resto filho fecundo da esquizofrênica dicotomia cartesiana e do puritanismo clerical, comanda também o duplo aspecto da práxis ocidental, por um lado antropocêntrica, etnocêntrica, egocêntrica desde que se trate do sujeito (porque baseada na auto adoração do sujeito: homem, nação ou etnia, indivíduo) por outro e correlativamente manipuladora, gelada e ‘objetiva’ desde que se trate do objeto. Ele está relacionado com a identificação da racionalização com a eficácia, de eficácia com os resultados contabilizáveis; é inseparável de toda uma tendência classificacional, retificadora, etc, tendência corrigida por vezes fortemente, por vezes com dificuldade, por contra tendências aparentemente ‘irracionais’,

‘sentimentais’, românticas, poéticas” (MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001, p. 83-122.24) .

Na visão clássica, quando aparece uma contradição em um raciocínio é um sinal de erro. Na visão complexa, quando se chega por vias empírico racionais às contradições, isto significa não um erro, mas o atingir de uma camada profunda da realidade que, justamente porque é profunda, não pode ser traduzida para a nossa lógica tradicional .

A partir desta discussão destaca-se a necessidade de novos princípios lógicos: a recursão organizacional que rompe com a ideia linear de causa/efeito, uma vez que tudo que é produzido volta sobre o que produziu em um ciclo auto organizador; a concepção hologramática de que não é possível conceber o todo sem as partes e nem as partes sem conceber o todo; o princípio dialógico que mantém a dualidade no seio da unidade, associando dois termos ao mesmo tempo completamente antagônicos (ARAGÃO 1993).

A metodologia da transdisciplinaridade é portanto fundada sobre três postulados: a existência, na natureza e em nosso conhecimento da natureza, de diferentes níveis de realidade e de percepção; a passagem de um nível de realidade a um outro nível de realidade efetua-se pela lógica do terceiro incluído; a estrutura de conjunto dos níveis de realidade é uma estrutura complexa: cada nível é o que ele é porque todos os outros níveis existem ao mesmo tempo. Esses três postulados originaram-se da ciência moderna, mas a ultrapassam e possuem também uma validade muito mais larga, particularmente no domínio da educação e da cultura (ARAGÃO, 1993).

Diferente do enfoque tradicional-disciplinar, a pesquisa transdisciplinar traz à tona uma multiplicidade fantástica dos modos de conhecimento. Sua preocupação com os níveis de realidade (superando a dimensão única que a pesquisa disciplinar enfatiza) e com a ideia de totalidade a leva a aceitar a causalidade concebida coimo em circuito e multirreferencial, ao invés de se compreender a uma realidade linear e unidimensional(congresso de Locano, 1997). Comungamos com ideal de pesquisa transdisciplinar e por sermos adesos a estes ideais pautamos nosso estudo nessa ótica par melhor dialogarmos com os resultados dele.

7. A ESCOLA QUANDO DA IDENTIFICAÇÃO DA OCORRÊNCIA DO FENÔMENO *BULLYING* HOMOFÓBICO ENTRE ADOLESCENTES PERTENCENTES AOS ÚLTIMOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Embora nossas lembranças possam ter ficado esmaecidas, ainda nos recordamos que as escolas públicas são essenciais à democracia. Não podemos deixar de acordar de um salto quando as discussões sobre o que nelas funciona, sobre o que nelas deve ser feito, não fazem nenhuma menção ao papel das escolas públicas na disseminação do modo de vida democrático. Assim sendo, temos de novamente fazer sua defesa.

(Michael Apple e James Beane)

Neste capítulo trataremos especificamente da parte empírica da nossa pesquisa. Dos achados da investigação e das análises que fizemos à luz do referencial teórico que construímos ao longo do trabalho como um todo. Cabe aqui deixarmos explícito o modelo de escola que acreditamos. Defendemos um modelo de escola que dialogue com as mudanças da sociedade contemporânea, que garanta as discussões dos direitos humanos e lute contra todas as formas de opressões.

Nesse sentido, nossa visão da instituição escola comunga com a de Paulo Freire que defende ser a escola ideal um lugar de construção coletiva:

E uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa historia necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar historia, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido e precisamente esse palavreado oco, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e deque ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo serio, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual. (2003, p. 114)

Fica claro neste trecho a defesa, por parte do educador, de uma escola que dialogue conhecimento acadêmico com realidade da vida cotidiana que a escola seja um lugar em que se aprenda a conviver com a diversidade.

Ainda nesse contexto de crítica à escola que se preocupa excessivamente com conteúdos, Arendt (1992) faz uma crítica muito enfática que faz bastante sentido e nos ajuda a compreender porque a escola continua sendo tão paradoxal nos tempos atuais. Para autora:

A função da escola é ensinar as crianças como um mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (p.246)

Acreditamos que a escola precisa construir pontes entre o passado e o presente e entre o presente e o futuro sempre na perspectiva plural e diversa a fim de se colaborar na formação de mulheres e homens de bem. É necessário pensar na necessária participação Das pessoas na escola. Paulo Freire em sua vivência pedagógica propõe uma trajetória Com um olhar dedicado, possível porque esperançoso, alicerçando os rumos para a educação popular democrática, impondo a razão primeira de pensar a escola na perspectiva de participação coletiva através dos conselhos escolares, mas não se esquece de nos advertir que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (1991, p. 16)

Em outras palavras, é de uma escola com a cara do povo, com os problemas do povo e capaz de apontar coletivamente as possíveis soluções para estes problemas que Freire defende.

7.1 A escola com viés disciplinar e suas implicações para o combate ao bullying homofóbico

A escola onde realizamos nossa pesquisa empírica é uma escola de pequeno porte, mas não está isenta de problemas e conflitos das de grande porte. A escolha por esta escola se deu por conta de entrevistas prévias com gestores das unidades das escolas de ensino fundamental II e a desta escola especificamente ter sinalizado problemas relacionados ao fenômeno *bullying* ligado às questões da sexualidade ou orientação sexual, conforme descrevemos na metodologia.

Durante a realização da pesquisa fomos experienciando várias vivências diferentes em relação à aceitação da pesquisa. De início os (as) profissionais ficaram empolgados (as) por pensarem que tínhamos como contribuir para a disciplina dos estudantes homossexuais. Após explicarmos detalhadamente para todos da escola os nossos objetivos o clima foi mudando e passamos a contar a com alguns obstáculos principalmente por parte de uma profissional ligada ao setor mais conservador de uma religião cristã protestante

7.2 – Conhecendo a Ecologia da Escola

Trazemos o termo ecologia da escola por compreendermos que o estudo das relações recíprocas entre o homem e seu meio moral, social, econômico e social como sugere o significado do mesmo é capaz de nos dar elementos importantes numa pesquisa empírica realizada num espaço escolar. É nessa perspectiva que analisamos tanto a infra- estrutura física da escola como seus ideais e princípios contidos em seus documentos entendendo como eles são materializados na relação das pessoas com ambiente.

7.2.1 - Síntese do Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional

O PPP da escola se baseia nos princípios democráticos da constituição federal de 1988 Na Lei de diretrizes e base da educação nacional, a Lei 9493/96 que resultante apresenta os princípios da educação nacional e traz os encaminhamentos nas formas de gerir os estabelecimentos de ensino e a organização curricular. Tal documento se insere nessa legislação como origem institucional e, portanto, assume um caráter de carta de intenções educativas que se desdobra na organização do trabalho pedagógico da Escola como um todo e como organização da sala de aula.

O documento está em consonância com a Constituição Federal – 1988, O Estatuto da Criança e do Adolescente e o plano estadual de Educação do Estado de Pernambuco.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Estadual nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, afirma no Art. 53, do Capítulo IV, o Direito à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. Nesse sentido, segundo o documento lhe é assegurado

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

O Plano Estadual de Educação do Estado de Pernambuco reflete o consenso da sociedade sobre o papel da educação para o desenvolvimento social e econômico sustentável. De modo geral, incentiva à participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das unidades de ensino, estimula a criação de Conselhos Municipais de Educação e fortalece a autonomia pedagógica e administrativo-financeira das escolas, por meio de repasses.

A Escola Estadual onde realizamos a pesquisa empírica é unidade escolar de pequeno porte, está localizada na zona leste da cidade do Recife e faz parte Gerência Regional de Educação – GRE - Recife Sul tem o quantitativo de 381 (trezentos e oitenta e um) estudantes.

A Escola funciona nos turnos da manhã e da tarde com o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano e, no turno da noite, com o Projeto Travessia, Módulos I e II.

Segundo a gestora da unidade, o Projeto Político Pedagógico da Escola foi concebido e elaborado a partir de um conjunto de informações e da leitura crítica sobre as mudanças das diretrizes que norteiam os princípios teóricos e metodológicos, da prática educativa e da reflexão sobre a formação e o fazer pedagógico, considerando seu compromisso social com a comunidade.

O grande desafio posto na proposta pedagógica da Instituição é a garantia de uma educação diferenciada, em uma comunidade heterogênia que busca utilizar a escola como um meio de ascensão social e cultural. Sabendo que a escola deve preocupar-se com o produto da aprendizagem e seus efeitos na comunidade em que está inserida, sendo imprescindível a integração de todos os agentes da comunidade escolar nas atividades pedagógicas, bem como a sensibilização dos profissionais da educação da importância do processo ensino-aprendizagem para a formação de cidadãos independentes, críticos e participantes na construção de uma sociedade democrática, igualitária e mais justa.

Apresentaremos nossas considerações acerca da concretude desse desafio na parte dos resultados e análise dos dados encontrados como estratégia de facilitação da compreensão dos dados apresentados ao (a) leitor (a).

No item a seguir apresentamos o desenho físico da escola por acreditarmos que além de deixar o leitor inteirado da como a escola é em seu aspecto estrutural, compreender o

funcionamento da escola em seu aspecto mais amplo pode nos oferecer elementos para a compreensão do fenômeno abordado em nossa pesquisa.

7.2.2 - Estrutura Física da Unidade de Ensino

As informações que compuseram o Quadro 1 foram retiradas do PPP da escola e posteriormente confirmadas com a equipe gestora.

Quadro 1-Esquematização da estrutura física. Recife (PE), 2017

Dependências	Quantidade	Condições de utilização*		O que está inadequado ?
		Adequada	Inadequada	
Diretoria	1	x		
Secretaria	1		x	O espaço físico
Sala dos Professores	1		x	O espaço físico
Sala de Educador de Apoio	0			Não existe
Sala de Leitura ou Biblioteca	1	x		
Sala de Tv e Vídeo	0			Não existe
Sala de Informática*	0			Não existe
Sala de Multimeios	0			Não existe
Laboratório de Ciências	0			Não existe
Auditório	0			Não existe
Sala de Aula	4		x	Salas quentes e com acústica inadequada
Almoxarifado	0			Não existe
Depósito material de limpeza	1			
Despensa	1	x		
Pátio	0		x	Não tem cobertura e o piso inadequado
Quadra de Esporte	1		x	Não tem cobertura e o piso inadequado
Cozinha	1	x		
Refeitório **	0	x		
Área de Serviço	1	x		

Sanitário de funcionários	1		x	
Sanitário dos alunos	4	x		
Vestiários dos alunos	0			
Sanitário dos portadores de necessidades especiais*	0			

Fonte: Dados da pesquisa a partir do PPP e equipe gestora.

As dependências estão adaptadas para estudantes com deficiências, com rampas de acesso e sanitários adaptados com portas alargadas * A Escola possui Laboratório Móvel de Informática, com 30 (trinta) notebooks; ** Área coberta com mesa e bancos acoplados, próprios para refeições.

7.2.3 Dados financeiros da escola

A unidade de ensino é mantida pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, recebendo recursos financeiros, durante todo o ano letivo, por intermédio da Unidade Executora - UEX. E também recebe recursos federais para a execução do programa Novo mais educação.

7.2.4 Mobiliários, equipamentos e recursos materiais

Achamos importante apresentar os equipamentos e recursos que a escola dispõe por acreditarmos ser a escola o conjunto de tudo que possuem desde os equipamentos aos profissionais que nela trabalham.

Quadro 2 – Lista de mobiliário, equipamentos e recursos matérias. Recife (PE), 2017

MOBILIÁRIO/EQUIPAMENTOS E RECURSOS MATERIAIS	UNIDADES
Livros na sala de leitura	600
Máquina Copiadora	02
Aparelhos de Televisão	05
Aparelhos de DVD	04
Som	03
Net book	31
Projetores	02

Fonte: Dados da pesquisa a partir do PPP e equipe gestora, 2017

7.3 Perfil dos estudantes

A maioria dos (das) estudantes matriculados na unidade investigada mora no bairro da onde a escola está situada e no entorno. Nos turnos da manhã e da tarde prevalece a faixa etária de 11 (onze) a 16 (dezesesseis) anos. São economicamente dependentes dos pais. Há o desejo entre eles de conseguir um emprego por intermédio dos estudos, outros estão na Escola por que não tem para onde ir, não querem ficar em casa ou estão estudando por que os pais obrigam. (Dados de uma sondagem feita pela gestão da escola)

Os (As) estudantes do turno da noite estão fora da faixa etária recomendada para o Ensino Fundamental Regular, dos anos finais, por isso, ao ser constatada a distorção idade/série/ano, a Escola aderiu ao Projeto Travessia – Ensino Fundamental. Trata-se de um Projeto Educacional, mantido pelo Governo do Estado, em que os (as) estudantes concluem o Ensino Fundamental em dezoito meses, com os conteúdos condensados nos componentes Curriculares distribuídos em três módulos.

O quadro funcional é composto conforme discriminada abaixo:

Quadro 3 - Perfil dos profissionais que atuam na escola. Recife (PE), 2017

Cargo/ Função	Quantidade	Ensino Fundamental		Ensino Médio			Ensino Superior		Pós-Graduação		
		Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Outras habilitações	Licenciados		E	M	D
							Completo	Incompleto			
Gestora	1						1		x		
Gestora Adjunta	1						1		x		
Secretaria	1						1		x		
Educador de Apoio	0						0				
Professores Efetivos	12						11		x		
Professores Contratados	9						8				
Assist. Adm. Educacional	3						1	2			
Terceirizados	5										
Técnico de Gestão	1						1		x		

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

7.4 Dados do contexto social extraescolar

Segundo as informações que obtivemos da gestão da escola e a partir das observações realizadas podemos afirmar que as famílias estão presentes na escola nos plantões pedagógicos e no dia da família na Escola. Há uma representação permanente dos pais e ou responsáveis no Conselho Escolar. No cotidiano aparecem alguns pais ou responsáveis para tratar de assuntos específicos ou em busca de documentos.

A maior parte dos (as) estudantes tem idade acima de 10 (dez) anos. As famílias em sua maioria têm o Ensino Fundamental, nos anos iniciais. Os responsáveis em sua maioria são comerciários, trabalham na informalidade ou na construção civil, as mães são domésticas, com um número de 3 (três) a 4 (quatro) filhos (as) por família.

Consta escrito no documento que a escola tenta manter um relacionamento com a comunidade de parceria, sendo muitas vezes dificultado pela falta de interesse e disponibilidade de alguns responsáveis em comparecerem quando são convocados para as reuniões, palestras ou para tratar de assuntos relacionados aos (às) filhos (as).

A escola afirma seguir uma metodologia sócio construtivista e pauta seu funcionamento nos PRINCÍPIOS democráticos e plurais a partir do documento (PPP) pode-se inferir que a escola se preocupa com o rendimento escolar dos estudante assim como tenta evitar a evasão dos mesmos.

7.5 Fundamentação pedagógica

A concepção de escola entende que a sociedade como um todo está sempre passando por transformações. No entanto, na educação essas mudanças ocorrem lentamente. Frente a esta situação, a escola necessita repensar sua função, de modo a colaborar na construção de uma sociedade mais democrática e não excludente.

Para isso, a escola deve criar condições para que todos desenvolvam integralmente suas potencialidades e que tenham oportunidades de aprender os conteúdos necessários para o exercício da cidadania, a qual se constitui no exercício de direitos e deveres que incluem perceber o outro como alguém que tem direitos iguais, apesar das diferenças e que pressupõe a participação política, social e cultural em todos os níveis da vida cotidiana.

Ainda segundo o que consta no projeto político pedagógico da unidade, a escola se empenha na construção de uma prática pedagógica que prioriza o ensino do conhecimento científico aliado a compreensão histórica do contexto que o produziu, valorizando também os

diferentes sentidos que cada sujeito pode atribuir-lhe, utilizando-se de conteúdos que vão além das disciplinas escolares e perpassam todas as áreas do conhecimento, como é o caso de temas como tecnologia, sexualidade, ética, educação ambiental, pluralidade, entre outros.

Desta forma, a instituição defende que poderá contribuir para a formação de cidadãos conscientes, autônomos, participativos, críticos e criativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

A escola (referendada nas legislações vigentes) também defende que o cuidar e o educar são indissociáveis funções da escola. nesse sentido, resultarão em ações integradas que buscam articular-se pedagogicamente no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões”.

7.6 Concepções de conhecimento

Fica claro no documento norteador da escola que a ,mesma defende o conhecimento é tudo o que o ser humano produz ao longo de sua existência. É histórico e cultural porque se transforma temporal e espacial, ou seja, cada tempo e lugar têm formas próprias de organizar a vida humana.

A produção e a apropriação do conhecimento se dão através da interação dos seres humanos entre si, com a natureza e com a cultura. Desta forma, a produção do conhecimento é um processo contínuo que está em permanente movimento.

A escola tem a função mediadora entre o conhecimento elaborado historicamente e os estudantes (as), o que se concretiza através da aprendizagem de conceitos, hábitos, atitudes e procedimentos. É da escola a tarefa de aproximar os aprendizes do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que favorece espaço para o desenvolvimento de pensamento.

A atitude crítica e reflexiva frente ao conhecimento que a sociedade disponibiliza, colabora para que os educandos exercitem a cidadania no espaço reservado às relações sociais mais amplas e exerçam o direito de se posicionar politicamente acerca dos caminhos escolhidos por um determinado grupo social.

A Escola Estadual Cândido Duarte considera o conhecimento como totalidade que se constrói e reconstrói com a participação de todos. Considera também que este todo é composto de partes que se inter-relacionam entre si. No entanto, cada uma das partes mantém

especificidades que exigem instrumentos próprios de investigação, o que significa não reduzi-las à mesma coisa, mas compreender que dialogam entre si. Nesta perspectiva, nega-se a visão fragmentada do conhecimento, o que se estende para as disciplinas escolares. É desejável que a língua falada e escrita dialogue com o pensamento histórico e geográfico, por exemplo. Ou que a resolução de problemas se pautem na aprendizagem da interpretação de textos; que a Biologia se apoie no conhecimento histórico; a arte na cultura; a geografia no poder político e econômico, e assim por diante.

7.7 Concepção de educação

A partir das leituras dos documentos oficiais da escola e das entrevistas realizadas que a concepção de Educação da escola molda-se numa Educação que é um processo vivo e dinâmico que possibilita definir ações que visam à formação de um ser humano crítico, ativo e participativo, capaz de buscar soluções para as problemáticas do cotidiano.

Percebe-se ainda que há uma consciência coletiva de que historicamente tem-se concretizado significativa exclusão de homens e mulheres na sociedade, aumentando assim as desigualdades sociais. Nota-se também, a luta e a tentativa da comunidade escolar numa tentativa para diminuir essas desigualdades. A escola, como mediadora do conhecimento, deve se colocar criticamente frente a esta realidade, atuando como agente de transformações sociais, o que significa construir estratégias para instrumentalizar seus alunos e alunas na luta contra esta situação.

Ainda pode-se afirmar os as profissionais da escola que participaram do estudo entendem que faz-se necessário desenvolver na escola uma prática pedagógica que viabilize a Educação como um processo que contribua para a vida em sociedade e, para tal, deve proporcionar a efetivação da aprendizagem, estimulando o educando a se responsabilizar socialmente através de uma prática participativa constante. Eles (as) defendem que desta forma, favorece-se a possibilidade de compreensão da totalidade da vida, abandonando a prática de propostas prontas e acabadas e engajando-se no processo de produção coletiva.

O trabalho coletivo pautado em objetivos e compromissos comuns é essencial para a formação de pessoas críticas e participativas, condição para a transformação da realidade e a inclusão de todas nos diferentes espaços sociais que colaborem com o desenvolvimento da cidadania. Só desta forma poderemos exercer outros direitos, tendo uma liberdade consciente.

7.7.1 A escola e sua - concepção de ensino

Podemos afirmar que a instituição investigada entende o ensino como uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos utilizada pelos humanos para instruir e educar seus semelhantes, geralmente em locais conhecidos como escolas.

Para os profissionais da escola, o ensino pode ser praticado de diferentes formas. As principais são: o ensino formal, o ensino informal e o ensino não-formal.

A perspectiva de educação da unidade dá conta de uma educação que o seu foco, no além do ensinar, preocupa-se no ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade.

A concepção pedagógica da Escola parte de pressupostos construtivistas que consideram o diálogo entre os processos de ensino e de aprendizagem, articulando a ação intelectual do (a) estudante, as particularidades de cada conteúdo de ensino e a intervenção do professor.

Para os (as) profissionais entrevistados, o (a) estudante não é um mero receptor de conteúdos, mas sim alguém que atua em seu processo de construção de conhecimento, atribuindo significado a tudo que aprende. Esta forma de aprendizagem favorece sua compreensão e leitura de mundo, possibilitando intervenções conscientes e intencionais.

Os mesmos defendem conceberem a Educação como um projeto político e social que considera os conteúdos como produtos socioculturais; o (a) professor como agente mediador entre indivíduo, conhecimento e sociedade; e o aluno como agente transformador desta sociedade.

7.8 A concepção de aprendizagem

A escola defende a aprendizagem, segundo o teórico Vygotsky que a encara como um processo contínuo de reconstrução do real e ocorre a partir da interação entre o sujeito e os instrumentos e símbolos presentes na realidade.

Nesse sentido, fica evidente que a escola entende o processo de aprendizagem inicia-se muito antes da educação formal. Entende ainda que é fundamental que o (a) professor (a) perceba o estágio em que o aluno se encontra (o que o aluno sabe no momento) e contribua

para seu avanço através de atividades que exijam mais do que o aluno já sabe, viabilizando a aprendizagem significativa.

Neste sentido, a Aprendizagem defendida pela escola desencadeia um processo de acompanhamento permanente do processo de aprendizagem, que proponha desafios e atue na zona proximal, desenvolvendo competências como autonomia e criatividade no tratamento das questões presentes no cotidiano.

7.9 A concepção de currículo escolar

A partir das observações realizadas na unidade e da leitura analítica do projeto político pedagógico da mesma, pode-se afirmar que os profissionais da escola entendem a instituição escolar não é apenas um espaço social emancipatório ou libertador, mas também, um cenário de socialização da mudança. Sendo um ambiente social, tem um duplo currículo, o explícito e o formal, o oculto e informal. A prática do currículo é geralmente acentuada na vida dos alunos estando associada às mensagens de natureza afetiva e às atitudes e valores. O Currículo educativo representa a composição dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social. Ele é proposto pelo trabalho pedagógico nas escolas.

É trazida tanto no corpo do PPP como nos discursos dos (das) sujeitos (as) da pesquisa a visão atual de currículo que o encara como uma construção social, na acepção de estar inteiramente vinculada a um momento histórico, à determinada sociedade e às relações com o conhecimento. Nesse sentido, a educação e currículo são vistos intimamente envolvidos com o processo cultural, como construção de identidades locais e nacionais.

Vale destacar que fica explícito por parte dos (das) professores da escola que o currículo, não é imparcial, é social e culturalmente definido, reflete uma concepção de mundo, de sociedade e de educação, implica relações de poder, sendo o centro da ação educativa. A visão do currículo está associada ao conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo.

Para eles (as) o Currículo é um instrumento político que se vincula à ideologia, à estrutura social, à cultura e ao poder. A cultura é o conteúdo da educação, sua essência e sua defesa, e currículo é a opção realizada dentro dessa cultura.

Pode-se afirmar que a construção do conceito de currículo demonstrada pelos (as) professores e a equipe gestora da escola estão alicerçadas nas teorias críticas que nos informam que a escola tem sido um lugar de subordinação e reprodução da cultura da classe dominante, das elites, da burguesia. Porém, com a pluralidade cultural, aparece o movimento de exigência dos grupos culturais dominados que lutam para ter suas raízes culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional, pois por trás das nossas diferenças, há a mesma humanidade.

7.10 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Na concepção da escola, a avaliação da aprendizagem deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica. Segundo o que é defendido pela instituição, para assumir essa função é preciso criar condições de intervenção de modo imediato e em longo prazo a fim de identificar as dificuldades e redimensionar o trabalho pedagógico, produzindo um novo paradigma de ensino e aprendizagem que “reprove a reprovação”, que a aprendizagem seja objetivo prioritário de professores e estudantes.

Nesse sentido, podemos concluir que a escola percebe a avaliação como um instrumento fundamental para fornecer informações sobre como está se realizando o processo ensino-aprendizagem, tanto para o professor e a equipe escolar conhecerem e analisarem o resultado de seu trabalho como para o aluno verificar o seu desempenho.

No projeto político pedagógico consta que a avaliação será contínua e global, de modo a promover tanto a verificação de competências como da aprendizagem de conhecimentos, o que implica em uma reflexão crítica sobre as práticas do educando, avanços, resistências e decisões sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Nessa perspectiva, a avaliação representa mais do que aferir uma nota, ela deve ser inclusiva, na medida em que a escola absorve a responsabilidade de não ser mais um fator excludente na sociedade; deve ser diagnóstica, porque verifica a real situação do aluno; e processual, porque não centraliza no aluno toda a responsabilidade, mas compreende a educação como um processo que envolve vários entes e fatores.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem considerará, no seu exercício, os seguintes princípios:

I - Aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

II - Aferição do desempenho do (a) estudante quanto à apropriação de conhecimentos em cada área de estudos e o desenvolvimento de competências.

Segundo os documentos da escola vários instrumentos e procedimentos avaliativos são utilizados pelos (as) professores para assegurar se houve apropriação do conhecimento: a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, questionários, provas individuais, provas em dupla, prova oral, prova prática, pesquisas, trabalhos escritos, apresentação de trabalhos, tarefas de casa, debates, participação e produção em sala de aula.

7.10.1 Conselho de classe: uma instancia democrática no espaço escolar

O Conselho de Classe tem caráter deliberativo em assuntos didático-pedagógicos, sendo um momento de reflexão, avaliação, decisão, ação e revisão do processo ensino-aprendizagem e deverá constar no Calendário Escolar.

A escola assinala sua compreensão acerca do Conselho de Classe como o fórum privilegiado para registrar os conteúdos aprendidos e os em defasagem, além do registro da nota e tem como finalidades:

- a) avaliar o desempenho escolar da turma e dos educandos individualmente, a relação docente/educando, o relacionamento entre os próprios educandos e questões referentes ao processo pedagógico, no decorrer de cada bimestre do ano letivo;
- b) encaminhar ações pedagógicas a serem adotadas, visando o estudo e a prática de alternativas pedagógicas que possibilitem melhoria no desempenho do educando;
- c) deliberar a respeito da avaliação final dos alunos, considerando o parecer do conjunto de docentes das disciplinas da turma. As decisões e encaminhamentos do Conselho de Classe devem ser viabilizados e efetivados pelos setores responsáveis.

Toda alteração de nota e/ou frequência motivada por erro involuntário do docente ou por revisão de provas, que interfira na decisão do Conselho de Classe, este deverá ser reconvocato e o resultado da sua decisão ser encaminhado à Secretaria Escolar.

O Conselho de Classe é constituído pelos docentes da turma, Gestão, Apoio Pedagógico e Secretária (o). As reuniões de Conselho de Classe deverão realizar-se com a presença de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Na impossibilidade de um dos participantes se fazer presente, deverá encaminhar à coordenação do Conselho de Classe

os registros e a decisão referentes a sua avaliação. Não havendo quórum para a realização do Conselho de Classe, o mesmo será cancelado e, posteriormente, será marcada nova data e horário. Os encaminhamentos feitos em cada Conselho de Classe deverão ser levados à turma pelo Coordenador.

O planejamento do Conselho de Classe deverá ser realizado pelo Setor Pedagógico da escola e terá objetivos diferenciados em cada bimestre.

Ele deve ser precedido por um momento preparatório, para discussão dos critérios que orientam a avaliação e finalizado com o encaminhamento das sugestões.

n) a convocação para as reuniões será feita através de aviso afixado ao quadro mural e/ou em livro de avisos, com antecedência de 48 horas, sendo obrigatório o comparecimento de os membros convocados, ficando os faltosos passíveis de registro em livro- ponto;

o) nas reuniões do Conselho de Classe serão lavradas ata para registro, divulgação ou comunicação aos interessados.

O Conselho de Classe na unidade de ensino investigada é realizado, por turma, bimestralmente, nos períodos que antecedem ao registro definitivo do rendimento dos alunos no processo de apropriação de conhecimento e desenvolvimento de competências.

O Conselho de Classe deve ser composto por professores (as), direção, pais e alunos. Desta forma, os conselhos ordinários serão realizados com estes segmentos, buscando-se sempre aperfeiçoar o tempo preservando a qualidade e a maior participação de todos, principalmente dos pais.

7.10.2 Currículo escolar do ensino fundamental

Segundo o PPP da escola, o currículo é elaborado levando em conta a realidade do(da) estudante e suas reais necessidades, fazendo parte da vida prática com sentido, tornando o (a) estudante parte do sistema em que está inserido.

Ainda segundo o documento a escola é o espaço da produção do conhecimento sistematizado e sem perder de vista sua contextualização histórica e cultural, atua como coadjuvante da transformação social.

Os conteúdos são considerados como meios para o desenvolvimento de capacidades que lhe permita usufruir os bens culturais, sociais e econômicos.

Os componentes curriculares encontram-se articulados num mesmo caminho teórico e a prática pedagógica alicerçada numa visão crítica da educação A estrutura curricular foi

elaborada fundamentada nos princípios e diretrizes que embasam a Proposta Pedagógica da Escola, nas finalidades propostas pela Lei de Diretrizes e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, no fortalecimento de laços de solidariedade e de tolerância recíproca, de formação de valores, da formação ética, do aprimoramento do indivíduo como pessoa humana, e o preparo para o exercício da cidadania.

O currículo do Ensino Fundamental é organizado por Componentes Curriculares, considerando os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, como também, os princípios dos direitos e deveres da cidadania e do respeito á ordem democráticas, os princípios da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Em sintonia com o moderno pensamento pedagógico, que propõe uma visão integrada do conhecimento e um foco em ações interdisciplinares, o Currículo do Ensino Fundamental está estruturado através dos seguintes áreas: Linguagens: Português, Literatura, Redação e Inglês/Espanhol; Artes: Plásticas, Cênicas, Música, Dança; Ciências Naturais: Física, Química, Biologia; Ciências Humanas e Sociais: História, Geografia, Sociologia, Educação Física; Ensino Religioso e Matemática. O estudo de Educação Ambiental, dos Programas de Saúde, da Dependência Química e Uso de Drogas, além da História e Cultura Afro-brasileira, do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Estatuto do Idoso e as questões de combate ao *bullying* escolar encontram-se integrados aos conteúdos das diversas áreas e são tratados como temas transversais e nos projetos educacionais.

Pode-se notar que no campo das ideias há uma preocupação com a formação integral dos das estudantes. Ao longo do capítulo que traz os resultados e as análises poderemos verificar se essa preocupação se efetiva no tocante a prevenção e combate ao fenômeno *bullying* especificamente. A Escola segue algumas matrizes pedagógicas que norteiam essa prática e vivências fundamentadas, num processo de humanização das pessoas.

7.11 Pedagogia da organização coletiva

A escola apresenta como desafio permanente difundir novas relações de trabalho, pelo jeito de dividir tarefas e pensar no bem estar do conjunto e da comunidade escolar. A Escola se organiza coletivamente através de novas relações sociais que produz e reproduz valores, alternando comportamentos, costumes e ideias. Construir a aprendizagem organicamente

coletiva torna o espaço escolar uma janela aberta para a visão de um mundo novo, e de uma cultura de pensar no bem de todos.

Dentro da perspectiva da pedagogia de projetos, a partir da realização de projetos interdisciplinares, a escola acredita que o (a) estudante compartilha conhecimentos, cria habilidades e forma consciência cidadã crítica e independente. Por si só o Projeto já é uma potencialidade pedagógica e compete à Escola torná-lo mais plenamente educativo.

Ainda neste aspecto podemos falar da avaliação do processo ensino aprendizagem que é entendida pela escola como um processo contínuo e cumulativo, contextualizado por toda a comunidade escolar. São realizadas práticas avaliativas diagnósticas, investigativas, participativas, levando em consideração o estudante, como um todo, sua bagagem cultural e as diferenças individuais. Trazemos a forma de compreender a avaliação por acreditarmos ser essa uma das ferramentas de análises de se entender como a escola define quem quer formar.

7.11.1 O relacionamento da escola com a comunidade escolar e local

Pode-se perceber que a escola adota a ideia de que o desempenho dos (das) estudantes é melhor em Escolas nas quais os pais e/ou os (as) responsáveis participam ativamente da vida escolar dos (das) filhos (as). Dessa forma, a escola estabelece contato, diretamente com os pais e responsáveis, a fim de informá-los do rendimento escolar de seus (as) filhos (as) bem como dos resultados da avaliação externa da Escola. Assim como são estratégias fundamentais de colaboração e relacionamento e com a comunidade escolar a participação na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola, o acompanhamento do processo de Aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

7.11.2 Normas de convivência escolar

Segundo as orientações contidas no projeto político pedagógico da escola há uma busca pela qualidade no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a escola estabelece normas de convivência social, que considera adequada para o ambiente escolar. O cumprimento dos Direitos e Deveres dos Estudantes garante a permanência do respeito mútuo e da harmonia no ambiente escolar, diminuindo as tensões geradas por diferentes concepções de relação interpessoal.

A adesão às normas é obrigatória a partir do momento em que o (a) estudante é matriculado (a) na Escola e os pais e responsáveis tomam conhecimento do Regimento

Escolar e, principalmente, do Projeto Político Pedagógico, que estão à disposição dos mesmos. Portanto, é importante que o responsável leia atentamente todas as normas, a fim de que possa se responsabilizar pelo cumprimento das mesmas pelos (as) filhos (as). A escola elenca uma lista considerável de direitos e deveres dos das estudantes no documento. Além da lista de deveres e direitos dos (das) estudantes o documento ainda destaca uma lista de ações que são proibidas aos mesmos. De acordo com os direitos e deveres, estabelecidos neste documento e justificado por estabelecer princípios de respeito, harmonia e paz no ambiente escola define que é vedado aos (às) estudantes:

7.11.3 *Bullying* e a escola.

A escola apresenta em seu documento norteador a menção à prevenção ao fenômeno *bullying* o que de alguma forma dialoga Lei Estadual LEI Nº 13.995, de 22 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying* escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

A escola ainda reitera em seu documento que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder Público, assegurar, com absoluta prioridade, todos os direitos infante-juvenis fundamentais, como o direito à vida, à saúde, à educação, à dignidade, ao respeito e à liberdade, entre outros. Nesse sentido a escola deve ter regras claras contra o *bullying*, que façam com que todos saibam diferenciar entre brincadeiras e *bullying*, desenvolvendo programas *antibullying* que envolvam a equipe de ensino e a comunidade escolar, em parceria com outras entidades, estimulando a discussão do tema entre o corpo docente, pais, responsáveis e estudantes, com atividades que trabalhem o respeito e a tolerância às diferenças individuais e socioculturais. Apresentamos de forma mais detalhada a análise dessa ferramenta pedagógica no cotidiano escolar no capítulo que trata dos achados da pesquisa.

7.12 Monitoramento e avaliação do projeto político pedagógico

Uma etapa que consideramos importante do documento é a existência de um monitoramento e a avaliação que perpassam todo o processo de revisão e/ou reestruturação do Projeto Político Pedagógico, consistindo em analisar os objetivos, verificar o cumprimento

das metas para a tomada de decisões ao longo do ano letivo e o estabelecimento de adaptações ou novas ações administrativas ou pedagógicas cabíveis.

Segundo o documento, na avaliação do projeto Político Pedagógico são realizadas as seguintes atividades: a) avaliação geral de todo o Projeto Político Pedagógico, por parte de todos os seguimentos da Escola, especialmente ao final do ano; b) análise e interpretação dos resultados da aprendizagem dos (as) estudantes; c) avaliação das ações desenvolvidas e das metas alcançadas; d) levantamento de sugestões, de adaptações ou modificações, para o ano letivo seguinte.

Optamos por trazer a apresentação mais sistematizada da escola por duas razões: a primeira é que tínhamos defendido como uma das ferramentas metodológicas a análise documental e a segunda, por acreditarmos que ao ler os princípios que norteiam a escola fica mais fácil para o leitor fazer suas próprias análises à luz dos dados trazidos na pesquisa.

7.13 Conhecendo o que pensa a Gestão da Escola

Após algum tempo de observação participação nas reuniões ordinárias da escola, leitura e dos principais documentos norteadores da unidade chegou a hora de entrevistar a gestora e descobrir o que ela pensa a respeito do fenômeno *bullying* e especificamente do *bullying* homofóbico. Conforme já explicitamos na metodologia não cabe a esse trabalho fazer juízo de valor a essa ou aquela pessoa, analisaremos de maneira criteriosa as informações coletadas a fim de alcançar os objetivos da pesquisa. Optamos por deixar que as pessoas que foram entrevistadas em nosso estudo tivessem acesso momentos antes as perguntas centrais que lhe seriam aplicadas a fim de deixa-los (as) mais tranquilos (as).

Nesse sentido, a pergunta que iniciou a entrevista foi a seguinte: **O que você entende por bullying?** A gestora responde assim:

“São atitudes repetitivas que provocam sofrimento em alguma pessoa. Certo? Tipo apelidos... É... (pausa) todo dia aquele aluno, aquela pessoa é... zombando... Tirando onda daquele sujeito e... Provocando, emocionalmente, o sofrimento. Entendeu? Eu Acho que é por aí.”

Na resposta da gestora já podemos apontar que ela traz alguns elementos do conceito de *bullying*, que de maneira genérica, pode ser definido como um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento (FANTE, 2005, p. 27). A fala dela ainda evidencia que o *bullying* é uma prática discriminatória e preconceituosa. Então já é possível afirmar que a gestora reconhece o sofrimento como elemento importante no fenômeno *bullying*.

Dando continuidade lhe foi perguntado o que ela entendia por *bullying* homofóbico. E mesma responde fazendo a ponte com o conceito geral de *bullying* que havia descrito na questão anterior.

É essa provocação, Certo? Porém é... a provocação mais do lado da...da sexualidade do sujeito...eu acho né... deixa eu ver...meu Deus do céusão insultos relacionados à orientação sexual, insultos xingamentos . Tudo isso eu acho é bullying homofóbico.

Nesta fala fica evidente a dificuldade de se falar nessa questão. No momento da entrevista ainda não tínhamos elementos para definir as razões desta dificuldade, mas percebemos que a gestora consegue no que diz respeito a sua construção do conceito de *bullying* e de *bullying* homofóbico elementos importantes para uma pessoa que pretende atuar na prevenção e combate do fenômeno.

O estudioso Qian Tang, diretor geral adjunto da Unesco traz no prefácio de um estudo Sobre o *bullying* homofóbico, publicado aqui no Brasil em 2013 uma afirmação c que consideramos muito clara e que consegue materializar essa forma de violência que tem sido mais comum do que imaginamos nas escolas do Brasil e do mundo. Para ele :

O bullying homofóbico é um problema global. É uma violação dos direitos de alunos e professores que impede a nossa capacidade coletiva de alcançar uma Educação para Todos de boa qualidade. Contudo, até recentemente suas causas e efeitos tinham recebido pouca atenção. Isso se deve em parte a sensibilidades específicas do contexto, mas também à falta de reconhecimento e compreensão do problema. Este caderno de boas políticas e práticas visa permitir que professores, administradores, formuladores de políticas e outros atores da área de educação desenvolvam ações concretas para tornar a educação mais segura para todos. (Qian Tang, Ph.D. diretor-geral adjunto da UNESCO para a Educação. Brasília: UNESCO, 2013.)

E é com a gravidade de um problema global ele deve ser encarado se realmente desejarmos uma escola melhor para todos (as).

Trazendo a informação de estudos que mostram que o *bullying* homofóbico é mais comum entre meninos perguntamos: a senhora concorda que o *bullying* homofóbico pode acontecer com meninas e com meninas, mas é mais comum com meninos?

“Eu acho que seja. Acho que seja comum com meninos...acredito que sim... Porque eu acho que... Pelo menos aqui na escola por ter uma quantidade maior De os meninos ainda estarem na duvida na orientação sexual. Entendeu?”

Quando ela fala ter uma quantidade maior na escola ela não se refere ao quantitativo de estudantes do sexo masculino, mas da quantidade de estudantes do sexo masculino homossexuais (declarados ou percebidos com esta resposta podemos perceber que a gestora concorda com a informação de que era mais comum o *bullying* homofóbico com meninos trazendo a análise para sua realidade. aqui também fica evidente que as relações afetivas entre meninas é mais comum e mais aceito pela sociedade.

Desta forma, duas meninas trocando carinhos só serão percebidas como homossexuais se afirmarem sua orientação ou se tiverem comportamentos ditos masculinizados. Comumente, a adolescência masculina é entendida e identificada no discurso científico pelos referenciais biológicos. Entretanto, segundo Butler (2003), o biológico não tem poder de definição em relação ao gênero. a questão estaria nas relações inter e intrapessoal, em dada cultura e época histórica, em que se determina o que cada um é.

Nesse sentido, para Foucault (2007), os corpos dos homens são como corolário da produção de verdade dentro dos discursos, tornando-se objetos sobre os quais ele e a sociedade trabalham por meios de práticas corporais, seja comendo, dormindo, asseando-se ou exercitando-se. Em outras palavras em todas as ações do cotidiano há um padrão de masculinidade superior a ser seguido e os meninos que o fazem pagam com as mais diversas formas de violências.

Com a intenção de conhecer o que a gestora achava da ação da escola enquanto instituição na prevenção e combate ao *bullying*, (perguntamos: a senhora) concorda que se a escola assume uma postura proativa pode efetivamente amenizar o fenômeno do *bullying* homofóbico? A gestora é categórica em sua resposta.

“Pode sim. Pode! Pode amenizar. Mas a escola tem que combater.”

Observa-se que a gestora acredita que uma postura proativa pode amenizar o fenômeno, mas ela afirma também que a escola precisa combater tal fenômeno. Mais uma vez podemos perceber a percepção do sofrimento no fenômeno por parte da entrevistada. Nessa lógica, autores como Cidade (2008, p. 26) indicam ainda que existem dois tipos de vítima do bullying, “a provocada”, que age impulsivamente com comportamentos submissos e que não consegue se defender quando insultada ou agredida e a vítima “agressora”, que é aquela que foi um dia atacada e passa a agir da mesma forma, procurando um alvo para hostilizar e maltratar.

Nosso estudo também se constatou que é comum que a vítima do *bullying* esteja sozinha ou em desvantagem e são essas características que fazem com que o agressor a eleja, pois dessa forma, ele tem a certeza do sucesso de seu empreendimento e a vítima encontra-se em uma situação de difícil reação, não tendo como pedir ajuda por medo de uma retaliação dos agressores ou da censura dos adultos. Neste cenário Lopes Neto (2005, p. 167) explica que:

Em geral, não dispõe de recursos, status ou habilidade para reagir ou cessar o bullying. Geralmente, é pouco sociável, inseguro e desesperançado quanto à possibilidade de adequação ao grupo. Sua baixa autoestima é agravada por críticas dos adultos sobre a sua vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda. Tem poucos amigos, é passivo, retraído, infeliz e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade. Sua autoestima pode estar tão comprometida que acredita ser merecedor dos maus-tratos sofridos.

Em outras palavras, a vítima do *bullying* é discriminada, por possuir características diferentes, gerando sentimentos como preconceito ou inveja podendo ser desde diferenças sociais, de etnia, de religião, de sexo, de classe social, de orientação sexual, ou por padrões sociais impostos pela sociedade Cidade (2008,p.28).

Como a resposta dela à pergunta anterior foi positiva, pedimos que descrevesse como a escola pode assumir tal postura. Obtivemos a seguinte resposta:

“Fazendo, Fazendo intervenções, projetos que falem sobre isso... Entendeu? É... Debatendo isso na sala de aula, entendeu? Orientando... Eu acho que não tem a melhor coisa na vida, do que a gente orientar os estudantes da gente. Entendeu? Orientar esses meninos e mostrar o que é certo e o que é errado que o bullying homofóbico. Né? Que agente tem que aceitar a orientação sexual de cada um. entendeu?”

Aqui podemos perceber que a própria gestora entende e defende que a escola pode e deve contribuir para a (in)formação dos (das) estudantes na perspectiva de respeito às diversidades. Nesse sentido Santomé (2011), evidencia que :

As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para a sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade. (SANTOMÉ, 2011, p.175)

Seguindo em busca de compreender como a escola poderia atuar frente ao fenômeno, perguntamos: **um trabalho de conscientização do fenômeno e fomento de atitudes de respeito à diversidade poderá contribuir para o fortalecimento dos estudantes ditos ou assumidamente homossexuais?**

Com certeza! A gente tá vendo aí o quanto... é está se trazendo prejuízos para esses estudantes, em relação à violência, em relação a essa homofobia, esse bullying homofóbico né? É jovem se suicidando... entendeu? Tudo isso... Por que? Porque eu acho que não é algo falado ainda ... que essa fase, sabe Ednaldo, de 13, 14 15 é onde eles, eles fazem...eles tem essa atitude maior entendeu? Em relação aso meninos a cometer esse bullying homofóbico

A gestão demonstra reconhecer a necessidade de fazer algo contra o fenômeno estudado inclusive trazendo tipos de violências que tem ocorrido como é o caso do avanço de suicídio entre os jovens. Mesmo ela não apontando especificamente, estratégia de atuação contra as manifestações de violência, podemos inferir que há uma preocupação com essa questão. Nesse sentido, Rios 2009, faz um alerta e menciona alguns caminhos possíveis:

A introdução de diretrizes respeitadas à diversidade sexual na atividade administrativa, por sua vez, pode agir no sentido da promoção de mudanças institucionais e na superação de preconceitos e discriminações historicamente consolidadas, mobilizando organizações tradicionalmente associadas ao combate e à repressão de minorias. Este esforço pode ser ilustrado pela adoção de parâmetros curriculares e cursos de formação do magistério atentos e respeitosos às diversas expressões no ambiente escolar (RIOS, 2009, p.78)

O autor aponta a formação dos (das) profissionais como caminho possível para o enfrentamento da violência ligada ao não respeito à diversidade sexual na escola. Não se tem como combater algo que não se conhece.

Outra questão importante da pesquisa era entender como a escola insere os (as) estudantes nas discussões acerca dos conflitos homofóbicos que ocorrem no cotidiano escolar? Sobre essa questão a gestora responde com muita sensibilidade e chega a ficar emocionada durante a resposta.

Eu vou te ser muito sincera! Quando há o problema. Quando surge o problema NÉ? Aí agente debate com eles. Entendeu? Até porque tem esse preconceito muito arraigado. Tanto na escola como a comunidade, a família. Entendeu? Eu tive um trabalho de LGBT, no dia nacional do LGBT aqui, que veio aqui Bianca carvalho entrevistar alguns alunos para perguntar se era, se trabalhava aqui na escola... Os meninos disseram que sim. Foi lindo o trabalho apareceu na “Globo” e tudo . Eu passei a tarde todinha recebendo ligações... ligaram para Regional, ligaram para GRE-, ligaram pra secretaria dizendo que eu estava induzindo a meus estudantes a serem homossexuais. Passaram a tarde toda e diziam que eram pais da escola. Entendeu?

Esta fala foi uma das mais significativas para a pesquisa. Aqui ela traz muitos elementos da realidade da escola. Ela traz o envolvimento dos professores em trabalhos relacionados à temática da sexualidade e o possível recuo após a resistência de alguns familiares. A resposta dela dialoga muito com o que defende ARAUJO (2016), quando afirma que:

Atualmente a escola pública brasileira, e, em especial, a função docente passa por uma acentuada crise de discursos contraditórios e oscilantes, entre eles, encontra-se a difícil tarefa em saber como lidar com as questões de gênero e sexualidades na escola e com os próprios alunos que se veem marginalizados no próprio espaço escolar, sem o pleno direito á cidadania. (ARAUJO, 2016, p.111)

O que o autor nos alerta também dialoga com o que Louro (2010) afirma sobre a instituição escolar e seus atores bem como as mais diversas questões sociais se manifestam neste espaço. A autora afirma que:

Não somente fabricam os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições tem gênero, classe, raça. Sendo assim qual o lugar do gênero na escola? Louro (2010), grifos da autora.

Em outras palavras, a escola pode representar o reforço do que a sociedade vive em relação à tolerância com a diversidade sexual. daí a importância de se investir na formação inicial e continuada dos docentes para a construção de uma cultura de direitos para todos (as).

Continuamos interessados em colher informações sobre o ocorrido e como os (as) professores (as) agiram depois da demonstração de resistências de algumas famílias. Perguntamos: E depois desse ocorrido, os (as) professores deixaram de fazer, ou pensam duas vezes antes de fazer algum trabalho ligado à temática?

Não, agente... Não, a gente faz, mas a gente faz com cuidado. Porém o que se observou nas ligações é que era uma pessoa só, não eram várias... Entendeu? Era uma pessoa só, pelo motivo da religiosidade... entendeu? Então assim, se fossem várias, talvez a gente... o que agente tem é cuidado com o trabalho o cuidado, como vai se dizer aos estudantes... entendeu?

Quando ela diz a gente faz, mas faz com cuidado evidencia seu receio em novas resistências. Isso é perigoso porque nesse contexto as pessoas da escola que são contrárias à realização de discussões sobre a diversidade sexual podem se apegar a esse argumento e sugerir a não realização das atividades, principalmente com a retirada das discussões de gênero nos planos nacional, estadual e municipal de educação. O receio de entra em conflito com os pais ou familiares já foi descrito por Foucaut (2007), afirma que:

As reações instintivas de natureza sexual são da ordem da multiplicação da espécie e dasabrocham com particular vigor na puberdade enchem de interesse e apetites adolescência. devem ser disciplinados e policiados o que acontece não raro com excessivo vigor, fruto, de tabus, superstições e preconceitos de índole moral e religiosa. Essas necessidades naturais imperiosas criam problemas difíceis às relações humanas reclamando complicados processos adaptativos pois devem atender não somente aos interesses individuais, mas também aos interesses da família e da comunidade sem o que conflitos permanentes, de alta nocividade ao viver em comum, não permitiriam condições de paz, de concórdia, de ordem ou de

relativa segurança, que a existência normal impõe à vida mais ou menos estável dos grupos em intercambio social permanente (p.180).

Muitos profissionais utilizam do discurso de que falar sobre a sexualidade vai aflorar mais curiosidade nos estudantes para não trabalhar essa questão em sala de aula e quando trabalham o fazem na lógica exclusiva da biologia o que não fazem sem agredir alguns estudantes que não se encaixam no padrão heteronormativo.

Para entender a resistência de alguns profissionais ligados a religiões mais conservadoras que tem se destacado no âmbito político contra os direitos das pessoas LGBT, perguntamos: você acha que o fundamentalismo religioso é um fator que acaba complicando o a trabalho?

Com certeza! Com certeza! Até porque população da gente, escolar é a maioria da religião dela e é evangélica. Então e eles tem muito preconceito muito grande. Certo? Em relação a isso, mas a gente não deixa de bater na tecla. Eu tive duas meninas, há três anos homossexuais aqui, e foi uma guerra. Não foi nem menino, foi menina. né? Porque quando elas saiam da escola ficavam trocando carícias lá na praça e os meninos estavam o maior ba-fá-fá aqui. Aí eu tive que intervir. Como? Com palestras com diálogos na sala...tudo isso eu tive que intervir, entendeu?

Nessa resposta a gestora entende que a resistência por parte de algumas pessoas religiosas ocorre exclusivamente pelos familiares dos estudantes. Ela não cita a resistência dos professores conservadores.

Curiosos se ela não percebia também nos (nas) professores (as) certa resistência perguntamos: Você encontra, enquanto gestora, algum tipo de resistência relacionado aos professores e outros profissionais relacionado a essa temática?

“Não! Nenhuma. Não encontro!”

Percebemos na resposta da gestora que há uma tentativa de proteger os profissionais que trabalham com ela porque já havíamos conversado em outros momentos e a mesma teria dito que alguns profissionais têm uma certa resistência com as discussões de gênero e sexualidade. Britzman (1996) descreve muito bem as fantasias envolvidas no medo de

professores (as) em abordar o tema da diversidade sexual no espaço escolar e o que isso pode ocorrer. Há entre alguns profissionais do ensino um o medo de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas

Percebe-se que a escola vai se constituindo no cenário paradoxal de negação e enfrentamento às violências ocorridas com os estudantes por conta da sexualidade diferente. A escola através de alguns personagens tenta invisibilizar os diferentes, mas os próprios estudantes não permitem e os conflitos surgem sem o controle da instituição.

7.14 O que nos contam os (as) professores sobre o bullying homofóbico?

Conforme anunciamos no capítulo da metodologia, participaram mais ativamente da pesquisa seis professores. Três homens e três mulheres. Os homens eram professores da disciplina língua Portuguesa, Geografia e história e as professoras lecionavam as disciplinas de Arte, Ed. Física e Biologia. Os seis aceitaram terem suas aulas observadas e participarem da entrevista. Duas professoras pediram para não serem gravadas e preferiram escrever suas respostas.

Apresentamos abaixo o roteiro com as principais perguntas realizadas nas entrevistas com os (as) professores (as).

- O que você entende por bullying?
- Você já presenciou atos de bullying contra estudantes durante suas aulas?
- Como você vê as ações da escola frente a casos de bullying?
- Você já foi procurado por algum estudante lhe pedindo ajuda por ser vítima de bullying?
- Os estudantes que são ou aparentam ser homossexuais se sentem intimidados em relação aos outros colegas?
- Você acredita que sua disciplina pode contribuir para uma discussão acerca do respeito às diferenças?
- Relato de algum caso /observação

Nas respostas dadas pelos (as) professores (as) à primeira pergunta, cinco dos seis, responderam dentro do conceito geral do bullying. “*Bullying* é uma situação marcada por agressões com intenção de ferir, com ou sem agressão física. São ações/agressões feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. Apenas um professor, justamente o que lecionava a Língua inglesa de onde o termo é originário foi bem enfático em responde que Bullying não quer dizer nada para ele que o único “bule” que ele conhece e o bule de café. Em seguida relatou de sua não aceitação do termo bullying e que aqui no Brasil esse termo não atende ou dar conta do que acontece com os estudantes nas escolas públicas e privadas. Tal afirmação vai ao encontro de alguns estudiosos do fenômeno aqui no Brasil que também demonstram fragilidade na tradução do termo aqui no brasil e na representação do fenômeno por essa palavra.

Mesmo com as fragilidades da tradução do termo já se tem discussões pesquisas e inclusive leis que tratam do fenômeno *bullying* escolar e não se pode como desculpa o não agir porque não se conhece sobre o assunto. É preciso buscar informações e forma de combater esse mal terrível que comprovadamente pode causar graves comprometimentos na vida do (do) estudante. Nesse sentido, Fante 2005, firma que :

O *bullying* é um conceito específico muito bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violência. Isso se justifica pelo fato de apresentar as características próprias, dentre elas, talvez a mais grave a propriedade de causar traumas ao psiquismo de suas vítimas. (p.30)

Reconhecendo As especificidades dessa forma de manifestação de violência torna-se mais fácil a prevenção e o combate. A escola como um ser coletivo precisa pensar estratégias que garanta o desenvolvimento pleno de seus estudantes e lhes garantam o pleno direito à educação.

Como resposta à segunda questão, os seis foram unânimes em responder afirmativamente. E responderam fazendo ressalvas inclusive com os equívocos que são realizados por alguns profissionais em acharem que tudo hoje em dia é *bullying*, mas que já haviam presenciado cenas que caracterizavam o *bullying* e que em algumas situações se em casos bem mais graves. Quando questionados (as) sobre esses casos mais graves eles diziam que ocorreram em outras escolas onde trabalharam.

Sobre a questão três que questionava se alguma vez o (a) professor (a) havia sido procurado (a) por algum (a) estudante lhe pedindo ajuda por ser vítima de *bullying*, quatro

professores responderam que nunca havia sido procurado (a) por nenhum estudante por ser o *bullying* uma ação silenciosa e quase nunca as vítimas têm coragem de procurar ajuda o que ajuda o agressor a ganhar mais força e ficar mais forte.

Duas professoras relataram já foram procuradas, mas não pelas vítimas, mas por colegas dos meninos. Nos dois casos contados as vítimas eram meninos um do sétimo e outro do oitavo ano.

“No primeiro caso, a professora foi procurada nas redes sociais. Uma menina, colega da vítima deixou uma mensagem explicando a situação sofrida pelo , menino com riqueza de detalhes, a menina inclusive participava das reuniões que O grupo fazia para planejava s ações contra o menino a última ação era fazer ele beber água da privada. Relatou que o menino já tinha cortado os cabelos que eram grandes a mando do grupo e teria vindo com uma das unhas pintadas de roxo também a mando do mesmo grupo.”

Nesse caso tinha uma agravante o menino era filho de uma funcionária terceirizada da unidade de ensino. (o caso descrito pela professora teria acontecido numa escola da rede de ensino de Jabotão dos Guararapes), A professora resistiu em dizer a alguém , mas acabou procurando a coordenadora que acolheu a denúncia e apuraram os fatos certificaram e tomaram as devidas providencias e a partir daquele ocorrido a escola passou a ficar mais atenta aos casos de bulliying. Segundo a professora a solução foi conversar com o grupo agressor, os pais dos mesmos e com a vítima e seus familiares e um trabalho de intervenção psicopedagógica os estudantes não foram separados de turma e até encerrar o ciclo na escola o menino vítima estava cada vez mais popular na escola e sempre participava de atividades em grupos que um ou mais dos integrantes do grupo que antes o atacava . Nesse caso o menino vinha sofrendo ataque desde o ano anterior.

“O segundo caso ocorrido na própria escola há anos. Um menino teria deixado uma carta entre as provas explicando o sofrimento de um dos colegas no banheiro. “Todos os dias ele era obrigado a passear dentro do banheiro com as calças arreadas. Este menino era muito educado e muito inteligente e preferia brincar com as meninas. Não era afeminado. Mas tinha uma preferencias por brincadeiras do grupo das meninas.

Gostava de participar da organização das atividades extraclasse até uma situação que ficou responsável pela organização de uma atividades e na hora não fez...só fazia choras pedíamos que eles explicasse os motivos pelos quais ele não havia conseguido concluir as tarefas e ele só chorava. Depois desse dia ela passou uns dias sem aparecer na escola.”

Podemos constatar que nos dois casos descritos é possível detectarmos o bullying homofóbico que precisa ser enfrentado pelos profissionais da Educação. Muitas instituições de ensino vêm dando passos para enfrentar o bullying por motivos de raça, religião ou deficiência, mas poucos estão enfrentando o *bullying* baseado em orientação sexual ou identidade de gênero. E isso se dá por diversos motivos que vão das convicções Moraes pessoais à receio de não saber como lidar com o tratamentos às diversidades sexuais existentes na atualidade.

A falta de reconhecimento da extensão do problema do bullying homofóbico e a pouca familiaridade com os métodos existentes para combatê-lo e preveni-lo são os principais motivos para isso, mas também é verdade que atitudes sociais e sensibilidades relativas à homossexualidade e identidades de gênero atípicas em nível mais amplo impedem ações nesse sentido.

Continuando as perguntas sobre as situações com bullying na escola, perguntamos: Os estudantes que são ou aparentam ser homossexuais se sentem intimidados em relação aos outros colegas?

Cinco dos seis participantes responderam que não observam esse comportamento, pelo menos, não dos que declaram sua opção sexual. Pelo contrário, os outros estudantes é que se sentem constrangidos. Os nossos estudantes homossexuais assumidos são muito extravagantes, algumas vezes (quase sempre) mal educados. Falam bastante palavrões na sala de aula, atrapalham as aulas várias vezes e não respeitam ninguém.

Apenas um professor respondeu perceber que tem um estudante que aparenta trejeitos mais delicados.

“Não estou dizendo que é ou se tornará homossexual”, estou dizendo que percebo que por ter esse perfil ele se apresenta sempre em segundo plano, parece ter medo dos meninos. Não quer estar em evidência... Quando pergunta alguma coisa na hora da minha aula que alguma colega “tira onda” com sua forma de falar ele se retrai e

percebo que é o como se aula houvesse acabado. Ele não rende mais naquele dia, não participa mais, entende?”

Podemos perceber na fala desse participante que o *bullying* homofóbico tem impacto sobre aqueles que são alvo desta manifestação de violência. Constata-se também que o rendimento da aprendizagem do estudante vítima também fica comprometido o que nos permite afirmar que o *bullying* homofóbico tem graves consequências na educação e deve ser encarado como um problema educacional que precisa ser enfrentado por todos (as) profissionais da Educação.

Na questão que buscou investigar se o (a) professor (a) acreditava que a sua disciplina pode contribuir para a discussão acerca dos respeitos às diferenças, todos foram unânime em dizer que sim, mais uma professora afirmou:

“Mas não trabalho nem estímulo em minhas aulas a discussão sobre o que vocês chamam de diversidade sexual. quer dizer vocês não. desculpe-me. algum,as pessoas as pessoas que querem que a gente engulka que tudo é relativo que tudop é construção social...”

A fala desse professor está carregada de preconceito ou no mínimo de desinformações. Ao ouvir a palavra diversidade ele já fez a ponte com outras questões que ele possivelmente discorda no campo de vista da moral. Tal fala também nos permite inferir que independentemente de a homossexualidade ser aceita em um contexto específico, os (as) profissionais da Educação precisam enfrentar o *bullying* homofóbico por vários motivos, mas principalmente por causa do impacto que tem sobre o direito à educação e sobre a Educação para todos, porque é uma forma de discriminação e de exclusão, e porque viola o princípio da segurança no espaço escola e o direito à educação conforme rezam nossa legislação.

Nesse sentido segundo a UNESCO 2013

O sistema educacional tem a obrigação de garantir a realização do direito à educação. O *bullying* homofóbico desrespeita as três dimensões de uma abordagem à educação baseada em direitos humanos: acesso, qualidade e respeito no ambiente de aprendizagem. , Educação para Todos – o *bullying* homofóbico é uma barreira para o alcance dos objetivos de acesso, permanência e rendimento da campanha Educação para Todos. Conforme mostram as informações apresentadas neste caderno, o *bullying* homofóbico tem um impacto significativo na frequência escolar, no abandono precoce da escola, e no desempenho e rendimento acadêmico. A

história de Kath, da Tailândia, contada na próxima página, ilustra como o fracasso em lidar com as necessidades de todos os alunos mina a Educação para Todos.

É fundamental que entendamos que a educação é uma luta de todos e que ela só vai melhorara e atender a todas sem nenhum tipo de discriminação antes de qualquer coisa admitirmos que há discriminação de várias ordens e admitindo esse equívoco, lutar para a superação dos entraves de uma educação efetivamente inclusiva e plural.

7.15 Conversas importantes: o que nos informas os porteiros e a merendeira?

Iniciamos nossa conversa com os porteiros relatando situações de *bullying* na escola como forma de contextualizar o conceito e daí saber se eles já haviam presenciado algum tipo de comportamento semelhante com estudantes na escola. Conseguimos conversar mais com a merendeira, pois a mesma se mostrava mais disposta a participar das conversas e conhecia mais as os estudantes . Trabalha há mais tempo na unidade.

A hora da merenda era um momento muito rico de observação. Foi nesse local que começamos a enxergar a ocorrência do fenômeno e a merendeira foi muito importante para essa percepção. Muitas vezes ela nos chamava e dizia “observe como ele se comporta”. Fomos informados por ela que um determinado estudante havia solicitado a ela se podia pegar a merenda e comer na sala. A mesma disse que não tinha autorização para permitir a prática e que ele precisava falar com a diretora. Alguns dias após o ocorrido ela percebeu que ele não pegava mais a merenda e que passou a ficar sozinho num mesmo lugar olhando fixamente para parede. “Antes ele estava sempre com duas ou três meninas duas eram sempre as mesma uma é que mudava. Uma novata e uma já da casa.”

O *bullying* é um fenômeno muito sorrateiro e cada detalhe observado é muito importante ter usado a metodologia da observação participante foi muito valioso para a detecção do fenômeno. Foi a partir dessas pistas que encontramos nos momentos de convívio dos estudantes que podemos ir para a sala deles e confirmar a ocorrência do fenômeno na escola observada.

Estudos têm mostrado que a sala de aula e os banheiros são os lugares mais inseguros para os estudantes LGBT mais por uma questão ética e de estratégia da pesquisa não podemos ficar no banheiro nem próximo a eles. Mesmo não se tratando de uma escola grande os

banheiros ficam localizados num lugar bem escondido o que pode favorecer a ocorrências das agressões.

Outro ponto que merece destaque é que em alguns casos o bullying começa na escola e continua para além dos muros da escola. Sobre isso Calhau,(2010) afirma que:

Pode ser que atos de bullying sejam praticados sem violência dentro da escola e com violência fora dela (ex.: saída do colégio), havendo uma conexão dos fatos, que em tese, são uma mesma ocorrência do processo (dinâmico) do bullying, a instituição deve ser responsabilizada. (P. 41)

A violência que o autor se refere aqui é a violência física. Concordamos com ele de a instituição ser responsabilizada por ser ela a responsável legal pela segurança dos (das) estudantes, mas não no sentido de culpar a direção. Partimos da perspectiva que o problema só resolverá se superamos a busca por culpado. Preferimos afirmar que todos são responsáveis pelo desenvolvimento pleno de todos os (as) estudantes.

7.16 Conversando com os porteiros (a)colhendo informações.

Entrevistamos os porteiros da mesma forma que entrevistamos a merendeira. Apresentamos um conceito contextualizado de bullying homofóbico e perguntamos se eles já haviam presenciado algo parecido na escola.

Vamos chama-los de Porteiro 1 (P1) e Porteiro 2 (P2). O Porteiro um sempre vinha conversar conosco de forma espontânea durante os intervalos das aulas quando estávamos no ambiente de convívio coletivo da escola.

“ Eu vejo os meninos se chamarem de “veado” o tempo todo, mas só chamam com quem não se incomodam, entendeu?. Pelo menos aqui na nossa frente. eu acho que essa questão de bullying é muito difícil da gente notar. Certamente acontece onde tem ser humano e a ainda mais adolescente sempre vai ter os engraçadinhos que vão querer fazer a maldade com os outros. na escola não é diferente. Por isso que eu acho que deveria ter mais profissionais olhando esses meninos quando estão sem aula ou até mesmo durante o recreio...eles sempre dão um jeito de fazer as trelas sem a gente ver. Algumas vezes não é trela é maldade mesmo.(P1)”

Podemos perceber na fala desse participante da pesquisa que ele diferencia o xingamento comum do *bullying*. Ele segue diferenciando trelas de maldade e ainda afirma ser muito difícil de perceber o *bullying*, apontando inclusive como possível solução, mais profissionais para observar os estudantes enquanto estiverem sozinhos. Ter esse discernimento sobre que é e o que não é *bullying* pode ser muito útil na prevenção e no combate ao fenômeno.

” Professor, eu não vejo nada disso aqui não. Estou aqui para cuidar da entrada e da saída das pessoas desse local. Cuidar para que ninguém que não possa entrar entre, e ninguém que não possa sair, saia. Certamente acontece ocorrências de meninos xingarem outros, bater em outros e até meninas também, principalmente as meninas , mais aí eu chamo a direção .Resolver brocas com alunos é para a direção; o que eu acho mesmo que está faltando é educação domestica. esses meninos não respeitam ninguém e ainda tem gente que defende essas leis que tem por ai. . Aí depois ficam reclamando. Reclamar não resolve nada. (P2)”

O segundo porteiro respondeu de uma forma muito diferente do primeiro. Inclusive deixando muito claro que não se envolvia com as questões de conflitos com os estudantes. Tal atitude diz muito sobre um ambiente seguro ou inseguro na escola. Se os (as) estudantes sentem que não podem contar com o apoio de algum profissional o nível de segurança naquele lugar tende a diminuir. Veremos essa questão de como os estudantes se sentem no ambiente escolar mais a frente quando tratarmos do questionário que foi aplicado com eles.

7.17 De cara com o fenômeno

Durante nossa estada na escola vimos várias queixas de estudantes relacionadas a comportamentos dos colegas, algumas brigas, xingamentos e observando os estudantes durante as aulas e nos espaços de convivência a partir das informações coletadas com os professores, e da gestão da escola fomos aos poucos nos aproximando dos casos que se configuraram o bullying homofóbico.

Inicialmente fomos convidados a observar dois estudantes que estudavam no turno da noite e que segundo os profissionais da escola eram muito problemáticos e alguns achavam

que o comportamento deles estaria ligado a questão da sexualidade. Aceitamos o convite e ao observar as aulas nos deparamos com dois jovens com comportamentos de rebeldia de oposição. Eles chamavam atenção por tudo. Ficou visível que aqueles meninos sofriam algum tipo de angústia que os fazia ter aquele comportamento. Conversando com as professoras da sala onde eles estudavam ficamos sabendo que um deles nem sempre teve aquele comportamento na escola.

“Ele chegou aqui bem diferente do que é hoje. Nunca foi de falar muito, mas era respeitoso com a gente e com os colegas. Depois de um certo tempo ele passou a ficar muito agressivo. Não tolerava a menor brincadeira de qualquer colega e depois passou a ser o rei das gracinhas na sala. Depois que esse outro colega chegou pronto. Logo ficaram amigos e as aulas viram um verdadeiro desafio.”

Ficou claro para gente que aqueles estudantes estavam necessitados de ajuda de algum profissional que os acolhessem e os orientassem. Compreendemos também as angústias da professora. A aconselhamos a procurar ajuda e uma forma de também ajudar aqueles dois jovens. Diante do caso certamente inferimos que os dois muito provavelmente tiveram algum histórico de agressões por seus traços identitários e chegaram num estágio que antes que alguém note suas diferenças eles mesmos a destacam deixando claro que não temem serem apontados por elas, mas isso não é feito sem conflitos e sem lutas internas o que muito provavelmente resultará em problemas emocionais e de aprendizagem conforme apontava a professora. É muito comum que pessoas que foram vítimas de bullying consigam sair da posição de vítima e ocuparem a posição de agressores (FANTE, 2005), mas não estávamos diante de um caso desses.

Eles não agrediam uma pessoa especificamente, na verdade, não sei se podemos falar em agressão no caso deles, trava-se de caso claro de pedido de socorro. Eles já eram maiores de idade estavam na modalidade educação de jovens e adultos e não estavam no perfil dos nossos sujeitos de pesquisa.

Focamos nossa atenção no turno diurno por conta do perfil dos sujeitos de pesquisa e detectamos o fenômeno ocorrendo com dois estudantes um do sétimo e outro do oitavo ano. Já havíamos percebido comportamentos característicos do fenômeno bullying com o estudante do oitavo ano, embora o mesmo fizesse muita questão de não ser percebido. Chegamos a presenciar ele ter um choro compulsivo em sala de aula. (detalhe sem áudio, não

parava de enxugar as lágrimas com muito cuidado para não ser percebido) O caso foi comunicado à gestão que nos chamou para acompanhar mais de perto. Por uma questão de ética e respeitando os objetivos da pesquisa, não interferimos na ação da gestora . Acompanhamos as ações dela com muito respeito e com um olhar bem atento.

As medidas para solucionar o problema foi uma conversa com todos os professores (as) do estudante, foi perguntado se eles observavam alguma coisa que desse alguma pista de quem seriam os agressores ou pelo o líder deles. Como foi pedido também que se observassem mais o estudante vítima principalmente seu rendimento nas atividades. Em seguida ela marcou um a conversa com o estudante que segundo a mesma não parou de chorar e pediu muito que deixasse isso pra lá que não tinha ninguém fazendo nada com ele e que ele iria se comportar. O estudante não tinha nenhum problema de comportamento. Estava na escola desde o sexto ano e nunca teria entrado em conflito com nenhum colega. Sempre foi muito introvertido e quase não saía da sala.

Temos aqui um caso típico do que Fante (2005), denomina de vítima passiva ou típica segundo a autora esse tipo de vítima possui:

(...) extrema sensibilidade, timidez, passividade, submissão, insegurança, baixo autoestima, alguma deficiência de aprendizagem, ansiedade e aspectos depressivos. (...) sente dificuldade de impor-se ao grupo, tanto física como, verbalmente e tem uma conduta habitual não agressiva, motivo pelo qual parece denunciar ao agressor que não irá revidar se atacada e que é presa fácil para os seus abusos (p.72)

Mas vale destacar que no caso do Luan ele não apresenta nenhuma deficiência de aprendizagem, pelo contrário era um estudante com resultados memoráveis. isso nos permite inferir que os personagens do fenômeno *bullying* tem características comuns, mas também tem suas especificidades.

Na tentativa de descobrir quem era ou quem eram os agressores de Luan, os professores começaram a conversar com os colegas mais próximos do menino durante os intervalos ou em momentos que ele não estava presente e perceberam que os colegas não queriam dizer quem perseguia o estudante que vamos chamar aqui de Luan. Mas depois de algumas observações foram percebendo as atitudes estranhas de um certo estudante que sempre tentava intimidar os estudantes de alguma forma durante as aulas e durante o recreio. Esse estudante não tinha nenhum (a) colega mais próximo, mas nunca estava só na hora do recreio. Sempre aparecia com outros meninos de outras alas. Ao mencionar o nome do menino para os colegas mais próximos de Luan eles confirmaram, mas disseram que tinham

medo dele e que não queriam que eles descobrisse que colaboram para que a professora descobrisse o que ele faziam com Luan.

A escola marcou uma reunião com os pais do menino agressor e logo em seguida com a tia de Luan. (Luan mora na casa de uma tia . Seus pais são do interior.) A escola achou melhor que nós não participássemos da reunião por se tratar de uma questão muito íntima. Foi sugestão de um professor durante uma reunião com todos os (as) professores da sala de Luan que participamos. A diretora acolheu a sugestão e nos pediu que entendêssemos a situação mas que nos deixaria a par dos acontecimentos e encaminhamentos.

Fomos informados dos encaminhamentos tomados nas reuniões. As famílias assumiram o compromisso de encaminharem seus filhos ao serviço de psicologia e/ou outros profissionais necessários e a escola acompanharia mais sistematicamente o comportamento dos dois jovens, garantindo o direito do pleno desenvolvimento de ambos. Após esses encaminhamentos, foi pensado um trabalho interdisciplinar sobre a temática do *bullying* na escola onde os estudantes iriam pesquisar e apresentar suas pesquisas em sala. Todas as turmas participaram do projeto.

Casos como este deixam marcas profundas nos envolvidos e quebram com o paradigma da escola como um lugar seguro e para minimizar esses danos, é papel da escola buscar entender os fatos e buscar conhecer como estes se manifestam, intervindo para, pelo menos, reduzir sua incidência e proporcionar um ambiente mais salutar aos seus e suas estudantes. Royer (2003), afirma que a escola e a família devem juntas, procurar sempre minimizar a violência em seu interior. Nessa mesma linha de raciocínio, Aquino (1996), defende que

(...) são elas as duas instituições responsáveis pelo que se denomina educação no sentido amplo. Só que o processo educacional depende da articulação destes dois âmbitos institucionais que não se justapõem. Antes, são duas dimensões que, na melhor das hipóteses, complementam, articulam-se. (p.46).

A escola enquanto instituição plural necessita encontrar estratégias que atendam as demandas dos (das) estudantes de forma a colocá-los (as) num cenário de protagonismo. E estas estratégias podem ser encontradas mais facilmente se a família também é ouvida.

O segundo caso encontrado foi o caso do estudante do sétimo ano. Vamos chama-lo de Adrian. A descoberta do caso Adrian foi um pouco diferente do caso de Luan. Duas colegas dele procuraram a gestora para tratar do assunto. Na ocasião estávamos na direção e

presenciamos a chegada delas. Achamos melhor sairmos e deixa-las mais à vontade com a gestora. Pensamos que é importante fomentar a relação de confiança entre estudantes e os (as) profissionais de educação.

Em seguida fomos procurados para sermos informados do que se tratava a visita das meninas. Elas teriam relatado uma questão de bullying com o menino Adrian do sétimo ano. Adrian é um menino de 12 anos de idade, franzino de baixa estatura que se destaca logo pelo tamanho menor do que a media de sua sala. É um menino educado, e tem um tom de voz baixo e “fino”. Tem preferência por grupos onde tem meninas e adora falar do universo da música pop e suas estrelas

Esse perfil identitário teria atraído a atenção de um grupo de três meninos que já tinham problemas de comportamentos no ano anterior. Segundo as meninas ,desde o inicio do ano que Adrian vinha sofrendo humilhações principalmente quando no caminho da escola para casa. E na sala ficam os recadinhos de papeis circulando até chegar nele.

No caso de Adrian a gestora conversou com ele na nossa frente e foi bastante difícil para nós ouvir aquele menino carregado de tantas dores. Primeiro ele negou e disse que as meninas deviam estar brincando e que era melhor esquecer isso .“ Eu vou pedir para elas virem aqui pedir desculpas a senhora. Isso é mentira delas . Elas brincam muito.” Era visível o medo dele. Havia temor em seus olhos seu corpo gritava amparo. A gestora muito tranquilamente disse que queria ajuda-lo e que iria ficar tudo bem. Ele num gesto de confiança a abraçou e começou a chorar. Eu nunca fiz mal pra eles. Isso não é justo! Só porque eu sou assim. Meu Deus, eu não queria ser assim . Queria gostar de outras coisas de outras brincadeiras, das coisas que eles gostam, mas eu não gosto! O que é que tem de errado em eu ser assim eu não respeito a forma deles serem porque eles não podem me aceitar.”

As meninas que denunciaram seriam definidas pela conceituação clássica dos protagonistas do fenômeno como sendo espectadoras que segundo Fante (2005), seria o (a) estudante que presencia o *bullying* , porém não o sofre nem o pratica. Representa a grande maioria dos alunos que convivem com o problema e adota a lei do silêncio por temer se transformar em novo alvo para o agressor. Mesmo não sofrendo as agressões diretamente, muitos deles (delas) podem se sentir inseguros (as) e incomodados (as). Alguns espectadores

(as)reagem negativamente, uma vez que seu direito de aprender em um ambiente seguro foi violado o que pode influenciar sua capacidade e progresso social e acadêmico Fante (2005).

Analisando o recorte “*Meu Deus, eu não queria ser assim . Queria gostar de outras coisas de outras brincadeiras, das coisas que eles gostam, mas eu não gosto!*” fica claro que esta fala demonstra a marca do que é tido como anormal, defeituoso e desestabilizador do sujeito em construção. Tal afirmação somada aos levantamentos feitos pela OMS (2006; 2014), Junqueira (2009), dentre outros, fortalecem o conceito de que ser reconhecido fora da norma ou não a alcançar a masculinidade heteronormativa pode ser fator sinalizador da intenção e possibilidades de suicídio entre adolescentes masculinos de idade entre 14 e 24 anos (SANTO,2015).

Nosso estudo mostrou que as meninas não se encaixam exatamente na descrição do protagonista. Nesse caso, elas se indignaram, se incomodaram e agiram positivamente o que nos permite concluir que esse grupo que a maioria dos envolvidos nos casos de *bullying* pode ser o foco da atuação das escolas. No caso em questão elas podem ter decidido falar após as discussões sobre o trabalho de pesquisa vivenciado pela escola. Todos os (as) estudantes precisam ser encorajados a cuidar do outro (a) e se sensibilizar com o sofrimento do outro se um estudante passando por alguma dificuldade na sala aquilo já é um problema de toda a turma. Assim ficará muito mais fácil a descoberta de casos de *bullying* e sua devida atuação contra as agressões.

7.18 Os posicionamentos dos estudantes sobre o *bullying* homofóbico

Embora o foco da nossa pesquisa seja a atuação da escola frente ao fenômeno *bullying*, achamos importante ouvir os estudantes sobre a temática. Queríamos conhecer a forma como eles lidam com a essa questão. Aplicamos um questionário com os estudantes do sexo masculino uma vez que são eles os sujeitos da nossa pesquisa. . Participaram desta etapa da pesquisa 96 estudantes com idades ente 11 e 15 anos dos últimos quatro anos do ensino fundamental.

Ao aplicarmos o questionário informamos aos estudantes que se tivesse alguma questão que eles não se sentissem a vontade para responder não haveria problema nenhum e que se tivesse alguma palavra ou expressão que eles não entendessem poderiam pedir esclarecimentos.

A primeira pergunta questionava se eles consideram a homossexualidade um problema. Um considerável número de participantes (46 estudantes, ou seja, 47.51% dos entrevistados) afirmou que sim. Podemos entender as respostas a essa questão pelo menos em duas linhas de raciocínio: a primeira que eles achem a homossexualidade em si uma coisa ruim e a segunda, eles acharem que a pessoa que é homossexual passa por muitas dificuldades frente à sociedade e isso ser um problema. Em qualquer uma das hipóteses fica claro que essa é uma questão que precisa ser discutida na escola .

Sobre a escola e o diálogo sobre uma educação para todos (as), a recomendação de numero 30 da carta da conferencia internacional denoiminada: por uma educação transformadora-os sete saberes da ediucação para o presente- ocorrida em fortaleza-ceará-brasil na data de 24 de setenmbro de2010 afirma que :

Medidas curriculares, organizacionais, gestionárias, metodologicas e formativas capazes de garantir o cultivo de uma cultura permanete de paz e não- violencia devem ser privilegiadas. Entendemos que a educação para a paz, a cidadania planetária e os direitos humanos constituem aspectos fundamentais para a concretização pedagógica e curricular de uma educação para o desenvolvimento da compreensão da condição humana e da consciencia sociopolitica. (CARTA DE FORTALEZA,2010,p 5 e6).

A recomendação é que as escolas encontrem maneiras de diálogos que construam pontes entre as necessidades dos estudantes e o os objetivos formais da instituição.

O segundo questionamento foi saber de eles abririam a orientação sexual para os colegas caso fossem homossexuais. 78 (81,91%) responderam que sim. Interessante destacar que todos que afirmaram ser a homossexualidade um problema disseram abrir a orientação para os colegas o que fortalece a hipótese de que ser um problema não é entendida por eles como algo ruim, mas passar por dificuldades.

Quando perguntados se haviam sido já foi vitima de perseguição na escola por ser ou aparentar ser homossexual? Todos os participantes responderam não. Inclusive os dois meninos que estavam sendo vítimas do bullying. Percebemos nas respostas deles a negação como forma de atenuar ou uma dificuldade aceitar o que está ocorrendo.

O que você faria se presenciasse alguma cena de *bullying* homofóbico num ambiente escolar (no banheiro, por exemplo), foi questionado de maneira aberta Eles deveriam escrever o que fariam.

Com respostas a essa pergunta que apareceram com maior frequências foram: Procuraria a diretora; conversaria com quem estava fazendo o bullying; diria a meus pais, procuraria uma professora, ficava na minha não faria nada.

Não fazer nada foi a resposta de 18 participantes (18.75%) um número considerável para o universo dos pesquisados mais uma mostra de que a escola necessita tratar dessa temática de forma mais sistematizada. Ao dizer que não faria nada o estudante afirma no mínimo duas coisas: não se incomodar com o sofrimento do outro ou temer ser agredido também. Nas duas situações a escola precisa atuar.

Perguntamos também se eles mudariam de sala por ter um colega homossexual. 10 (10.41%) afirmaram que se houvesse a possibilidade mudariam sim, de sala enquanto 86 (89.58%) afirmaram não mudar de sala por ter um colega homossexual. Temos aqui a continuidade da questão da resistência ao diferente, Mas também não podemos descartar a possibilidade de que dentro dos que responderam que trocariam de sala podem ter como razões o incomodo com as brincadeiras de mau gosto que os estudantes homossexuais são vítimas. Então para não terem que viver esses momentos tensos, preferem mudar de sala.

Foi perguntado também sobre quais comportamentos você considera errados para um estudante homossexual no ambiente escolar. Como respostas mais citada temos:

“Falar das partes íntimas dos homens; ficar rebolando; falar gesticulando com as mãos; dar em cima dos meninos; achar que todo mundo é igual a eles; querer ser mulher; vestir roupas de mulher.”

Constatamos nessas respostas o repúdio ao que é do feminino no masculino. Os meninos não aceitam que meninos tenham comportamento “de meninas” porque isso diminui suas masculinidades. Conforme Coonnell (1995), a forma hegemônica tem outras masculinidades agrupadas em torno dela, visto que existem diferentes formas de usar, sentir e mostrar os corpos masculinos.

Ainda podemos destacar que esses meninos estão se formando dentro da lógica da cultura patriarcal. Sobre esta questão Sabo (2002), destaca:

As culturas patriarcais definem a masculinidade como um ideal e, como tal, é um ideal não alcançável. Os esforços da maior parte dos homens para se conformarem ao ideal de masculinidade são como tentar subir uma montanha que não tem topo- eles lutam com determinação, mas nunca chegam. No entanto, os esforços dos homens em se confrontarem à masculinidade ideal também se vinculam à reprodução da ordem maior do gênero.(Sabo,2002,p.40).

Quando questionados sobre se conheciam algum adolescente que sofre *bullying* homofóbico na escola, 85 estudantes (89.58%) afirmaram sim. Eles conheciam os casos de *bullying* na escola. Temos aqui uma questão muito grave. Esses estudantes convivem num ambiente onde detectam o *bullying*. Certamente isso tem impacto na formação deles. Estão vendo o que é aceito e o que não é aceito e assim sendo vai haver um esforço muito grande para se enquadrar ao que é aceito pela maioria. Acontece que tem algumas pessoas com traços identitários muito fácil de serem percebidos como por exemplo a forma de andar, falar, e aí não conseguem entrar no padrão definido e vai facilmente tornar-se alvo das perseguições e do *bullying* homofóbico.

Segundo a UNESCO(2013), Os autores de *bullying* homofóbico costumam ser alunos, mas em alguns casos também podem ser professores ou outros funcionários da escola. Uma pesquisa realizada pela organização Helem⁴ em cinco universidades do Líbano constatou que alunos tinham sofrido *bullying* homofóbico de colegas e funcionários, incluindo assédio, chantagem e privação de direitos acadêmicos. Um estudante ouviu do professor universitário “Não posso aceitá-lo na minha aula”, após o quê foi isolado pelos outros alunos.

Quando foi perguntado se eles achavam que as escolas de forma geral sabiam lidar com a violência que os estudantes homossexuais sofrem dentro da escola, 89 estudantes(92.70%), disseram que acham que a escola não sabem lidar com a violência sofrida pelos estudantes homossexuais. e apenas 07 estudantes (7.3%) responderam que as escolas de forma geral sabem lidar com a questão da violência com estudantes homossexuais. E importante destacar que os jovens estudantes pensam que a escola não sabem como lidar com a questão da violência e talvez, ouvi-los no sentido de saber como seria a melhor forma de se tratar essas questões fosse um caminho de juntos construir soluções para essa problemática.

Quando questionados se achavam a escola deles um ambiente tranquilo para todos (as) estudantes 70 participantes (72.91%) disseram que acham a escola um ambiente seguro enquanto 26 (27,09%) afirmaram que a escola não é um ambiente seguro para todos (as). Diante das respostas temos o dado de que para a maioria dos estudantes, estar naquele espaço não é seguro. É importante a escola dialogar com os estudantes sobre seus medos, receios e angustias a fim de amenizá-los e colaborar no seu desenvolvimento pleno.

⁴HELEM. Disponível em: <<http://www.helem.net/>>.

Quando questionados se achavam que as piadinhas e/ou brincadeiras homofóbicas trazem sofrimento para as vítimas delas, 65 estudantes disseram que sim e 31 disseram que não. Essa foi uma questão aberta, mas a grande maioria dos pesquisados só respondeu com sim ou não. Apenas três estudantes escreveram mais na resposta:

“Acho que as pessoas que ficam com piadinhas homofóbicas devem ser severamente punidas; depende da pessoa tem gente que se incomoda e tem gente que nem liga; Acho que brincadeira não ofendem ninguém.”

Podemos perceber que a maioria dos estudantes considera infeliz as “brincadeiras” e piadas homofóbicas. Isso é um elemento que pode auxiliar a escola a traçar planos de ação para o combate ao bullying homofóbico que segundo a UNESCO (2003) pode tomar várias formas, como zombar de alguém, xingar, ridicularizar em público, fazer fofoca, intimidar, empurrar, bater, roubar ou estragar os pertences de alguém, e praticar isolamento social, Cyberbullying, agressão física ou sexual e ameaças de morte.

A partir da análise das respostas dadas pelos estudantes ao questionário pode-se inferir que o maior problema é a falta de discussão sobre a temática. Eles apresentam muito mais desconhecimento do que preconceitos. Agora, se a lacuna da informação não for preenchida há uma grande probabilidade de que esses jovens vão se formando com práticas de discriminação e dependendo dos outros espaços de convivência desses estudantes, vá se desenvolvendo até as ações de homofobia. A escola precisa superar esse receio de discutir sexualidades e fazer o caminho inverso da lógica patriarcal e machista que tem sido a principal responsável pelas motivações de tantos crimes contra as mulheres e as pessoas LGBTQs no Brasil e no mundo.

7.19 A escolar com enfoque transdisciplinar e suas ferramentas de inclusão

Encontramos em Nicolescu (1999) os conceitos da teoria da Complexidade, formulando a lógica do terceiro incluído e, por fim, sistematizando a Metodologia Transdisciplinar. Os três pilares que sustentam a metodologia transdisciplinar são: 1. Diferentes (vários) níveis de realidade. 2. Lógica do Terceiro Termo Incluído e 3. Complexidade conforme apresentamos no capítulo da metodologia.

Nesse sentido, a lógica do terceiro termo incluído é um instrumento conceitual para dar conta da multiplicidade de interações que são impossíveis de processar segundo a lógica clássica (SANTOS, 2009).

Quando são destacadas as interações dos fenômenos, a realidade é percebida emergindo um novo sentido, possibilitando falar-se da existência de diferentes níveis de realidade, o que, por sua vez, exige diferentes níveis de percepção. São esses diferentes níveis e realidade que nos permite compreender um fenômeno de forma mais completa e assim o compreendendo fica mais fácil atuar sobre ele assim deve ocorrer com a escola frente ao fenômeno *bullying*.

Os três pilares da metodologia transdisciplinar estão interligados, mas, como o foco fundamental recai no segundo pilar, o da lógica do terceiro termo incluído, convém iniciar a explicação a partir desta lógica que se contrapõe à lógica clássica, nos termos de “antagônicos, embora, complementares”.

Ao admitir a interação entre os opostos, a lógica do Terceiro Incluído interpõe conhecimentos concebidos através dos diversos saberes e que se situam entre os saberes e se projetam além dos saberes constituídos. Nas próprias palavras de Nicolescu (1999: 46):

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo “entre” as disciplinas, “através” das diferentes disciplinas e “além” de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

A Carta da Transdisciplinaridade do Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999: 149), ocorrido no Convento de Arrábida, Portugal, diz no seu artigo 4, o seguinte:

O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta a um novo olhar sobre a relatividade das noções de "definição" e de "objetividade". O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da objetividade, incluindo a exclusão do sujeito, levam ao empobrecimento.

O autor segue, definindo a transdisciplinaridade como uma forma de ser, saber e abordar, atravessando fronteiras epistemológicas de cada ciência, praticando o diálogo dos saberes sem perder de vista a diversidade e a preservação da vida no planeta, construindo um texto contextualizado e personalizado de leitura de fenômenos.

É nessa lógica que a instituição escola deve caminhar para que se efetive como um espaço seguro para todos. A lógica do terceiro elemento incluído vai permitir a escola acolher a diferença ao invés de rejeitá-la ou escondê-la.. Ao acolher essas diferenças como condição natural dos seres humanos o combate as diversas formas de opressão e especificamente ao *bullying* se dará na perspectiva da prevenção.

Nessa perspectiva, a visão transdisciplinar, afirma a existência de uma *transrelação* que conecta os pilares da educação tendo a formação integral do estudante como base. Uma educação que é dirigida para a totalidade aberta do ser humano e não apenas para um de seus componentes. Mas o que o currículo a ver com isso? Tudo! Não podemos pensar numa reforma educacional sem pensar numa materialização curricular que acompanhe essa transformação.

O que justifica o olhar transdisciplinar para nosso objeto de estudo é o fato de comungarmos com Nicolescu (1999), quando ele afirma que a forma de investigação na abordagem transdisciplinar dar conta de elementos que a perspectiva disciplinar não conseguiria. Para esse autor:

A estrutura descontínua dos níveis de Realidade determina *a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar*, que, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, mesmo sendo complementar a esta. *A pesquisa disciplinar diz respeito, no máximo, a um único e mesmo nível de Realidade; aliás, na maioria dos casos, ela só diz respeito a fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade.* (NICOLESCU,1999.)

Atualmente, a educação tem privilegiado o intelecto, enquanto relativiza a sensibilidade e o corpo. Em algum nível de realidade, isso foi necessário em épocas passadas, a fim de permitir-se a explosão do conhecimento. Mas se esse paradigma continuar, correemos sérios riscos de sermos dragados pela lógica louca do saber por saber que só poderá culminar num fim não muito sustentável.

O formato que a escola apresenta hoje pelo menos no mundo ocidental, nada mais é que o fruto da assimilação da lógica capitalista, que procura organizar da maneira mais racional possível os recursos existentes. Doll Jr (1997) chama a atenção para essa questão e nos informa que:

As escolas adotaram o modelo de linha de montagem como um modelo de muitos propósitos, e salas de aula com vários níveis deram lugar a níveis de série separados, mas contíguos. O dia escolar holístico foi fragmentado em unidades temporais separadas de 35 a 45 minutos... (DOLL Jr.p.59)

Uma proposta educacional que pretenda romper com essa lógica de escola reprodutora, precisa deixar claro à que teoria está vinculada e quais caminhos metodológicos podem ser seguidos rumo à ruptura desejada . É preciso que os (as)profissionais que fazem a escola comecem a praticar o exercício de olhar para dentro .

A escola transdisciplinar vai maximizar as aprendizagens ao trabalhar com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais Santos (2009). Acreditamos que a escola transdisciplinar é antes de qualquer coisa, a escola do diálogo. Uma escola capaz de acolher a todos (as) fomentando o respeito à diversidade e construindo uma cultura de paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos nossas considerações finais sobre nossa pesquisa intitulada *bullying homofóbico e atuação da escola: reflexões transdisciplinares* recorreremos ao trecho da canção “*indestrutível*” de Composição: Rodrigo Gorky / Maffalda / Pablo Bispo e interpretada por Pablo Vittar, a travesti brasileira mais comentada na redes sociais no ano de 2017. Infelizmente muitos dos comentários representam a mais pura descrição do discurso de ódio contra as pessoas LGBTs , mas também existiram comentários que fomentam a resistência e a militância pelo mundo mais justo para todas pessoas.

*Eu sei que tudo vai ficar bem
E as minhas lágrimas vão secar
Eu sei que tudo vai ficar bem
E essas feridas vão se curar*

*O que me impede de sorrir
É tudo que eu já perdi
Eu fechei os olhos e pedi
Para quando abrir a dor não estar aqui (...)
(Rodrigo Gorky / Maffalda / Pablo Bispo 2016)*

Partindo-se do discurso poético desta canção, podemos afirmar que vivenciamos um novo tempo. Após as inúmeras reivindicações de movimentos sociais e de mobilizações de ativistas do movimento LGBT e do campo da educação em Direitos humanos e afins, impera uma concepção de que não há mais espaço para as pessoas LGBTs serem tratadas como cidadãos de segunda classe.

E o que a escola tem a ver com isto? A resposta é tão curta quanto precisa: tudo! Parece importante redefinirmos o conceito de diversidade como lugar dos acontecimentos da história. Numa perspectiva crítica de sociedade, a Escola enquanto instituição (in)formadora, se constitui como um local privilegiado para trocas de saberes, construções desconstruções de pensamentos que norteiam a existência das pessoas. Nesse sentido, os (as) estudantes LGBTs

precisam se sentir seguros no espaço escolar e isso não ocorrerá com a escola simplesmente fingindo que não acontece o *bullying* homofóbico entre os (as) estudantes.

Faz-se necessário ressaltar que a escola necessita encarar as novas demandas dos novos (as) sujeitos (as) que são atendidos (as) por ela e, aberta ao diálogo, se apresentar como um território a ser construído e contestado diariamente, pois é através desse diálogo permanente que se pode pensar e legitimar os conhecimentos que sejam construídos no acolhimento das diferenças.

Durante a realização do nosso estudo, escolhemos nossos caminhos metodológicos e perspectivas que caracterizaram nossos (as) sujeitos (as) de pesquisa sem fazer juízo de valor e a partir daí, fomos alinhando as leituras e análises do referencial bibliográfico que norteou nossa pesquisa.

Com esta pesquisa, conseguimos fazer um passeio pelo conceito de *bullying*, seus significados e implicações no ambiente escolar apresentando os personagens do *bullying* e suas principais características numa perspectiva não prescritiva na apresentação desses personagens e de suas características.

Foi possível também tratamos também do *bullying* e a responsabilidade legal da instituição escolar assim como discutimos sobre a homossexualidade e sua negação como facilitador para o agressor do fenômeno *bullying*.

Esperamos que a reflexão acerca do fenômeno *bullying* homofóbico trazida por nosso estudo ajude a evidenciar a relevância dessa temática nas pesquisas em educação e que os (as) profissionais da educação e pesquisadores (as) atentem para a abordagem transdisciplinar para a construção de uma escola que respeita a diversidade.

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que o conseguimos encontrar como dados na escola investigada quando da identificação da ocorrência do fenômeno *bullying* homofóbico entre adolescentes pertencentes aos últimos anos do Ensino Fundamental nos ajudou bastante a entender como atua uma escola com viés disciplinar e suas implicações para o combate ao *bullying* e como pode agir uma escola que assume uma abordagem transdisciplinar e quais são suas ferramentas de inclusão.

O estudo também nos ajudou a compreender que partir das pontes estabelecidas entre a discussão proposta pelos autores que nos subsidiaram e os dados encontrados nos ajudaram a entender o fenômeno de uma forma mais global.

Tivemos acesso a relatos de violências ligados à questão da identidade homossexual que foram bem difíceis para nós ouvir aquelas experiências vindo de estudantes tão jovens. Infelizmente, isso também tem corrido e com mais frequência do que supomos em muitas das escolas do Brasil principalmente com o crescimento do discurso conservador que tomando corpo em nosso país.

Muitos estudantes têm sofrido perseguições por serem ou aparentarem ser homossexuais. Nosso estudo confirmou que o espaço escolar pode se constituir um espaço de sofrimento para esses estudantes que se não forem amparados pelos (as) professores, colegas ou outros atores da comunidade escolar, podem se afastar da escola quando não termina numa situação mais comprometedora.

Nesse contexto, notamos também que tratar do assunto sexualidade na escola não tem sido uma tarefa fácil principalmente levando em consideração a atual conjuntura do poder legislativo brasileiro. A religiosidade em alguns casos (fundamentalismos) também é um fator importante a ser considerado na análise dos silenciamentos das instituições escolares acerca da violência em relação aos alunos tidos como ou declaradamente homossexuais.

Nesse sentido, analisando a homofobia no Brasil, constatamos que se trata de um fenômeno que ganha força à medida que os homossexuais conquistam a garantia de direitos que na verdade, deveriam ser socialmente garantidos e estendidos a todos os cidadãos. A homofobia faz com que muitas pessoas ainda encarem a homossexualidade como uma doença. Diante dessa realidade é preciso entender as possíveis atitudes das pessoas diante da homossexualidade.

De modo geral, percebemos que o bullying homofóbico na escola se apresenta como mais uma faceta da violência que é originária da cultura patriarcal e machista que luta com violenta força para eliminar o que é feminino nos homens.

Diante do exposto destacamos que lançar olhares para o tema da homossexualidade e do fenômeno *bullying* e mais especificamente para o *bullying* homofóbico na escola implica em abrir novas formas de comunicação entre as formas como gestão escolar lida com essa questão, como os professores e professoras lidam com a perspectiva do buscar sempre mecanismo que fomentem a cultura de paz para todos os (as) estudantes na escola.

Sem dúvida estamos diante de uma atividade desafiadora. Nossas escolas precisam ser espaços de acolhimento para todas as diferenças, precisam ser o espaço de transformação da sociedade principalmente no que diz respeito às opressões.

A escola não pode se mostrar intimidada em discutir qualquer temática no espaço escolar principalmente quando se trata do tema cesso a informação que a omissão diante de tais fenômenos tem causado muito sofrimento e até a morte de milhares de jovens no mundo todo.

Nossa percepção foi sendo (re)construída durante o tempo da pesquisa e fomos compreendendo que a escola ainda é uma instituição pensada para estudantes heterossexuais. Os estudantes que se apresentem com orientação diferente muitas vezes são orientados a silenciar. Ele só será aceito pelo grupo se não evidenciar sua diferença. Tal perspectiva fortalece o preconceito e corrobora para um mundo de sectarismos e negação de direitos universais.

A discussão sobre as sexualidades na escola quando é feita é quase sempre realizada de forma “padrão”, colocando como natural que os opostos se relacionem, ou seja, a mulher e o homem, reproduzindo comportamentos ditos “normais”, tudo que passa dessa “verdade” induzida, a escola faz “vistas grossas”, e diz que não está dentro do cronograma de aprendizagem dos alunos. Mas uma “nova escola” é possível. E se a escola velha estiver disposta a ouvir todos (as) os (as) estudantes, uma nova forma de se pensar a educação pode emergir. Uma escola plural não pode fechar os olhos para as diferenças.

Como reflexões finais possibilitadas pela realização deste estudo, podemos destacar que os estudantes homossexuais (declarados ou assim vistos) sofrem muito na escola e que esse sofrimento pode trazer-lhes consequências catastróficas para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Mas também traz para as sombras da indiferença, a luz da esperança. Os próprios estudantes que são vítimas diariamente do preconceito e das múltiplas formas de violências estão gritando por socorro, ao mesmo tempo, que indicam caminhos possíveis para se caminhar em paz na escola.

Ouvir os professores e professoras que são os adultos que estão lidando com esses jovens em desenvolvimento parece ser o caminho mais razoável. Percebemos também com o diálogo com os (as) participantes do estudo que Os currículos dos cursos de formação inicial de professores/as (graduação) precisam ter conteúdos específicos sobre o respeito à diversidade sexual, com formação continuada para profissionais de educação, para que estejam preparados/as para acolher efetivamente os/as estudantes LGBT e agir diante dos problemas que surgem nas escolas.

Torna-se também necessário que materiais pedagógicos baseados em evidências (para professores/as e estudantes) precisam ser elaborados, disponibilizados e utilizados nas escolas

para promover o respeito a todos e a todas, sem distinção de qualquer característica pessoal. Isto deve ocorrer de forma transversal, com base na educação em direitos humanos.

Acreditamos ser a escola uma instituição dinâmica, formada essencialmente por pessoas e acreditamos também que é possível construir na escola espaços de convivência pacífica com as diferenças.

Concluimos nossas considerações afirmando que uma escola preocupada como o desenvolvimento pleno de seus / suas estudantes lançará mão de múltiplas estratégias de integração de seus membros partindo do princípio da alteridade. Nesse sentido, os estudantes devem ser ouvidos para a construção de uma escola que atente para suas necessidades e consiga construir pontes para um futuro mais justo para todos. É preciso e possível acreditar que *“tudo vai ficar bem e as feridas irão se curar”*.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise de autoridade docente. **Cadernos Cedes**. São Paulo, Ano XIX, nº 47, dez, 1998.

AQUINO, JulioGroppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARAGÃO S. Gilbraz. **Teologia, transdisciplinaridade e física: uma nova lógica para o diálogo inter-religioso**. 1993

ARAÚJO, Rubenilson Pereira de. **Gênero diversidade sexual e currículo: práticas discursivas e de “não” subjetivação no ambiente escolar**. 1 ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Bardin, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BRASIL- **Brasil sem Homofobia: programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Ministério da Saúde 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069 promulgada em 13 de julho de 1990.

_____. Lei Federal lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069 promulgada em 13 de julho de 1990.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 25 Jun. 2013.

_____. **Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. Brasília: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – MEC/INEP 2009. Disponível em, <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf > Acesso em: 03 Jun. 2013.

_____. MEC. Online. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf. Acesso em: 03 Jun. 2013.

_____. Ministério da Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pagina/discriminacao-em-razao-de-orientacao-sexual>. Acessado em: 17.Jun.2013.

_____. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: o ano de 2011**. Secretária de Direitos Humanos: Disponível em: <http://portal.sdh.gov.br/clientes/sedh/sedh/brasilsem/relatorio-sobre-violencia-homofobica-no-brasil-o-ano-de-2011>. Acesso em 17 Jun.2013.

BRITZMAN,D.P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v.21, 1996.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da Serenidade e outros escritos morais**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Trad. Guilherme João de Freitas Texeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão**. 2ªed. Niterói, RJ: Impetus, 2010.

CARTA DE FORTALEZA. Por uma educação transformadora: os sete saberes da educação para o presente. Conferencia internacional: Fortaleza, CE SETEMBRO 2010 Disponível em: http://www.cgee.org.br/noticias/declaracao_fortaleza_portugues.pdf Acesso em: Jan. 2017.

CIDADE, A. P. S. **Bullying Escolar** – Uma realidade ainda desconhecida. Monografia. 49f. Centro Universitário do Distrito Federal – UDF Coordenação do Curso de Direito, Brasília, 2008.

COONNELL, R. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade** , v20, n.2,1995.

CADERNO DE BOAS POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO EM SAÚDE E HIV.: Respostas do Setor de Educação ao Bullying Homofóbico. UNESCO, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012, Dicionário Michaelis uol: Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/preconceito%20_1026522.html . Acesso em: 25 Jun. 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

DOLL Jr., William E. **Curriculo: uma perspectiva pós- moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EGYPTO, A. C. (Org) **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2ª edição. Campinas: Editora Versus, p. 224, 2005.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2 ed. Campinas: Verus, 2005.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A Literatura na Sala de Aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da UFRN, 2007.

FIORIN, J. L. **Tendências da análise do discurso**. *Estudos Lingüísticos*, v.19, p.173-9,1990.

FOUCAULT, Michael. **A História da Sexualidade**, V1. 1ª ed. São Paulo/SP: Graal, 2010.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2a ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, RJ: LTC-Livros técnicos e científicos. Editora S.A, 1989.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org) Métodos de Pesquisa. In: Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 120, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. *Revista Escola de Enfermagem. USP*, v. 35, n. 2, p.115-21, jun. 2001.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KRUG, E. G. et al. (Org) **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva: organização mundial da saúde, 2002.

LE GOFF, J. História e Memória. São Paulo: Ed. Unicamp, 1996. [original dos ensaios: 1987-1982] [original do livro: 1982].

LIONÇO, Tatiana e DINIZ, Debora. **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: UnB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LOPES NETO, A. A. Bullying, comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*. v.81, n.5 (Supl), p.164-172, 2005. Disponível em: [19<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>](http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf). Acesso em: 25 Mai 2013.

LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying-comportamento agressivo entre estudantes**. *Jornal de pediatria*, v.81, n. 5, Porto Alegre, nov de 2005.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAISTRO, V.I.A. **Projetos de Orientação Sexual nas escolas: seus limites e suas possibilidades**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa qualitativa. Disponível em: <http://docs13.minhateca.com.br/302832027,BR,0,0,Pesquisa-Quantitativa-exemplos.doc>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

MAPA sobre Homofobia. : Disponível em: <http://noticias.r7.com/brasil/noticias/mais-de-6-mil-ataques-de-homofobia-foram-registrados-em-2011-20120722.html>. Acesso em: 17 Jun. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS. Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo : Atlas 2003.

MAY, T. **Pesquisa social. Questões, métodos e processos**. 2001. Porto Alegre, Artemed.

MENDONÇA, S. R. **Estado, violência simbólica e metaforização da cidadania**. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, 1996, p. 94-125.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Fala, galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MONKEN, Eliane Maria Freitas. **As Múltiplas Linguagens**. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2014.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina – O sexismo na escola**. 1ª ed. São Paulo/SP: Moderna/Unicamp, 2003.

MOTT, Luiz. **Homossexualidade: mitos e verdades**. 1ª ed. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2003.

MÜLLER, Wunibald. **Pessoas Homossexuais**: (Trad.) Carlos Almeida Pereira-Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NETO, J. A. de F. (org.). **A escrita da memória: interpretações e análise documentais**.. São Paulo: Instituto Cultural Banco Santos, 2004.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. (Trad.) Lúcia Pereira Souza; Triom, 1999.

OLIVEIRA, É. C. S. e MARTINS, S. T. F. **Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra**. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n.1, p. 90-98; jan/abr, 2007.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Prevenção do Suicídio: um recurso para conselheiros**. Genebra, 2006.

PEREIRA, Beatriz O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas**. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para ciência e tecnologia. PORTO: Ed. Imprensa Portuguesa, 2002.

PÊCHEUX, M. Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. **Por uma análise automática do discurso** (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux). Campinas: Pontes, 1990.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Mec/Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, UNESCO, 2009

ROYER, Egidé. Condutas agressivas na escola: pesquisa, práticas exemplares e formação de professores. In: SEMINÁRIO DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS. 2003, Brasília. Desafios e alternativas: violência nas escolas. Brasília, DF: UNESCO, UNDP, 2003.

SABO, D. O estudo crítico das masculinidades. In: ADLMAR, M. e SILVESTRE, C.B. **Coletânea Gênero plural**. Curitiba: Editora UFRPR, 2012.

SANTOMÉ, Jujo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomás Tadeu da (ORG.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis; Vozes, 2011.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (Org.) *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Welson Barbosa. *Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária*. São Paulo; Intermeios, 2015.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Cartilha: Bullying - justiça nas escolas**. 1ª ed. Conselho Nacional de Justiça. Brasília, 2010.

SILVA, R. C. B; [FERREIRA, Hugo Monteiro](#) . **As atitudes dos professores do Ensino Fundamental na prevenção e no combate ao bullying em sala de aula**. In: Hugo Monteiro Ferreira; Humberto Miranda; Valéria Gomes. (Org.). *Especialização em Direitos da Criança e do Adolescente: desafios e conquistas da formação permanente*. 1ed. Recife: UFPE, 2014, v. 1, p. 1-160, 2014.

STOER, S. R. **A genética cultural da reprodução**. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 26, p. 85-90, 2008.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. 16 ed, RJ: Vozes, 1990.

VIANNA, Cláudia e RAMIRES, Lula. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. **Rev. psicol. polít.** [online]. 2008, v.8, n.16, p. 345-362. ISSN 1519-549X. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2008000200011&script=sci_abstract Acesso em: 24 Mar 2013.

ANEXOS



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto:

Pesquisador Responsável:

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:

Telefones para contato: (____) _____ - (____) _____ - (____) _____

Nome do participante:

Idade: _____ anos - R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso):

_____ R.G. _____

Responsável legal: _____

O Sr. ^(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “_____” (nome do projeto), de responsabilidade do pesquisador _____ (nome).

1. Justificativa e objetivos.
2. Descrição dos procedimentos metodológicos (no caso de entrevistas, explicitar se serão obtidas cópias gravadas e/ou imagens)
3. Benefícios esperados (para o participante ou para a comunidade)
4. Explicar como o participante deve proceder para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual.

5. Esclarecer que a participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa.
6. Garantir a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa, salvo em casos, em que os/as participantes manifestem por escrito o desejo de identificação.
7. Garantir que o uso dos dados da pesquisa serão exclusivamente utilizados para fins acadêmicos.
8. Manter os dados da pesquisa em arquivo físico ou digital, sob guarda ou responsabilidade durante 5 anos após o término da pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____
 declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Ou

Eu, _____, RG-
 nº _____, responsável legal por _____

_____, RG nº _____
 declaro ter sido informado e concordo com a sua participação na
 pesquisa acima descrita.

Recife, ____ de _____ de _____

 Nome e assinatura do responsável legal

 Testemunha

 Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

 Testemunha

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO-UFRPE
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO-FUNDAJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CULTURAS E IDENTIDADES-
PPGECI

APÊNDICE A-ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

Local Escolhido: Escola da rede estadual

Público Alvo. Atores escolares

Horário :manhã e tarde

Perspectiva histórica: Diagnóstico sobre a ecologia da escola. A história do local é uma parte importante para o contexto da pesquisa assim como para a compreensão de alguns dados observados.

1. Descrição do Ambiente observado (corredor, hall, refeitório, quadra esportiva, sala de aula etc)
2. Relato pormenorizado dos comportamentos observados nos diversos momentos dos estudantes observados refeição (merenda)

3. Atenção aos estudantes ao irem ao sanitário;
4. Expressões dos estudantes investigados durante a alimentação (exemplo: pressa, tranquilidade, tristeza, alegria, etc)
5. Tipos de interação com demais pessoas do espaço escolar
6. Análise dos documentos da escola
- 7- Aplicação de questionário aos estudantes da escola
- 8- Realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa

Estratégias para observação de campo:

- Ficar atento a todos os detalhes ligados ao objeto de estudo.
- Atenção ao separar detalhes relevantes dos triviais para alcançar seus objetivos
- Atentar para a sistematização dos fatos ocorridos.

Dimensões da observação:

- Objetivo: cobrir impressões e ações dos sujeitos de pesquisa através das observações e entrevistas realizadas com @s mesmos durante a chegada e saída dos estudantes da escola, dos intervalos durante as aulas alimentação em diferentes ambientes.

A) Expressões afetivas

- disposições entre os estudantes

B) Relações

- Como os estudantes sujeitos da pesquisa se relacionam com os demais nos diversos ambientes da escola?
- Existe abordagem / interação dos profissionais com os estudantes em diferentes contextos? Em momentos diferentes?

C) Atividades

- Como os estudantes escolhem os lugares de sentar durante as aulas e na hora do lanche;
- Como se relacionam com os professores dentro e fora da sala de aula?

-Como interagem com a gestora, coordenadora pedagógica e demais funcionários da secretaria da escola?

-Como se relacionam com os funcionários da limpeza, porteiro e merendeira?

Planejamento das interações ativas: Construir observações em torno de atividades que tem começo meio e final.

Questões:

-Quem esta envolvido?/ Onde, quando e como as atividades ocorrem?/ O que os participantes sentem ao fim? /Quem faz o que?

-Atividades Informais e Não planejadas: observação do tempo livre e solto entre as atividades.

APÊNDICEB- ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Dados do participante

Nome:

Gênero:

Idade;

Formação:

Tempo de atuação na função

O que você entende por *bullying*?

O que é *bullying* homofóbico?

O senhor (a senhora) concorda que *bullying* homofóbico pode acontecer com meninas e com meninas, mas é mais comum com meninos?

O Senhor (a senhora) concorda que se a escola assume uma postura proativa pode efetivamente amenizar o fenômeno do *bullying* homofóbico?

Se sua resposta a pergunta anterior foi positiva, descreva como a escola pode assumir tal postura.

Um trabalho de conscientização do fenômeno e fomento de atitudes de respeito à diversidade poderá contribuir para o fortalecimento dos estudantes ditos ou assumidamente homossexuais?

Como a escola insere os (as) estudantes nas discussões acerca dos conflitos homofóbicos que ocorrem no cotidiano escolar?
